

Sociétés et jeunesses en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

20 | Printemps 2018

La place des émotions dans le travail socio-éducatif

Complexité de l'agir : une présence qui engage les émotions

Complexity of action: a presence that engages emotions

Complejidad de la acción: una presencia que compromete las emociones

Joëlle Libois



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8767>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Joëlle Libois, « Complexité de l'agir : une présence qui engage les émotions », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 20 | Printemps 2018, mis en ligne le 30 septembre 2018, consulté le 12 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8767>

Ce document a été généré automatiquement le 12 octobre 2018.



Sociétés et jeunesses en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Complexité de l'agir : une présence qui engage les émotions

Complexity of action: a presence that engages emotions

Complejidad de la acción: una presencia que compromete las emociones

Joëlle Libois

- 1 Il nous paraît que l'objet même de l'intervention sociale, relève de l'apprentissage d'un « art de faire » nourri d'une perspective d'élucidation de savoirs multiréférentiels qui agissent dans toute activité co-construite. Une telle posture, soutenant l'émergence de connaissances et de compétences, parfois implicites ou incorporées chez les professionnels et les destinataires de l'intervention sociale, participe pleinement aux enjeux d'*empowerment* ou encore d'émancipation sociale au sens de Paulo Freire (1974). Nous pensons, avec Vinciane Despret¹, que le savoir de nos émotions est un savoir à part entière, à prendre au sérieux. Un savoir qui nous affecte et qui, dès lors, produit un effet sur la pratique professionnelle des métiers de l'humain. Aujourd'hui, les neurosciences s'intéressent aux diverses corrélations entre corps, affects et cerveau. Elles interrogent les différents processus émotionnels et la façon dont ils s'adressent à nous, en identifiant les conséquences qui ne sont ni neutres, ni insignifiantes et encore moins indifférentes. S'appuyant sur Antonio Damasio², nous insistons sur l'articulation entre action et émotivité. Quand un centre rationnel est en activité, il met simultanément en action celui de l'émotivité. C'est arguer de la relation entre raison et émotion, entre corps et esprit.
- 2 Une telle perspective demande à rendre dicible les savoirs tacites, émotionnels et corporels, à l'aune de la pratique en travail social, de saisir les différentes manières d'appréhender ce qui surgit, d'interroger la manière d'intervenir sur cela. Autrement dit, dévoiler et mettre en exergue des connaissances en acte, impliquant les savoirs d'action au sein desquels la sensibilité et les différentes formes d'expressions émotives participent pleinement de l'activité.
- 3 Au sein de cet article nous discuterons, sous l'angle de l'approche clinique des situations, à partir d'extraits d'autoconfrontations et de controverses professionnelles, combien les éducateurs peinent à entrer dans la part sensible de l'acte *via* des situations liées aux

thématiques du corps et de l'émotionnel. Cela nous amènera à identifier le caractère normé de toute pratique et à argumenter sur le fait que le relationnel n'est pas affublé de vertus spontanées. A contrario, celui-ci demande à être pensé, questionné et exercé dans le cadre des objectifs institutionnels. En suivant Vinciane Despret³, nous défendons l'idée que l'émotion participe de ce qui fait penser et agir. L'émotion entendue comme véhicule de la connaissance qui engage une part indéterminée de soi dans l'interaction à autrui et au monde. Position qui pourfend les discours normatifs usuels, portés par et sur l'éducation sociale, évoquant le fameux « recul professionnel », comme clé de la professionnalité.

- 4 La part d'incertitude inhérente à toute activité, telle que l'a décrite Gérard Mendel⁴ dans son ouvrage définissant l'acte comme une aventure, ne se délite pas des réalités du terrain professionnel, elle est au contraire constitutive de l'agir et porteuse d'un savoir-faire à identifier. Les métiers de l'humain sont très représentatifs de cette nécessité à savoir-agir dans l'incertitude, porteuse de tensions émotionnelles, alors que les modèles d'organisation du travail nous amènent à « gérer » les distorsions, les contradictions et demandent à sortir des ambiguïtés sources d'incompréhensions réciproques. C'est à cet endroit précis que nous convoquons l'analyse de l'activité. Celle-ci, à l'aune de l'ergonomie de langue française, a développé une théorie posant un écart créatif entre travail prescrit et travail réel. C'est précisément à la croisée de cet écart que se détermine la part de complexité inhérente à l'agir, encore multipliée dans les métiers de l'humain, là où le travail se co-construit. Si aujourd'hui nous entendons régulièrement les éducateurs et les enseignants du travail social parler d'une complexité des situations toujours plus agissante, il importe d'entrer dans cette problématique pour tenter de mieux la cerner, de l'appivoiser et ainsi en faire un outil professionnel disponible en lieu et place d'un contexte que l'on subit, délétère au pouvoir d'agir des uns et des autres. Le concept de complexité entre dans le champ pragmatique de l'activité, en permettant de comprendre le vivant dans sa propre logique. Il n'est pas lieu de se cacher derrière l'évocation de la complexité pour éviter de se situer, c'est à l'inverse, une magnifique occasion de construction d'un nouveau paradigme qui intègre le pensé, le dire et le sentir.
- 5 L'écart entre le prescrit et le réel est fait d'objets paradoxaux auxquels les professionnels se heurtent. Le travail, c'est se confronter à l'épreuve du réel, à ce qui nous résiste, disent les ergonomes et les psychologues du travail. Cet espacement, fait de paradoxes, est à la fois lieu de tension et lieu de création. Si dans cet article nous ne pouvons développer les différents axes de la dimension paradoxale de l'agir, nous nous centrerons sur la part émotionnelle qui produit une pondération essentielle à la créativité de l'agir. Entrer dans la complexité des relations humaines, faite de raison et d'émotion, y chercher des espaces de développement à partager, permet de retrouver en soi, une part significative de sens et d'engagement. C'est mettre au travail ce qui pourrait nous paraître, en premier lieu, comme une impossibilité d'agir, voire un empêchement porteur de mal-être et de soumission.
- 6 Cet article se veut une ouverture à la complexité de l'agir, à partir de la difficulté des éducateurs à entrer en conscience dans la part qui engage l'émotionnel. Nous avons expérimenté, lors de nos interventions en analyse de l'activité, que prendre en compte cette incertitude ou cette inconnue génère un espace de dialogue porteur non pas de crainte et d'angoisse, mais d'une posture étonnamment sécurisée face à l'inévitable qui s'ouvre à nous, porteur de nouveaux possibles et de risques de désorientation, simultanément. L'enjeu central est de pouvoir accéder à la capacité de relier entre eux

des phénomènes qui auparavant pouvaient sembler contradictoires. « Être sujet, c'est être autonome, tout en étant dépendant. C'est être quelqu'un de provisoire, de clignotant, d'incertain, c'est presque tout pour soi et, presque rien pour l'univers⁵. »

1. Problématique de l'émotion interdite

- 7 Nos travaux nous ont montré que la dimension émotionnelle liée à l'activité des intervenants du social est aujourd'hui peu mise en réflexion⁶. Elle est définie comme la part de la pratique professionnelle sensible, non reconnue, voire stigmatisée, œuvrant sur ce qui fait l'objet d'un impensé, d'un occulté social. L'émotion est le plus souvent définie comme quelque chose d'intérieur à l'individu, porteuse de risque, de débordement, d'envahissement, que nous devons apprendre à neutraliser. Faute de quoi nous ne serions plus maîtres de nous-mêmes. L'émotion peut être dès lors appréhendée comme un véhicule symbolique qui met à mal le maintien d'un certain ordre social. Elle apparaît, non seulement comme ce qui est intérieur au corps, mais ce qui, en outre, doit en être séparé, voire libéré.
- 8 Les institutions portent une attention majeure à une soi-disant neutralité affective, en insistant sur le contrôle ou la gestion des affects. La crainte porte sur le risque de non-maîtrise d'une part de soi générée par des émotions subies. La dimension professionnelle résiderait dans l'épreuve de l'émotionnel ou tout du moins dans la neutralisation de celui-ci.
- 9 Pour notre part, nous postulons, à partir des résultats de nos recherches, qu'« être là », autour d'une disposition à accueillir, à écouter, à observer, à être touché par l'autre dans sa différence, en contrepied d'une pratique collée aux objectifs préétablis et aux procédures, fait partie de ce qui fait profession. Cela demande un savoir-faire difficile à acquérir, à vivre, impliquant une posture en accueil des émotions, que ce soient les siennes et celles d'autrui. Des savoirs agir qui ne figurent dans aucun cahier des charges mais qui répondent à des situations auxquelles sont régulièrement confrontés les intervenants sociaux. Nous évoquons ici la complexité d'une part de la pratique professionnelle, peu discutée, voire stigmatisée, qui pourtant demande légitimation auprès des hiérarchies comme des pairs.
- 10 « Les savoirs qu'elles [les émotions] produisent nous affectent, nous transforment, nous inventent et nous pouvons nous inventer avec eux : nous en sommes les produits et pouvons en être le vecteur⁷. » Mettre en lien, en lieu et place d'exclure ou de séparer, ouvre de nouveaux rapports à l'agir impliquant l'émotionnel. Les pratiques des métiers de l'humain prennent en compte ce qui fait humanité, le ressenti, les différentes manières de se faire « affecter » et de produire de l'affect chez autrui. Ce sont là non seulement des spécificités de ce qui fait le métier, ouvrant des occasions de nouvelles relations, de nouvelles manières de pratiquer qui ne sont plus rattachées uniquement au cognitif, ce qui est à connaître, mais aussi et surtout ce qui fait connaître, par le vécu, par le média du corps, qui nous parle. Un émotionnel qui n'est plus seulement débordement à canaliser, mais bien un espace de co-construction, du lien à soi, à l'autre, comme ouverture à faire exister un nouveau rapport au monde.
- 11 Mais de quelles émotions discutons-nous, ou plus précisément que sont ces émotions dont nous nous interdisons de parler ? Comment se situer dans les innombrables controverses et dans les définitions parfois si contradictoires de l'émotion ? Pour notre part, notre

