

TABLE DES MATIÈRES

1	Introduction	7
1.1	Choix de la thématique	7
1.2	Motivations personnelles et professionnelles	8
1.3	Le lien avec le travail social.....	8
1.4	Question de recherche	9
1.5	Objectifs de recherche	9
2	Les émotions	9
2.1	Définitions	9
2.2	Intelligence émotionnelle	9
2.3	Les compétences émotionnelles.....	10
2.3.1	L'identification des émotions :.....	11
2.3.2	La compréhension des émotions :	12
2.3.3	La régulation des émotions :	13
2.3.4	L'utilisation des émotions :	14
2.3.5	L'expression des émotions	14
2.4	Le partage social des émotions au travail	16
2.5	La suppression des émotions.....	18
2.6	Les raisons de la suppression des émotions	19
2.6.1	Dimension professionnelle et normes institutionnelles.....	19
2.6.2	Dimension sociale	21
2.6.3	Dimension sexuée	21
3	La pratique professionnelle de l'éducateur social	22
3.1	L'accompagnement et le rôle des émotions	22
3.2	Les postures professionnelles et relationnelles	23
3.2.1	Le pôle clinique.....	23
3.2.2	La neutralité bienveillante	24
3.2.3	Les relations éducatives	24
3.3	Distance et proximité au travail.....	25
4	Le dévoilement de soi (self disclosure)	26
4.1	Le Soi dans le travail social	26
4.1.1	Le concept de Soi	26
4.1.2	L'estime de Soi	26
4.1.3	La présentation de Soi	27
4.2	L'auto-divulgation de soi.....	27

4.3 L'intimité entre secrets et dévoilement	27
4.3.1 Les enjeux du dévoilement de Soi	28
5 Hypothèses	28
5.1 Hypothèse 1.....	28
5.2 Hypothèse 2.....	29
5.3 Hypothèse 3.....	29
6 Démarche Méthodologique	29
6.1 Le terrain d'enquête	29
6.1.1 La population de recherche	30
6.1.2 Les techniques de récolte des données	30
6.1.3 Éthique de la recherche	31
6.1.4 Déroulement des entretiens	31
6.1.5 Les risques de la démarche	31
7 Analyse des données.....	32
7.1 Hypothèse 1 : l'influence du cadre institutionnel et des codes sociaux sur l'expression de soi de l'ES.....	32
7.1.1 La place des émotions dans la pratique de l'ES	32
7.1.2 L'auto-contrôle des émotions de l'ES	33
7.1.3 L'expression non-contrôlée des émotions de l'ES	37
7.1.4 L'influence du cadre et du milieu institutionnel	38
7.1.5 L'expression de l'ES explicite la socialisation des émotions	40
7.2 Hypothèse 2 : le partage social des émotions de l'ES	40
7.2.1 Les situations propices au partage social des émotions	40
7.2.2 L'influence des larmes dans la pratique de l'ES	42
7.2.3 L'influence émotionnelle de la sphère privée au travail	44
7.3 Hypothèse 3 : la création du lien à partir du dévoilement de soi.....	45
7.3.1 La fonction du dévoilement de soi au travail	45
7.3.2 Les contextes opportuns au dévoilement de soi	46
7.3.3 Ce qui est permis de dévoiler.....	47
7.3.4 Ce qui n'est pas permis de dévoiler.....	49
7.4 Synthèse des résultats	51
8 Conclusion.....	52
8.1 Réponse à la question de recherche.....	52
8.2 Piste d'action et de recherche	53
8.2.1 Tenir un journal de bord concernant les émotions vécues sur le terrain ..	53
8.3 Limites de la recherche.....	54
8.4 Bilan personnel et professionnel	55

9	Références	57
9.1	Ouvrages	57
9.2	Articles papiers et électroniques.....	58
9.3	Sitographies	61
9.4	Travaux cités	61
9.5	Interview radio	62
9.6	Documents de site web	62
9.7	Table des figures et tableaux.....	62
10	Annexes	64

Mon travail s'adresse autant aux hommes qu'aux femmes. Pour simplifier la lecture et l'écriture, j'ai pris la décision de rédiger mon Travail de Bachelor au masculin.

Glossaire

Terme	Définition
Affect	État affectif/émotionnel, agréable ou désagréable, en réaction immédiate à un contexte précis (Perea & Levivier, 2012).
Émotion	Réaction affective transitoire vécue au niveau du corps qui est provoquée par un stimulus provenant de l'environnement (Larousse, 2012).
Humeur	Disposition affective, constante ou momentanée, du tempérament et du caractère d'une personne (Larousse, 2012).
Interaction sociale	Influence réciproque entre deux personnes ou un groupe qui donne lieu à des échanges verbaux et non verbaux (Larousse, 2012).
Pensée	Faculté intellectuelle (raisonner, penser, juger, etc.) et consciente que possède l'individu (Sander & Scherer, 2009).
Sentiment	État affectif durable qui implique une réaction à une représentation, une pensée que l'on se fait de quelque chose (Larousse, 2012).
Tempérament	Trait de caractère d'une personne (Larousse, 2012).

1 Introduction

L'expression des émotions prescrites au travail est une thématique assez récente. En 2000, le sociologue Chauvière mentionnait déjà l'importance de ce sujet et plus particulièrement dans le contexte du travail social. Selon lui, ce domaine consiste en « *la transformation volontaire d'une émotion en connaissance et savoir-faire, parfois même un métier* » (cité par Dumont J.-F., 2010a, p. 150). Puis en 2003, à la suite de la traduction et publication du texte d'Hochschild « Travail émotionnel, règles de sentiments et structures sociales », émergent des recherches concernant les émotions au travail, afin de saisir l'effort auquel certains professionnels devaient faire face concernant l'expression des émotions : exhiber ou cacher certaines émotions (Fortino, Jeantet, & Tcholakova, 2015). Cependant, les recherches relatives aux affects¹ et aux émotions dans le travail social sont peu développées (Vos & Monnet, 2005).

Aujourd'hui, les émotions sont un sujet incontournable dans le monde professionnel. La société devient de plus en plus intransigeante en ce qui concerne le professionnalisme, et d'autant plus dans les métiers du travail social. La question des émotions dans l'accompagnement et la neutralité affective de l'éducateur est mise en cause. Au vu de mes expériences professionnelles, je remarque que l'Éducateur Social (ES) peut se sentir perdu face à ses émotions et la façon de les exprimer. Parfois, nous pensons que les émotions sont à laisser au pied de la structure dans laquelle nous travaillons parce qu'elles n'y ont pas leur place. Ainsi, l'ES adopte des attitudes neutres et bienveillantes afin d'éviter d'être dans l'affectivité. Il est confronté à la complexité de la proximité affective et la distance émotionnelle. Or, les émotions font partie intégrante de nos activités et jouent un rôle primordial dans la communication. Elles ne peuvent pas rester dans l'ombre. Elles alimentent et colorent les relations, mais donnent également des indications sur la perception d'un événement, des comportements et des réactions. Ainsi, l'éducateur doit « *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* » (Dumont J.-F. , 2010b, p. 3).

Cependant, l'expression des émotions d'un professionnel est encore un sujet bien souvent mis à l'écart. Les limites de ce concept restent encore floues et cela pour un bon nombre d'éducateurs, stagiaires et professionnels du travail social. Suite à mes expériences dans les institutions sociales, je remarque que l'ES a tendance à se centrer essentiellement sur les bénéficiaires quitte à s'oublier lui-même ou d'en être obligé. En effet, certaines émotions posent problème, ainsi le professionnel cherche à les supprimer, ne souhaitant pas ou étant contraint à ne pas se montrer en spectacle devant les usagers et/ou ses collègues. Serait-ce par peur que les émotions affectives aient des répercussions dans le travail ? Ou alors est-ce que le cadre institutionnel accepte l'utilisation des émotions uniquement dans certaines conditions : émotions positives ? De ce fait, on néglige la prise de soin de soi et de ses émotions... Ainsi, face à ces questions, je propose ici une réflexion autour de la place des émotions dans le travail social.

1.1 Choix de la thématique

Le métier d'éducateur implique la création et le maintien de liens avec les personnes qu'il côtoie. À travers les relations éducateur-bénéficiaire, plusieurs phénomènes s'articulent autour des émotions. En effet, l'éducateur se retrouve régulièrement dans des situations compliquées, remplies d'éléments et de circonstances provoquant des émotions tantôt agréables tantôt désagréables. Celles-ci peuvent entraîner des comportements appropriés ou non, et donc influencer sa posture, ses attitudes et ses gestes. L'ES se trouve alors confronté à lui-même, plus explicitement, à ses propres émotions et à son propre vécu. Comment réagir dans certaines situations face aux bénéficiaires, pleurer ou se mettre en colère ? Pourquoi n'osons-nous pas ? Existe-t-il des émotions interdites ou contraires à la déontologie du métier ? Jusqu'où devons-nous maîtriser nos émotions ? Quelle place ont-elles dans le travail social ? Ces interrogations sans réponses attirent ma curiosité et montrent mon réel intérêt à mener une recherche concernant l'expression des émotions dans la pratique de l'ES.

¹ Cf. glossaire p. 6

1.2 Motivations personnelles et professionnelles

Ce thème a suscité mon intérêt, car j'ai pu vivre des situations dans lesquelles je me sentais perdue parce que je ne savais pas comment communiquer ou dévoiler mes émotions. Ce travail sert un objectif personnel de formation : je souhaite développer de bonnes connaissances sur les enjeux qui se jouent autour des émotions afin d'avoir une plus grande maîtrise et une meilleure application dans le domaine.

À plusieurs reprises dans mes expériences professionnelles, je me suis trouvée face à des événements intenses émotionnellement autant positifs que négatifs. Personnellement, j'ai tendance à cacher mes émotions, à utiliser la stratégie de la « suppression » d'émotion. Voici un exemple :

Lors d'un stage, j'ai accompagné des enfants, des adolescents et des adultes malades. Ils ne pouvaient être soignés dans leur pays et de ce fait ne pouvaient s'épanouir. Un soir, une enfant a commencé à faire une crise parce que je ne m'occupais plus d'elle. Au moment du repas, je ne voulais pas m'asseoir à sa table en raison de sa pré-crise. Toutefois je n'ai pas eu le choix, car tous les éducateurs et stagiaires étaient déjà installés. À table, elle a continué sa crise et s'est mise à pleurer. Je n'arrivais pas à la calmer. Après quelques minutes, elle s'est laissée submerger par ses pleurs et s'est mise dans un état second. Je n'arrivais pas à faire face à cette situation, la petite fille avait pris toute mon énergie. Finalement, une collègue s'est proposée pour prendre le relais. Après cet incident, j'ai senti que j'allais craquer. En effet, j'ai fini par pleurer. J'avais honte de mes larmes, j'aurais préféré que personne ne les voit. J'ai pourtant essayé de les cacher. Une éducatrice m'a proposé de sortir prendre l'air un moment, afin de me changer les idées. Avec du recul et quelques échanges avec mes collègues, j'ai, par cette situation, illustré aux bénéficiaires la réalité et qu'il était humain de pleurer. Nous ne sommes pas des robots.

La communication des émotions est propre à chacun. Je constate aussi qu'il existe encore des interrogations concernant la maîtrise de soi ou de ses émotions. J'ai l'impression que les émotions sont encore taboues dans nos pratiques ou alors gênantes et qu'il est difficile d'éprouver des sentiments² tels que la peur, la tristesse ou la colère.

De plus, l'éducateur social est son propre outil de travail, c'est-à-dire qu'il travaille avec ce qu'il est, et les émotions jouent un rôle important dans sa pratique professionnelle. C'est pourquoi il me semble essentiel de traiter ce sujet. Aborder ce thème ne peut être que bénéfique. Il m'apportera un bagage qui me rendra service plus tard. En effet, je vais certainement devoir faire face à mes émotions, apprendre à les gérer, les exprimer, en prendre conscience et y remédier durant ma carrière professionnelle.

1.3 Le lien avec le travail social

Le travail social est un champ d'intervention très large où les éducateurs peuvent exercer dans des institutions variées avec des populations différentes. En tant que future éducatrice sociale, ma principale tâche sera d'accompagner des personnes rencontrant des difficultés sociales, souffrant de handicap physique ou psychique dans leur quotidien.

Les émotions participent à la posture professionnelle, celle-ci peut être davantage influencée par les relations avec les usagers ou les évènements institutionnels vécus. Or, l'éducateur doit axer sa pratique sur la bientraitance (Mirolo, 2017). Il s'agit d'une démarche d'accompagnement qui « *situe les intentions et les actes des professionnels dans un horizon d'amélioration continue des pratiques tout en conservant une empreinte de vigilance incontournable* » (ANESM, 2018, p. 13). De ce fait, l'ES social doit au préalable s'écouter et connaître ce qui se passe à l'intérieur de lui-même avant de décrypter celles des autres. Pour cela il doit décoder et identifier les émotions qui l'habitent (puis celles des autres) afin d'être apte à travailler avec les bénéficiaires. Les émotions et l'expression de celles-ci sont une part importante dans le travail social, elles participent à la création de liens et modulent les manières d'accompagner les usagers (Mirolo, 2017).

² Cf. glossaire p. 6

Or, les émotions sont bien souvent « *considérées comme perturbatrices de l'action d'accompagnement* » (Dini & Palazzo-Crettol, 2013). De ce fait l'éducateur se réfère aux normes sociales et institutionnelles pour faire preuve de professionnalisme. Ainsi, les émotions sont une problématique récurrente chez les travailleurs sociaux et englobent plusieurs enjeux tels que : l'expression et la régulation des émotions, l'investissement personnel et l'implication émotionnelle. L'ES est son propre outil de travail, ainsi l'expression des émotions et le dévoilement de soi jouent un rôle important : mais quels sont les freins ou les limites de ces éléments ? Quelles places ont les émotions dans les métiers du travail social ? Quelles émotions les travailleurs sociaux peuvent exprimer et de quelle manière ?

1.4 Question de recherche

À partir de ces considérations et des réflexions précitées, la question à laquelle je souhaite répondre tout au long de mon Travail de Bachelor est la suivante :

Dans quelle mesure l'expression de soi (émotions et implication personnelle) a-t-elle une place dans la pratique professionnelle de l'éducateur social face aux adolescents ?

1.5 Objectifs de recherche

À la fin de la recherche, je souhaite :

- Illustrer la place des émotions chez l'ES;
- Expliquer comment les professionnels gèrent leurs émotions dans leur pratique ;
- Envisager dans quelles mesures il est possible de partager nos émotions dans le domaine du travail social ;
- Énumérer les enjeux des émotions dans le métier d'ES ;

2 Les émotions

2.1 Définitions

Selon Filliozat (1997), l'émotion est un mouvement qui naît à l'intérieur de soi et qui va vers l'extérieur. Cela rend l'être humain vivant et capable d'entrer en relation avec le monde. Selon la théorie de Sander et Scherer (2009, p. 10), l'émotion est vue comme un « *ensemble de variations épisodiques dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des événements évalués comme importants par l'organisme* ». D'après Matsumoto et Ekman, en 2009 (cité par Coppin & Sander, 2010, p. 4), les émotions sont « *des réactions transitoires, bio-psycho-sociales conçues pour aider les individus à s'adapter et à faire face à des événements qui ont des implications pour leur survie et leur bien-être* ». Ainsi, l'émotion génère des changements chez l'individu dans ses comportements, ses affects, ses choix et ses perceptions. L'environnement et le contexte sont des éléments qui influencent la personne dans sa manière de réagir et de vivre la situation (Claudon & Weber, 2009). L'émotion est donc un phénomène qui provoque chez l'individu des réactions physiologiques et psychologiques à la suite d'un stimulus de son environnement et du contexte.

Quotidiennement l'éducateur crée ou maintient des liens avec les bénéficiaires qu'il accompagne, ainsi les émotions sont indispensables pour les relations sociales. Le travailleur social est son propre outil de travail, ainsi il met en jeu sa personne donc également ses émotions.

2.2 Intelligence émotionnelle

La notion d'intelligence émotionnelle englobe plusieurs compétences émotionnelles. Salovey et Mayer, en 1990, expliquent qu'elle est « *l'habileté à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions, ainsi qu'à réguler les émotions chez soi et chez les autres.* » (cité par Couzon & Dorn, 2007, p. 14). Aujourd'hui, on parle plutôt en termes de compétences émotionnelles.

Gardner (1996) relève deux styles d'intelligence : – Intrapersonnelle, tout ce qui se rapporte à la connaissance de soi (manière de vivre, ressentir et nommer ses émotions) qui permet de mobiliser ses ressources afin de comprendre et guider son comportement. – Interpersonnelle, distinction que les individus font entre humeur³, tempérament⁴, motivation et intention. Cette dimension permet de repérer les traits de la personne, même s'ils apparaissent sournoisement.

Pour résumer, l'intelligence émotionnelle réside en la capacité à identifier, à comprendre et à utiliser ses propres émotions ainsi que celles d'autrui. Ce concept met l'accent sur la régulation des émotions et de différentes stratégies de défenses utilisées pour permettre à l'individu de s'adapter à l'environnement.

2.3 Les compétences émotionnelles

Les compétences émotionnelles sont un concept complexe et différent selon les auteurs. En effet, ce terme reprend plusieurs modèles⁵ de nature variés, en voici deux :

Le modèle de Mayer et Salovey (1997) : Ils mettent en évidence quatre compétences de base (Couzon & Dorn, 2007), dont une essentielle à ma recherche ;

- *La perception émotionnelle* : elle comprend la compréhension et l'expression de ses émotions afin de les exprimer de manière adéquate ;

Le modèle de Daniel Goleman (1995) : Il décrit les compétences émotionnelles comme étant des capacités apprises tout au long du développement de l'individu. Elles divergent d'une culture, d'une société, voire d'une famille à l'autre. Quatre compétences ressortent de son modèle (Couzon & Dorn, 2007), mais celle-ci m'intéresse plus particulièrement :

- *La maîtrise de soi* : il s'agit de réguler ses émotions et exprimer ses émotions de manière adéquate selon le contexte ;

Le modèle de Mayer et Salovey est davantage centré sur la personne, il comprend une dimension intrapersonnelle tandis que le modèle de Goleman prend en compte la dimension sociale, c'est-à-dire que les autres sont inclus dans sa théorie. D'autre part, les deux modèles soulèvent un point important : les émotions sont des vecteurs de communication tant sur le plan personnel que sur le plan social.

Malgré l'existence des divers modèles, plusieurs compétences communes ressortent de leurs théories : identification, expression, compréhension, utilisation et régulation des émotions de l'individu et celles d'autrui (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, & Nélis, 2014).

³ Cf. glossaire p. 6

⁴ Cf. glossaire p. 6

⁵ Cf. annexe 1 p. 64

Figure 1: Tableau des cinq compétences de bases (Mikolajczak et al., p.7).

	<i>Versant intrapersonnel (soi)</i>	<i>Versant interpersonnel (autrui)</i>
<i>Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées...</i>		
<i>Identification</i>	<i>... sont capables d'identifier leurs émotions</i>	<i>... sont capables d'identifier les émotions d'autrui</i>
<i>Compréhension</i>	<i>... comprennent les causes et conséquences de leurs émotions</i>	<i>... comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui</i>
<i>Expression</i>	<i>... sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable</i>	<i>... permettent aux autres d'exprimer leurs émotions</i>
<i>Régulation</i>	<i>... sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celle-ci sont inadaptées au contexte)</i>	<i>... sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui</i>
<i>Utilisation</i>	<i>... utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)</i>	<i>... utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)</i>

À présent, on compte cinq compétences émotionnelles. Ce tableau s'inspire et mêle les deux modèles conceptuels précédents en tenant compte des dimensions intrapersonnelles et interpersonnelles.

Ces cinq compétences se déclinent sur trois niveaux et sont toutes reliées (Mikolajczak et al., 2014) :

- **Connaissances** que l'individu possède concernant chaque compétence émotionnelle ainsi que la compréhension de l'efficacité de ces dernières.
- **Habilétés** de l'individu à mettre en place des stratégies qui lui permettent de s'adapter au contexte.
- **Dispositions** et manières dont l'individu se comporte dans les situations émotionnelles.

En somme, les compétences émotionnelles signifient être capables d'identifier, de comprendre, d'exprimer, de réguler et d'utiliser les émotions dans divers contextes. Elles reflètent deux dimensions : intra et inter personnel (Gardner, 1996). Ainsi, cette série de capacités influence la vie des individus à plusieurs niveaux : manière d'exprimer les émotions et de se comporter, processus de fonctionnement des compétences émotionnelles, aptitudes à s'adapter aux situations émotionnelles, stratégies utilisées.

2.3.1 L'identification des émotions :

Il s'agit d'être capable d'identifier ses émotions et celles des autres, afin que l'individu puisse s'adapter au contexte dans lequel il se trouve. Il est possible d'éprouver des déficits à cette tâche pouvant impacter les relations sociales et la santé mentale (retrait social, dépression, etc.) (Mikolajczak et al., 2014).

Cette capacité nécessite des prérequis, le premier étant l'ouverture aux émotions. C'est-à-dire accepter les émotions qui émergent de soi, qu'elles soient agréables ou désagréables, et de comprendre l'information qui se cache derrière avant de les exprimer. Il est essentiel de connaître les émotions de base, mais aussi d'étendre son vocabulaire émotionnel afin de distinguer et nuancer les émotions éprouvées dans diverses situations (Mikolajczak et al., 2014).

En 2001 Scherer (cité par Mikolajczak et al., 2014), propose un modèle où les dimensions suivantes participent à la reconnaissance des émotions :

- L'identification se fait à partir des cognitions vécues par l'individu ainsi que par sa manière d'évaluer la situation. Ainsi, selon la perception que l'on a de l'événement cela provoquerait une émotion spécifique et déterminerait son intensité (Mikolajczak et al., 2014). De ce fait, deux individus peuvent ressentir des émotions différentes dans une même situation

- Les modifications biologiques aident à percevoir l'émotion provoquée en soi ou chez l'autre, et permettent d'en définir la nature (accélération du rythme cardiaque, sueur, pupilles dilatées, etc.) (Mikolajczak et al., 2014).
- La tendance à l'action, cela signifie que « *chaque émotion incite à agir d'une certaine manière* » (Mikolajczak et al., 2014, p. 55). Ainsi, les comportements de l'individu sont pourvus de sens et d'indices concernant l'émotion suscitée en lui.

Les niveaux de conscience émotionnelle sont également des aptitudes à l'identification et la description des émotions. L'étude de Lane et Schwartz (1987) définit cinq niveaux de conscience associés aux émotions que l'individu possède :

1. Les émotions qui provoquent une sensation physiologique ;
2. Les émotions qui provoquent un agir spécifique ;
3. La capacité de percevoir et de désigner une émotion ;
4. La capacité d'avoir un lexique émotionnel étendu ;
5. La capacité d'identifier ses propres émotions et celle d'autrui.

À cela, il est possible d'ajouter que l'individu, de manière éveillée et systématique, a conscience des sensations physiques et des comportements qu'impliquent l'émotion. Ensuite, d'autres éléments se distinguent selon le degré de lucidité, telle que la capacité à nommer ses émotions et à les accepter. Ainsi, les niveaux de conscience émotionnelle jouent un rôle important dans l'identification des émotions (Mikolajczak et al., 2014). Par exemple, l'ES qui est en colère pourrait ressentir des tensions physiques, qui le pousserait à crier et verbaliser son ressenti.

De plus, il est nécessaire de reconnaître les émotions des autres. En effet, elles sont source d'informations sur les besoins, les attentes et l'état de la personne en face de nous. Watzlawick dit « *On ne peut pas ne pas communiquer, que l'on veuille ou non. Parole ou silence, activité ou inactivité, tout a valeur de message.* » (cité par Mikolajczak et al., 2014, p. 63). L'identification peut se faire à travers la communication verbale et non verbale (expressions faciales, postures, gestes, paralangage). Toutefois ces modes de communication peuvent être antinomiques. En effet l'individu utilise des stratégies pour masquer son émotion, par exemple : sourire poliment à une personne sans pour autant que cela soit exact. Ceci rend plus difficile l'identification des émotions authentiques.

Cette compétence montre, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel, qu'il est important d'être à l'écoute de soi et de ses émotions, comme disait Socrate « *Connais-toi toi-même* ». L'éducateur social n'est pas un robot, il est avant tout un être humain avec des émotions. De plus, il travaille dans des milieux remplis d'affects. Il est donc important qu'il identifie ses émotions, prenne en compte l'information transmise et accepte leurs existences. Ceci est à faire également avec les émotions de l'usager.

2.3.2 La compréhension des émotions :

Il s'agit d'analyser les émotions et leurs évolutions, c'est-à-dire comprendre les comportements adoptés qui diffèrent selon l'âge du développement, posséder un lexique émotionnel étendu pour décoder les émotions déclenchées par les normes et les règles sociales (Sander & Scherer, 2009), saisir les causes et les conséquences de ses propres émotions et celles d'autrui (Mikolajczak et al., 2014).

Derrière les émotions se cachent des besoins. En effet, elles informent l'individu sur ses besoins bio-psycho-sociaux et indiquent s'ils sont satisfaits ou non. Les besoins aident l'individu à « survivre » dans des situations vulnérables ou à « produire » du bien-être. Ainsi, il est important de comprendre ses émotions pour saisir le message qu'elles tentent de faire passer. Par exemple : un adolescent vit un chagrin d'amour. Ceci génère chez lui de la tristesse sous forme de pleurs. L'émotion ici indique que l'individu a besoin de sécurité, ainsi le besoin insatisfait est le réconfort (Mikolajczak et al. 2014).

La compréhension de l'émotion passe par la prise de recul et la rationalisation des émotions, c'est-à-dire codifier ce qu'il se passe en soi, plutôt que subir l'émotion. Les émotions ressenties par

l'éducateur sont sources d'informations, elles renseignent sur ses besoins, mais également sur le degré de satisfaction ou d'insatisfaction du contexte qu'il vit. L'objectif de cette compétence est donc de chercher à comprendre ce que les émotions tentent de révéler.

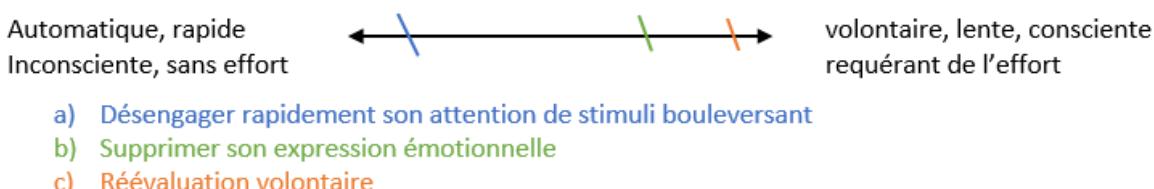
2.3.3 La régulation des émotions :

Selon Gross, cette compétence est « *le processus par lequel les individus influencent quelles émotions ils ont, quand ils les ont, et comment ils ressentent et expriment ces émotions* » (cité par Sander & Scherer, 2009, p. 262). L'objectif est de réguler ses affects, ses humeurs, ses émotions et ses tempéraments en les identifiant, les distinguant ainsi qu'en les désignant. En maîtrisant cela, l'individu peut adapter son comportement émotionnel au contexte. La régulation peut être intrinsèque, c'est-à-dire que la personne régule ses propres émotions ou alors extrinsèque, cela signifie être en empathie avec l'autre.

Par ailleurs, l'individu a une multitude de stratégies et de mécanismes de défense conscients ou non, automatiques ou contrôlés. Ces différentes formes de régulations émotionnelles sont utilisées à des fins de bien-être et de bonheur, dans le but de rejeter ou supprimer les émotions perçues comme négatives (Sander & Scherer, 2009).

