

## FAIRE SENTIR LA CONFIANCE. CROYANCE, CONFIANCE ET ÉMOTION DANS L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE

[Sylvie Mezzena](#)

Association Sociographe | « [Sociographe](#) »

2022/3 N° 79 | pages XXVI à XXXVIII

ISSN 1297-6628

ISBN 9782494241015

DOI 10.3917/graph1.079.0112

Article disponible en ligne à l'adresse :

---

<https://www.cairn.info/revue-sociographe-2022-3-page-XXVI.htm>

---

Distribution électronique Cairn.info pour Association Sociographe.

© Association Sociographe. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

---

# Faire sentir la confiance

## Croyance, confiance et émotion

### dans l'activité éducative

---

Sylvie Mezzena

Dans un foyer pour adolescents, une structure de la protection de l'enfance genevoise, nous abordons la confiance des éducateurs dans leur relation éducative aux jeunes depuis une énigme : les professionnels disent qu'au début du placement, mais aussi souvent après, ni le jeune ni les éducateurs n'ont confiance. Ils disent aussi que la confiance relève d'un processus très fortement variable. Et pourtant la confiance ne cesse d'être convoquée dans le discours des professionnels du champ éducatif et plus largement de l'intervention sociale de façon univoque : il faut créer du lien et ce lien devrait relever de la confiance.

Après une exploration des notions de croyance et de confiance dans le pragmatisme de James, nous problématisons, depuis les descriptions des éducateurs<sup>1</sup>, la construction de la confiance dans l'activité comme un « faire sentir » la confiance. Nous discutons ensuite le travail des émotions dans cette construction.

### ***Indétermination, croyance et confiance***

Le pragmatisme considère comment le monde dans lequel nous agissons répond continûment à nos actions et participe des connaissances que nous construisons. Les éducateurs connaissent bien cette propriété située ou contextualisée de leur activité éducative : les jeunes ne cessent de s'ajuster sur le moment à ce qui se passe, d'agir en réponse aux actions des professionnels qui les concernent. Ce faisant, ils participent de la

---

1. Recherche dans laquelle la supervision a été expérimentée comme espace de recherche, depuis une démarche d'analyse de l'activité invitant à considérer les délibérations des professionnels depuis une approche contextualisée.

construction de l'activité éducative en la transformant, en la réorientant dans d'autres directions que celles initiées par les éducateurs. Pour les professionnels, cette indétermination fait partie intégrante de leur action éducative et est le matériau même à partir duquel ils travaillent. Agir consiste à expérimenter des actions et à réguler les effets produits par la participation de l'environnement à ce qui se construit – les jeunes, mais aussi leurs parents ou toute autre force présente dans le milieu concerné. En appréciant la portée de ces effets pour la perspective de la mission, un travail d'enquête en partenariat avec l'environnement est engagé par les professionnels pour guider la construction des problèmes et leur devenir (Dewey, 1938/1993 ; Mezzena, 2018). Cet engagement affecte les professionnels : selon les effets produits, ils vont « être agis », influencés d'une certaine manière, au sens où le monde leur fera « faire faire » leur travail d'une façon singulière.

Dans ce travail d'investigation pratique des professionnels, l'incertitude est une propriété intrinsèque ou naturelle de l'action (Ogien & Quéré, 2005). L'engagement dans l'activité fait hésiter ou douter au fil du cheminement, à partir des effets successivement générés par les réponses que le monde donne. L'activité progresse de manière non-linéaire, en se réorientant en cours de route dans de nouvelles directions. Des alternatives sont en effet continûment réouvertes en termes de devenir, à partir des nouveaux possibles émergeant en chemin, qui redistribuent les termes du problème et de sa construction. Pour James, agir implique que « l'issue ne soit pas donnée » (Stengers, 2007, p. 165) avec un rapport à la vérité qui « (...) demande, quant à elle, l'accident, qui seul met à la bifurcation, qui ne fait pas accepter, mais oblige à hésiter » (*Ibid.*, p. 151).

