

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts
HES-SO en travail social

Haute École de Travail Social – HES-SO//Valais - Wallis

**Les émotions :
un enjeu pour l'éducateur et l'éducatrice social-e**

Réalisé par : ROBYR Justine

Promotion : Bach ES 19 PT

Sous la direction de : JURISCH PRAZ Sarah

Sion, le 31 mars 2022

Remerciements

Premièrement, je tiens à remercier Madame Sarah Jurisch Praz, ma directrice de travail de Bachelor, qui m'a épaulée et soutenue tout au long de cette recherche. Son engagement, sa flexibilité, ses réflexions ainsi que sa confiance m'ont permis de ne pas lâcher prise et de rester motivée.

Je tiens également à remercier les personnes qui ont accepté de répondre à mes questions et de participer à mes entretiens, sans qui ce travail n'aurait pas été réalisable.

Je remercie aussi mes proches ainsi que ma collègue qui ont accepté de relire mon travail, notamment dans la correction de la syntaxe et de l'orthographe.

Finalement, un grand merci à toutes les personnes qui m'ont soutenue, conseillée et motivée durant la réalisation de ce travail de Bachelor.

Avertissement

Je certifie avoir personnellement écrit ce Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur·e·s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Je garantis également avoir écrit ce Travail de Bachelor, en respectant l'anonymat des participant·e·s. Aucune caractéristique permettant de reconnaître l'identité d'une personne n'a été mentionnée.

De plus, afin que chacun·e se sente inclus·e et pris·e en compte de façon égalitaire, ce travail a été rédigé en langage épicène.

Je certifie également que le nombre de signes de ce document (corps de texte, sans les espaces), hors tables des matières, bibliographie et annexes, correspond aux normes en vigueur.

Nb de signes : 101'350 signes, espaces non compris

Résumé

Ce travail de Bachelor s'intéresse à la place des émotions chez les éducateurs et éducatrices sociales. Tout individu ressent des émotions et ces dernières exercent une influence sur le déroulement de ses journées. Elles permettent notamment de créer des liens ; ils sont primordiaux pour l'individu, qui est, avant tout, un être social. Les émotions sont personnelles et innées, mais partagées avec autrui.

Néanmoins, de nombreuses règles stipulent le type d'émotion qu'il est socialement acceptable ou non de montrer dans une situation. Ces règles, explicites ou implicites, se nomment les normes émotionnelles. Ces normes se différencient selon les groupes sociaux auxquels appartient l'individu. De ce fait, toute personne est influencée selon diverses règles, selon les contextes où elle se situe : cadre familial, groupe d'ami-e-s, sphère professionnelle, culture sociétale, etc. La personne doit donc réguler son émotion dans certaines situations.

Quelles sont donc les normes émotionnelles en éducation ? Le travail social est considéré comme un métier de l'humain, qui se construit notamment à travers l'établissement de relations de confiance. Cependant, les émotions peuvent être considérées comme incontrôlables et contraires au professionnalisme, qui rime avec rigueur, organisation et technique. Les visions du travail social sont différenciées, entre ce qui est prescrit et ce qui est réel.

Cette recherche vise à souligner la façon dont les éducateurs et éducatrices régulent leurs émotions dans leur pratique professionnelle. Elle démontre également les circonstances qui amènent justement à la régulation émotionnelle. Malgré des normes institutionnelles identiques, les éducateurs et éducatrices sociales ne donnent pas forcément la même place aux émotions dans leur pratique. Cela s'explique notamment par le fait que les professionnel-le-s n'ont pas des parcours de vies identiques, les mêmes sensibilités et qu'elles et ils n'ont donc pas été confronté-e-s aux mêmes types de normes émotionnelles.

Pour conclure, ce travail met en lumière de possibles pistes d'action, comme la mise en place de supervisions, afin d'améliorer le bien-être de l'éducateur et de l'éducatrice dans son activité de travail, ainsi que le bien-être des personnes qu'elle ou il accompagne.

Mots-clés

Émotions – compétences émotionnelles – régulation émotionnelle – normes sociales – normes émotionnelles – éducateur et éducatrice social-e – éducation sociale – travail social – travail prescrit – travail réel

Liste des abréviations

TS	Travailleur ou travailleuse social·e
RTS	Radio Télévision Suisse romande
ES	Éducateur ou éducatrice social·e
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CesCuP	Center for Social and Cultural Psychology
HES	Haute Ecole Spécialisée

Table des matières

1. Introduction.....	1
2. Cadre théorique.....	3
2.1 Les émotions.....	3
2.1.1 Historique	3
2.1.2 Définition	3
2.1.3 Typologie des émotions.....	4
2.1.4 Bases neurobiologiques	5
2.1.5 Les cinq composantes de l'émotion	5
2.1.6 Rôles et fonctions	6
2.1.7 Les compétences émotionnelles.....	6
2.2 Norme émotionnelle	8
2.2.1 Définition de la norme.....	8
2.2.2 Normes sociales et normes émotionnelles.....	9
2.2.3 La régulation émotionnelle.....	11
2.2.4 Les règles de sentiment.....	11
2.2.5 Communauté émotionnelle	12
2.3 Pratique professionnelle.....	12
2.3.1 Travail prescrit et travail réel.....	12
2.4 Émotions et normes professionnelles.....	14
3. Problématique.....	16
4. Méthodologie	18
4.1 Population cible.....	18
4.2 Prise de contact et échantillon	18
4.3 Considérations éthiques.....	19
4.4 technique de récolte des données	19
4.4.1 Choix de la technique de récolte.....	19
4.4.2 Construction du guide d'entretien	20
4.4.3 Déroulement des entretiens.....	20
4.5 démarche d'analyse	20
5. Résultats.....	21
5.1 Les situations préjudiciables	21
5.1.1 Pour le bien-être et le travail de l'ES.....	21
5.1.2 Pour le bien-être d'autrui.....	21

5.2	Les émotions vécues par les ES	22
5.3	Les normes émotionnelles	23
5.3.1	Institutionnelles – Professionnelles	23
5.3.2	Personnelles.....	25
5.4	La régulation émotionnelle	26
5.4.1	Positionnement individuel face à la régulation émotionnelle	26
5.4.2	Régulation émotionnelle selon les contextes	28
5.4.3	Régulation émotions positives/négatives	29
5.4.4	Outils de régulation.....	30
6.	Discussion	31
7.	Limites et perspectives	35
7.1	Limites et biais de la recherche.....	35
7.2	Pistes d'action	36
8.	Conclusion.....	37
9.	Bibliographie.....	39
10.	Annexes.....	41
10.1	E-Mail – Prise de contact terrain d'enquête.....	41
10.2	Grille d'entretien	42

Table des illustrations

Figure 1: La pyramide de Maslow. (Kotsou, 2014a, p. 121)	7
Figure 2: L'ergologie du travail (Guérin et al., 2007, p. 36)	13

1. INTRODUCTION

« Une vie sans émotion est une vie perdue » (Fournier, 1965).

