HAL open science

Les accordages émotionnels vecteurs de la renégociation de l'implication professionnelle

Jean-Frédéric Dumont

To cite this version:

Jean-Frédéric Dumont. Les accordages émotionnels vecteurs de la renégociation de l'implication professionnelle. Actes éducatifs et de soins, entre éthique et gouvernance, Jun 2009, Nice, France. hal-03424573

HAL Id: hal-03424573

https://hal.science/hal-03424573

Submitted on 10 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les accordages émotionnels vecteurs de la renégociation de l'implication professionnelle

Jean-Frédéric Dumont

Docteur es sciences de l'éducation, Membre de l'équipe CREFI-T/REPERE de l'Université de Toulouse le Mirail, Formateur au Centre de Formation au Travail Social du CPFP La Rouatière, Consultant EREAS (Expertise, Recherche, Evaluation en Action Sociale).

Les éducateurs, novices ou experts, sont toujours embarrassés lorsqu'il s'agit de s'expliquer sur leur implication affective et émotionnelle dans les relations éducatives. Ils présentent ces dimensions comme incontournables et irréductibles (« on ne travaille pas avec des morceaux de bois »), mais les envisagent le plus souvent comme des variables parasites, en mesure de biaiser, voire de pervertir ou de dévoyer le caractère professionnel des relations éducatives (« comment rester professionnel quand on est comme ça engagé avec l'autre ? »). Le professionnalisme butte ainsi sur une double impossibilité : renoncer à la raison ou se couper des passions…
Il existe une autre façon d'aborder ce paradoxe. C'est celle qui consiste, pour l'éducateur, à accepter de prendre le risque du transfert, en considérant que c'est parce que nous nous émouvons ensemble (usager et éducateur) d'une fiction commune, que nous inventons chaque jour un nouveau monde, dans un mouvement où nous tentons de vivre ensemble, en accordant nos affects et nos représentations, à travers nos prises de position.
Nous envisagerons ainsi les émotions comme permettant une coopération, un « accordage » des acteurs, dans une dynamique de réactualisation, de renégociation du réel vécu ensemble, dans le but de poursuivre la création d'une fiction commune transformatrice de ce réel.

éducation spécialisée, emotion, implication

Émotions et professionnalisme

Michel Chauvière nous suggérait déjà en 2000 que le travail social c'est la transformation volontaire d'une émotion en connaissance et en savoir-faire, parfois même un métier.

Pourtant, en ce qui concerne les éducateurs, la notion de professionnalisme est très souvent opposée à celle d'affectivité…

Nombre de formateurs, de professionnels et même de stagiaires se réfèrent ainsi au fameux technicien de la relation dont le professionnalisme résiderait dans le fait d'occuper une place neutre, bienveillante, afin de se situer dans un

> « travail permanent de dépossession, [où] il s'agit de maintenir une place vide, la place d'où jaillit le questionnement d'un sujet sur son être. [Il s'agit de] mettre au service d'un autre ce vide en soi, ce silence, pour qu'il rencontre ses propres questions, c'est tout l'art de l'écoutant. » (Rouzel, J. 2001)

La proposition vaut sans doute pour un thérapeute, psychologue ou psychanalyste, mais nullement pour l'éducateur.

Empathie et neutralité sont souvent pensées dans une visée d'objectivité, d'objectivation des pratiques et de la relation, où le positionnement éducatif résiderait dans un refus de se situer entre les pôles affectifs de l'amour et de la haine, et où le professionnalisme consisterait en la capacité d'évacuer ces deux dimensions au profit d'une place neutre, désaffectivée en quelque sorte.

Or ce raisonnement ne tient pas ; pas plus du point de vue théorique que de celui des pratiques.

Du point de vue théorique, empathie et neutralité bienveillante ne renvoient nullement à l'objectivité du praticien ; il s'agit bien au contraire pour l'éducateur d'assumer sa subjectivité, et donc ses affects et ses émotions, pour les verser dans les dynamiques de transfert et de contre-transfert dont se nourrit la relation éducative.

Du point de vue des pratiques, intuitivement, stagiaires et professionnels perçoivent parfaitement l'absurdité d'une relation désaffectivée et l'impossibilité de nier leur implication et leur subjectivité dans la relation éducative.

> « Je ne peux tout de même pas gommer mes sentiments. On ne travaille pas avec des morceaux de bois. Et pourtant, comment rester pro quand on est comme ça engagé avec l'autre ? C'est dur. Je ne vois pas comment en sortir. »
>
> Cette perception, intuitive et empirique de l'inefficience et de l'absurdité de l'objectivité dans la relation, les laisse bien souvent désemparés du point de vue méthodologique. Comment faire avec ses états affectifs qui de l'amour à la haine […] comportent de manière intrinsèque soit le plaisir, soit la peine […] (Rime, B. 2005), sans sombrer dans la relation fusionnelle, l'indifférence ou le rejet ?

On le voit assez nettement ici, les éducateurs sont confrontés à la difficile articulation du personnel, de l'intime et du professionnel.