Nous nous inscrivons avec James (2005) dans une conception déambulatoire de la connaissance comme chemin à construire depuis nos actions concrètes dans et avec le monde (Mezzena, 2018 et 2020). Connaître consiste à être activement engagé dans des rapports au monde, que nos actions à la fois créent et transforment, et dont les effets nous transforment dans la foulée. Avec James, nous considérons que « la vérité n'est pas une propriété interne des idées, mais qu'elle dépend de certaines opérations aboutissant à certains résultats pratiques » (Lapoujade, 2007, p. 21). Connaître c'est alors apprécier les différences que les idées font pour l'expérience en guidant nos actions : « La vérité d'un concept est ainsi dans la valeur de ses conséquences pratiques » (*Ibid.*, p. 40).

Pour James, dans cette construction des connaissances arrimées à nos actions et à leurs conséquences pour l'expérience, interviennent des croyances : croire pousse à agir, ce qui lui fait dire qu'« il y a déjà quelque tendance à croire partout où il y a quelque tendance à agir » (James, 2005, p. 40). Croyance et vérité ne sont pas opposées, mais œuvrent de concert pour et dans le procès de connaissance. Une croyance n'est pas validée par conviction personnelle ou seule appréciation subjective, ni parce que la croyance serait bonne en elle-même. C'est parce que l'action, portée par une croyance, a produit des effets transformant le monde et ses rapports avec lui, produisant des conséquences allant dans le sens de cette croyance, et finissant par créer l'« objet » à l'origine même de celle-ci (et transformant dans la foulée la croyance en vérité). C'est ce qui amène James à conclure que la « foi contribuera à créer son propre objet » (James, 2005, p. 90). Croyance et vérité travaillent ensemble, en appui sur deux idées indissociables, renvoyant à « deux formulations qui se superposent souvent : la réalité se fait ; la réalité est à faire. Il y a comme une exigence morale du devenir : le monde ne se fait pas sans être en même temps à faire. Cela signifie que l'action, loin d'être l'universelle solution, est devenue un problème. Agir, penser posent désormais problème en tant qu'ils sont des risques » (Lapoujade, 2007, p. 16).

L'activité concrétise alors un saut dans l'incertain relevant d'une logique du pari, car « (...) aucune compagnie d'assurances ne peut ici nous couvrir ou nous sauver des risques que nous courons à faire partie d'un tel univers [pluraliste : constitué de forces indépendantes] (James, 2006, p. 202-203). Avec James, nous bénéficions d'une alternative non-déterministe depuis l'idée que le monde peut être expliqué et habité autrement que depuis des causes isolées et indépendantes, en proposant que d'autres forces participent de sa construction (pluralité des causes) et qu'elles interagissent entre elles (interactions entre ces causes plurielles). "Comme membres individuels d'un univers pluraliste, nous dit-il, nous devons reconnaître que, même si nous agissons de notre mieux, d'autres facteurs jouent également un rôle dans les résultats. S'ils refusent de collaborer avec nous, notre bonne volonté et notre travail peuvent se trouver perdus" » (Lapoujade, Ibid.).

Agir implique ainsi une prise de risque et si il est question d'ouverture des possibles et de devenir depuis nos actions elles-mêmes guidées par nos croyances, encore faut-il pour ainsi dire que le monde et ses forces viennent à la rencontre de nos actions, que la rencontre avec le

