

LE CAPITAL ÉMOTIONNEL AU CŒUR DES ACTIONS ASSOCIATIVES. CAS
DES ÉTUDIANTS DE LA DEUXIÈME ANNÉE DE L'ENCG¹ D'AGADIR
(MAROC)

Youssef ABOUDI²

Université Ibn Zohr, Ecole Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir, Maroc
aboudiyoussef86@gmail.com

&

Rym ASSERRAJI

Université Moulay Ismail, Faculté des Sciences de Meknès, Maroc
asserraji@umi.ac.ma

Résumé : La présente étude s'attache à examiner le rôle du capital émotionnel dans les pratiques communicationnelles des acteurs associatifs. Elle s'inscrit dans le cadre d'un projet éducatif mené par les étudiants de la deuxième année (S4) de l'École Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir (au sud du Maroc). L'originalité de ce champ d'investigation s'explique par le fait que les Ecoles de Commerce et de Gestion ne sont pas à appelées à produire de simples managers, mais surtout des leaders capables d'influencer positivement et de fédérer leurs partenaires, d'identifier leurs vrais besoins de manière à les aider à se développer cognitivement, intellectuellement et émotionnellement. Pour ce faire, nous avons mobilisé une revue de littérature pluridisciplinaire (notamment en psychologie de la communication, en management et en sciences de l'éducation). Il en ressort globalement que la prise en compte des compétences émotionnelles permet d'assurer plus de productivité et de rentabilité dans les organisations tant privées que publiques de façon générale et les organisations associatives et éducatives de façon particulière. Méthodologiquement, nous avons précédé à une démarche à la fois quantitative et qualitative pour mettre en évidence les compétences émotionnelles de ces potentiels futurs managers et administrateurs.

Mots clés : Compétences émotionnelles, actions associatives, performance, changement, innovation.

THE EMOTIONAL CAPITAL AT THE HEART OF ASSOCIATIVE ACTIONS.
THE CASE OF SECOND YEAR ENCG STUDENTS IN AGADIR (MOROCCO)

Abstract : This study aims to examine the role of emotional capital in the communication practices of associative actors. It is part of an educational project led by second-year (S4) students from the National School of Commerce and Management in Agadir (southern Morocco). The originality of this field of investigation is explained by the fact that Business and Management Schools are not called upon to produce simple managers, but above all leaders capable of positively influencing and uniting their partners, identify their real needs in order to help them develop cognitively, intellectually, emotionally, etc. To do this, we mobilized a multidisciplinary literature review (particularly in communication psychology, management, and education sciences) was mobilized. Overall, it emerges that taking emotional skills into account makes it possible to ensure greater

¹ Ce sigle désigne l'École Nationale de Commerce et de Gestion relevant de l'Université Ibn Zohr (au sud du Maroc).

² Laboratoire : Management Digital, Innovation et Logistique (MADILOG)

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

productivity and profitability in both private and public organizations, in general, and associative and educational organizations, in particular. Methodologically, we proceeded a quantitative and qualitative approach was proceeded to highlight the emotional skills of these potential future managers and administrators.

Key words: emotional skills, associative actions, performance, change, innovation.

Introduction

Si les émotions étaient jadis considérées dans les organisations privées et publiques comme étant des éléments déstabilisateurs affectant négativement le comportement organisationnel³, aujourd'hui, on assiste à une réhabilitation des émotions dans la recherche scientifique- notamment en psychologie de la communication et en psychologie cognitive (Goleman et al., 2002 ; Lafortune, 2006-2007-2008 ; Langlois & Lapointe, 2002 ; Saarni, 1999), en neurologie (Damasio, 1994) et en sciences de management (Barnabet & Dupont, 2001 ; Robbins et al., 2008). Les chercheurs attirent notre attention sur le fait que le capital émotionnel contribue au même titre que le capital intellectuel (ou technico-scientifique) au changement et à l'innovation. Cela étant, le capital émotionnel n'est pas à appréhender comme étant un comportement négatif caractérisant des individus "assujettis", "subordonnés" et "aliénés". Il s'agit, au contraire, d'un potentiel managérial irréversible dans les organisations (éducatives, médiatiques, politiques, syndicales, commerciales, etc.); étant donné qu'il est capable, d'un côté, de faire face aux « *pressions aux besoins et aux pressions de l'environnement* » (Robbins et al., 2008, p. 233); de l'autre, d'assurer la productivité et la rentabilité (Pharand & Doucet, 2013) dans ces différentes sphères. En ce sens, la prise en compte du capital émotionnel, et ses potentielles implications sur le bien-être de l'individu, est un impératif pour les organisations, qu'elles soient publiques, privées ou sociales, etc.

Cet engouement pour les compétences émotionnelles dans la recherche scientifique depuis une trentaine d'année, notamment dans le contexte d'abord anglophone et ensuite francophone, s'expliquerait de façon générale par deux facteurs importants. Le premier facteur tient directement au contexte socio-économique où la question de la concurrence et de la rentabilité connaît de plus en plus une accélération inédite « [...] *au détriment de la qualité de vie et surtout de la santé des individus, dans un monde où l'avoir et la nécessité de consommation priment sur l'essence même de l'être, il est primordial de se questionner sur les effets et les enjeux personnels et sociaux des habiletés émotionnelles dans les relations*⁴ ». Etant en filigrane la conséquence du premier, le deuxième facteur émane d'une prise de conscience collective entre les experts universitaires et les experts professionnels de manière à travailler en synergie et en collaboration pour assurer plus de rentabilité et de productivité au sein des organisations, tout accordant une place importante au capital humain ; sans lequel il serait inopportun, voire impossible de fructifier et de pérenniser la performance d'une telle ou telle organisation. L'objectif

³ C'est-à-dire l'étude des actions des individus et des groupes en contexte professionnel.

⁴ Pharand & Doucet, *ibid.*, septième page de couverture.

de cette volonté est de mettre en œuvre une articulation cohérente et visible entre les compétences théoriques et les compétences pratiques, entre les faits scientifiques et les faits d'expériences pour tenter d'atteindre les objectifs souhaités.

