

POSTURE ACCOMPAGNANTE DES ENSEIGNANTS, VECTEUR DE DEVELOPPEMENT COGNITIF ET AFFECTIF DES ELEVES A DISTANCE. FOCUS SUR LE TERRAIN EDUCATIF LIBANAIS

Rached Patricia*

Gharib Yvette**

Abstract

The aim of this study was to examine how Lebanese teachers, during distance learning, supported their students, in the times of crisis that consist of health and socio-economic challenges. It was hypothesized that the teacher's accompanying posture encompassing the "way of being" and the "way of interacting" promotes the cognitive-emotional development of students and is essential for optimizing their learning. In line with the post-positivist paradigm, the study adopted a quantitative approach that was then supported by a qualitative one. The main data collection tool was a questionnaire that was answered by a sample of 200 Lebanese school teachers. The qualitative aspect consisted of two focus groups that were conducted with students. The results revealed that teachers were flexible but not very empathetic with pupils when it comes to their "way of being" and the "way of interacting". Teachers exercise various teaching practices that are not sufficient when it comes to fostering expressing students' feelings. As such, distance education does not seem to enable Lebanese teachers to adequately develop students' personal, emotional, and social skills due to the complexity of the Lebanese teaching environment.

Keywords: Student support, flexibility, empathy, cognition, emotions.

Résumé

La présente étude questionne les enseignants libanais sur leur posture accompagnante, adoptée lors de l'enseignement à distance, dans un contexte libanais, frappé par une double crise, sanitaire et socio-économique. L'étude estime que la posture accompagnante, composée de la "manière d'être" et de la "manière d'inter-agir", est inhérente à tous les enseignants en contact avec l'élève, contribuant au développement de ses compétences émotionnelles, incontournables pour optimiser son apprentissage. Dans cette optique, une méthode largement quantitative a été adoptée, suivie par une approche qualitative soutenue par l'application d'un questionnaire auprès de 200 enseignants du secteur scolaire libanais,

* Doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation, patricia.rached@usj.edu.lb, Université Saint-Joseph de Beyrouth.

** Directrice du Laboratoire de recherche en éducation, yvette.gharib@usj.edu.lb, Université Saint-Joseph de Beyrouth.

complété par deux focus groups à l'adresse des élèves. Les résultats obtenus lèvent le voile sur une posture témoignant d'une "manière d'être" flexible mais peu empathique et d'une "manière d'inter-agir" qui met en œuvre des pratiques pédagogiques variées sans pour autant suffire pour favoriser l'expression des ressentis des élèves. L'enseignement à distance ne semble pas permettre aux enseignants de développer suffisamment les compétences émotionnelles personnelles et sociales des élèves, dans un environnement libanais complexe et inédit.

Mots-clés: Posture accompagnante, flexibilité, empathie, cognition, émotions.

Introduction

Après avoir été longtemps mises à l'écart en matière d'apprentissage, les émotions sont de plus en plus étudiées dans l'éducation actuellement (Cuisinier, Tornare et Pons, 2015). Elles interfèrent dans le processus de l'enseignement-apprentissage puisqu'elles sont inextricablement liées à la cognition (Becker, Goetz, Morger et Ranellucci, 2014 ; Cyrulnik et Morin, 2011), lien désormais confirmé par les découvertes neuroscientifiques (Damasio, 1995). L'enseignant est ainsi convoqué à tenir compte des ressentis des élèves afin d'optimiser leur rendement cognitif, en mobilisant à bon escient leurs affects (Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2004) *a fortiori* à distance, où leur isolement risque d'être accentué (Caraguel, 2013). Il s'adresse à l'ensemble de la personnalité de chacun et lui porte un soin particulier, comme personne humaine ayant des pensées et des ressentis. Cette étude questionne donc les enseignants libanais sur leur posture accompagnante, adoptée lors de l'enseignement à distance (E@D) à partir de diverses questions : S'intéressent-ils au développement affectif de leurs élèves, en plus de leur développement cognitif ? Ont-ils le souci de promouvoir leur bien-être personnel et social ou sont-ils uniquement soucieux de valider des acquis d'apprentissage et de sauver l'année ? Quelle posture adoptent-ils à distance ? La présente étude vise à investiguer le terrain scolaire libanais de façon à répondre à la question de recherche suivante : Dans quelle mesure les enseignants adoptent-ils une posture accompagnante, à distance, contribuant à développer les compétences émotionnelles personnelles et sociales des élèves ? Dans cet article, nous nous intéressons à la posture accompagnante de l'enseignant et au développement des compétences émotionnelles des élèves que l'enseignant est appelé à développer dans l'E@D. Une approche quantitative, appuyée par une approche qualitative, révèle une posture enseignante flexible mais peu empathique, mettant en œuvre des pratiques pédagogiques variées sans pour autant favoriser suffisamment la socialisation des élèves, lors de l'E@D.