entrée se centre sur l'impact des émotions dans la pratique professionnelle en travail social. Dès lors, notre propos s'appuie sur une référence expérientielle et interactionnelle. L'expérience par laquelle les émotions nous arrivent, se produisent au-delà de notre raison et de notre volonté, une expérience qui peut être interprétée comme une manière dont nous négocions le rapport à nos actes. Nous pensons avec Vinciane Despret que les émotions des éducateurs sociaux, la façon dont on cherche à les traduire, de même que la façon dont les émotions du chercheur sont devenues ingrédients de cette traduction, témoignent du fait que « les émotions sont (...) des modes de définition et de négociation des relations sociales et du soi dans un ordre moral⁸ ».

2. L'expression orale et partagée de l'émotion

- 12 Si nous nous référons aux six émotions de base : la colère, la peur, la joie, le dégoût, la tristesse et la surprise, la logique interactionnelle nous amène à penser que différentes émotions se vivent en simultanéité et s'entrechoquent. Au-delà des émotions de base, une multitude d'affects traversent l'humain. Dès lors, percevoir la honte ou la fierté est plus complexe. Les êtres humains sont capables de détecter de manière correcte une émotion dans la voix dans 85 à 90 % des cas, selon l'étude de Sascha Frühholz⁹, professeur de psychologie spécialisée à l'université de Zurich. Elle serait un indicateur d'ajustement des dimensions relationnelles, plus encore, un élément central dans les processus de prise de décision.¹⁰ À l'instar de cette remarque bien connue « je sens que j'ai pris la bonne/mauvaise décision », nous comprenons l'émotion comme l'irruption d'un temps non dualiste, un moment de fusion entre ce qui est monde et ce qui est sujet de l'expérience de ce monde. L'émotion comme temps qui désacralise les notions d'objectivité et de subjectivité, un temps « non soi » au sens de Gérard Mendel, le moment pour lequel il n'y a plus d'ici ou de là, de moi et de non-moi, un instant fugace au sein duquel il y a expérience, rencontre, rapports sociaux et dès lors une pratique à expérimenter et partager.

3. Un cadre méthodologique suffisamment sécurisé pour dire et partager l'émotion

- 13 Notre méthodologie de recherche est basée sur la clinique de l'activité, qui se situe, consécutivement ou de manière performative, à l'articulation entre trois pôles : intervention, formation et recherche.
- 14 Pour pénétrer dans la complexité des situations, nous nous appuyons sur des méthodes indirectes, qui demandent à travailler à partir des traces de l'activité. Nous investiguons le réel du travail¹¹ à partir de films réalisés dans le déroulement de l'agir. Dans un deuxième temps, suite à un montage de séquences retenues, le professionnel regarde la vidéo retraçant des temps de son activité, ceci de manière individuelle, accompagné du chercheur. La méthode indirecte consiste à analyser ce que les professionnels disent de leur activité, à partir de l'étonnement de se découvrir travailler, en images. C'est ici que nous retenons le matériel clinique et empirique réalisé par le discours des professionnels sur les traces de leur agir. Il ne s'agit plus de raconter ce qu'on pense ou imagine avoir réalisé, mais bien de ce qui revient à l'esprit et au corps, en revivant, de manière indirecte, le vécu de la situation. Certes, dans l'après-coup mais aussi et surtout dans

l'instantanéité du travail d'élucidation des images, par les acteurs en présence. Travailler sur de l'antécédent ouvre à la production d'une nouvelle action, simultanée, aidée et revivifiée par celle de l'écoute et de la relance des chercheurs. Action d'interaction entre le chercheur et le professionnel, engagés tous deux dans la réflexivité sur l'agir. Cet espace d'interactions définit la partie clinique du processus, nommée autoconfrontation simple, entre un intervenant chercheur et un éducateur.

- 15 Puis nous passons à la deuxième phase, celle de l'autoconfrontation croisée. Celle-ci est un espace de dialogue construit sur une comparaison entre pairs, sur leurs façons de faire. Il s'agit alors de mettre les professionnels filmés en situation d'exposer les vidéos de leurs pratiques à des collègues, engagés dans le même continuum de recherche. Ici, ce seront les étonnements sur la manière d'agir d'un co-équipier qui deviendra le matériel clinique à analyser. C'est ainsi que se construit un espace de controverses professionnelles, qui se déroule non plus sur les valeurs ou les représentations du métier, mais bien sur l'activité réelle qui se déroule *in vivo* sur les images qui demandent à être investiguées dans un cadre suffisamment sécurisé et bienveillant.
- 16 La troisième phase repositionne l'analyse au niveau collectif, qui peut être un comité de pilotage de l'intervention ou un collectif professionnel élargi¹². Si la deuxième phase permet une mise au travail d'un groupe restreint, la troisième revêt une dimension forte de réinterprétation des entraves de l'activité dans ses dimensions plus institutionnelles et politiques. Le but n'est pas une interprétation de l'activité par le chercheur, mais le développement de l'interprétation par les professionnels eux-mêmes. C'est ainsi que le renouvellement des pratiques peut être visé, dans ce mouvement qui consiste à questionner les pratiques collectives, à partir de l'analyse de situations micro, filmées puis analysées par les acteurs.
- 17 L'essai assez complexe se situe à partir du regard que les travailleurs sociaux portent sur leur activité. Par le biais de la vidéo, ils cernent eux-mêmes les finesses déployées dans leur agir, subtilités difficilement identifiables dans le cours même de l'action. Voici pour exemple ce témoignage sur le vif d'un professionnel suite à une autoconfrontation simple : « Mes actes habituels me deviennent conscients alors qu'ils étaient lissés depuis longtemps. »
- 18 Ainsi notre pratique de recherche s'est constituée comme une pratique de traduction bien plus qu'interprétative. Ceci par la part clinique qui consiste en la relance du chercheur durant les temps d'autoconfrontation comme aide au développement de ce qui paraît anodin ou caché sous les replis du faire et donc inutile à nommer. Le matériel empirique est constitué de l'enregistrement des dires des professionnels au sein des controverses qui s'appuient non plus sur des valeurs ou des certitudes, mais sur des images de l'activité sur lesquelles on peut revenir et ressentir dans l'après coup ce qui s'est joué, en situation. S'engager à travers cette méthode dans le monde des émotions implique une acceptation de laisser surgir une part de soi inconnue et de la mettre en discussion. Nous relevons que cette implication des uns (chercheurs) comme des autres (éducateurs) relève au préalable d'une démarche volontaire et d'un régime de confiance nécessaire à toute démarche clinique. Relation de confiance construite à partir d'une explication fine sur les objectifs de la recherche-intervention, de la curiosité de se découvrir au travail et d'un espace sécurisé et sécurisant offert par le chercheur clinicien et l'institution.
- 19 En termes d'illustration de cela, nous transposons ici des extraits d'une autoconfrontation collective entre éducateurs.trices. Les quatre professionnels travaillent dans deux foyers d'hébergement pour adolescents rencontrant des difficultés d'intégration sociale et

professionnelle. Ces deux foyers, un semi-ouvert et un appartement de jour, collaborent étroitement et sont régis tous deux par la même Fondation, en Suisse. Les éducateurs, engagés dans cette recherche, travaillent sur les deux structures. Ici, le matériel empirique est constitué de 35 heures d'images, retraçant 12 heures d'activité réelle de quatre éducatrices, de 12 heures de films sur les autoconfrontations simples et 9 heures d'autoconfrontation croisée et enfin de 4 heures d'autoconfrontation collective.