Dans cette perspective novatrice, force est de reconnaître que de récentes études ont essayé de mettre en évidence l'opérationnalité et l'efficacité du capital émotionnel dans les différentes organisations.

Par exemple, dans le domaine de l'enseignement et de l'accompagnement scolaire/universitaire, il a été mis en exergue que les compétences émotionnelles des responsables de l'éducation et de la formation, notamment sur le plan relationnel, sont essentielles pour la mise en place d'un système d'accompagnement et d'enseignement efficace (Gendron & Lafortune, 2009 ; Lafranchise, 2010) capable de motiver les apprenants de façon à les rendre de plus en plus réceptifs et dynamiques. Surtout quand il s'agit d'une situation de crise généralisée (manque de motivation et hypersensibilité des étudiants, absence de reconnaissance envers les enseignants, crise de confiance envers les institutions scolaires et universitaires, phénomène du décrochage scolaire, montée fulgurante de la violence juvénile au sein des établissements, etc.). Partant, ces responsables sont enclins à privilégier un style de management (émotionnel) horizontal (Boutinet, 1998) basé essentiellement sur l'écoute active, l'échange, la persuasion, la reconnaissance, etc., plutôt qu'un style de management (autoritaire) vertical axé sur la directivité et l'autoritarisme.

Dans le domaine professionnel, plusieurs études ont montré que les compétences émotionnelles jouent un rôle capital dans les « *performances professionnelles* » (Jordan et al., 2002). A titre d'exemple, l'une de ces études menée auprès des ingénieurs les plus populaires de *Bell Lab*, jugés comme étant des "leaders" par leurs propres collègues, révèle que leur exceptionnalité et leur démarcation par rapport aux autres coéquipiers sont particulièrement liées à leur *QE* (quotient émotionnel) plutôt qu'à leur *QI* (quotient intellectuel). C'est donc par la maîtrise de leurs compétences sociales ; c'est-à-dire par leurs propres habilités à établir des relations solides et pragmatiques (par la communication, l'influence, le sens du service et de l'initiative, etc.) que ces "vedettes" se sont placés en effet en tête de liste des employés les plus performants (Robbins et al., *op. cit.*). Parallèlement, une autre étude a été menée dans le cadre des recruteurs de l'U.S. *Air Force* montre que les recruteurs les plus performants sont ceux qui sont dotés de compétences émotionnelles élevées. Ainsi, ayant mis en place un processus de suivi particulièrement axé sur l'intelligence émotionnelle (*IE*), les responsables militaires ont remarqué que les futurs recrues possédant une forte *IE* étaient 2,6 fois plus efficaces et opérationnels que les autres⁵. Dans une optique similaire, des organisations, tel *American Express*, se sont rendues compte que la mise en place d'un programme essentiellement centré sur l'*IE* leur a permis plus de productivité et de rentabilité ; d'autres organisations ont observé que cela a transformé positivement « *la qualité du travail en équipe* » (Chernis & Caplan, 2001); d'autres encore ont montré que, dans le cas des organisations actuelles, la prise en compte de l'intelligence émotionnelle peut favoriser une amélioration de la qualité⁶. Aussi faut-il ajouter que, du point de vue

⁵ Cité par Robbins et al., *ibid.*

⁶ Voir « Managers Fail to Tackle Rising Stress », *Personnel Today* (25 juin 2002), p. 10.

neurologique et neuropsychologique, nos prises de décisions dépendent considérablement de notre cerveau émotionnel (Damasio, 1995).

A la lumière de toutes ces considérations scientifiquement attestées, la prise en considération des compétences émotionnelles s'avère de fait une condition essentielle pour les différentes organisations afin de (re)penser l'innovation et la performance. Et comme le disait Erasme, grande figure de l'humanisme du 16^e siècle, " Le meilleur espoir d'une nation réside dans l'éducation correcte de sa jeunesse ". Le contexte dans lequel s'inscrit la présente étude est très particulier. Il s'agit du contexte de l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir rattachée à l'université Ibn Zohr (Maroc). C'est un contexte particulier parce que les responsables de l'éducation et de la formation sont supposés être conscients du fait que les entreprises ont besoin non seulement de jeunes diplômés bien formés techniquement et scientifiquement, mais aussi d'un public jeune adéquatement outillé sur le plan communicationnel (notamment émotionnel). En d'autres termes, ces établissements- dont la spécialisation est particulièrement focalisée sur la formation et la production de profils bien distingués dans le domaine du Commerce et de la Gestion- sont appelées, au premier rang, à participer de ce « *processus vertueux* » (Goleman et al., 2002, p.14). En ce sens, les responsables impliqués dans ces écoles sont amenés à affûter les compétences émotionnelles des étudiants de manière à les rendre non seulement de simples managers, mais d'excellents leaders. L'inclusion de l'intelligence émotionnelle dans les programmes éducatifs est donc, de notre point de vue, un des éléments fondamentaux de leurs cursus universitaires.

Ce travail s'articulera autour de trois axes. Nous essaierons, dans un premier lieu, d'inscrire la problématique d'étude dans son contexte général. Nous exposerons brièvement, dans un deuxième lieu, la démarche méthodologique utilisée. Dans un dernier lieu, nous présenterons les résultats et les discussions de l'étude menée.

1. Contexte de l'étude

La présente étude s'inscrit dans le cadre des "actions sociales" menées chaque année par les étudiants de la deuxième année (S4) de l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir. Ces activités, en parallèle avec d'autres activités relatives à des visites d'entreprises, constituent toutes les deux un module à valider par l'étudiant au niveau du semestre 4. Cette philosophie qui promeut en filigrane le sens de la citoyenneté, du travail volontaire et, surtout, de l'intégration sociale a pour mission d'examiner et de mettre en pratique l'ensemble des connaissances théoriques capitalisées- particulièrement dans le module *Techniques d'Expression et de Communication-* sur *l'Intelligence émotionnelle*, la PNL (Programmation Neurolinguistique), l'AT (Analyse transactionnelle), le *Leadership*, etc. tout au long des deux premières années de formation (S1, S2, S3 et S4). La mission de ces *actions sociales* vise la mobilisation physique des étudiants à accomplir de différentes opérations à l'échelle sociale.