Lorsque l'individu doit réguler ses émotions, quatre paramètres s'activent (Mikolajczak et al., 2014) :

- Le type d'émotion (agréable ou désagréable) : capacité à identifier l'émotion provoquée en soi et habileté à la verbaliser (passer d'un état A à B).
- L'intensité de l'émotion : capacité à varier l'intensité, soit en diminuant, soit en augmentant l'ampleur de l'affect.
- La durée de l'émotion : situation de courte ou longue durée (par exemple lors d'un conflit) qui détermine la durée de l'émotion. Cependant, les personnes qui éprouvent le plus souvent des émotions de longue durée sont plus susceptibles de cacher et de refouler leurs émotions. Par conséquent, la santé mentale ainsi que le bien-être de l'individu sont impactés. (Sander & Scherer, 2009)
- Les stratégies utilisées pour modifier l'émotion : peuvent s'inscrire sur un continuum (Sander & Scherer, 2009) :



- a) Désengager rapidement son attention signifie écourter une émotion. Par exemple, diminuer la tristesse ressentie dans un contexte (Sander & Scherer, 2009).
- b) Supprimer son émotion est un mécanisme de défense utilisé afin de cacher sa propre expression émotionnelle : dans la posture, les facies, les comportements, etc. En employant cette aptitude, on remarque le désir et l'effort de contrôler ses émotions (Sander & Scherer, 2009).
- c) La réévaluation consiste à modifier de manière active et consciente son émotion générée dans une situation. On parle alors de changements attentionnels (Sander & Scherer, 2009).

La régulation émotionnelle est une manière pour l'individu de contrôler ses émotions afin de les exprimer de manières appropriées. En recourant à cette compétence, il modifie l'expérience et l'expression émotionnelle afin de répondre aux exigences de l'environnement et être en accord avec soi-même.

Les travailleurs sociaux y sont également confrontés. Parfois, ils doivent réduire leur implication affective et contrôler leurs émotions. Quelques études parlent du paradoxe entre l'expression des

émotions et la gestion des émotions : l'excès d'émotion est perçu comme inadéquat dans les métiers socio-éducatifs. Ainsi un éducateur doit maîtriser ses affects et les diminuer alors que le travail social sans émotion n'est pas possible. En effet, les émotions sont au cœur de la pratique des éducateurs sociaux (Dumont J.-F. , 2010a; Ingram, 2013).

2.3.4 L'utilisation des émotions :

Cette compétence met le focus sur l'utilisation des affects, des humeurs, des émotions et des tempéraments de l'individu pour centrer son attention et penser de manière rationnelle (Mikolajczak et al. 2014).

Les émotions en disent long sur notre état. En effet, il peut arriver que la non-utilisation des affects entraîne une forme d'épuisement. L'individu qui utilise ses émotions à bon escient pourra apporter davantage de modifications dans sa vie. À contrario, il risque de passer à côté de quelque chose, d'un changement significatif, et d'aggraver sa santé mentale (Vancorenland, Avalosse, Verniest, & Callens, 2015).

L'éducateur social utilise ses émotions dans sa pratique, que cela soit avec des collègues ou des bénéficiaires. Au vu de mes expériences professionnelles, je remarque que l'utilisation de ses propres émotions n'est pas toujours évidente. Parfois nous aimerions exprimer une émotion, mais nous ne pouvons le faire à cause de la raison et de la distance que nous mettons entre la sphère privée et professionnelle.

2.3.5 L'expression des émotions

La compétence suivante réside en la manière de réagir face aux situations et des expressions non verbales rencontrées (Sander & Scherer, 2009). Nous l'avons vu, les émotions partent de l'intérieur vers l'extérieur. Examinons à présent la manière dont elles se manifestent.

LES EXPRESSIONS FACIALES :

Dès sa naissance l'enfant apprend et développe, par le biais de la socialisation (famille, entourage, crèche, écoles), les expressions faciales universelles.

Ekman a étudié les facies utilisés dans différentes situations et auprès de diverses populations. Sept émotions universelles⁶ se distinguent à ce jour : la tristesse, la colère, le mépris, le dégoût, la surprise, la peur et la joie (cité par Mikolajczak et al., 2014).

Ekman et Frisen (1969) découvrent des règles d'expression (display rules) qui divergent d'une culture à l'autre (cité par Mikolajczak et al., 2014). Chaque culture possède ses propres conventions sociales, ainsi elle transmet à sa collectivité les règles d'expression. Ces règles sont utilisées afin de maintenir une image positive du soi et faire bonne impression (Mikolajczak et al., 2014) et elles déterminent ce qui peut être exprimé ou non « *à qui, quand et dans quelles circonstances* » (Philippot, 2011, p. 22).

C'est le cas pour les éducateurs de la petite enfance et les éducateurs sociaux. En effet, ces professionnels qui accompagnent des enfants et/ou des adolescents participent à l'apprentissage des émotions. « *Chaque instance de socialisation exerce une influence sur la transmission de la culture émotionnelle* » (Montandon, 1992, p. 115). Ainsi, les parents et l'éducateur guident l'éducation émotionnelle, dont l'expression des émotions, en se référant à leurs idéaux, savoirs et normes sociales dans le but de former des adultes compétents (Lutz & G.M., 1986).

Les règles d'expression existantes (Sander & Scherer, 2009) :

- La modération de l'expression des émotions : modérer l'intensité des émotions affichées. En principe, l'individu utilise cette stratégie dans le but de réduire l'intensité des émotions dites « négatives », or, il est possible d'être amené à faire de même pour des émotions dites « positives ».

⁶ Cf. annexe 2 p. 65

- L'intensification de l'expression des émotions : intensifier et adapter les émotions exprimées dans une situation.
- La neutralisation de l'expression des émotions : avoir une congruence entre maîtriser les émotions éprouvées et les émotions exprimées.
- La suppression des émotions : masquer ou adopter un état émotionnel différent de ce que l'individu ressent véritablement. Cette stratégie est davantage utilisée pour refouler des émotions dites « négatives ».

Les effets des règles d'expression sur l'individu (Mikolajczak et al., 2014 ; Philippot, 2011 ; Sander & Scherer, 2009) :

- Maintiennent une bonne présentation de soi à autrui ;
- Créent des difficultés d'identification des émotions authentiques ;
- Contrôlent et régulent l'expression des émotions de l'individu ;
- Régissent l'intégration dans le groupe et la société (reconnaissance et appartenance) ;

Une des spécificités du travail social est la nécessité d'authenticité. Cependant, ils se réfèrent à l'éducation qu'ils ont reçue ainsi qu'à leur représentation des émotions pour les exprimer de manière adéquate et dans leur intérêt. De plus, l'éducateur peut parfois se retrouver dans une position délicate en ce qui concerne l'expression des émotions. Par exemple, il ne peut pas exprimer sa colère de n'importe quelle manière. En effet, il se rapportent aux codes sociaux, aux normes institutionnelles et aux règles d'expression pour afficher ses émotions.

Dans les interactions sociales, les expressions du visage peuvent influencer la réaction des autres, mais aussi indiquer l'état émotionnel vécu dans la situation. Elles font partie intégrante des réactions de la pensée et des comportements adoptés (Sander & Scherer, 2009). De plus, elle dynamise les échanges, Tourangeau et Ellsworth (1979) ont émis trois hypothèses concernant la rétroaction faciale :

1. L'expression faciale est nécessaire à démontrer une émotion ;
2. L'expression faciale suffit à identifier un état émotionnel ;
3. L'expression faciale module l'intensité d'un état émotionnel déjà présent.

Ainsi, « *l'expression faciale serait proportionnelle à l'expérience que l'on a de ses propres émotions.* » (Sander & Scherer, 2009, p. 82).

Fridlund propose une approche comportementale écologique des expressions faciales.

« *Les impératifs de l'économie et de l'intimité de la vie privée supprimerait chaque expression involontaire susceptible de fournir des informations pouvant avoir des conséquences préjudiciables pour l'individu (comme une expression faciale d'un état émotionnel que la personne essaie de cacher).* » (Sander & Scherer, 2009, p. 94).

Les expressions faciales correspondent à la personnalité de l'individu, à ses relations sociales et à son environnement. En somme, l'identité de la personne est prise en compte sur la manière d'exprimer les émotions. Ainsi, les facies sont également des vecteurs de motifs sociaux. En effet, elles permettent d'interpréter les comportements observés et de nommer l'état émotionnel.

Ainsi, l'éducateur exprime quotidiennement toutes sortes d'émotions par le visage, par exemple : lorsqu'un enfant fait une bêtise, il fronce les sourcils et affiche un regard insistant. La manière de les exprimer et de moduler leur intensité est propre à chacun. Certaines émotions sont refoulées dans le but de protéger son intimité, même si les facies peuvent en dire long sur l'état émotionnel (Dumont J.-F. , 2010a).

LES POSTURES :

À l'instar du visage, le corps et son attitude expriment des émotions. Les mouvements corporels indiquent le niveau d'intensité ressenti par la personne tandis que les facies désignent l'émotion éprouvée (Mikolajczak et al. 2014).

Le Breton (1998, p. 31) affirme que « *les mouvements innombrables du corps lors de l'interaction (gestes, mimiques, postures, déplacements, etc.) s'enracinent dans l'affectivité des individus.* ». Les mouvements que l'on regroupe sous le terme de non verbal ont une place importante dans les interactions, elles peuvent « *souligner ou nuancer le propos, faciliter l'échange, exprimer des émotions* » (Dubath, 2006, p. 8) et rendre plus compréhensibles le contexte et le contenu de ce qui est échangé. Par exemple, l'éducateur dans sa pratique adopte certaines postures pour exprimer son vécu émotionnel. Le simple fait de croiser les bras donne des indications sur le message véhiculé ainsi qu'une interprétation du ressenti.

Des travaux empiriques ont démontré qu'il existait des postures typiques liées aux émotions de base, notamment « *une position courbée et repliée sur soi dans la tristesse* » (Philippot, 2011, p. 29). D'autres études parlent de la contagion émotionnelle. C'est-à-dire que l'individu peut adopter, de manière inconsciente, la même posture que la personne qui se trouve en face de lui. Ce mimétisme postural est bénéfique à la relation parce qu'il communique de l'empathie et donne le sentiment d'être soutenu (Hatfield, Cacioppo et Rapson 1993 et Hess, Philippot et Blairy, 1999 cité par Philippot, 2011).

LES GESTES :

Le langage gestuel marque une continuité avec les expressions verbales. Selon Ekman et Friesen ils sont utilisés consciemment pour renforcer et/ou apporter des informations supplémentaires à un message verbal. Ces deux auteurs ont analysé le langage gestuel et l'ont classé en plusieurs catégories⁷. De plus, l'intensité, le nombre et la nature des gestes échangés⁸ communiquent l'état émotionnel de l'émetteur (Mikolajczak et al., 2014). L'éducateur utilise des gestes lors des apprentissages des habiletés sociales et émotionnelles auprès des bénéficiaires. Par exemple : gronder quelqu'un en levant et en agitant son doigt.

LE PARALANGAGE :

Le paralangage inclut les gestes, les postures, les facies. Ici on s'intéresse, plus particulièrement, à tout ce qui renvoie à la dimension vocale et à la manière dont l'expression des émotions est dite (timbre et volume de voix, débit de parole, etc.) (Mikolajczak et al., 2014). Par exemple, l'éducateur hausse le ton de sa voix et utilise un ton sec pour punir un usager.

Le paralangage dans la communication peut avoir des conséquences importantes (société, proches, famille, travail) parce qu'il est étroitement lié au développement et à la régulation des relations sociales. La manière d'exprimer ses émotions dépend de la perception de la situation ; celle-ci régule les comportements et les réactions adoptés dans « *la création de liens, l'apaisement ou la réconciliation* » (Mikolajczak et al., 2014, p. 95).

2.4 Le partage social des émotions au travail

Le partage social des émotions consiste à réévoquer l'émotion, « *un évènement émotionnel ainsi que des sentiments et réactions* » (Rimé B. , 2005, pp. 86-87), de manière verbale et le communiquer à une tierce personne. Ce phénomène se produit soit systématiquement et de manière récurrente, soit occasionnellement. De plus, certains contextes offrent l'opportunité de partager socialement ses émotions et ses affects, comme les rituels (deuil, fête, etc.). Par ailleurs, il est possible de partager ses émotions par le biais de l'interaction sociale (verbale), à travers les écrits (lettre, journal intime, etc.) ou sous forme artistiques (peinture, musique, etc.) (Rimé & Scherer, 1989-1993).

Au vu de mes expériences professionnelles, il n'est pas rare qu'un éducateur revienne, auprès d'un collègue, d'un usager ou d'un proche, sur une situation qui a provoqué beaucoup d'émotions. Par exemple, un adolescent pousse à bout un éducateur, le professionnel ressent un trop-plein d'émotion et finit par exploser de colère (haussement de la voie, gestes stricts, etc.). Plus tard, l'éducateur ressent le besoin de partager cet épisode soit avec les collègues, soit avec la personne concernée.

⁷ Cf. annexe 3 page 66

⁸ Cf. annexe 4 page 67

Il est admis que partager socialement nos émotions permet de se soulager. Or, ce n'est pas le cas. Selon Rimé, le partage n'a pas d'impact immédiat sur l'atténuation des émotions (cité par Mikolajczak et al., 2014). L'expression de l'émotion aide à entretenir l'état émotionnel plutôt qu'à l'estomper (Rimé & Scherer, 1989-1993). D'autre part, il y a toujours des paradoxes autour de ce phénomène. « *Le partage social d'une expérience émotionnelle entraîne la réactivation d'éléments de cette expérience.* » (Rimé B. , 2005, p. 109).

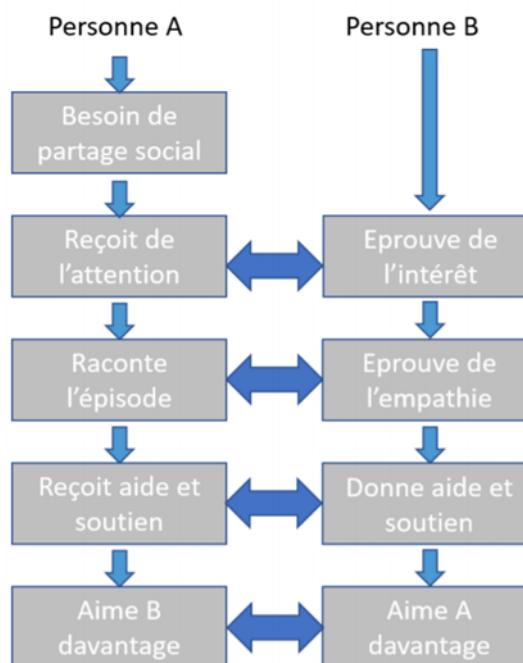
Le partage social des émotions apporte des signaux émotionnels ; facies, gestes, postures, éléments physiologiques (transpiration, larmes, pâleur ou rougeur du visage), « *et des impressions subjectives* » (Rimé B. , 2005, p. 120) à son interlocuteur. L'émetteur qui communique ses émotions peut provoquer chez son auditeur deux phénomènes :

- La contagion émotionnelle : éprouver la même émotion et/ou le même comportement émotionnel que la personne qui se trouve en face de soi. Par exemple, si une personne rigole et que la personne en face d'elle se met à rire (Rimé B. , 2005).
- L'empathie : se mettre à la place d'autrui pour comprendre l'émotion qu'il éprouve ou qu'il a ressentie dans une situation. Ce concept permet de remémorer des émotions qui correspondraient à l'évènement vécu (Rimé B. , 2005).

Les résultats montrent que la contagion émotionnelle et l'empathie sont présentes lors du partage social des émotions. « *En effet, plus le récit émotionnel auquel les répondants se référaient était d'intensité élevée, plus l'intensité moyenne de l'émotion qu'ils avaient ressentie à l'écoute était également élevée.* » (Rimé B. , 2005, p. 122).

Quant à la dynamique du partage social des émotions, l'objectif consiste à établir, rétablir ou maintenir des liens socio-affectifs entre les individus concernés. « *C'est un puissant outil d'intégration sociale* » (Rimé B. , 2005, p. 130).

Figure 3: *La dynamique interpersonnelle induite par les situations de partage social de l'émotion quand celles-ci se déroulent de manière optimale* (Rimé, 2005, p.129).



À travers le schéma, on remarque que plus une personne se confie et se dévoile à un individu et plus celui-ci développe de la contagion émotionnelle ou de l'empathie, ainsi il éprouve de l'émotion et de l'affection.

« *En outre, en cas d'évocation d'une expérience émotionnelle intense, il apparaît que l'auditeur restreint son recours aux moyens verbaux et fait un appel accru à des comportements non verbaux de réconfort et de contact. Le rapprochement physique qui en*

résulte entre les partenaires n'est pas le terme éphémère de cette dynamique. » (Rimé B. , 2005, p. 129).

La réévocation de l'émotion est donc un moyen pour obtenir du soutien et renforcer la cohésion sociale (Rimé & Scherer, 1989-1993). Et, cela provoque des sentiments réciproques, en termes d'affect. Cela donne également la possibilité de modifier les rapports sociaux et à terme créer ou améliorer le lien (Rimé B. , 2005).

Par ailleurs, l'étude de Rimé, Finkenauer et Séverin, montre qu'un homme a tendance à moins partager socialement ses émotions qu'une femme (Rimé B. , 2005). Ainsi, les normes d'expression sont sexués.

Le partage social des émotions peut se développer et s'apprendre tout au long du développement de l'enfant, et ce jusqu'à l'âge adulte. Une fois ce stade atteint, et même pour les personnes plus âgées, l'être humain aurait davantage d'expérience et de connaissance en matière d'émotion (état émotionnel, raison, comment les exprimer, etc.), ainsi qu'une meilleure capacité de régulation des émotions. L'étude de Rimé, Finkenauer et Severin, en 1995, a montré que les personnes plus âgées (62 ans et plus) partageaient plus facilement et plus souvent les émotions que le groupe des jeunes (de 24 ans à 40 ans) (Rimé B. , 2005).

2.5 La suppression des émotions

L'individu aime partager et vivre pleinement les émotions dites « agréables », car ce sont des messages positifs pouvant renforcer l'estime de soi. En revanche, il a tendance à cacher, à refouler les émotions dites « désagréables » pouvant être perçues comme problématique. En effet, dans certaines circonstances, il n'ose pas montrer ses émotions au risque que cela soit perçu comme étant une fragilité (Regard, 2012). C'est le cas lorsqu'il porte un focus sur les déséquilibres internes (peur, angoisse, colère, etc.). Pourtant, dans ce genre de circonstance, il faut apprendre à écouter ses émotions et les faire vivre, pour pouvoir sortir de ce « mal-être ». Une fois que l'émotion est perçue, analysée et comprise alors cette « souffrance » diminue « *pour laisser la place aux solutions* » (Regard, 2012, p. 53).

La stratégie de la non-expression consiste à modifier un comportement émotionnel, c'est-à-dire passer d'un état « A » à un état « B », mais le ressenti reste le même (Delelis, Christophe, Berjot, & Desombre, 2011). C'est une technique que l'individu utilise pour cacher et inhiber certaines de ses émotions (expressions faciales, gestes, postures, paralangages, etc.) (Mikolajczak et al. 2014). Supprimer l'expression de ses émotions demande un « *effort qui a comme but précis le contrôle de l'expression émotionnelle* » (Sander & Scherer, 2009, p. 273).

Par ailleurs, l'individu recourt à cette stratégie dans le but de se conformer aux normes sociales et culturelles, notamment dans les contextes publics (interactions sociales). Supprimer l'expression des émotions permet à l'individu d'éviter des conflits et/ou de se protéger. (Krauth-Gruber, 2009). La suppression expressive joue donc un rôle essentiel dans la gestion des relations sociales. Il existe deux types de suppression des émotions :

- Adaptative : stratégie transitoire « *qui permet à l'individu de se conformer à ses besoins personnels et aux normes sociales et culturelles.* » (Krauth-Gruber, 2009, p. 35). Cette méthode permet de maintenir les liens sociaux.
- Chronique : stratégie où l'individu inhibe en permanence l'expression de ses émotions, c'est-à-dire agir comme quelqu'un d'inexpressif. Méthode pouvant impacter les rapports sociaux (Krauth-Gruber, 2009). Selon Gross, cela peut aussi « *[...] générer des sentiments négatifs concernant le soi, une réduction du bien-être psychologique, l'aliénation de l'individu vis-à-vis d'autrui, et par-là, favoriser l'émergence de troubles émotionnels* » (cité par Delelis & al., 2011, p. 472).

En outre, utiliser la suppression des émotions a ses avantages et ses inconvénients. Commençons par le point positif : « *concrètement, la suppression expressive est généralement efficace dans l'inhibition de l'expression des émotions et dans la réduction du ressenti d'émotions positives* » (Sander & Scherer, 2009, p. 276). Ensuite, cette stratégie peut causer des effets délétères sur le plan

social et relationnel. En effet, elle rend le fonctionnement interpersonnel moins efficace (Mikolajczak et al. 2014), elle influence le fonctionnement affectif et aussi le bien-être (Delelis & al., 2011).

Il s'avère plus efficace d'adopter la stratégie de la « réévaluation cognitive ». Cette technique consiste à « *modifier, activement et consciemment, la signification que l'on accorde à une situation ou à certains éléments de cette situation* » (Sander & Scherer, 2009, p. 273). Les bienfaits de la réévaluation cognitive sont les suivants :

- Diminution de l'émotion positive/négative subjective éprouvée ;
- Diminution de l'affect subjectif induit par une émotion négative ;
- Diminution de l'activation physiologique.

Le retrait social est une stratégie proche de la suppression des émotions, elle est souvent utilisée lorsqu'on éprouve de la honte ou de la tristesse. Cette technique consiste à se mettre en retrait pour pouvoir réfléchir sur soi, ainsi que sur des alternatives pour éviter que des situations problématiques ne se reproduisent. En prenant du recul, l'individu pense pouvoir apaiser ses pulsions émotionnelles (par exemple, éviter d'exploser) et par la suite éviter de regretter d'avoir mal agit. Cette stratégie favoriserait la rumination, donc généreraient essentiellement des émotions négatives. De plus, ressasser amplifie l'intensité de l'émotion. Ainsi, cela tire l'individu vers le bas, au risque de l'enfermer dans ce cercle vicieux (Mikolajczak et al. 2014).

La non-expression des émotions ne change en rien l'intensité ni le ressenti authentique de l'émotion. Même si la personne essaie de faire « *bonne figure* », il arrive parfois que d'autres signes puissent montrer cette incohérence (Mikolajczak et al. 2014). Ainsi, il ne convient pas d'adopter cette stratégie émotionnelle en tout temps, mais plutôt privilégier la « réévaluation cognitive ».

« *Les stratégies qui impliquent la confrontation émotionnelle, c'est-à-dire affronter l'émotion indésirable, sont souvent préférables à l'évitement parce que c'est en affrontant l'émotion indésirable qu'on arrive à en comprendre ses causes et à maîtriser les réponses émotionnelles qu'elle implique* » (Krauth-Gruber, 2009, p. 35).

Il y a certaines émotions qui sont plus spécifiques à certains métiers. Dans une interview⁹, la sociologue Jeantet (2018) parle des émotions valorisées et dévalorisées dans les professions. D'après elle, les professionnels suppriment l'expression de leurs émotions afin de correspondre à « *un monde de rationalité et de la maîtrise* » (Jeantet, 2018 [interview]) et pour agir avec professionnalisme. Pourtant « *les émotions sont un levier au travail* » (Jeantet, 2018 [interview]). Le problème est que chacun a des conceptions différentes du travail, mais « *le travail c'est d'abord l'humain* » (Jeantet, 2018 [interview]). Pour faire un parallèle avec le métier d'éducateur social, la sociologue explique que le travail fonctionne comme un couple, c'est-à-dire que le travailleur social « *s'implique à la tâche, il y met de sa personne et qu'en contrepartie il en tire profit* » (Jeantet, 2018 [interview]). Ainsi, il faut trouver le bon équilibre.

2.6 Les raisons de la suppression des émotions

2.6.1 Dimension professionnelle et normes institutionnelles

Le travailleur social est présent émotionnellement auprès des usagers dans les espaces et les moments publics et privés (Virat & Lenzi, 2018). Il livre une part d'authenticité afin d'établir des relations de confiance et accompagner les bénéficiaires. Cependant, l'éducateur doit veiller à garder une distance professionnelle ; trouver les limites de l'implication de soi pour éviter d'être en position d'insécurité (Charles, 2015), d'un surcharge de soi et d'être discrédité de sa pratique (Virat & Lenzi, 2018). Ceci montre que chaque professionnel doit apprendre à se découvrir, à se connaître soi-même et surtout connaître ses émotions. Ainsi, elles peuvent être des freins à la pratique ou aux interventions sociales si elles ne sont pas régulées et exprimées convenablement (Charles, 2015). Par ailleurs, la conciliation entre sphère privée et sphère professionnelle est un facteur important dans le travail

⁹ Interview issue de la Radio Télévision Suisse (RTS) dans l'émission « *Tribu* » du 22.06.2018 traitant les émotions au travail.

émotionnel. En effet, lorsque quelque chose préoccupe l'individu deux options s'offrent à lui : soit effectuer un travail sur soi en supprimant ses émotions, soit en parler avec quelqu'un. Or, cela n'est pas toujours possible. (Soares, 2003).

Les émotions prescrites au travail font l'objet d'un cadre institutionnel (Charles, 2015) où l'on demande de se conformer à certaines règles de sentiment (feeling rules) : c'est-à-dire, de contrôler leurs émotions et appliquer les conditions d'expression des émotions, en ne laissant apparaître que les émotions socialement acceptables (Soares, 2003).

Les travaux d'Hochschild (2003) parlent du « travail émotionnel » à faire sur soi. C'est-à-dire, les actions par lesquelles nous tentons de modifier une émotion en intensité ou en caractère émotionnel. Ce concept est en lien avec la régulation des émotions. En principe le travail émotionnel est fait suite à l'absence d'un sentiment désiré ou d'une émotion non souhaitée qui persistent. Elle distingue plusieurs techniques utilisées pour travailler sur ses émotions (Hochschild, 2003). :

- Travail émotionnel cognitif : « *tentative de changer les images, les idées, ou les pensées dans le but de changer les sentiments qui y sont rattachés* » (p. 34)
- Travail émotionnel corporel : « *tentative de changer les symptômes somatiques ou d'autres symptômes physiques des émotions* » (pp. 34-35)
- Travail émotionnel expressif : tentative « *de changer d'expressivité pour changer de sentiment intérieur* » (p. 35). Ici, on tente de changer ou de trouver une alternative à la communication et expression des émotions.

Ensuite, il dissocie deux types de travail émotionnel que le professionnel peut rencontrer dans sa pratique :

- *Le jeu superficiel (surface acting)* : faire bonne figure auprès des personnes qu'on a en face de soi, en laissant entrevoir des émotions qui ne sont pas authentiques. Par exemple, sourire alors qu'on est triste.
- *Le jeu en profondeur (deep acting)* : se livrer authentique en laissant ses vraies émotions s'exprimer.

Le travail émotionnel dépend de plusieurs éléments tels que les normes, les missions et les valeurs institutionnelles, ceci ne laissant pas l'individu intact. Les effets de ce concept tiennent compte de la régulation des émotions et les ressources dont dispose l'individu. Soit la personne :

- Accepte les normes implicites et éprouve les émotions attendues. Ainsi si l'éducateur se sent autonome au travail, capable de se maîtriser, il obtient le soutien de ses collègues. De plus, s'il a le sentiment d'exister parmi les usagers et entretient des relations de qualité, alors il se trouve en situation de satisfaction professionnelle (Virat & Lenzi, 2018).
- Supprime ou refoule ses émotions, ainsi elle « *se trouve en situation de dissonance émotionnelle* » (Virat & Lenzi, 2018, p. 7).

En ce qui concerne le jeu superficiel, ce déséquilibre psychique provoque des conflits internes tels que les dissonances émotionnelles entre ce qu'il doit montrer et ce qu'il éprouve réellement (Soares, 2003). Celles-ci surviennent suite à des éléments externes comme les normes émotionnelles, les codes sociaux ou encore les règles institutionnelles qui influencent notre agir émotionnel en prescrivant telle émotion pour tel contexte (Hochschild, 2003). Dans cette position de jeu, il n'est pas authentique avec les personnes qu'il côtoie. D'autre part, le jeu en profondeur peut soulever des problèmes d'identité professionnelle : une tension entre cadre institutionnel et éthique personnelle. « *Il est difficile de s'identifier à son travail sans voir son identité fusionnée avec son travail* » (Soares, 2003, p. 12). « *La non reconnaissance d'une partie du travail émotionnel et des dépassements et adaptations du cadre qu'il nécessite peuvent entraver les identités professionnelles et avoir des incidences délétères sur la prise en charge des publics concernés* » (Virat & Lenzi, 2018, p. 8).