C'est ce constat qui nous a amenés à prendre en compte la question des émotions dans les pratiques éducatives. Et plus particulièrement du rôle qu'elles peuvent jouer dans l'implication professionnelle des éducateurs.

Les émotions dans la relation éducative

Définir l'émotion dans le cadre des sciences sociales n'est pas chose aisée.

La littérature consacrée à ce sujet renvoie en effet essentiellement à des approches physiologiques, médicales ou biologiques. Longtemps, et encore aujourd'hui pour nombre d'auteurs, l'émotion a été considérée comme « […] une essence robuste, imperméable à la culture et au social » (Despret, V., 1999, p. 54).

Renoncer à la raison ou se couper des passions ?

Rien de bien étonnant à cela, dans la mesure où il est incontestable que les émotions s'expriment et sont visibles dans le corps. Le vocabulaire courant, comme l'étymologie, en témoigne de manière prégnante. Ne dit-on pas, lorsque nous sommes anxieux, que nous avons une boule dans la gorge ? L'*anxius* latin d'où procède notre anxiété, provient lui-même d'*angere* qui nous donnera le mot « angine »… Notre colère ne nous vient-elle pas de la cholera latine qui désignait une maladie digestive, maladie venant de la bile ? (Rey, A., 1994, p. 445).. Une acception de colère que l'on retrouve encore aujourd'hui dans l'expression certes désuète d'échauffement de la bile, mais dont les lecteurs de Molière et des classiques sont toujours familiers. Aujourd'hui, les professionnels préfèrent souvent des formules plus lapidaires : « j'avais les nerfs, les boules ! ». Quant

au dégoût, il s'emploiera d'abord au sens propre, pour désigner le manque d'appétit… La peur nous fait trembler comme une feuille ; nous avons le cœur brisé ou au bord des lèvres ; nous sommes ivres ou fous de joie, fous d'amour, malades de jalousie…

Cette articulation de l'émotion avec le corps renvoie de manière quasi systématique aux dimensions pathologiques de l'émotion. En effet, si l'étymologie adosse l'émotion à la notion de mouvement par le *ex movere* latin, elle nous rabat également sur le *motio*, dont l'acception nous impose de prendre en compte le mouvement en tant que trouble, que frisson (de fièvre) (Rey, A., 1992, p. 681).

On retrouve cette dimension du pathos dans les discours des stagiaires lorsqu'il est question d'émotion. « Ca m'envahit. Je m'en sors pas. C'est trop fort. C'est pas normal d'être touchée à ce point… » etc.

La reliance du *pathos* avec l'émotion s'illustre également dans la tradition philosophique occidentale. Il est à ce titre assez révélateur de ne pas trouver d'entrée directe pour le terme émotion dans la plupart des dictionnaires philosophiques. On se trouve généralement renvoyé au « vocabulaire européen du sentir et du ressentir », (Sissa, G., in Cassin, B., 2004, p. 902) et surtout à la passion.

Cette analogie de l'émotion et de la passion a conduit les sciences à considérer l'émotion comme antinomique de la raison. C'est, dès les origines, les oppositions raison/folie, nature/culture, sain/pathologique, qui vont jouer en matière de recherche sur les émotions. Ces dernières seront, de façon quasi systématique, renvoyées à l'authenticité, à la naturalité, à l'irrationalité. L'émotion/passion, tant dans ses aspects agréables que désagréables, devient subie passivement (*pathos* nous a légué pâtir, subir, être affecté) ; elle s'impose à nous, et devient par là-même un ennemi à combattre.

Les termes de l'alternative en matière d'émotion sont clairs : renoncer à la raison ou se couper des passions…

Or, les éducateurs, stagiaires ou professionnels, savent implicitement, même en tout début de carrière, que cette posture manichéenne ne tient pas : « on ne travaille pas avec des morceaux de bois ! ».

La seule solution envisageable se traduit pour eux dans la nécessité de canaliser, de domestiquer leurs émotions… Les voici confrontés à l'impossibilité de trouver la bonne distance par la neutralisation de l'affect.

L'émotion est ainsi renvoyée à une dimension essentiellement intra-individuelle, où les individus subissent, pâtissent et ont pour responsabilité de reconnaître leurs affects pour mieux les connaitre, afin de les apprivoiser et de les maîtriser… Il s'agit *in fine* de se connaître soi-même pour mieux se dominer, afin de prendre en main son destin et d'être enfin l'*acteur de son projet*… Nous voici à nouveau confrontés au mythe et à l'illusion de la rationalité comme vecteur de socialisation, alors que nous savons que ce qui domine réside dans le hasard et la nécessité : que l'action éducative ne prend sens que dans la capacité des éducateurs à ouvrir le champ des possibles et de la contingence aux personnes qu'ils accompagnent (Dumont, J.-F., 2007)…

Nous ferons le pari avec Despret que « […] cette impression que l'âme se constitue contre un chaos préexistant, déterminé de toute éternité, ne témoigne finalement que d'une chose : nous privilégions dans nos versions de l'âme une version qui la donne comme le résultat d'une conquête progressive, d'une émancipation de ce qui n'est pas elle, d'une différenciation constituante contre le chaos. » (Despret, 1999, p. 154).