Contexte de l'étude

Situé au Moyen-Orient, l'emplacement géographique du Liban et son système politique pluriconfessionnel (18 confessions cohabitent et se partagent le pays) constituent, à la fois, sa force et sa fragilité. Qualifié par Jean-Paul II de "pays message", le Liban s'est souvent retrouvé le plateau de

nombreux soubresauts, s'embrasant par moments et s'apaisant par d'autres. Actuellement gouverné par une démocratie "en crise", le pays souffre d'un cataclysme financier, sans précédent, précipitant sa descente aux enfers auquel vient s'ajouter la pandémie de la Covid19 "Coronavirus Disease 2019", incitant le monde entier au confinement. Dans ce contexte complexe et inédit, le champ éducatif s'est vu basculé dans l'enseignement à distance, sans aucune préparation. Faisant suite à une étude menée sur l'évaluation à distance dans le contexte scolaire libanais, révélant l'importance de l'accompagnement affectif des élèves (Rached, Gharib et Constantin, 2020), la présente recherche vise à identifier dans quelle mesure les enseignants libanais adoptent une posture accompagnante lors de l'E@D, en l'absence de tout contact humain "physique". Menée entre février et juillet 2020, l'étude s'intéresse au secteur éducatif libanais, émettant l'hypothèse que l'enseignant, de par sa posture accompagnante, peut contribuer au développement cognitif et affectif des élèves, à distance.

Cadre théorique

De nombreux chercheurs se sont penchés sur le concept de posture dans l'accompagnement, caractérisant souvent des pratiques d'aide ou de soutien assurées aux apprenants (Annoot, 2014 ; De Ketele 2014 ; Jorro, De Ketele et Merhan, 2017 ; Rached, 2019 ; Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010). Dans l'étude menée, la posture accompagnante exprime la "manière d'être" et la "manière d'inter-agir" de tout enseignant en contact avec l'élève. Elle se révèle dans sa capacité à promouvoir les compétences émotionnelles des élèves lors de l'E@D.

Posture accompagnante des enseignants

Pendant ces dernières années, face à l'hétérogénéité des élèves en classe, de nombreuses institutions éducatives ont mis en place des dispositifs d'aide pour lutter contre l'échec, revêtant diverses appellations comme tutorat, soutien scolaire, module de renforcement ou autres. Derrière ces nombreuses appellations se trouve le souhait d'instaurer des dispositifs d'accompagnement pour personnaliser le parcours de chaque élève, s'adressant à l'ensemble de sa personnalité, au regard de l'importance de son développement global et intégral comme personne humaine (Paul, 2006 ; Wouters et De Ketele, 1993). Or, il s'est avéré que la réussite de ces pratiques repose sur l'importance de la posture accompagnante des enseignants à tout moment, sans être nécessairement insérée à un dispositif (Rached et Gharib, 2020). Dans la présente recherche, la posture accompagnante est concrétisée par deux composantes qui sont la "manière d'être" fondée sur le binôme "cognition/émotion" et la "manière d'inter-agir" basée sur le binôme "action/interaction", formant une structure complexe et interreliée. Concernant la "manière d'être" de l'enseignant, elle comprend l'empathie et la flexibilité, à la fois cognitives et émotionnelles. L'empathie permet à l'enseignant de comprendre non seulement les pensées des élèves mais aussi leurs ressentis, les encourageant à les identifier et à les exprimer (Decety, 2009). La flexibilité permet à l'enseignant d'inhiber ses pensées ainsi que ses comportements

inadéquats (Houdé, 2018) afin de rester attentif à sa communication aussi bien verbale que non verbale. Cette dernière garde sa force, y compris à distance, se transmettant par l'expression du visage de l'enseignant ainsi que par le timbre de sa voix. Occupant l'espace virtuel à travers le focus de la caméra, le visage semble, à lui seul, suffisant pour transmettre la charge émotionnelle de l'enseignant, notamment par le regard, mécanisme principal de toute communication entre les humains (Descamps, 1993). Quant à la "manière d'inter-agir" de l'enseignant, elle se concrétise par ses actions qui ne sont pas censées être "programmables" (Vial, 2007) mais flexibles, variant selon les situations d'enseignement et d'apprentissage afin de s'ajuster à la singularité des personnes et des situations. Tolérant les échecs, l'enseignant favorise la construction du savoir à partir des erreurs rencontrées, encourageant les élèves à se connecter à leurs ressentis et à les exprimer lors de l'E@D. Favorisant sa posture accompagnante, l'enseignant veille donc à personnaliser le contact avec chaque élève, contribuant à son développement émotionnel afin d'optimiser son développement cognitif.