Par ailleurs, Brotheridge et Grandey (2002) se sont intéressés à l'autonomie au sujet de l'expression des émotions. Ils évoquent le concept de l'autonomie émotionnelle au travail, qui consiste en « *la liberté et l'indépendance dont dispose l'individu quant à l'expression de ses émotions au travail* »

(Virat & Lenzi, 2018, p. 10). Ils conseillent ainsi aux professionnels une plus grande marge de manœuvre en ce qui concerne l'expression des émotions parce que les normes émotionnelles deviendraient plus souples et permettraient de sortir de la « standardisation » des émotions (Virat & Lenzi, 2018).

En somme, la charge émotionnelle et les émotions sont omniprésentes dans les métiers du travail social. Certaines institutions veulent davantage contrôler les professionnels lorsqu'il s'agit des affects et des émotions exprimées dans la pratique, cela sous-entend une standardisation des pratiques professionnelles. De ce fait, l'expression des émotions est limitée. Il est difficile de se montrer authentique face aux usagers (Virat & Lenzi, 2018).

2.6.2 Dimension sociale

Les normes participent à la construction sociale. Normes que nous sommes tenus de respecter pour être intégrés et reconnus au sein de la communauté. Dès lors, nous subissons une pression sociale. Selon Durkheim « *la société se construit contre les émotions* » (cité par Cuin, 2009, p. 91).

Les émotions ont un caractère social. En effet, elles sont responsables de la cohésion sociale et elles permettent à l'individu d'adhérer à un groupe. Ainsi, l'individu se réfère aux normes et règles morales pour exprimer ses émotions (Charaudeau, 2000). La société attend de l'individu un contrôle de ses émotions afin de se sociabiliser. Pour cela, elle « dicte » les émotions et les expressions de celles-ci, elle donne des indices sur la manière de les réguler et les occasions pour les exprimer : la joie lors de moments festifs, la tristesse lors de deuils, la colère lors d'altercations ou encore la peur lorsqu'on éprouve de l'insécurité (Petitcollin, 2003).

Dans le cas contraire, si l'individu ne respecte pas ce qui est attendu de lui, il s'éloigne alors de la norme au risque de se mettre en marge (Cuin, 2009). Selon Durkheim, transgresser une norme donne lieu à une sanction. C'est pourquoi l'individu, dans un but de socialisation, doit apprendre à modérer l'expression de ses émotions. Les émotions se distinguent alors en deux catégories soit elles sont interdites, soit autorisées. Elles se basent sur la spécificité culturelle, le degré d'universalité, la tendance à l'action et à la rationalité (Charaudeau, 2000).

De plus, la culture familiale participe à l'apprentissage des compétences émotionnelles. En effet, elle enseigne qu'il y a des émotions acceptables et non acceptables, mais aussi des émotions qui sont plus ou moins tolérables selon son degré d'expression (Petitcollin, 2003). Delage (2013) parle d'une fenêtre de tolérance émotionnelle large ou étroite présente dans les familles. Selon l'éducation reçue, l'individu contrôle la façon d'exprimer et régule ses émotions (expressivité corporelle, comportementale et cognitive).

2.6.3 Dimension sexuée

Certaines émotions seraient réservées plus à un sexe qu'à l'autre, ceci témoigne d'importantes séparations culturelles et sociales du genre féminin et masculin (Petitcollin, 2003).

Ces émotions sexuées sont le résultat d'une éducation genrée. En effet, dès notre plus jeune âge, les familles nous inculquent des émotions genrées en tenant compte de plusieurs éléments : contexte socioculturel, sexe d'attribution, sentiment d'appartenance (féminin ou masculin), construction de l'identité sexuée (Rouyer & Robert, 2010).

Auparavant, les femmes étaient considérées comme étant des êtres inférieurs. Aujourd'hui encore, malgré l'émancipation et la lutte féministe, la femme est associée aux émotions qui s'inscrivent dans le registre de la tristesse ou de la peur. (Soares, 2003). La colère est une émotion mal perçue dans la gent féminine, « *aujourd'hui, une femme en colère est qualifiée d'« hystérique » d'« emmerdeuse », de « mal baisée » ou alors, « elle a ses règles ». La mauvaise humeur féminine est forcément hormonale, passagère infondée ou déplacée* » (Petitcollin, 2003, pp. 22-23).

L'éducation genrée apprend aux hommes à se montrer forts et virils. Pour cela, ils ne doivent pas pleurer ou alors retenir leurs larmes, sinon ils risquent d'être ridiculisés, de même qu'ils sont censés ne pas avoir peur. D'après Petitcollin (2003, p. 23),

« [...] beaucoup d'hommes avouent ne plus savoir pleurer à l'âge adulte et en être aujourd'hui très frustrés. Et comme celui qui n'apprend pas de son passé est condamné à le reproduire, les hommes sont bien handicapés par cette interdiction de la tristesse et de la peur ».

En somme, femmes et hommes sont contraints par la société d'éprouver et surtout d'exprimer des émotions dictées par l'éducation qu'ils ont reçues. « *Ainsi le sexe détermine « la légitimité sociale de telle ou telle émotion exprimée* » (Boquet & Lett, 2018, p. 16).

3 La pratique professionnelle de l'éducateur social

L'éducateur social partage la vie quotidienne d'enfants, d'adolescents et d'adultes, ayant une problématique sociale et personnelle. Il exerce « *sa profession soit au sein d'un établissement ou d'un service, soit dans le cadre de vie habituel des personnes concernées* » (Wacquez, 2004, p. 21).

D'une part, le travail éducatif demande aux professionnels d'exécuter des tâches spécifiques, relatives au cahier des charges, et des tâches non spécifiques, il s'agit des actes banals de la vie quotidienne (Chappellier, 2001). D'autre part, le métier consiste à établir des relations sociales et éducatives avec les usagers qu'il accompagne. Les relations interpersonnelles donnent naissance à de nombreuses émotions et sentiments (Capul & Lemay, 1996) et elles impliquent le dévoilement de soi (Wacquez, 2004). Pour construire et entretenir ses rapports sociaux, l'éducateur investit « *sa personne, sa personnalité, ses sentiments, ses goûts, ses opinions, ses représentations de lui-même et des autres* » (Rouzel J. , 2000, p. 11) afin d'aller à la rencontre de la personne (Ladsous, 2006). Une relation de confiance doit également être établie avec le bénéficiaire, cela prend du temps à se mettre en place « *et nécessite d'être entretenu* » (Vleminckx & Serre, 2015, p. 7). La confiance (« *parler de soi, [...] révéler ses valeurs personnelles* » (Vleminckx & Serre, 2015, p. 11)) permet l'équilibre et le maintien du lien avec l'usager. C'est à travers ce type d'accompagnement et d'*« alliance thérapeutique »* que les liens affectifs naissent dans la relation (Bioy, 2012).

Par ailleurs, l'éducateur social peut endosser plusieurs rôles à la fois. En effet, l'usager peut qualifier le professionnel comme étant un accompagnateur, un substitut parental, un auxiliaire du moi, un modificateur de comportement intermédiaire, un médiateur social, un protecteur, etc. Ainsi, l'une des problématiques récurrentes est celle de trouver la bonne « position » ou le bon « équilibre » pour accompagner au mieux les bénéficiaires. Or, « *tenir cette position peut se révéler parfois ou souvent inconfortable, obligeant de toute façon l'éducateur à des réflexions et des réajustements réguliers, voire permanents* » (Wacquez, 2004, p. 29). « *Chaque praticien travaille avec sa « spécificité » dans une construction de significations intersubjectives* » (Contini, 2017, p. 43)

À travers les différentes institutions sociales, plusieurs ambiances s'articulent, certaines présentent une atmosphère familiale, d'autres proposent un encadrement. Le cadre institutionnel indique l'exercice et les dispositions de l'éducateur, en particulier pour les relations éducatives. Le professionnel se réfère à ces règles pour entrer en relation avec les bénéficiaires qu'il accompagne (Capul & Lemay, 1996).

3.1 L'accompagnement et le rôle des émotions

L'accompagnement permet aux travailleurs sociaux d'exercer une pratique relationnelle. « *L'accompagnement peut donc se définir comme une praxis qui crée un espace relationnel nécessaire, transitoire, dissymétrique, permettant à un sujet d'être reconnu dans sa singularité et de franchir des étapes dans un cadre institutionnel* » (Michel, 2013, p. 183).

Les objectifs de l'accompagnement sont d'*« aller vers »* la personne et de la suivre dans son parcours de vie. Partageant le quotidien du bénéficiaire, l'éducateur est exposé à des situations pouvant provoquer des émotions (Arnal, 2015). Or, « *l'expression des émotions se veut mesurée, dosée et donc encadrée, [...] par des prescriptions multiples* » (Arnal, 2015, p. 2). Il existe dans les institutions, ou encore dans le travail social bénévole, une charte éthique concernant les normes émotionnelles au travail. En s'appuyant sur celle des bénévoles, elle mentionne des « *recommandations d'ordre émotionnel* » (Arnal, 2015, p. 4). Le travail social n'est pas exclusif à

l'éducateur, mais celui-ci doit en être un professionnel. Extrait de la charte (cité par Arnal, 2015, p. 7) :

« Certaines circonstances peuvent susciter de la part des intervenants des sentiments incitant à ne plus se satisfaire d'une position de neutralité. Il convient d'être attentif à leur anticipation afin que chacun se maintienne dans le rôle qui lui est imparti sans mettre en cause les conditions mêmes de l'interaction »

Par ailleurs, les émotions participent et jouent un rôle important dans l'accompagnement. Ainsi, elles

« ne peuvent être réduites au rôle qu'elles ont dans les mécanismes de régulation et de domination, elles sont également ce par quoi les acteurs vont jouer avec les règles, les normes et les valeurs afin d'ouvrir des brèches, préserver des espaces intimes et se créer des opportunités » (Virat & Lenzi, 2018, p. 5).

Comme nous l'avons vu ci-dessus, exprimer ses émotions, qu'elles soient positives ou négatives, s'avère être nécessaire et bénéfique. En effet, cela permet de construire des relations interpersonnelles et donne des indications sur la personne et la situation (Virat & Lenzi, 2018). Les émotions, les affects, les humeurs et les tempéraments indiquent la manière et le rapport qu'a l'individu au monde, notamment la relation éducateur-bénéficiaire (Dumont J.-F. , 2010a).

L'émotion reste tout de même un phénomène imprévisible. Elle se distingue « *par la soudaineté et la brièveté de son expression, et dans la rupture qu'elle introduit dans la relation. Son caractère saillant et son expression manifeste la rendent donc aisément repérable* » (Dumont J.-F. , 2010a, p. 151). Ainsi, lorsque les éducateurs rencontrent des situations émotionnellement éprouvantes et qu'ils n'arrivent plus à les inhiber « *c'est l'émotion qui intervient* » (Dumont J.-F. , 2010a, p. 152).

En somme, le rôle des émotions dans l'accompagnement est celui de la socialisation et de la communication. En effet, on exprime des émotions pour signaler et signifier un état d'esprit.

« 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. Cette implication relève certainement de ce que Goleman (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 » (Dumont J.-F. , 2010a, p. 155)

3.2 Les postures professionnelles et relationnelles

La recherche identifie trois pôles relationnels, dans lesquels se retrouve l'éducateur social. Indépendamment du pôle, le travailleur social cherche à atteindre une neutralité bienveillante témoin du professionnalisme de l'individu. L'étude s'intéresse également à la position d'éducateur qui implique une relation éducative.

3.2.1 Le pôle clinique

Le mot d'ordre de ce pôle est « prendre soin », ainsi les professionnels agissent comme des sauveurs. Ils s'investissent beaucoup affectivement dans leur pratique (Gaspar, 2012). En utilisant l'écoute compassionnelle de la souffrance l'éducateur est touché par l'usager, ainsi il éprouve de l'empathie voire même de la sympathie (Frétigné, 2013).

- Empathie : se mettre à la place de l'autre (pas d'affect), accueillir la parole de l'autre.
- Sympathie : partager la même émotion avec la personne, absence de prise de recul.

D'autre part, Gaspar (2012) souligne le fait que les « cliniciens » mélangent la sphère privée et professionnelle. C'est-à-dire qu'ils utilisent et transfèrent à bon escient les éléments qui vivent d'une sphère à l'autre, par exemple le fait d'avoir vécu des situations et des émotions similaires

3.2.2 La neutralité bienveillante

Il est attendu de l'éducateur qu'il soit un professionnel neutre et bienveillant. Il doit trouver un équilibre entre ses affects, son implication affective/personnelle, et son professionnalisme afin d'adopter la « bonne distance » (Dumont J.-F. , 2010a). Il s'agit de l'attitude où le professionnel est un être sans jugement, qui respecte les valeurs et l'identité d'autrui. Dans cette logique, cela nécessite de ne pas se laisser envahir par ses affects et de les maîtriser (Demazière, 2008). En d'autres termes, l'éducateur est un technicien de relation, qui doit être capable de mettre ses émotions, voire son authenticité, de côté pour entrer dans la case professionnelle (Dumont J.-F. , 2010a).

Le statut de la neutralité bienveillante n'est toujours pas l'objet d'un consensus dans la recherche :

D'une part, Dumont (2010a, p. 150) affirme que

« empathie et neutralité sont souvent pensées dans une visée d'objectivité, d'objectivation des pratiques de la relation, où le positionnement éducatif résiderait dans un refus de se positionner 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 »

Ainsi, les travailleurs sociaux doivent assumer leur subjectivité afin de maintenir des relations éducatives, éducateur-bénéficiaire, en laissant place aux dynamiques de transfert et/ou contre-transfert. De plus, pour qu'une relation fonctionne, l'éducateur doit se montrer authentique. C'est-à-dire qu'il ne faut pas « *nier son implication, mais bien de l'explicitier, de l'expliquer, de la mettre à plat et de l'assumer auprès de la personne accompagnée, pour que cette dernière puisse à son tour s'impliquer* » (Dumont J.-F. , 2010a, p. 151).

D'autre part, pour Freud, cette attitude consiste à paraître impénétrable au niveau émotionnel et affectif afin de mener à bien sa mission/tâche. De plus, il évoque le besoin de sécurité, c'est-à-dire protéger l'usager et se protéger soi-même contre toute situation de transfert, de compassion émotionnelle, etc. (Dispaux, 2007). C'est pourquoi il est important que le travailleur social prenne du recul par rapport aux événements, aux émotions, aux affects et aux sentiments.

Pour résumer, l'objectif de cette posture est de garder une *bonne distance* avec les usagers qu'il accompagne, autrement dit ni trop proche, ni trop loin tant sur le plan professionnel que sur le plan affectif.

3.2.3 Les relations éducatives

Les relations éducatives sont « *l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire.* » (Postic, 2001, p. 22). L'éducateur dans cette relation n'adopte pas une position d'expert, il n'est pas le seul « sachant ». La relation éducative ne s'arrête donc pas uniquement qu'à la transmission de savoir. C'est avant tout une dynamique qui « *engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine* » (Postic, 2001, p. 9). Ainsi, la relation éducative s'inscrit dans une dimension psycho-sociale, elle tient compte du domaine socio-affectif.

Dans cette relation, l'éducateur offre du temps et des espaces à l'usager afin qu'il développe des compétences, des ressources, son identité et ses choix, et d'où nombreux échanges ont lieu. Ainsi, la relation éducative demande de l'investissement et de l'implication personnelle de la part des deux interlocuteurs. Selon Dumont (2010a, p. 154), « *la relation éducative suscite des émotions qui à leur tour vont nourrir la relation en actualisant les termes* ».

La place des émotions au sein de la relation éducative fait des débats :

Pour certains, il s'agit de mettre de côté ses affects et les maîtriser pour mieux intervenir auprès des usagers ainsi qu'entretenir des relations saines (Dumont J.-F. , 2010a). Rouzel (2016, p. 158) explique qu'il

« convient que la relation soit le plus possible désencombrée de toute velléité de maîtrise, de tout fantasme de transformation, de changement, de tout affect de pitié ou de charité, de tout penchant à vouloir faire le bien de l'autre, pour que la fonction éducative puisse opérer. Il faut donc que l'éducateur fasse régulièrement le ménage en lui-même et dans sa relation aux autres »

D'autres remettent en cause l'enjeu de la distance professionnelle. Selon Gaberan (2003) la relation éducative fonctionne seulement lorsque l'éducateur est prêt à prendre des risques au niveau de ses affects, c'est-à-dire ne pas supprimer ses émotions et ses ressentis, mais au contraire les transformer afin de les adapter au contexte.

Dans les relations éducatives, l'émotion permet l'ouverture à soi, à autrui et au monde, ainsi elle ne doit pas être perçue comme un obstacle, mais comme une communication authentique (Dumont J.-F. , 2010a). En somme, c'est « *une façon d'éprouver le monde, de se le représenter et de communiquer avec autrui* » (Pages, 1986, p. 25).

Dans la relation éducative, les émotions révèlent le sens de la situation (par exemple, un conflit, un succès, etc.) et les enjeux qui s'y jouent autour de l'accompagnement éducatif. Ainsi, l'éducateur doit recourir à l'accordage émotionnel pour maintenir les liens avec les usagers. L'accordage émotionnel consiste à « *comprendre l'autre tout en se faisant bien comprendre [...] donner du sens et un sens aux émotions. « Ce qui fait sens [pour l'individu] indique ce qui a un prix pour lui [...] d'un point de vue affectif* » (Dumont J.-F. , 2010a, p. 154). La relation éducative permet de montrer aux bénéficiaires d'autres manières de se sociabiliser. De plus, l'éducateur grandit à travers cette relation.

Pour conclure, les émotions exprimées dans une relation éducative permettent au travailleur social de se positionner dans un contexte donné face aux usagers. L'émotion

« est également 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, dans son rapport aux autres et au monde. » (Dumont J.-F. , 2010a, p. 154).

Il est important de laisser une place à ses émotions au travail, et particulièrement dans la relation éducative.

3.3 Distance et proximité au travail

L'un des dilemmes récurrents pour les travailleurs sociaux est celui de la distance et de la proximité dans l'accompagnement social. En règle générale, les professionnels penchent pour une « *idéologie rationaliste* » (Depenne, 2013, p. 9) afin de faire preuve de professionnalisme et d'objectivité dans la pratique. De plus, une « *dimension trop affective dans la relation est vue comme compromettant l'action professionnelle future* » (Arnal, 2015, p. 8).

Si les émotions sont le cœur du métier d'éducateur, elles semblent être un frein à la posture professionnelle (Charles, 2015). Les normes, les valeurs sociales et l'environnement institutionnel déterminent la place des émotions ainsi que les « *manières* » d'agir et penser l'accompagnement » (Depenne, 2013, p. 69) De plus, la notion de distance « *ne vise rien d'autre qu'à l'annulation de « l'homme sensible »* » (Depenne, 2013, p. 10)

Maintenir une « bonne distance » avec les usagers est une précaution pour l'éducateur (Blanchard, 2016), afin de répondre à son besoin de sécurité et pour éviter des « *débordements émotionnels* » (Charles, 2015, p. 5). Le risque, lorsqu'on accompagne quotidiennement les bénéficiaires, est de se laisser « atteindre » ou « toucher » par eux (Blanchard, 2016). Ainsi, la situation est vécue comme une menace et elle accroît le besoin de maîtrise. C'est pourquoi le travailleur social rationalise ses affects et maîtrise l'expression de soi et de ses émotions (Charles, 2015). Dans ce cas-ci, « *il ne convient pas de tout dire de soi ni de se laisser complètement aller à ses émotions* » (Blanchard, 2016, p. 26), mais de mesurer et trouver le bon équilibre entre les deux. En faisant cela, l'éducateur répond à l'éthos du métier en étant, ni trop proche, ni trop loin.

D'autre part, certains éducateurs sociaux favorisent une posture de proximité. Ils préfèrent être au plus près des bénéficiaires. À travers cela, ils se montrent davantage impliqués dans leurs actions et relations tout en faisant preuve d'une grande sollicitude (Paperman & Laugier, 2005). En adoptant cette posture, les travailleurs sociaux sont principalement présents et investis dans la relation, c'est-à-dire qu'ils laissent entrevoir leurs émotions et leur personnalité dans leur travail. De plus, les usagers ont besoin de ressentir et voir les émotions de l'éducateur. Ainsi, plutôt que de leur cacher leurs émotions, les éducateurs peuvent expliquer ce qu'ils vivent à ce moment-là (sans trop en dire), se livrer authentique et laisser survenir certaines émotions. Dans ce cas-ci, « *la proximité sociale semble être un levier du travail émotionnel et un outil d'implication* » (Charles, 2015, p. 7).

En somme, il n'existe pas une seule et unique « bonne distance » et « bonne proximité ». C'est beaucoup plus complexe et cela varie en fonction de chaque professionnel. Il modélise sa posture en fonction de son tempérament, sa personnalité et sa perception de son rôle dans la pratique.

4 Le dévoilement de soi (self disclosure)

4.1 Le Soi dans le travail social

La notion de soi occupe une place importante dans la pratique de l'éducateur social. Il est donc nécessaire qu'il se connaisse pour intervenir auprès des usagers. Le dévoilement de soi tient compte des trois composantes suivantes : Concept de soi – Présentation de soi – Estime de soi. Ces dernières composantes permettent la compréhension des comportements activés, des sentiments éprouvés, des émotions exprimées. Elles expliquent également la manière de se présenter face aux autres. De plus, selon Boula (2017), « *le Soi est fortement influencé par les facteurs sociaux et environnementaux* ».

4.1.1 Le concept de Soi

Il s'agit de l'ensemble des représentations physiques, cognitives, sociales et affectives que l'individu a de lui-même. Elles participent à l'identification des stimuli et cela lui permet d'organiser son environnement. Ainsi, le soi est influencé par le contexte et ses représentations.

Pour l'éducateur « *la manière dont le Soi se vit et se décline au lieu de travail* » (Boula, 2017) se fonde sur le postulat moral du bon professionnel et sa personnalité. Ainsi, « *il n'existe pas de Soi fixe, mais seulement un concept de Soi habituel* » (Boula, 2017) qui se construit à partir de ses expériences personnelles et professionnelles.

L'expression de soi aux autres est influencée par le contexte, la présentation de soi, les normes et les éléments de soi reflétés par les autres. Ainsi, les professionnels rationalisent leurs affects afin de faire bonne figure au travail et face à autrui.

4.1.2 L'estime de Soi

Il s'agit des auto-évaluations, positives ou négatives, que l'individu fait de lui-même. Pour les réaliser, on se réfère aux « *perceptions de soi : fortement liées aux buts et valeurs des individus, c'est-à-dire celles qui influenceront fortement leur sentiment global de valeur de Soi* » (Boula, 2017). De ce fait ; – avoir une faible estime de soi restreint la personne à exprimer ses émotions par peur de l'échec – avoir une bonne estime de soi permet d'exprimer plus facilement ses affects positifs.

L'éducateur doit maintenir une bonne estime de lui, tout en se protégeant des menaces. Par exemple, en adoptant une bonne distance avec les usagers, il essaie d'éviter un éventuel échec sur le plan émotionnel et ne plus correspondre à l'archétype du bon éducateur (Boula, 2017).

En somme, l'éducateur qui a une faible estime de lui-même ne pourra pas montrer ses émotions aux bénéficiaires par peur de l'échec. Cependant une personne ayant une forte estime d'elle-même est plus enclue à exprimer ses affects ou alors elle ne le fait pas afin de correspondre à un idéal, celui d'un « bon » professionnel.

4.1.3 La présentation de Soi

Il s'agit de la manière dont l'individu se présente au monde et à autrui. En règle générale, une bonne image de soi est recherchée. De ce fait, l'éducateur contrôle la présentation de soi pour se conformer à une norme ou une activité d'autoreprésentation. Cela implique de maîtriser ses affects et son intimité (Boula, 2017). Goffman définissait « *le monde comme un théâtre* », il suggère que tout le monde à un rôle à jouer et cela régule l'expression de soi.

4.2 L'auto-divulgation de soi

Freud est l'un des premiers psychanalystes à évoquer le concept de « l'auto-divulgation de soi ». Il s'est questionné au sujet de son implication personnelle dans sa pratique : valoriser ou déprécier l'auto-divulgation délibérée. L'humaniste Roger revient également sur la notion de « révélation de soi » et s'interroge sur quand et à quelles conditions l'individu peut se dévoiler (Le Scelleur & Garneau, 2016).

Ce concept consiste à dévoiler des informations personnelles, verbales ou non-verbales, à une tierce personne. Dans le cas d'un éducateur social, il s'agit de donner des informations « *qui vont au-delà des informations professionnelles standards comme son nom, sa formation et son accréditation, les politiques de son organisation, etc.* » (Le Scelleur & Garneau, 2016, p. 30). Sa fonction est de permettre à l'individu de maintenir un lien avec les autres, mais aussi d'apprendre à mieux se connaître. De plus, l'auto-divulgation peut se faire de manière spontanée et inconsciente, ou de façon délibérée.

L'éducateur social sur le terrain travaille avec ce qu'il est. De ce fait, il lui arrive de dévoiler une part de lui aux usagers. Des contextes sont propices au dévoilement de soi, notamment lors de création de lien, de construction de confiance et pour faire connaissance avec les bénéficiaires (Le Scelleur & Garneau, 2016). « *Le travailleur social est dorénavant perçu comme un semblable et non un professionnel, car il aurait tendance à s'impliquer personnellement dans l'intervention, étant en posture de comprendre les difficultés des autres.* » (Le Scelleur & Garneau, 2016, p. 31)

D'autres auteurs préfèrent le terme « révélation de soi ». Pour le médecin psychiatre André cela signifie : dévoiler sa personnalité et/ou des éléments qui touchent la sphère privée à la personne en face de soi. L'individu se révèle lorsqu'il se sent en sécurité et quand un climat de confiance règne. De plus, il explique que parler donne confiance, selon lui (André, 2011, p.36) « *les thérapies dites « humanistes » reposent sur le même postulat : la relation d'aide est un processus interpersonnel, dans lequel la bonne alliance entre thérapeute et patient n'exclut pas un certain degré de complicité et d'échanges* ». Son propos peut être transféré au domaine du travail social. En effet, les éducateurs sociaux doivent sans cesse créer et maintenir des liens qui peuvent dévier sur une *bonne complicité*.

Cet auteur met en garde sur la façon dont l'individu doit se révéler. En effet, il doit modérer ce concept, « *il ne s'agit pas de tout dire, mais bien de choisir ce dont on va parler. Enfin, cet acte n'a d'utilité et d'efficacité que dans le cadre d'une alliance thérapeutique déjà établie et saine* » (André, 2011, p. 38).

En somme, l'auto-divulgation est utilisée dans le but d'évoquer une expérience professionnelle, de vie ou une souffrance similaire pouvant aider ou faire écho à l'usager que l'éducateur social accompagne. De plus, cela permet de tisser des liens de confiance avec le bénéficiaire et de diminuer l'effet de domination éducateur-usager dans la relation d'aide (Le Scelleur & Garneau, 2016).

4.3 L'intimité entre secrets et dévoilement

L'intimité est le jardin secret du travailleur social, c'est-à-dire qu'il garde un espace privé qu'il ne dévoile à personne. Ainsi, il établit « *une distance entre soi et autrui* » (Durif-Varembont, 2009, p. 58) afin d'avoir un positionnement professionnel adéquat qui a pour fonction de le protéger. C'est pourquoi « *elle nécessite l'existence d'une frontière, d'une ligne séparatrice entre ce qui est montré et caché, voilable et dévoilable, visible, dicible, audible ou non* » (Durif-Varembont, p. 60). Or, les limites entre la sphère privée et la sphère professionnelle restent imprécises. D'une part, chaque éducateur travaille de manière différente, c'est-à-dire que certains se dévoileront plus que d'autres et

inversement. D'autre part, l'expression de soi est normée par les représentations sociales et le cadre institutionnel, cela explique les réticences et/ou les obligations à l'égard de l'intimité.