L'hypothèse, ainsi, que nous voulons modestement défendre, dans cet article, est que les (futurs) managers et administrateurs qui parviennent à comprendre leurs propres émotions et à analyser celles des autres ont plus de chance à être plus

performants dans leurs actions associatives et à être parallèlement épanouis dans les tâches qui leur ont été attribuées.

2. Cadre méthodologique

Sur le plan méthodologique, nous avons précédé à une démarche à la fois quantitative et qualitative. Quantitativement, nous nous sommes inspiré d'un modèle de questionnement- appelé *Assessing Emotions Scale* (que l'on peut traduire en français par *Echelle d'évaluation des émotions*⁷)- expertisé et validé par Schutte et *al.*, (1998). Il s'agit d'un questionnaire (comportant 33 questions) visant à tester quantitativement les habilités émotionnelles des individus et porte sur trois composantes générales. Nous avons essayé de le moduler et de l'appliquer au contexte des actions associatives pour tenter, enfin, d'établir une certaine corrélation entre les compétences émotionnelles et la performance des étudiants et futurs managers dans le contexte des actions associatives auxquelles ils ont participé. Nous avons élaboré un questionnaire qui comprend quatre sections principales au lieu de trois sections. La section 1 a pour but de collecter certaines informations concernant le parcours scolaire des étudiants en termes de pratiques et d'expérience et d'examiner les effets potentiels des actions associatives sur les compétences (sociales, personnelles, interpersonnelles, etc.). La section 2 a pour mission de rendre compte de la manière dont les étudiants jugent leur communication (émotionnelle) vis-à-vis des autres et le rapport qu'ils entretiennent avec les personnes en situation difficile. La section 3 vise à examiner jusqu'à quel point les étudiants sont aptes (ou pas) à ajuster leur communication quand ils entrent en interaction avec les personnes en situation difficile. Quant à la section 4, celle-ci cherche à interroger les compétences émotionnelles des étudiants dans la gestion de certaines situations de blocage émotionnel afin de rendre le processus du soutien social plus productif et efficient.

Les données ont été collectées, *in situ* (sur place), par le biais de ce questionnaire qui a constitué l'outil principal de l'enquête. Celui-ci a ciblé 402 étudiants inscrits en deuxième année à l'Ecole Nationales de Commerce et Gestion d' Agadir. Sur les 402, 376 étudiants effectivement ont participé à ce questionnaire (soit 93,53%). Pour mettre en évidence et approfondir certaines questions importantes qui figurent déjà dans le questionnaire distribué via *Google Forms*, nous avons utilisé la méthode des focus groupes (Simard, 1989). Dans cette démarche, une quinzaine d'étudiants ayant déjà vécu l'expérience des activités sociales ont été convoqués de façon volontaire et aléatoire. L'objectif étant d'explorer le maximum possible de diversité en termes de témoignages, d'attitudes et de perceptions quant au rôle des actions associatives et leur impact sur le développement personnel, social, etc. de ces étudiants, en passant par l'intelligence émotionnelle comme vecteur essentiel à la réussite de leur mission sociale. Pour ce faire, nous avons procédé selon plusieurs étapes en parallèle : (1) l'élaboration d'un guide d'entretien qualitatif ; (2) l'organisation logistique des groupes de discussion ; (3) le comportement du modérateur des discussions.

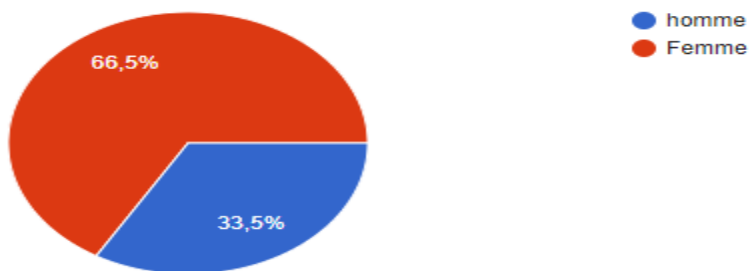
⁷ Pour plus de détails, voir Ansiau et al., 2007 : <https://docplayer.fr/29295750-Intelligence-emotionnelle-et-processus-de-decision-une-etude-exploratoire-sur-des-cadres-francais.html>

3. Présentation et explication des résultats

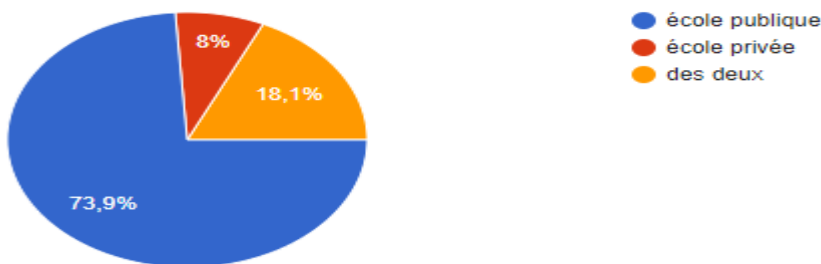
3.1. Dimensions et effets des actions sociales

Avant d'exposer les effets potentiellement ressentis par nos enquêtés lors de cette expérience, il est essentiel de mettre en évidence certaines questions sociologiques liées au sexe, au parcours antérieur des enquêtés, ainsi qu'aux représentations mentales que les étudiants ont de la question de l'émotionnalité et ses possibles implications (positives/négatives) sur l'acte des actions associatives.

1. Êtes-vous homme ou femme ?



2. Êtes-vous le produit de l'école publique ou privée ?