En effet, en quoi cette maîtrise de soi est-elle un outil pertinent de la relation éducative ? La socialisation passerait nécessairement par le contrôle de soi et l'éducateur aurait vocation à ériger ce contrôle de soi en modèle ? La question mérite que l'on s'y arrête.

La bonne distance et le contrôle social

Que l'on songe en effet aux publics qu'accompagnent les éducateurs et la proposition d'un pôle identificatoire situé du côté de la maîtrise de soi apparaît comme extrêmement séduisante.

Très souvent les enfants, adolescents ou adultes qu'accompagnent les éducateurs sont décrits comme gouvernés par la pulsion. Les adolescents présentant des troubles du comportement ou les enfants en situation de carences éducatives ou affectives, ou encore les adultes toxicomanes par exemple, présentent en effet très souvent une intolérance à la frustration. Le jargon éducatif les identifie dans la toute puissance, le passage à l'acte, la violence verbale ou physique… Les professionnels les qualifient souvent d'*écorchés vifs* lorsqu'ils constatent à quel point c'est l'action qui domine chez ces personnes. Une action qui ne se déroule que rarement dans le continuum satisfaisant passé/présent/avenir, mais dans l'immédiateté, le tout tout de suite, l'ici et maintenant. L'action éducative est traversée par la notion de cadre, de limites où l'éducateur, dans sa fonction de repère et d'étayage vise à permettre aux personnes d'accepter la frustration, de se maîtriser, de se dominer…

On retrouve ainsi dans les discours des éducateurs, stagiaires ou professionnels, la dimension pathologique et intra-individuelle de l'émotion.

Ce n'est plus le peuple platonicien soumis à ses désirs et à la déraison qui entrave la réalisation de la cité idéale, mais les populations relevant de l'éducation spécialisée – les écorchés vifs – identifiés à la passion, à la déraison, à l'irrationalité, esclaves de leurs désirs, qui entravent la réalisation de leur projet individuel…

Ce qui est attendu de l'éducateur réside bien dans la maîtrise de soi. Car, *in fine*, régner sur ses passions, c'est la possibilité de régner sur les autres. Nous voici confrontés à la question de l'autorité. L'autorité que l'éducateur a sur lui-même et ses émotions et qu'il propose en modèle de socialisation… Se maîtriser, dominer ses affects, c'est la possibilité d'acquérir une emprise sur l'autre. La passion c'est les autres…

Envisagées sous le seul angle de la passivité et de l'intra-individuel, dans une logique de maîtrise, les émotions et leur gestion deviennent ainsi un puissant outil du contrôle social et participent activement à la reproduction des normes sociales dominantes.

Quand l'émotion est définie […] comme quelque chose d'intérieur à l'individu, elle offre un « véhicule symbolique par lequel le maintien de l'ordre social peut être exprimé » (Lutz, C., 1990).

Cette logique de contrôle social, dans laquelle les éducateurs ont souvent des difficultés à s'accepter, tant ce qui prime pour eux renvoie à la liberté des acteurs, est nécessaire dans l'accompagnement des personnes, dans leur socialisation ; nécessaire mais pas suffisante…

En effet, contrôler l'autre, les émotions, c'est bien lui reconnaître implicitement la capacité de nous dominer et de nous influencer… L'émotion sort ici des simples dimensions de la passivité et de l'intra-individuel, pour se faire sociale…

L’accordage émotionnel des acteurs

En effet, trouver la bonne distance consiste pour l’éducateur à établir une relation de confiance avec autrui, où chacun pourra avancer en confiance et en sécurité, une part de lui-même, une part authentique, non dissimulée, non travestie de son rapport au monde. « Mes amours, mes passions, mes goûts, mes intérêts, c’est moi. Il n’y a pas de réelle distance entre moi et mes sentiments. » (Lobrot, M., 1993)

La bonne distance, c’est la capacité pour les éducateurs à verser dans la relation, cette expression et cette exposition de soi à l’autre, dans un cadre professionnel : le professionnalisme ne consiste donc pas à neutraliser l’affect, mais à en permettre l’expression dans le cadre d’une relation bien identifiée, où l’objectif ultime de l’éducateur réside dans son effacement et sa disparition.

L’expression et l’exposition de soi nous font vulnérables et nous livrent aux jugements des autres comme elles nous ouvrent à leur influence (Cf. Lipiansy, p. 141). Or, toute l’ambition de la relation éducative est bien de faciliter chez les personnes accompagnées cette ouverture à soi, au monde et aux autres. Permettre à l’autre de trouver son propre rapport au monde, un rapport singulier et original, lui permettant de se tenir seul parmi les autres, suppose donc bien de ne plus considérer l’émotion comme une entrave à la relation, mais bien comme le gage d’une relation de communication authentique, (Cf. Rogers, C.) où la personne est appelée à changer, évoluer, se réformer, se transformer. Et si la personne est bien la seule à pouvoir mener ce travail, elle ne peut le faire que dans une communauté émotionnelle impliquant autrui.