20 Pour travailler sur ce matériel, nous avons posé un cadre méthodologique construit sur une investigation relevant de quatre axes centraux :

- Établir la nécessité de faire parler l'activité pour accéder à l'activité réelle (autoconfrontation).
- Déterminer un choix de situations de travail emblématiques de l'engagement émotionnel pour entrer dans la complexité du geste professionnel.
- Adopter une posture clinique pour accueillir la subjectivité et soutenir les transformations du travail.
- Fonder une distance analytique pour comprendre et enrichir les différents modes d'action.

21 Situation d'un jeune devant quitter le foyer parvenant à sa majorité civile :

Jean : « Bon, là, je sais que lui il est mal, moi je suis mal... et l'addition des deux choses fait qu'il faut qu'on prenne du temps... »

Thomas : « Ouais. Parce que c'est un déménagement... difficile, parce que y a longtemps qu'il était là, et il sait pas trop où il va... »

Jean : « Exactement. Non on sait qu'il va chez son père, là. »

Thomas : « Non là il parle encore de l'appartement de la Plaine. »

Jean : « Oui, juste... »

Irène : « Mais comme transition. »

Jean : « Comme transition, mais c'est d'abord chez son père, mais il attend le résultat de la... de la...de l'appartement de la Plaine... »

22 Dans les recherches liées à l'analyse de l'activité en travail social, la part des émotions engagées dans l'activité par les travailleurs sociaux surgit régulièrement sous la forme de questionnements, d'inquiétudes et de débats¹³. Cette épaisseur de l'activité, peu mise à jour, nous paraît essentielle à décrypter, tant pour des objectifs de formation professionnelle que pour aborder un indicible, situé au cœur du métier.

4. La montée inéluctable des émotions

23 L'émotion peine à se définir, elle se vit, elle nous traverse. Elle surgit de l'intérieur, dépasse les frontières internes, surgit sur la peau, s'extériorise, poursuit son chemin dans l'interaction. Elle est passage, là où l'on imagine que rien ne peut percer. Elle s'esquive et réapparaît, elle se joue de la parole, du corps, de la pensée, des frontières de l'humain et pourtant elle lui appartient et trahit un état d'être.

Chercheuse : « Mais là y a... parce que là je trouve qu'on sent la tristesse quand même, dans ce passage-là... »

Jean : « Ouais (*hoche la tête en approuvant*). »

Chercheuse : « ...Il a une grosse maîtrise... »

Jean : « Oui. Parce que même maintenant, ça... (*rit un peu, approche ses mains de son visage, « s'évente », bouge sur sa chaise*) »

Thomas : « Oh, Jean... »

Chercheuse : « Ça remonte, hein... »

Jean : « Oui, oui... »

Silence de tous.

Chercheuse : « Parce que par exemple, là, dans une pratique professionnelle comme ça, c'est mieux de pas montrer ou c'est mieux de montrer... enfin c'est pas une histoire de mieux ou pas mieux, mais... »

Jean : « Moi je le sens trop mal... »

Chercheuse : « Trop fragile ? »

Jean : « ... Ouais trop fragile, pour lui montrer... que moi aussi ça m'a touché à ce moment-là, ouais... Avec quelqu'un d'autre, peut-être que j'aurais pu mettre des mots là-dessus, mais là, non, moi je le sentais pas. Je pense que j'aurais perdu un petit peu pied, si... si j'avais été plus loin... »

Etienne : « Toi, t'aurais perdu pied ? »

Jean : « Ouais. »

Etienne : « Pis lui aussi. »

Jean : « Et lui aussi. »

Chercheuse : « Et qu'est-ce qui se serait passé ? ... Vous auriez pleuré les deux ? »

Jean : « Ouais, j'imagine. C'est possible... »

Chercheuse : « C'aurait peut-être été un moment fort... »

Jean : « Ouais... »

Chercheuse : « C'est ça, des fois, c'est interrogeant. Parce que...perdre pied, c'est peut-être aussi bien, à des moments... »

Jean : « Tout à fait. »

Etienne : « Ouais, ouais, c'est peut-être aussi bien, mais ça peut être aussi un peu... Je ne sais pas, comme si on péjorait un peu son départ, pis que ce serait plus dur d'aller s'installer ailleurs. Peut-être pleurer plus tard, après, une fois que c'est fait, non je ne sais pas, mais... Je trouve que c'est bien d'avoir cette attitude sur ce moment... de rester... »

Chercheuse : « Mais on peut pleurer ? On peut pleurer avec des jeunes ? Indépendamment de cette situation ? »

Jean : « Alors, ça nous est arrivé trois semaines ou un mois avant je crois... »

- 24 Les professionnels émettent des étonnements sur leurs modes d'agir. Ils relèvent dans leurs commentaires une certaine difficulté à nommer leur ressenti et ainsi se trouvent dans un sentiment d'empêchement à investir cette part de l'acte, dans une posture de compréhension et de développement de leurs pratiques. L'émotion, nous ne cessons de le dire ou de nous l'entendre dire, c'est ce que nous devons apprendre à contrôler. Faute de quoi, ne l'oublions pas, elle risque de nous déborder, de ne plus être maître de la situation : « Excuse-moi, je n'étais plus moi-même ».
- 25 Nos recherches en analyse de l'activité du travail social, sur de nombreuses années, nous montrent que les émotions, qu'elles soient positives ou négatives, peinent à être exprimées par les professionnels. Dans le cadre de foyers d'éducation, les jeunes « explosent » et débordent régulièrement par un émotionnel qui jaillit. C'est l'ordre social qui est alors le plus souvent mobilisé par les éducateurs. De même lorsqu'un jeune exprime une marque positive, qu'il est touché par l'aide qui lui est donnée, alors la réplique donnée est le plus souvent détournée et se construit sur un registre plus rationnel.

Etienne : « C'est marrant, parce que là, vous parlez pas... Vous parlez pas du... fond mais de la forme, de l'état de sa chambre, alors qu'il y a deux secondes quand on a regardé l'extrait... On avait tous les larmes aux yeux, et puis là, 'pschiiitt', silence. C'est juste comme si t'allais le déménager pis que ça allait être un moment chiant, parce que c'est... »

Jean : « Un moment chiant ? »

Etienne : « Dans le commentaire qu'Irène a fait, puisque ça va être chiant, un déménagement, c'est jamais sympa d'aller déménager, enfin tu vois, parce qu'il faut porter, en plus la chambre est dégueulasse... Mais c'est juste étonnant par rapport à ce qu'on vient de dire là... On passe du fond à la forme. »

Thomas : « C'est peut-être parce qu'il n'y avait pas encore assez de temps pour pouvoir... parler des émotions ! »

Irène : « Je sais pas où on en est dans le... »

Jean : « Mais on en parle quand même après, il me semble... Si je me souviens de ce moment qu'on a passé ensemble... »

Etienne : « Mais là juste sur ce petit bout, là. »

Irène : « Ouais, ouais, alors je sais plus... on démarre... »

Jean : « Il me semble qu'on parle que c'est pas un moment facile... »

- 26 Être démuni ou en position de ne savoir que faire ou que répondre en situation d'affectivité, n'est pas le fait d'une incompétence, mais est porté par un contexte qui règle et cadre ce qui est communément défini comme débordement affectif. Cadre intériorisé qui norme l'expérientiel et dès lors, peut placer les professionnels devant un empêchement d'agir, un refoulement, qui peut porter en soi les germes d'un conflit interne reporté sur les interactions d'équipe.

Thomas : « Parce que ça devait être aussi flagrant que ça allait être monstrueux, ce déménagement, à voir... Je vois la chambre de Claude bien rangée.... Mais on voit rien à l'image, mais... »

Irène : « Non on voit rien ! »

Thomas : « ...Je me dis que ça devait être monstrueux, t'étais en apnée de voir tout ça, tu peux plus respirer ! »

Irène : « Non. Mais ce qui me désole, c'est que je vois pas ta tristesse (*en s'adressant à Joseph*) à ce moment-là. Mais je sais bien...enfin, que t'es triste, et puis on en a parlé, donc pour moi c'est...c'est presque une évidence, mais je... Je passe à côté (*en montrant la TV avec sa main*) ... Je sais pas... »

- 27 Si les discours des travailleurs sociaux sont cadrants, leur propre propension à sentir qu'une part de la demande ou de l'expression de celle-ci n'a pas été retenue et entendue, alors le sentiment d'un travail peu abouti pose un marquage négatif, porteur de désinvestissement ou de frustration. Être saisi par ses affects, empli de terreur, ou possédé par la colère, voire débordé, est une expérience irrationnelle. Celle-ci s'entrechoque à notre conception de la responsabilité, liée à la rationalité et à l'intégralité de la personne, au fait que notre tradition accorde une valeur essentielle à l'action délibérée. La réponse objective, dépassionnée renvoie à la raison. Être débordé n'est certes pas un acte professionnel en soi, mais travailler sur ce qui fait que l'on est débordé, à un moment précis, pouvoir partager cette situation au-delà de tout jugement de valeur, est une part d'expertise à ne pas négliger. L'expérience par laquelle les émotions sont des « choses qui nous arrivent », en dehors de notre raison et de notre volonté, doit être interprétée comme une manière dont nous négocions le rapport à nos actes, expérience qui devrait, dans un cadre professionnel, être mise au travail comme indicateur d'une réalité personnelle, interactionnelle et contextuelle.

