

Comment développer l'estime de soi comme intervenant psychosocial et comme enseignant dans la formation pratique en travail social ?

Par Claire Leider Soyeur, maître de formation pratique à la Haute Ecole Paul-Henri SPAAK et thérapeute familiale.

Commençons cet article par une vignette clinique.

Madame consulte un centre de guidance infantile pour les problèmes scolaires de son fils, qui est en deuxième année primaire et rencontre des difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

Je reçois Madame dans le cadre de l'analyse de sa demande.

A ce moment, Madame m'explique qu'elle n'en peut plus, qu'elle essaie de faire tout son possible pour faire lire son fils mais que ce n'est pas facile pour elle car elle est flamande et a eu une scolarité fort courte. Elle a décidé de mettre son fils dans une école francophone pour qu'il puisse être bilingue.

Elle parle bien le français mais ne peut l'écrire. Elle demande de l'aide, pour les devoirs de son fils, à sa sœur qu'elle perçoit plus intelligente qu'elle mais celle-ci s'énerve, crie et en vient même à frapper son fils sur la tête quand il lit mal. Elle n'est pas d'accord avec cette façon de faire mais comme elle a toujours été décrite comme « la débile de la famille », elle ne veut pas qu'il en soit de même pour lui et elle n'intervient pas pour stopper sa sœur.

Plus loin, dans cette intervention, Madame me dit qu'elle a fait peu d'études car elle a été placée dans un centre d'hébergement pour enfants débiles à la mer pendant 6 ans, les anciennes colonies de l'ONE. Sa mère est venue l'en rechercher pour qu'elle s'occupe de sa jeune sœur ainsi que des tâches ménagères pendant qu'elle-même travaillait, le père étant parti et ne donnant aucune contribution financière. Madame a donc quitté l'école à 14 ans. Elle dit avoir été une mauvaise élève.

A partir de l'âge de 16 ans, elle a trouvé des emplois soit comme garde d'enfants soit comme femme d'ouvrage. Elle parvient à s'en sortir financièrement, même si, pour l'instant, elle touche des allocations de chômage. C'est même elle qui aide sa sœur qui a des dettes et des huissiers à sa porte.

Madame exprime sa peur que son fils puisse être comme elle, peu doué pour les études ou même débile et elle laisse faire sa sœur qu'elle perçoit plus instruite qu'elle. Cette dernière est aussi mère de deux filles qui suivent une scolarité régulière.

Madame consulte le centre de guidance infantile en ce moment car l'instituteur vient de parler d'enseignement spécial, ce qui active sa peur.

Madame pense donc que si sa sœur aide son fils, il ne sera pas, comme elle, le « débile de la famille » quoique sa propre mère dise déjà « le fruit ne tombe jamais loin de l'arbre ».

Je vais m'arrêter là quant aux informations, en m'apercevant que je n'ai rien dit du père car Madame en a très peu parlé lors de cette première rencontre, ce dernier n'ayant jamais habité avec elle et son fils.

Nous pourrions parler de cette situation en parlant de la reproduction familiale ou de la peur de la reproduction familiale, de la maltraitance, ... mais c'est à la lecture du concept de l'estime de soi que nous allons l'aborder.

Madame apparaît d'emblée perdue face aux difficultés de son fils, se sentant elle-même incapable d'y apporter une réponse et ne pouvant accepter que son fils soit comme elle ou reconnu comme elle. Elle est angoissée face à la reproduction de cette stigmatisation : « la débile de la famille ». On peut faire l'hypothèse que cette angoisse est perçue par son fils qui, par son comportement, réagit à l'angoisse maternelle et la confirme. Mais laissons les hypothèses circulaires pour en revenir à cette mauvaise image d'elle-même de Madame avec une très faible estime de soi.

Arrêtons-nous sur **ce concept de l'estime de soi**.

« Le concept d'estime de soi occupe une place importante dans l'imaginaire occidental, en particulier aux Etats-Unis, où le mot self esteem fait partie du vocabulaire courant. En France, nous avons longtemps préféré parler d'amour-propre, témoignant ainsi d'une vision plus affective, voire ombrageuse, du rapport à soi. L'expression « estime de soi » se veut plus objective. Le verbe « estimer » vient en effet du latin aestimare, « évaluer », dont la signification est double : à la fois, « déterminer la valeur de », et « avoir une opinion sur ». La meilleure synthèse que nous ayons trouvée de l'estime de soi, c'est un adolescent qui nous

l'a fournie : « L'estime de soi ? Eh bien, c'est comme on se voit, et si ce qu'on voit, on l'aime ou pas. »...

« L'estime de soi repose donc sur trois « ingrédients » : la confiance en soi, la vision de soi, l'amour de soi. Le bon dosage de chacune de ces trois composantes est indispensable à l'obtention d'une estime de soi harmonieuse. »¹

L'estime de soi serait donc une appréciation de cet être que nous sommes : connaître cet être pour le reconnaître, lui donner une valeur qui le rend aimable tant à nos propres yeux qu'aux yeux des autres .

Il s'agit donc de tout d'abord avoir conscience de soi, conscience de cet être unique et singulier que nous sommes, conscience que nous sommes différents des autres tout en étant en relation et en interdépendance avec eux. Cette conscience amène à une recherche de soi puis à une connaissance de soi : qui suis-je ? qu'ai-je de semblable à celui-ci ou celui-là, ou de différent ? Quelles sont mes intérêts, mes capacités, mes freins ? Quelles sont mes croyances sur moi, sur les autres, sur le monde ? quels sont les actes que je suis capable de poser ? quelles sont les valeurs qui me font agir, m'engager, résister ? quels sont les sentiments qui m'animent ? quelles sont les limites auxquelles je me heurte le plus ? quelles expériences m'ont permis de me construire ?

Cette connaissance de soi demande un temps d'arrêt, ce temps pour être avec soi et comprendre ses comportements, leur donner sens suivant le contexte où ils sont apparus, les relier pour déterminer des façons de penser, de réagir, d'agir.

Pour prendre ce temps d'arrêt avec soi, il importe de ressentir ce désir de découvrir qui on est. Bien souvent, on entend : « Je suis comme je suis, c'est ainsi ! ». « Je me fréquente depuis si longtemps, je me connais donc bien. ». Or, ce qui peut sembler une évidence, n'en est pas une ! Beaucoup de personnes se connaissent mal car elles sont davantage dans le faire, l'agir que dans la réflexion autour de leurs actes ou leurs émotions : « qu'est-ce qui me pousse à agir de cette façon dans ces circonstances ? », « Pourquoi cet événement m'atteint-il autant ? », « Quand j'éprouve de la colère, j'ai tendance à... ».

Sans doute, est-ce une confrontation à la tristesse, à l'angoisse, à de la souffrance ou à de la détresse morale qui nous pousse à développer cette connaissance de nous pour mieux comprendre ce qui nous arrive.

¹ Christophe ANDRE et François LELORD, « *L'estime de soi* », Paris, 1999, Editions Odile Jacob, page 11

Cette meilleure connaissance de soi, nous pouvons l'acquérir par des attitudes introspectives mais aussi en étant attentif aux réactions des autres face à nos comportements.

Cette connaissance de soi ne peut, en effet, se faire seul : il y a nos perceptions sur nous-mêmes et celles des autres face à nous.

Nos perceptions contiennent des faces cachées avec lesquelles il nous est impossible d'entrer en contact à cause de l'inconscient et les perceptions des autres sont toujours empruntées de ce qu'ils sont eux-mêmes. En effet, chacun ne peut percevoir l'autre qu'à travers ses filtres personnels. Ces deux types de perceptions ne sont donc pas totalement objectives. C'est l'intersection de ces perceptions subjectives qui permettent d'approcher une connaissance de soi « plus juste ».

Il me semble intéressant de rappeler le concept de la fenêtre de JOHARY, appelée ainsi par le nom de ces créateurs : Joseph Luft et Harry Ingham.