Compétences émotionnelles personnelles et sociales des élèves

Goleman (2001) confère à l'intelligence émotionnelle un apprentissage par les compétences en les répartissant en quatre : conscience de soi, maîtrise de soi, conscience sociale et gestion des relations. Ces compétences sont reprises par Sander (2016b) à deux niveaux, l'un "intrapersonnel" pour les compétences émotionnelles personnelles, et l'autre "interpersonnel" pour celles qui sont sociales. Par sa posture accompagnante, l'enseignant veille à l'épanouissement de chaque élève et le sensibilise à la présence de l'autre. Il l'aide autant à identifier ses pensées et ses ressentis que ceux de ses pairs, instaurant un climat de classe bienveillant, fondé sur l'échange et la communication. Cette attention portée au bien-être émotionnel individuel et collectif des élèves favorise leur apprentissage puisque l'acte d'enseignement est principalement un acte social et affectif, faisant intervenir les émotions dans l'apprentissage. Aucune activité éducative ne peut se limiter à des activités de nature cognitive, puisque des processus de nature socio-émotionnelle y sont impliqués (Gendron, 2007). Confirmées scientifiquement, les émotions agréables interviennent donc dans l'apprentissage et ne peuvent en être dissociées (Damasio, 2010). Par ailleurs, lorsque l'enseignant fait preuve d'une manière d'être et d'inter-agir constructive et accompagnante, sa posture finit par imprégner chaque élève ainsi que le climat de classe, grâce aux "systèmes de neurones miroirs" qui rendent les émotions et les comportements contagieux (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008). Ce constat scientifique de l'éducation par l'exemple responsabilise l'enseignant qui "enseigne ce qu'il est" (André, 2005). C'est ainsi qu'un enseignant bienveillant et chaleureux contribue à promouvoir la bienveillance au niveau du groupe classe et l'inverse est vrai. L'enseignant rigide et froid, axé sur le contenu et l'expertise technique, marque l'ambiance de sa froideur et de sa rigidité. Toutefois, il est important de noter que l'enseignant n'est pas engagé à adopter une attitude positive, mais constructive puisqu'il se doit d'agir en "ami critique", adoptant une "posture de questionnement et de critique constructive et non de critique-

jugement” (De Ketele, 2007, p.5). Il signale les comportements à améliorer avec indulgence et compréhension, omettant les émotions négatives des élèves, mais il les aide à les gérer, les rendant efficaces lorsqu’elles sont bien accompagnées et canalisées (Virat et Cheval, 2017). Les émotions deviennent des moteurs de l’action (Reeve, 2012) et renforcent l’entraide ainsi que la solidarité entre pairs. A distance, cela est-il possible ? Face à l’écran, comment l’enseignant gère-t-il sa “manière d’être” et sa “manière d’inter-agir” ? Peut-il faire exister l’autre à distance ? Peut-il témoigner d’une présence dans l’absence ?

Cadre méthodologique

S’inscrivant dans le paradigme post-positiviste, l’étude se base sur une approche principalement quantitative, complétée par une approche qualitative afin de creuser certains résultats issus du questionnaire. Il s’agit d’une recherche exploratoire à visée interprétative qui tend à explorer la posture des enseignants et à investiguer l’enseignement des compétences émotionnelles personnelles et sociales des élèves, dans l’E@D. L’étude est menée auprès de 200 enseignants, tous cycles confondus, dans la région de Beyrouth et banlieue. Deux outils complémentaires ont été retenus : l’enquête par questionnaire, conduite auprès des enseignants et deux focus groups menés auprès des élèves, au nombre de 8 pour l’un et de 10 pour l’autre. Les élèves ont été amenés à verbaliser leur point de vue en choisissant des enseignants qu’ils estiment bienveillants et qui ont pu développer leurs compétences émotionnelles personnelles et sociales lors de l’enseignement à distance. Les élèves ont été sélectionnés au hasard parmi ceux qui ont suivi des cours à distance. Pour répondre au questionnaire, il leur a été demandé de penser à des enseignants qui ont une posture accompagnante, manifestant une bienveillance et une souplesse dans la communication et le comportement, adoptant des pratiques pédagogiques qui les intéressent.

Dans le respect des normes éthiques, en plus des informations personnelles, deux parties constituent le questionnaire : la première vise la posture accompagnante des enseignants et porte sur les questions qui ciblent les variables relevant de sa “manière d’être” et de sa “manière-d’inter-agir” ; la seconde concerne le développement des compétences émotionnelles des élèves et comprend les variables relatives aux dimensions “personnelles” et “sociales”. Le questionnaire se constitue majoritairement par des questions fermées, sous forme de pondérations de 1 à 6, avec certaines comprenant un choix multiple. À la fin du questionnaire, trois questions ouvertes favorisent l’expression libre des enquêtés afin de recueillir des compléments d’informations quant à la perception des enseignants sur leur posture accompagnante et sur leur capacité à développer les compétences émotionnelles des élèves dans l’E@D.

Par souci de clarté, nous présentons dans le tableau 1, ci-dessous, les variables ainsi que les indicateurs concernés par l’élaboration du questionnaire.

Tableau 1: variables et indicateurs à l'étude

Variables		Indicateurs	
Informations personnelles		Enseignants enquêtés	Sexe
			Discipline
			Région
1 ^{er} partie	Posture accompagnante des enseignants, à distance	Manière d'être <i>Cognition/émotion: empathie et flexibilité</i>	Identifier et comprendre les pensées et les ressentis des élèves
			S'adapter aux idées et aux comportements des élèves
			Maîtriser sa communication verbale
			Maîtriser sa communication non verbale
		Manière d'inter-agir <i>Action/interaction: savoir et pratiques pédagogiques</i>	Varié les méthodes d'enseignement (débat, travail collaboratif, jeux de rôle...)
			Favoriser les scénarii culturels qui enrichissent le lexique émotionnel des élèves
			Adopter un discours sans jugement et construire sur les erreurs des élèves
			Fournir les savoirs et les connaissances
2 ^e partie	Développement des compétences émotionnelles des élèves, à distance	Emotionnelles personnelles	Aider les élèves à reconnaître leurs pensées et leurs ressentis
			Aider les élèves à exprimer leurs pensées et leurs ressentis
			Aider les élèves à maîtriser leurs pensées et leurs ressentis
		Emotionnelles sociales	Aider les élèves à accepter les idées et les émotions des autres
			Sensibiliser les élèves à l'entraide et à la solidarité
			Promouvoir un climat de classe bienveillant