L’émotion dans la relation éducative n’est donc pas seulement ce que nous ressentons du monde et de l’autre, elle n’est pas simple réaction aux perturbations de l’environnement, mais bien […] une façon d’éprouver le monde, de se le représenter et de communiquer avec autrui (Cf. Pages, M., 1993, p. 25).

Implicitement, les éducateurs ont conscience du fait que les émotions éprouvées dans la relation éducative sont issues de situations vécues dans la dimension des relations inter-personnelles et fortement contextualisées. Ils ont également conscience que les émotions vécues ne relèvent pas de la seule expérience solitaire, mais sont au contraire versées dans la relation, modifiant ainsi cette même relation ainsi que le contexte de sa production.

> « J’étais furieuse ! Qu’il puisse se conduire comme ça en public, alors qu’il y avait tout ce monde autour de nous, ça m’a révoltée ! J’étais vraiment en colère. Je crois qu’il l’a senti… […] D’habitude il est toujours en train de négocier, d’essayer de te faire lâcher… […] Ca fait des semaines qu’il me provoque… Là il a pas insisté. Je crois qu’en voyant comme j’étais furieuse, il s’est dit : vaut mieux pas insister, ça craint. […] En même temps j’étais pas fière de moi, parce que si lui aussi s’était mis en colère, j’aurais pas fait illusion plus de trois secondes ! En même temps, je pouvais pas laisser passer et puis je crois que c’était finalement la bonne réaction. C’était trop délirant comme comportement. A part éprouver de la colère et être furieuse, je vois pas ce que j’aurais pu faire… Je crois qu’il a compris en me voyant aussi furieuse qu’il avait dépassé les bornes et que c’était pas acceptable… Du coup, ça s’est pas trop mal passé. Il a repris une attitude convenable et ne m’a plus adressé la parole, il râlait juste… […] J’ai pu le reprendre avec lui de retour au foyer. […] Nos rapports ont été tendus pendant les jours qui ont suivis, mais au final ça nous a permis de redonner du cadre et de la cohérence à sa prise en charge. Et puis je crois surtout que maintenant il sait où sont mes limites… »

Cet exemple est particulièrement significatif de la façon dont les éducateurs vivent les émotions. La passivité individuelle n'est pas absente, mais elle occupe une place presque marginale ou à tout le moins secondaire. L'émotion n'y est pas seulement évaluation et adaptation à une situation ou à un contexte. Elle n'est pas non plus simple réaction à l'événement, ou tendance à l'action. Elle est aussi, surtout, et avant tout, un processus relationnel qui permet aux protagonistes de se déplacer, de se remettre en question, en leur offrant la possibilité de (re)négocier un nouveau rapport à l'autre, au monde et à soi.

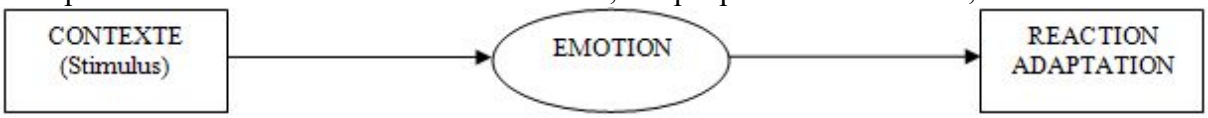
L'émotion dépasse et déborde très largement les simples dimensions du *morbus* et du *pathos*. Elle ne représente pas seulement un espace transitionnel entre le sensible et le rationnel, l'authentique et le social, la nature et la culture, « et appartient moins en propre à une individualité qu'elle ne s'inscrit dans un rapport dont elle exprime la valeur et la qualité […]. » (Lipiansy, *Op. cit*., p. 138)

Ainsi, l'émotion peut être envisagée comme devant prendre en compte les relations interpersonnelles au sein d'un environnement contextualisé. « […] tous les phénomènes émotifs sont sociaux. Dire que le corps propre des émotions est social, c'est dire non seulement qu'il faut concevoir les émotions comme des formes de communication et de coordination entre les agents […], mais encore que l'émotion n'est pas un épisode privé dans la vie du sujet qui reçoit par la suite une socialisation qui la dompte ou qui la met en forme. » (Dumouchel, P., 1995)

Si l'on accepte que les émotions relèvent d'un processus de coordination entre les acteurs, qu'elles alimentent la relation éducative en permettant un accordage des acteurs entre eux et avec le contexte, il semble vain de vouloir distinguer une émotion en s'intéressant seulement à la subjectivité des individus. Une émotion se caractérisera au contraire par les circonstances et le rapport social qui la déterminent et qu'elle provoque. L'émotion peut donc bien proposer de nouvelles définitions d'elle-même.