Tous les jours, l'individu ressent de nombreuses émotions. Que ce soit au sein de notre famille, au travail, avec des ami-e-s, les émotions animent les relations que nous entretenons. Nous sommes confronté-e-s à nos propres affects mais également à ceux des personnes que nous côtoyons tout au long de notre journée. Le déroulement de chaque journée est influencé, voire modifié, selon les émotions que nous ressentons. Par exemple, si j'apprends une mauvaise nouvelle familiale le matin, cela aura un impact sur mon travail de la journée : je serai moins énergique, moins concentrée.

Tout le monde sait donner des exemples d'émotion. Toutefois, comment définit-on une émotion ? D'où vient-elle ? A quoi sert-elle ? Comment une émotion apparaît ? Qu'est-ce qu'elle induit ? etc. Le domaine des émotions m'a toujours interpellée. Voilà pourquoi j'ai décidé d'axer cette recherche autour de la sensibilité affective dans le domaine d'étude qui m'intéresse : le travail social.

Selon la définition internationale du travail social (2017), la ou le professionnel-le est guidé-e par de nombreuses valeurs dans ses démarches. Même si les valeurs et les croyances sont personnelles, le travail social défend les droits de chacun-e, dénonce les inégalités et vise une santé mentale florissante pour tou-te-s. Cela demande aux professionnel-le-s un engagement au quotidien. Dans mes différentes expériences de terrain, j'ai pris conscience que travailler dans le domaine de l'humain implique de vivre de fortes émotions. J'ai vécu des situations où je me suis sentie envahie par une vague d'émotion, qui n'a pas toujours été évidente à gérer. Lors de ma formation pratique à la Castalie, je me suis retrouvée face à un bénéficiaire qui criait et devenait violent. J'ai été submergée par une vague de peur, de surprise et de non-compréhension. Je suis restée figée, impuissante et il a été compliqué pour moi de reprendre mes esprits pour pouvoir calmer la situation. Même si je ressentais tout cela au fond de moi, je n'ai rien laissé transparaître, afin de garder une posture professionnelle. Exprimer au résident que j'étais fâchée et en colère contre lui, aurait, selon ma réflexion de ce jour-là, envenimé la situation.

Néanmoins, les professionnel-le-s, et plus spécifiquement l'éducateur ou l'éducatrice social-e, accompagnent les bénéficiaires au quotidien. Ils ou elles vivent des moments « intimes » avec eux et elles, notamment, par exemple, aux levers ou aux couchers dans les institutions. Le ou la professionnel-le trouve sa place parmi les personnes accompagnées en créant des relations privilégiées avec chacun-e. De ce fait, les émotions sont très présentes dans ces moments-là et se trouvent même au cœur de l'attention, car elles permettent de créer un lien. Cela m'amène à me questionner sur la place adéquate qu'occupent les émotions dans ce métier. Je pense être une personne quelque peu sensible et vivant des émotions. Cette recherche me permettra d'en connaître davantage pour ainsi continuer à renforcer mon identité professionnelle.

Afin de comprendre la place que les émotions occupent dans le champ du travail social, je vais m'intéresser aux règles existantes. Les règles stipulent ce qui est acceptable ou non, ce qui est normal ou non. De ce fait, j'ai étayé mes recherches et je me suis intéressée au concept de *norme émotionnelle*.

Au départ, ce qui m'a amenée à orienter mon travail de recherche sur les émotions, c'est cette volonté de réfléchir à ma propre posture professionnelle et à la gestion de ma sensibilité dans le cadre de mon métier. Différents questionnements ont également émergé lorsque j'ai réfléchi au sujet :

- Quelle vision les professionnel-le-s du travail social ont-elles et ils des émotions ?
- Comment définit-t-on un-e professionnel-le en travail social ? La notion de professionnalisme englobe-t-elle une spécification en termes d'émotion ?
- Existe-t-il des règles par rapport à la gestion des émotions pour le travail social ?
- Le ou la travailleuse sociale doit-il ou elle être neutre et dépourvu-e d'émotions dans son travail ? Ou doit-il ou elle faire preuve d'empathie et d'authenticité ?
- L'éducateur ou l'éducatrice social-e doit-il ou elle contrôler ses émotions dans sa profession ?

Cette recherche est divisée en deux grandes parties : le cadre théorique et la recherche de terrain.

Mon cadre théorique se fonde sur trois concepts, soit trois chapitres distincts : **émotions, norme émotionnelle, pratique professionnelle**. Le premier chapitre apportera une clarification sur les émotions, notamment sur leur définition, leurs fonctions, ou encore sur les compétences émotionnelles. Les normes au niveau des émotions seront ensuite approfondies. Cette section amènera un apport sur la construction des normes sociales de manière générale ; elle se penchera aussi sur les normes en termes d'émotions, sur les différents groupes où ces normes existent, ainsi que sur la régulation émotionnelle. Un troisième chapitre confrontera les visions du travail social prescrit et du travail social réel. Des distinctions entre la tâche, l'activité de travail et le travail seront établies. Pour clôturer la partie théorique, les apports de différent-e-s auteur-e-s sur la place des émotions dans le travail social seront étayés. Une fois les recherches scientifiques établies, je pourrai formuler la problématique.

En deuxième partie du travail, la méthode de recherche ainsi que les résultats obtenus seront présentés. Une fois toutes les données analysées, elles pourront être comparées avec les recherches théoriques. De plus, j'apporterai un positionnement et un regard professionnel sur ces éléments. Les limites et les perspectives d'action seront, par la suite, présentées. En guise de conclusion, j'effectuerai un bilan sur le plan personnel et professionnel vis-à-vis de ce travail de recherche.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1 LES ÉMOTIONS

2.1.1 HISTORIQUE

Comme le souligne Marc Aurèle : « Ne laisse aucune émotion de la chair, qu'elle soit de douleur ou de plaisir, affecter la partie suprême et souveraine de l'âme [c'est-à-dire la raison] » (cité dans Mikolajczak, 2014a, p. 13). Les émotions n'ont pas toujours été considérées comme bénéfiques et nécessaires. Jusqu'à la Renaissance, on percevait ces dernières comme incontrôlables et comme un obstacle à la raison. Selon les philosophes de l'Antiquité (Zénon d'Elée, Épictète, Marc Aurèle), le contrôle des émotions permettait à toute personne d'atteindre des niveaux de pensée et de raison supérieurs. Les émotions étaient souvent attribuées aux animaux, ainsi qu'aux femmes et aux enfants, considérés comme inférieurs aux hommes (Niedenthala et al., 2009). Peu à peu, un changement s'opéra au niveau de la perception des émotions. Cependant, le réel intérêt des scientifiques pour les émotions est apparu il y a seulement une trentaine d'années (Mikolajczak, 2014a). Des ajustements dans la définition de l'émotion en sont notamment la raison. On reconnaît que les affects sont des piliers dans le comportement social de l'humain. Le rôle des émotions sera évoqué dans un autre chapitre, mais des psychologues sociaux et cliniciens des années 1960¹ ont découvert qu'elles sont au cœur de nos relations. Elles permettent la cohésion d'un groupe, signalent à autrui l'état émotionnel de l'individu en face de lui, etc. Les émotions sont liées à l'environnement social, car elles permettent de façonner nos relations et sont en retour, également construites selon les situations sociales que nous rencontrons (Niedenthala et al., 2009). Par exemple, un·e candidat·e pour un entretien d'embauche se sentira stressé·e face à l'employeur·e qui le ou la questionnera. La situation est angoissante et cela aura un impact sur l'impression qu'il ou elle donnera à la personne en face, ainsi qu'à l'échange que les deux auront.