Source : *Elaboration personnelle*

Quant au guide d'animation, adressé à deux focus groups formés d'élèves du Collège et du Lycée, dans la région de Beyrouth et banlieue, il s'articule autour des mêmes rubriques du questionnaire : la posture accompagnante des enseignants et les compétences émotionnelles personnelles et sociales des élèves. Pour chacune de ces rubriques, nous avons élaboré des questions ouvertes encourageant les élèves à émettre librement leurs opinions, ce qui nous a permis d'éclairer davantage les réponses du questionnaire. Le tableau 2, ci-dessous, illustre les questions relatives à chacun des axes de l'entretien.

Tableau 2: grille d'animation

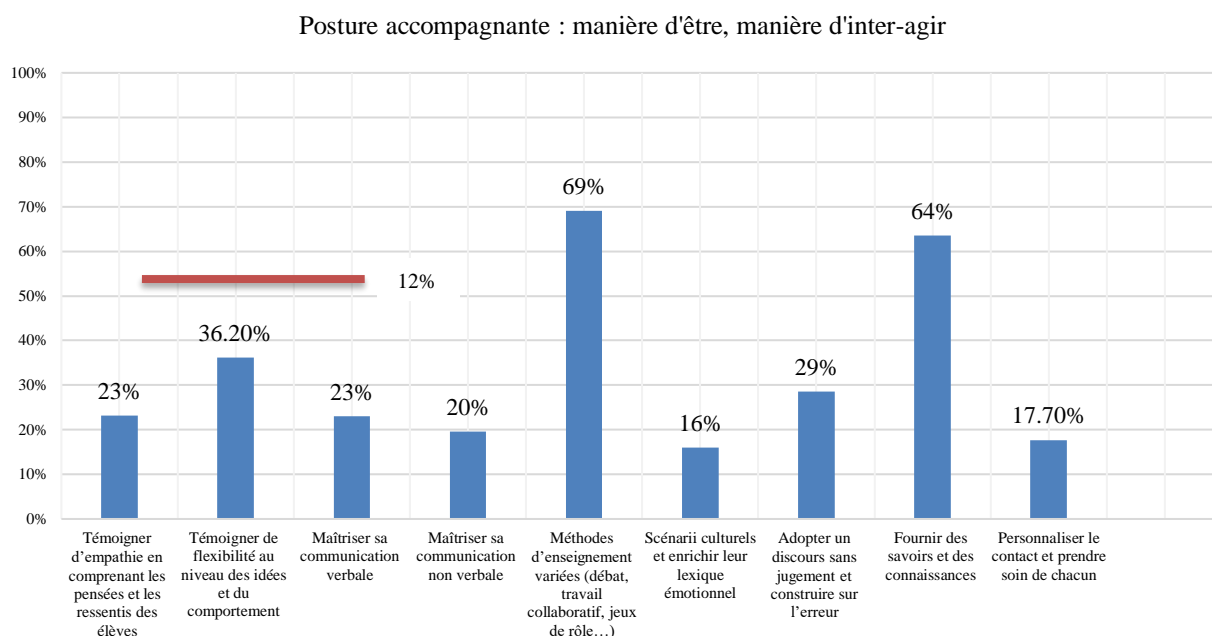
Posture accompagnante des enseignants	Manière d'être <i>Cognition/émotion : empathie et flexibilité</i>	Comment les enseignants réagissent-ils face à vos idées ?
		Comment réagissent-ils face à vos émotions ?
		Comment qualifiez-vous la communication des enseignants ? au niveau verbal ? au niveau non verbal ?
	Manière d'inter-agir <i>Action/interaction : savoir et pratiques pédagogiques</i>	Dans quelle mesure vos enseignants vous encouragent-ils à l'autoévaluation, en vous incitant à réfléchir sur votre comportement et votre savoir ?
		Quelles méthodes d'enseignement vos enseignants mettent-ils en œuvre ? Qu'en pensez-vous ?
		Quels messages vous sont transmis à travers les textes exploités et les activités mises en place ?
Développement des compétences émotionnelles des élèves	Emotionnelles personnelles	Dans quelle mesure les cours contribuent-ils à enrichir votre lexique émotionnel ?
		Combien vous est-il possible d'exprimer vos émotions pendant les cours à distance ?
	Emotionnelles sociales	Que pensez-vous du discours de vos enseignants à votre égard ?
		Quel est l'impact des activités sur votre relation avec vos camarades ?
		Comment qualifiez-vous votre climat de classe dans l'enseignement à distance ?

Sur l'ensemble des questionnaires envoyés par les réseaux sociaux, 180 étaient de retour. Les résultats ont été dépouillés par le biais du logiciel SPSS. Quant aux questions ouvertes du questionnaire et au corpus des focus groups, ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique. Une fois effectuée, la retranscription des verbatim a été suivie du codage pour mettre en évidence les thèmes abordés et, enfin, par la catégorisation pour le classement des thèmes qui ont permis l'analyse, l'interprétation et le croisement des données recueillies.