- 28 Lorsque qu'un continuum de recherche-intervention permet d'entrer dans cet espace sensible, l'un des enjeux majeurs n'est plus seulement de comprendre l'activité dans les termes de la réflexivité et de la déconstruction de l'histoire, mais c'est aussi et surtout dans l'engagement et la saisie des risques et opportunités inhérents à la construction d'une histoire plurielle, emplie d'affects.

Irène : « (*Rires de tous, elle reprend le geste de Thomas en ajoutant des vagues au mouvement*) ... Écoute, je comprends... Non mais franchement je ne comprends pas. Des fois je crois que je vois pas... »

Chercheuse : « ...Alors qu'y a pas...Là on n'est pas dans l'action réelle, c'est-à-dire qu'on est dans l'autoconfrontation croisée, y a pas un enjeu des jeunes ou quoi que ce soit, y a rien... »

Thomas : « Non mais y a les caméras ! »

Irène : « Non mais je ne vois pas, je crois que je vois pas ! Moi je suis pas... je ne suis pas sur le même... niveau... »

Etienne : « Mais moi je pense qu'on est assez pudiques quand même, au niveau des émotions... »

Irène : « Oui, mais comme nous...on avait pu se dire que ça avait été difficile, qu'on était quand même très tristes, je vois pas, je comprends pas pourquoi... je sais pas. Non j'étais pas connectée... »

Jean : « Pis moi je ne veux pas absolument lui dire que... que... »

Etienne : « Que t'es triste. »

Jean : « ...que je suis... »

Chercheuse : « T'aurais pu te fâcher... »

Jean : « Ouais c'est peu mon style, ça, quand même (il rit) ... Mais, ouais, ouais j'aurais pu me fâcher, c'est vrai... »

- 29 Il n'est pas question de trouver la bonne pratique transférable, mais bien de faire vivre la différenciation des modes de faire et de faire surgir l'ouverture nécessaire pour accueillir la diversité porteuse, *in fine*, d'une unité de sens. Si les réalités plurielles peuvent être nommées et discutées, alors elles enrichissent un background constitutif d'un genre professionnel¹⁴ qui se construit, se développe et produit un cadre sécurisant, une culture professionnelle partagée. Lors des autoconfrontations croisées les praticiens émettaient des étonnements sur leurs modes d'agir. Ils relevaient dans leurs commentaires une certaine difficulté ou gêne à nommer leur ressenti et à le mettre au travail. Ainsi ils se trouvaient dans un sentiment d'empêchement à investir cette part de l'activité dans un processus de réflexivité sur leurs pratiques.
- 30 Pour approcher les compétences « incorporées »¹⁵, la participation active du professionnel, devenu lui-même dans son agir professionnel « objet » de recherche, est une condition sine qua non. L'autoconfrontation associe judicieusement les professionnels dans le processus de recherche en leur permettant de s'interroger et de se confronter sur leur propre activité, ouvrant des espaces de développement potentiel¹⁶, d'autoformation continue. Nous cherchons à explorer le processus de pensée et l'engagement du corps autour de situations intériorisées remises « en extériorité » par la médiation de l'image filmée. Cette nouvelle situation « média » permet au professionnel une mise en mots des cadres de référence sous-jacents à l'action.
- 31 Notre investigation selon cette méthode nous montre que l'émotionnel est l'un des principaux axes de réflexion et d'interrogation qui émane de ce modèle d'enquête. Nous pouvons également dire que cela concerne autant les professionnels de l'éducation directement confrontés aux personnes accompagnées, que le champ du management en institution socio-éducatives¹⁷. En effet, après plusieurs recherches en analyse de l'activité auprès d'éducateurs sociaux travaillant en foyers éducatifs pour adolescents et une investigation de deux années auprès de travailleurs sociaux hors murs (TSHM) exerçant dans la rue, principalement avec des jeunes, et sept années de formation avec des directeurs d'institutions socio-sanitaires avec analyse d'autoconfrontations simples ; nous pouvons relater que les dimensions émotives et sensibles ressortent de manière linéaire, comme la part la plus sensible et la plus difficile à penser et à exprimer. Des extraits d'analyses de données empiriques ont déjà fait l'objet de publications¹⁸, ici nous cherchons à enrichir notre réflexion en intégrant la dimension complexe de l'agir, outillée par le concept de présence, qui reste à notre sens, au cœur des métiers du social.
- 32 Nous retenons que la connaissance émancipatoire par les émotions constitue une forme d'alternative aux intérêts de contrôle et d'orientation trop modélisés de l'activité. Piste

porteuse de sens dans le champ du travail social toujours plus cadré, qui porte en soi un réel risque : non pas celui de l'invasion de ou par l'émotionnel, mais celui bien plus grave, de ne plus oser entrer dans l'expérience subjective de la connaissance. La recherche en clinique de l'activité montre combien, devenir explorateur de ses émotions, de son ressenti corporel, de soi, est créateur. Ceci par une investigation autant cognitive que sensorielle¹⁹ qui place la présence humaine au centre de l'investigation.

5. L'expérience émotionnelle comme outil de connaissance

- 33 À partir de ces considérants, nous proposons une discussion sur une théorie de l'émotion qui instaure un rapport à soi, au corps et au monde, perceptible et performatif de compétences relationnelles. Nous devrions alors parler, au-delà de l'émotion en tant que concept, de l'expérience émotionnelle, une expérience sensible et indéterminée qui suscite une expérience de l'indétermination²⁰. Ici l'expérientiel nous ramène à la dimension de l'éprouvé, comme une épreuve à traverser qui donne des indicateurs sur ce qui surgit en soi, dans l'interaction, dans un contexte donné, qui lui-même est mouvant et agissant. Une approche qui nous permet de penser l'émotion comme une ouverture à la possibilité de se laisser « affecter » par ce qui nous entoure, pour appréhender la relation dans une réalité plurielle. Saisir l'émotion non seulement comme ouverture à la connaissance mais aussi comme véhicule de ce qui fait connaissance, en soi et dans le jeu de l'interaction à autrui. Dès lors, l'enjeu professionnel consiste non seulement à se laisser affecter, mais aussi à se « faire affecter », en conscience. Ainsi, adopter une posture ouverte à un inconnu, à une incertitude, porteuse d'ouverture à la compréhension holistique de soi dans sa relation à autrui.
- 34 Dans le cadre de la pratique, cela revient à s'emparer de l'expérience émotionnelle comme d'un outil éducatif disponible et performant dans les situations émergentes de la vie professionnelle en présence des personnes accompagnées.

6. La présence comme outil relationnel

- 35 Poser l'importance de l'émotionnel dans l'activité des éducateurs sociaux nous oblige à aller un peu plus loin pour comprendre comment outiller ceux-ci dans l'activité professionnelle. Les images de la pratique professionnelle sélectionnées pour les entretiens en autoconfrontation montrent combien le corps, par les affects et l'émotionnel, prend une place centrale dans les interactions. Entrer dans le monde corporel nous amène à le penser et le sentir selon quatre dimensions : le corps social, le corps biologique, le corps érotique et le corps émotionnel. S'il est encore possible d'appréhender les corps social et biologique dans les débats sur la pratique, les dimensions érotiques et émotives sont extrêmement difficiles à aborder. Et pourtant, n'importe quel éducateur un peu chevronné sait combien la dynamique du désir et de l'érotisme se joue et se rejoue entre adolescents, tout comme entre adolescents et adultes qui les accompagnent. Mais cela reste peu évoqué, caché, et chacun finit par se débrouiller seul avec cela.
- 36 Et pourtant, en s'appuyant sur Philippe Jeammet, nous pensons que : « Quelqu'un qui est trop en attente ne sait plus différencier son propre désir de celui des autres. Il est dans un

état de gêne et de confusion d'autant plus grandes que ses relations de plaisir ou de satisfaction créent un rapproché exagéré avec un des adultes auquel il est attaché²¹. »

- 37 Il y a là encore tout un pan de l'activité à investiguer. Au sein de cet article, notre propos restera centré sur la problématique du corps émotionnel allié au corps physique. Pour entrer dans la question de l'outillage, nous nous appuyons sur le concept de présence. Parler de présence nous amène à nous pencher sur la posture professionnelle et par là, sur un étayage qui fait professionnalité dans les dimensions relationnelles.
- 38 La question de la présence à l'autre a peu mobilisé les chercheurs en sciences humaines, comme si cette approche, ce modèle d'intervention ne pouvait être retenu comme une connaissance, un savoir spécifique. Il s'avère être une réalité, comme nous l'avons vu, que les professionnels eux-mêmes restent fort discrets en la matière, par peur de se dévoiler ou encore par souci de ne pas se laisser piéger par des interprétations légères des collègues ou de la hiérarchie. Nous concevons la présence en relation d'aide comme bien plus qu'un simple outil d'intervention. Elle nourrit un essentiel relationnel, émotionnel, à partir duquel se construit la dynamique éducative de l'interaction. Être à disposition, ouvert, à laisser émerger ce qui peut advenir, demande une posture en présence, à acquérir, toujours à renouveler.