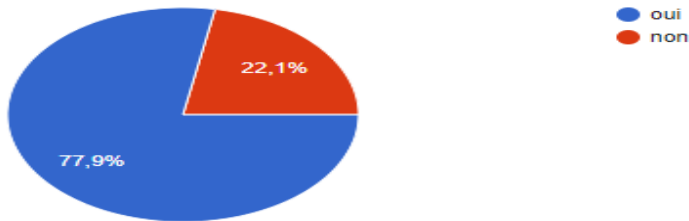


Comme l'indiquent clairement les statistiques présentées ci-dessus, sur les 376 enquêtés ayant répondu au questionnaire, 66,5% sont des femmes et 33,5% sont des jeunes hommes. La grande majorité de nos enquêtés ont affirmé que les actions associatives ont joué un rôle primordial dans le développement de leur capital social, personnel, interpersonnel et professionnel.

La deuxième permet de vérifier auprès des étudiants certains « raccourcis mentaux » ou « des heuristiques de jugement », pour reprendre le vocabulaire de la psychologie cognitive (Cialdini, 2021, p.14) ; c'est-à-dire des jugements de valeur ou clichés. Ainsi, durant les entretiens qualitatifs que nous avons menés, la quasi-totalité des répondants ont positivement déclaré que la culture des activités associatives, de façon globale, a toujours été présente dans leur vie scolaire. La preuve en est que, selon les personnes interrogées, 73,2% d'entre elles ont notamment été confrontées à des activités associatives et bénévoles. La plupart des soutiens sociaux effectués sont de nature matérielle (42%) (par exemple, offrir des dons de nourriture, du matériel bureautique et informatique...), et active (20,2%) (aider de façon directe financièrement les personnes dont les capacités physiques sont extrêmement vulnérables et contraignantes (cancer, diabète, etc.), tandis que 15,2% des enquêtés ont affirmé qu'ils apportaient des soutiens dits "socio-affectifs". Il incombe de noter que 53,2% des

enquêtés ont avoué avoir participé au moins trois fois, voire plus aux activités associatives, tandis que 23,1% d'entre eux seulement deux fois et 23,7% une seule fois. Les données ci-dessous le montrent clairement :

3. Êtes-vous habitué(e) à participer à des activités parascolaires ?



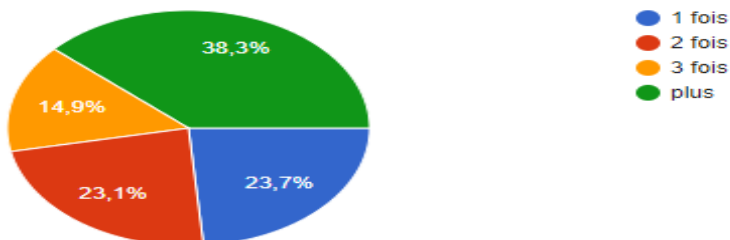
4. Si oui, précisez lesquelles ?



5. Quel type de soutien avez-vous précisément effectué dans ces activités ?



6. De façon générale, combien de fois, avez-vous vécu l'expérience des actions associatives ?

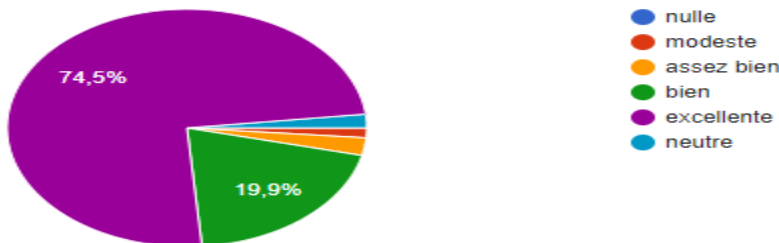


Concernant la question 3, les enquêtes ont noté qu'il existe un rapport si étroit entre les activités associatives et les activités parascolaires. En ce sens, le processus des actions associatives exige que les acteurs impliqués doivent faire preuve, pour reprendre le lexique émotionnel de Goleman, d'« adaptabilité » et de « régulation émotionnelle » :

- « selon moi, les activités associatives et les activités parascolaires ont partie liée. En fait, je ne pense pas qu'un étudiant qui n'a jamais eu la chance de participer à des activités parascolaires puisse être aussi efficace et efficient dans ce genre d'activités sociales [...]» ;
- « les activités associatives exigent beaucoup de souplesse et de courage et sans parascolaire il serait trop difficile, voire impossible de réaliser de façon adéquate et sans crispation un geste associatif, surtout sur le terrain [...]».

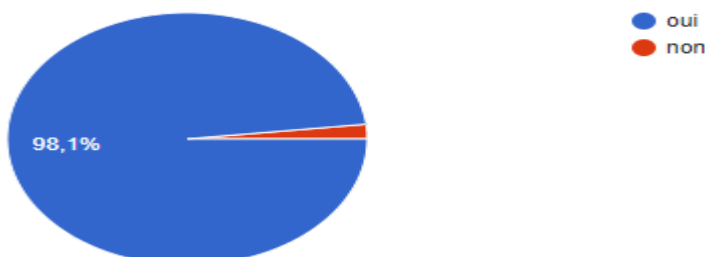
Selon l'étude menée, l'expérience des actions associatives a permis globalement aux étudiants de développer des "valeurs" fondamentales qui sont, à leurs yeux, fort "constructives" (comme celles du sens du service et de l'entraide, de l'altruisme et de l'empathie, de la conscience de soi et du bien-être émotionnel, du vivre ensemble et de l'intégration sociale, etc.). De ce point de vue, il est à remarquer que la quasi-totalité des enquêtés (74,5%) ont qualifié l'idée des actions associatives d' "excellente" et 19,9% d'entre eux de "bien".

7. D'après votre propre expérience, comment jugez-vous l'idée des actions associatives ?



Toujours dans une optique positive similaire, les enquêtés ont manifesté des réactions fortement favorables (98,1%) quant à l'idée de revivre une telle expérience. En se basant sur les données présentées ci-après, il s'avère évident que le projet des actions associatives a constitué en quelques sortes une source de satisfaction et d'épanouissement chez les étudiants, tant sur le plan personnel/interpersonnel que social, ou bien encore professionnel.