Analyse et discussion des résultats

Nous rappelons que l'étude comprend deux axes : la posture accompagnante des enseignants et le développement des compétences émotionnelles personnelles et sociales des élèves. Nous présentons les résultats issus du questionnaire (pourcentages et réponses aux questions ouvertes), complétés par les verbatim des élèves, collectés dans les focus groups.

Le graphique 1, ci-dessous, illustre les pourcentages relatifs à la posture accompagnante des enseignants qui comprend la manière d’être (empathie et flexibilité) et la manière d’inter-agir (savoirs et pratiques pédagogiques).



Graphique 1: Caractéristiques de la posture accompagnante des enseignants

D’une manière générale, les enseignants sont peu nombreux à être, à la fois, empathiques et flexibles (12%). A un niveau nuancé, les enseignants se révèlent peu empathiques (23%) et davantage flexibles (36,2%) lors de l’E@D. Ils avancent une “*tension*” et un “*stress*” pour “*finir les programmes*” et “*boucler l’année*”, ajoutant que l’ E@D est “*difficile*”, “*on ne voit pas les élèves*”, “*à peine, on arrive à leur parler et à gérer la classe*”. Sans doute la “*tension*” et le “*stress*” ressentis pourraient-ils expliquer le pourcentage minime d’enseignants qui estiment maîtriser leur communication non verbale (20%) et verbale (23%) dans l’E@D.

Concernant la flexibilité témoignée dans l’E@D, elle relèverait probablement d’un trait de caractère culturel, propre aux Libanais. Vivant dans un contexte géo-politique instable, ils sont constamment tenus de s’adapter aux fluctuations et aux imprévus, pour “répondre aux exigences nouvelles de l’environnement” (Russell, 2000, p. 166). Mise à l’épreuve au quotidien, cette adaptabilité fait partie intégrante du comportement des Libanais, se révélant également dans leurs pratiques professionnelles, selon les élèves. Ces derniers estiment dans les focus groups que “*les enseignants varient les méthodes*”, “*ils acceptent de reprendre l’explication d’une autre manière, si on leur dit*”, “*ils sont flexibles*”, leur reprochant parfois de monopoliser la parole, soulignant que “*les enseignants parlent*

trop”, “*tout le temps*”, “*ils ne nous laissent pas le temps de nous exprimer*”, “*c’est toujours le cours et l’explication*”. De même, ils décrivent de “*nombreux enseignants*”, qui sont “*stressés*”, “*énervés*”, qui “*veulent terminer leur programme*” et qui “*pensent tout le temps aux notes*”. Toutefois, certains élèves ont tenu à préciser “*qu’il y a des enseignants qui prennent le temps de s’occuper d’eux*” et “*de les comprendre*” ; ils sont “*patients*”, “*à l’écoute*” et “*attentifs*”. Certains élèves se sont dit “*étonnés*” de voir combien leurs enseignants “*ont changé*” dans l’E@D. Ils ont dit “*qu’il existe par exemple un enseignant qui plaisantait beaucoup*” et “*il n’est plus comme avant*”, “*il est tendu*”, “*fatigué*”, “*il nous fait taire tout le temps pour finir l’explication*” ; “*c’est dommage*”, regrettent certains.

D’une part, la culture des notes et des résultats, mentionnée par les élèves et les enseignants, ne semble pas propre au Liban puisque la littérature fait état d’enseignants qui affirment qu’il n’est pas nécessaire de parler d’émotion et d’empathie à l’école (Zanna, 2019). D’autre part, cette attention portée aux résultats est accentuée par la société contemporaine, gouvernée par les agences de notation, instaurant une culture de l’accréditation qui risque d’être dangereuse dans un monde où les élèves trouvent déjà du mal à vivre l’école et ses pratiques (De Ketele, 2017). En devenant tributaire des étiquettes et des labels, cette situation pourrait compromettre la mission première des institutions éducatives qui consiste à s’adresser aux élèves, d’une manière holistique afin de former des citoyens en devenir, empreints de valeurs humaines et aspirant à “*se vouer-à-l’autre*” (Lévinas, 1995).