6.1 La présence proche

- 39 Fernand Deligny²² nous a laissé trace d'une pratique en présence proche. Il nous interpelle lorsqu'il nous rappelle qu'« il se pourrait bien qu'il se passe quelque chose, simplement on ne peut pas compter dessus ». Ici, l'indétermination de Hans Joas et d'Edgard Morin²³ est convoquée, en lien avec la pratique éducative.
- 40 Saisir cette notion de présence proche, qui laisse un espace suffisant pour y être et ne pas y intervenir, demande à laisser du jeu dans la relation, tout en offrant un cadre suffisamment accueillant et sécurisant. « Le rôle d'un éducateur est d'être créateur de circonstances. Il affirme à plusieurs reprises que l'éducateur a pour fonction d'être celui qui permet que l'inattendu s'infilte, « le centre devrait être une petite usine à imprévus. »²⁴ » S'agit-il de sympathie, de posture empathique ? Pas tellement. Une telle intention risquerait d'être excessive ou déçue. Plus précisément, nous situons une posture en retrait, engagée dans les actes quotidiens du vivre ensemble, mais toujours disponible à ce qui fait rencontre ou micro-événement, déclencheur potentiel d'une entrée en relation.
- « Nous ne sommes pas là pour eux et ils ne sont pas là pour nous. Le *et* dans cette entreprise est moins abusif, moins illusoire, moins dangereux que le *pour*. Nous sommes là *et* eux aussi, à la recherche d'une cause commune, *et* à eux *et* à nous²⁵. »
- 41 L'idée forte reste adossée au fait qu'il y ait de la place pour que quelque chose advienne, là où rien n'est attendu. Un micro-événement, bien souvent d'ordre émotionnel, peut devenir la source d'un développement relationnel porteur d'une perspective de construction identitaire, d'un mieux-être au monde, précurseur d'un processus d'autonomie. Ce positionnement demande une qualité d'observation des dimensions verbales et non-verbales de la communication, comprises comme reflets d'une réalité psychique. La tranquillité apportée par la présence des éducateurs dans les temps de la vie quotidienne en foyer, temps dévolus à un processus de vivre-ensemble porté par des actes des plus banals, sont des espaces-temps propices et précieux pour laisser advenir ce qui doit et peut s'exprimer, dans une sécurité suffisante, par l'acceptation d'une

incertitude qui dépasse toute explication dans le moment donné, mais qui sera accueilli comme propice à un temps de rencontre, éducatif.

6.2 La présence en mode majeur et mineur

- 42 L'anthropologue Albert Piette a longuement étudié les modes d'existence, et plus précisément de présence naturelle des êtres. Piette s'est intéressé aux situations anodines de la vie quotidienne. Son approche phénoménographique, telle qu'il la décrit, développe une théorie de la présence en termes de travail et de repos. Plutôt que de comparer, de rassembler des attitudes, des gestes, des postures dans des descriptions synthétiques en vue de comprendre des groupes, des cultures, des sociétés, la phénoménographie « tente de capter la présence humaine selon ses diverses expressions d'engagement dans une situation où un individu s'accorde avec d'autres sur un enjeu collectif et en même temps laisse apparaître un ensemble de gestes et de comportement non attendus²⁶ ».
- 43 Il définit deux pans de la réalité phénoménologique qui s'articulent et se complètent, en situation d'existence. Il définit le mode mineur dans l'acte d'exister par un certain détachement, une tranquillité, un regard flottant sur le monde et un mode majeur porteur d'activités engagées. Dans le monde du travail, face aux sollicitations multiples, l'être humain est plus enclin à exister sur le mode majeur, mais toujours dans une position modale, d'utilisation du mode majeur et mineur en simultané, dans une même séquence temps.
- 44 Dans l'activité éducative, sur l'accompagnement de jeunes en internat, notre matériel empirique nous a montré que l'éducateur doit être en capacité de jouer des deux dispositions tout en parvenant à déterminer et donner du sens aux différents modes d'existence. Étonnamment, au sein de l'activité professionnelle, le mode mineur est vécu comme problématique. Il semble plus difficile de se poser et de se mettre en attention flottante, en une certaine disponibilité à laisser place, à autrui, ou au groupe de laisser advenir quelque chose que de s'affairer, voire de s'agiter. Comme s'il était inadmissible de laisser une ouverture au développement, ou non, de situations portées par les jeunes eux-mêmes. Position qui peut se trouver en contradiction avec l'orientation affichée d'empowerment et d'autonomisation. Le mode mineur sort des modes de faire reconnus ou acceptables dans les représentations du cadre professionnel. Car c'est bien de cadre dont il s'agit en arrière fond. Laisser advenir est une posture qui demande à être suffisamment prêts à intervenir, selon ce qui se produit²⁷. C'est prendre une fois de plus le risque d'un certain inconnu dont les démonstrations peuvent heurter les règles et prescriptions établies. Mais, c'est aussi accepter le surgissement de ce qui a besoin d'être exprimé, c'est donner l'occasion d'expérimenter et ainsi apprendre à doser émotionnellement les modalités relationnelles, corde sensible pour des jeunes écorchés par la vie. C'est aussi une occasion de repérer combien ils sont investis affectivement dans ce qu'ils vivent. Se positionner en mode mineur est une posture qui entrouvre la porte à l'émergence de moments de concentration, de tension, d'émotion, à la découverte d'un sentiment de soi, laissant place au développement, en miroir, d'une liberté d'existence dans un vis-à-vis.
- 45 Du côté du mode majeur, l'engagement et la présence active sont mobilisés. Il y a derrière ces termes l'idée de projet, de détermination, d'intentionnalité, de volonté, de rationalité, de stratégie, etc. Ici, ce sont les temps construits dans lesquels des messages prédéterminés doivent être nommés et entendus. Une présence qui engage un relationnel

obligé, parfois en confrontation, au sein desquels se jouent les principes de régulation face aux cadres prescrits en matière de règles du vivre ensemble, d'horaires, de tâches à réaliser..... Des situations normalisatrices et régulatrices, fondatrices et impliquantes.

- 46 Piette insiste sur la fécondité des variations des modes d'être, des temps différenciés durant les journées singulières et rejoint étonnamment Deligny dans ses représentations des lignes d'erre, qui se constituent et marquent des traces, qui à force d'y regarder de près, constituent finalement une régularité. La professionnalité passe par la capacité de présence, inscrite dans des postures qui demandent à la fois à être engagées et à prendre de la distance, dans une tranquillité confiante. N'est-ce pas là, la compétence de repérer des coprésences se manifester en situation, et de mettre du jeu dans les passages inhérents à toute relation ? Être en capacité de ne pas se centrer que sur les temps forts de l'acte mais aussi sur les flux, sur les moments d'articulations et les temps morts, les gestes successifs, machinaux, les attentes et les hésitations, les gestes impromptus, parfois excédentaires qui signifient une attente ou une demande de réponse. Ou encore l'attente d'une présence qui est celle d'un être, qui est simplement là, tel un compagnon auquel nous ne demandons qu'à être là et qui lui, ne nous demande rien.
- 47 Ce qui interroge les éducateurs, est la question de la limite ou du curseur qui fait poursuivre une intentionnalité et quels sont les modes de relâchements possibles ? Quelle part d'indétermination peut être acceptable dans ce qui fait profession ? Mettre cela en débat à partir de situations concrètes, vécues, est significatif de l'acceptation que les conduites sont faites de nuances. Piette nous rappelle qu'« il ne faut jamais oublier la capacité humaine de changer et même d'enchevêtrer des programmes différents de vérité. (...) D'où bien sûr des hésitations, des contradictions d'une part, et, de l'autre, la possibilité de jouer sur plusieurs tableaux²⁸ ». Cette plasticité se doit d'être travaillée dans des temps de réflexion collectif où sont mis au travail les différentes manières d'être en relation et de laisser des espaces suffisants, pour donner place au surgissement de ce qui peine à être extériorisé. C'est principalement dans ces moments en creux, dans une présence proche, en mode mineur, que se déploie ou se déplie, ce qui ne parvenait pas être exprimé, car empli de tension émotive.
- 48 Ainsi déchargée, la coprésence exprime une certaine quiétude, qui permet de passer à des registres plus ludiques comme ceux qui distraient et ceux qui tranquillisent. Une sorte de toile de fond, qui sécurise, qui désamorçe les enjeux d'expression, de stratégie ou de justification, présents, à dose variable dans une situation. Moments pleins et pourtant légers qui laissent se déployer la distraction, la bonne humeur, voire le bien-être et des étincelles de bonheur.
- « Agir, exercer une activité, faire un geste, semblent ainsi se déployer chaque fois dans un intervalle (plus ou moins restreint, plus ou moins étendu) où des suites d'actions sont déjà proposées, pré-posées, posées devant moi, avant de commencer une nouvelle série d'actions constitutives d'un autre intervalle. Le jeu à l'intérieur de l'intervalle rend possible à la fois l'élan et l'inertie de la présence²⁹ ».
- 49 La présence est ainsi comprise comme consubstantielle de la coprésence. La coprésence mobilise tant de l'intention, de la décision et de la communication moralisatrice et rationnelle, qu'une part de flou, de minimal et de relâchement, constitutif de la vie en commun. Ainsi, ce serait la sensibilité des professionnels à se positionner et prendre conscience de ce qui pourrait être bénéfique à la situation, à jouer entre mode mineur et majeur, qui ferait professionnalité. Dans le travail d'équipe ou de duo, la connivence entre ces différents facteurs permet des positionnements différenciés des adultes, souvent