	Connu de soi	Inconnu de soi
Connu des autres	Soi dévoilé	Soi aveugle
Inconnu des autres	Soi caché	Soi inconnu

Ces quatre « Soi », représentés ici par des rectangles, sont rarement de la même proportion chez chacun d'entre nous. Si le Soi dévoilé est fort important, par exemple, les trois autres Soi seront d'une grandeur moindre.

Le concept de cette fenêtre met bien en évidence que les autres nous perçoivent et nous renvoient leurs perceptions qui nous donnent des informations sur notre image. Il importe à chacun de confronter cette image donnée aux autres puis renvoyée par eux, avec sa propre image de soi.

Revenons sur ces trois piliers qui constituent l'estime de soi , d'après C. André et F. Lelord :

- l'amour de soi (se respecter quoi qu'il advienne, écouter ses besoins et ses aspirations)

- une vision positive de soi (croire en ses capacités, se projeter dans l'avenir)
- la confiance en soi (agir sans crainte excessive de l'échec et du jugement d'autrui).

Ces trois composantes sont en étroite interdépendance. Si une personne a une vision de lui peu positive, il aura peu confiance en lui et si survient un événement difficile ou qui dure, son estime de soi s'effondrera. Cependant, il peut se produire que ces ingrédients soient dissociés chez certaines personnes.

Cette définition apparaît fort centrée sur l'individu et laisse peu intervenir son contexte de vie. C'est pourquoi il me semble intéressant de la compléter par celle de Germain Duclos, psychoéducateur et orthopédagogue canadien, chargé de cours à l'Université de Sherbrooke.

Pour lui, « l'estime de soi est faite de quatre composantes : le sentiment de sécurité et de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence. Le sentiment de sécurité et de confiance est un préalable à l'estime de soi. En effet, il faut d'abord le ressentir et le vivre pour être disponible et apprendre ce qui est nécessaire pour nourrir l'estime de soi. Il en va autrement des trois autres composantes. On peut stimuler la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence, à chaque stade du développement, à chaque période de la vie, par des attitudes éducatives adéquates et des moyens concrets. Il faut donc apporter une importance toute spéciale à la sécurité et la confiance. » ...²

*« En premier lieu, elle (l'estime de soi) dépend des réactions positives des gens ayant de l'importance aux yeux de l'enfant (parents, fratrie, famille élargie, enseignants, camarades de classe ou de loisirs,..). Ces gens, en soulignant les réussites de l'enfant, le confirment dans sa valeur. La source de l'estime de soi est donc extérieure à l'enfant ou **extrinsèque**.*

Dans le développement de l'estime de soi, le plus important n'est pas que l'enfant pose un geste positif mais plutôt qu'il se le fasse dire. Par exemple, « Tu as prêté ton jouet à ton copain » ou « Tu as aidé Papa à mettre la table ». Il est important que le parent souligne le geste positif en montrant qu'il en est fier. C'est par de telles réactions que l'enfant s'aperçoit qu'il a fait un bon geste. Sans ces réactions, l'enfant n'en serait pas conscient. L'estime de soi s'établit par un processus de conscientisation et celle-ci apparaît par des réactions verbales

² Germain DUCLOS, « *L'estime de soi, un passeport pour la vie* », Québec, Edition de l'Hôpital Sainte-Justine, 2004, page 53

positives. Les paroles conscientisent la valeur, elles la confirment, elles rassurent l'enfant et lui donnent de l'espoir. »...³

« L'estime de soi se développe selon un processus intégré et continu qui se poursuit au cours de toutes les phases du développement. En plus des besoins et des défis propres à chacune des phases, les apprentissages, des plus simples aux plus complexes, influencent grandement ce processus. Acquérir de l'estime de soi consiste donc en un processus dynamique, intégré au développement, qui connaît des progressions subites et des régressions temporaires.

L'estime de soi est cyclique, parfois instable et toujours variable, à l'image de la vie. »⁴

Ce qui est fort intéressant dans cette définition et complémentaire à la précédente, est le sentiment d'appartenance. Cette notion met d'emblée l'individu en lien avec ses origines familiales, premier lieu de socialisation, puis à ses autres groupes d'appartenance

Cette appartenance est souvent transmise très rapidement à l'enfant. Il est associé avec une branche ou l'autre de la famille : « Elle a les cheveux bruns comme toutes les femmes de la famille Dupont », « C'est un vrai Durant ! Il a du caractère ! »... L'enfant est relié et reconnu comme membre du groupe familial soit par des traits physiques soit par un trait de caractère.

Quel drame pour les enfants à qui on dit « On t'a trouvée dans la rigole », « Toi, on t'a ramassée sur une poubelle » !! Devenues adultes, ces deux femmes qui avaient entendus ces messages, en parlaient avec émotion et disaient à quel point elles y avaient cru durant leur enfance et en avaient été perturbées car ce sentiment d'appartenance ne pouvait se développer, bien au contraire.

Le sentiment de compétence est aussi un élément essentiel que nous pouvons associer au concept de confiance en soi évoqué par Christophe André et François Lelord. Il est certes lié à la façon dont les apprentissages auront pu se faire et être intégrés par la personne dans la construction de son identité. Nous y reviendrons au point suivant.

Revenons à notre vignette clinique.

Madame a eu une scolarité courte, scindée en deux (école et centre d'hébergement), elle se dit mauvaise élève et peu intelligente. Elle semble n'avoir connu ni sécurité ni confiance avec la

³G. DUCLOS, op citation, page 45

séparation de ses parents et son placement pendant 6 ans à l'âge de 8 ans. Sa vision d'elle-même est, depuis son plus jeune âge, mauvaise. Elle est confirmée plus tard par les emplois qu'elle trouve étant donné sa non qualification et qui lui renvoient peu de gratification. Elle est actuellement au chômage, ce qui renforce un sentiment de disqualification sociale.

Elle a un projet pour son fils : « qu'il ne soit pas débile comme elle ». Or, on vient de lui parler d'enseignement spécial, ce qui vient confirmer sa peur et ranimer sa propre blessure dans son estime d'elle-même. Se sentant incompétente, elle appelle sa sœur à sa rescousse, la percevant plus compétente qu'elle-même dans cette fonction éducatrice, même si elle ne partage pas ses attitudes violentes.

Quant au sentiment d'appartenance, elle est reconnue comme étant de la famille mais cette désignation de « la débile de la famille » la met dans une position de rejet qui a été actée par ce placement et qui est insoutenable pour elle.

Madame se vit comme une mauvaise fille rejetée par sa mère et disqualifiée par elle, une mauvaise élève, une mauvaise mère. Sans doute, la seule fonction où elle peut se sentir un peu plus à l'aise est celle de sœur, aidant la sienne qui a des difficultés financières et faisant appel à elle pour la scolarité de son fils.

Comment cette estime de soi se constitue-t-elle ?

Reprenons les auteurs déjà cités, Christophe André et François Lelord, et voyons ce qu'ils nous disent à ce sujet.

« Il existe pour un enfant quatre sources principales de jugements significatifs, donc quatre sources d'estime de soi : ses parents, ses enseignants, ses pairs (les enfants de sa classe, de son école , de ses lieux de loisirs), ses amis proches. Quand elles « fonctionnent » bien toutes, ces quatre sources d'approvisionnement permettent plénitude et solidité de l'estime de soi. Si l'une ou l'autre est défaillante, les autres peuvent suppléer : on supporte mieux une mésentente avec un enseignant si on sait être apprécié par ses parents et ses amis.

Cependant, quatre sources de jugement, cela fait aussi quatre sources de pression autour de quatre rôles sociaux que l'enfant doit tenir s'il veut son compte d'estime de soi : être un bon

⁴ G. DUCLOS, op citation, page 39

fils (bonne fille), bon(ne) élève, bon(ne) camarade de classe, bon copain ou bonne copine. Autrement dit, il doit fournir quatre fois plus d'efforts pour préserver une bonne image sociale.