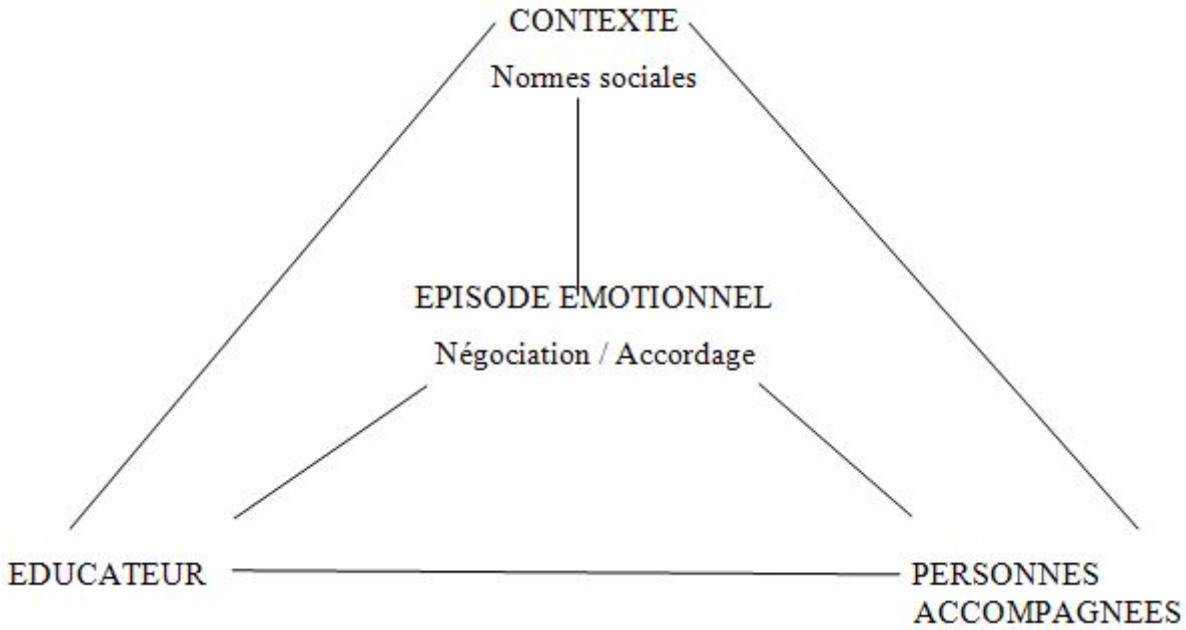
Les émotions sont *in fine*, les moments forts, visibles d'une relation où les acteurs sont conviés à redéfinir conjointement les modalités du vivre ensemble. On retrouve ici l'éducateur naviguant entre l'amour et la haine et cherchant un équilibre provisoire par la recherche de la bonne distance. Autant cette question ne pouvait se résoudre dans la simple maîtrise des affects ou leur neutralisation, autant l'individu laissé seul avec son émotion restait désemparé, autant une approche sociale et relationnelle permet d'envisager ces problématiques.

Ainsi, plutôt que d'envisager l'émotion comme un processus linéaire permettant l'adaptation d'un individu à son environnement, tel que présenté ci-dessous,



sans doute, convient-il, dans le cadre de la relation éducative, de l'envisager sous la forme d'un épisode émotionnel, prenant la forme d'une boucle tétralogique[1], impliquant dans un contexte partagé, une (re)négociation du vivre ensemble par l'accordage des acteurs.

1 Nous retenons ici la proposition d'Edgar Morion, selon laquelle « la boucle tétralogique signifie que les interactions sont inconcevables sans désordre, c'est-à-dire sans inégalité, turbulences, agitations, etc., qui provoquent les rencontres » (Morin E. 1977 p. 56). Ici, l'émotion *movere* réactualise les termes de la relation et permet d'autres rencontres, sur d'autres terrains…



L'expression de leurs émotions par les acteurs de la relation éducative les engage ainsi dans un processus d'information et de négociation, quant à leur perception de l'autre et de la situation, et vise à leur permettre de s'accorder.

Globalement l'expression de l'émotion vient signifier à l'autre que la relation éducative arrive à un point de rupture, où le vivre ensemble n'est plus possible en ces termes, ou plus souhaitable.

Du côté de l'impossibilité à vivre ensemble, les façons d'envisager le réel sont devenues à ce point antagonistes ou contradictoires qu'une mise au point devient nécessaire. L'émotion devient ainsi le révélateur d'un conflit où le sens donné à la relation et au contexte nécessite un accordage, pour permettre le maintien de la relation en des termes renouvelés, ou au contraire, pour signifier à l'autre qu'une séparation est désormais inéluctable et nécessaire.

> « Cette fois, c'était trop ! De toute façon il était prévenu par tout le monde, le directeur, le juge, les éducateurs… On aurait dit que c'est ce qu'il cherchait. Ca faisait des jours et des jours qu'il poussait tout le monde à bout… C'est tombé sur moi. J'ai craqué, j'ai pleuré, j'étais dégoûtée par ses façons de nous mépriser ; et là je lui ai dit que j'en pouvais plus et que je demanderai son départ de l'institution. […] »

Inversement :

> « De me voir comme ça en colère, et surtout quand je lui ai dit que j'étais déçu, que j'avais de la peine, et bien ça a eu l'air de la faire réfléchir… Quelques jours après, elle s'est excusée et on a pu repartir sur d'autres bases. »

Lorsque le vivre ensemble n'est plus souhaitable dans la relation éducative, c'est également lorsque la personne accompagnée est reconnue par l'éducateur comme suffisamment autonome pour *voler de ses propres ailes*, et que l'heure de se séparer est venue. Là aussi, surtout si la relation a été très investie par les protagonistes, l'émotion révèlera la nécessité pour eux de s'accorder afin de réussir la séparation pour que celle-ci se joue dans la continuité et pas dans la rupture, ou l'abandon.