Les émotions sont universelles. On les retrouve dans toutes les cultures du monde, notamment les émotions de base, à savoir la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise et le dégoût. Cependant, elles ne se traduisent pas toujours de la même façon (Olano, 2019). Même si les émotions sont présentes partout, elles ne sont pas considérées de la même manière pour autant. Exprimer librement ses émotions n'est pas perçu favorablement dans certaines cultures ; au contraire, il est considéré plutôt comme un indicateur d'une santé mentale perturbée. À l'inverse, dans certains endroits, comme en France, les citoyen·ne·s sont habitué·e·s à exprimer et à croiser d'autres personnes qui extériorisent leurs émotions. Cela est tellement quotidien qu'on n'y prête pas toujours attention (Niedenthala et al., 2009).

2.1.2 DÉFINITION

Selon le Dictionnaire Reverso, l'émotion est un « état de trouble, d'agitation aux causes multiples, qui survient de manière brusque, qui peut s'accompagner de troubles physiques

¹ Aucun nom précisé.

(rougeurs, tremblements) et de modifications physiologiques (accélération cardiaque, libération d'hormones...) ».

Sa racine « motion » vient du latin *emovere* qui signifie « mettre en mouvement ». Il n'y a pas de définition universelle pour l'émotion. C'est un terme polysémique. Cosnier (1994) dénombre au moins dix-huit définitions données à son époque. La polysémie du terme s'explique notamment selon l'angle d'approche des différent·e·s auteur·e·s ; certain·e·s se sont davantage intéressé·e·s au niveau de l'affect, d'autres de la cognition, etc. (Cosnier cité dans Claudon & Weber, 2009).

La distinction entre émotion et sentiment est fine. Toutefois, Damasio (1999) établit une définition qui permet de les distinguer :

« Les émotions sont des actions. Certaines se traduisent par des mouvements des muscles du visage, comme des expressions faciales de joie, de colère, etc..., ou du corps, la fuite ou la posture agressive. D'autres se traduisent par des actions internes, comme celles des hormones, du cœur ou des poumons. Les émotions sont donc d'une certaine façon publiques, on peut les mesurer, les étudier. Les sentiments, en revanche, sont privés, subjectifs. Ils sont ressentis par l'individu et lui seul. Il ne s'agit pas de comportements mais de pensées. » (cité dans Lotstra, 2002, p. 74)

Les émotions peuvent être perçues par le monde extérieur. Elles sont visibles par l'attitude ou les actions de l'individu. En revanche, les sentiments sont personnels et internes à la personne.

2.1.3 TYPOLOGIE DES ÉMOTIONS

On distingue deux types d'émotions : les émotions de base (aussi appelées primaires ou darwiniennes) et les émotions secondaires.

Concernant les émotions de base, Nugier (2009), en dénombre cinq : la peur, la colère, la joie, la tristesse et le dégoût. Leur nombre n'est cependant pas fixe et dépend des auteur·e·s, pouvant aller jusqu'à huit émotions de base, en y ajoutant la surprise, la culpabilité ou encore la honte. Ces émotions sont universelles, car quel que soit le pays ou la culture, elles sont exprimées de façon identique. Elles sont innées et présentes dès les débuts de vie de l'individu. Les émotions primaires ont une fonction adaptative ; en ce sens, elles permettent aux personnes de répondre aux demandes de l'environnement. Elles ne sont pas uniquement humaines, on les retrouve chez diverses espèces animales et elles sont les plus anciennes (Coenen, 2008).

Pour comprendre les émotions secondaires, nous pouvons faire une analogie avec la peinture. En effet, comme lors d'un mélange de couleurs, l'association ou le couplage de plusieurs émotions primaires fait émerger de nouvelles émotions, plus complexes. Parmi cette classification, on retrouve notamment la jalousie, la fierté, l'admiration... (Nugier, 2009). Selon le psychologue Plutchik (1980, cité dans Lotstra, 2002), la culpabilité résulte, par exemple, de la conjonction de la peur et de la joie ressenties simultanément. Les émotions secondaires dépendent davantage de la culture et du pays de la personne (Nugier, 2009). Elles ne sont pas innées, mais se développent au long de l'apprentissage de la vie et des relations interpersonnelles. On parle également d'émotions sociales, car elles permettent à l'individu de s'adapter à différents groupes d'appartenance (Coenen, 2008).

2.1.4 BASES NEUROBIOLOGIQUES

En 1884, le psychologue et philosophe américain William James fait l'hypothèse que l'émotion est la conséquence d'une réaction corporelle. Par exemple, j'ai la chair de poule, ce qui induit chez moi, dans un deuxième temps, un ressenti de peur. Cinquante ans plus tard, les deux physiologistes Canon et Bard contestent cette théorie. Selon eux, le procédé est inverse : j'ai peur et cela induit que ma peau frissonne. Il est aujourd'hui prouvé que le circuit émotionnel naît dans le cerveau (Olano, 2019). Trois parties du cerveau jouent un rôle clé dans le parcours de l'émotion. Tout d'abord, l'hypothalamus perçoit un stimulus. Il active ensuite l'amygdale ; elle est le siège de l'émotion (Mikolajczak, 2014a). LeDoux (1997, cité dans Lotstra, 2002) précise que l'amygdale joue un rôle particulièrement important face à une expression de peur. Il y a deux circuits importants de la peur : le court passe directement du thalamus à l'amygdale ; le long passe entre deux, par le cortex. Le circuit court déclenche dans l'immédiat une réaction de survie, de fuite ou de défense. La voie longue demande plus de temps mais assure une prise de conscience optimale de la situation pour permettre à l'individu de réagir adéquatement face au danger. Une deuxième partie importante du cerveau, le cortex préfrontal, est le centre de contrôle qui planifie tout. C'est la zone responsable de nombreuses fonctions cognitives comme l'attention, la mémoire, etc. Le cortex permet de comprendre et préparer une réponse adaptée. Finalement, le noyau accumbens, surnommé également le centre du plaisir, perçoit des stimuli spécifiquement positifs (ex. saveurs d'un plat, actes sexuels) (Mikolajczak, 2014a).

2.1.5 LES CINQ COMPOSANTES DE L'ÉMOTION

D'après le chercheur suisse Scherer (2001, cité dans Mikolajczak, 2014a), la manifestation de l'émotion se divise en cinq composantes distinctes. Pour illustrer le propos, prenons l'exemple d'une émotion de colère à la suite de la trahison d'une personne proche.

La première composante est l'évaluation **cognitive** de la situation. Ce sont les pensées créées par le contexte. (ex. *mon amie a divulgué mon secret à toute l'école, je la déteste et c'est une mauvaise personne*).