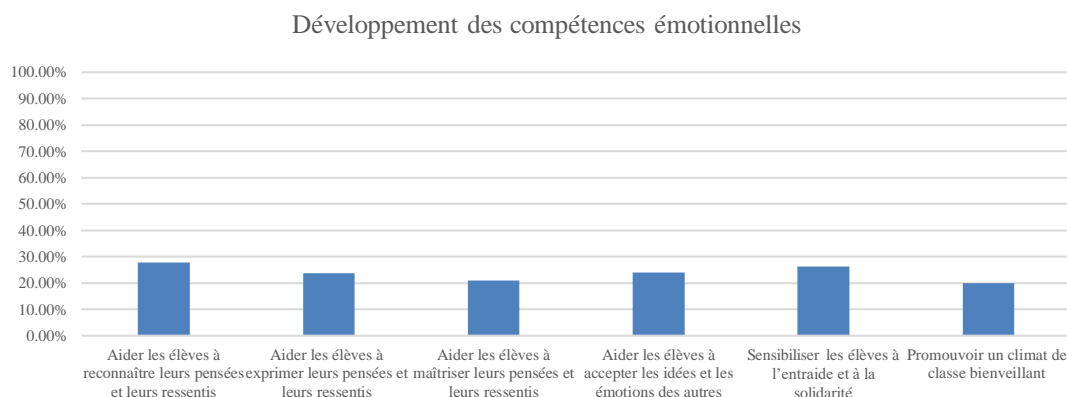
Par ailleurs, la double crise sanitaire et socio-économique qui a frappé le pays des Cèdres a fortement fragilisé le secteur éducatif. De nombreuses institutions éducatives privées se sont retrouvées sans ressources financières, car beaucoup de parents d’élèves ne pouvaient pas payer toutes les scolarités. Cela n’a pas tardé à avoir des retombées directes sur les salaires d’une grande majorité d’enseignants qui ont vu leurs revenus réduits à moitié, dans un contexte particulièrement instable, frappé par des secousses violentes telle que l’explosion du 4 août qui a fait des centaines de morts et des milliers de blessés et de réfugiés. Ce contexte stressant externe est doublé du contexte stressant interne, dû à la confusion entre vie privée et vie professionnelle, venant s’ajouter aux problèmes logistiques liés à la connexion internet. De surcroît, cette tension interne est renforcée par la tâche des “*leçons particulières*”, dispensées par les enseignants en plus de leurs temps de travail, pour arrondir leur fin de mois.

Sans doute cette culture des leçons particulières pourrait-elle justifier le taux élevé (71.4%) alloué au manque d’attention accordé par les enseignants à la “*construction sur l’erreur en classe*”, contre peu (29%) qui le font. Pourtant, les découvertes neuroscientifiques confirment l’importance du retour sur l’erreur, l’apprentissage mettant en évidence les “*représentations préalables et les compétences actuelles*” des élèves “*pour s’efforcer de construire du neuf*” (Astolfi, 1997, p. 44). Si les résultats

indiquent que les enseignants ne consacrent pas suffisamment de temps à la construction sur l'erreur, ils révèlent que leur intérêt est axé sur la transmission du savoir (63.5%). Selon les élèves, ce savoir est "transmis", "sans échange" ni "discussion", ce qui laisse penser qu'il ne peut être vecteur de valeurs humaines s'il n'est pas construit et approprié.

Au niveau de la deuxième composante de la posture, relevant de l'inter-agir, elle révèle un pourcentage élevé, alloué aux méthodes variées (69%). Certains enseignants s'estiment "bien formés à ces méthodes". Sans doute sont-ils davantage préparés à la dimension technique qu'à la dimension relationnelle de la gestion de classe à distance. D'ailleurs, le discours des instances officielles (ministère de l'Éducation et direction des écoles) est axé sur les problèmes de la connexion internet et de l'achat d'ordinateurs, sans signaler à aucun moment le bien-être affectif des élèves ni celui des enseignants. De même, selon un dernier sondage de l'UNESCO (2021), les engagements portent notamment sur la réhabilitation des écoles endommagées, l'assistance technique aux enseignants et l'accès au contenu à distance. Il est vrai que les questions logistiques sont importantes mais elles ne sauraient suffire pour assurer un enseignement de qualité, le bien-être affectif des élèves étant essentiel pour les actions scolaires, loin de la peur et des craintes (Lachaux, 2016).

Par ailleurs, les méthodes variées ne semblent pas permettre aux élèves d'exprimer leurs ressentis. Concernant le développement des compétences émotionnelles des élèves qui constituent le deuxième champ de notre étude, il ne s'avère pas la priorité des enseignants. Les pourcentages peu élevés alloués aux composantes de cette variable sont illustrés dans la figure 2, ci-dessous. Les enseignants sont peu nombreux à se soucier d'aider les élèves à reconnaître (27,8%), à exprimer (23,6%) et à maîtriser (21%) leurs idées et leurs ressentis. De même, ils sont peu nombreux à s'intéresser à la vie de classe, en aidant les élèves à accepter les idées et les émotions des autres (24%), à favoriser l'entraide et la solidarité (26,3%) et à promouvoir un climat de classe bienveillant (19,8%).



Graphique 2: développement des compétences émotionnelles des élèves

Pourtant, les émotions favorisent l'apprentissage des élèves et le comportement “de non jugement, d'écoute, d'ouverture” qui respecte “la personne” de l'élève afin qu'il “accepte d'apprendre” (Delannoy, 1997, p. 9). L'apprentissage ne peut ainsi se faire sans l'engagement actif de l'élève (Dehaene, 2018) qui n'est pas “un récipient vide” dans lequel on peut “déverser n'importe quelle connaissance” (Cyrułnik et Morin, 2011, p. 51). Ce constat a même été confirmé par les découvertes neuroscientifiques qui affirment que la motivation des apprenants est favorisée par les enseignants empathiques (Guenguen, 2017). L'enseignement est ainsi voué à l'échec s'il existe une prépondérance de la dimension disciplinaire sur l'apprentissage émotionnel (Zanna, 2019).