monde ait lieu. Et c'est là précisément qu'entre en scène la confiance. « Le choix du monde n'implique pas seulement un monde se faisant, il affirme un monde dont les composantes sont elles-mêmes indéterminées : un monde dont la composition dépend de l'acte de confiance de celui qui saute en la possibilité que ce vers quoi il saute vienne à sa rencontre, c'est-à-dire devienne ingrédient dans la fabrication de ce monde » (Stengers, 2007, p. 153). D'où, pour James, cette idée essentielle selon laquelle « nous sommes capables et il nous est possible, pour ainsi dire, de nous élancer à pieds joints<sup>2</sup> au-dessus du sol dans ou vers un monde dont nous sommes convaincus que les autres parties renconteront notre élan. [Le monde] ne peut se réaliser que si notre confiance en lui en est le précurseur » (James, 2006, p. 204). La proposition mélioriste de James, « le monde peut être sauvé à condition que ses éléments fassent de leur mieux » (2006, p. 128) et dès lors il s'agit de leur « faire confiance et d'agir de notre mieux » (Ibid., p. 204), en appelle ainsi à la confiance, car nous n'avons pas le choix. Et ce même si l'issue peut être décevante, car « (...) ce qui vient à la rencontre du saut peut être redoutable » (Stengers, 2007, p. 156), d'autant plus que « le hasard n'est pas éliminé par la confiance » (Ibid., p. 166). Autrement dit, comme le résume efficacement de Jonckheere, « sans confiance, pas de risque et sans risque, pas d'action » (2010, p. 95).

En tant qu'« ingrédient de l'expérience » (Ibid., p. 93), la confiance est ainsi centrale et « les expériences doivent donc être conçues comme autant de processus d'expérimentation qui, pour que le processus se déroule, requièrent la confiance » (Ibid.). Comment faire confiance à l'activité et à ses processus pratiques tandis que la prise de risque lui est inhérente ? Comment faire confiance à cette "rencontre" de nos rapports avec le monde et à leur potentiel de transformation pour ouvrir à d'autres possibles ? Comment faire confiance à l'expérience ?

## ***Faire sentir la confiance pour la faire advenir***

Rappelons notre énigme de départ : tandis que l'idée de la confiance est très présente dans la rhétorique professionnelle, les éducateurs disent ne pas avoir confiance dans les jeunes, tout comme les jeunes n'ont pas confiance non plus en retour. Comme l'explique un

---

2. Traduit par « faire un saut à pieds joints » par Stengers (2007, p. 153).

éducateur, « par définition moi je n'ai pas confiance en fait, comme l'autre [le jeune] (...) je n'ai pas confiance, je me rends compte, je ne vais pas me baser sur la confiance parce que ce serait trop lourd pour l'autre ». Un autre éducateur poursuit sur cette ligne : « Je trouve que ce mot confiance il est tellement lourd à porter en fait, pour l'autre et pour moi, dans quelle mesure mon but c'est de créer une relation de confiance, dans le sens où déjà, un jeune qui arrive au foyer, il n'a aucune confiance, la définition même de la confiance pour lui elle est par définition inexistante ». En réponse à l'affirmation de son collègue affirmant ne pas avoir confiance, un éducateur commente : « Disons peut-être au départ tu n'as pas, voilà le mot confiance ce n'est pas celui qui résonne en toi, mais tu y as cru quand tu as commencé ce travail avec la jeune ». Nous retrouvons là l'idée de la croyance discutée avec James. Il faut y croire et comme le renchérit une professionnelle, « effectivement on n'a pas encore confiance, mais on décide qu'on croit [dans le jeune] ». Une autre ajoute : « Je suis très finalement, pas dans des attentes, mais des exigences assez rigoureuses comme ça, du fait même que je crois en l'autre et me dire qu'il peut aussi répondre à certaines de mes exigences éducatives ». Un autre conclut : « Là où peut-être on se retrouve tous, c'est qu'au départ on croit, on croit que notre travail (...) peut fonctionner, alors des fois ça peut ne pas fonctionner, mais à la base on est un peu habité par ça, que ça peut [fonctionner] ».