bénéfiques aux besoins très contrastés des jeunes en présence. Ici, se jouent des espaces propices au développement de la personnalité, des capacités d'expressions corporelle et émotive porteuses d'ajustements à divers environnements.

6.3. La présence sensible

- 50 Du point de vue de l'épistémologie, définie en analyse du travail, travailler implique d'aller au-delà de la prescription. S'engager dans des situations complexes demande de chercher en soi des ressources indicibles qui rendent le travail réel certes possible, mais aussi créatif. Travailler passe par l'énigme de la mobilisation du corps, creuset entre le physiologique, l'émotionnel et le symbolique. Les éducateurs connaissent parfaitement ces processus qui demandent à trouver en soi des réponses ajustées aux situations qui se présentent en fonction de l'état psychique des personnes dont ils s'occupent. Lorsqu'une soirée en foyer commence, rien n'est joué à l'avance, disent-ils. Si les prescriptions sont absolument nécessaires pour cadrer et donner des points de repères sécurisants, il n'en reste pas moins, que répondre à ce qui survient demande parfois à jouer sur les frontières de ce qui fait loi, et de trouver à travers son implication, un savoir-faire issu de sa propre expérience. Être là, en présence, est bien souvent décrit comme une attitude qui permet de trouver des issues insoupçonnées à des temps en creux ou en sur plein de tension. Mais être là, dans une présence sensible³⁰, pas trop loin, pas trop proche, ses sens en éveil sans agitation, n'est pas une posture facile à garder. Les professionnels mentionnent combien la présence tranquille est difficile à tenir. « Je n'aime pas me reposer. Je n'ai pas le temps de m'asseoir et je trouve ça très bien. Comme ça, je ne pense pas » témoigne un éducateur. Est-ce cette dimension d'une part d'angoisse à ressentir ou à penser que nous dissimulons dans l'agitation ou dans l'activisme ? La présence sensible demande à expérimenter l'expérience émotionnelle comme un outil performatif de modification de soi et du relationnel. Opérer un changement de rythme pour se laisser habiter par un micro-événement qui advient, accepter de ne plus savoir ce que l'on croyait savoir, hésiter, tenter de saisir ce qui se passe en soi et hors soi, en parler ou se taire, sentir ce qui se joue, être ému, le partager, faire humanité dans les moments graves ou frivoles qui s'offrent à soi et aux autres. Ainsi ne pas s'arrêter sur une interprétation, ne pas se contenter d'une explication qui ne peut être que provisoire dans le mouvement de la vie. Se donner l'impératif mobilisateur de continuer à rendre présent, situationnellement, ce qui advient.
- 51 Peut-être reste-t-il important de se rappeler que le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme. Avant toutes les techniques à instrument, il y a l'ensemble des techniques du corps³¹. Et dans le travail social, les instruments ne sont pas légion. C'est bien le corps et la présence qui sont mobilisés avant les techniques et modèles d'intervention. « Les gestes ne sont pas que des enchaînements musculaires efficaces et opératoires, ils sont des actes d'expression de la posture psychique et sociale que le sujet adresse à autrui³². »
- 52 Le geste mobilise le corps au service de l'acte de signifier à autrui. Un geste qui ne mobilise pas ou très peu d'instruments. Des gestes simples, sensibles, de la vie quotidienne qui signifient des états d'âme, qui traduisent des émotions, qui invitent à se laisser aller en confiance ou à s'enfuir. Des gestes de métier, accompagné de mots, qui renvoient à l'usage du corps, constitutif de la personne et de son action sur le monde. Se pencher sur les gestes de métier, c'est inévitablement toucher à l'identité personnelle et

professionnelle. Une posture éminemment intime qui peine à se dévoiler, à se dire dans l'univers professionnel. Marie Pezé nous rappelle que : « Les gestes et postures qui régissent l'économie des corps au travail sont porteurs du sens de l'action que nous adressons à autrui³³. »

- 53 Il arrive que des travailleurs sociaux se murent au point de plus parvenir à éprouver une émotion. Alors, la part sensible de soi ne parvient plus à rencontrer celle de ses collègues ou des jeunes accompagnés. Si derrière une protection certes nécessaire, on se barricade, alors le risque est grand d'édulcorer la relation à autrui. Un espace indéfini se crée et s'ouvre à une montée d'angoisse pouvant se transformer en conflits latents, en recherche désespérée de liens. Lorsqu'on se trouve dans un climat de désengagement, la force de la relation se perd. Pour les jeunes, la construction identitaire passe par l'expérience de l'attachement et de l'engagement. Comme le décrit si bien Nicolas Bouvier dans *l'Usage du monde*, le voyage nous fait et nous défait, ainsi il faut pouvoir s'attacher pour pouvoir s'arracher³⁴. Position à *contrario* de l'idée que pour connaître, se subordonne la nécessité de séparer le sujet connaissant du monde à connaître.
- 54 Ici nous ne défendons pas le « tout émotionnel », mais nous insistons sur la qualité d'un rapport, la qualité de présence, la qualité interactionnelle, qui offre une qualité relationnelle. Car c'est principalement de cela dont il s'agit, d'une qualité nécessaire au développement de tout être humain, qui, bien souvent, a été déprécié, voir défaillant dans le chemin de vie des jeunes en foyer d'éducation.

7. Les personnes accompagnées sujettes d'un surplus émotionnel

- 55 L'émotion incarnée offre une lisibilité immédiate et mesurable, une rougeur au visage, une voix qui s'étrangle, des palpitations, un mal de ventre subit, un vertige... Le corps s'exprime et montre ce qui se joue en nous, il ne ment pas, il révèle, quand il s'exprime émotivement, une part authentique de l'individu, dans le sens que l'émotion dépasse les codes sociaux. Certes, on peut tenter de la dompter, au prix d'efforts de refoulement risqués. On peut aussi apprendre à vivre avec, en toute amitié, en allié, dans une présence sensible, ouverte à l'inconnu qui surgit de soi et de la relation à autrui. Une part authentique de soi qui, justement par cet aspect de vécu vrai, donne confiance et produit de l'interaction. Peut-être est-il temps d'accepter que les passions ne se pensent plus en contraste de la raison, dans une disjonction entre une vérité objective et une sensation éminemment subjective. L'expérience de la passion, souvent momentanée en période d'adolescence nous convie à renouer avec un sentiment de désordre, d'incontrôlé, d'inattendu, de dangerosité, de la perte de contrôle, du désir qui envahit et surplombe tous les autres aspects. Vivre cela, le traverser, fait partie de l'apprentissage de la vie, et les jeunes cherchent dans ces moments de joie ou de tristesse, à trouver des personnes qui savent reconnaître ces sentiments et qui ne sont pas en crainte de s'y confronter, à nouveau. Connaître et reconnaître, c'est faire exister une relation de sujet à sujet sur les registres de la mise en mouvement, par l'affect et le corps, loin des régimes de l'être stabilisé.
- 56 Pour les personnes accompagnées, toucher émotionnellement autrui est bien souvent la seule possibilité d'offrir quelque chose, offrir une part de soi au-delà de la colère ou des divers modes d'expression d'un sentiment d'injustice. Or, on connaît bien, depuis les

travaux de Mauss³⁵, l'importance de la logique du don/contre-don. Dans cet échange essentiel à la construction de liens, il s'agit aussi d'apprendre à recevoir. C'est donc d'une posture d'accueil et de réception, d'ouverture interactionnelle au sens de Despret³⁶. Appréhender le corps subjectif, dans ses dimensions relationnelles, demande une mise en mouvement. Une articulation entre la psyché, le corps physique et le corps émotionnel. Pour ce faire, les outils de médiations artistiques engageant la créativité de l'agir, que ce soit le toucher, le visuel, le son permettent de libérer les surplus de sensibilité en réelles sources créatives. Que ce soit la danse, le rap, le slam ou encore l'utilisation de médias tels la peinture, la photo ou autres modes d'expression sont d'excellents moyens de nourrir cette circularité, nécessaire à l'apprentissage de « faire vivre » ce qui agite, ce qui demande à être transformé en occasions de communication. L'émotion n'est alors pas uniquement ce qui est senti, mais également ce qui permet de sentir et de vivre.