8. Souhaiteriez-vous revivre cette expérience ?



Au niveau personnel (et interpersonnel), beaucoup d'étudiants ont considéré l'acte du soutien associatif comme un moyen efficace renforçant l'esprit du "travail en équipe", de "l'écoute active", de "la négociation", de "l'altruisme", etc. Ainsi, on peut enregistrer que :

- « les actions associatives étaient pour moi une occasion intéressante. A travers cette expérience, j'ai pu affiner mon sens du travail en équipe, de l'écoute active et de la négociation avec les différents partenaires potentiels afin d'atteindre l'objectif de départ [...]» ;

- « *personnellement, les actions associatives m’ont permis de renforcer mon sens de l’empathie et de l’altruisme [...].* »

Du côté social, les enquêtés ont constaté une certaine transformation. Celle-ci peut se manifester au niveau des interactions avec “le monde extérieur”, de façon “aisée” et “sans crispation”. Les affirmations suivantes en témoignent :

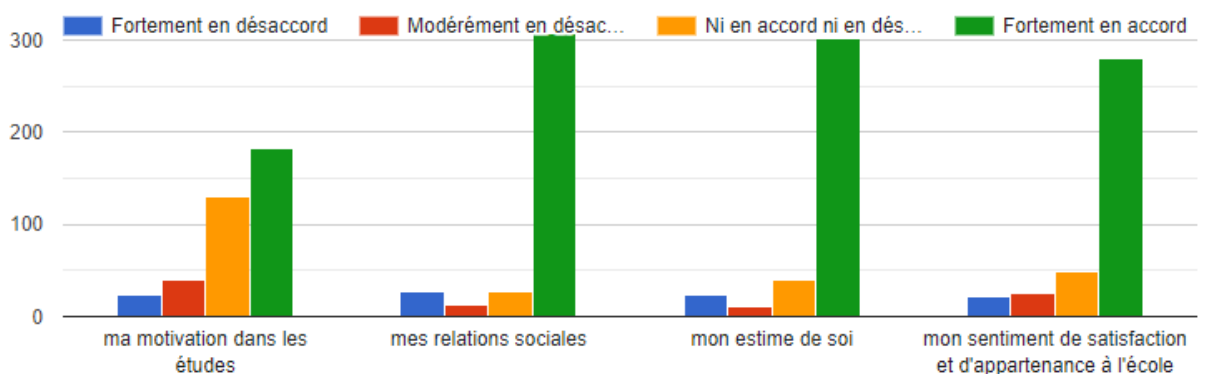
- « *Les actions associatives m’ont appris à entrer en contact aisément avec le monde extérieur et, du coup, aiguïser ma confiance en soi [...].* » ;
- « *Les actions associatives m’ont beaucoup aidée, car j’ai pu découvrir de nouveaux environnements extérieurs à ma vie universitaire. Elles m’ont offert l’occasion de pouvoir identifier les vrais besoins du terrain, de partager mes expériences et mon savoir faire avec les autres [...].* » ;

Du côté professionnel, une telle expérience a aussi eu un impact fort positif sur la quasi-totalité des étudiants. Dans cette perspective, on remarque ce qui suit :

- « *C’était une expérience qui nous a permis de découvrir la manière dont s’organisent les entreprises ainsi que les autres institutions publiques non seulement du point de vue théorique, mais surtout pratique* » ;
- « *[...] Effectivement, il s’agit d’une expérience au cours de laquelle nous avons pu développer nos compétences professionnelles comme celles, par exemple, de la rigueur, de la persévérance et de la ponctualité [...].* »

Toutefois, l’étude a révélé que la grande majorité des enquêtés se sont exprimés, comme l’indiquent clairement les statistiques ci-après, fortement en accord avec le postulat selon lequel les actions associatives permettent le développement de certaines compétences telles que la gestion des relations sociales, le sentiment de l’estime de soi (Goleman et al., 2002), le sentiment de satisfaction et d’appartenance à l’école (Gendron & Lafortune, 2009) où les étudiants reçoivent leur formation continue.

9. Les actions associatives m’ont permis de développer (questions à choix multiple)



Quant à la question de la motivation dans les études, force est de noter que sur les 376 participants ayant répondu au questionnaire, 183 étudiants ont favorablement répondu au fait que le projet des actions associatives les a aidés à régénérer plus de motivation et d’énergie dans leur étude universitaire. Cependant, nombreux sont les étudiants qui ont manifesté une certaine réticence, voire un recul par rapport à ce genre d’activités. Pour certains, ces activités sont certes “productives” et “opérationnelles”,

mais il arrive souvent qu'elles se transforment en des opérations "contraignantes" et "fatigantes", chose qui influencerait de façon négative leur productivité dans les examens. Pour d'autres, le manque d'une pédagogie et d'encadrement "rationnels" et "équilibrés" pourrait affaiblir le rendement et l'"engagement" de l'étudiant au sein de son établissement. Par exemple, on note que :

- « [...] oui, les actions associatives pourraient être productives et opérationnelles pour l'étudiant, à condition qu'elles ne se présentent pas devant lui comme étant une activité fatigante et contraignante ; sachant bien qu'il a déjà un programme très chargé » ;
- « les actions associatives, si elles ne sont pas encadrées de façon rationnelle et équilibrée, peuvent en fait impacter négativement l'engagement et les résultats des étudiants dans leur école [...] » ;