Dans les deux cas, l'émotion est le révélateur du sens que donnent les acteurs à l'accompagnement éducatif. Et ce qui fait sens pour l'acteur est ici représenté par la signification que prend pour lui l'événement et par l'infléchissement que la situation

éducative en cause peut produire sur le cap qu'entend garder la personne pour orienter sa vie.

> « Cependant, coordination, accordage, ne signifient pas nécessairement coopération et accomplissement d'une tâche commune, mais plutôt générer en commun un acte particulier qui permet l'élaboration de stratégies de coopération ou d'opposition. » (Dumouchel, P., 1995, p. 136).

In fine, l'accordage émotionnel ne recherche essentiellement que la réduction de l'incertitude quant aux intentions de l'autre. Il s'agit de bien comprendre l'autre tout en s'en faisant bien comprendre. Ce processus semble pour une large part inconscient, au moins dans ces débuts, puisque dans l'avancement de l'accordage il va peu à peu surgir à la conscience en venant donner du sens et un sens aux émotions. « Ce qui fait sens [pour l'individu] indique ce qui a un prix pour lui, non pas directement en valeur marchande, mais d'un point de vue affectif. » (Mias, Ch., 1998, p. 100)

Le processus d'accordage permis par l'épisode émotionnel ne résulte pas à proprement parler d'un calcul ; les acteurs ne se représentent pas *a priori* les préférences ou l'intention de l'autre pour adapter leurs actions. Chacun des acteurs au contraire a toujours accompli, avant le processus de coordination, une action dont la finalité lui échappe, et qui engage l'autre dans une réponse tout aussi indéterminée. L'action réciproque qu'initient les acteurs est très largement non finalisée et indéterminée, mais elle permet la réduction de l'incertitude et les engage ainsi sur les voies de la coopération, du conflit, ou de l'indifférence.

Ainsi, comme l'a bien mis en évidence Le Breton (*Op. cit*., p. 103),

> « ce ne sont pas tant les circonstances en elles-mêmes qui déterminent l'affectivité de l'acteur que l'interprétation qu'il leur confère, leur résonnance intime à travers le prisme de son histoire, de sa psychologie. »

Ainsi, la relation éducative suscite des émotions, qui à leur tour vont nourrir la relation en en actualisant les termes. On perçoit ainsi très nettement pourquoi les éducateurs avaient intuitivement raison d'envisager l'impossibilité de trouver la bonne distance en se coupant de leurs affects, ou simplement en les maîtrisant. L'émotion n'est pas seulement reçue passivement, elle est aussi ce qui permet de se positionner par rapport à l'autre dans un contexte particulier. Elle est aussi ce qui permet à l'autre de reconnaître les limites de son interlocuteur, de le reconnaître dans une forme et dans ce qui fait sens pour lui. L'émotion est ainsi un vecteur privilégié de la transformation et de l'actualisation de soi, de son rapport aux autres et au monde.

Émotions et transformation sociale

> « Dès lors qu'elle est articulée à un projet plus vaste qui consiste à faire exister un nouveau rapport au monde, une manière de se faire "affecter" et de se faire «affecté», qui produit de nouvelles relations, de nouvelles manières de faire contraste, [l'émotion] n'est plus alors seulement ce qui est à connaître, mais ce qui fait connaître. […] L'émotion n'est pas seulement ce qui est senti, mais aussi ce qui fait sentir… » (Despret, V., 1999, *op. cit.*)

En effet, l'implication émotionnelle est un puissant facteur d'expression de soi vis-à-vis de l'autre et du contexte. Elle est possibilité de se dire et de se donner à voir lorsque le discours n'est plus suffisant. Nous retrouvons ici cette spécificité des éducateurs de devoir travailler avec ce qu'ils sont, beaucoup plus qu'avec ce qu'ils savent. Pourraient-ils prétendre à l'établissement d'une relation de confiance en adoptant une posture de toute puissance, dans une implication désincarnée, où le savoir remplace le vivre, où les

certitudes barrent l'indétermination, où l'identification et la conformité tiennent lieu de projet, et où le pouvoir et la domination annihilent l'autorité ? L'implication émotionnelle n'est évidemment pas négative ou à proscrire, mais un outil de travail qu'il convient de ciseler, d'affuter afin de le rendre opérant. L'expérience émotionnelle est pour l'éducateur un apprentissage du vivre l'institution avec l'autre, certes dans une relation d'aide et d'autorité, mais dans une posture où le rapport au monde se négocie avec l'autre au quotidien.

La relation quotidienne, pour l'éducateur, consiste bien à montrer qui il est et comment et pourquoi il l'est. Il est sans cesse convié à s'inventer et à raconter son histoire, dans le rapport qu'il entretient à l'autre et aux normes sociales dominantes, dans l'invention et le partage d'une fiction commune. Cette rencontre ne peut advenir que dans le cadre d'une relation de confiance mutuelle, où chacun sera suffisamment assuré de lui-même et de l'autre, pour avancer cette part de soi qui le dévoile et le rend vulnérable.