La deuxième composante est dite **physiologique** car elle renvoie aux modifications biologiques (cf. chap. 2.1.4). (ex. *l'émotion de colère induit une variation du rythme cardiaque, des tensions, des sueurs...*).

Vient ensuite la composante **motrice**, c'est-à-dire la tendance à l'action. L'émotion crée une impulsion qui pousse l'individu à agir ou réagir face à la situation. (ex. *Je frappe mon amie, car je suis en colère*). Comme indiqué, ce sont des tendances et non des prescriptions. Le passage ou non à l'action dépend de divers facteurs comme les contraintes personnelles, la faisabilité, les contraintes sociales.

La quatrième composante renvoie aux modifications **expressives** et **comportementales**. Elle implique généralement un changement d'expression faciale, de gestuelle, de posture et de voix. (ex. *je suis en colère, je fronce les sourcils, je serre les poings, j'ai une posture fermée et j'augmente le ton de ma voix*). Certains individus, cependant, parviennent par volonté à dissimuler leur émotion à autrui.

Finalement, la dernière composante est **subjective**, car elle renvoie à l'expérience personnelle, au ressenti (ex. *je ressens que je suis très en colère, car cette trahison me rappelle une situation vécue similaire*) (Mikolajczak, 2014a).

2.1.6 RÔLES ET FONCTIONS

L'émotion a plusieurs fonctions. Premièrement, elle est dans tous les cas, porteuse d'une information. Si l'émotion est négative, elle indique une difficulté dans l'atteinte d'un objectif de l'individu ou alors un préjudice à l'une de ses croyances fondamentales. Si l'émotion est à l'inverse positive, cela signifie pour la personne qu'un de ses objectifs est atteint ou tout du moins en voie de l'être (Mikolajczak, 2014a). Par exemple, un couple qui découvre qu'il va devenir parents en ressent généralement de la joie, si c'est un évènement qu'il souhaitait.

Deuxièmement, au-delà d'apporter un message, l'émotion permet à l'individu d'agir face à la situation, en provoquant une impulsion au niveau moteur, comme vu précédemment (*cf. chap. 2.1.5*) (Mikolajczak, 2014a).

Le passage à l'agir permet à l'individu de s'adapter aux situations de son environnement. Cosmides et Tooby (2000, cité dans Mikolajczak, 2014a), en se basant sur la théorie de l'évolution de Darwin, définissent l'émotion comme un outil indispensable à l'adaptation. Les émotions sont comparées à un chef d'orchestre, car elles amènent à l'activation ou à la modification de différents programmes de l'esprit. Si un individu a peur parce qu'il est à une fête d'anniversaire et qu'il a la phobie des ballons, il concentre son attention sur les enfants qui jouent avec des ballons de baudruche et n'arrive pas à suivre le fil de la discussion avec les autres adultes. L'émotion de peur produit un changement dans la perception et l'attention. Elle peut également induire des changements physiologiques (*cf. chap. 2.1.5*) et elle a aussi un enjeu de mémoire. Un moment qui nous a affecté·e·s émotionnellement reste gravé dans nos souvenirs (Mikolajczak, 2014a).

L'émotion est également un guide à la prise de décision. Cette fonction a été découverte par le neuropsychologue Damasio. Il a démontré que les personnes ayant une lésion cérébrale ne sont plus capables de prendre des décisions logiques (Olano, 2019). Lorsque le centre nerveux est touché, les personnes sont presque incapables de traiter l'information émotionnelle, ce qui peut impliquer une prise de décision peu adaptée pour elles, bien qu'elles sachent analyser la situation (Mikolajczak, 2014a). Par exemple, la personne joue avec exagération au casino, sans prendre conscience qu'elle peut tout perdre, car elle ne ressent pas ce stress-là.

Pour conclure ce chapitre, les émotions sont des vecteurs de socialisation. Elles créent et animent toutes les relations qu'entretient un individu. Sans elles, aucune relation ne se construirait. (Olano, 2019).

2.1.7 LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES

Lorsqu'on parle de compétences émotionnelles, on peut également parler d'intelligence émotionnelle. Il y a cinq compétences qui sont essentielles pour la vie quotidienne. Elles jouent un rôle dans nos relations tant personnelles que professionnelles et ont un impact sur la santé psychique et physique (Mikolajczak, 2014a). Ces cinq compétences sont : l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation, l'utilisation des émotions (Olano, 2019).

La première compétence, l'**identification** des émotions, est fondamentale. C'est un pilier pour développer les suivantes. Pour pouvoir gérer une émotion, il faut être capable de l'identifier. Il s'agit de reconnaître les symptômes liés. Par exemple, si j'ai le souffle coupé et les battements du cœur qui s'accroissent, je suis angoissée. Une personne rencontrant des difficultés à identifier et exprimer ses émotions est dite alexithymique (Nélis, 2014a). Ces difficultés auront

un impact sur la santé mentale de l'individu ainsi que sur ses relations sociales. Être ouvert-e pour accueillir les émotions que nous ressentons, même si elles peuvent être déplaisantes, ainsi qu'avoir un riche vocabulaire des affects, favorise leur identification. Il est également important en tant qu'être social de pouvoir identifier les émotions d'autrui, car elles font partie intégrante de nos relations. Dépourvu de cette capacité, l'individu aura plus de peine à entretenir favorablement des échanges. Identifier ce que ressent la personne en face de nous passe en grande partie par le langage non verbal (posture, expression faciale, gestuelle, regard...) (Nélis, 2014b).

Comprendre ses émotions et celles d'autrui, c'est identifier le besoin sous-jacent. L'émotion a une fonction indicative du niveau de satisfaction des besoins de l'individu. Différents besoins sur différents plans sont nécessaires à l'équilibre de la personne. La pyramide de Maslow les illustre précisément (*cf. figure 1*). Un besoin non satisfait déclenchera une émotion chez l'individu, qui impliquera une tendance à l'action, afin de retrouver son bien-être. Dans cette perspective, il est important de ne pas refouler ses émotions négatives (dégoût, déception, sentiment de rejet, mépris), mais de les accueillir et comprendre les besoins sous-jacents, afin de restaurer cet équilibre (Kotsou, 2014b).