En conclusion

- 57 Ce positionnement ouvre la discussion sur ce qui pose problème tant pour les institutions que pour les professionnels et les personnes accompagnées. Peut-être n'est-ce guère l'excès de plasticité à décrire comme délirante, mais bien plus l'absence de jeu, de mobilité entre la raison et la sensation. Prendre en compte la réalité de la vie humaine englobe la subjectivité, les sentiments, la pensée, le milieu de vie, les relations, l'affectivité, le cadre social. Ou autrement dit, l'articulation des dimensions cognitive, émotionnelle, relationnelle et motrice du développement, tout au long de la vie. Mais il reste encore à définir les espaces suffisants, en institution, pour travailler ces modalités du vivre-ensemble.
- 58 Il se peut que la maxime suivante ouvre une voie de réflexion et d'action agissantes sur le travail social de demain : « Pas de raison sans passion, notamment sans passion d'amitié, d'amour. Pas de passion sans rationalité. La vie est une navigation difficile et périlleuse dans cette dialectique³⁷. »
- 59 Derrière cet ensemble de variables multiréférentielles très présentes dans le travail socioéducatif, qui a longtemps été décrit comme problématique, car dispersé, sans pourtours et donc peu communicable, se profile une lecture plurielle à saisir comme phénomène contemporain, comme modèle de pensée et d'intervention complexe ou hybride, fait de plasticité et d'homéostasie. Sortir d'une vision simpliste, d'un cadre déterministe nous oblige à penser à partir de la complexité et des paradoxes, qui parfois nous paraissent indépassables. Or, l'expérience quotidienne des éducateurs, est résolument faite de raison et d'émotion. Ne pas prendre en compte cette double relation revient à entraver une part importante du travail éducatif, qui porte alors son lot de non-dits, de frustrations et d'incompréhensions. Travailler avec la complexité demande d'adopter une vision holistique, à appréhender l'activité avec ses paradoxes, à être en capacité à les intégrer dans un programme de vérités plurielles.
- 60 La réalité est par définition multiforme, constituée d'identités en devenir. Elle ne peut plus se construire sur des conceptions duales, du bien ou du mal, du juste ou du faux. Les paradoxes sont présents, à l'image de multiples situations de travail, où une réponse prédéterminée échappe aux enjeux réels des protagonistes. La complexité du monde et des organisations, l'évolution de la pensée demande aujourd'hui à travailler avec les paradoxes qui nous bousculent. Non pas en cherchant à les dissiper, mais en les mettant au travail pour identifier et explorer des pistes constitutives d'un agir ensemble. La

lecture d'Edgard Morin nous confronte à cette complexité, en passant du paradigme de disjonction/déduction à celui de distinction/conjonction. « La pensée mutilante de simplification mène à des actions mutilantes » nous dit-il³⁸. Il importe de chercher à dépasser l'antagonisme qui consiste à gommer les différences, référence à une conception d'une unité simple, au risque d'occulter l'unité qui intègre l'un et l'autre, soit la multiplicité des points de vue et des modes de sentir. Ou dit autrement, nous permet de travailler à l'articulation de trois pôles intimement liés, soit agir, sentir et penser.

- 61 Nous avons tenté ici de définir une théorie de l'action qui contredit d'abord la volonté de stabilité de nos pratiques. Elle heurte de front nos manières traditionnelles de penser, de choisir, de classer, qui suscitent une intolérance singulière à l'indétermination. Aujourd'hui, il importe d'accéder à une vue transdisciplinaire mettant en discussion différentes approches liées tant aux dimensions affectives que neurobiologiques de l'expérience³⁹. Approche indispensable pour tenir, dans les situations complexes du monde du travail. Pour tendre à cela, le monde de l'éducation sociale, voire du travail social en général, se doit de soutenir une position théorique et pragmatique, portée par des savoirs intrinsèques, qui une fois élucidés, peuvent être mis à l'épreuve d'une discussion interdisciplinaire.
- 62 L'émotion, parce qu'elle est essentiellement interactive, crée les conditions d'une communauté de sentiments. Si contrairement à notre tradition, qui l'envisage comme contagion, nous la comprenons comme une expérience active. Expérience qui nous rappelle que depuis notre enfance, elle est constitutive de tout apprentissage relationnel, d'être avec un autre, c'est-à-dire de faire l'indispensable expérience émotionnelle qu'autrui est un puissant régulateur de soi. C'est ici que les éducateurs développent une compétence intrinsèque à cette acception du monde en devenir. La charge émotive est une chose invisible, difficile à mesurer qui est trop rarement reconnue comme élément constitutif de la complexité du travail. L'analyse de l'activité permet de repérer et développer les migrations fonctionnelles des émotions au travail ; qu'elles soient objet du travail (travailler sur), outil de travail (travailler avec), effets du travail (un travail éprouvant émotionnellement) et *in fine* production de connaissance sur soi et sur autrui.
- 63 Et pour ne pas conclure d'une manière trop cognitive, abordons de manière poétique, une conception plus imagée de l'émotion créative : « Dans les images en question, l'enfant crée son propre monde pour répondre à celui où il vit lui-même. L'enfant en nous, découvre l'ombre de son éternel compagnon de jeux... Et ce compagnon c'est la Réalité, qui permet à l'enfant de trouver du plaisir dans des activités qui n'ont pas la prétention d'instruire, ni d'aider, mais qui se contentent simplement d'exprimer. Il y a une joie créatrice d'images dans l'infini, qui nous inspire la joie que nous avons à imaginer. Le rythme du mouvement cosmique produit dans notre esprit l'émotion créatrice⁴⁰. »
- 64 Émotions de joie et de tristesse se construisent tout naturellement aux moments de rencontre, d'écoute, de dévoilement, et ainsi, cahin-caha, va la vie.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino (Jacques), « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », in *Pratiques de Formation-Analyses*, n° 25-26, 1993.
- Bouvier (Nicolas), *L'usage du monde*, Paris, Editions Payot, 1992, 354 p.
- Clot (Yves), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France, 2008, 296 p.
- Clot (Yves) et Leplat (Jacques), « La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail », *Le travail humain*, vol. 68, n° 4, 2005, p. 289-316.
- Damasio (Antonio), *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob, 2010, 413 p.
- Deligny (Fernand), « Les cahiers de l'immuable / 2. Dérives », *Recherches*, n° 20, 1975.
- Despret (Vinciane), *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions*, Paris, Seuil, 2001, 360 p.
- Freire (Paulo), *Pédagogie des opprimés suivis de conscientisation et révolution*, Paris, Editions Maspero, 1974, 205 p.
- Frühholz (Sascha), « Une machine à l'écoute », *Horizons*, n° 113, FNS – Académies suisses, 2017.
<http://www.snf.ch/fr/pointrecherche/newsroom/Pages/news-170618-horizons-une-machine-a-la-ecoute.aspx>
- Jeammet (Philippe), « Du bébé à l'adolescent : les chemins de la destructivité », in Braconnier (Alain) et Golse (Bernard), *Bébé-ados : crise et chuchotements*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2008.
- Jobert (Guy), « Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail », in Cifali (Mireille) et Giust-Desprairies (Florence), *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles, de Boeck & Larcier, 2006, pp. 29-41.
- Jobert (Guy), *Exister au travail, les hommes du nucléaire*, Toulouse, Érès, 2014, 408 p.
- Joas (Hans) *La créativité de l'agir*, Paris, Cerf, 1999, 306 p.
- Lhuillier (Dominique), *Cliniques du travail*, Toulouse, Érès, 2006.
- Libois (Joëlle), *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*, Genève, Editions IES, Coll. Le social dans la Cité, 2013, 302 p.
- Leplat (Jacques), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, 256 p.
- Lyet (Philippe), « La mobilisation d'approches de plusieurs disciplines dans les recherches conjointes : une des dimensions de la mise en discussion de points de vue différents sur la réalité » in *Forum, Pluri - Inter - Trans - disciplinarité discours, enjeux et pratiques dans le champ social*, n° 148, 2016, p. 25-35.
- Mauss (Marcel), *Les techniques du corps*, *Journal de psychologie*, vol. 32, n° 3-4, 1936, 271-293.
- Mauss (Marcel), *Sociologie et Anthropologie*, Paris, Les Presses universitaires de France, 2013, 540 p.
- Magistretti (Pierre) et Ansermet (François), *Neurosciences et psychanalyse*, Paris, Odile Jacob, 2010, 336 p.