De même, dans un monde en perpétuel mouvement, il nous semble dangereux de former les élèves intellectuellement sans s'intéresser à leurs “life skills”, qui leur permettent selon l'Organisation mondiale de la santé (WHO, 1999, cité par Jones et Lavalée, 2009, p. 159) “d'adopter un comportement positif et adaptatif”. C'est ainsi qu'ils pourront être en phase avec les mutations de leur environnement et affronter efficacement les exigences et les défis de la vie quotidienne (WHO, 1999, cité par Jones et Lavalée, 2009). Or, comment cela peut-il avoir lieu lorsque seulement 27,8% des enseignants encouragent l'expression des élèves et veillent à enrichir leur lexique émotionnel ? Par conséquent, il nous semble urgent de rendre les enseignants conscients qu'ils ne peuvent se limiter à l'exécution des tâches mais qu'ils devraient réaliser l'importance du “chronosystème” (Bronfenbrenner, 1979). Adopter une posture accompagnante contribue à assurer une formation intégrale aux élèves, devenue incontournable, afin d'aider enseignants et élèves à faire face aux transitions écologiques qui les affectent tant sur le plan personnel que sur le plan de l'environnement.

Enfin, à la lumière des résultats, nous pouvons constater que les postures des enseignants dans l'E@D se situent sur un continuum (Fig.1) allant de la posture accompagnante basée sur la flexibilité et l'empathie jusqu'à la posture exécutante, axée sur la tâche et inspirée de l'enseignant “exécutant” décrit par Meirieu (2018). Au centre se trouveraient les enseignants aux postures nuancées. Ces derniers ainsi que les enseignants exécutants sont appelés à tendre vers la posture accompagnante, flexible et empathique, afin de faire “advenir l'humanité dans l'homme” (Meirieu, 2019), notamment en temps de crise.



Figure 1 : Continuum illustrant la posture des enseignants dans l'E@D (Source : Elaboration personnelle)

Conclusion

Dans le contexte de l'étude, la posture accompagnante des enseignants enquêtés ne semble pas suffisamment favorisée dans l'E@D puisqu'elle s'est révélée peu centrée sur les ressentis des élèves, n'encourageant pas leur expression émotionnelle. Axés sur le savoir, la majorité des enseignants n'arrivent pas à prendre soin de l'ensemble de la personnalité des élèves ni à viser leur formation intégrale, croulant sous le stress et la tension, victimes d'un contexte libanais instable et d'une culture des notes qui ne laisse pas suffisamment de temps à la construction du savoir et au développement de la personnalité.

Par ailleurs, les instances éducatives publiques et privées n'aident pas non plus, puisqu'à aucun moment les compétences émotionnelles des élèves ne sont signalées. L'attention portée au bien-être émotionnel des enseignants ne semble pas préoccuper les responsables, les formations étant axées sur l'aspect logistique et technique, dimension importante certes mais pas suffisante. Pour enseigner et promouvoir les compétences émotionnelles, les enseignants devraient les développer et être préparés à les enseigner. Or, plusieurs enseignants continuent de regretter le fait de ne pas être formés suffisamment pour répondre aux besoins émotionnels des élèves (Beaumont, 2019). De surcroît, comment réussir à transmettre un climat constructif si les enseignants ne le vivent pas, au regard des "systèmes de neurones miroirs" qui rendent les comportements contagieux (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008) ? Cela peut-il avoir lieu en présence d'enseignants décrits par les élèves comme étant "*peu disponibles*", "*facilement irritables*" et qui "*crient la plupart du temps*" ?

La posture accompagnante, nécessairement «intra et inter» relationnelle, est une urgence, *a fortiori* à distance, où enseignants et élèves éprouvent le besoin d'échanger et de communiquer, dans un contexte libanais qui met à rude épreuve le bien-être, voire l'espérance des personnes. Témoigner d'une présence dans l'absence à travers une posture accompagnante, empathique et flexible, incitant à l'action et à l'inter-action, contribue à la mise en place d'un environnement accompagnant, nécessaire dans l'E@D, notamment en temps de crise, afin «d'ouvrir les jeunes sur le vivant» (Rabhi, 2016).

Finalement, il serait bon de mener une étude à grande échelle, permettant de généraliser les résultats en vue de vérifier si l'on peut établir une corrélation entre posture accompagnante des enseignants et le développement cognitif et affectif des élèves. Dans ce sens, il serait intéressant de procéder à une étude diachronique parallèle, visant à mettre en regard ces deux grandes variables. Sans doute l'étude de la posture accompagnante des enseignants, combinée à l'étude du développement cognitif et affectif des élèves, pourrait-elle offrir une voie de recherche pour enrichir le monde éducatif, levier du monde en devenir.