L'importance respective de ces différentes sources de renforcement de l'estime de soi varie selon l'âge.

- *Chez les très jeunes enfants, l'avis qui a le plus de poids est celui des parents. Puis au fur et à mesure de leur développement, c'est l'importance des pairs qui s'affirme.*
- *Entre trois et six ans, on constate, en quantité et en complexité, une véritable explosion du réseau relationnel de l'enfant. Cette tendance est d'ailleurs plus nette chez les garçons que chez les filles : celles-ci préfèrent les interactions en dyades, alors que les congénères évoluent plus volontiers au sein de bandes. Cette période, comparée par certains à « une petite adolescence »(conduites d'opposition, rôle important des copains, premiers échappements à l'autorité parentale, ...), est en fait une période clé pour la construction de l'estime de soi, en particulier dans sa dimension sociale, puisque l'enfant se montre très préoccupé par sa popularité.*

Mais les parents ne sont pas complètement mis sur la touche. Outre qu'ils restent les plus importants pourvoyeurs d'amour, ce sont encore leurs avis qui comptent dans les domaines de la conformité comportementale et de la réussite scolaire. Par contre, ce sont l'avis des pairs qui est considéré comme capital en ce qui concerne l'aspect physique, les compétences athlétiques et la popularité. D'où la difficulté des parents à rassurer leurs enfants dans ces trois domaines.

- *A l'adolescence, le mouvement qui fait reculer les parents comme principaux pourvoyeurs de l'estime de soi s'accroît progressivement au profit des personnes extérieures au cercle familial. Cependant, l'impact de l'approbation parentale reste très grand et ne commence à diminuer vraiment que lorsque le jeune quitte la famille. »⁵*

En effet , l'enfant, dès son jeune âge, entend des messages le concernant. « Lui, c'est l'artiste de la famille », « Elle, elle pleure toujours avec des larmes de crocodiles. », « Lui, c'est un vrai Van Zulleghem car il est doué pour les mathématiques ». Tous ces messages sont porteurs des perceptions qu'ont les parents de leur enfant. Il y a beaucoup de probabilités que

⁵ Christophe ANDRE et François LELORD, « L'estime de soi », Paris, 1999, Editions Odile Jacob, pages 88-90

l'enfant se conforme à ces messages qui le définissent car, pour lui, les adultes possèdent un savoir qu'il n'a pas et il ne peut envisager que ceux-ci se trompent.

On retrouve ici la notion de **prophétie autodéterminante**. Si l'enfant pense qu'il est « nul » en gymnastique, quand il aura cours, il ne va pas se mettre dans une dynamique de réussite et donc, ne parviendra pas à faire les exercices, ce qui va venir renforcer cette croyance sur lui.

L'enfant sera aidé pour la construction de son estime de soi par les messages de valorisation de ses parents. Cependant, de quelles valorisations s'agit-il ? Sur quoi portent-elles ? Quelle en est la fréquence ? Par qui sont-elles faites ? Y a-t-il corrélation entre les valorisations données et les responsabilités confiées à l'enfant ? Ces messages sont-ils réguliers et allant dans le même sens ou vont-ils tous azimuts suivant l'humeur des parents ? Il importe pour que ces messages atteignent leur objectif que les besoins de sécurité et de stabilité de l'enfant soient respectés. Si l'enfant est un bon objet et que cela lui est dit, il pourra s'aimer et constituer une estime de soi haute et stable. S'il est dit un mauvais objet et cela par les parents, l'enseignant, les copains, il ne pourra qu'avoir une image dépréciée de lui.

Il me semble important d'ajouter ici que si les parents ont une image dépréciée d'eux-mêmes, cet enfant qui est la chair venant de leur chair, ne pourra pas être vraiment reconnu par eux comme appréciable. Ils ne se voient pas capables de mettre au monde, avec ce qu'ils sont eux, un être capable d'être quelqu'un de bien. Peut-être, essaient-ils d'envoyer ces messages de valorisation mais souvent l'enfant perçoit au delà des mots cette impossibilité à être autrement qu'eux. Des autres éléments interviennent alors, ce sont les concepts d'appartenance et de loyauté. Par exemple, on remarque des enfants qui semblent bloquer, à un certain moment, leur apprentissage. En explorant, on s'aperçoit que l'enfant a atteint le niveau d'instruction des parents et qu'il ne sent pas autorisé ou ne s'autorise pas à le dépasser.

Les différents auteurs consultés évoquent l'âge de 8 ans comme l'âge où l'enfant acquiert cette conscience de soi et où il intègre les perceptions d'autrui à son sujet.

« Vers sept ou huit ans, de nouvelles structures mentales amènent l'enfant à réfléchir, à porter des jugements logiques et pratiques, à comprendre les règles du jeu, à coopérer en groupe et à vouloir apprendre des nouvelles choses. L'âge scolaire est également un âge important. L'image de soi, physique et sociale, s'enrichit de l'image de soi intellectuelle. Les exigences des parents, de l'école et de la société, les pressions pour la performance, le

manque ou l'excès de stimulation atteignent l'estime de soi chez les enfants. De plus en plus, de personnes portent des jugements sur lui (parents, amis, enseignants, éducateurs de toutes sortes, ...). Les paroles peuvent blesser et même, à la longue, tuer en dedans « le bon Jonathan », « la bonne Sophie ». Les gestes violents et la négligence font aussi un tort immense à l'estime de soi chez les enfants »⁶

Si nous refaisons le lien avec notre vignette clinique, nous pouvons mettre en évidence que Madame a été séparée de sa famille à l'âge de 8 ans au moment où elle prenait conscience qu'elle n'était pas traitée comme ses sœurs et frère. Sans doute a-t-elle vécu un sentiment d'abandon ? Elle a dû s'adapter à un nouveau milieu de vie où elle a eu du mal à trouver sa place, où elle se sent reconnue comme « débile » et ne peut développer favorablement ses capacités intellectuelles. Elle perçoit des regards dévalorisants portés sur elle par sa mère, les enseignants, les surveillants car elle était rebelle et, sans doute, par les camarades.

Son fils atteint le même âge de 8 ans. Il est en deuxième année primaire et l'instituteur renvoie un message négatif sur lui puisqu'il souhaite l'orienter vers l'enseignement spécial. Son image de lui ne peut être bonne car sa mère, sa tante, sa grand mère et son instituteur lui confirment son inaptitude intellectuelle et sociale. Il ne semble y avoir aucun adulte près de lui qui puisse le reconnaître comme un « bon enfant ». La violence dont il est l'objet le confirme dans son incompetence.

On pourrait ajouter aussi à ce tableau, la perception de cette dyade par la mère et la sœur de Madame où celle-ci passe de « la débile de la famille » à « la débile de la famille avec son enfant débile ». Madame souhaitait rehausser son estime d'elle-même grâce à son enfant et par lui et ses difficultés scolaires, cette estime de soi est à nouveau atteinte. Madame avait rêvé d'un enfant qui lui aurait permis une valorisation narcissique que l'on retrouve dans son désir qu'il soit bilingue et sa décision de le mettre dans une école francophone. Mais, ne pouvant lui donner ce climat de sécurité et de confiance à cause de ses blessures propres et de son angoisse, elle ne peut qu'envoyer des messages de dévalorisation et d'inadéquation à son enfant, ce qui peut animer une certaine colère contre lui et, dès lors, laisser sa sœur le maltraiter. Manquant d'estime envers lui, Madame ne peut le protéger, ce qui l'aurait rehaussée dans le cas contraire.

⁶ Germain DUCLOS, « *L'estime de soi, un passeport pour la vie* », Québec, Edition de l'Hôpital Sainte-Justine, 2004, pages 42-43

Comment développer cette estime de soi comme intervenant psychosocial ?

Comme dit précédemment, cette estime de soi se développe à tous les moments de la vie, elle est variable et en interrelation avec les événements vécus, donc nos interventions peuvent vraiment contribuer à la rehausser.