À ce stade, notre énigme se complique, car si les éducateurs disent bien y croire, en même temps ils disent ne pas avoir confiance. Pourtant, nous l'avons vu avec James, agir en croyant n'est pas suffisant pour affronter l'indétermination de la vie, la croyance nécessite de la confiance, nous dit-il. Précisons encore que pour James, si la croyance est une "disposition à agir" (Lapoujade, 2007, p. 106), il distingue cependant deux types de croyance : celle qui consiste à s'engager dans une action dont nous avons déjà fait l'expérience et dont nous escomptons retrouver les mêmes effets (une croyance source d'habitude) et celle qui consiste à s'engager dans une action nouvelle dont l'issue est incertaine. Or, les éducateurs le disent bien, accompagner un jeune fait l'objet d'une construction à chaque fois singulière et la familiarité avec leur métier n'est pas suffisante pour être certaine de parvenir au résultat visé. Et, insiste Lapoujade, pour James « croire en un résultat que rien ne garantit réclame une confiance préalable. On n'a pas d'autre choix en effet que de faire confiance. Autrement dit,

la confiance est la condition nécessaire de la croyance quand celle-ci se risque dans l'indéterminé, quand elle crée » (Ibid., pp. 106-107). Et en effet, les éducateurs n'ont pas d'autre choix, en plus d'y croire, que de faire confiance au moment d'accueillir un jeune au foyer, mais cette confiance est faite non pas au jeune, mais au processus éducatif. Nous retrouvons la dimension du saut dans l'engagement qui caractérise la logique de la confiance, et qui pour Quéré « excède toute décision rationnelle » (2001, p. 128) : dans leur travail éducatif, les professionnels sont forcés de se lancer sans pouvoir adosser leurs actions à des certitudes ou ce que nous appelons des connaissances. Lapoujade commente bien la dimension paradoxale de l'action indéterminée : « Avoir confiance, c'est anticiper et espérer. (...) La confiance s'exerce paradoxalement dans un monde d'indétermination (...). C'est l'indétermination qui fait que l'on a besoin de confiance, mais c'est également parce qu'on a confiance qu'on se risque dans l'indéterminé. La confiance ne consiste pas à réaliser une action dont le succès est assuré (prévision), mais à tenter une action dont l'issue est incertaine (anticipation). Elle puise son énergie dans la région obscure où notre puissance d'agir dépasse ce que nous en connaissons. Le sentiment de confiance fait de l'expérience un domaine d'expérimentation. Il est donc la condition de tout acte de création » (2007, pp. 107-108). Au sujet de cette fameuse confiance, les éducateurs évoquent le piège paradoxal qui consiste à fonder son intervention sur un discours qui convoque ou exige la confiance, alors que le fait même d'invoquer la confiance (« je te fais confiance », « fais-moi confiance ») suggère dans le même mouvement à l'autre que l'on a justement un problème de confiance avec lui. « À partir du moment où tu lui dis "je te fais confiance", ça prouve que tu ne lui fais pas confiance et là du coup tu le pièges, tu le coinces en fait en le mettant là-dedans et le jeune il sait qu'il va faire une bêtise dans la journée et il sait qu'il va rompre la confiance qu'on lui a mise le matin et il va être déçu lui-même, il va être dans la culpabilité et tout ce que ça implique après ». Une autre professionnelle qui a abondé dans ce même sens explique alors que « du coup, pour moi en tout cas dans ma pratique ça a pris une autre dimension en disant comment la relation elle se construit, alors les effets de cette relation, les conséquences de cette relation elles seront de l'ordre d'une confiance ».

Nous pouvions nous y attendre en étudiant l'activité de travailleurs sociaux, la relation est d'emblée évoquée comme moyen dans la

fabrication de cette fameuse confiance, avec une importance accordée aux conséquences générées par cette relation. Il ne s'agirait là que d'une évidence déjà maintes fois soulignée si l'on ne prêtait attention à un autre élément. Les éducateurs précisent en effet que « le début du travail c'est quand nous on peut lui faire confiance dans le jeune qu'on a en face de nous, pas le contraire, quand nous on peut lui faire [confiance], parce que du coup on lui transmet des choses de l'ordre de "on te fait confiance, tu ne fonctionnes pas comme les autres, mais nous on sait qu'à l'intérieur de toi il y a quelque chose qui va te permettre un moment donné de trouver ta voie" ». Les éducateurs nous disent que le changement doit partir d'eux-mêmes : ils doivent d'abord se mettre eux-mêmes au travail dans leur relation au jeune, au sens où ce qui doit préalablement se travailler est la confiance qu'ils font eux-mêmes en l'autre, avant d'escompter que l'autre ait confiance en eux (et a fortiori en lui-même).