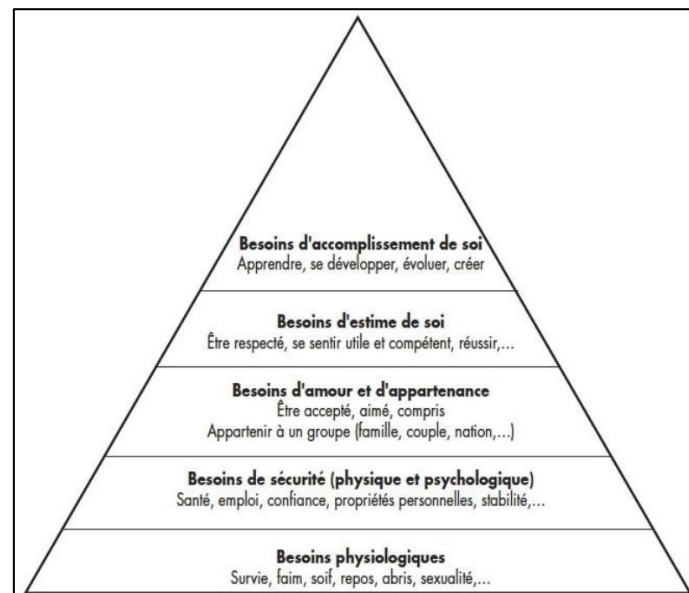


Figure 1: La pyramide de Maslow. (Kotsou, 2014a, p. 121)

Exprimer ou non ses émotions est une question compliquée qui fait débat encore de nos jours. L'expression des ressentis est notamment bénéfique dans les relations sociales entreprises : elle permet de nous informer les un-e-s sur les autres et ainsi d'établir un lien favorable et authentique. Du point de vue individuel, exprimer ce que l'on ressent est également bénéfique, car cela permet d'extérioriser, favorisant une bonne santé mentale, bien que les raisons soient encore à découvrir. Cependant, l'expression n'est pas dans tous les contextes, favorable. Par exemple, une expression non contrôlée de colère peut provoquer des conséquences sur le plan affectif et social de la personne concernée. Il s'agit de reconnaître quand exprimer ses émotions est bénéfique ou non (Kotsou, 2014a).

« La **régulation émotionnelle** recouvre l'ensemble des processus par lesquels l'individu va modifier son émotion » (Mikolajczak, 2014b, p. 138). Elle permet de modifier le type, l'intensité,

la durée ou une ou plusieurs composantes de l'émotion (*cf. chap. 2.1.5*). Il existe certaines situations où il est favorable de pouvoir réguler son émotion, les plus fréquentes sont lorsque l'émotion représente un préjudice pour :

- le bien-être de la personne ;
- l'activité professionnelle de la personne ;
- le bien-être d'autrui (Mikolajczak, 2014b).

Dans d'autres situations, il est préférable de réguler l'émotion parce qu'elle ne concorde pas avec les règles d'expression émotionnelle communément admises. Les règles d'expression émotionnelle sont les normes appliquées par chaque groupe social. Chaque culture, chaque corps professionnel ou encore chaque famille élabore ses propres règles en matière d'émotions. Par exemple, dans de nombreuses entreprises avec un service à la clientèle, les émotions positives sont favorables alors qu'il est demandé de cacher les émotions négatives (colère, tristesse, etc. ne doivent pas être montrées aux clients). Dans un métier comme dans les entreprises de pompes funèbres, les normes sont inversées. En résumé, dans certaines situations, les normes sociales obligent les individus à réguler leurs émotions, même si cela ne correspond pas aux règles de leur groupe d'appartenance (Mikolajczak, 2014b). Cela sera davantage explicité dans le chapitre traitant de la *norme émotionnelle* (*cf. chap. 2.2*). Réguler ses émotions est une aptitude essentielle. Toutefois, tous les individus ne sont pas égaux dans leur capacité de régulation.

Finalement, afin d'**utiliser** adéquatement nos émotions et celles d'autrui, il est important d'être conscient-e que ces dernières nous influencent. Les émotions ont un impact sur notre perception, nos souvenirs, notre façon de traiter l'information, notre façon d'interpréter les événements, nos jugements ou encore nos décisions et notre manière d'agir. En étant conscient de cela, et en prenant en compte ces différents biais, l'individu peut utiliser au mieux ses émotions pour qu'elles soient bénéfiques pour son bien-être ou pour celui d'autrui (Mikolajczak & Quoidbach, 2014).

Les cinq compétences émotionnelles développées ci-dessus ne sont pas innées. L'individu doit expérimenter et développer son intelligence émotionnelle afin d'accroître ces compétences dans la vie quotidienne. Cependant, une question se pose : Qu'est-ce qu'une émotion normale ? Comment évalue-t-on si l'émotion est normale ou si elle est excessive ? Le prochain chapitre, destiné au concept de *norme émotionnelle*, y répond.

2.2 NORME ÉMOTIONNELLE

2.2.1 DÉFINITION DE LA NORME

Selon le Larousse, une norme est définie comme une « règle, principe, critère auquel se réfère tout jugement ». L'article de Minner (2019) permet de mieux conceptualiser le terme. Dans chaque société, un certain nombre de normes sociales régissent ce qui est permis, interdit ou obligatoire : « Les normes contraignent ce qui doit (ou ne doit pas) être fait ou pensé, la personne que l'on doit (ou ne doit pas) être et ce que le monde doit (ou ne doit pas) être » (Minner, 2019, p. 3).

Pour qu'une norme existe, elle doit être partagée par les membres de la société en question. Des sanctions, formelles ou informelles, viennent renforcer le respect des normes. Une peine dictée dans la loi, une exclusion, un avertissement, etc. sont différentes sanctions possibles. Les normes sociales englobent différents sous-types : normes morales, religieuses, scientifiques, légales, esthétiques ... et les normes émotionnelles (Minner, 2019).

2.2.2 NORMES SOCIALES ET NORMES ÉMOTIONNELLES

Les émotions sont-elles régulées par les normes sociales ? Un article de Minner (2019) s'intéresse au lien entre émotions et normes. Il démontre que les émotions entraînent des répercussions sur les normes et inversement.

Dans chaque culture et société, toute émotion n'est pas bien vue selon le moment où elle est exprimée. Par exemple, lors d'un enterrement, une expression de joie n'est socialement pas appropriée. Lors du moment de deuil, les personnes sont tristes et l'expriment parfois à travers des larmes. Minner (2019) prend l'exemple des rites funéraires des tribus indigènes d'Australie pour l'illustrer. Il démontre également que l'émotion n'est pas quelque chose sur quoi nous avons toujours le pouvoir. Nous ne pouvons pas, par exemple, nous obliger à pleurer à un enterrement par tristesse. Dans de pareils cas, ces tribus utilisent des moyens externes aux individus, comme les macérations, pour justement les conditionner à être dans le bon état émotionnel. Afin de conformer son émotion, l'individu peut agir soit en surface, soit en profondeur.

Dans le premier cas, la personne agit sur sa pensée pour refléter l'apparence attendue, sans que l'émotion soit réellement ressentie intérieurement. On parle dans ce cas-là de feintise². Par exemple, un homme venant de rompre, va cacher sa tristesse en affichant un sourire au mariage de son ami.

Le second cas résulte d'un travail au niveau cognitif et non plus seulement moteur. L'individu veut modifier ses pensées pour entrer dans l'état émotionnel attendu. Dans ce cas-ci, la personne veut modifier son émotion d'elle-même, pour son bien-être, et non simplement pour paraître dans un état qui convient à la personne en face d'elle. Par exemple, une femme est jalouse d'une collègue de son mari. Elle souffre de cette situation et veut effectuer un travail profond sur elle-même pour ne plus ressentir cela. Ces deux stratégies pour modifier son état émotionnel sont reprises et approfondies dans le chapitre 2.2.3 intitulé *la régulation émotionnelle*.