Il me semble que, quand une personne décide ou qu'on lui propose de faire appel à un praticien de l'aide sociale ou psychosociale, il se vit comme incapable de trouver sa propre solution à ce qu'il vit. Il peut être en détresse, en échec, en rupture de lien, ... et sans doute son estime de soi est fort basse à ce moment-là.

Pour l'intervenant qui va le recevoir, il importe de lui réserver le meilleur accueil, non seulement par une attitude bienveillante mais aussi par un cadre agréable, apaisant et confortable.

Avoir l'occasion de se désencombrer l'esprit et se mettre en disponibilité pour rencontrer cette personne sont des pré requis indispensables pour tout intervenant.

Lors du premier contact, se présenter, dire quelle est notre fonction dans le service, l'expliquer en quelques mots, permettre à l'autre de dire qui il est, comme il le souhaite, et ce qui l'a décidé à venir demander de l'aide sont les bases pour créer ce climat de confiance et de sécurité à la relation d'aide mais aussi à la restauration d'une estime de soi.

Recevoir les personnes à l'heure convenue, être attentive et se mettre vraiment à l'écoute, respecter les engagements pris avec elles, s'adapter à leur rythme, les mettre au courant des démarches à faire et/ou faites en les consultant, sont autant d'actes professionnels enseignés et encore si peu appliqués.

L'attitude du travailleur social sera vraiment un élément clé dans la construction de cette relation. Concentration, bienveillance, intérêt, sollicitude, tolérance, compréhension, ... sont des notions tellement connues de tous les professionnels en travail social et pourtant, ... Des tensions institutionnelles, des soucis personnels, du burnout, de la fatigue de l'impuissance peuvent nous faire oublier ces ingrédients de base à mettre au centre dans toute nouvelle rencontre.

Si la personne sent qu'elle suscite de l'intérêt chez l'intervenant, cela l'aidera déjà à vaincre sa peur du jugement de l'autre sur sa personne ou ses actes. Elle pourra se vivre comme une personne à qui il est possible de donner une place. « Cette place », bien souvent, la personne ne la perçoit plus à cause de pertes de droits sociaux, d'un travail, d'un logement, d'une relation, ... Recevoir une place par une personne attentive, compréhensive et qui inspire la

confiance, c'est se percevoir comme digne d'intérêt, c'est reconnaître qu'on a une certaine valeur, c'est (re)gagner un peu d'estime de soi.

Nous savons que le travail social et psychosocial consiste à (ré)activer les potentialités de la personne pour lui permettre de trouver son auto solution. Ces interventions qui visent à repérer les ressources de la personne tant autour d'elle qu'en elle-même, vont donc agir sur une meilleure connaissance d'elle-même. Cette connaissance amènera de la reconnaissance non seulement de la part de l'intervenant mais aussi de la personne elle-même pour elle-même. Si elle peut entrer dans un processus d'une meilleure acceptation d'elle-même, plutôt que dans une attitude de rejet et de dévalorisation de soi, elle parviendra, grâce au soutien apporté, à se donner peu à peu de la valeur. Si le travailleur social respecte ces règles élémentaires en travail social, toute intervention agira d'office sur la (re)construction de l'estime de soi.

Si l'assistant social se met dans une position de pouvoir ou s'il manifeste une méfiance, si subtile soit-elle, envers les dires de la personne, il renforcera ce mésestime de soi. Il viendra la confirmer dans cette mauvaise vision qu'elle a d'elle-même.

La communication et la manière dont elle va s'établir entre l'intervenant et la personne seront déterminantes pour contribuer à ce rehaussement de l'estime de soi. Les professionnels du social ont là un pouvoir plus grand que celui de rouvrir l'accès aux droits, parce qu'il pourra donner ou redonner de la dignité à la personne, ce qui lui permettra de faire face aux différentes difficultés, autrement.

Pour aider la personne à développer une estime de soi plus forte, sans doute faudrait-il proscrire de son vocabulaire ces deux termes : « victime » et « manipulateur », si souvent usités dans les services sociaux ? Si l'intervenant social ressent que la personne se met dans une position de victime, il est bien souvent irrité, comme s'il y avait un interdit sociétal à subir, et ne peut alors plus créer un climat de sécurité. Il ne peut reconnaître ce qu'elle vit et voudrait la faire réagir. Mais, dans ce cas, il s'agit du désir de l'intervenant et non celui de la personne. Par contre, si une reconnaissance lui est donnée face à sa situation difficile, alors la personne pourra s'apaiser et aller chercher de quoi s'aider dans ses ressources.

De façon semblable, l'idée que l'autre pourrait être un manipulateur, suscite de la méfiance et il devient impossible de créer une relation de confiance.

Ces deux attitudes ne seraient-elles pas plutôt des réactions face à une situation donnée ou des défenses devant des peurs ? Il importe d'explorer ce qui conduit à ce comportement et non de juger l'attitude qui en résulte.

Lors du processus d'intervention, il arrive souvent à des praticiens de dire « C'est bien » quand la personne a fait la démarche demandée. Pensant valoriser la personne, il émet en fait un jugement sur ce qu'elle a fait. Si l'intervenant désire augmenter l'estime de soi de la personne, il serait plus judicieux de souligner cette action et de lui demander ce qu'elle en pense. Elle pourra alors s'approprier ce résultat et se donner de la reconnaissance. Elle « apprendra » cette auto reconnaissance pour agrandir sa considération de soi.

Illustrons ceci avec notre vignette clinique.

Madame me fait d'emblée part d'une enfance triste, déracinée, éloignée de sa famille juste après la séparation de ses parents. Elle explique que sa mère est venue la chercher à la colonie non pas pour la reprendre auprès d'elle mais pour avoir de l'aide. Elle se décrit comme la femme de ménage devant s'occuper de ses frères et sœurs et assumer la cuisine et le nettoyage. Je reconnais avec elle qu'elle a dû se vivre comme étant « Cendrillon » et que ce n'était pas facile pour elle de revenir dans sa famille, d'avoir besoin de marques de tendresse et de devoir répondre aux attentes de sa mère sous peine de se percevoir comme mauvaise fille ou incompétente.

Je lui communique aussi que si elle a eu un rôle bien ingrat, sa mère lui a fait suffisamment confiance pour lui laisser faire ces tâches.

Je me suis aussi attardée sur « la débile de la famille ». Par chance, j'avais effectué un stage à l'ONE et je savais qu'il y avait des « colonies pour enfants débiles » mais ces centres étaient destinés aux enfants débiles physiques, aux enfants qui avaient un développement staturo-pondéral en dessous de la moyenne. J'explique cette notion à Madame. Elle a d'abord du mal à me croire mais progressivement au fil des entretiens, elle peut accepter cette autre façon de voir cette étiquette de « débile » qui l'a toujours blessée tout en l'identifiant. Je fais, avec elle, la différence entre intelligente et instruite. Elle n'est pas fort instruite car sa scolarité a été fort courte et séparée de sa famille, elle n'était sans doute pas disponible pour les apprentissages. Mais elle a une intelligence pratique en tout cas, car elle parvient à gérer son budget et s'occupe même de celui de sa sœur. Elle est reconnue par sa famille comme capable de se gérer financièrement et c'est à elle qu'on fait appel en cas de difficultés. Cette compétence, elle peut donc se l'approprier.

Madame a peu à peu développé une estime d'elle-même et elle a pu demander à sa sœur d'être moins violente avec son fils pendant les devoirs. Une prise en charge par un logopède a

été mise en place pour aider ce jeune garçon à vivre une relation d'apprentissage plus sûre et à rattraper son retard en lecture.

Des entretiens se sont poursuivis avec Madame et elle m'a beaucoup parlé de sa relation avec son père. Ce dernier était venu habiter un moment avec elle et elle s'adressait souvent à lui quand elle était en difficulté pour terminer le mois. Elle me semblait fort en dépendance face à lui et je tentais de comprendre ce lien. Un jour, Madame est arrivée, énervée, me disant que puisque que je voulais comprendre ce lien entre elle et son père, il fallait que je sache qu'il abusait d'elle depuis de nombreuses années et qu'il lui disait que si elle allait porter plainte contre lui, il dirait qu'elle était « débile ». Il retrouverait le dossier où c'était mentionné et on ne la croirait pas. Madame se sentait dans une vraie relation d'emprise, écrasée par ce père et ses menaces.