Travailler sur soi pour porter l'élan ou le mouvement, plutôt que prétendre travailler sur l'autre en escomptant qu'« il bouge », semble être une des conditions pour que la confiance se fabrique. Mais telle qu'elle est décrite, cette condition d'un travail sur soi ne signifie pas tant ici travailler sur son psychisme ou son intérriorité, ou encore sa personnalité. Ce qui est en jeu n'est pas tant d'avoir confiance (ou pas), au sens d'une manière d'être ou d'une posture adossée à une confiance d'emblée là, comme s'il suffisait de s'arrimer intérieurement à un certain état, mais de faire confiance en se mettant dans un mouvement ou dans un élan dans la relation éducative. Et ce mouvement n'est pas tant intérieur ou privé, qu'inhérent à et produit par des actions à mener dans le monde et avec les autres, impliquant des manières d'agir, de s'ajuster mutuellement.

Le travail de construction de la confiance relève ainsi « d'un faire-confiance non en l'autre, mais dans la relation possible » (Stengers, 1997) depuis des mises en relation et leurs effets, rapports engageant les protagonistes de part et d'autre dans des actions concrètes auxquelles participe également l'environnement plus large (la famille du jeune, son réseau d'amis, son école, etc.). Il s'agit d'une rencontre – rencontre entre des forces qui se rejoignent, s'agencent en conspirant comme dirait Deleuze (Deleuze & Parnet, 1996), si bien « qu'il ne s'agit plus alors d'être "dans le monde", mais d'agir "avec" lui » (Lapoujade, 2011, p. 18). La fabrication de la confiance, décrite ainsi, ne dépend pas tant d'un état subjectif, privé qui émanerait de

l'intérieur d'une personne (qu'il s'agisse du professionnel ou du jeune) et décrirait un état personnel ou l'état d'un rapport interpersonnel entre deux subjectivités. De plus, les rapports dont les conséquences rendent possible la confiance ne sont pas restreints à la relation entre le jeune et l'éducateur. Elle relève plutôt d'un maillage plus large entre l'équipe d'éducateurs et le jeune, qui fait que la confiance « transpire sur l'équipe » comme disent les professionnels : « Ça commence par une personne et puis après c'est une équipe et puis du coup ça transpire sur l'entourage, mais ça prend du temps. Et puis tout d'un coup, c'est le jeune qui arrive à nous faire confiance et puis après à se faire confiance ».

Ainsi, nous disent les éducateurs, le jeune peut avoir confiance en lui seulement si les professionnels font confiance à ce qui se tisse et se distribue au fil des relations. Cette idée essentielle va nous permettre d'avancer sur notre énigme. Tout d'abord, les éducateurs font une première distinction subtile et importante entre avoir confiance et faire confiance, en expliquant que s'ils n'ont pas confiance dans les actes du jeune, en revanche ils font confiance, et ce de manière « inconditionnelle », en son « être » et son « devenir » comme potentiel depuis ce avec quoi il est relié : « Par rapport aux actes j'ai pas tellement confiance (...) je fais cette différence entre confiance dans les actes précisément et confiance en l'être que nous sommes tous quelque part avec les ressources qui nous habitent, donc c'est une confiance dans une visée à plus ou moins long terme, c'est de l'ordre de quelque chose de la relation qui nous lie et la relation d'attachement qui fait que (...) c'est inconditionnellement quelque chose où [la jeune] elle est tellement remarquable de ressources et de qualités cette fille humaine que la confiance elle se joue là, dans quelque chose de l'être, sur le devenir ». Ce faire confiance dans le devenir du jeune est à la fois un processus qui se joue pour les éducateurs dans la longueur depuis un cap à tenir dans la relation éducative qui relève d'un regard sur le jeune de manière inconditionnelle, « oui, tu es là, et on va s'occuper de toi, quoi que tu fasses, quoi qu'il se passe » et qui fait aussi à terme de la confiance un moment en tant que tel où quelque chose d'autre advient, un moment où quelque chose est effectivement créé pour le jeune dans la confiance qu'il s'accorde à lui-même et qu'il peut accorder aux éducateurs : « La confiance c'est qu'à un moment ou l'autre je crois qu'il y a la capacité de non seulement s'en sortir, mais de comprendre aussi le travail qu'on a fait ».