4.3.1 Les enjeux du dévoilement de Soi

Les normes sociales prescrites et le cadre institutionnel : Dans la pratique, le travailleur social ne peut pas se révéler comme il l'entend. Il ne peut pas se présenter comme un livre ouvert face aux usagers qu'il accompagne. Ainsi, « *les frontières entre ce qui est vécu comme professionnel et ce qui est vécu comme personnel* » (Rey, 2013, p. 112) sont sans cesse remises en cause par l'éducateur. Cependant, l'expression de soi au travail est prescrite par les normes sociales et le cadre institutionnel (Durif-Varembont, 2009). Ce code de conduite oriente et définit les limites de leur pratique professionnelle (Rey, 2013). Elles donnent des indications sur ce que l'éducateur doit cacher ou exprimer au travail et dans les interactions sociales (Durif-Varembont, 2009).

Transparence vs Protection : La transparence suggère à l'éducateur d'exercer avec davantage d'authenticité (Durif-Varembont, 2009). De fait il « *ne peut pas se défaire de sa propre personne, du corps et de sa propre histoire, de sa sensibilité* » (Villani, Poglia Milet, Mellini, Sulstarova, & Singy, 2014, p. 8). Ceci montre que le professionnel est avant tout un être humain qui ressent des émotions et des affects. En d'autres termes, l'éducateur doit laisser entrevoir aux bénéficiaires son authenticité (émotions, gestes, postures, paralangage). De plus, le fait de se dévoiler et de se défaire de son rôle permet une ouverture dans la relation et l'accompagnement.

Par ailleurs, l'éducateur ressent le besoin de protéger sa vie privée au travail. La peur de se montrer « vulnérable » et de vivre des situations émotionnelles éprouvantes auprès des bénéficiaires le pousse à établir une distance professionnelle (Charles, 2015). Il est inenvisageable de laisser entrevoir des affects à l'usager, par crainte que ce dernier en profite (Durif-Varembont, 2009). C'est pourquoi ces personnes « *deviennent de moins en moins affectives, émotionnelles, et plus distantes* » (Depenne, 2013, p. 67) parce qu'elles craignent les conséquences et les répercussions du dévoilement de Soi. En gage de protection, le travailleur social rationalise l'expression de soi dans sa pratique afin de se conformer aux exigences institutionnelles (Charles, 2015).

Dans l'accompagnement, l'usager livre une partie de sa vie privée, il attend que l'éducateur en fasse de même. Cependant, le professionnel le fait seulement s'il a une vision positive de la proximité professionnelle, c'est-à-dire « *prendre le risque de la rencontre et de l'altérité avec sa part d'inconnu et de secret* » (Durif-Varembont, 2009, p. 72).

Dimension relationnelle : La révélation de Soi « *se déploie nécessairement dans l'intersubjectivité [...] elle est d'une certaine manière toujours publique puisqu'elle concerne ce qui est soustrait au vu et au su d'autrui* » (Durif-Varembont, 2009, p. 61). La manière dont se présente l'éducateur en termes d'émotions, postures et attitudes divulgue une part de lui-même. Ainsi, les usagers distinguent habilement la personnalité et l'intimité de l'intervenant social. Or, même s'il essaie de maîtriser ses affects, « *il y a toujours un reste qui échappe à cette objectivation langagière* » (Durif-Varembont, 2009, p. 69) qui montre le ressenti réel à son propre insu. C'est-à-dire que les facies, les rapports au visage, les gestes, les attitudes peuvent communiquer bien plus que ce qui était prévu.

Le professeur Burkitt (2012, p. 463) dit « *nous sommes émotionnellement engagés avec les autres dans nos interactions sociales et ces engagements émotionnels nourrissent régulièrement notre réflexivité à travers les dialogues internes que nous entretenons intimement entre nous et l'image et la voix des autres* ». Cela montre que le dévoilement de soi est omniprésent, mais que son dosage varie en fonction du contrôle que l'on a de la situation.

5 Hypothèses

Les hypothèses suivantes sont issues de la question de départ, qui pour rappel est : **Dans quelle mesure l'expression de soi (émotions et implication personnelle) a-t-elle une place dans la pratique professionnelle de l'éducateur social face aux adolescents ?**

5.1 Hypothèse 1

Selon Hochschild (2003), le professionnel est soumis à des règles de sentiment (feeling rules) imposées par plusieurs facteurs : institutionnel, culturel et éducationnel. D'autres auteurs tels que Virat et Lenzi (2018) et Charles (2015) affirment que les émotions peuvent être des freins, voire discréditer la pratique professionnelle si l'éducateur ne contrôle pas l'expression de ses émotions. Ainsi, l'éducateur social est limité dans l'expression authentique de ses émotions.

L'expression de soi de l'éducateur social aux adolescents est influencée par le cadre institutionnel et les codes sociaux.

Ma première hypothèse porte sur les différentes règles et facteurs d'expression pouvant exister et influencer les interactions sociales dans la pratique professionnelle. Je souhaite questionner cette hypothèse qui vient de la littérature afin de connaître et de pouvoir analyser les raisons et les limites de l'expression des émotions sur le terrain.

5.2 Hypothèse 2

L'éducateur, partageant le quotidien des usagers, est exposé à une charge émotionnelle qui varie en intensité et en fonction du contexte. Selon Jannof-Bulman (1985), cela peut provoquer le besoin de partager ses émotions de manière verbale et/ou non verbale (cité par Rimé B. , 2005). D'après les travaux de Rimé & Scherer (1989-1993), des contextes particuliers donnent l'occasion de partager socialement ses émotions. De plus, Rimé (2005) explique que les personnes partagent leurs émotions dans le but d'établir ou améliorer des liens socio-affectifs. C'est pourquoi j'arrive à l'hypothèse suivante :

Le partage social des émotions permet l'expression de soi de l'éducateur social à l'adolescent

Ma deuxième hypothèse se réfère au concept de « exprimer ses émotions sur le plan collectif ». Ceci pouvant révéler les moments propices à l'expression des émotions dans la pratique professionnelle face aux usagers. De plus, le travailleur social est son propre outil de travail ainsi sans affectivité et sans émotion il ne pourrait accomplir sa mission institutionnelle : accompagner et créer des liens sociaux.

5.3 Hypothèse 3

L'éducateur spécialisé, Gaberan (2003), mentionne l'importance de l'implication personnelle dans les relations éducatives. En effet, selon Garneau & Le Scelleur (2016), l'auto-divulgation de soi est utilisée pour la création et le maintien de liens de confiance. Comme l'a évoqué le psychanalyste Durif-Varembont (2009), le dévoilement de soi a particulièrement lieu dans les dimensions relationnelles, c'est le cas lorsque les usagers livrent une partie d'eux et attendent que l'éducateur le fasse en contrepartie. C'est pourquoi j'en déduis l'hypothèse suivante :

Le dévoilement de soi de l'éducateur social a une place pour créer un lien avec l'adolescent

Ma troisième hypothèse porte sur les notions d'intimité et dévoilement de soi au travail. Elle me permettra de découvrir ; à quel moment les éducateurs se dévoilent, quand et comment, et qu'est-ce que cela pose comme question en termes d'enjeux et de professionnalité.

6 Démarche Méthodologique

6.1 Le terrain d'enquête

Il s'agit de trois institutions de Suisse romande qui offrent un accompagnement ou un encadrement socio-éducatif auprès de populations adolescentes qui ont des difficultés d'ordre personnel, familial, scolaire et social. Chacune d'entre elles ont des dynamiques très différentes (encadrement, familial, etc.), mais toutes proposent des lieux d'accueil et de vie dans le but de permettre aux bénéficiaires de se développer. Les principaux objectifs de ces structures sont :

- Garantir un encadrement afin qu'ils puissent développer des compétences sociales, relationnelles et professionnelles ;

- Accompagner les jeunes dans les actes de la vie quotidienne et de les préparer à entrer dans la vie d'adulte.

Protocole de demande

Pour prendre contact avec les institutions, j'ai rédigé un courrier où je présentais mon étude et son contexte, les objectifs de la recherche, les profils des sujets ainsi que les méthodes de recueil de données (conditions, confidentialité, durée, etc.). Suite à cela, j'ai reçu une réponse négative et deux positives. Ainsi, plusieurs éducateurs se sont mis à ma disposition pour répondre à ma recherche.

Ensuite, j'ai profité d'entrer en contact avec une éducatrice sociale, suite à son intervention en lien avec les émotions dans le cadre d'un module, pour la solliciter à mon étude. Elle a accepté de suite.

6.1.1 La population de recherche

Tableau 1: Profils des participants à la recherche

Nom (anonymisé)	Sexe	Âge	Formation	Statut
Ophélie	Femme	47 ans	École sociale	Éducatrice et responsable des stagiaires
Patrick	Homme	51 ans	ESTS	Éducateur
Charlotte	Femme	25 ans	HES-SO en Travail social	Éducatrice
Benoit	Homme	49 ans	Pédagogie curative clinique	Éducateur
Yannick	Homme	29 ans	Formation en cours d'emploi à la HES-SO en Travail social	Éducateur en formation

Je tiens à préciser qu'une parité concernant le genre des sujets n'a pas été possible. En effet, ce sont les seuls éducateurs qui ont accepté de répondre à mes questions. Dans l'idéal, il aurait fallu une troisième femme. Toutefois, il est important de tenir compte du genre des éducateurs, ceci pouvant avoir des incidences dans la pratique. Par ailleurs, les niveaux d'études, les nombres d'années d'expériences pratiques et les âges ne sont pas les mêmes. Ces variables permettront de comparer l'expression des émotions des travailleurs sociaux qui débutent ou qui ont peu d'expérience professionnelle, mais aussi avec ceux qui exercent leur métier depuis longtemps.

6.1.2 Les techniques de récolte des données

Dans le cadre de ma recherche, j'ai décidé de mener des entretiens. Cette technique a pour objectif, par le biais de la parole, d'analyser les faits : « *actions passées, savoirs sociaux, systèmes de valeurs et normes...* » (Mialaret, 2004, p. 52) ainsi que « *les trajectoires de vie dans leurs dimensions sociales et individuelles* » (Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 172). Sa finalité est donc d'obtenir des avis sur des questions, des thèmes particuliers. C'est un moyen efficace pour recueillir des informations et vérifier la pertinence des objectifs de recherche.

J'ai plus particulièrement choisi de mener des entretiens « semi-directifs ». C'est une approche qualitative qui appréhende « *l'objet d'étude de manière globale, proximale, directe et interprétative* » (Imbert, 2010, p. 25). En utilisant cette technique, « *le chercheur qui construit un guide d'entretien à partir d'éléments issus d'une enquête exploratoire ; les questions sont ouvertes et les thèmes sont proposés.* » (Imbert, 2010, p. 26). Un guide d'entretien¹⁰ a été établi avant celui-ci. Il m'a permis d'avoir un fil rouge tout au long de l'entretien afin de réorienter la conversation, étant donné que l'ordre des discussions pouvait varier. Mon rôle était donc, parfois, de recadrer les sujets questionnés pour ne pas s'éloigner de l'objectif principal (Lugen, 2015).

¹⁰ Cf annexe 5 p.68

6.1.3 Éthique de la recherche

Au niveau suisse, il existe des normes et des principes éthiques guidant le chercheur dans ses travaux de recherche (Burton-Jeangros, 2017). Selon Van Der Maren (1999), trois principes fondamentaux sont essentiels à respecter et à appliquer dans l'enquête de terrain :

- Le consentement libre et éclairé ;
- Le respect de la dignité du sujet ;
- Le respect de la vie privée et de la confidentialité.

Ainsi, ma conduite de recherche doit se calquer sur ces éléments indispensables, en veillant au respect de l'intégrité et la dignité humaine.

En somme, l'éthique de ma démarche méthodologique veillera au respect des différents points mentionnés ci-dessus. De ce fait, dans mon courrier, j'ai explicité les notions suivantes : le consentement et la confidentialité des sujets, les objectifs et les enjeux de ma recherche. De plus, avant de débuter chaque entretien, j'ai vérifié si l'éducateur était d'accord d'être enregistré à l'aide d'un dictaphone. J'ai insisté sur le fait que les informations récoltées resteraient anonymes et que l'enregistrement serait détruit une fois l'analyse des données effectuées.

6.1.4 Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés soit dans les salles du lieu professionnel de l'éducateur, soit dans un lieu neutre et calme, en dehors de l'institution. La durée des entretiens variait entre 60 et 90 minutes.

Avant de commencer les entretiens, j'ai veillé à obtenir l'accord des éducateurs sur le fait d'être enregistrés. L'enregistrement des rencontres, m'a permis d'être davantage à l'écoute et réceptive aux discours qu'ils ont tenus. Durant ces entretiens, j'ai pu récolter les savoirs, les connaissances et les expériences professionnelles des interviewés. En effet, ils m'ont expliqué leurs perceptions, interprétations ainsi que des anecdotes en lien avec mes questions.

Il me semble avoir laissé une assez grande liberté de parole aux éducateurs. Parfois, il arrivait que je les réoriente, que je précise ma question ou que je reprenne leurs dires afin d'avoir une explication plus détaillée. Au fur et à mesure de l'entretien, j'ai essayé de rester neutre dans mes propos en ne l'incitant pas à dire ce que je désirais entendre. De plus, j'ai l'impression d'avoir réussi à instaurer un climat de confiance avec la majorité des éducateurs interrogés. En effet, d'entre eux se sont livrés facilement et de manière authentique, par exemple en me parlant d'éléments personnels. Or, l'un des éducateurs m'a paru plus froid, ainsi il était difficile de soutirer des informations.

6.1.5 Les risques de la démarche

L'un des premiers risques de ma démarche méthodologique est en lien avec les personnes interviewées. D'abord, il faut trouver et convaincre des éducateurs sociaux de participer à mon enquête. Il est possible que les institutions et les sujets ne soient pas intéressés par ma problématique ou que le contenu des informations transmises ne soit pas complet. Le risque de désirabilité sociale est également un facteur à prendre en compte : l'absence d'échantillons parce qu'ils ne sont pas en accord avec leur pratique ou l'échantillon interrogé se présenterait que de manière favorable (Tournois, Mesnil, & Kop, 2000).

En deuxième lieu, l'une des limites de l'entretien semi-directif est le risque que le sujet interrogé s'éloigne du thème principal et que je doive le recadrer. Par conséquent, je risque de casser la dynamique de l'échange et de ne pas vraiment laisser de liberté à la personne. De plus, l'entretien peut se transformer en interrogatoire si on se centre uniquement sur le guide d'entretien, ce qui n'est pas le but. Se rajoute à cela, le fait de ne pas être attentif aux discours tenus par les personnes interrogées.

7 Analyse des données

7.1 Hypothèse 1 : l'influence du cadre institutionnel et des codes sociaux sur l'expression de soi de l'ES

7.1.1 La place des émotions dans la pratique de l'ES

Tout d'abord, la plupart des éducateurs relèvent la dynamique qu'engendre l'accompagnement auprès des adolescents. C'est une population vivante et synonyme d'explosion des émotions (sensibilité, riposte, ébullition). Quotidiennement, ils travaillent avec des jeunes en période de bouleversement : quête identitaire, émotionnelle, transition, et cela génère aussi des émotions chez le professionnel.

Ensuite, parmi les professionnels interrogés, trois sur cinq appuient le fait qu'exprimer ses émotions c'est :

Charlotte : « *Ça reflète déjà qu'on est une personne humaine. Qu'on fait un travail, mais qu'on ressent plein de choses et pis je pense que... eux aussi ça leur permet de voir que... dans cette humanité quelque part, au travers de l'émotion bah eux aussi s'ils sont touchés parfois, c'est normal.* »

Chaque individu est habité par des émotions, ainsi, l'éducateur est humain face aux jeunes en laissant entrevoir des émotions. L'expression de soi s'avère, ici, nécessaire et bénéfique pour établir des relations interpersonnelles avec les usagers (Virat & Lenzi, 2018). Ainsi, l'expression des émotions dans la pratique de l'éducateur social est un accessoire de travail (Rimbert, 2006). De plus, elle est source de socialisation dans l'accompagnement des adolescents (Dumont J.-F. , 2010a).

« *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. Cette implication relève certainement de ce que Goleman (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* » (Dumont J.-F. , 2010a, p. 155).

À l'instar de ce que Charles (2015) relève, l'expression des émotions de l'éducateur doit être contrôlée.

Patrick : « *J'me, je contrôle en fait ! Pourquoi ? Parce que pleurer avec un jeune ça l'aide pas beaucoup... j'pense... C'est plutôt comment je peux utiliser mes émotions pour le faire avancer lui, c'est ça ! Donc c'est plutôt d'essayer d'garder le contrôle [...]* »

Parmi les professionnels interrogés, tous sont d'accord sur le fait que l'expression des émotions peut être un levier éducatif. D'une part, cela permet de créer du lien avec le jeune, et d'autre part, cela sert d'exemple aux adolescents qui ne connaissent pas forcément les émotions et leurs utilisations. En effet, l'éducateur joue un rôle important dans l'apprentissage de la culture émotionnelle (Montandon, 1992) et il influence le développement des compétences émotionnelles (Lutz & G.M., 1986).

Benoit : « *À partir du moment où on est dans l'émotionnel et qu'on parle de soi, de ce qu'on ressent, des émotions qui nous habitent tout en les maîtrisant entre guillemets ça veut dire que euh... y a des étapes, je pense, dans les émotions à franchir pour pouvoir les communiquer, parce que si on est ici comme des robots pis qu'on n'exprime jamais nos émotions, je pense qu'au niveau éducatif on avancerait moins facilement ou ça serait quand même un frein.* »

Cet extrait relève la maîtrise intrinsèque des émotions du professionnel. L'expression de soi dans l'accompagnement suggère qu'il soit « *mesuré, dosé et donc encadré* » (Arnal, 2015, p. 2). Pour répondre à cette exigence, l'éducateur se réfère aux règles d'expression décrites par Sander et

Scherer¹¹ (2009) ou au travail émotionnel décrit par Hochschild¹² (2003) pour adapter son comportement émotionnel à la situation.

7.1.2 L'auto-contrôle des émotions de l'ES

En analysant les entretiens, je remarque que les éducateurs se soumettent au contrôle des émotions pour faire preuve de professionnalisme dans leur pratique. Selon certains, les émotions peuvent être déstabilisantes et déstructurantes pour les jeunes, si elles ne sont pas contrôlées. Ainsi, l'idéal du « bon » professionnel est celui de la maîtrise des émotions et de l'implication affective.

Patrick : « *C'est plutôt comment je peux utiliser mes émotions pour le faire avancer lui, c'est ÇA ! Donc c'est plutôt d'essayer d'garder le contrôle ET RECONNAÎTRE qu'elles sont là, MAIS après c'est pas elles qui... qui dirigent l'action après, si on est submergé par les émotions c'est souvent elles qui prennent le dessus. Donc c'est juste ÇA qui faut faire attention. Donc c'est pour ça que j'essaie de garder le contrôle et pis quand, je sais qu'il y a des situations qui pourraient être limite.* »

Les émotions impliquent une conscience accrue et une étroite maîtrise de la part de l'éducateur. Selon les professionnels interviewés, ils ne doivent pas se laisser envahir par leurs propres émotions. En effet, pour certains d'entre eux, c'est ajouter une difficulté supplémentaire aux adolescents. « *Si la preuve du professionnalisme passe notamment par une certaine distance vis-à-vis de la dimension émotionnelle du travail, l'auto-contrôle n'exclut pas totalement certaines manifestations des affects. Ce qui compte, précisément, c'est que le relâchement reste contrôlé.* » (Rimbert, 2006, para. 11).

Cet extrait corrobore ce qu'affirmait déjà Dumont (2010a) ; l'éducateur doit être capable de mettre ses émotions de côté pour agir avec professionnalisme et assumer sa subjectivité pour entretenir la relation éducative. Ainsi, l'éducateur utilise la compétence émotionnelle de la régulation pour contrôler ses affects et ses comportements afin de répondre à une exigence. De plus, la société qualifie de bon éducateur ceux qui maîtrisent leurs émotions.

Charlotte : « *Bah on a pas le choix, je pense, quand même dans ce métier. On doit pas se laisser déborder parce que sinon c'est la cata* »

Ensuite, ce passage montre que les normes et les valeurs sociales déterminent la place qu'accorde le professionnel aux émotions (Depenne, 2013). C'est pourquoi il utilise des stratégies de régulation des émotions telles que la réévaluation cognitive, en modifiant activement et consciemment l'affect ou en la supprimant (Sander & Scherer, 2009), afin de se retrouver dans une posture sûre et professionnelle (Charles, 2015). Sous cet angle, l'ES contrôle l'expression de soi en se référant aux normes sociales implicites.

Par ailleurs, à la question ; comment exprimer ses émotions en restant professionnel, quatre éducateurs sur cinq relèvent l'importance des compétences émotionnelles. Pour eux, l'expression de soi passe par le processus d'identification, de compréhension, de régulation et d'utilisation des émotions. Ceci montre que ces compétences sont nécessaires et interdépendantes à l'expression des émotions (Mikolajczak & al., 2014).

Ils ont conscience que les émotions sont un phénomène spontané, mais qu'ils peuvent contrôler la réponse qu'ils donnent à autrui.

Patrick : « *On contrôle la réponse qu'on donne à l'autre. C'est ça qui est contrôlé [court silence] Le fait qu'on soit triste parce qu'un jeune y va pas ou qui y a une mauvaise nouvelle et pis que, voilà, le fait que, qu'on contrôle pas le fait qu'on soit triste, en fait on va contrôler la réponse qu'on va lui donner. Ok, je suis triste, mais je dois faire attention à rester professionnel* »

Dans ce cas-ci, on voit que l'éducateur active deux paramètres de la régulation des émotions. Il identifie le type d'émotion ressenti puis son intensité. Après cette assimilation, le professionnel contrôle l'expression de soi en utilisant des stratégies (verbalisation, amplification/diminution, réévaluation cognitive, suppression des émotions) (Sander & Scherer, 2009). « *Si la manifestation*

¹¹ Cf. théorie p. 14-15

¹² Cf. théorie p. 20

des émotions reste choisie, occasionnelle et mesurée, bref, si le professionnalisme n'est pas souillé par une sensibilité d'amateur, alors le salarié reste un « bon professionnel » ; qui montre simplement sa facette humaniste. » (Rimbert, 2006, para. 14).

Ce passage montre l'importance de conscientiser ses émotions, d'une part pour ne pas les mélanger avec celles de l'adolescent et les siennes, et d'autre part pour avoir un comportement et une réaction adaptés à la personne en face de soi. Pour prendre conscience de ses émotions et s'y sensibiliser, les professionnels procèdent par trois étapes clés :

Charlotte : « *Je pense, c'est plus mettre des mots sur ce qui peut se passer à l'intérieur de moi* »

Benoit : « *C'est que je dois identifier, nommer, identifier en me posant la question "Comment je me sens ? Comment je me ressens maintenant ?". Pis à partir du moment, je me dis voilà "Je me sens de telle manière ? Qu'est-ce que je fais ?!"* » »

Pour pouvoir exprimer ses émotions de manière professionnelle, l'éducateur passe par l'étape fondamentale, de l'identification, elle implique également la compréhension. C'est-à-dire qu'il accepte ses émotions intérieures et cherche à comprendre l'information que l'affect essaie de faire passer comme message. Ensuite, à partir des cognitions et des manifestations biologiques, il est essentiel pour le professionnel de nommer ses émotions (Mikolajczak & al., 2014).

Patrick : « *Parce que si on l'identifie pas, bah nos réponses vont certainement se mélanger justement avec nos émotions qui prennent le dessus. Pis là, on risque de ne plus être professionnel. Donc c'est déjà, être capable de... DE CONNAÎTRE SES ÉMOTIONS ET À QUEL MOMENT ELLES ARRIVENT, donc les identifier !* » »

Avoir une bonne connaissance de soi semble être un critère requis pour pouvoir exprimer ses émotions de façon professionnelle. Cet extrait suggère que l'éducateur recourt à son intelligence émotionnelle. Et plus particulièrement à celle l'intelligence intrapersonnelle, décrite par Gardner (1996), c'est-à-dire connaître sa manière de vivre, d'éprouver et d'identifier ses émotions.

Un autre élément, sur lequel les éducateurs mettent l'accent, est celui de la distance professionnelle et émotionnelle vis-à-vis des bénéficiaires. Ceci confirme qu'en général les professionnels se penchent sur ce postulat moral (Depenne, 2013). En effet, l'une de leurs priorités est de ne pas mettre en danger les jeunes, c'est-à-dire qu'ils peuvent exprimer des choses, mais en restant bienveillant et sécurisant. Pour appliquer cela, les éducateurs se réfèrent à leurs idéologies et leur auto-prescriptions du bon professionnel :

- L'ES ne doit pas s'effondrer à la place de l'adolescent, il peut avoir et ressentir de l'empathie, mais il ne doit pas entrer en sympathie avec le jeune.

Charlotte : « *Bah on a pas le choix, je pense, quand même dans ce métier. On doit pas se laisser déborder parce que sinon c'est la cata* » »

Cet extrait montre que le professionnel doit trouver un juste équilibre avec les bénéficiaires pour ne pas se laisser envahir émotionnellement dans les situations (Charles, 2015). C'est un gage de professionnalisme, qui permet de répondre à l'éthos du métier.

- L'ES doit transmettre de la sécurité aux jeunes qu'il accompagne.

Benoit : « *par contre si c'est des émotions négatives d'énervement, de frustration, de colère bah encore une fois, je pense, dans l'idéal c'est d'arriver au travail en étant disposé. Enfin je pense. Mais des fois c'est pas facile* » »

Ici, l'éducateur met en évidence la règle implicite du travail qui est difficile à appliquer. Ce passage montre aussi qu'il est plus agréable pour le professionnel de vivre des émotions positives. Lorsqu'il s'agit d'émotions « désagréables », l'éducateur a tendance à refouler ses émotions parce qu'il les perçoit comme étant une entrave à sa pratique (Regard, 2012). De plus, ici, l'accent est mis sur la frontière entre implication personnelle et professionnelle, afin d'être présent, neutre et bienveillant avec les adolescents (Rouzel J. , 2002). Comme mentionné dans la dimension sexuée (paragraphe

2.6.3), je remarque que parmi les cinq entretiens, les hommes ont plus tendance à inhiber leurs émotions que les femmes. En effet, une femme exprime et verbalise plus facilement ses émotions :

Ophélie : « *Tout en restant à la surface sans aller dans les détails. Ils ont pas besoin de savoir, c'est pas nécessaire de les charger de choses qui ne les appartiennent pas, ils ont déjà assez de problème.* »

- L'ES doit être capable de prendre du recul par rapport à ses émotions

Patrick : « *Je les utilise, je suis toujours conscient, je me laisse pas, en principe, submerger par mes émotions. C'est-à-dire que c'est pas eux qui, qui dirigent !* »

Ces dires relèvent, d'une part le contrôle dominant des émotions qui renforce la fonction sociale de l'éducateur, d'autre part le professionnel n'est pas à l'abri de la soudaineté de ses affects. Dans ce cas-ci, le cadre et les codes sociaux exercent une forte influence sur l'expression de soi. En effet, les professionnels maîtrisent leurs émotions pour effectuer correctement leur travail.

« *Le positionnement éducatif résiderait dans un refus de se positionner 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* » (Dumont J.-F., 2010a, p. 150).

Les professionnels font cela dans le but de répondre à leur besoin de sécurité décrit par Freud. En effet, ils doivent protéger les adolescents et se protéger eux-mêmes contre toutes situations de compassion ou transfert émotionnel (Dispaux, 2007). Ainsi, les travailleurs sociaux contrôlent leurs émotions afin de correspondre à « *un monde rationalité et de la maîtrise* » (Jeantet, 2018 [interview]) pour accomplir leurs missions professionnelles.