Cependant, à l'entretien suivant, Madame me communique que suite au rendez-vous précédent, elle est rentrée chez elle et elle a dit à son père qu'il y avait maintenant quelqu'un au courant de ses abus qui la croyait et que s'il recommençait, elle appellerait cette personne.

Plus jamais, le père n'a eu de gestes déplacés envers Madame.

Ayant rehaussé son estime de soi, Madame s'est autorisée à faire face à son abuseur et à mettre une fin définitive à ses agissements.

Il a fallu un temps à Madame pour entrer dans cette relation de confiance car elle n'en avait pas connue auparavant. Elle s'est sentie non jugée et digne d'une certaine estime, ce qui lui a permis de s'estimer peu à peu elle-même. Trouvant de l'estime de soi, elle a pu en manifester davantage pour son fils. Cependant, elle a eu beaucoup de difficultés à le lui faire ressentir, car ce petit bout d'homme, qui allait devenir un homme comme son père, suscitait aussi sa méfiance.

Comment développer de l'estime de soi comme enseignant en formation pratique en travail social?

A la lumière de ce que nous savons déjà, nous pouvons nous dire qu'il est impérieux de créer un climat de confiance et de sécurité, préalable indispensable à la construction d'une estime de soi.

Si ce climat peut se créer sans crainte en travail social (sauf, sans doute, sous contrainte), il n'est pas de même dans une situation d'apprentissage puisque il y a toujours en fin de parcours une évaluation qui sanctionne l'acquisition de compétences.

Cependant, aussi bien lors de supervisions individuelles qu'en groupe, prendre un temps de présentation de chacun, enseignant et enseignés, donner des informations sur ce qui a présidé à la formation de ce groupe-ci c'est-à-dire créer un mythe fondateur, définir ce que nous allons faire ensemble et comment nous envisageons atteindre nos objectifs sont autant d'actions qui permettent de s'affilier au groupe et de créer ensemble un sentiment de sécurité dans ce groupe. Nous savons, dans les grandes lignes, qui nous sommes, ce que nous avons à faire ensemble et quelle en est la procédure.

Si, pour grandir, l'enfant a besoin de ce regard attentionné et bienveillant du parent, il en est de même dans l'apprentissage d'un savoir faire et savoir être professionnels. L'étudiant a besoin de percevoir que l'enseignant, qui le soutient dans cette tâche, s'intéresse à lui et tente de comprendre qui il est et quelles sont ses forces et ses faiblesses. C'est seulement alors qu'il peut se dévoiler, non seulement auprès de l'enseignant mais aussi de ses pairs, et ce dévoilement l'emmènera vers ce processus d'une meilleure connaissance de soi. Cette connaissance de soi concerne aussi bien le soi professionnel que personnel car même si la supervision met ce premier au travail, il est clair que, lors des interventions, nous travaillons avec tout notre être. Il est donc difficile de dissocier ce soi professionnel et personnel.

C'est d'ailleurs pour cette raison que la sécurité donnée aux étudiants doit être très importante. S'ils se sentent en danger dans leur personne, ils devront se protéger et ne pourront utiliser toutes leurs capacités pour acquérir des habiletés professionnelles, ce qui portera atteinte à l'estime de soi.

Ce climat de sécurité et de confiance sera aussi établi par les activités d'enseignement proposées aux étudiants. Proposer des activités qui paraissent accessibles, qui demandent par moment un léger dépassement de soi, qui comprennent une part de challenge adaptée à leur évolution, qui ont un caractère agréable et qui permettent une valorisation devrait être un souci constant de l'enseignant. Si l'étudiant a pu se dépasser un peu, sans être submergé par un trop grand stress, il pourra rehausser son estime de soi. Si, par contre, la tâche semble difficilement réalisable et le stress trop important, le manque de confiance en soi augmentera et la crainte de l'échec pourra inhiber les compétences de l'étudiant. Il est donc important de rechercher cette activité qui va lui permettre d'utiliser ce qu'il sait et d'y joindre une compétence nouvelle qui sera source d'un renforcement positif de soi. Il va sans dire que l'enseignant soulignera ce que l'étudiant est parvenu à réaliser, sans exagération, avec des mots simples et réalistes. Cette reconnaissance ancrera ces nouvelles perceptions de soi pour l'étudiant.

Si, comme nous le savons, l'enseignant est un modèle, on peut se dire qu'il lui sera davantage possible de rehausser l'estime de soi des étudiants dont il a la charge s'il a lui-même une estime de soi saine et stable.

En guise de conclusion, nous pourrions dire ceci : s'estimer soi pour pouvoir donner de l'estime de soi à l'étudiant, estimer son travail pour reconnaître celui de l'étudiant, se trouver estimable pour être estimé par l'étudiant ou les étudiants.

Conclusion

Cette estime de soi se construit donc depuis la toute petite enfance.

Si l'enfant, puis l'adulte, a besoin de valorisation face à ses gestes, ses actes, il a aussi besoin d'une valorisation ou une confirmation de son être. « Etre quelqu'un de bien » et est reconnu comme tel, est une demande fréquente dans les relations sociales et un besoin constant pour continuer à nourrir l'estime de soi. Si l'homme exprime qui il est par ses actes, il ne peut être défini que par eux. Il est autre que ses actes, il est plus que ses actes. Il est cette personnalité, cet être qui existe de façon singulière dans son rapport au monde, aux autres et à soi.

L'estime de soi est un concept fort important dans les relations humaines, et principalement, en travail social ou psychosocial qui vise l'émancipation et l'autonomisation de la personne ou des personnes.

Très souvent, en travail social et psychosocial, nous sommes amenés à rencontrer des personnes qui souffrent d'un manque de cette estime de soi, « les vilains petits canards » dirait Boris Cyrulnik. Tous ne deviendront pas de beaux cygnes mais s'ils ont la chance de rencontrer, dans leur parcours de vie, un intervenant ou un enseignant qui les aide dans la construction ou la reconstruction de cette estime de soi, ils s'en rapprocheront.

Avoir une estime de soi saine, sans tomber dans le narcissisme, exige cette connaissance de soi, une remise en question de soi, un respect de soi, une acceptation de soi, une humilité...

Ne serait-ce pas le chemin d'une vie pour parvenir à devenir soi, être soi ?

Jean-Frédéric DUMONT

Formateur au C.P.F.P. – C.F.T.S. – La Rouatière

jfdumont@larouatiere.com

<http://www.larouatiere.com/>

Doctorant à CREFI-T/REPERE

<http://w3.crefi.univ-tlse2.fr/>

<http://reperere.no-ip.org/>

Du rôle des émotions dans l'implication professionnelle des éducateurs

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 la relation éducative comme un accordage émotionnel des acteurs qui permet la renégociation de leurs implications, et notamment de l'implication professionnelle de l'éducateur.

Introduction

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 France, 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'écouter. » (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'inefficacité 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.

1

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)

1.1.- 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 témoignent 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 la 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 connaître, 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.

1.2.- 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 le 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...