Les éducateurs font une deuxième distinction essentielle, à savoir que pour faire (la) confiance, pour la fabriquer, il s'agit de la faire sentir. Plus précisément, il s'agit de vivre et faire vivre la confiance, telle est l'idée centrale dans l'idée de faire sentir la confiance. « Ça ne se nomme pas en fait, ça se vit, et nous quand on l'a vécu avec les jeunes et qu'on a vu derrière le changement, ce n'est pas les choses qu'on a nommées en fait, ce sont des événements ou des actions, ou des fois on est dans du rien, moi l'impression que j'ai, c'est qu'avec les jeunes, quand j'ai l'impression d'avoir perçu un changement, c'est qu'il y a eu un comportement de notre part ou un événement, une réaction, qui a fait que le jeune à un moment donné, lui a pu commencer à se sentir en confiance avec nous, mais ça ne s'est pas dit, à aucun moment ça ne s'est nommé ou ça ne s'est parlé quoi, ça s'est vécu en fait ». Il faut (faire) vivre la confiance (plutôt que la nommer, la convoquer ou la contractualiser), en habitant la relation en y croyant depuis un mouvement que l'on initie et porte, et en agissant de façon confiante depuis la direction donnée par cette croyance, pour que l'autre la sente depuis des effets concrets et puisse rejoindre (ou pas, ou pas tout de suite) ce mouvement, le tout porté également par des effets depuis des rapports étendus à l'environnement. Ces effets vont inciter le jeune à épouser la direction, la perspective de l'intervention en étant invité à y répondre concrètement à son tour. Ils vont lui permettre de se transformer progressivement, et à son tour cette transformation générera des conséquences qui consolideront la croyance des éducateurs en les obligeant et en leur permettant notamment de tenir le cap dans la durée malgré les fluctuations et les moments de non-mouvement.

### ***Un faire sentir/faire vivre la confiance en appui sur des émotions***

Dans ce « faire sentir » la confiance qui consiste pour les éducateurs à la sentir/vivre et à la faire sentir/faire vivre, tout un travail continu de nature émotionnelle s'opère. Pour James, « on peut considérer que le mot “émotion” désigne des mouvements de l’être dont j’ai la sensation ou la conscience, c'est-à-dire dont je fais l’expérience » (De Jonckheere, 2010, p. 156). Ni pure intériorité coupée du monde, ni simple réaction au monde extérieur, dans la théorie des émotions de James (2006b) celles-ci sont d'abord des mouvements produits par

les rapports au monde et qui produisent le monde, en les sentant et en les construisant d'une certaine manière. Le monde se fait connaître « (...) comme quelque chose qui se fait sentir sous forme d'émotions » (de Jonckheere, 2010, p. 161). Et comme notre expérience se trame depuis une multitude de rapports nous reliant au monde et aux autres, les « êtres émotionnels que nous sommes sont irrémédiablement solidaires du monde. (...) Les individus que nous rencontrons, les histoires qu'ils nous racontent, les lieux que nous fréquentons, les objets que nous manipulons se font sentir par nous et nous en éprouvons des émotions. Elles sont constitutives de nos rapports aux autres et au monde » (*Ibid.*).