L'ES peut contrôler la peur

La peur est l'émotion la plus contrôlée par les éducateurs interviewés. Par exemple, une éducatrice avait peur de blesser verbalement une adolescente et qu'elle soit extrêmement fâchée contre elle. Dans ce cas-ci, je remarque que la peur d'offenser quelqu'un influence notre manière d'agir, ainsi l'éducateur recourt à son intelligence émotionnelle, en utilisant des stratégies qui permettent de contrôler la réponse donnée à autrui. La peur impacte l'agir professionnel, car elle discrédite l'éducateur sociale et porte atteinte à son professionnalisme. La peur n'est pas qu'une émotion péjorative, elle peut suggérer des actions alternatives, comme le montre la citation ci-dessous :

Charlotte : « [...] j'ai PEUR de lui dire entre guillemets certaines choses. Euh... de peur qu'elle réagisse mal. Mais enfin je me rends compte qu'en étant assez douce et subtile ça passe. Peut-être pas aller au front avec. »

Ici, l'éducatrice a appliqué la stratégie de coping, « *l'ensemble des pensées et comportements utilisés pour gérer les besoins intérieurs et extérieurs des situations qui sont évaluées comme stressante.* » (Sander & Scherer, 2009, p. 262). De manière consciente et volontaire, elle a pu diminuer l'émotion perçue comme négative.

Garantir un espace sécurisant aux jeunes est une caractéristique du bon professionnel. Pour ce faire, le sentiment de peur est parfois caché par les éducateurs. Dans ce genre de contexte, le professionnel contrôle sa peur et l'affronte par raisonnement :

Ophélie : « *Donc ça le mettait dans des situations d'angoisse, et puis il passait facilement à l'acte sur ces soirées-là. [Silence] Et ma collègue s'appuyait beaucoup sur moi. Par exemple... Du coup bah je pouvais pas flancher, vous voyez ?! Je pouvais pas dire [rires] "Moi aussi j'ai peur !" [rires]. J'avais effectivement des fois un peu la trouille... ça allait, mais quand je le voyais tourner je me disais "merde qu'est-ce qui va nous faire", enfin vous voyez ce que je veux dire ?! Là, c'est vrai que je pouvais pas montrer, pas lui dire... donc que je voilà [rire]. J'y allais quand même, et pis euh... et pis après jusqu'à ce que j'ai trouvé un... un... une stratégie euh... pis après ça a mieux été. Mais euh... pendant deux trois fois, ça m'arrivait.* »

Cet extrait montre que l'éducateur cache ses émotions lorsqu'il la perçoit comme étant un obstacle à sa pratique. En faisant cela, le professionnel évite des conflits et se protège de la situation (Krauth-

Gruber, 2009). De plus, la stratégie d'inhibition a permis de gérer la situation ainsi que les relations sociales avec les usagers. Dans ce cas-ci, l'expression de soi de l'éducateur peut être influencée par le cadre institutionnel, afin de répondre à l'exigence d'être une personne sécurisante pour les jeunes, et par les codes sociaux, afin de correspondre à l'archétype du bon professionnel.

Le contexte comme facteur de contrôle des émotions de l'ES

La plupart des éducateurs se laissent plus facilement aller avec leurs émotions lorsqu'ils sont seuls ou avec leurs collègues.

La plupart des situations énoncées en entretien prouvent que les émotions « désagréables » ont tendance à être cachées selon le contexte. En effet, lorsque l'éducateur se trouve dans : un réseau difficile, un état de stress/fatigue/colère/etc. il refoule ses émotions.

Charlotte : « *Je ramais toute seule dans mon bateau, et à un moment j'avais juste envie de chialer là. Mais tu fais bonne figure ! Par contre, quand je suis sortie j'avais un mal de crâne comme pas possible. Je suis arrivée, mes collègues m'ont dit "ça va ?" j'ai eu les larmes aux yeux, j'ai dit "Ouais c'était pas facile le réseau-là..." et je suis partie faire autre chose.* »

Cet extrait montre l'ambiguïté entre garder une bonne image de soi au travail et ressentir des émotions éprouvantes. Cette ambivalence n'est pas sans conséquence. Les efforts fournis pour contrôler l'expression de soi émotionnelle perpétuent la souffrance du professionnel. Même s'il inhibait ses affects il se centre essentiellement sur ses déséquilibres internes, dans ce cas-ci la colère et la solitude. De plus, l'extrait montre que la suppression des émotions ne permet pas de répondre aux besoins primaires momentanés (Krauth-Gruber, 2009), mais accentue ce « mal-être ».

Ensuite, si l'éducatrice avait plus d'assurance et d'expérience, elle m'a affirmé qu'elle aurait osé exprimer plus ouvertement ses émotions. À la suite de ses dires, j'émet l'hypothèse qu'un jeune éducateur, débutant sur le terrain, contrôle l'expression de ses émotions afin d'être considéré comme un bon professionnel. Dans cette situation, l'éducatrice s'est conformée aux normes sociales et règles morales afin d'adhérer au système professionnel et pour répondre à ses valeurs et ses principes (Charaudeau, 2000). D'autres éducateurs se réfèrent également à cela, surtout dans des contextes où une nouvelle n'a pas encore été annoncée ou pour garantir un espace sécurisant aux jeunes. De plus, le cadre institutionnel influence la suppression des émotions, en effet, il attend d'avoir un professionnel qui maîtrise convenablement ses émotions pour éviter de freiner sa pratique (Charles, 2015).

Pour deux éducateurs, mettre de côté l'expression de soi semble plutôt avoir des effets délétères. Selon eux, les jeunes voient et sentent lorsqu'on essaie de faire preuve de bonne figure. C'est pourquoi ils préfèrent verbaliser et jouer la carte de la franchise avec eux.

Patrick : « *Ils voient tout de suite qui y a quelque chose qui est pas la même chose. De toute façon, ça sert à rien de leur dire "Oui je vais bien" et pis... on ment ce qui va moins bien. Donc voilà, on reste assez vague [...]* »

Benoit : « *[...] le résultat c'est que moi je baisse mon énergie, mon niveau d'énergie baisse aussi, je vais le... avoir plus de peine après, ou plus de temps à m'accorder pour me ressourcer.* »

Ces deux passages montrent les répercussions possibles suite à l'inhibition des émotions. Patrick relève les effets délétères sur le plan social et relationnel mentionné par Groos (en 2002 cité par Mikolajczak et al. 2014). Benoit présente les signes néfastes de cette stratégie sur le bien-être des individus (Delelis & al., 2011).

En somme, la suppression des émotions est utilisée afin de correspondre à une société rationaliste et pour pouvoir agir avec professionnalisme. Or, cela semble peu efficace et représente des inconvénients concernant la relation avec le jeune et la santé de l'éducateur. Malgré ces conséquences, l'expression de soi est fortement influencée par les codes sociaux et le cadre institutionnel, d'une certaine manière.

7.1.3 L'expression non-contrôlée des émotions de l'ES

Dans certaines situations, l'émotion antérieure, l'humeur du jour ou le contexte peut déclencher chez le professionnel des réactions prématurées et excessives (Fridja, 2003). Ces actions émotionnelles

« ne sont pas précédées d'un plan ou d'un but, ni initiées par une intention préalable. [...] L'action impulsive, donc, est contrôlée non par un but préalable [...], mais par la disposition à l'action [...] visant à faire disparaître l'objet évalué négativement, ou à obtenir l'objet désirable, ou à intensifier l'interaction avec lui. » (Tcherkassof & Frijda, 2014, p. 511)

Ainsi, il arrive, parfois, que les éducateurs expriment leurs émotions sous l'emprise de l'impulsivité. De ce fait, les émotions peuvent influer positivement ou négativement la pratique professionnelle.

La colère est une émotion fondamentale souvent mentionnée dans les entretiens, elle influence la façon de travailler. Parmi les éducateurs questionnés, trois d'entre eux évoquent des situations où la colère prend le dessus :

Situation 1 : Ophélie avait une référée « *terrible* ». Une fois, elle a fait la bêtise de trop. Les émotions de l'éducatrice sont montées et elle avait marre de ses injustices.

Ophélie : « *GRRR c'est monté, alors je suis monté, j'avais pris le produit à vaisselle [rires], pis je suis arrivée à sa chambre [rire] et pis j'ai hurlé en disant "ALORS TU VOIS, C'EST DRÔLE HEIN, C'EST DRÔLE HEIN, ON VA RIGOLER !". Donc là, j'arrivais plus à m'arrêter, et je vois encore la fille qui me regardait elle devait se dire ouais, mais elle elle pète un câble. Et pis eu.... Pis j'arrête comme ça et je dis "T'as vu hein, c'est super quand on fait ça à quelqu'un"* »

Situation 2 : Benoit accompagne un jeune qui veut toujours avoir raison et qui ne respecte pas les règles. À la longue, cela le frustre et l'énerve. Une fois à table, dans le fil de la discussion, le jeune voulait avoir raison, cela a énervé l'éducateur. De ce fait, il a utilisé des mots qui ont blessé l'adolescent.

Benoit : « *[...] je me suis rendu compte [...] que j'ai mélangé mes émotions avec le contexte du fait qu'il veut toujours avoir raison et ce que je lui ai dit c'était pas vraiment en rapport avec les deux choses qui m'habitaient. Donc voilà, donc j'ai repris ça avec lui après, en individuel, je me suis excusé en disant 'Bah voilà, c'était pas correct de ma part de mélanger...' voilà, j'ai verbalisé que j'étais énervé pour ces raisons-là, donc je lui ai dit là, quand j'étais calme* »

Situation 3 : Yannick travaille avec un adolescent qui a le don de l'énerver. Ce jeune a une attitude hautaine et un manque de respect aux autres. L'éducateur change rapidement d'attitude et explose plus facilement de colère avec lui.

Yannick : « *[...] j'étais beaucoup sur les nerfs quand il était là. Et pis ça se ressentait, je m'énervais au quart de tour avec lui. Je sais pas pourquoi, j'ai pas encore... discuter en supervision, j'ai discuté avec des collègues et je ne suis pas le seul dans cette situation, donc ça me rassure, mais euh... Ouais, du coup j'ai de la peine à passer par-dessus ses émotions, de me dire je passe à autre chose.* »

À travers ces trois situations, les éducateurs étaient habités par des émotions antérieures. De plus, les évènements qui viennent court-circuiter leur quotidien engendrent des réactions et des émotions spontanées. Ces émotions, parfois, refoulées ou perçues comme "interdites", par les professionnels, sont en fait « *stockées dans l'équivalent d'un grand chaudron mental sur lequel vient se poser un gros couvercle pour éviter qu'elle n'en sorte* » (Petitcollin, 2003, p. 33). Et lorsque ce quota est atteint, l'individu explose comme une cocotte-minute, cela est dû à toutes les émotions non exprimées ou accumulées (frustration, colère, etc.) (Petitcollin, 2003). Dans ce genre de moment, l'expression de soi de l'éducateur n'est pas influencée par le cadre institutionnel et les codes sociaux, elle est authentique et ressentie par le professionnel, ici le jeu en profondeur d'Hochschild (2003) est accentué. Ainsi, l'individu est mené par l'émotion et non par la raison.

La peur se manifeste sous différentes formes : l'insécurité, la solitude, la critique. Parmi les récits recueillis, je constate que la peur, dans certaines situations, provoque diverses réactions contrôlées ou non dans le but de maintenir un équilibre interne. D'une part ces manifestations peuvent être

physiques, c'est-à-dire agir par instinct/réflexe à la situation. De plus, l'une des caractéristiques de l'émotion est que c'est un processus biologique instinctif depuis la naissance (Marmonier, cité dans Cyrulnik, 2015).

Benoit : « [...] à un moment donné tu es agressif parce que tu te sens agressé aussi. [...] t'as un réflexe, un instinct, c'est de la légitime défense, tu vas le repousser, tu vas... avoir des gestes qui si tu es dans l'émotionnel bah tu peux devenir agressif »

Sous l'emprise des émotions impulsives, l'individu va au-delà de la frontière des émotions sexuées. Dans la situation de Ophélie, elle a exprimé de la colère, même si ce n'est pas l'émotion de prédiction féminine. De plus, la société veut des hommes forts et virils, ci-dessus, l'éducateur a exprimé de la peur, qui d'habitude est un affect réservé à la gent féminine. Ainsi, l'expression de soi impulsive permet de casser les émotions sexuées et les codes sociaux.

7.1.4 L'influence du cadre et du milieu institutionnel

Par ailleurs, les milieux institutionnels influencent l'utilisation et l'expression des émotions des éducateurs. L'un des professionnels interviewés travaille avec un cadre assez strict, ainsi, il n'apporte pas le côté affectif, ou alors très peu, que d'autres établissements offrent.

Yannick : « *On n'est pas non plus dans le cadre où on va facilement vers eux et les prendre dans les bras ou... »*

Le cadre institutionnel ne donne pas d'indications concernant l'expression des émotions au travail (facies, gestes, postures). Par contre, il conditionne l'éducateur à adopter certaines émotions plutôt que d'autres (Soares, 2003). Dans ce cas-ci, je remarque que l'éducateur a une posture normative et autoritaire, par conséquent, comme le disait Helfter (2014), le professionnel s'implique peu affectivement et s'efforce de maîtriser ses émotions pour correspondre aux exigences du cadre. De ce fait, l'éducateur recourt au travail émotionnel, décrit par Hochschild (2003) en modifiant ses émotions à travers ses pensées, son corps et son expression. À contrario, Ophélie travaille dans le même type d'institution sauf que le milieu lui permet d'exprimer ses émotions. Ainsi, elle est moins conditionnée à être constamment dans une posture normative. En effet, la posture clinique/empathique est reconnue dans son établissement, ce qui laisse une place possible à l'affectivité à travers les gestes et les postures. Sous cet angle, le cadre institutionnel influence l'expression de soi de l'ES face aux adolescents.

Le cadre institutionnel permet de poser une base de travail à l'éducateur. Celui-ci peut varier d'une institution à l'autre ; certaines possèdent un cadre vaste, général, et d'autres un cadre strict. En ce qui concerne l'expression des émotions, tous les éducateurs ont affirmé qu'aucune directive n'existe à ce sujet :

Charlotte : « *Mais concrètement sur l'émotion même non. On nous a pas dit "Pleure pas devant un jeune !", ouais moi ça me mettrait mal à l'aise de pleurer devant un jeune, mais c'est très personnel après. Enfin voilà. »*

À travers cet extrait, l'éducatrice relève une ambivalence, en effet, elle se sentirait mal à l'aise de pleurer devant un jeune, serait-ce dû à l'image du bon professionnel que l'individu s'efforce d'être ? De ce point de vue, ce n'est pas vraiment le cadre institutionnel qui influence l'expression de soi de l'ES, mais plutôt les codes sociaux et le postulat moral du bon professionnel. L'individu a tendance à refouler les émotions qu'il perçoit négatives pour se conformer aux normes et contextes publics (Krauth-Gruber, 2009). Or, le cadre peut quand même jouer un rôle dans la pratique la pratique professionnelle parce que :

Charlotte : « *On doit quand même inculquer selon moi certaines valeurs, certaines normes sociétales aussi qui sont parfois difficiles parce qu'ils y sont pas du tout là. Donc le cadre institutionnel, il engendra forcément des conséquences sur la relation parce qu'on a des objectifs avec les jeunes. »*

Le cadre institutionnel attend que l'éducateur joue son rôle et accomplit ses fonctions auprès des adolescents. Le professionnel est également mandaté pour offrir un cadre sécurisant pour les usagers. Ainsi, selon un des interviewés, le cadre sous-entend une certaine maîtrise des émotions.

Benoit : « *Bien sûr on dit de manière générale qu'un éducateur doit... au niveau émotionnel [...] y doit maîtriser ses émotions, y doit offrir un cadre sécurisant, y doit euh... être une ressource pour le jeune, y doit être quelqu'un ouais voilà de rassurant.* »

Ce passage montre que l'éducateur s'impose d'être sécurisant au niveau psychologique, affectif et émotionnel devant le jeune. D'une certaine manière, le professionnel se montre disponible et apte à travailler. Ainsi, il gère ses émotions et évite de rajouter des difficultés supplémentaires aux usagers.

Benoit : « *Dans le cadre institutionnel on est amené à [...] maîtriser ses émotions et arriver à les exprimer en étant, avec un détachement [...] c'est cet espace-là de dire "Voilà j'ai une émotion, comment je l'exprime avant d'exprimer en pleine figure au jeune pour que c'est lui qui ramasse l'émotion" donc ça, c'est un travail sur soi c'est important !* »

L'expression des émotions de l'éducateur n'est pas prescrite de manière formelle, elle est insinuée. En règle générale, l'institution escompte des affects socialement acceptables, c'est ce pour quoi le professionnel tente de les contrôler (Soares, 2003). Cet éducateur montre que l'expression des émotions se lit entre les lignes du cadre institutionnel et du mandat donné. D'une part, ces clés de lecture se réfèrent au cadre, et d'autre part, aux normes et à l'idéal du bon professionnel. De plus, cet extrait montre le travail émotionnel que l'éducateur fait sur lui-même pour maîtriser ses émotions dans le but de les afficher, les transformer ou les réprimer. Dans ce cas-ci, le professionnel fait un travail émotionnel cognitif et expressif (Hochschild, 2003) afin de correspondre aux normes, missions et valeurs institutionnelles (Virat & Lenzi, 2018). En effet, ils contrôlent leurs émotions en appliquant les conditions d'expressions des émotions socialement acceptables (Soares, 2003).

Benoit : « *Mais dans l'idéal professionnel, c'est de pouvoir euh... ne pas transmettre ses émotions négatives.* »

Par ailleurs, il existe une zone grise dans le cadre. D'une part, il donne des directives sur ce qui est permis ou non de faire, et d'autre part, il laisse une certaine liberté à l'éducateur de naviguer comment cela lui chante. Ainsi, pour une majorité d'éducateurs, ils ont plutôt une assez grande marge de manœuvre concernant l'expression de soi. Ceci démontre qu'en général les professionnels possèdent une autonomie émotionnelle au travail. De ce fait, les normes émotionnelles semblent s'être assouplies (Brotheridge & Grandey, 2002).

Ensuite, le cadre institutionnel strict influence, d'une certaine manière, les comportements et les rétroactions des professionnels.

Yannick : « *Bah les éducateurs ils les voient jamais pleurer donc y... forcément, on est censé montrer un peu qu'on est fort et tout. On pleure jamais ! Donc euh... il sait pas ce que c'est. On est dans un cadre assez strict à [Nom de l'institution] donc il... il voit que ce côté-là. Mais y a pas tout ce qui peut être côté affectif, on n'est pas non plus dans le cadre où on va facilement vers eux et les prendre dans les bras. [...] Après c'est aussi propre à chaque éduc. Euh... moi dépend la relation que j'ai avec les jeunes, je vais pas non plus aller les prendre dans les bras euh... pour leur donner plus d'affections que tant. Quand je vois un jeune qui est là tout le temps, je vais être différent qu'avec un jeune qui rentre le weekend auprès de ses parents. Pis j'essaie justement de lui donner ça, peut-être pas suffisamment pour qui... pour qui... ressente cette affection des éducateurs.* »

Le fait d'avoir un cadre strict, qui détaille les sanctions à donner et les règles à respecter, qui met de côté tout ce qui est de l'ordre de l'affectif, influence l'agir et l'expression de soi de l'éducateur. Dans ce cas-ci, l'éducateur intègre et effectue le travail émotionnel correspondant aux valeurs institutionnelles. D'une certaine manière, il accepte cette charte imposée et il éprouve, exprime ce qui est attendu de lui (Virat & Lenzi, 2018). Par exemple, les émotions liées à l'affection sont montrées autrement que par les gestes habituels connus. De plus, l'éducateur est une figure d'autorité, ainsi, dans ce registre, on voit qu'il est difficile de se montrer comme quelqu'un rempli d'affects. Ainsi, un cadre strict et exigeant suggère des règles de sentiment (Hochschild, 2003), de ce fait cela

conditionne l'expression de soi du professionnel en laissant entrevoir que des émotions socialement et institutionnellement acceptables (Soares, 2003)

Parmi les travailleurs sociaux interrogés, les éducatrices expriment davantage leurs émotions de manière non-verbal que verbal. En effet, elle recourt plus facilement à la gestuelle comme des câlins, des frottements. Tous ces comportements qui sont en lien avec le réconfort et le soutien (Christophe & Rimé, 1997). « *Ceci suggère que la situation de partage social de l'émotion favorise l'émergence de comportements de contacts qui sont typiques de la relation d'attachement* » (Rimé & Paez, 2011, p. 285).

En revanche, les hommes éducateurs sont moins dans la gestuelle affective. Aucun, dans les entretiens, m'ont spécifié recourir à ces comportements. L'affection est donc illustrée autrement :

Yannick : « *Je vais pas non plus aller les prendre dans les bras euh... pour leur donner plus d'affections que tant. [...] C'est plus moi qui suis sur la réserve, mais qui... peut-être au fond, j'ai pas forcément envie, parce que je suis pas... je suis pas comme ça. Je le donne peut-être autrement.* »

Cet extrait prouve la division sexuelle des émotions. En effet, l'homme se développe à travers les attentes sociales genrées, ainsi il reproduit ce qui est exigé de lui afin de correspondre à une norme.

En somme, l'influence du cadre institutionnel et des normes explicites est absente. En revanche, la représentation du professionnalisme véhicule des normes implicites, en matière d'expression des émotions, auxquelles les éducateurs se réfèrent.

7.1.5 L'expression de l'ES explicite la socialisation des émotions

Les émotions semblent avoir une place importante, dans la relation avec le jeune, pour la majorité des éducateurs. En effet, l'expression des émotions est un instrument éducatif qui permet l'apprentissage et la socialisation des émotions.

Ophélie : « [...] *On est tout le temps dans leur intimité, on est tout le temps en train de demander comment ils vont, ils sont sous nos jumelles hein ! [...] On vit leur émotion, on leur demande de les exprimer aussi. Alors pour moi, c'est tout à fait normal, enfin, c'est pour moi tout à fait logique qu'on doive aussi les exprimer. Parce que c'est facile de dire à des jeunes bah "Oui, mais bon, t'es triste, qu'est-ce qui se passe" ou alors "Va exprimer ta colère, etc.". MAIS si nous on leur montre pas un bout l'exemple, je trouve que ça sonne faux, voilà. Alors, après euh... bien sûr que nous on va pas... montrer des émotions là même chose. Quand on est frustré, on va pas taper son poing dans un mur et pis se casser les doigts [rires].* »

Ce passage montre le rôle joué par l'éducateur dans la socialisation des émotions des usagers. Le professionnel se réfère aux règles d'expression enseignées par la collectivité et les codes sociaux (Mikolajczak & al., 2014). Dans ce cas-ci, l'éducatrice a appliqué la règle de la modération et de l'intensification de l'expression des émotions (Sander & Scherer, 2009) afin que l'émotion soit socialement acceptable. De ce point de vue, l'expression de soi est influencée par les codes sociaux, notamment lors des apprentissages de socialisation des émotions « autorisée » et « interdites » (Charaudeau, 2000).

7.2 Hypothèse 2 : le partage social des émotions de l'ES

7.2.1 Les situations propices au partage social des émotions

Les éducateurs ont cité plusieurs contextes où ils partagent socialement leurs émotions avec les adolescents. Cela se distingue en quatre catégories.

Moments privilégiés : Parmi les cinq éducateurs interrogés, deux éducatrices relèvent le partage social des émotions dans les moments privilégiés et individuels avec les jeunes. Elles avouent, que dans ce genre de situation, les affects se laissent aller (par exemple, des pleurs, des confidences, des explosions, etc.)

Ophélie : « *Moi ce que j'aimais beaucoup, c'était les couchers. Où là on trouve vraiment l'enfant dans l'adolescent au moment du coucher où y a vraiment, voilà, on se trouve face à face, euh... y sont seuls avec nous. C'est un moment qui permet à l'ado d'ouvrir ses émotions, mais qui permet à nous aussi de s'ouvrir.* »

Charlotte : « *J'essaie de plus verbaliser ! Après je le fais pas forcément, je le fais plus dans des moments où je suis seule avec le jeune.* »

Ces extraits montrent que la dynamique du partage social des émotions permet à l'éducateur, d'une part, de créer et de maintenir les relations avec les bénéficiaires et la société (Tcherkassof, 2009) d'autre part, de donner du sens à l'expression de soi pour l'adolescent (Rimé B. , 2005).

Contextes d'énerver/irritation : Les éducateurs sont parfois confrontés aux comportements provocateurs, insolents et désagréables des adolescents, mais aussi à des dynamiques irritantes. Ces situations qui engendrent de l'agacement et de l'agitation sont propices à l'expression des émotions de l'ES.

Benoit : « *[...] ça m'a énervé d'être dans cette discussion-là. Et pis euh... j'ai utilisé des mots qui l'ont blessé. J'ai dit des choses euh... qui l'ont touché et puis très rapidement il a pleuré. [...] Donc j'ai repris ça avec lui après, en individuel, je me suis excusé [...] j'ai verbalisé que j'étais énervé pour ces raisons-là, et je le lui ai dit là, quand j'étais calme. Justement parce que quand on est dans le contexte, on est habité par nos émotions du moment, et après quand on sort du contexte on a le temps de pfouuu, on a le temps de prendre conscience justement que c'était une émotion qui était pas liée forcément...* »

Charlotte : « *Si y se passe un évènement, pis que je m'emporte euh j'arrive assez facilement à dire « Ouais, désolé ça m'agace un peu, mais c'est parce qu'aujourd'hui je suis fatiguée, ça m'irrite plus facilement ».* »

Ces évènements ont provoqué chez les éducateurs le besoin de reprendre l'épisode émotionnel vécu, c'est-à-dire reprendre sa colère spontanée et partager son ressenti de manière différente. Dans ce cas-ci, la réévacuation de l'émotion a permis de modifier les rapports sociaux entre le professionnel et l'usager (Rimé B. , 2005). Elle permet aussi aux acteurs sociaux d'avoir un regard nouveau sur la situation (Rimé & Scherer, 1989-1993).

Contextes d'empathie : Quelques fois, l'éducateur se trouve dans des situations qui engendrent un certain état affectif, comme de l'empathie envers le bénéficiaire. La manifestation de l'empathie varie en fonction des situations rencontrées, par exemple dans des contextes de tristesse, d'impuissance.

Charlotte : « *Elle s'est effondrée et tout, bah franchement j'étais super émue de la voir dans cet état, parce que ce qu'elle traverse c'est pas facile et pis du coup bah j'ai aussi ressenti de l'émotion. Alors là, je lui ai peut-être pas dit, mais je pense qu'elle a vu que j'étais vraiment en empathie, en compassion avec ce qu'elle traversait par exemple. J'ai montré ça vraiment à travers la gestuelle et dans mes mimiques du visage, c'est euh... enfin voilà, c'est baisser un peu la tête, enfin y a des petites mimiques qu'on fait, je crois, un peu naturellement, on tend un peu le regard, enfin...* »

Yannick : « *J'étais pris émotionnellement avec elle, mais pas dans la colère ! C'était plus... de l'empathie, ouais peut-être pas la sauver, mais de se dire que... essayer de... de faire autre chose que les autres font, vu que moi j'étais pas forcément engagé en tant qu'éduc, plutôt en tant que renfort éducatif, du coup j'ai essayé de faire autre chose, mais même elle avait aucun respect, rien, mais c'est... c'est plus de la tristesse, enfin pas de la tristesse, mais [temps de réflexion] [changement de sujet]* »

Ophélie : « *Pis le lendemain j'étais retournée la voir, et j'ai dit « Écoute tu m'as balancé ça à la figure, et moi, je sais pas quoi faire avec ça », voilà j'avais pu lui dire ça en disant « Mais moi...pfou...ça m'a rendu triste et en colère », j'ai pu lui donner mes émotions et « j'ose pas imaginer TOI, comment tu dois être ». Là, elle avait pleuré...euh... ça avait permis ça et puis ça m'avait permis de prendre du recul du coup et de lui dire « Bon écoute voilà, maintenant, hier j'ai*

pas pu... j'ai encaissé, mais maintenant on fait quoi avec ça ?! Est-ce qu'il y a des choses qui ont été dénoncées, on en est où ? ». Pis là, on a pu avancer. »

Ces récits montrent que les professionnels partagent socialement leurs émotions de manière verbale et non verbale lorsqu'ils sont sensibilisés par l'auditeur et par des faits observables (Rimé B. , 2009).