3.2. La perception et l'appréciation des émotions chez soi et chez l'autre

Globalement, il ressort de cette étude que la quasi-totalité des enquêtés ont jugé très positivement le style communicationnel. La communication par les émotions, selon eux, les a aidés à cultiver toujours les mêmes compétences personnelles, interpersonnelles, sociales, etc. 63,6% des enquêtés ont estimé que la mobilisation des compétences émotionnelles n'est pas à appréhender comme quelque chose d'optionnel ou de facultatif, mais plutôt de fondamental. Le capital émotionnel leur a permis de performer dans les activités associatives. Dans cette logique émotionnelle, il faut préciser que la mise en œuvre de la stratégie de l'émotionnalité particulièrement dans sa dimension "persuasive" a pris une place considérable chez les étudiants lors de leur interactivité avec l'ensemble des partenaires sociaux. Ainsi, nous pouvons noter qu' :

- « [...] avant, notre communication avec les différents partenaires sociaux était uniquement limitée à l'aspect technique et rationnel. Maintenant après que nous nous sommes familiarisés avec le concept de l'IE, nous avons commencé à activer notre cerveau émotionnel afin de mener une meilleure communication avec les gens [...] »

10. Mes compétences émotionnelles (empathie, écoute active, reconnaissance, sens du service et de l'initiative, etc.) m'ont aidé à performer dans les activités associatives.



Tandis que 29,8% d'entre eux ont préféré nuancer leur vision par rapport à ce type de communication. Ils ont surtout lié la performance en domaine associatif à une question de "professionnalisme", d'"expérience" et de "temps" :

- « [...] Nous n'avons pas encore atteint ce niveau de professionnalisme censé être capitalisé tant sur le plan de la communication que sur l'expérience en matière d'actions associatives pour prétendre à la performance [...] » ;
- « Le fait de croire que les compétences émotionnelles suffisent à elles seules à accomplir efficacement l'acte du soutien associatif est, à mon avis, une idée tout à fait naïve. Les actions associatives demandent de l'expérience, du temps et surtout des moyens [...] » ; etc.

Par ailleurs, si la grande majorité des enquêtés ont jugé très positivement la stratégie de l'émotionnalité en ce qu'elle contribue au développement et à la performance des acteurs quant à leurs pratiques communicationnelles vis-à-vis de l'autre, toutefois, beaucoup d'enquêtés se sont positionnés avec tant de "vigilance" sur celle-ci. Les résultats ci-dessous en témoignent :

11. Utiliser les émotions affecte négativement le processus des actions associatives.

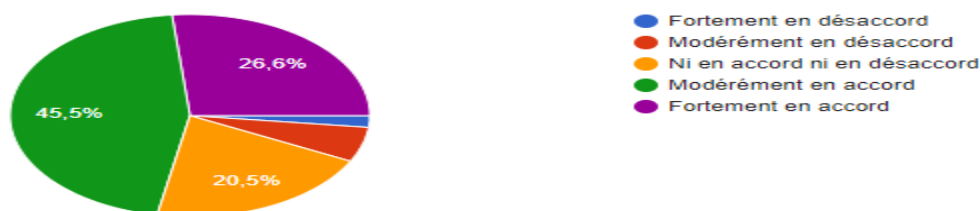


Par rapport à cette catégorie, la mise en œuvre de la stratégie de l'émotionnalité doit, toujours selon les enquêtés, prendre en compte le "contexte de communication" (ou le contexte discursif) dans lequel ces émotions surgissent (par exemple l'état psychologique des gens, leurs intentions, leurs buts, etc.). En ce sens,

- « [...] les émotions jouent certes un rôle important dans les actions associatives, mais nous devons rester toujours vigilants quant à la situation de communication dans laquelle ces émotions sont appliquées. En d'autres termes, rien n'est fait mécaniquement [...] ».

Bien que la quasi-totalité des enquêtés aient affiché des habilités émotionnelles et communicationnelles fort positives quand ils entrent en interaction avec les autres, il faut noter, cependant, que 45,5% d'entre eux se sont exprimés modérément en accord avec le fait de pouvoir mettre en œuvre des comportements tout à fait adéquats et professionnels quand ils sont face à l'autre.

12. La plupart de mes comportements se déroulent de façon adéquate quand j'entre en interaction avec les personnes en situation difficile.



Pour certains, cette difficulté réside parfois dans leur incapacité à trouver « les mots », « les expressions » et « les registres » émotionnels convenables afin de « soutenir émotionnellement ces personnes ». Pour d'autres, cette difficulté serait liée, dans certains cas, à une question de « conscience » et de « gestion de soi⁸ ». Tandis que 20,5% des enquêtés ont préféré garder une position de neutralité à l'égard d'une telle pratique, contre 5,6% des étudiants qui se sont exprimés modérément en désaccord, en ajoutant

⁸ Goleman et al., *ibid.*

que l'efficacité comportementale et communicationnelle dans le cadre activités associatives est, avant tout, une question de « temps » et d' « expérience ».

Toujours dans une optique similaire, l'étude a révélé que la grande majorité des enquêtés (58,7%) semblent être pleinement conscients de leur communication verbale, non verbale et para-verbale pendant l'acte des actions associatives, alors que 27,7% (+6,9%+4,8%) d'entre eux ont répondu de façon nuancée quant à cette compétence (principe de "conscience émotionnelle"). Les données suivantes en témoignent :

13. Pendant les activités associatives, je suis pleinement conscient(e) de ma communication verbale (mots, expressions, lexique), non verbale (expression faciale, mimiques, regards, gestuelle, silence, etc.) et para-verbale (ton, rythme, intonation)



Selon les enquêtés, le fait qu'ils n'aient pas encore développé une forte conscience émotionnelle (verbalement, non verbalement et para-verbalement) est, en avançant les mêmes arguments précédemment mis en avant, quelque chose qui s'apprend avec le « temps » et la « répétition ». Par exemple, les affirmations ci-dessous le montrent clairement :

- « [...] Personnellement, je ne pense pas avoir atteint ce niveau de professionnalisme qui me permettrait d'adapter ma communication selon les différents paramètres psychologiques, culturels, etc. des autres. Ça serait très prétentieux de ma part [...] » ;
- « Je pense que le fait de pouvoir être pleinement conscient de sa communication émotionnelle ne s'apprend pas du jour au lendemain. Ça vient avec le temps et la répétition [...] »

3.3. La régulation des émotions et la résolution des situations difficiles

Il ressort de cette enquête que la majorité des étudiants ont affiché des compétences empathiques plus au moins élevées au cours de leur l'expérience associative. L'objectif étant d'apporter aux personnes vivant dans la précarité socio-économique un soutien affectif de manière à les aider à se développer (cognitivement, psychologiquement, émotionnellement, etc.), à apprendre, autrement dit, à se valoriser. Observons les données ci-dessous :

14. Lorsqu'une personne me raconte une histoire qui a touché sa vie (affective, familiale, sociale, scolaire, etc.), je me montre empathique envers elle.