Cette conception des émotions comme relations au monde (Despret, 2001) a aidé à sortir les émotions d'une conception rationaliste les subordonnant à de la perception ou du jugement. Au rapport causaliste déterministe perception->jugement->émotion, James a substitué un rapport dans lequel quelque chose se met entre le jugement et l'émotion, qui permet de redistribuer la donne de départ en transformant le rapport de cause à effet : il s'agit de l'action engageant le corps. L'action joue un rôle en faisant entrer en scène un processus pratique comme source de transformation, depuis des relations qui cherchent activement à transformer le cours des choses. La définition proposée par James ne réduit plus l'émotion à une simple réaction passive, présupposant qu'elle n'aurait aucun pouvoir de transformer le rapport qui est à son origine « (...) en l'inscrivant dans un système de causes qui ne peuvent rendre compte de ce que le sujet fait, activement, pour s'émouvoir – ou pour résister à l'émotion » (Despret, 2001, p. 107).

En évitant les dualismes, James propose ainsi une lecture indéterminée des émotions comme dispositions à sentir et à faire sentir, en les considérant à la fois comme causes et effets de nos rapports au monde, produits du monde et productrices de monde. Le rapport émotionnel au monde est considéré « (...) comme une manière singulière de s'articuler, de créer l'accord entre le corps, le monde et la conscience, un accord qui reste le plus souvent indéterminé et qui indétermine ce qui s'accorde et les modes de cet accord. L'émotion, dans ce rapport d'indétermination, n'est pas seulement ce qui est senti, mais aussi ce qui "fait sentir" » (*Ibid.*, p. 225).

Les émotions définies comme relations indéterminées, comme manières singulières de se mettre activement en rapport avec le

monde, qui redistribuent nos rapports avec lui, sont donc foncièrement sources d'ouverture des possibles. Dans leur faire sentir et vivre la confiance, les éducateurs s'engagent continûment dans ce travail qui consiste à mettre au travail l'émotion avec l'autre, en cherchant une manière de s'accorder avec lui pour construire et négocier la situation (*Ibid.*) d'une manière qui puisse la (re)construire autrement, en la faisant avancer dans une direction intéressante. Dans ce travail d'accordage émotionnel, le ressenti n'est pas prédéfini, mais à construire avec le jeune dans le déroulement même de l'activité. Ce qui est visé par les éducateurs est alors la possibilité de construire activement, avec le jeune, un accord permettant de faire exister d'autres possibles, un nouveau rapport au monde, en produisant de nouvelles relations. Depuis cette conception des émotions comme mouvement et accordage portant un devenir en ouvrant des possibles, faire sentir ne revient pas à s'arrimer comme sujet à une certaine émotion intérieure exprimant un moi personnel pour vivre le moment de manière authentique (conception internaliste des émotions, fruits d'une intériorité privée), ni à exprimer de manière normative une certaine émotion jugée bonne en regard de la situation concernée (conception sociale des émotions comme jugements portés dans une situation). En étant à la fois un sentir et un faire sentir qui porte à conséquences, l'émotion œuvre à orienter la façon dont se redistribuent les relations dans lesquelles l'activité est prise (Mezzena, 2022 ; Mezzena et al., 2019).

## ***Conclusion***

Pour Despret (2001), dans les pas de James, les expériences émotionnelles relèvent d'une « pratique de l'affect » concrétisant à la fois un « modèle d'appréhension de l'expérience et un outil d'induction de l'expérience ». Il s'agit de vivre et sentir des événements et de permettre à ces événements d'être vécus autrement en expérimentant d'autres manières de les sentir. Dès lors, l'authenticité n'est plus un rapport de soi à soi pour un sujet, le fait d'une intériorité coupée du monde ou l'expression d'une subjectivité déjà déterminée et indépendante du monde. L'authenticité se redéfinit comme ce qui se construit de manière vraie, depuis une confiance dans un certain rapport au monde et aux autres qui permet de transformer nos croyances en vérités. Elle est alors déplacée du sujet à la relation et à l'engagement dans l'activité qui la fait exister.

L'émotion comme mouvement cherchant « à faire exister un nouveau rapport au monde, une manière de se faire affecter et de se faire affecté, qui produit de nouvelles relations, de nouvelles manières de faire contraste, n'est plus alors seulement ce qui est à connaître, mais ce qui fait connaître » (Despret, 2001, p. 265). Les émotions permettent de faire confiance à notre expérience en apprenant d'elle, et ainsi de renforcer notre confiance en elle.