« Plus un récit est chargé d'émotion, plus l'auditeur est ému. Ces émotions de l'auditeur en écho à celles de l'émetteur engendrent généralement un climat de communion ou de fusion émotionnelle. En conséquence de ce climat, l'auditeur développe une orientation prosociale. Plus il est ému, plus il se montre chaleureux et plus il manifeste du soutien. » (Rimé & Paez, 2011, p. 284).

Ensuite, d'après les dires des éducateurs, verbaliser les émotions aux jeunes permet de poser les choses et cela les apaise. Si la théorie de Rimé (2009) explique que ce phénomène n'a pas d'impact immédiat sur l'atténuation des émotions (cité par Mikolajczak et al., 2014), les professionnels, eux, pensent que cela les soulage et qu'ils sont libérés des conséquences nocives du refoulement des émotions. Ainsi, il est nécessaire pour l'éducateur de réévoquer des émotions éprouvantes.

Contextes de création/maintien de liens : Un éducateur relève qu'à travers les relations interpersonnelles avec l'usager, il verbalise plus facilement ses ressentis :

Benoit : « *C'est un jeune qui est très vite entré en relation avec moi, c'est LUI qui a fait le premier pas, c'est LUI qui s'est soucié de moi, qui m'a offert un biscuit enfin qui est entré en relation. C'est lui qui a voulu établir le lien en premier. Alors ça m'a touché parce que les autres c'était, bah voilà, un de plus qui arrive là, dans ce sens-là, donc c'était plutôt moi à aller vers eux et créer du lien. Lui c'était le garçon qui est venu vers moi et qui a créé du lien. Alors voilà, ça me fait plaisir [rire] ! Pis je lui ai dit, pas tout de suite, mais quelques jours après je lui ai dit « Ouais écoute, là ça m'a touché parce que c'est toi qui a voulu créer du lien et pis tu m'as facilité mon intégration ici ». Voilà ! Ouais ça m'a fait plaisir et je lui ai dit. »*

Cet extrait corrobore une nouvelle fois, les bienfaits et la dynamique du partage social des émotions : « *C'est un puissant outil d'intégration sociale* » (Rimé B. , 2005, p. 130). La réévocation de l'émotion est donc un moyen pour renforcer la cohésion sociale (Rimé & Scherer, 1989-1993). Et, cela provoque des sentiments réciproques, en termes d'affect. Cela donne également la possibilité de créer et améliorer les liens relationnels entre éducateur-adolescent (Rimé B. , 2005).

7.2.2 L'influence des larmes dans la pratique de l'ES

Les avis à travers cette thématique sont très partagés. Trois éducateurs trouvent qu'avoir des larmes face aux jeunes est une preuve d'humanité, cependant aucun d'entre eux se verrait pleurer face à un adolescent. Ensuite, une éducatrice pense que pleurer est quelque chose de normal tant que c'est en lien avec l'émotion qui est éprouvée sur le moment. Tandis que pour l'un des éducateurs, pleurer devant un jeune ce n'est pas l'aider, au contraire, c'est lui ajouter une difficulté supplémentaire. Ainsi, l'influence des larmes se distingue en deux catégories.

Freins à la pratique : Les larmes sont considérées comme un obstacle pour l'ES lorsqu'il n'arrive pas à s'arrêter et à mettre des mots sur l'émotion engendrée.

Patrick : « *Par contre, si on pleure et qu'on arrive pas à mettre des mots de qu'est-ce qui fait que devant son histoire ça me fait pleurer, y faut, y faut faire attention. Ça veut dire qu'on a pas identifié les résonances possibles, ou... pis là c'est, ça peut être compliqué. On doit quand même un petit peu se, pas dire d'avoir un cœur de pierre, MAIS on doit quand même un petit peu... Ce métier-là, fait qu'on doit pouvoir être, ne pas trop prendre, on doit être empathie, mais pas prendre leurs souffrances. »*

Ophélie : « *MAIS on va pas passer sa soirée, sa matinée ou son repas à pleurer. Pour moi c'est différent.* »

Ces extraits montrent que les pleurs sont perçus comme un risque. En effet, si l'ES ne passe pas par le processus d'identification et la compréhension des émotions, il s'expose à une plus grande

vulnérabilité par rapport aux affects, et il risque de ressentir de la sympathie à l'égard de l'adolescent (Soares, 2000).

Ensuite, d'après leurs dires, pleurer toutes les larmes de son corps serait un signe d'incapacité à maîtriser ses émotions et une entrave à sa pratique (Soares, 2000). Ainsi, l'ES s'impose d'être vigilant et d'agir avec professionnalisme.

D'autre part, les larmes donnent l'impression de discréder la pratique de l'ES. Selon eux, ils doivent avoir les épaules pour porter les situations des adolescents, alors s'ils se mettent à pleurer quelle image renvoient-ils finalement ?

Charlotte : « *Moi ça me met très mal à l'aise. J'arrive pas vraiment à identifier pourquoi, mais je pense que... ouais quelque part qui me voient différemment, que... parce que je suis quelqu'un de sensible, et ça y le savent peut-être pas forcément...* »

Yannick : « *Euh...ouais je vais moins le montrer, parce que j'ai pas envie que les gens y se disent « Ah, mais il est triste », enfin je veux pas qu'ils aient de la pitié.* »

Dans ces extraits, les professionnels ont peur de montrer une fragilité aux adolescents face à eux. Un sentiment de culpabilité, de honte vient les habiter. « *Par nos larmes nous apparaissions dans notre vulnérabilité : notre autocontrôle sur nos émotions et nos défenses ont lâché, laissant de côté le monde des apparences, de la bienséance, voire du faux self.* » (Connan, 2015, p. 44)

Les professionnels subissent des pressions sociales qui leur interdisent de vivre leurs propres émotions (Petitcollin, 2003). De plus, exprimer ses émotions, c'est dévoiler une part de soi, c'est pourquoi « *montrer ses émotions peut être assimilé aussi à une marque de faiblesse ; celui qui le fait se sent alors vulnérable ou dévalorisé.* » (Arrivé, 2001, p. 77) qui est un frein à la pratique.

Humanité dans la pratique : Ressentir et exprimer des émotions est un phénomène humain. Cependant, les larmes et les pleurs sont tolérés que dans certaines mesures.

Patrick : « *Voilà, le fait que, qu'on contrôle pas le fait qu'on soit triste, en fait on va contrôler la réponse qu'on va lui donner.* »

Ici, l'ES reconnaît que les émotions peuvent être incontrôlables, en revanche, il est possible de maîtriser la réponse donnée à autrui.

Ce passage suggère, également, que la verbalisation des émotions est une forme de neutralisation. En effet, l'ES contrôle son expression et son discours verbal. « *Si la communication n'implique pas l'absence d'émotion, elle semble nécessiter, en revanche, une maîtrise partielle des affects* » (Vion, 2003, p. 153). Ainsi, l'autocontrôle des émotions est donc une notion dominante pour accomplir son activité de manière professionnelle.

Ophélie : « *Maintenant si je vis un truc, qui y a un jeune qui me confie quelque chose de difficile est que j'ai les larmes qui me viennent, alors je vais dire « écoute, voilà, ça me rends triste. » enfin je vais nommer ce que je suis en train de vivre.* »

Cet extrait montre que les larmes sont admises lorsque le professionnel est capable d'identifier et nommer les émotions qu'il vit. Cet étape clé permet à l'éducateur de prendre conscience de ses affects ainsi que justifier sa réponse. Ainsi les émotions sont un phénomène « *énonçables, interactionnels et jouant sur l'identité des locuteurs ou en résonance par projections narrative* » (Charaudeau, 2000 cité par Perea & Levivier, 2012, p.72). De plus, verbaliser ses affects permet de relever « *le travail de l'empathie par les interlocuteurs, de l'involvement (engagement), de conflit ou de « bonheur conversationnel »* » (Auchlin, 1995 cité par Pera & Levivier, 2012, p.75)

Un éducateur raconte qu'il se sent plus à l'aise à partager des larmes de joie. Ceci serait du fait que les émotions positives ne sont pas des entraves à la pratique et ne remettent pas en cause la posture professionnelle.

Benoit : « *Pleurer de joie oui ! [...] J'étais dans un état d'esprit [rire] je sais pas j'avais envie de rire ou... et pis euh... ouais ouais, des larmes qui sont venues, mais des larmes de joie. Bah très vite,* »

y a un autre jeune bah y a eu l'effet miroir, il a eu aussi une émotion [rire]. Donc je pense que c'est, c'est euh... c'est voilà c'est communicatif, comme le rire c'est communicatif, la joie ! »

Cet extrait montre que la joie est un vecteur de communication et que la contagion émotionnelle est possible entre éducateurs-usager. De manière inconsciente, l'adolescent a imité l'action et ressenti la même émotion que son interlocuteur. De plus, cela confirme la théorie de Rimé (2005), ce phénomène touche les personnes qui partagent des centres d'intérêts communs. En effet, Benoit m'a précisé qu'il adorait raconter des blagues aux jeunes.

Ensuite, pour certains éducateurs, pleurer serait l'occasion d'apprendre la socialisation des émotions aux jeunes.

Yannick : « Je prends l'exemple d'un jeune qui... il a toujours été institutionnalisé, il connaît rien ! Euh... bah les éducateurs ils les voient jamais pleurer donc y... [...] il sait pas ce que c'est. [...] Je trouverais ça cool que quelqu'un pleure. Enfin cool dans le sens... bah de... bah qu'il expose ça aux autres. »

Ce passage suggère que les éducateurs ne devraient pas avoir peur de pleurer, au contraire, ceci permettrait de montrer une réalité aux jeunes. En effet, ils les accompagnent dans un processus de socialisation, ainsi l'apprentissage des émotions est important. D'ailleurs, ils sont perçus, parfois, comme des modèles, des figures d'attachements/parentales, ainsi les jeunes reproduisent les comportements, les attitudes exprimées par les professionnels. En effet, « *les recherches en sociologie de l'éducation ont établi que statistiquement, les enfants ont tendance à reproduire la position sociale de leurs parents, en partie par le biais de l'institution scolaire qui légitime les savoirs et manière d'être [...] (Bourdieu, 1979)* » (Ferdandez, Leze, & Marche, 2014, p. 35). De plus, l'éducateur devrait recourir à l'accordage émotionnel concernant les pleurs. En effet, cela permettrait aux adolescents de mettre du sens aux émotions partagées (Dumont J.-F., 2010a).

7.2.3 L'influence émotionnelle de la sphère privée au travail

Comme on l'a déjà vu, les normes conditionnent l'expression de soi, de ce fait les éducateurs utilisent ce genre de stratégie. En effet, ces normes régissent le contrôle de l'expression de soi. Ainsi, les démonstrations émotionnelles doivent être conformes et raisonnées afin d'être socialement acceptables. C'est pourquoi il est nécessaire pour eux de mettre de côté leurs affections afin de répondre à l'exigence de perfection attendue par la société. Parfois, il y a des affects privés qui viennent perpétuer et affecter l'activité professionnelle. D'après les entretiens, il existe deux manières de gérer l'influence émotionnelle de la sphère privée sur le terrain.

Les émotions restent au pas de l'institution : pour la majorité des éducateurs, il est préférable d'arriver au travail en étant disposé plutôt que de se laisser envahir par leurs affects. D'une part, cela serait ajouter un problème supplémentaire à l'équipe et aux usagers, et d'autre part, cela préterait l'accompagnement des jeunes. C'est pourquoi les émotions de la maison restent à la maison.

Ophélie : « Donc le petit chemin pour aller au travail devrait me suffire pour switcher, normalement, j'ai assez bien réussi ça.. Maintenant, euh... bah euh... si, ça m'est eu arrivé... soit je dis que je suis malade, parce que j'arrive vraiment pas, et je préfère ne pas y aller plutôt que d'arriver avec des émotions et des trucs qui... qui vont m'envahir et qui vont plus poser problème à mes collègues et aux jeunes que si j'étais là. »

Patrick : « Si c'est quelque chose qui me prend trop, bah je prendrai... j'irais chez le médecin et je lui dirais « Y faut me mettre trois jours en arrêt, je peux pas aller bosser ! » C'est tout. Je viendrai pas bosser si je suis pas apte à bosser. »

D'une certaine manière, la suppression des émotions n'est pas vraiment utilisée. Ces extraits montrent que les éducateurs préfèrent ne pas être confrontés à leurs émotions privées dans leur activité professionnelle. En effet, les éducateurs ont peur de rencontrer des problèmes d'identité professionnelle ; une tension se crée entre le cadre institutionnel et l'éthique professionnelle. « *Il est difficile de s'identifier à son travail sans voir son identité fusionnée avec son travail* » (Soares, 2003, p. 12). Les travailleurs sociaux sont leur propre outil de travail, ainsi ils doivent apprendre à faire la

part des choses, comme le sous-entend la société, c'est-à-dire être disposés pour travailler et être présent émotionnellement auprès des adolescents (Virat & Lenzi, 2018). De plus, le fait de laisser ses émotions à la maison serait une façon de se protéger, « *la fonction de prendre soin commencerait par l'écoute de soi-même dans ses ressentis, ses limites et idéaux* » (Chimisanas, 2014, p. 128).

Benoit : « *Dans l'idéal, la sphère privée reste au pied de la porte, mais ça c'est dans l'idéal* »

Ophélie : « *Moi je me conditionne en fait un peu, un petit côté rationnel comme ça hein, pragmatique, fin gros côté pragmatique de dire « Non là tu vas travailler et après quand tu reviens bah tu reprendras ça » je me le dis fort, je me parle comme ça. »* »

Verbaliser ses émotions à autrui : Deux éducateurs préfèrent partager oralement leurs émotions. Dans un premier temps, ils rendent compte de ce qu'ils ressentent aux collègues. Dans un deuxième temps, si le contexte ou l'occasion se présentent ils verbalisent leurs émotions sans entrer dans les détails.

Charlotte : « *Mais des fois y se passe des trucs dans notre vie privée... bon déjà moi, je l'dis des fois aux collègues genre « Aujourd'hui c'est pas ma journée » ou des choses comme ça ou... pis après je pense qu'aux jeunes je vais pas forcément leur dire ça, mais je vais leur dire « Aujourd'hui, je suis un peu fatiguée, j'ai un peu moins de patience ! ».* »

Yannick : « *En général, s'il se passe quelque chose et que j'ai le temps, je vais plus tôt au boulot comme ça je suis avec mes collègues un moment et je leur en parle.* »

À travers leurs dires, l'éducateur partage socialement ses émotions dans le but de sensibiliser l'autre à son ressenti. D'une certaine manière, ces éducateurs cherchent une forme d'empathie auprès d'autrui. Ils utilisent la verbalisation ou la réévacuation des émotions afin de signifier leurs ressentis (Rimé B., 2005) aux usagers et aux collaborateurs. En faisant cela, c'est un moyen pour eux d'obtenir du soutien social (Rimé & Scherer, 1989-1993). Dans ces extraits, le soutien est davantage sollicité auprès des collègues.

Les dires de Charlotte montrent que le partage verbal des émotions ne se fait pas de manière totalement authentique. En effet, les enjeux de la bonne distance régulent son discours. Ainsi, elle ne supprime pas ses affects et ses ressentis, elle les « transforme » afin de les adapter au contexte (Gaberan, 2003). C'est pourquoi elle exprime en superficie ses émotions.

Cependant un éducateur reconnaît que parfois les émotions de la maison peuvent influencer son accompagnement. Il ne les verbalise seulement lorsque les jeunes les perçoivent. Ce n'est pas quelque chose qu'il fait systématiquement, contrairement à ceux ci-dessus.

Patrick : « *Ça m'arrive des fois, MAIS ... c'est aussi des fois un peu stratégiques, on sent qui y a un peu d'excitation, qui y a un peu du bruit à la table, tu lui dit « Bah écoute ce soir, j'ai mal à la tête, je suis pas bien donc ce soir à table [sifflement pour indiquer le calme] tranquille parce que je vais vite m'énerver ! ».* »

Ce passage montre les bienfaits d'une communication « presque » authentique. Les émotions dans la relation éducative peuvent faire avancer la situation ou les relations. À travers les interactions, l'éducateur profite de verbaliser ses affects dans le but de « *d'éprouver le monde, de se le représenter et de communiquer avec autrui* » (Pages, 1986, p. 25). En partageant ses émotions, l'éducateur tire profit de la situation, c'est-à-dire qu'il conscientise les éléments que suscitent parfois les événements (Rimé & Scherer, 1989-1993).

7.3 Hypothèse 3 : la création du lien à partir du dévoilement de soi

7.3.1 La fonction du dévoilement de soi au travail

Les professionnels interrogés ont conscience qu'ils sont leur premier outil de travail, et que parler de soi fait partie du métier. « *Il ne peut pas se défaire de sa propre personne, du corps et de sa propre histoire, de sa sensibilité* » (Villani & al., 2014, p. 8).

Patrick : « *Ouais c'est un outil, ça signifie que... J'pense que le jeune pourrait le ressentir comme une marque de confiance et pis que, se sentir apprécié et reconnu dans ce qu'il est lui. Parce que lui on lui d'mande, de parler de beaucoup de choses, et pis quand nous de temps en temps on ouvre un peu sur notre vie bah ça crée un échange, ça va pas que dans un sens* »

Charlotte : « *Je pense, ça fait parti aussi du métier. Ça me dérange pas de raconter deux trois trucs. Justement, ça mets, ça crée finalement de la relation !* ».

Ces extraits relèvent l'importance et les impacts du dévoilement de soi dans les relations avec les adolescents. Les éducateurs demandent aux jeunes de raconter des éléments de leur vie, ainsi il est normal qu'ils fassent de même. C'est aussi un moyen de témoigner leur confiance pour établir et maintenir un lien. De plus, cette logique d'échanges anime la relation éducative entre le professionnel et l'adolescent. En effet, le rôle de l'ES dans l'accompagnement est de « [...] créer les conditions qui permettent, d'une façon concomitante, de développer « un espace de plus en plus relationnel » et « un temps de plus en plus intentionnel » pour que chaque être humain puisse faire œuvre de lui-même. » (Honoré, 1992 : 41 cité par Cauvier & Desmarais, 2013, p. 48)

Ainsi, parler de soi est un moyen pour favoriser la création et le maintien des liens interpersonnels. Cela permet d'instaurer des marques de confiance et de la reconnaissance dans la relation éducateur-adolescent. « *L'instauration de rapports de confiance interpersonnels permet d'asseoir ce travail sur soi par l'élaboration d'un espace de parole, d'un pouvoir dire.* » (Balsa, 2005, p. 136)

Charlotte : « *Je pense c'est quand même important de parler de soi, parce qu'ils ont besoin aussi de nous connaître pour nous faire confiance, quelque part, sans trop entrer dans les détails.* »

Benoit : « *Ça créé du lien énormément, ils adorent ça, ils adorent cette relation privilégiée.* »

D'après leurs dires, les adolescents recherchent et ressentent le besoin de sécurité et de réciprocité dans les échanges. De ce fait, il s'avère nécessaire que l'éducateur parle de lui aux jeunes. En effet, il ne doit pas « *nier son implication, mais bien de l'expliciter, de l'expliquer, de la mettre à plat et de l'assumer auprès de la personne accompagnée, pour que cette dernière puisse à son tour s'impliquer...* » (Dumont J.-F. , 2010a, p. 151). Ainsi, pour parler de soi, l'éducateur s'impose à lui-même d'être capable d'assumer l'expression de soi. De plus, les paroles de l'éducatrice montrent qu'une forme d'autocontrôle est nécessaire pour endosser le dévoilement de soi de manière professionnelle. En effet, « *on définit l'autocontrôle par la capacité d'un sujet à s'engager dans des conduites [...] qui vont lui apporter des bénéfices à long terme* » (André C. , 2005, p. 28) de ce fait, le dévoilement de soi doit être mesuré dans les relations éducateurs-bénéficiaires.

7.3.2 Les contextes opportuns au dévoilement de soi

Le dévoilement de soi a ses limites. En effet, les éducateurs ne révèlent pas toutes leurs informations personnelles aux jeunes. Durant les entretiens, ils m'ont évoqué les contextes où ils s'autorisent à parler d'eux aux usagers.

Tout d'abord, trois éducateurs parlent d'eux lorsqu'ils partagent des moments individuels avec l'adolescent. Ce contexte « privilégié » permet au professionnel de s'ouvrir plus facilement.

Benoit : « *Et après en étant en individuel, il y a une relation privilégiée ! Pis ça, n'importe qui, je pense, ados, enfants, vieux, on aime être en individuel, on aime être en relation de confiance, de privilège, d'avoir quelqu'un qui est là pour toi, pour t'aider, t'écouter, [...] et c'est plus facile pour moi de m'ouvrir et de parler de moi.* »

Ce passage relève l'importance des moments individuels dans la pratique. Ces temps offrent l'occasion de créer et d'améliorer les rapports entre professionnel-usager. De plus, le dévoilement de soi s'avère nécessaire pour construire la relation de confiance, en effet, « *l'un des ingrédients susceptibles de faire émerger ce sentiment de confiance, serait une parole, une attitude, une façon de fonctionner unique à l'équipe et facilement repérable par le jeune...* » (Moulis, 2005, p. 159). Cela suggère que parler de soi est un moyen qui permet d'entretenir et de dynamiser la relation de confiance avec l'adolescent.

Ensuite, la majorité des professionnels admettent parler d'eux dans les actes de la vie quotidienne. Le dévoilement de soi ne se fait pas uniquement en temps individuel.

Ophélie : « *Moi le lien privilégié, c'est le soir, au coucher. Là c'est vraiment le moment où je pouvais créer le meilleur lien, où en tout cas où je pouvais entrer dans cette intimité, créer du lien en m'ouvrant à ce moment-là* »

Patrick : « *Dans des choses toutes bêtes du quotidien. On fait des liens avec notre pratique. Mais j'ai pas de situation vraiment à expliquer, ça arrive TOUT le temps et/ou jamais c'est à la carte, du coup ça dépend de la situation qui s'engage sur un truc et pis voilà.* »

Charlotte : « *Bah après des fois on est au goûter à table euh, un il raconte un truc, toi tu racontes un truc sur ta vie, enfin... j'ai pas trop de souci à parler de ma vie, j'ai rien à cacher !* »

À travers leurs dires, les actes de la vie quotidienne permettent l'expression de soi de l'ES. Dans ces cas-ci, le dévoilement de soi est utilisé afin de

« rendre compte de la nature ou de l'essence du moi, le sujet parlant doit admettre qu'il ne peut se reposer sur un modèle préalable, ni sur une vérité déjà établie. Cette vérité est à construire et cela se fait toujours dans l'exercice d'une parole. Le terme de figuration implique qu'il y a dans le discours un acte créateur du moi. Se dire, c'est aussi s'inventer et se façonner. » (Laurent, 2003)

De ce fait, recourir à la figuration de soi permet à l'éducateur, non seulement de trouver une place aux yeux des adolescents, mais aussi d'exposer sa personnalité, c'est-à-dire sa manière de travailler et d'échanger avec les usagers.

7.3.3 Ce qui est permis de dévoiler...

Le dévoilement de soi est également une notion qui se veut mesurée et dosée. C'est-à-dire que l'éducateur contrôle ce qu'il raconte de lui aux usagers. Leurs dires m'ont permis de classer et catégoriser les éléments qu'ils s'autorisent à raconter aux adolescents qu'ils accompagnent.

Les données personnelles standards : les éducateurs partagent volontiers les données que n'importe qui pourrait avoir, comme l'état civil, la famille, les origines, etc.

Ophélie : « *Ouais, y a un... enfin je raconte à un jeune ma superficie hein ! Mais voilà, ils savent... bah oui, un bout de la famille et on vient dans la leur, donc on connaît leur famille. [...] Alors ça me dérange pas parce que [...] enfin c'est des choses qui sont discutées et pas privées.* »

Ce passage montre qu'en révélant des informations professionnelles courantes, l'intimité de l'éducateur n'est pas enfreinte. « *Cette information n'est pas forcément secrète ou intime, mais elle donne, comme l'écrit Traverso (1996 : 195), un « accès sur soi-même »* » (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2007, p. 312). En effet, ce sont des éléments dont tout le monde peut se procurer, c'est pourquoi l'éducatrice maîtrise son discours et se raconte en superficie. De ce fait sa sécurité est préservée. On peut donc déduire que le sentiment de sécurité est un facteur qui régule la révélation de soi à autrui.

Cet extrait relève également le besoin de réciprocité dans les échanges interpersonnels. Ses dires suggèrent une solidarité, entre l'éducateur et l'usager, qui se témoigne à travers la révélation de soi mesurée. De ce fait, cela permettrait à l'adolescent d'être reconnu auprès du professionnel : « *exister en tant qu'adolescent, c'est donc entre autres accéder à davantage de réciprocité dans l'échange* » (Haxhe, de Saint Georges, Michard, & Heireman, 2016, p. 604). Ensuite, elle explique le dévoilement de soi réciproque comme un facteur de maintien des liens interpersonnels, ainsi, l'authenticité de l'éducateur semble nécessaire.

« Sur une longue période de temps, la qualité des relations proches repose sur un noyau de fiabilité, le dialogue authentique. Dans son essence, le dialogue authentique dépend de la réciprocité d'un soin mutuel et responsable. À notre sens, c'est le cœur de la réalité relationnelle qui devient le contexte d'une individuation mature » (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1986, p. 73)

Ainsi, on peut supposer que la révélation de soi maîtrisée permet de prendre soin de la relation éducateur-jeune et de l'améliorer.

Les liens avec le vécu personnel et professionnel, les difficultés surmontées, etc. : l'adolescence est une période difficile, ils sont en quête d'identité, d'expériences et de limites.

Ophélie : « *Moi j'ai beaucoup parlé de mes expériences à moi quand j'avais 14-15 ans, mais sans rentrer dans les détails.* »

Patrick : « *Quand y a un jeune qui a une situation qui semble pour lui insurmontable et qu'on a peut-être vécu un petit la même chose, bah on peut faire des liens.* »

Charlotte : « *Surtout moi je vois avec les filles, c'est vraiment au niveau des relations amoureuses. Elles sont en plein là-dedans « Alors oui, moi j'ai aussi passé par-là, moi aussi y m'a trompé, moi aussi... c'est dur parce qu'il t'a lâché... » enfin voilà ! Tu parles de soi et y voient que toi aussi t'es passé par-là, pis que c'est la vie, pis que ça va bien. [...] Quelque part je pense ça les rassure. Je pense ça permet peut-être de prendre du recul sur certaines situations. Et pis parfois donner des conseils s'il m'est arrivé la même chose.* »

Benoit : « *Ils adorent parce que l'adulte qui se dévoile, qui se... qui montre aussi à la fois dans une position difficile, entre guillemets de faiblesse, mais il a réussi à dépasser ça. Et pis que finalement, il est toujours là debout, il a pas raté sa vie, il a pas, il est pas parti dans tous les sens. Et puis y a quand même la sécurité qu'est donnée, parce que oui on a eu des difficultés, mais on a réussi à les surmonter* »

Ces extraits prouvent que l'auto-divulgation de soi permet aux éducateurs de partager leurs expériences et leurs obstacles similaires dans le but de faire résonance aux situations des adolescents. « *Le travailleur social est dorénavant perçu comme un semblable et non un professionnel, car il aurait tendance à s'impliquer personnellement dans l'intervention, étant en posture de comprendre les difficultés des autres.* » (Le Scelleur & Garneau, 2016, p. 31). Ainsi, le récit de vie de l'éducateur permet à l'adolescent de faire des liens avec ce qu'il vit et donner du sens à ses actions, le jeune « *trouve des résonances dans les récits des autres.* » (Coopman & Janssen, 2010, p. 131). « *L'Autre est le support du dire, le réceptacle de la parole confiée, mais devient aussi le miroir identitaire sur lequel l'individu en souffrance peut s'appuyer pour se retrouver face à lui-même.* » (Balsa, 2005, p. 136)

L'empathie et la verbalisation de soi permettent, ainsi, aux jeunes d'avancer dans la relation d'aide. De plus, les dires des professionnels montrent que le partenariat fonctionne lorsqu'il s'inscrit dans une logique d'échanges et de confiance. Selon Vidalenc (2003), parler de soi dans l'accompagnement active deux dimensions ; – Individuelle, celle où les émotions, les affects et la personnalité de l'individu sont mobilisés et activés – Collective, celle où les autres reflètent l'image que l'individu présente de lui et qui permet l'ouverture d'esprit. Ces deux aspects jouent un rôle important dans la construction de l'identité professionnelle. C'est par ce biais que l'ES évalue son professionnalisme et son estime de soi.