Cette implication relève certainement de ce que Goleman[2] (1995) appelle une intelligence émotionnelle, mais aussi et surtout d'une sensibilité éducative… Une sensibilité qui nécessite pour l'éducateur d'accepter de se laisser émouvoir par l'autre, pour en retour l'affecter.

Ainsi, l'éducateur travaille bien plus avec ce qu'il est qu'avec ce qu'il sait. Les connaissances acquises n'étant *in fine* destinées qu'à permettre la reconnaissance et la compréhension de l'expérience sensible, le questionnement du vécu et du ressenti émotionnels, dans une visée d'actualisation de soi et de transformation du réel.

Or, toute la difficulté pour les éducateurs réside dans le fait qu'en matière d'action éducative, ce qui est attendu d'eux, en tant que professionnels, c'est justement la remise en question des repères les plus évidents – et donc les moins questionnés – que sont les opinions, les attitudes, les comportements, les représentations, et bien sûr les émotions, qui constituent le socle quotidien sur lequel ces professionnels prennent position pour transformer le réel. Les éducateurs sont sans cesse conduits à interroger la pertinence du regard qu'ils portent sur le monde, des représentations qu'ils s'en font, ou plutôt qu'ils éprouvent, afin d'évaluer si les réponses qu'ils apportent *naturellement*, si les *thêmatas* alimentant leurs représentations sont à même de fournir une réponse pertinente aux personnes accompagnées qui, d'une façon ou d'une autre, ne se confrontent pas à la réalité d'une façon socialement reconnue et valorisée. Le professionnalisme des éducateurs consiste ainsi, le plus souvent, à se poser des questions à propos des évidences et de la naturalité de leurs éprouvés et de leurs postures.

C'est en cela que nous poursuivons le pari de Despret, V. (*Op. cit.*) en soutenant que les émotions sont socialement construites, puisqu'en partie déterminées par les représentations sociales et professionnelles des acteurs, en même temps qu'elles en sont l'un des éléments constitutifs. Le monde que je me représente dans ma relation à l'Autre

2 Piaget, J. (1989) avait déjà mis en évidence qu'il n'y a pas de processus cognitif sans imprégnation affective, mais c'est sans doute chez Damasio (1994) que l'on trouve la critique la plus aboutie et la plus pertinente des tenants de l'opposition entre rationalité et émotion : ses travaux mettent en évidence l'impossibilité pour certains de ses patients incapables de ressentir des émotions à la suite de lésions de leur système nerveux, mais conservant des facultés intellectuelles normales, d'exécuter les tâches les plus simples et les plus routinières et à s'inscrire de façon adaptée dans certaines relations humaines ; Les émotions ont ainsi *certaines raisons que la raison doit absolument prendre en compte*. (p. 257). Morin, E. (1997) évoque également ce lien indissoluble entre raison et émotion en faisant de la sagesse une production de sapiens/démens…

m'émeut – me met en mouvement – et mes émotions me permettent de me représenter l'autre et le monde, l'autre dans le monde, l'autre et moi dans le monde. C'est parce que nous nous émouvons ensemble d'une fiction commune que nous inventons chaque jour un nouveau monde, dans un mouvement où nous tentons de vivre ensemble, en accordant nos affects et nos représentations, à travers nos prises de position. Lors d'un entretien avec Michel Bataille, Serge Moscovici constatait que « […] toutes les choses sociales ont une dimension affective forte, toute chose sociale forte a une dimension affective forte, il y a une sorte de passion là-dedans […]. Toutes les représentations sociales ont cette dimension affective, et cette dimension affective résulte d'une sorte de dépôt historique, par la résonnance, par la mémoire, par tous ces effets de tradition. » (Bataille, M., 2000b, p. 15)

Se représenter le monde (d'un point de vue social et professionnel), c'est avant tout s'en émouvoir, accepter d'être ému et mu par l'Autre, pour ensemble, mettre le monde en mouvement.

Ce qui va spécifier le professionnel, c'est sa capacité à faire sortir ses représentations et ses émotions de leur dimension cachée, inconsciente, implicite. Les représentations sont en effet des

> « […] forme[s] de connaissance impliquée d'un objet complexe saisi en bloc, de l'intérieur, (l'Autre et moi dans le monde par exemple) dans le rapport pratique et de communication que le sujet (individuel et collectif) entretient avec lui sans nécessité d'avoir à analyser ce tout signifiant implicité. » (Bataille, M., 2000)

C'est par l'interrogation des évidences, le questionnement du naturel, de l'allant de soi des relations et des actions quotidiennes, de l'implicite, bref dans un regard critique porté sur leur implication et la mise à plat de leurs représentations, que les éducateurs pourront porter un regard critique et évaluatif sur leurs pratiques, et donc sur leur implication dans la relation.

Se représenter le monde, c'est s'en émouvoir et donc s'y impliquer.