**Sylvie Mezzena** est professeure associée  
à la Haute école de travail social de Genève,  
HES-SO Haute école spécialisée de Suisse occidentale.

## Bibliographie

- Deleuze, Gilles & Parnet, Claire, *Dialogues*, Paris, Champs-Flammarion, 1996.
- Despret, Vinciane, *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2001.
- Dewey, John, *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, PUF, 1938/1993.
- James, William, *Le pragmatisme*, Paris, Flammarion, 2007.
- James, William, *Introduction à la philosophie*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2006a.
- James, William, *La théorie de l'émotion*, Paris, L'Harmattan, 2006b.
- James, William, *La volonté de croire*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2005.
- Jonckheere de, Claude, *83 mots pour penser l'intervention en travail social*, Genève, Editions ies, 2010.
- Lapoujade, David, *William James. Empirisme et pragmatisme*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2007.
- Mezzena, Sylvie, « Les émotions dans l'activité : une connaissance esthétique au service de la construction de la confiance dans l'intervention », In Burnay, Nathalie, *Sociologie des émotions*. De Boeck, 2022, pp. 61-79.
- Mezzena, Sylvie, « Un savoir-faire qui échappe/résiste à la gouvernance managériale. Une approche perspectiviste de la connaissance comme chemin pour faire confiance », In Kuehni, Morgane (éd.), *Le travail social sous l'œil de la prudence* (pp. 239-261), Collection Res socialis dirigée par Marc-Henry Soulet, vol. 53, Basel/Berlin, éditions Schwabe Verlag, 2020.
- Mezzena, Sylvie, *De Schön à Dewey. Connaissance et professionnalité dans l'activité des éducateurs*, Paris, L'Harmattan, 2018.

Mezzena, Sylvie & Fehlmann, Delphine, « Faire (et tenir) le pari de la confiance dans la durée : glissement de la mission et perte de sens dans un lieu à haut risque de la protection de l'enfance », *Sociographe*, 75(3), 2021.

Mezzena, Sylvie, Stroumza, Kim, et Krummenacher, Laetitia, « Faire vivre et sentir les risques pour les transformer. Les émotions comme activités dans un dispositif de prévention des risques numériques auprès des jeunes », *Revue SAS*, 12, 2019.

Ogien, Albert & Quéré, Louis, *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*, Paris, Ellipses, 2005.

Stengers, Isabelle, « William James : une éthique de la pensée ? », In Debaise, Didier et al., *Vie et expérimentation chez Peirce, James, Dewey*, Paris, Vrin, pp. 147-174, 2007.

Stengers, Isabelle, *Pour en finir avec la tolérance. Cosmopolitiques* 7, Paris, La Découverte, 1997.

### Résumé

La confiance dans l'activité des éducateurs est questionnée dans la relation éducative avec des jeunes en foyer. Le phénomène est abordé depuis une perspective pragmatiste de la confiance en lien avec la croyance et l'action indéterminée. Comment les éducateurs et les jeunes travaillent ensemble à construire la confiance, puisque comme notre expérience nous l'apprend, elle ne se décrète pas. Cette construction de la confiance exige un « faire sentir » la confiance dans lequel interviennent les émotions.

**Mots-clés :** confiance, émotion, éducation, croyance, authenticité, pragmatisme.

### Abstract

#### **Creating a sense of trust: Belief, trust, and emotion in education**

Trust in the work of educators is questioned with regard to the educational relationship with young people in foster care. The phenomenon is addressed from a pragmatist perspective of trust in relation to belief and indeterminate action. The way in which educators and young people work together to build confidence, as our experience has taught us, cannot be dictated. This building of trust requires it to be “felt,” a process in which emotions play an integral part.

**Keywords:** trust, emotion, education, belief, authenticity, pragmatism.