Cette citation suggère que le dévoilement de soi dans le partenariat provoque des affects et cela permet à l'éducateur de raconter son vécu. De plus, parler de ses expériences semblables renforce le sentiment d'appartenance de l'adolescent et cela lui permet de mieux appréhender le monde.

Cependant, le dévoilement de soi a des limites. En effet, l'individu contrôle ce dont il partage à autrui. Les éducateurs interrogés acceptent de partager des éléments personnels, mais ils n'entrent pas dans les détails.

Patrick : « *Ouais, mais toi t'as jamais bu ?! — Si, j'ai d'jà bu, mais voilà, j'étais peut-être pas en foyer et pis que voilà.* ». Voilà, donc « *Oui j'ai déjà bu, oui ça m'est déjà arrivé* », mais j'entre pas dans les détails du style « *Oui j'ai déjà vomi, oui j'ai déjà...* » »

Benoit : « *Je vais pas aller dans les détails, mais dire deux-trois choses en surfaces, sans trop dévoiler* »

Les éducateurs établissent « *une distance entre soi et autrui* » (Durif-Varembont, 2009, p. 58) de manière contrôlée. D'une part, cet écart se crée, lorsqu'ils se réfèrent à leurs propres normes pour s'exprimer, se dévoiler de manière socialement acceptable et professionnelle. Ainsi, l'auto-contrôle de l'éducateur commande la révélation de soi. Il se fonde par le biais de l'idéal professionnel, par les codes sociaux et les codes institutionnels implicites, cela incite le travailleur social à maîtriser les données qu'il dévoile (Charles, 2015). D'autre part, l'éducateur parle de lui que dans des contextes sécurisants. En effet, il partage des informations personnelles qui ne le font pas basculer en position d'insécurité. L'expression de soi du professionnel reste en superficie pour éviter les conséquences et les répercussions négatives (Depenne, 2013).

7.3.4 Ce qui n'est pas permis de dévoiler...

Si l'éducateur peut parler de lui en superficie, il existe des éléments et des principes qu'il ne s'autorise pas à dévoiler aux adolescents. Les éléments qui relèvent de l'intimité ne sont pas concevables de dévoiler.

Ophélie : « *Par contre quand elle commençait à poser des questions un peu plus intimes, là non je vais pas, je rentre pas là-dedans ! Elles ont pas besoin de savoir ça, donc fin voilà y a des choses... J'étais assez au clair avec ça ! Euh... et pis du coup elles pouvaient se permettre de dire « là, moi j'ai pas envie de raconter » et je comprenais bien parce que bah oui effectivement.... ».* »

Benoit : « *Oui ! Alors après ça reste euh... dans le cadre intime euh je vais pas parler de l'intimité. Y peuvent avoir des questions bien précises hein ! Très pointues, pertinentes sur des sujets donc là euh... je dévoile pas toute ma vie personnelle, intime au jeune. »* »

Ces extraits montrent que les éducateurs gardent un espace privé qu'ils ne divulguent pas aux jeunes. « *Comme espace « privé », elle prive l'autre de sa possible emprise en soustrayant quelque chose à son regard et à son contrôle.* » (Durif-Varembont, 2009, p. 57). La société incite les individus à être autonome, des êtres contrôlés et individualistes, ainsi les professionnels se calquent à ces injonctions ancestrales.

Préserver son intimité est un élément primordial pour les éducateurs. En effet, ils assurent leur intimité subjective et personnelle par le biais du libre arbitre individuel. Ainsi, ils ne révèlent que peu d'eux-mêmes et de leur sphère privée (Berrebi-Hoffmann, 2009).

De plus, afin d'avoir une posture professionnelle les éducateurs sont obligés de créer une barrière protectrice de l'intimité. En instaurant cette limite, ils protègent leurs valeurs d'estime, ils sont respectés auprès d'autrui et ils se mettent en position de « *confort psychique* » (Chevalérias, 2003, p. 18). Ces enjeux de protections régulent le dévoilement de soi, de ce fait, les éducateurs défendent leur intimité pour garantir leur crédibilité ainsi qu'un environnement sain dans leur pratique.

Benoit : « *Parce qu'après on peut tomber aussi sur des jeunes qui utilisent ça pour... Je pense qu'on doit préserver toujours la confidentialité, quand on parle. [...], mais y a aussi des jeunes des fois qui sont mauvais hein ! Pis qui... vont chercher à connaître les difficultés des autres pour pouvoir enfoncer plus la personne « Ah je sais ça de toi ! »* »

L'enjeu de l'intimité, dans ce passage, montre que le dévoilement de soi peut être une entrave à la pratique de l'éducateur. Parler de soi et de son intime, ici, est perçu comme une fragilité par laquelle l'adolescent pourrait l'utiliser contre le professionnel (Durif-Varembont, 2009). C'est pourquoi l'éducateur adopte une posture sûre plutôt que se mettre en danger.

Ainsi, les éducateurs ne dévoilent pas l'entier de leur parcours. En effet, leur mission est d'accompagner les jeunes dans leurs parcours de vie ; c'est l'adolescent qui a besoin d'aide.

Charlotte : « *Mais je pense que je reste dans le thème de la discussion. Euh... je vais pas commencer à expliquer des trucs hyper personnels, des disputes, intra-familiales, des trucs comme ça qui les regarde pas en soit, c'est pas mes amis, voilà, ça reste toujours dans un contexte... je contrôle ce que je dis aussi, je dis pas tout et pis euh... c'est quand ça s'y prête, ça me dérange pas de partager ce que j'ai pu vivre.* »

Ces passages montrent la forte séparation entre ce qui est *voilable* et *dévoilable*. En effet, les professionnels relèvent l'importance à délimiter les éléments qui sont de l'ordre du privé du public. Ainsi, ce qui appartient au plus intime de l'éducateur n'est pas révélé aux adolescents. Le dévoilement de l'intimité de l'éducateur est possible lorsqu'il a une confiance aigüe vis-à-vis de l'usager.

« Enfin, celle des psychosociologues qui définissent la confiance en termes d'espérance et de consentement d'un tiers qui s'engage dans une transaction. Transaction associée à des risques et à des facteurs contextuels qui font varier la confiance, mettant en évidence l'incertitude et la vulnérabilité de l'individu (Deutsch, 1958 ; Lewicki et Bunker, 1995) » (Simon, 2007, p. 84)

Ainsi, l'éducateur s'autoprescrit d'avoir suffisamment confiance en lui et en l'usager pour pouvoir partager des éléments de sa sphère privée. Dans une certaine mesure, le dévoilement de soi peut impacter la posture et l'accompagnement de l'éducateur. D'après les dires des professionnels ci-dessus, ils ont probablement appris qu'il était nécessaire de raisonner les limites et les enjeux de la révélation de soi avant de divulguer des informations privées. En effet, si l'éducateur partage des éléments privés et qu'il ne mesure pas ce qu'il dévoile, il se met en position d'insécurité. Une crainte les habite, celle d'être exposé à des comportements malsains des usagers en lien avec ce qui a été révélé. De ce fait, il est nécessaire de délimiter les frontières entre le privé et le public pour servir le but professionnel : offrir un accompagnement de qualités aux adolescents.

En raison de leur éthique personnelle et professionnelle, ils s'imposent d'en aucun cas partager des informations qui pourraient mettre en danger l'usager.

Charlotte : « *Enfin j'en reviens à ça, mais c'est mon travail ! Je peux pas, c'est pas une copine ou [...] Et je pense, qui faut toujours, et penser à soi, dans le sens qu'est-ce qui te mettra pas en danger entre guillemets, qui te portera pas préjudice, et surtout qu'est-ce que les jeunes ont besoin de savoir ou pas ! Pour garder un peu ce professionnalisme !* »

Ophélie : « *C'est qu'à un moment donné je vais pas raconter des choses qui pourraient mettre la personne, enfin le jeune en face en situation délicate, [...] Ça c'est quelque chose que je fais pas de mettre le jeune en confidence...* »

Patrick : « *Il faut quand même faire attention quand on se dévoile... je crois qui y a des choses qui nous appartiennent et pis qu'on est pas obligé de partager ces choses.* »

D'une part, ces extraits suggèrent que le dévoilement de soi contrôlé garantit un lien sécurisant entre éducateur et adolescent. En effet, les professionnels offrent un cadre rassurant aux jeunes, ceci implique de sélectionner les informations privées divulguées. Ensuite, la notion de prendre soin est également relevée. Elle jouerait un rôle dans l'archétype du « bon » professionnel : prendre soin des usagers. Les dires des éducatrices prouvent que prendre soin c'est faire des choix et les assumer c'est-à-dire réfléchir à ce qu'on partage à l'adolescent et assumer nos paroles.

D'autre part, ils prouvent, une fois de plus, combien il est important de contrôler le dévoilement de soi auprès des usagers. Les éducatrices rappellent leur statut professionnel, en effet, elles sont des accompagnatrices, des protectrices ou encore des substituts parentaux. Il ne s'agit donc pas d'être la copine des adolescents et de partager des confidences extrapersonnelles avec eux. Leur rôle est justement d'assurer une posture sécurisante et de ne mettre personne en danger. Dans ces cas-ci, les éducatrices ont déterminé « *les frontières entre ce qui est vécu comme professionnel et ce qui est vécu comme personnel* » (Rey, 2013, p. 112). Cela est certainement dû aux normes sociales et institutionnelles implicites régnant dans la société. De plus, les professionnelles mettent l'accent sur le besoin de sécurité de l'adolescent. « *Dans cette perspective, il est clair qu'un attachement sûr favorisera l'exploration et donc le développement de l'autonomie, tandis qu'un attachement insécurisé sera susceptible de l'entraver.* » (Atger, 2007, p. 74). Elles établissent une base de sécurité interne. Elles connaissent leurs limites par rapport au dévoilement de soi, par conséquent, aucune confidence intime n'est divulguée. En adoptant cette posture, elles permettent aux adolescents de se développer dans des environnements sains (Atger, Lamas, & Vulliez-Coady, 2017)

7.4 Synthèse des résultats

L'influence du cadre institutionnel et des codes sociaux sur l'expression de soi de l'ES aux adolescents

Les propos des cinq professionnels questionnés montrent que les milieux institutionnels ne donnent pas d'indication ni de directive concernant l'expression de soi. Cependant, le style éducatif peut conditionner l'ES à adopter certaines émotions plutôt que d'autres.

Tableau 2: Styles éducatifs utilisés par les professionnels

	Ophélie	Patrick	Charlotte	Benoit	Yannick
Style éducatif autoritaire	X				X
Style éducatif démocratique		X	X	X	

Si les éducateurs accordent une place importante aux émotions, en raison de leur fonction humaine et leur rôle dans la socialisation et l'intégration des individus. Les personnes de l'échantillon ont montré que le style éducatif est un facteur d'influence et de contrôle de l'expression des émotions. L'expression de soi des éducateurs qui travaillent dans des institutions offrant un encadrement strict, est davantage contrôlée. Ils maîtrisent et expriment des émotions en lien avec le style éducatif autoritaire : la colère et la joie sont admises, tandis que les émotions du champ de la peur et de la tristesse doivent être raisonnées. En revanche, les éducateurs interrogés, exerçant un style éducatif démocratique, possèdent une plus grande liberté concernant l'expression des émotions universelles.

La dimension sexuée est également un paramètre qui influence la pratique professionnelle de l'ES. Durant les entretiens, les éducateurs étaient moins expressifs et démonstratifs que les éducatrices. Il en était de même, lorsqu'il s'agissait d'expliquer leur vécu émotionnel sur le terrain.

Ces résultats illustrent que les éducateurs doivent trouver un équilibre entre les dimensions cognitives et affectives du travail éducatif : contrôler, refouler ou supprimer les émotions qui ne correspondent pas aux caractéristiques du « bon professionnel ». D'autre part, l'étude démontre que l'ES guide son comportement émotionnel en fonction des prescriptions sociales, institutionnelles, de ses collègues et de lui-même en tant que professionnel. Dans cette perspective, l'hypothèse est à mon sens partiellement confirmée. Afin que l'hypothèse soit validée, grâce aux résultats de l'analyse, je la reformulerais de la manière suivante : **l'expression de soi de l'ES aux adolescents est influencée par sa représentation du professionnalisme et les codes sociaux**.

Si l'expression de soi de l'ES aux adolescents est fortement influencée par le cadre institutionnel, les codes sociaux et sa représentation du professionnalisme, l'ES ne contrôle pas toujours l'expression de ses émotions. En effet, l'étude a relevé que les professionnels réagissaient, parfois, de manière impulsive¹³ et cela pouvait influencer positivement ou négativement leur pratique professionnelle. Dans le cas d'une réaction impulsive, l'expression de soi de l'ES peut s'affranchir des normes de genre et des codes sociaux.

Le partage social des émotions de l'ES aux adolescents

Les résultats de l'analyse indiquent que ce sont les contextes dans l'accompagnement (moments privilégiés, énervement, empathie, création/maintien de liens) qui permettent l'expression de soi de l'ES aux adolescents. Dans ces moments, les professionnels réévoquent leurs affects et leurs expériences. Ils partagent socialement leurs émotions dans le but de socialiser celles-ci dans l'accompagnement d'adolescents.

L'analyse constate une limite concernant le partage social des émotions de l'ES aux adolescents. Si les éducateurs trouvent humain d'exprimer leur empathie par des larmes, aucun ne se voit pleurer face à des bénéficiaires. Pour la majorité, les larmes ont des connotations négatives qui peuvent les

¹³ Cf. à l'analyse p. 37



discréder. Pour une minorité, les larmes sont admises lorsque l'ES est capable d'identifier, de nommer ses émotions et d'en justifier l'expression. Ceci montre, une fois de plus, que la représentation du professionnalisme et les normes sociales influencent l'expression de soi de l'ES. Dans cette perspective, les démonstrations émotionnelles doivent être conformes et réfléchies pour être socialement acceptables : mettre de côté ses affects pour répondre à l'exigence de la perfection attendue par la société.

Il arrive que les affects de la sphère privée soient trop éprouvants pour l'ES, ainsi, le partage social des émotions et l'expression de soi aux adolescents devient plus difficiles. En effet, certains préfèrent ne pas aller travailler plutôt que de se laisser envahir par leurs émotions et ajouter une difficulté supplémentaire aux jeunes. D'autres préfèrent partager à leurs collègues plutôt qu'aux adolescents leurs émotions, dans le but d'obtenir du soutien de leurs pairs. Néanmoins, certains échangent à propos de leurs émotions de la sphère privée, afin d'attirer l'attention des jeunes et impacter leur attitude.

Au vu des résultats de l'analyse, mon hypothèse ne peut pas être confirmée. Ce n'est pas le partage social des émotions qui permet l'expression de soi de l'ES aux adolescents. Les propos des éducateurs interviewés indiquent plutôt que c'est la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes (professionnelle et personnelle) qui permet l'expression de soi de l'ES aux adolescents. Ainsi, je reformulerais la deuxième hypothèse de la manière suivante : **le partage social des émotions de l'ES aux adolescents dépend de sa représentation de soi tant personnelle que professionnelle.**

Créer du lien avec les adolescents à partir du dévoilement de soi

Toutes les personnes de l'échantillon ont indiqué partager facilement leurs informations personnelles courantes, leurs expériences professionnelles et personnelles, et les difficultés rencontrées dans leur vécu aux adolescents. Ces informations sont échangées dans des contextes privilégiés ou dans les actes de la vie quotidienne.

Les résultats de l'analyse montrent que le dévoilement de soi s'inscrit dans une logique de réciprocité, où les adolescents attendent que l'éducateur livre également une part de lui-même. C'est dans cette perspective que l'ES peut créer un lien avec les bénéficiaires, ainsi que témoigner sa confiance et sa reconnaissance dans la relation. Pour les professionnels, parler de soi :

- est un moyen d'entretenir et dynamiser la relation de confiance de l'adolescent ;
- est l'occasion d'accompagner les adolescents dans leur construction d'identité ;
- permet à l'adolescent de faire des liens avec ce qu'il vit ;

Au vu des propos des cinq travailleurs sociaux interrogés, je peux valider mon hypothèse de départ : **le dévoilement de soi de l'ES a une place pour créer un lien avec l'adolescent.**

Si le dévoilement de soi permet de créer du lien, l'ES doit, toutefois, être vigilants aux informations qu'il divulgue. Tous les éducateurs s'accordent sur le fait qu'ils ne doivent pas dévoiler des éléments qui relèvent de l'intimité, ou qui pourraient mettre en danger éducateur ou adolescent. Ils ont conscience qu'ils peuvent raconter des éléments de leur vie privée, sans nécessairement entrer dans les détails. Ainsi, les résultats de l'analyse relèvent l'importance de se connaître suffisamment pour percevoir les informations personnelles que l'on souhaite ou non partager.

8 Conclusion

8.1 Réponse à la question de recherche

Dans quelle mesure l'expression de soi (émotions et implication personnelle) a-t-elle une place dans la pratique professionnelle de l'éducateur social face aux adolescents ?

Les entretiens menés avec des ES démontrent qu'ils laissent une place à leurs émotions dans leur pratique professionnelle. L'expression de soi est un levier éducatif dans l'accompagnement d'adolescents. Cette expression permet la socialisation des émotions des bénéficiaires. En effet, le rôle de l'ES est de développer des compétences émotionnelles dans le but d'expliquer et mettre en

lumière les normes sociales actuelles aux jeunes. Il utilise ses émotions afin de dynamiser ses relations avec les adolescents. De plus, il montre ou verbalise ses affects afin d'illustrer son empathie et faciliter la création du lien, ceci grâce au partage social des émotions.

Les professionnels gèrent leurs émotions de différentes manières. Certains favorisent l'identification et l'énumération des émotions. D'autres recourent à la réévaluation cognitive. La première stratégie permet un meilleur contrôle sur ses affects, tout en les justifiant. La deuxième donne l'occasion d'utiliser ses affects sans excès professionnel, en modifiant leur intensité et en régulant l'émotion ressentie.

Des ES emploient la suppression des émotions lorsque celles-ci sont des obstacles à leur pratique. L'étude démontre que les hommes adoptent plus facilement des stratégies de régulation émotionnelle pour cacher et contenir leurs émotions, telles que la tristesse et les larmes. Les femmes sont, en revanche, plus démonstratives.

Les professionnels n'arrivent pas toujours à maîtriser leurs émotions. Il arrive qu'ils réagissent de manière impulsive, c'est-à-dire, que les sensations émotionnelles prennent le dessus sur la pensée consciente, en particulier dans des contextes d'énerver ou de peur.

Dans le domaine du travail social, les ES partagent leur expression de soi à travers des moments privilégiés et dans des contextes d'énerver, d'empathie, ou encore de maintien de liens. C'est en exprimant ses émotions et en parlant de soi que l'ES construit une relation avec les adolescents. Notamment, lorsqu'il s'agit d'illustrer des situations similaires afin de faire écho aux jeunes.

Par ailleurs, l'étude illustre que l'ES, dans sa profession rencontre, plusieurs enjeux liés à l'expression de soi et aux émotions. En effet, le travailleur social doit :

- Trouver un équilibre entre expression et suppression de ses affects ;
- Assumer ses émotions pour travailler avec les adolescents ;
- Être capable d'accepter ses émotions sur son lieu de travail ;
- Utiliser l'expression de soi (émotions et dévoilement de soi) dans des contextes de socialisation et d'intégration des bénéficiaires ;
- Se connaître suffisamment pour laisser entrevoir des émotions sincères aux adolescents et pratiquer le dévoilement de soi ;
- Raisonner ses limites et prendre conscience des conséquences du dévoilement de soi ;

8.2 Piste d'action et de recherche

Comme nous l'avons vu plus haut, les milieux institutionnels ne présentent aucune directive concernant l'expression de soi. L'ES doit gérer lui-même l'expression de soi au travail, tout en veillant à respecter les normes sociales et institutionnelles implicites. En effet, la maîtrise des émotions de l'ES repose sur de multiples prescriptions sociales, institutionnelles, de l'équipe éducative et de lui-même en tant que professionnel. De plus, l'analyse a démontré que les ES travaillaient sur eux-mêmes, recourraient aux compétences émotionnelles et à plusieurs stratégies de régulation émotionnelle, afin de correspondre à leur représentation du professionnalisme. Toutefois, les propos des professionnels ont indiqué plusieurs ambivalences et paradoxes concernant les émotions dites désagréables. L'expression de celles-ci est reconnue, cependant, les ES ont de la difficulté à les accepter et les percevoir comme professionnelle. Des tensions subsistent encore entre la dimension cognitive et affective dans leur travail éducatif. Ainsi, pour pallier cette problématique, je proposerais la piste d'action suivante : **Tenir un journal de bord concernant les émotions vécues sur le terrain.**

8.2.1 Tenir un journal de bord concernant les émotions vécues sur le terrain

Tout d'abord, l'objectif de ce journal de bord est d'inscrire chaque situation qui vient questionner le professionnalisme de l'ES concernant ses émotions vécues et exprimées sur le terrain. À l'aide d'une grille d'Observation Directe du Comportement¹⁴ (ODC), l'ES pourra identifier, analyser et repenser

¹⁴ Cf. annexe 6 p. 69

l'expression de soi aux adolescents. Pour se faire, l'ES devra répondre aux items suivants : décrire les faits significatifs – citer les éléments externes à l'évènement pour une meilleure compréhension - émettre des hypothèses de compréhension et les analyser – envisager un plan d'action (cité par le site www.careum.ch, 2016) – identifier et nommer les émotions ressenties durant la situation – identifier et nommer, avec du recul, les émotions ressenties durant la situation. Le but de cette technique est de permettre à l'ES d'avoir des clés de lectures, lui montrant que les émotions dites désagréables peuvent être professionnelles. Selon Dufays (2005, p. 170) « *l'écriture réflexive est un dispositif de formation visant la réflexion sur la pratique par l'écrit. Elle engage le rédacteur à réfléchir sur son action, ses sentiments, ses pensées, sur ses difficultés, ses tensions et ses réussites.* ». Cet outil permettrait au travailleur social de :

- évaluer les conséquences de ses émotions au travail ;
- (ré)ajuster ou clarifier sa vision du professionnalisme en lien avec les émotions ;
- accepter l'expression des émotions perçues comme négatives ;
- traiter les émotions liées au sentiment d'incompétence professionnelle (Lecomte, 2012; Sweeney & Creaner, 2014) ;
- reconnaître l'émotion comme professionnelle dans des situations particulières ;
- élargir sa marge de manœuvre concernant l'expression des émotions au travail ;

Ainsi, en fonction des émotions et des éléments de la grille, cela permettrait à l'ES de créer une charte émotionnelle qui lui est propre. À l'intérieur de cette charte figurera les émotions reconnues comme professionnelle. Cette charte pourra évoluer en fonction des situations décrites et analysées, ainsi que la rigueur tenue dans le journal de bord. L'objectif premier de la charte sera donc que l'ES ait un document vers auquel il pourra se référer en cas de questionnement sur son ressenti émotionnel.

Cette méthode permettrait aux ES d'avoir un regard nouveau et de mieux vivre leurs émotions au travail. J'ai utilisé ce genre d'outil durant ma période de formation pratique. Cela m'a été bénéfique, car j'ai appris à accepter mes émotions et constater que les émotions ne sont pas forcément des entraves à la pratique professionnelle.

Néanmoins, je ne suis pas sûre que les ES utiliseront régulièrement cette piste d'action dans leur pratique. En effet, cet outil demande du temps, de l'investissement et de l'engagement. Il n'est pas toujours évident de trouver la motivation à effectuer un tel projet, surtout après de longues journées de travail.

8.3 Limites de la recherche

Tout d'abord, je tiens à préciser que les résultats de mon étude ne sont pas représentatifs de la réalité, pour les raisons suivantes :

L'une des premières difficultés a été de trouver des institutions intéressées par ma recherche et offrant des styles éducatifs variés : démocratique, autoritaire, permissif. Aucun professionnel issu d'institution proposant un style éducatif permissif ne figure dans ce travail. Recueillir les expériences d'un tel professionnel aurait permis une comparaison plus juste et plus proche de la réalité.

La deuxième limite de ce travail consiste à rappeler le nombre impair et la parité des professionnels interviewés. En effet, je n'ai interrogé que deux éducatrices et trois éducateurs. À mon sens, cela n'est pas suffisamment représentatif de la réalité. Je pense qu'un entretien supplémentaire avec une femme aurait donné une tournure différente à ce travail.

La troisième limite est que chaque éducateur à sa propre vision et sa façon d'exprimer ses émotions aux adolescents. Tous perçoivent l'expression de soi de manière différente et subjective. Toutefois, je pense que les récits des professionnels ont permis d'éclaircir mes interrogations aux sujets de l'expression des émotions au travail, de même que soumettre des nouveaux modes d'action et de pensée.

Cette étude contient un cadre théorique conséquent. Je pense que la quatrième limite réside dans le fait de ma trop grande ambition. En effet, j'avais prévu de mener des observations au sein des institutions motivées par ma recherche. C'est pourquoi j'ai développé en détail le concept 2.3.5 L'expression des émotions. Au fur et à mesure, je me suis rendue compte que je n'avais pas assez de

temps à disposition pour réaliser des observations, en plus des entretiens et des retranscriptions à faire. Récolter des données via l'observation et non pas uniquement via le discours des praticiens m'aurait permis d'avoir des réponses plus proches de la réalité.

De plus, il m'a été difficile de sélectionner les concepts clés et essentiels à ma recherche. De ce fait, j'ai lu et approfondi de nombreux concepts théoriques. Lire une multitude d'articles scientifiques m'a permis d'élargir la conception de ce travail, cependant dès le début, il aurait fallu garder à l'esprit qu'il n'est pas possible de tout traiter et utiliser dans ce rapport.

En raison de contraintes temporelles, je n'ai pas pu approfondir tous les aspects souhaités. J'aurais notamment voulu traiter les tensions psychiques entre gestion émotionnelle et professionnalisme. Ainsi, plusieurs questions restent ouvertes : Comment les émotions fatiguent-elles les professionnels ? Dans quelles mesures les émotions sont-elles un facteur de burn-out ? Quelles sont les limites de l'ES face à cette fatigue de l'esprit ?

8.4 Bilan personnel et professionnel

Arrivée à terme de mon Travail de Bachelor, je suis satisfaite d'avoir choisi cette thématique même si elle ne m'a pas toujours rendu la tâche facile. Durant plus d'un an, je me suis concentrée sur ce travail qui est devenu prioritaire malgré la charge qu'il représentait.

Traiter ces différents aspects théoriques et empiriques m'ont permis de mieux appréhender l'expression de mes émotions dans ma vie personnelle et dans ma pratique professionnelle. En effet, j'ai réalisé ce travail de recherche en parallèle avec mon deuxième stage de formation pratique. En expérimentant cette problématique sur le terrain, en rencontrant des situations où mes émotions me questionnaient, j'ai pu tirer les enseignements suivants :

Mon rôle éducatif est de laisser entrevoir des affects aux bénéficiaires afin qu'ils puissent comprendre et socialiser leurs émotions. Ainsi, *être en colère, être triste, être heureuse, avoir peur* sont des moyens utiles pour apprendre aux adolescents les règles de vie dans l'institution et dans la société. C'est aussi l'occasion de leur montrer comment exprimer leurs émotions de manière socialement acceptable. En tant qu'éducatrice sociale, exprimer mes émotions c'est signifier des informations importantes et montrer aux bénéficiaires une réalité et les impacts d'un évènement ou un propos qu'il peut y avoir sur nous-même.

Ce travail m'a permis de prendre conscience que l'expression des émotions dans la pratique est nécessaire à l'accompagnement des usagers. Désormais, face à des adolescents, je me sens plus à l'aise qu'auparavant. En effet, j'ai compris que je devais faire alliance avec mes émotions, c'est-à-dire les accepter et les utiliser à bon escient. Si je ne les traite pas, je risque de remplir davantage ma marmite d'émotions et finir par exploser à chaque fois qu'elle est pleine. Par exemple, durant mon stage, j'ai vécu des situations qui ont généré de fortes colères auprès d'adolescent. Grâce à ce travail et la supervision individuelle, j'ai pu identifier ma peur concernant l'expression de mes émotions ; j'avais peur d'imposer un cadre et par conséquent créer une rupture avec le jeune. Aujourd'hui, je me permets d'être en colère car j'ai compris que j'avais des émotions, que je devais les accepter et que j'avais la permission de les exprimer.