1.3.- 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)

Implicite, les éducateurs ont conscience du fait que les émotions éprouvées dans la relation éducative, sont issues de situations vécues dans la dimension des relations interpersonnelles 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)

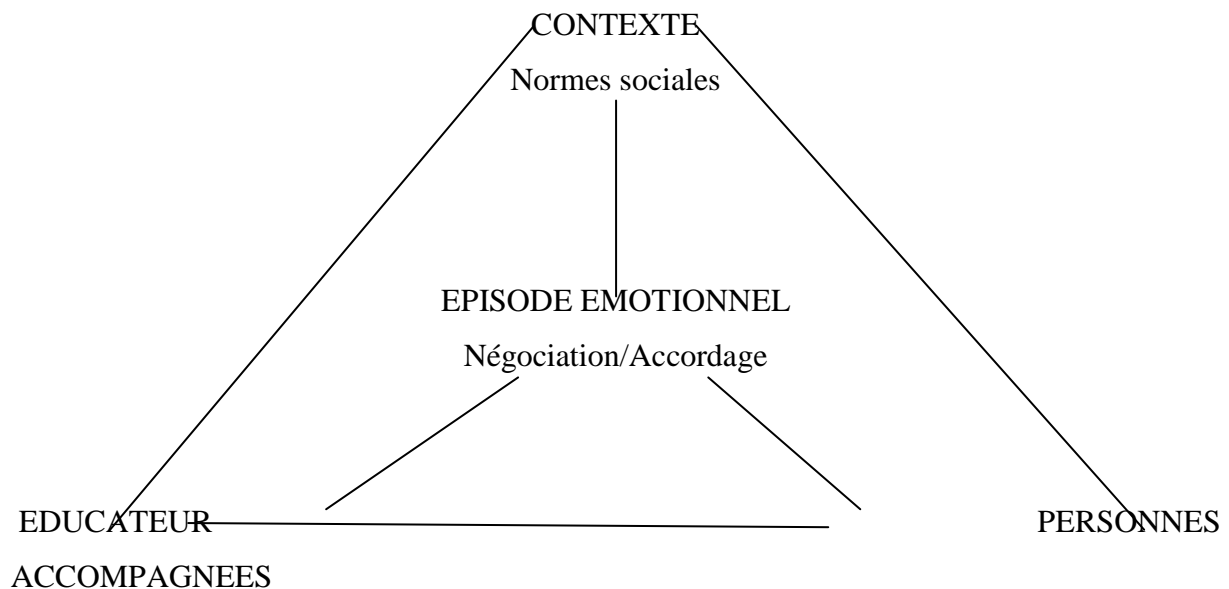
Si l'on accepte que les émotions relèvent d'un processus de coordination entre les acteurs, qu'elles alimentent la relation éducative en permettant un accordage des acteurs entre eux et avec le contexte, il semble vain de vouloir distinguer une émotion en s'intéressant seulement à la subjectivité des 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 le 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 tétralogique⁷, impliquant dans un contexte partagé, une (re)négociation du vivre ensemble par l'accordage des acteurs.



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

⁷ Nous retenons ici la proposition d'Edgar MORIN, selon laquelle *la boucle tétralogique signifie que les interactions sont inconcevables sans désordre, c'est-à-dire sans inégalité, turbulences, agitations, etc., qui*

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. Ça 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 révélera 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)

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...

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 elle mêmes qui déterminent l'affectivité de l'acteur que l'interprétation qu'il leur confère, leur résonance 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.

1.4.- Émotion 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'affûter 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 le moniteur 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 GOLEMAN⁸ (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

⁸ 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 DAMAZIO (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 saviens/démens...

réponses qu'ils apportent *naturellement*, si les thématisés 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 constitutif. Le monde que je me représente dans ma relation à l'Autre 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 résonance, 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 implicite. » (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 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. Et, pour le professionnel, s'impliquer, c'est s'expliquer...

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.

2

L'implication émotionnelle des éducateurs

Nous avons posé comme centrale, la question de l'émotion dans la relation éducative, en ce qu'elle permet, après une rupture de continuité dans la relation, un accordage des acteurs, dans une réactualisation, une renégociation d'un réel vécu en commun, entre l'éducateur et les personnes accompagnées, dans le but de poursuivre la création d'une fiction commune transformatrice de ce réel.

2.1.- S'impliquer, c'est s'expliquer

S'impliquer dans la relation éducative, c'est donc s'en expliquer. S'expliquer avec soi-même et avec l'autre... Si l'éducateur est fondé à demander à celui qu'il accompagne des explications quant aux représentations qu'il se fait du monde, il doit être prêt à faire de même... Et bien souvent, dans ce métier, les explications sont vives... Et c'est souvent dans l'avortement de l'explication que naît l'émotion. Et de l'émotion que naissent une nouvelle explication et une implication renouvelée... Quand on ne trouve plus les mots pour dire son incompréhension, son amour ou sa haine de l'autre et de ses actes, quand la bonne distance devient difficilement appréciable, le dernier recours réside dans l'émotion; ou plutôt dans le partage émotionnel, qui fait basculer les protagonistes d'un implicite consensuel et d'un partage consenti ou désiré, dans l'inconnu et l'insécurité d'un explicite où tout doit être renégocié, et en premier lieu, le rapport à l'autre, à soi et à l'environnement, par l'accordage des acteurs.

L'émotion vient signifier aux éducateurs qu'ils sont impliqués dans les relations éducatives, au sens étymologique du terme : être impliqué, (im, in, plicare) c'est à dire, être plié dans, entortillé, emmêlé... (REY, A. Op. cit. p. 1003) Autrement dit, être impliqué, ou s'impliquer

dans une situation, une relation, c'est appartenir à cette relation et cette situation. Le nom d'implication s'est également employé pour le fait d'être embrouillé (Ibid.)... Un usage dont témoignent encore nombre de jeunes accueillis en M.E.C.S. ou en I.T.E.P. par exemple, et qui, pour signifier leur appréhension ou leur refus d'entrer dans la relation proposée par l'éducateur, emploient souvent ce type d'expression : « vas-y, il essaie de m'embrouiller ! » D'une certaine façon, ils n'ont pas tort, puisque l'éducateur tente bien, en effet, de les impliquer dans la relation éducative. Une implication que les jeunes subissent et vivent sur le mode de la passivité ou du refus, alors que l'éducateur souhaiterait qu'ils s'y impliquent activement...

BATAILLE, M. (1983) illustre bien cette crainte de s'impliquer dans la relation et d'appartenir à la situation éducative, lorsqu'il remarque que « l'implication connote [...] l'engagement dans [la relation] avec le risque de s'engluer dans l'entrelacement, d'étouffer dans un enchevêtrement que l'on ne peut démêler précisément parce qu'on y est pris. » Et c'est le risque majeur que courent les éducateurs, et a fortiori les novices que de ne plus parvenir à s'extraire des situations, « à s'asseoir pour se regarder marcher... » (LECOINTE, M. 1981)

ARDOINO, J. (1983) illustre parfaitement cette dialogique implication/explication par la métaphore de l'origami - l'art japonais du pliage - qui se traduit parfois dans nos amphithéâtres par l'art de tuer le temps grâce à la confection de cocottes en papier: si je veux comprendre comment la cocotte acquiert et conserve une forme de cocotte, il me faut la déplier, la mettre à plat pour en étudier la confection; mais une fois dépliée, devenue explicite et compréhensible, elle perd son statut de cocotte et ne représente plus rien... Il en va de même de l'implication dans les relations éducatives : et c'est en cela que le métier d'éducateur consiste bien moins à expliquer ce que l'on fait qu'à s'expliquer avec les autres sur ce que l'on est ! « [...] On est alors obligé de dire ce que l'on fait, qui l'on est, à quoi l'on tient, ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas, on se le dit, et en se le disant on le met à plat. C'est cela, la dialectique de l'implication (ce qui est plié et donné comme un tout) et de l'explication (le déploiement, la mise à plat). Il ne suffit pas d'expliquer, au sens pédagogique [décortiquer les modalités de la relation éducative par exemple], pour que les gens soient amenés à s'expliquer entre eux et vis-à-vis d'eux-mêmes [...]. » (BATAILLE, 2000a)

Autrement dit, l'implication peut être envisagée comme un [...] processus d'implication qui aboutit à la construction d'une forme de connaissance « impliquée » (implicite), à savoir une représentation. (ibid.)

2.2.- L'implication professionnelle ne se mesure pas...