Selon le CeSCuP³, les normes émotionnelles « prescrivent le type d'émotions qu'il est attendu de ressentir et/ou d'exprimer dans un contexte donné. Comme toutes normes sociales, elles sont culturellement situées et souvent implicites ».

En s'appuyant sur Holdchschild (2003) et Mauss (1968), Minner (2019, p. 7) complète la définition du CeSCuP :

« Ces normes exercent leur contrainte pour réguler les émotions, en contraignant le type d'émotion devant être ressenti ... et en indiquant quand, où, avec qui, à destination de qui, à cause de quoi, avec quelle intensité et quantité, pour quelle durée, les émotions doivent être exprimées et qui doit les ressentir ».

² Selon le Larousse, feintise signifie « action, habitude de feindre ; dissimulation ».

³ Le CeSCUP (Center for social and cultural psychology, ou centre de psychologie sociale et culturelle) est un centre de recherche rattaché à l'Université libre de Belgique

On peut en déduire que même si l'émotion est innée, de nombreuses règles implicites dans la société dirigent ce que l'on doit ou que l'on ne doit pas montrer émotionnellement parlant. Les valeurs, en particulier, ont un impact sur les normes émotionnelles. Hochschild (2003) donne l'exemple des stewards et hôtesses de l'air. Ce corps professionnel est tenu à faire preuve de calme, de disponibilité, de politesse durant un vol envers ses passagers. Ce sont les valeurs véhiculées par la compagnie qui imposent ces différentes attitudes émotionnelles (Minner, 2019).

Les émotions assurent une fonction de régulation sociale. Différent-e-s auteur-e-s, dont Elster (2007, cité dans Minner, 2019), ont montré que les individus se conforment aux normes, notamment en raison de l'état émotionnel que peut créer une violation de celles-ci. Par exemple, lorsque l'individu transgresse une norme, cela peut créer chez lui un sentiment de culpabilité, de honte, d'anxiété envers lui-même. Ce panel de sentiments peut, dans certains cas, inciter l'individu à ne pas passer à l'acte, ou au moins à ne plus le répéter. Les émotions négatives sanctionnant l'individu peuvent également l'amener à se conformer aux normes dans le futur. Les émotions dites positives ont également leur place dans le maintien de l'ordre normatif. Minner (2019) en nomme plusieurs comme l'admiration, la fierté, la gratitude, etc. À nouveau, ces émotions positives peuvent être internes ou externes à l'individu, mais quoi qu'il en soit, elles confirment un comportement adéquat vis-à-vis de la norme en vigueur et incite l'individu à continuer dans cette voie.

Il est important de préciser qu'il existe deux types de normes : les normes **intrinsèques** et **extrinsèques**. Ce sont ces normes qui déterminent si une émotion est appropriée ou non.

Dans le premier cas, la normativité dite intrinsèque est indépendante des normes sociales. L'émotion est intrinsèquement appropriée si elle convient à son objet. Par exemple, un homme est en colère contre sa compagne, car elle a été infidèle. Il est « normal » que l'homme ressente cette émotion.

Dans le deuxième cas, les normes extrinsèques impliquent le regard et le jugement de valeur d'autrui vis-à-vis de l'appropriation ou non de l'expression de l'émotion, selon les règles extérieures. Le regard d'autrui va influencer notre manière d'agir et donc aura une incidence sur le fait qu'on exprime ou non un type d'émotion en public. On parle de convenance sociale. En reprenant l'exemple ci-dessus, l'homme en colère doit se contenir dans l'expression de son émotion, car tout n'est pas approprié aux yeux de la société, notamment au sens moral ou éthique (ex. crier sur sa femme, humiliation publique, etc.). Il est assez courant que ces deux types de normes entrent en conflit (Minner, 2019).

Plusieurs auteur-e-s ont démontré que les émotions occupent une certaine place dans l'émergence des normes. Nussbaum (2004, cité dans Minner, 2019) avance que les lois sur l'homosexualité se fondent par un sentiment de dégoût en partie. Selon Durkheim (2007, cité dans Minner, 2019), la colère ou l'indignation sont à la base des lois pénales. On peut donc en déduire que les émotions causent et fondent certaines normes sociales.

En guise de conclusion, les normes sociales et les émotions s'influencent mutuellement. Les individus d'une société intègrent des normes et valeurs par le biais des émotions. Les émotions sont aussi des régulateurs sociaux qui maintiennent les normes en vigueur dans une société (Minner, 2019).

2.2.3 LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE

Dans son article, Hochschild (2003) définit le travail émotionnel comme « l'acte par lequel on essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment » (p. 32). Le travail émotionnel n'induit pas forcément une réussite mais c'est en essayant et en échouant que l'individu renforce sa gestion émotionnelle. Hochschild distingue deux grandes catégories de travail émotionnel :

- D'un côté, **l'évocation**, qui implique l'apparition d'une émotion désirée initialement absente ;
- De l'autre côté, **la suppression**, qui implique l'effacement d'une émotion involontaire initialement présente.

Le travail émotionnel peut se faire sur différents niveaux : par le moi sur le moi, par le moi sur les autres et par les autres sur soi-même. Un travail émotionnel naît à travers la conscience de l'individu d'un certain malaise, entre ce qu'il ressent et ce qu'il veut ressentir ou ce qu'il croit devoir ressentir. Il n'existe pas de règle sur le temps que peut prendre ce travail. Cela peut tout autant prendre quelques minutes comme plusieurs années.

Plusieurs techniques de travail émotionnel existent :

- Au niveau **cognitif** : tentative de changer les images, les idées ou les pensées dans le but de changer les sentiments qui y sont rattachés.
- Au niveau **corporel** : tentative de changer les symptômes somatiques ou physiques des émotions.
- Au niveau **expressif** : tentative de changer d'expressivité pour changer de sentiment intérieur.

Comme évoqué, ce travail se fait car l'individu se rend compte par lui-même que le sentiment ne convient pas à la situation. C'est un travail qui se fait intérieurement. Toutefois, l'individu effectue ce cheminement pour respecter un certain nombre de règles stipulées par la société. Ce sont les règles de sentiment.

2.2.4 LES RÈGLES DE SENTIMENT

Comme évoqué, il existe diverses règles, partagées par la société, qui stipulent ce qui devrait être ressenti dans telle ou telle situation. Comment ces règles sont-elles nées et comment se fait-il qu'elles soient connues par toutes et tous ?

Dans le langage courant, nous discutons des émotions comme si des droits et des devoirs existaient (*ex. tu as le droit d'être en colère, tu aurais dû lui montrer ta compassion, tu ne dois pas être jaloux...*). Ces règles sont en grande partie connues à partir des réactions d'autrui au vu de l'expression émotionnelle affichée. Les règles de sentiments fixent la convenance quant à la nature, l'intensité, la durée d'une émotion dans une situation donnée. Le fait qu'il existe des droits et des devoirs liés au monde affectif démontre un certain contrôle social sur le monde émotionnel des individus (Hochschild, 2003).