Bibliographie

- André, J. (2005). *Eduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*. L'Harmattan
- Annoot, E. (2014). De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants chercheurs ? *Recherche et Formation*, 77, 17-28.
- Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Éditeur.
- Beaumont, C. (2019). Enseigner des compétences sociales et émotionnelles. *La presse*.
<https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2019-10-29/enseigner-des-competences-sociales-et-emotionnelles>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. et Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions. An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. doi : [10.1016/j.tate.2014.05.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Caraguel, V. (2013). Emergence d'un tutorat entre pairs dans une formation en ligne. Dans C. Papi (éds), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p.103-116). L'Harmattan.
- Cuisinier, F., Tornare, E. et Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence ? *A.N.A.E.*
[https://emotischool.com/Cuisinier.%20Tornare%20&%20Pons%20\(2015\)%20ANAE.pdf](https://emotischool.com/Cuisinier.%20Tornare%20&%20Pons%20(2015)%20ANAE.pdf)
- Cyrułnik, B. et Morin, E. (2011). Ethique, science de l'homme et éducation. *Chemins de formation*, [Hors-série], 47-57
- Damasio, A.-R. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Odile Jacob.
- Damasio, A. (2010). *L'autre Moi-Même*. Odile Jacob.
- Decety, J. (2009). Empathy, sympathy and the perception of pain. *Pain*, 145(3), 365-366.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- De Ketele, J.-M. (2007). Préface. Dans M. Vial et N. Caparros-Mencacci (dirs.), *L'accompagnement professionnel ? Méthodes à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative* (pp. 5-8). de Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2017). L'apprentissage accompagné : une diversité d'acteurs et de lieux. Dans A. Jorro, J.-M. De Ketele et F. Merhan (dirs.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p.221-226). De Boeck.
- Delannoy, C. (1997). *La motivation*. Hachette Education.
- Descamps, M. (1993). *La psychologie du regard*. Dans M. Descamps, *Le langage du corps et la communication corporelle* (pp.83-101). Presses Universitaires de France.
- Gendron B. (2007). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants* [Article soumis pour congrès]. Actualité de la recherche en éducation et formation, Strasbourg, France.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00264720/document>
- Goleman, D. (2001). *Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance*. Dans C. Cherniss et D. Goleman (éds), *The emotionally intelligent workplace* (p.27-45). Jossey-Bass.

- Guenguen, C. (2017). *Bienveillance et empathie, indispensables au développement du cerveau de l'enfant*. doi : 10.1016/j.cahpu.2017.10.003
- Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau : de Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Editions Mardaga.
- Jones, MI. et Lavalée, D. (2009) Exploring the life skills needs of British adolescent athletes, *Psychology of Sport and Exercise*, 10 (1), 159-167.
- Jorro, A., De Ketele, J.-M. et Merhan, F. (dirs.). (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. De Boeck.
- Lachaux, J.-Ph. (2016). *Les petites bulles de l'attention – se concentrer dans un monde de distractions*. Odile Jacob.
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. et Hancock, D. (2004). *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Lévinas, E. (1995). *Altérité et transcendance*. Fata Morgana.
- Meirieu, P. (2019). *Ce que je crois... ou "Deux ou trois choses que je sais (peut-être) de la pédagogie"*. https://www.meirieu.com/ARTICLES/CE_QUE_JE_CROIS_PH_MEIRIEU.pdf
- Meirieu, P. (2018). *Enseigner un métier de concepteur ? Colloque " Enseigner un métier d'exécutant ou de concepteur ?Le Snuipp*, Paris, France. <https://www.ozp.fr/spip.php?article22953>
- Paul, M. (2006). *L'accompagnement : quels enjeux pour le tutorat ?* [communication orale]. Colloque sur le thème "Tutorat et accompagnement" en partenariat avec l'I.U.F.M. d'Aquitaine et A.I.F.R.I.S.S.S, I.R.T.S. Aquitaine.
- Rabhi, P. (2016). <https://www.festival-ecole-de-la-vie.fr/pierre-rabhi-vision-de-lecole/>
- Rached, P., Gharib, Y., et Constantin, S. (2020). Entre le cognitif et l'émotionnel... Quelle évaluation à distance en situation de crise ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 223-230. <http://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/237>
- Rached, P. et Gharib, Y. (2020). L'accompagnement scolaire : effet à double tranchant sur l'identité des adolescents ? *Carrefours de l'éducation*, 50, 107-122
- Rached, P. (2019). Les accompagnateurs dans l'enseignement supérieur. Quel apprentissage suite aux affordances saisies dans un environnement multiculturel ? *Éducation et socialisation, Les cahiers du CERFEE, Les écrits de travail en formation*, 52 : <http://193.194.91.150:8080/en/article/101360>
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* De Boeck.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Dans S. Christenson, A. Reschly et C. Wylie (éds), *Handbook of research on student engagement* (p.142-172). Springer.
- Rizzolatti, G. et Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Odile Jacob.
- Russell, J. (2000). Développement cognitif et fonctions exécutives. L'essentiel de Piaget. Dans O. Sander, D. (2016b). *Intelligence émotionnelle*. Encyclopædia Universalis.
- UNESCO. (2021). <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

- Vial, M. (2007, novembre). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique* [communication orale]. Ariane Sud entreprendre, Marseille, France. http://www.michelvial.com/boite_06_10/2007-L_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique.pdf
- Virat, M. et Cheval, P. (2017). "Je t'aime, moi non plus", *Les Cahiers Dynamiques*, 71, 67-80
- Wouters, P. et De Ketele, J.M. (1993). Les dispositifs de préparation des étudiants à l'enseignement supérieur et universitaire. *ResAcademica*, 11(1), 48
- Zanna, O. (2019). *L'éducation émotionnelle pour prévenir la violence -Pour une pédagogie de l'empathie*. Dunod.