L'implication dans la relation éducative consiste donc pour l'éducateur, à accepter et à reconnaître le fait d'appartenir (cognitivement, affectivement, émotionnellement, socialement et professionnellement) aux situations que détermine cette relation, tout en s'en expliquant. « En lui même le concept d'implication n'est pas opérant. Il le devient dès lors que l'on parle d'analyse de l'implication » (BATAILLE, M., 1983).

Être impliqué, rappelons-le, et notamment être impliqué dans une activité professionnelle, c'est être plié dans les situations, dans les relations, c'est donc déjà appartenir à ces situations et à ces relations; c'est être dedans. L'implication est donc « [...] une forme d'être et une manière d'investir un espace, et dans le cas qui nous intéresse ici, l'espace professionnel, qui s'exprime sous différentes formes qualitativement [et pas quantitativement] identifiables » (MIAS, CH. 2007). Une parfaite illustration de cet aspect qualitatif et non quantitatif de l'implication se trouve dans un épisode du récit d'Edgard Poe : une chute dans le maelström.

Souvenons-nous : tandis que les pêcheurs étaient lentement aspirés dans l'abîme du tourbillon, ils dérivèrent encore un moment au milieu d'autres épaves le long des parois toujours plus rapprochées de son entonnoir ; d'abord les deux frères – le plus jeune avait déjà sombré dans la tempête – étaient trop subjugués par la peur pour pouvoir réfléchir clairement et observer avec précision ce qui se passait autour d'eux. Après un certain temps cependant – selon le récit d'Edgar Poe – l'un des frères fut capable de secouer sa peur. Tandis que l'aîné, paralysé par la catastrophe imminente, restait désespérément recroquevillé dans l'embarcation, le plus jeune se ressaisit et commença à regarder autour de lui avec curiosité. Supervisant alors l'ensemble avec un plus grand calme, presque comme s'il n'était pas concerné, il remarqua certaines régularités dans le mouvement des épaves qui, en même temps que le bateau étaient entraînés dans un mouvement giratoire. Bref, à partir de son observation et de sa réflexion, une « idée » lui vint. Une image cohérente du processus dans lequel il était impliqué, une « théorie » commença à prendre forme dans son esprit. Regardant avec une attention plus aiguë autour de lui et réfléchissant, il parvint à la conclusion que les objets cylindriques s'enfonçaient plus lentement que les objets de toute autre forme et que les objets plus petits semblaient moins vite que les plus gros. A partir de cette image synoptique des régularités dans le processus dans lequel il était impliqué, et après avoir reconnu sa signification pour sa propre situation, il entreprit les démarches appropriées. Tandis que son frère demeurait figé par la peur, il s'attacha lui-même à un baril. Il encouragea en vain son aîné à faire de même; puis il sauta par-dessus bord. L'embarcation portant son frère

s'enfonçait plus vite et fut finalement happée par l'abîme. Le baril auquel il s'accrochait, en revanche, fut bien plus lentement attiré vers les profondeurs, si bien que le pêcheur se retrouva à la surface de la mer lorsque l'inclinaison des parois de l'entonnoir redevint de nouveau peu à peu moins abrupte et que les mouvements de toupie de l'eau furent moins violents, et il regagna finalement le monde des vivants.

Aucun des deux frères n'est plus ou moins impliqué que l'autre dans cette situation dramatique. Ils le sont en revanche, différemment... Alors que le premier se résigne à son sort, écrasé par la fatalité et ne fait rien, l'autre décide de s'engager dans l'action. Sur le plan professionnel, il en ira de même. Les protagonistes d'une relation et de situations éducatives appartiennent à cette relation et ces situations, mais sont différemment concernés par elles et s'y impliquent différemment.

2.3.- Elle s'évalue : Implication active et passive

L'implication professionnelle des éducateurs peut se définir comme une manière d'être, d'agir et de s'exprimer dans le cadre de l'action et de la relation éducatives. La question n'est donc plus de savoir si l'éducateur est impliqué dans la relation... Il y est nécessairement impliqué, même s'il y brille par son absence ou son indifférence. Il ne s'agit pas de mesurer le degré d'implication des acteurs dans la relation, mais bien de tenter de comprendre comment ils y sont impliqués émotionnellement...

On peut en fait, distinguer deux orientations de l'implication : l'une active et l'autre passive, qui se traduisent grammaticalement par les formules je m'implique, à la forme pronominale et je suis impliqué à la voix passive. Deux orientations de l'implication qui vont connoter de façon particulière et singulière l'exercice professionnel...

Ainsi, dans une implication passive nous trouverons souvent les acteurs dans « des attitudes aquoibonnistes » (MIAS, Ch. 1998). Les jeunes éducateurs et particulièrement les stagiaires sont tous, à un moment de leur formation ou de leur expérience, confrontés à des attitudes et des discours mettant en avant la démotivation et la lassitude : « à quoi bon consacrer tant d'énergie à cette prise en charge alors que l'on sait parfaitement que cette personne ne changera pas, que ça ne sert à rien... » Dans cette forme passive de l'implication professionnelle, l'éducateur ne parvient plus à prendre de la distance avec l'action, il est dans un flou identitaire où l'accompagnement n'a plus de sens et où les pratiques ne sont plus questionnées. Il n'est plus en capacité de s'expliquer – pas plus avec lui-même qu'avec les autres – sur son implication. L'implication passive se caractérise ainsi par une sorte de gel des

représentations et fait l'économie de l'explicitation et de l'explication qui sont seules en mesure de relancer un processus d'implication active et donc d'actualisation des représentations... Du point de vue des émotions, nous touchons là à la neutralité. La situation et les relations n'émeuvent plus l'éducateur, figent les relations et l'accompagnement éducatif, renforçant ainsi une implication subie et désincarnée...

En revanche, lorsqu'il se situe dans une implication active, l'éducateur exprime cette implication par [...] l'explicitation de ses actions, par l'explication des savoirs, dans la revendication d'une identité « labellisée » (MIAS, Ch. 1998, p. 93). Il est en mesure de se risquer affectivement et émotionnellement dans un processus de renégociation avec les personnes accompagnées. La dynamique du mouvement et de la transformation continue d'être alimentée et génère d'autres implication émotionnelles...

Pour être opérante, c'est à dire versées dans l'exercice professionnel, ces implications doivent pouvoir être interrogées par l'éducateur dans une analyse de sa pratique. Trois dimensions chargées émotionnellement peuvent ainsi être explicitées afin d'être évaluées et actualisées.

2.4.- La structure de l'implication professionnelle (S-R-C)

Ch. MIAS (1998) a pu dégager trois invariants structurels de l'implication professionnelle dont l'absence ou la présence, permettent de dire si cette implication est active ou passive: le sens (S), les repères (R) et le sentiment de contrôle (C).

- 2.4.1.- Sens et finalités de l'action éducative

Sens et finalités de l'action éducative sont indissociables, dans la mesure où la finalité d'une action en révèle le sens, et réciproquement. Le sens, en tant qu'orientation, direction, destination, mais aussi en tant que signification et que sensibilité de cette action.

- En tant que direction, le sens donné à l'action permet au professionnel de tenir un cap dans la tourmente des relations socioprofessionnelles, de ne pas perdre de vue les objectifs qu'il poursuit, tout en rendant le chemin qui y mène identifiable, repérable, en le balisant... On pourra par exemple repérer le sens donné à une action éducative en analysant à qui s'adresse cette action : à l'auteur, en privilégiant les dimensions du désir, de la création et de l'autonomie, à l'agent en privilégiant la nécessité, la reproduction et la soumission, ou à l'acteur en

mettant en avant ce qui est de l'ordre des besoins, du pragmatisme et de l'indépendance.

- En tant que signification, le sens de l'action éducative, exprime le pourquoi de cette action. Autrement dit, le sens que donne l'éducateur à son action, apparaît, émerge dans la signification qu'attribuent à cette action les protagonistes de la relation éducative (éducateur, mais aussi usagers/bénéficiaires, membres de l'équipe pluri professionnelle, etc.).⁹

Si le sens, en tant qu'orientation de l'action semble appartenir plus particulièrement à l'initiateur de cette action, et reste pour une large part implicite, la signification relève bien plus « d'une adresse à autrui » (BARBIER, J.-M., 2000) destinée à rendre visible, à expliciter les intentions de l'initiateur de cette action.