15. Quand je constate que l'autre est en détresse émotionnelle (stressé, angoissé, insécurisé, trop hésitant, etc.), j'essaie, dans la mesure du possible, de le soutenir affectivement de façon à ce qu'il se sente bien.



Dans une logique émotionnelle pareille, les étudiants (soit 45,2%+35,9%=81,1%) ont démontré d'autres compétences liées notamment au sens du service et de la confiance afin d'inviter l'autre à agir dans une perspective positive et immédiate. Les données suivantes l'attestent :

16. Je peux facilement partager mes émotions avec les autres pour les aider à surmonter certains obstacles matériels, affectifs, etc.



17. Si je le juge nécessaire et utile, j'utilise intelligemment ma bonne humeur pour minimiser les effets néfastes et toxiques d'une situation donnée (face par exemple à des partenaires qui manquent de coopération, de professionnalisme et de politesse, etc.).



Il importe de noter que si les étudiants ont affiché des qualités managériales très favorables relatives à la « maîtrise de soi⁹ », à la « conscience sociale », à la « gestion des relations ». Ces derniers semblent, toutefois, rencontrer encore des difficultés au

⁹ Nous empruntons toujours ces termes à Goleman et al., 2002.

niveau de la « conscience de soi ». Dans cette perspective, les données présentées ci-après témoignent du fait que seulement 22,6% des enquêtés se sont déclarés fortement en accord avec l'affirmation consistant à examiner jusqu'à quel point ces derniers sont capables de "comprendre aisément ce que ressent l'autre juste en le regardant". 41,2% d'entre eux ont estimé être modérément en accord avec ce type de compétence personnelle, tandis que 21% ont adopté une posture de neutralité vis-à-vis de celui-ci contre 9,3% des enquêtés qui se sont exprimés modérément en désaccord face à cette aptitude personnelle.

18. Je peux aisément comprendre ce que ressent l'autre juste en le regardant.



4. Discussion

Cette étude qui s'inscrit dans une démarche exploratoire a montré de façon générale que les étudiants du semestre 4 appartenant à l'École Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir (ENCGA) sont dotés de compétences émotionnelles plus ou moins élevées. Le projet des actions associatives a été une occasion importante pour les étudiants. Il leur a permis de mettre en application quelques approches théoriques qui ont profondément marqué la Communication contemporaines (telles que l'Intelligence émotionnelle et la PNL) dans le but d'améliorer leurs pratiques émotionnelles et, par conséquent, leur existence (sociale, personnelle, professionnelle, etc.). Compte tenu de la majorité des témoignages, le concept de l'Intelligence émotionnelle, appliqué au domaine des actions associatives, semble avoir aidé les étudiants à développer leur conscience et savoir émotionnels. Des valeurs humaines et managériales capitales (empathie, flexibilité, sens de l'initiative et du service, motivation, écoute active, engagement, négociation, influence, persévérance, etc.) sans lesquelles il serait très difficile, voire impossible d'envisager des perspectives professionnelles, relationnelles, sociales, etc. adéquates et prometteuses.

Bien évidemment, l'assimilation de ce concept novateur et complexe ne s'apprend jamais dans le court terme. Il s'apprend dans le long terme, ou du moins dans le moyen terme, à travers des activités qui promeuvent la culture de la transversalité. D'où l'importance d'encourager un enseignement transversal, c'est-à-dire qui établit une interconnexion entre plusieurs disciplines voisines susceptibles de conférer à ces futurs responsables une certaine "immunité" à la fois cognitive, intellectuelle et émotionnelle, et ce, pour faire face à la complexité du cadre professionnel dans lequel ils seront engagés. Parmi ces disciplines, nous pouvons recommander, par exemple, l'introduction des disciplines citées ci-dessous en parallèle avec l'enseignement des théories du Leadership et de la Communication, à savoir :

- Les formes d'expressions artistiques comme le théâtre, les arts plastiques, la musique, la danse, le cinéma, etc. Etant complices et en osmose, ces activités ont l'avantage d'inculquer dans l'esprit des managers la problématique de l'être et le paraître, autrement formulé, le savoir (technique, scientifique, intellectuel) du dirigeant et son savoir émotionnel (traitement de l'information émotionnelle, régulation adaptative, empathie, etc.) pour parvenir à orchestrer intelligemment et à fédérer en alchimie ses propres collaborateurs ;
- Les œuvres philosophiques et littéraires contextualisées (c'est-à-dire en rapport avec les besoins et attentes du public cible) seraient un outil efficace permettant, d'un côté, de remettre en question des concepts-liés à la gestion, à la gouvernance, à l'économie, au marketing, etc.- qui, en apparence, passent pour des évidences (le marketing publicitaire, la consommation, la performance, la bonne gouvernance, le travail, l'excellence, etc.), tout en les abordant dans leurs dimensions plurielles et complexes. ; de l'autre, d'offrir à l'autre l'occasion d'atteindre sa tranquillité interne, son havre de paix et, surtout, d'apprendre à agir éthiquement à l'égard de ses coéquipiers où la rationalité (le logos) et l'émotionnalité (le pathos) sont inextricablement liées;
- Les œuvres sociologiques et anthropologiques pourraient également remplir cette mission. Elles ont le privilège d'affûter les focales d'observation et les grilles d'analyse des responsables de demain en matières de normes, d'habitus, de cultures, etc. qui fondent le soubassement de toute société et auxquelles ces derniers sont appelés à accorder beaucoup d'attention pour ne pas tomber, à tort ou à raison, dans le conflictuel.