Certaines règles de sentiment sont similaires à l'échelle universelle comme la règle qui stipule que l'on ne doit pas prendre du plaisir à tuer une personne. D'autres règles sont propres aux

groupes sociaux auxquels appartient l'individu. Les règles de sentiment se différencient également selon les classes sociales. (Hochschild, 2003)

2.2.5 COMMUNAUTÉ ÉMOTIONNELLE

Toute société dans le monde est constituée par de nombreuses communautés émotionnelles. Même si chaque individu a sa propre affectivité, chacun·e fait partie de plusieurs groupes sociaux (ex. famille, travail, ami·e·s, loisirs, etc.). La communauté émotionnelle se fonde grâce aux groupes sociaux de l'individu. Rosenwein en donne une définition :

« Les communautés émotionnelles sont donc le fait de considérer un groupe social par la façon qu'il a d'évaluer les émotions, d'en promouvoir certaines, d'en déclasser d'autres, dans les normes qu'il suit quant à la manière dont les émotions doivent être exprimées » (cité dans Boquet, 2013, pp. 1-2).

Maintenant qu'on sait que l'émotion n'est pas un phénomène uniquement individuel, mais qu'elle est plutôt un phénomène social imposé selon des normes, on peut se poser la question suivante : Quelle place l'émotion a-t-elle au sein du travail social ?

2.3 PRATIQUE PROFESSIONNELLE

2.3.1 TRAVAIL PRESCRIT ET TRAVAIL RÉEL

Dans leur ouvrage, Guérin et al. (2007) mettent l'accent sur la distinction entre trois notions qui pourraient paraître, en premier lieu, similaires : la tâche, l'activité de travail et le travail.

Premièrement, la **tâche** est définie comme ce qui est prescrit à l'employé·e. Si la personne veut exercer dans l'entreprise, elle doit adhérer à la tâche qui est supérieure à elle. Cette prescription est importante, car elle permet de donner un cadre de travail et une marche à suivre, dont l'employé·e a besoin. La tâche d'une entreprise est définie selon des conditions qui sont déterminées au préalable et en anticipant le résultat attendu. C'est la partie objective du travail (Guérin et al., 2007).

L'**activité de travail** est la façon dont l'individu réalise la tâche demandée, en s'adaptant à la situation réelle. Cela signifie que l'accomplissement de la tâche va dépendre, notamment, des moyens utilisés et de la dimension personnelle de l'individu qui entre en compte dans l'activité de travail. Effectivement, Guérin et al. (2007) rendent attentif au fait que le travail implique une dimension personnelle de l'employé·e. C'est une personne à part entière qui s'engage. L'individu vient au travail avec sa propre identité, c'est-à-dire avec ses expériences professionnelles, son histoire personnelle, ses valeurs, etc. Tous ces indicateurs influencent l'activité de travail de l'individu. L'individu apporte une part de subjectivité. Chaque individu exerce sa profession, de façon singulière, en mettant en place des stratégies qui lui conviennent (Kerguelen et al., 2007).

De ce fait, il y a un écart entre la tâche déterminée et la réelle activité de travail. **Le travail** souligne ce décalage entre le prescrit et le réel (cf. figure 2), ou, comme le disent Guérin et al. (2007), entre « ce qu'on demande et ce que ça demande » (p. 36).

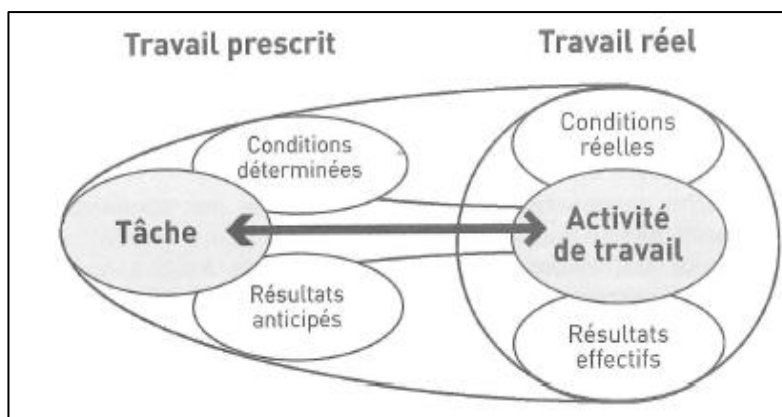


Figure 2: L'ergologie du travail (Guérin et al., 2007, p. 36)

Pour illustrer ces notions, nous pouvons prendre l'exemple d'un individu qui doit monter une armoire. Le mode d'emploi est la tâche car il englobe toutes les conditions pour pouvoir arriver au résultat escompté, qui est dans ce cas, d'avoir une armoire fonctionnelle et sans défaut. Le mode d'emploi explique les étapes à suivre, nomme les outils nécessaires, etc. Cependant, la situation réelle de l'individu va impliquer de prendre en compte des aspects supplémentaires pour construire l'armoire : l'expérience de l'individu dans le montage de meubles, la compréhension du mode d'emploi, ses compétences physiques, l'environnement dans lequel le meuble doit être construit, etc. La façon dont l'individu va monter l'armoire correspond à l'activité de travail. Le résultat peut, en prenant en compte ces conditions réelles qui s'ajoutent à celles déterminées, être différent de celui que l'individu avait imaginé : portière fissurée, vis perdue, montage d'une pièce de travers...

Fustier (2000, cité dans Mormesse, 2015) complète les propos des ergologues avec un focus spécifique sur le travail social. Il ne parle pas de travail prescrit et réel, mais de travail social purifié et non aseptisé. Selon lui, le travail social purifié correspond « à une simple prestation de service, lorsque le problème à résoudre constitue une entité autonome et isolable. Le problème est extérieur à la personne, dû à un défaut de ou dans l'environnement » (cité dans Mormesse, 2015, pp.118-119). Si une difficulté survient, selon le travail social purifié, elle est liée à la tâche à effectuer : difficulté technique, d'organisation... Le fait que le problème ne puisse pas survenir de l'individu, implique qu'on ne prend pas en compte la subjectivité de celui-ci. Le travailleur ou la travailleuse sociale est perçu-e comme neutre et donc dénué-e de toutes émotions, valeurs, sentiments. Cette notion renvoie à la tâche que décrivent Guérin et al. (2007). Effectivement, les compétences professionnelles attendues sont définies à travers le contrat de travail et les actes qu'il suppose. Les conditions réelles et la dimension personnelle de la personne engagée ne sont pas prises en compte.

Toutefois, il est important de se rendre compte que tout travail est réalisé par des hommes et des femmes qui ont tout un panel de ressentis et de pensées. Cette caractéristique est tout particulièrement importante à prendre en compte dans le travail social. L'équipe éducative accompagne, soutient, aide différents types de population dans leur quotidien. Avoir une posture totalement objective est, en travail social, peu réalisable (Mormesse, 2015).