Le fait que l'action ne prenne sens que dans la négociation d'une signification commune, implique pour l'éducateur que ce qui fait sens pour lui, relève des valeurs qu'il défend.

- Et c'est en cela que le sens donné à l'action revêt également une dimension sensible, affective, émotionnelle. Ainsi, ce qui fait sens pour le professionnel indique « [...] ce qui a un prix pour lui, non pas directement en valeur marchande, mais d'un point de vue affectif. C'est une manière d'être qui exprime ce à quoi il tient, ce à quoi il adhère, et qu'il va défendre contre des valeurs qui justement seraient différentes. » (MIAS, Ch., 1998)

Le sens des actions éducatives s'exprime donc dans la dimension du sensible. Une sensibilité qui est, comme nous l'avons déjà mis en évidence, un puissant vecteur de (re)négociation de son implication dans la relation.

Le sens que donne le professionnel à ses actions resterait le plus souvent dans le domaine de l'implicite, si la négociation sensible, affective et émotionnelle d'une signification commune ne venait révéler, expliciter les repères sur lesquels se fonde le sens de ces actions.

- 2.4.2.- Les repères

Pour donner du sens (orientation - signification - sensibilité) à leurs actions, les professionnels ont besoin de repères sur lesquels ils puissent fonder ces actions.

Les repères les plus marquants et les plus prégnants pour les métiers de l'éducation spécialisée sont certainement ceux qui permettent d'identifier et de qualifier les usagers et les *bénéficiaires* du travail social, déterminant par là même les finalités des prises en charge éducatives.

Ces repères ont évolué au cours de la déjà longue histoire du travail social. Du courant hygiéniste du 19^{ème} siècle où la dimension médicale, sanitaire est prédominante et déterminante¹⁰, en passant par la philanthropie valorisant le don de soi, la charité, la vocation, qui trouvera son aboutissement dans le courant du redressement ou de la pédagogisation (FOUCAULT, M., 1993) des déviants, et dans l'idéologie moralo-technicienne du régime de Vichy (CHAUVIÈRE, M., 1980), puis, dans ce que l'on a appelé le courant psychologique, où l'on passe de la notion de jugement à celle de traitement, pour parvenir enfin, de nos jours, à une approche de médiation, où les notions de projets personnalisés et de droit des usagers sont mises en avant, mais où « trop de gestion tue le social » (CHAUVIÈRE, M., 2007), les repères foisonnent et structurent les représentations sociales et professionnelles de l'éducation spécialisée.

Le professionnalisme nécessite tout naturellement le questionnement et l'actualisation, voire la transformation des repères des éducateurs. Là encore les dimensions de l'affect et de l'émotion seront très présentes dans la mesure où confirmer ou se séparer des certitudes qui jalonnent leurs implications en leur servant de repères est naturellement générateur de plaisir ou de déplaisir, d'un sentiment de sécurité ou d'insécurité, de confiance en soi ou d'anxiété...

Ces deux premières dimensions de l'implication professionnelle sont évidemment extrêmement perméables l'une à l'autre et indissociables de la troisième qui s'exprime dans le sentiment de contrôle dont se revendiquent ou non les individus.

- 2.4.3.- Le sentiment de contrôle

Cette dernière dimension de l'implication repose sur plusieurs illusions (liberté, rationalité et responsabilité) savamment entretenues par les individus (DUMONT, J.-F., 2004), selon lesquelles les résultats de leurs actions sont la

⁹ Nous nous référons ici au courant de l'interactionnisme symbolique, et plus précisément aux travaux de MEAD, G.-H. (1963)

¹⁰ On pourra, à ce sujet, consulter VIGARELLO, G., 1993.

conséquences de leurs comportements antécédents. Cette illusion du contrôle et de la maîtrise de ses actions semble même être « [...] une nécessité dans le développement intra individuel [dans la mesure où] s'en remettre de manière permanente au hasard, c'est à dire avouer notre incapacité à contrôler la situation et à se laisser porter par les événements laisse un espace béant d'incertitude difficile à combler » (MIAS, Ch., 1998, p. 129).

Ce sentiment de contrôle de ses actions est d'autant plus nécessaire aux individus que son absence renvoie à du « désespoir acquis, une impuissance apprise [qui sont] les conséquences négatives d'une expérience vécue par l'individu de la non maîtrise de son environnement, conséquences se manifestant à trois niveaux : au niveau motivationnel, le sujet ne manifeste aucune motivation à contrôler la situation, ce qui entraîne une chute de ses performances ; au niveau cognitif, le sujet est incapable d'établir un lien entre ses actions et leur résultat ; au niveau émotionnel enfin, le sujet étant dans un état de désespoir, de dépression »(Ibid.).

Ce que nous retiendrons principalement ici, c'est que l'illusion du contrôle autorise l'action, une action qui, si elle ne produit jamais les résultats escomptés, permet néanmoins au sujet d'établir un lien entre cette action et ses conséquences, permettant ainsi la renégociation du sens par l'élaboration d'un récit justificateur fondé sur la multi rationalité et la multiréférentialité, dans une dynamique d'intégration et d'actualisation des repères.

En guise de conclusion :

implication, explication, représentations et émotions

Les trois dimensions structurelles de l'implication professionnelle sont donc chargées affectivement et émotionnellement. Les éducateurs, toujours en quête de la bonne distance éducative, naviguant entre l'amour et la haine, utilisent les émotions générées par les ruptures de continuité dans les situations et les relations éducatives, pour renégocier leur implication professionnelle dans ses trois dimensions [Sens (orientation/signification/sensibilité) – Repères – Sentiment de contrôle]. Cette renégociation de l'implication par l'accordage émotionnel se produit concurremment et concomitamment aux niveaux intra individuel, inter individuel, positionnel et idéologique. (DOISE, W., 1986)

C'est par l'explication, l'explicitation de leur implication émotionnelle à ces quatre niveaux que les éducateurs vont pouvoir analyser leurs pratiques et faire évoluer leurs représentations du métier en les actualisant. Évolutions et transformations qui génèrent des prises de position différentes. Ces prises de positions sont accessibles à travers l'analyse (décrire – expliquer – comprendre) de l'implication des éducateurs, par des techniques d'analyse des pratiques particulières que nous avons appelé "collectifs de partage professionnel des émotions" (DUMONT, J.-F., 2009, à paraître). Mais ceci est une autre histoire...

Bibliographie

- ARDOINO, J.** (1983) .- Polysémie de l'implication .- Revue *Pour*, 1983, N°88, Toulouse, Éditions Privat
- CHAVIERE, 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. & ROUQUETTE, M.-L. (dir.) .- représentations sociales et éducation .- Montréal, Éditions nouvelles
- BATAILLE, M.** (2000b) (dir.) .- 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
- DAMAZIO, 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. & 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., OBERLE, D. & BEAUVOIS, J.-L. (dir.) .- Relations humaines, groupes et influence sociale .- Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- DUMONT, J.-F.** (2004) .- Éducation et formation tout au long de la vie. De la maîtrise de soi et de l'environnement, à une implication pragmatique .- Mémoire de D.E.A. .- Université Toulouse Le Mirail, Département des sciences de l'éducation, C.R.E.F.I. – E.V.A.S.E.F.
- DUMONT, J.-F.** (2007a) .- Évolution de la formation de moniteur éducateur : individualisation des parcours et dispositifs collectifs .- Actes du 2^{ème} 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., DE ZOTTI, Ph., MARTY, Ph.** (2007b) .- 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.** (2009, à paraître) .- Les émotions dans la relation éducative : accordage émotionnel et renégociation de l'implication .-
- 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
- LIPIANSKI, 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. & 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