Par ailleurs, j'ai réalisé les bienfaits de la réévacuation émotionnelle sur le lieu de mon stage. En effet, il m'est arrivé de vivre des émotions fortes et de questionner l'expression de celles-ci concernant mon professionnalisme. Grâce à ce travail, j'ai su mobiliser le concept du partage social des émotions. Débriefer avec mes collègues de travail, mon praticien formateur ou encore ma superviseure m'a permis de me sentir bien, de trouver du réconfort, de déculpabiliser ou encore trouver de nouvelles stratégies émotionnelles.

De nature organisée et exigeante avec moi-même, j'apprécie avoir le contrôle sur ma vie et les actions que j'entreprends. Or, dans ma pratique et à travers ce travail, j'ai compris que je devais accepter que les émotions étaient parfois incontrôlables, et surtout qu'elles sont spontanées.

Ainsi, je termine ce travail avec humilité. Désormais, j'ai appris à lâcher prise, car je me connais mieux et je sais comment mieux agir lorsque les émotions viennent me questionner. Notamment, lorsqu'il s'agit d'avoir les larmes aux yeux au travail. Aujourd'hui, j'ai le sentiment de mieux vivre

mes émotions sur le terrain, car je détiens de nouvelles stratégies qui me sont efficaces pour accueillir et accepter mes affects. Mes émotions au travail ne me font moins peur qu'auparavant. Ce travail m'a permis de grandir et de devenir plus mature dans ma pratique professionnelle. En effet, j'ai pu reconnaître mes limites et mes capacités concernant l'expression de mes émotions ainsi que le dévoilement de soi. En somme, je sais me limiter avant d'aller trop loin dans le zèle.

9 Références

9.1 Ouvrages

- Arrivé, J.-Y. (2001). *Savoir vivre ses émotions*. Paris : RETZ.
- Atger, F., Lamas, C., & Vulliez-Coady, L. (2017). *L'attachement, un lien revisité à l'adolescence*. Bruxelles : Yapaka.be.
- Balsa, C. (2005). *Confiance et lien social*. Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Berrebi-Hoffmann, I. (2009). *Politiques de l'intime: Des utopies sociales d'hier aux mondes du travail d'aujourd'hui*. Paris: La Découverte.
- Biou, A. (2012). *L'aide-mémoire de psychologie médicale et de psychologie du soin : En 58 notions*. Paris : Dunod
- Boszormenyi-Nagy, I., & Krasner, B. (1986). *Between Give and Take. A Clinical Guide to Contextual Therapy*. New-York : Brunner/Mazel.
- Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Capul, M., & Lemay, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Charaudeau, P. (2000). *La pathématisation à la télévision comme stratégie d'authenticité*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Couzon, É., & Dorn, F. (2007). *Les émotions : développer son intelligence émotionnelle*. Issy-les-Moulineaux : esf-éditeur.
- Cyrulnik, B. (2015). *Comment fonctionnent nos émotions ?* Savigny-sur-Orge : Éditions Philippe Duval.
- Delage, M. (2013). *La vie des émotions et l'attachement dans la famille*. Paris : Odile Jacob.
- Depenne, D. (2013). *Distance et proximité en travail social. les enjeux de la relation d'accompagnement*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Dufays, J.-L. (2005). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants: Actes du séminaire et des journées d'études organisés par le CEDILL (UCL) et THÉODILE (LILLE III) en 2001-2002*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Ferdandez, F., Leze, S., & Marche, H. (2014). *Les émotions : Une approche de la vie sociale*. Paris : des archives contemporaines.
- Filliozat, I. (1997). *L'intelligence du cœur. Rudiments de grammaire émotionnelle* . Paris : J.-C. Lattès .
- Gaberan, P. (2003). *La relation éducative*. Paris : Erès.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples : pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz.
- Gaspar, J.-F. (2012). *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*. Paris : La découverte.
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2007). *Confidence / Dévoilement de soi dans l'interaction*. Berlin: De Gruyter.
- Larousse. (2012). *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.
- Le Breton, D. (1998). *Les passions ordinaires : anthropologie des émotions*. Paris: Armand Colin.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris : Puf.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.

- Mirolo, S. (2017). *Le métier d'éducateur spécialisé : entre engagement personnel et engagement professionnel*. Paris : L'Harmattan
- Pages, M. (1986). *Trace ou sens. Le système émotionnel*. Paris : Hommes et groupes.
- Paperman, P. & Laugier, S. (2005). *Le souci des autres : Éthique et politique du care*. Paris : EHESS
- Petitcollin, C. (2003). *Emotions, mode d'emploi*. Genève : Jouvence Editions.
- Philippot, P. (2011). *Emotion et psychothérapie*. Bruxelles : Mardaga.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Regard, J. (2012). *Manuel de gestion des émotions*. Paris : Eyrolles.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : Puf.
- Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion : Theory and empirical review. Dans B. Rimé, *Le partage social des émotions* (pp. 60-85). Paris : Puf.
- Rimé, B., & Paez, D. (2011). Chapitre 4. L'empathie dans le partage social de l'émotion : Processus individuels et processus collectifs. Dans P. Attigui, & A. Cukier, *Les paradoxes de l'empathie : Philosophie, psychanalyse, sciences sociales*. Paris : CNRS Éditions. doi:10.4000/books.editionscnrs.17292.
- Rimé, B., & Scherer, K. (1989-1993). *Les émotions*. Paris: Delachaux & Niestlé S.A.
- Rouyer, V., & Robert, C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. Dans S. Croity-Belz, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 15-24). Toulouse : ERES. doi:10.3917/eres.rouye.2010.01.0015.
- Rouzel, J. (2000). *Le travail d'éducateur spécialisé*. Malakoff : Dunod.
- Rouzel, J. (2002). *Le transfert dans la relation éducative*. Paris : Dunod.
- Rouzel, J. (2016). *La parole éducative*. Paris : Dunod.
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- Tcherkassof, A. (2009). *Les émotions et leurs expressions*. Grenoble : PUG.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Vidalenc, E. (2003). *Le défi du partenariat dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Vion, R. (2003). Expression et gestion des émotions dans les interactions verbales. Dans A. T. J.-M. Colletta, *Les émotions. Cognition, langage et développement* (pp. 153-162). Wavre : Mardaga.

9.2 Articles papiers et électroniques

- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 3(82), pp. 26-30. doi:10.3917/rsi.082.0026.
- André, C. (2011, mai-juin). Quand les psys brisent le silence. *Cerveau & Psycho* (45), pp. 36-39.
- Arnal, C. (2015, Novembre 01). Professionnaliser ses émotions: une injonction qui divise. *La nouvelle revue du travail*, pp. 1-15. doi:10.4000/nrt.2074
- Atger, F. (2007). L'attachement à l'adolescence. *Dialogue*, 175(1), pp. 73-86. doi:10.3917/dia.175.0073.
- Blanchard, L. (2016, Janvier-Février). Bonne distance ou juste proximité ? *Ombres et lumière*(209), pp. 26-37.

- Boquet, D., & Lett, D. (2018). Les émotions à l'épreuve du genre. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1(47), pp. 7-22. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-clio-femmes-genre-histoire-2018-1-page-7.htm>
- Brotheridge, C., & Grandey, A. (2002). Emotional Labor and Burnout : Comparing Two Perspectives of "People Work". *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), pp. 17-39.
- Burkitt, I. (2012). Emotionnal reflexivity : feeling, emotion and imagination in reflexive dialogues. *Sociology*, pp. 458-472. doi:10.1177/0038038511422587
- Cauvier, J & Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et Politiques* (70), pp. 45-62. doi : 10.7202/1021155ar
- Chappellier, J. (2001). Educateur : Identité et Formation. *Pensée plurielle*, 1(3), pp. 73-78. doi:10.3917/pp.003.0073.
- Charles, C. (2015, Mai 01). Rhétorique émotionnelle et précarité dans le travail social. *La nouvelle revue du travail*. doi:10.4000/nrt.20
- Chevaléria, M. (2003). Intimité et lien intime. *Le divan familial*, 11(2), pp. 11-23. doi:10.3917/difa.011.0011.
- Chimisanas, G. (2014). La fonction "du prendre soin" dans une maison d'enfants à caractère social. *Empan*, 3(95), pp. 121-128. doi:10.3917/empa.095.0121.
- Christophe, V., & Rimé, B. (1997). Exposure to the social sharing of emotion: Emotional impact, listener responses and secondary social sharing. *European Journal of Social Psychology*, 1(27), pp. 37-54. Consulté le mars 1, 2020
- Claudon, P., & Weber, M. (2009). L'émotion : Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, 21(1), 61-99. doi:10.3917/dev.091.0061.
- Connan, C. (2015). Être en larmes. *Gestalt*, 2(47), pp. 39-53. doi:10.3917/gest.047.0039.
- Coopman, A., & Janssen, C. (2010). La narration de soi en groupe : le récit comme tissage du lien social. *Cahiers de psychologie clinique*, 1(34), pp. 119-134. doi:10.3917/cpc.034.0119.
- Cuin, C.-H. (2009, décembre 14). Emotions et rationalité dans la sociologie classique : les cas de Weber et Durkheim. *Revue européenne des sciences sociales*. doi:10.4000/ress.658
- Delelis, G., Christophe, V., Berjot, S., & Desombre, C. (2011). Stratégies de régulation émotionnelle et de coping : quels liens ? 5(515), pp. 471-479. doi:10.3917/bopsy.515.0471.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 1(123), pp. 15-35. doi:10.3917/ls.123.0015.
- Dispaux, M. (2007). La neutralité à l'épreuve de la clinique au quotidien. *Revue française de psychanalyse*, 71(3), pp. 669-685. doi:10.3917/rfp.713.0669.
- Dumont, J.-F. (2010a). Emotions et relation éducative. *Empan*, 80(4), pp. 150-156. doi:10.3917/empa.080.0150.
- Dumont, J.-F. (2010b, octobre 1). *Les accordages émotionnels vecteurs de la renégociation de l'implication professionnelle*. Consulté le 2019, sur Revues électroniques de l'université de nice: <http://revel.unice.fr/symposia/actedusoin/index.html?id=355>
- Durif-Varembont, J. (2009). L'intimité entre secrets et dévoilement. *Cahiers de psychologie clinique*, 1(32), pp. 57-73. doi:10.3917/cpc.032.0057
- Fortino, S., Jeantet, A., & Tcholakova, A. (2015, juin 12). Émotions au travail, travail des émotions. *La nouvelle revue du travail*. doi:10.4000/nrt.2071

- Frétigné, C. (2013, 22 août). "Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux", Sociologie. A propos de J.-F. Gaspar "Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux" (La Découverte, 2013), 289. Consulté le septembre 13, 2019, sur <http://journals.openedition.org/sociologie/189>
- Fridja, N. H. (2003). Passions : l'émotion comme motivation. Dans J.-C. Colleta, & A. Tcherkassof, *Les émotions. Cognition, langage et développement* (pp. 15-32). Sprimont : Mardaga.
- Haxhe, S., de Saint Georges, M., Michard, P., & Heireman, M. (2016). Don et dette de vie à l'adolescence. *Adolescence*, 34(3), pp. 597-606. doi:10.3917/ado.097.0597.
- Helfter, C. (2014). Jean-François Gaspar, Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux, 2012. *Politiques sociales et familiales*(116), pp. 81-83. Consulté le septembre 13, 2019, sur https://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2014_num_116_1_2994
- Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9(1), pp. 19 - 49. doi:10.3917/trav.009.0019.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), pp. 23-34. doi:10.3917/rsi.102.0023.
- Ingram, R. (2013). Emotions, social work practice and supervision : an uneasy alliance ? *Journal of Social Work Practice*, 27(1), 5-19.
- Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*(4), pp. 32-39. Récupéré sur <http://reps.psychologie-sociale.org/>
- Ladsous, J. (2006). L'usager au centre du travail social: Représentation et participation des usagers. *Empan*, 4(64), pp. 36-45. doi:10.3917/empa.064.0036
- Lane, R., & Schwartz, G. (1987). Levels of emotional awareness : A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*, 144, pp. 133-143.
- Le Scelleur, H., & Garneau, S. (2016). L'auto-divulgation délibérée au prisme du travail social : entre délégitimation professionnelle et requalification des savoirs d'expérience. *Intervention*(144), pp. 29-41. Récupéré sur https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2016/11/ri_144_le_scelleur_et_garneau.pdf
- Lecomte, C. (2012). La supervision clinique favorise le développement de la compétence et de l'efficacité thérapeutique. *Psychologie Québec*, 3(29), pp. 28-32.
- Lutz, C., & G.M., W. (1986). The anthropology of emotions. *Annual Review of Anthropology*, 15, pp. 405-436.
- Michel, M. (2013). De l'éducation à l'accompagnement, quelles questions pour le travail social ? *Vie sociale*, 4, pp. 177-190. doi:10.3917/vsoc.134.0177.
- Montandon, C. (1992). La Socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 101, pp. 105-122. doi:10.3406/rfp.1992.1313
- Moulis, É. (2005). Sensation de confiance. *Empan*, 4(60), pp. 156-163. doi:10.3917/empa.060.0156.
- Perea, F., & Levivier, M. (2012). Nommer/énoncer l'affect. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 1(87), pp. 71-86. doi:10.3917/lett.087.0071.
- Rey, B. (2013). La vie privée au travail: Retour sur la place du privé en contexte hiérarchique à l'ère du numérique. *Les Cahiers du numérique*, 9(2), pp. 105-136. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2013-2-page-105.htm>.
- Rimbert, G. (2006, octobre 1). « Taisez-vous, vieille folle ! » L'auto-contrôle des émotions en maison de retraite. *Face à face*. Consulté le février 24, 2020, sur <http://journals.openedition.org/faceaface/185>

- Simon, É. (2007). La confiance dans tous ses états. *Revue française de gestion*, 175(6), pp. 83-94. doi:10.3166/rfg.175.83-94.
- Soares, A. (2000, novembre 1). Au cœur des services : les larmes au travail. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*(journals.openedition). doi:10.4000/pistes.3819
- Soares, A. (2003). Les émotions dans le travail. *Travailler*, 9(1), pp. 9 -18. doi:10.3917/trav.009.0009.
- Sweeney, J., & Creaner, M. (2014). What's not being said ? Recollections of nondisclosure in clinical supervision while in training. *British Journal of Guidance & Counseling*, 2(42), pp. 211-224.
- Tcherkassof, A., & Frijda, N. H. (2014). Les émotions : une conception relationnelle. *L'année psychologique*, 114(3), pp. 501-5035. doi:10.4074/S0003503314003042.
- Tourangeau, R., & Ellsworth, P. (1979). The role of facial response in the experience of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*(37), pp. 1519-1531.
- Tournois, J., Mesnil, F., & Kop, J.-L. (2000). Autoduperie et héteroduperie : Un instrument de mesure de la désirabilité sociale [Self-deception and other deception : A socialdesirability questionnaire]]. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 1(50), pp. 291-233.
- Villani, M., Poglia Milet, F., Mellini, L., Sulstarova, B., & Singy, P. (2014, décembre 1). Les émotions au travail (scientifique) : enjeux éthiques et stratégies méthodologiques d'une enquête en terrain intime. doi:10.4000/gss.3333
- Virat, M., & Lenzi, C. (2018, Septembre 30). La place des émotions dans le travail socio-éducatif. *Sociétés et jeunesse en difficulté*. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/sejed/8925>
- Wacquez, J. (2004). Les fondamentaux - le noyau dur du métier d'éducateur. *Les carnets de l'éducateur, exploration de la profession*, 21-66. (M. Gilles, D.Wautier, F. Gaspar, A.Wéry, M. Davagle, & e. al., Éds.) Marchienne, France: Asbl Rhizome. Consulté le septembre 4, 2019, sur <http://www.educ.be/carnets/fondamentaux/fondamentaux.pdf>

9.3 Sitographies

- Boula, J.-G. (2017, septembre 27). *Le soi et Rôle professionnel*. (FGRM) Consulté le octobre 09, 2019, sur Fondation Genevoise pour la Formation et la Recherche Médicales: https://www.gfmer.ch/Presentations_Fr/Soi_role_professionnel.htm
- Careum. (2016). *ASE Cahier F actualisation*. Récupéré sur www.careum.ch: <https://www.careum.ch/documents/20181/108093//ASE+Cahier+F+actualisation+-+Juillet+2016>
- Dini, S., & Palazzo-Crettol, C. (2013, Octobre 13). *Des corps et des affects : entre liberté et contraintes*. Récupéré sur Revue d'information sociale: <https://www.reiso.org/articles/themes/pratiques/225-des-corps-et-des-affects-entre-liberte-et-contraintes>

9.4 Travaux cités

- Burton-Jeangros, C. (2017). *L'éthique (en) pratique : la recherche en sciences sociales* (Vol. 34). Genève: Université de Genève (Sociograph - Sociological Research Studies, 34).
- Contini, J.-C. (2017). *L'agir éducatif spécialisé : Le quotidien professionnel en éducation spécialisée : étude d'un cahier de bord indigène*. Fribourg : Université de Fribourg. Récupéré sur <http://doc.rero.ch/record/287933>
- Coppin, G., & Sander, D. (2010). Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. *Systèmes d'interactions émotionnelle*, 25-26. (C. Pelachaud, Éd.) Paris: Hermès Science

- publications-Lavoisier. Consulté le juillet 26, 2019, sur <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34368>
- Dubath, M. (2006, septembre). Réflexions d'éducateurs sociaux sur la prise en compte de leur langage du corps et de leurs émotions, à partir d'images de leur pratique professionnelle quotidienne. *Langage du corps et émotions*. Genève : Haute Ecole de Travail Social, Institut d'Etudes Sociales. Récupéré sur doc.rero.ch:20071025132739-FO
- Laurent, J. (2003). La figuration de soi. *Méthodes et problèmes*. Genève: Dpt de Français moderne – Université de Genève. Consulté le mars 8, 2020, sur <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/figurationsoi/>
- Vancorenland, S., Avalosse, H., Verniest, R., & Callens, M. (2015, Mai). Les compétences émotionnelles, un facteur à prendre en compte. : Une étude conjointe des MC, de l'UCL et de la KUL. 1-17. (M. Mikolajczak, V. Vanbroeck, G. Rummens, & F. Kapala, Éds.) Consulté le juillet 21, 2019, sur https://www.mc.be/media/dossier%20de%20presse_competences_emotionnelles_tcm49-33107.pdf
- Vos, A., & Monnet, V. (2005, Juin-septembre). L'émotion pôle position. (U. d. Genève, Éd.) *Campus(76)*, pp. 12-25. Récupéré sur <http://www.unige.ch/presse/campus/pdf/c76/dossier.pdf>
- ## 9.5 Interview radio
- Jeantet, A. (2018, Juin 22). Les émotions au travail. (J. Magnollay, Intervieweur) Radio RTS. La 1ère : tribu. Récupéré sur <https://www.rts.ch/play/radio/tribu/audio/les-emotions-au-travail?id=9631122>
- ## 9.6 Documents de site web
- ANESM. (2018). La bientraitance : définition et repères pour la mise en œuvre. *Recommandations de bonnes pratiques professionnelles*. Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-03/reco_bientraitance.pdf
- Lugen, M. (2015). Petit guide de méthodologie de l'enquête. 1-28. Bruxelles: Université Libre Bruxelles. Consulté le août 24, 2019, sur http://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_me%CC%81thodologie_de_1_enqu%CC%82te.pdf
- Vleminckx, J., & Serre, A. (2015, septembre-octobre). Construction du lien et temporalités de la relation d'aide. *Les cahiers de la recherche d'action*(3). Bruxelles: FdSS. Consulté le novembre 13, 2019, sur <https://www.fdss.be/wp-content/uploads/Cahier-recherchaction-03-Construction-du-lien.pdf>
- ## 9.7 Table des figures et tableaux
- Fig. 1 : Page de titre
p. 1
Source : <https://communoutils.com/trousse-les-emotions/>
- Fig. 2 : Tableau des cinq compétences de bases (Mikolajczak et al., p.7).
p. 10
Source : Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Fig. 3 : Type de régulation émotionnelle de Sander & Scherer (2009, p.268)
p. 13

Source : Sander, D., & Scherer, K. R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.

Fig. 4 : La dynamique interpersonnelle induite par les situations de partage social de l'émotion quand celles-ci se déroulent de manière optimale (Rimé, 2005, p.129).

p. 17

Source : Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : Puf.

Tableau 1 : Profils des participants à la recherche

p. 29

Tableau 2 : Styles éducatifs utilisés par les professionnels

p. 50

10 Annexes

Annexe 1 : modèles expliquant les compétences émotionnelles

Ci-dessous, vous trouvez le modèle de Mayer et Salovey (1997) et le modèle de Daniel Goleman (1995), décrit par Couzon & Dorn (2007), expliquant les compétences émotionnelles.

Le modèle de Mayer et Salovey (1997)

- *La perception émotionnelle* : elle comprend la compréhension et l'expression de ses émotions afin de les exprimer de manière adéquate ;
- *L'assimilation émotionnelle* : il s'agit de la capacité à identifier et différencier les émotions ;
- *La compréhension émotionnelle* : c'est-à-dire saisir et identifier les changements d'état (par exemple, la colère-tristesse) ;
- *La gestion des émotions* : cela consiste en la manière de vivre son émotion dans les situations.

Le modèle de Daniel Goleman (1995)

- *La conscience de soi* : c'est-à-dire la compréhension des émotions et leur sens ;
- *La maîtrise de soi* : il s'agit de réguler ses émotions et exprimer ses émotions de manière adéquate selon le contexte ;
- *La conscience sociale* : cela consiste à identifier et comprendre les émotions générées par les autres ;
- *La gestion des relations* : il s'agit de la capacité à entretenir et maintenir des relations avec autrui.

Annexe 2 : émotions universelles

Les sept émotions universelles décrites par Ekman et leurs caractéristiques faciales.

Figure 1: Tableau des sept émotions universelles et leurs caractéristiques faciales



Tiré du site : https://medium.com/@DB_et_A/comment-d%C3%A9crypter-les-expressions-faciales-aee49a529af6

Annexe 3 : divers gestes

Ekman et Friesen ont analysé le langage gestuel et l'ont classé en plusieurs catégories (Mikolajczak & al., 2009) :

- **Gestes emblématiques** qui traduisent les mots employés ;
- **Gestes illustratifs** qui accompagnent le discours verbal ;
- **Gestes régulateurs** qui contrôlent et coordonnent le discours verbal ;
- **Gestes adaptatifs** qui indiquent et permettent la satisfaction d'un besoin ;
- **Gestes affectifs** qui montrent une signification et un état émotionnel.

Annexe 4 : gestes et postures

Observations de Darwin quant aux gestes et postures associés aux émotions les plus courantes (Darwin, 1872/1998).

Joie	Divers mouvements sans but particulier : sauter, danser, frapper dans les mains, taper des pieds, hochement de la tête, secousse du corps
Tristesse	Immobilité, passivité, tête penchée en avant, repliée sur la poitrine
Fierté	Tête et corps droits
Honte	Mouvements nerveux, maladresse, évitements, regard vers le bas
Peur, terreur, horreur	Tête enfoncee dans les épaules, immobilité, mouvements convulsifs, mains entourant le visage, corps en recul, bras tendus, soulèvement des épaules avec repliement des bras sur la poitrine
Colère, rage	Gestes frénétiques, agitation des poings et des mains, tête droite, allongement du buste, poings serrés, tensions des jambes, redressement des épaules
Dégout	Gestes de protection, d'éloignement, buste ou corps en recul, soulèvement des épaules, comme si on voulait pousser plus loin ou se protéger
Mépris	Éloignement, gestuelle des mains.

Source : Mikolajczak & al., 2009, p. 82

Annexe 5 : Guide d'entretien

HYPOTHÈSE 1 : L'expression de soi de l'ES aux adolescents est influencée par le cadre institutionnel et les codes sociaux.

1. Travailler comme éducateur-trice auprès d'adolescent-e-s-, qu'est-ce que cela signifie ?
2. Exprimer ses émotions en tant qu'éducateur-trice, qu'est-ce que cela veut dire pour vous ?
3. Quelles places ont les émotions dans la relation avec les adolescent-e-s ?
4. De quelle manière vos émotions peuvent-elle influencer votre façon de travailler ? Pouvez-vous me donner un exemple ?
5. Comment le cadre institutionnel influence-t-il votre relation auprès un-e adolescent-e ?
6. Comment faites-vous pour exprimer vos émotions tout en restant professionnel ?
7. Pourriez-vous me raconter une situation où vous avez dû faire preuve de « bonne figure » (= mentir sur votre état d'esprit) auprès d'un-e adolescent-e ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui vous a poussé à le faire ?
8. Mise en situation : Vous travaillez avec une adolescente de 15 ans qui cherche vos limites depuis quelques semaines (insultes, réponds, désagréables...). Comment réagissez-vous ? Que faites-vous ?

Question de relance :

- *Exprimer ses émotions, comment le pratiquez-vous concrètement ? Décrivez une situation où une émotion que vous avez vécue a été utilisée dans votre travail avec un usager.*
- *Pensez-vous qu'il soit nécessaire d'exprimer ses émotions, ou au contraire faut-il les taire ? Pourquoi ?*
- *Quelle place le cadre institutionnel laisse-t-il à l'expression de soi dans votre pratique ?*

HYPOTHÈSE 2 : Le partage social des émotions permet l'expression de soi de l'ES à l'adolescent.

1. Pourriez-vous me raconter une situation où vous avez eu des difficultés avec un-e jeune adolescent-e ? Qu'avez-vous fait ? Comment vous êtes-vous senti ?
2. Que pensez-vous du fait de pleurer ou avoir les larmes aux yeux devant un-e usager-ère ?
3. Pouvez-vous me raconter une expérience éprouvante émotionnellement avec un-e adolescent-e ? Qu'avez-vous ressenti ? Qu'avez-vous fait ?
4. Que faites-vous lorsqu'un évènement de la sphère privée influence votre accompagnement auprès des jeunes ?
5. Mise en situation : Vous travaillez dans une institution où des adolescent-e-s sont placés. Vous débutez votre journée dans un état d'esprit – de stress, de colère, etc. Que faites-vous ? Comment réagissez-vous ?

HYPOTHÈSE 3 : Le dévoilement de soi de l'ES a une place pour créer un lien avec l'adolescent.

1. Parler de vous à l'adolescent-e, qu'est-ce que cela signifie-t-il pour vous ?
2. Comment créer vous du lien avec les jeunes que vous accompagnez ?
3. Dans quel(s) contexte(s) vous vous autorisez à parler de vous aux jeunes que vous accompagnez ?
4. Pourriez-vous me raconter une situation où vous avez parlé de vous à un-e adolescent-e ?
5. Mise en situations : Un jeune adolescent vit un chagrin d'amour, que faites-vous pour le réconforter ?

Questions de relance :

- *À quelles conditions vous dévoilez-vous dans la relation d'aide avec les adolescent-e-s que vous accompagnez ?*
- *Pourriez-vous me raconter une situation où parler de vous à favoriser votre relation avec un-e adolescent-e ?*

Annexe 6 : Grille d'observation directe du comportement

OBSERVATION DIRECTE DU COMPORTEMENT (ODC)	
Items	
Observation/Description des faits <i>(Comportements, éléments déclencheurs, réactions et conséquences)</i> <i>Répondre à la question quoi et comment ?</i>	
<i>Émotions ressenties sur le moment</i>	
Informations complémentaires à la situation <i>(Éléments qui permettent de situer le contexte)</i>	
Réflexion et analyse <i>(Émettre des hypothèses de compréhension, regard auto-critique, sentiments éprouvés)</i>	
<i>Avec du recul, quelles sont les autres émotions ressenties pendant la situation</i>	
Plan d'action <i>(Émettre des hypothèses d'action, faire un planning)</i> <i>Répondre à la question que faire ?</i>	