- Mendel (Gérard), *L'acte est une aventure*, Paris, Editions La Découverte, 1998, 500 p.
- Morin (Edgar), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Points, 2005, 127 p.
- Pezé (Marie), *Le deuxième corps*, Paris, La Dispute, 2002, 150 p.
- Piette (Albert), *L'acte d'exister*, Charleroi, Socrate Editions Promarex, 2009, 211 p.
- Ribordy-Tschopp (Françoise), *Fernand Deligny, éducateur "sans qualité"*, Genève, Editions IES, 1989, 156 p.
- Tagore (Rabindranath), *La religion du poète*, Paris, Editions Payot & Rivages, 2015, [Première édition en français, Payot, 1924], 139 p.
- Van Hoorebeke (Delphine), « L'émotion et la prise de décision », *Revue française de gestion*, vol. 2, n° 182, p. 33-44.

NOTES

1. Vinciane Despret, *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions*, Paris, Seuil, 2001.
 2. Antonio Damasio, *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob, 2010.
 3. Vinciane Despret, *op.cit.*
 4. Gérard Mendel, *L'acte est une aventure*, Paris, Editions La Découverte, 1998.
 5. Edgar Morin, *op.cit.*, p. 89.
 6. Nos travaux font référence à plusieurs recherches en analyse de l'activité, à de nombreuses interventions dans des équipes et à des enseignements cliniques.
 7. Vinciane Despret, *op.cit.*, p. 32.
 8. *Ibid.*, p.282.
 9. Sascha Frühholz, « Une machine à l'écoute », *Horizons*, n° 113, FNS, Académies suisses, 2017. <http://www.snf.ch/fr/pointrecherche/newsroom/Pages/news-170618-horizons-une-machine-a-la-ecoute.aspx>
 10. Delphine Van Hoorebeke, « L'émotion et la prise de décision », *Revue française de gestion*, vol. 2, n° 182, p. 33-44.
 11. Yves Clot, *op.cit.*
 12. Yves Clot, *op. cit.*
 13. Joëlle Libois, *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*, Genève, Editions IES, coll. Le social dans la Cité, 2013.
- Joëlle Libois et Kim Strounza (dir), *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation*, Genève, Editions IES, 2007.
14. Yves Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France, 2008.
 15. Jacques Leplat, *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.
 16. Yves Clot, *op.cit.*
 17. Une analyse de textes d'autoconfrontations simples regroupant un corpus de 200 écrits est en cours de décryptage.
 18. Joëlle Libois, *op.cit.*, p. 7.
 19. Dominique Lhuillier, *Cliniques du travail*, Toulouse, Érès, 2006 ; Guy Jobert, *Exister au travail, les hommes du nucléaire*, Toulouse, Érès, 2014.
 20. Hans Johas, *La créativité de l'agir*, Paris, Cerf, 1999.

21. Philippe Jeammet, « Du bébé à l'adolescent : les chemins de la destructivité », in *Bébé-ados : crise et chuchotements*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2008, p. 133.
22. Fernand Deligny, *Les cahiers de l'immuable/2*, Dérives, Recherche, 1975.
23. Edgard Morin, *op.cit.* ; Hans Joas, *op.cit.*
24. Françoise Ribordy-Tschopp, *Fernand Deligny, éducateur "sans qualité"*, Genève, Editons IES, 1989, p.49.
25. Doina Petrescu, *Tracer là ce qui nous échappe*, 15/12/2009, www.ludigo.net consulté le 12.10.2010.
26. Albert Piette, *L'acte d'exister*, Charleroi, Socrate Editions Promarex, 2009, p.71.
27. Joëlle libois, *op.cit.*
28. Albert Piette, *op.cit.*, p. 101.
29. *Ibid*, p. 116.
30. Joëlle Libois, *op.cit.*
31. Marcel Mauss, *Les techniques du corps*, Journal de psychologie, vol. 32, n° 3-4, 1936, 271-293.
32. Marie Pezé, *Le deuxième corps*, Paris, La Dispute, 2002, p.90.
33. Marie Pezé, *Ibid*, p. 126.
34. Nicolas Bouvier, *L'usage du monde*, Paris, Editions Payot, 1992.
35. Marcel Mauss, *Sociologie et Anthropologie*, Paris, Les Presses universitaires de France, 2013.
36. Vincianne Despret, *op.cit.*
37. Edgard Morin, *Penser global*, Paris, Flammarion, 2016, p. 25.
38. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Points, 2005, p. 23
39. Pierre Magistretti et François Ansermet (Eds), *Neurosciences et psychanalyse*, Paris, Odile Jacob, 2010.
40. Rabindranath Tagore, *La religion du poète*, Paris, Editions Payot & Rivages. Première édition en français, Payot, 1924, p. 21.

RÉSUMÉS

La dimension émotionnelle liée au travail des intervenants sociaux est aujourd'hui peu mise en réflexion que ce soit du point de vue des acteurs comme des institutions. L'émotion est le plus souvent pensée comme quelque chose d'intérieur à l'individu, porteuse de risque, de débordement, d'envahissement et qui se doit d'être neutralisé. Nous postulons que, dans le cadre de la pratique, s'emparer de l'expérience émotionnelle est un outil éducatif disponible et performant. S'appuyer sur le concept de présence nous amène à nous pencher sur la posture professionnelle et, par-là, sur un étayage qui fait professionnalité par l'implication émotionnelle et relationnelle. La présence est ainsi comprise comme consubstantielle de la coprésence, comme réalité complexe, toujours en mouvement, qui articule les dimensions intentionnelle, interactionnelle et communicationnelle. Elle serait en cela performative de la complexité de l'agir.

The emotional dimension linked to the work of the social workers is now little reflected, whether from the point of view of the actors as of the institutions. Emotion is most often thought of as something internal to the individual, carrying risk, overflowing, invading, which must be managed. We postulate that within the framework of the practice, to seize the emotional experience is an educational tool available and performing. Relying on the concept of presence

leads us to look at the professional posture and thus on a support that makes professionalism through emotional and relational involvement. Presence is thus understood as the consubstantial of co-presence, as a complex reality, always in motion, which articulates the intentional, interactional and communicational dimensions. She would be in itself performative of the complexity to act him.

En la actualidad, se reflexiona poco sobre la dimensión emocional del trabajo de los agentes sociales, ya sea desde el punto de vista de los actores como de las instituciones. Las emociones se consideran a menudo algo interno del individuo que conlleva un riesgo, un exceso, una invasión, que deben ser bien gestionadas. Nosotros sugerimos que, en el marco de la práctica, hacer uso de la experiencia emocional es una herramienta educativa disponible y eficaz. Basarse en el concepto de presencia nos lleva a reflexionar sobre la postura profesional y con ello, sobre un apoyo que forma la profesionalidad mediante la implicación emocional y relacional. La presencia se entiende así como consustancial a la copresencia, como una realidad compleja, siempre en movimiento, que articula las dimensiones intencional, interaccional y comunicacional. Sería, por tanto, performativa de la complejidad de la acción.

INDEX

Palabras claves : emocional, presencia, trabajo social, pensamiento complejo, análisis de la actividad, conocimientos incorporados

Mots-clés : émotionnel, présence, travail social, pensée complexe, analyse de l'activité, savoirs incorporés

Keywords : emotional, presence, social work, complex thinking, analysis of activity, incorporated knowledge

AUTEUR

JOËLLE LIBOIS

Joëlle Libois, Docteure en sciences de l'Éducation – éducation des adultes, est professeure et directrice de la Haute école de travail social de Genève. Son expérience professionnelle en éducation sociale et animation socioculturelle l'ont amenée à développer ses champs de spécialisation dans les domaines de l'analyse de l'activité en travail social, posture relationnelle et affective ainsi que sur l'évaluation participative. Elle est également présidente de l'AIFRIS, Association internationale pour la formation, la recherche et l'intervention sociale, membre du comité scientifique de la revue *Le Sociographe* et de la revue *Forum*.

Joelle.libois@hesge.ch