Autrement dit, s'impliquer dans la relation éducative, c'est s'en expliquer… Et notamment, s'expliquer quant aux émotions éprouvées et aux représentations de ces relations et du métier d'éducateur. Mais ceci est une autre histoire…

ARDOINO, J. (1983), « Polysémie de l'implication », Revue *Pour*, 1983, n °88, Toulouse, Éditions Privat.

CHAUVIERE, M., (2007), *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Editions La Découverte.

BATAILLE, M., (1983), « L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales », Revue *Pour*, 1983, n °88, Toulouse, Éditions Privat.

BATAILLE, M., (2000a), « Représentation, implicitation, implication : des représentations sociales aux représentations professionnelles », in Garnier, C. et Rouquette, M.-L. (dir.), *Représentations sociales et éducation*, Montréal, Éditions nouvelles.

BATAILLE, M. (dir.), (2000b), « Représentations et engagements : des repères pour l'action », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n °4/2000, Presses Universitaires du Mirail.

CASSIN, B. (dir.), (2004), *Vocabulaire européen des philosophies*, Éditions du Seuil/Dictionnaires Le Robert.

DAMASIO, A., (1994), *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.

DESPRET, V., (1999), *Ces émotions qui nous fabriquent : ethnopsychologie de l'authenticité*, Le plessis-Robinson, Institut Synthélabo pour le progrès de la connaissance, Collection Les empêcheurs de penser en rond.

DOISE, W., (1986), « Les représentations sociales : définition d'un concept », in Doise, W. et Palmonari, A. (dir.), *L'étude des représentations sociales*, Delachaux & Niestlé.

DOISE, W. & MUGNY, G., (1995), « Les niveaux d'analyse dans l'influence sociale : la normalisation », in Mugny G., Oberlé D., et Beauvois J.-L. (dir.), *Relations humaines, groupes et influence sociale*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

DUMONT, J.-F., (2007a), « Évolution de la formation de moniteur éducateur : individualisation des parcours et dispositifs collectifs », *Actes du 2e congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale*, Du 3 au 7 juillet 2007, Namur, Belgique.

DUMONT, J.-F., (2007b), in De Zotti, Ph., Dumont, J.-F. Marty, Ph. (2007), « Regards croisés sur la professionnalisation. Enjeux et perspectives », in Mias, Ch. & Lac, M. (dir.), *Travail social et formation : voies pour la professionnalisation*, Les dossiers des sciences de l'éducation, n° 17/2007, Presses Universitaires du Mirail.

DUMONT, J.-F., (2009a), « L'émotion dans la relation éducative », *Actes du 3e congrès de l'AIFRIS, Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale*, Du 21 au 24 avril 2009, Hammamet, Tunisie.

DUMONT, J.-F., (2009b) *Les émotions, vecteurs de l'actualisation de l'implication et des représentations professionnelles. L'exemple des moniteurs éducateurs en formation*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.

DUMONT, J.-F., (à paraître), « Emotions et relation éducative », *EMPAN*, n° 78, *Clinique et management*, juin 2010, Editions ERES.

DUMONT, J.-F., (à paraître), *Les moniteurs éducateurs en formation. Le partage professionnel des émotions*, Editions l'Harmattan, 2010.

DUMOUCHEL, P., (1995)**,** *Émotions. Essai sur le corps et le social***,** Paris, Les empêcheurs de penser en rond.

FOUCAULT, M., (1993), *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975 pour la première édition.

GOLEMAN, D., (1995), *Emotional intelligence*, Batam books.

LE BRETON, D., (1998), *Les passions ordinaires : anthropologie des émotions*, Armand Colin/Masson, Paris.

LECOINTE, M., (1981), *S'asseoir pour se regarder marcher : fantasmes et formation des enseignants*, Paris, Syros.

LIPIANSKY, M.-E., (1998), *Expression de soi, émotion et changement*, in Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (1998), *Action, affects et transformation de soi*, Paris, Presses universitaires de France.

LOBROT, M. *et al.*, (1993), *Le choc des émotions*, Château la Vallière, Éditions La Louvière.

MEAD, G.-H., (1963), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Presses Universitaires de France.

MIAS, Ch., (1998), *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan.

MIAS, CH., (2007 à paraître), *L'implication professionnelle : un concept transversal*.

MORIN, E., (1977), *La méthode : La nature de la nature*, Éditions du Seuil, 1977.

MORIN, E., (1997), *Amour, poésie, sagesse*, Éditions du Seuil.

PIAGET, J., (1989), « Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant », in Rime, B. & Scherer, K. (1988), *Les émotions*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé.

POE, E.-A., (1998), *Histoires extraordinaires*, Paris, Presses Pocket.

REY, A., (1992) (Dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Dictionnaires Le Robert, Paris, nouvelle édition janvier 1994.

RIME, B., (2005), *Le partage social des émotions*, Paris, Presses Universitaires de France.

ROUZEL, J., (2001), *Le travail d'éducateur spécialisé : éthique et pratique*, Paris, Dunod.

VIGARELLO, G., (1993), « Le sain et le malsain : Santé et mieux être depuis le Moyen-Âge », Editions du Seuil.