Conclusion

Le paradigme émotionnel est un atout important à exploiter par les futurs managers et gestionnaires au sein des organisations. Les leaders de nos sociétés doivent se montrer collaboratifs et visionnaires quant aux situations de crises qui brusquent en permanence les schèmes habituels d'une telle ou telle organisation. Les sociétés contemporaines ne sont jamais à l'abri des changements et mutations irrévocables, des réalités complexes et multidimensionnelles qui se métamorphosent continuellement suite à des conjonctures (économiques, sociales, culturelles, politiques, éducatives, administratives, etc.). C'est dans ce contexte instable et mouvant que les responsables de demain sont appelés donc à apprendre à gérer ces brusques inflexions et ces moments de crispation. Cela passe par la mise en œuvre de leurs potentiels émotionnels de flexibilité et de régulation adaptative en vue de catalyser le changement, ou du moins assurer la survie de l'organisation à laquelle ils appartiennent.

Repères bibliographiques

- Ansiau David et al., 2007, « Intelligence émotionnelle et processus de décision : une étude exploratoire sur les cadres français », *XVI Conférence Internationale de Management Stratégique* : <https://docplayer.fr/29295750-Intelligence-emotionnelle-et-processus-de-decision-une-etude-exploratoire-sur-des-cadres-francais.html>, consulté le 2 janvier 2022 à 10h00.
- Beauregard Line & Dumont Serge, 1996, « La mesure du soutien social. Service social », vol. 45, n°3, pp. 55-76 : <https://www.erudit.org/en/journals/ss/1996-v45-n3-ss3523/706737ar.pdf>, consulté le 5 janvier 2022 à 23h00.
- Berger, Joseph et al., 1999, « The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence », in *Research in higher Education*, 40(6), pp. 641-664.
- Boutinet Jean-Pierre, 1998, *L'immaturation de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France.
- Castro Dana, 2004, *Interventions psychologiques dans les organisations*, Paris, Dunod.
- Chernis Cary & Caplan Robert, hiver 2001, « A Case Study of Implementing Emotional Intelligence Programs in Organizations », *Journal of Organizational Excellence*, pp. 763-786.
- Cialdini Robert, 2021, *Influence et manipulation : la psychologie de la persuasion*, trad. Debon Emmanuelle & Paban Florence, Paris, Editions First.
- Damasio Antonio, 1995, *L'Erreur de Descartes, la raison des émotions*, Paris, Editions O. Jacob.
- Damasio Antonio, 1994, *Descartes' Error*, New York, Putnam's Sons.
- Dion Michel, 2005, *Le leadership éthique et la transformation des organisations*, Sherbrooke, Edition GGC.
- Driessens Kristel, 2010, « La relation entre intervenants sociaux et personnes vivant dans la pauvreté. Affronter l'exclusion et la dépendance », in *Revue Pensée plurielle*, vol 3, n°25, pp. 91-105 : <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2010-3-page-91.htm>, consulté le 12 janvier 2022 à 23h00.
- Gendron Bénédicte, 2007, « Autorité et figure d'accompagnement et de leadership de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur... : une relation impossible ? », in *Cahiers du Cerfee*, 22, mars, pp. 73-88.
- Gendron Bénédicte, 2004, « Why emotional capital matters in education and in labour ? Toward an optimal exploitation of human capital and knowledge management », in *Les Cahiers de la Maison des sciences économiques*, série rouge, n° 113.
- Gendron Bénédicte, 2002, « La notion de management : éléments d'éclairage », in *Nouveaux regards, Education, Recherche, Culture*, 15, pp. 27-29.
- Goleman Daniel et al., 2002, *L'intelligence émotionnelle au travail*, Paris, Nouveaux Horizons.

- 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.
- Langlois Lyse & Lapointe Claire, 2002, *Le Leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, La Chenelière-McGraw- Hill.
- Mannan Muhammed Abdul, 2001, « An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea », in *Higher Education*, vol 41, n° 3, pp. 283-298.
- Michaut Christophe, 2003, « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités, in *Recherche & formation*, n°43, *Entrer à l'université, Le Tutorat méthodologique*, pp. 101-113 : https://www.persee.fr/doc/AsPDF/refor_0988-1824_2003_num_43_1_1852.pdf, consulté le 24 mars 2022 à 15h.
- Perret Cathy et al., 2012, « Un nouveau dispositif d'accueil et d'accompagnement des étudiants entrants à l'université : les enseignants-référents », in *Recherche & formation, Récits d'expérience* : <https://ode.u-bourgogne.fr/images/stories/composante/Documents/Publication/regionales/un-nouveau-dispositif-daccueil-et-daccompagnement-des-etudiants-entrants-a-luniversite.pdf>, consulté le 15 mars 2022 à 20h15.
- Pharand Joanne & Doucet Manon, 2013, *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Rey Alain, 2000, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, éd. Dictionnaires Le Robert, Tom III, pp. 3897-3898.
- Robbins Stephen et al., 2008, *L'essentiel des concepts et des pratiques. Les comportements individuels et collectif*, 6^e éd, Paris, Pearson Education.
- Saarni Carolyn, 1999, *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.
- Salovey Peter et al., 1990, « Emotional intelligence », in *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp. 185-211.
- Schmitz Julia & Frenay Mariane, 2013, « La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel », in S. Neuville, M. Frenay, B. Noel & V. Wertz (dir.), *Persévérer et réussir à l'université*, pp. 83-106, Louvain, Presses universitaires de Louvain.
- Simard George, 1989, *Animer, planifier et évaluer l'action : la méthode du « focus group »*, Laval, Mondia.

Tinto Vincent, 1993, *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.), Chicago, The University of Chicago Press.

Tinto Vincent, 1975, « Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research », in *Review of Educational Research*, vol 45, n°1, pp. 89-125.