Quant au travail social non aseptisé, Fustier (2000) le définit au travers de la prise de temps pour créer le contact avec l'autre. La construction du lien est au centre. Du point de vue du travail purifié, il s'agirait d'une perte de temps, car il y a peu de productivité directe liée à la tâche. Cependant, selon cette notion, c'est l'établissement d'une relation avec le ou la bénéficiaire qui va permettre de trouver une solution adéquate. Il est fondamental de laisser le temps à la personne accompagnée, afin qu'elle s'engage par elle-même dans la relation. Pour reprendre Guérin et al. (2007), la création du lien est l'activité de travail, car elle implique la prise en compte de la dimension personnelle de chacune des parties : parcours de vie, valeurs, sensibilité, confiance mutuelle, etc. De ce fait, Fustier (2000) parle de « métaprofessionnalité » car elle inclut une professionnalité qui se définit à travers le contrat de travail tout en y débordant. L'aspect relationnel pèse davantage que l'aspect purement technique (cité dans Mormesse, 2015).

Mormesse (2015) souligne le fait que le travail social est un métier de l'humain. Le ou la professionnel-le accompagne au quotidien une autre personne, rencontrant des difficultés et ayant des besoins. De ce fait, c'est un métier qui demande une forte mobilisation émotionnelle, afin d'éviter que le ou la professionnel-le ne parvienne plus à mettre une barrière entre sa vie privée et son métier (Mormesse, 2015). Le prochain chapitre évoque justement la place des émotions dans le travail.

2.4 ÉMOTIONS ET NORMES PROFESSIONNELLES

Selon la sociologue Jeantet (2021), les émotions sont mal vues lorsqu'elles éclatent en milieu professionnel. Elle met en lumière l'opposition des émotions et de la sphère professionnelle :

« Le travail productif se situerait du côté de la rationalité, de l'efficacité, de la science, de l'ordre, de la vérité, de la culture et de la civilisation, du masculin, du sain. À l'inverse, les émotions seraient du côté de la sphère privée et domestique, de la nature, du sauvage, du féminin, de l'enfance, de la folie, du chaos, de l'erreur, de la maladie » (Jeantet, 2021, p. 90).

Selon cette définition, la vision du travail rejoint ce que Guérin et al. (2007) nomment le travail prescrit. De manière persistante, malgré les travaux scientifiques comme ceux de Damasio (1995), qui démontrent que les émotions jouent plusieurs rôles pour l'individu (cf. chap. 1.6), ces dernières continuent à être perçues comme incontrôlables. Selon ces propos et en reprenant la définition de Minner (2019), les normes professionnelles impliquent que les émotions n'ont pas leur place dans l'exercice d'un métier. Josiane Boutet (2008, cité dans Jeantet, 2021), une sociolinguiste, donnait l'exemple des usines du XIXe siècle, où les ouvriers avaient l'interdiction de parler. Cette décision s'expliquait par le fait que la parole est le premier outil pour partager ses affects et créer de la solidarité, de l'empathie, etc., ce qui n'entraînait pas dans la productivité de la tâche demandée par l'employeur-e. À l'heure actuelle, certaines organisations imposent encore cette règle, même implicitement, pour que la production du travail et la discipline ne soient pas mises en péril (cuisine de restaurants, caserne militaire...). Cependant, il y a tout de même eu une évolution. Les psychologues du travail prennent conscience que l'isolement et l'ennui amènent à une certaine souffrance, qui nuit à la santé et qui a donc un impact sur le ou la professionnel-le.

Jeantet (2021) souligne que, dans certains corps de métiers, notamment ceux de l'humain dont fait partie le travail social, le ou la professionnel-le doit désactiver ses affects dans

certaines situations. Par exemple, un·e psychologue ne peut pas fondre en larmes lorsque son ou sa patiente lui raconte son parcours de vie difficile. Dans le même ordre d'idée, un·e avocat·e ne peut pas se mettre en colère contre son ou sa client·e et ne peut pas porter un jugement sur l'acte criminel commis. Ces règles, implicites ou explicites, font partie des normes demandées par le cadre du métier. Pour parvenir à neutraliser ses affects, l'individu doit effectuer un travail émotionnel, comme le nomme Hochschild (2003) (*cf. chap. 2.2.3*). Ce travail au quotidien peut s'avérer épuisant. Le ou la professionnel·le doit développer des compétences pour réguler ses émotions. Cependant, c'est un grand travail d'introspection que l'individu doit effectuer pour correspondre aux normes professionnelles. Le peu de visibilité de ce travail et la non-reconnaissance peuvent créer, dans certains cas, une souffrance au travail.

Comme évoqué, l'individu qui se forme dans un métier passe par une socialisation émotionnelle. L'acceptation ou l'interdiction des différentes émotions se distinguent selon les domaines de travail. En travail social, toutes les émotions ne peuvent être évoquées. Il faut être capable de ne pas s'effondrer face à la personne accompagnée. Il ne faut pas non plus montrer les affects qui pourraient porter préjudice à autrui ou au groupe (Jeantet, 2021). Bernard (2008) a réalisé une enquête sur l'éviction des émotions auprès de la hiérarchie. Il cite un maître de cérémonie : « Les patrons sont plus dans le côté professionnel que dans le côté sentimental. Je ne prends pas mes patrons pour des psys. Quand j'ai des contacts avec eux, c'est plus professionnel qu'autre chose. » (cité dans Jeantet, 2021, p. 98). Il est intéressant de souligner que le maître de cérémonie distingue les émotions du professionnel. Cependant, il ne définit pas, ni n'exemplifie ce que représente le côté professionnel pour lui.

En définitive, malgré une évolution avec les années, le contrôle des émotions, à travers la régulation de celles-ci, est présent dans tous les domaines professionnels. Cependant, cela amène, dans certains cas, à une souffrance au travail. Il est primordial de reconnaître la place des émotions, en laissant de côté le travail prescrit, idéalisé, qui se voudrait sans affect. Prendre conscience de l'existence des émotions, c'est accéder au travail réel, qui s'écarte du travail prescrit (Jeantet, 2021).

En guise de conclusion, Dumont (2010) s'intéresse à la place des émotions spécifiquement dans la posture d'un éducateur ou d'une éducatrice sociale. Selon ses observations, le corps éducatif doit trouver un équilibre en jonglant entre les notions de neutralité et d'empathie. Trouver le juste milieu s'avère être une problématique à laquelle les professionnel·le·s, notamment en début de formation, sont confronté·e·s. Du point de vue du professionnalisme, le travailleur ou la travailleuse social·e doit acquérir une posture dénuée de tout affect pour accueillir les besoins de l'individu accompagné. Il s'agit de la vision du travail social purifié, nommé par Fustier (2000, cité dans Mormesse, 2015). Or, cette théorie s'écarte de la réalité du terrain. Une relation de base se construit notamment à travers l'implication et la transparence de chacune des parties (Dumont, 2010). Il est nécessaire de créer une relation de confiance pour pouvoir accompagner la personne. Comme le dit Rogers (1970, cité dans Dumont, 2021, p. 152), l'émotion est « le gage d'une relation de communication authentique ». Trouver la bonne distance consiste, selon Dumont (2010), « à établir une relation de confiance avec autrui, où chacun pourra avancer, en confiance et en sécurité, une part de lui-même, une part authentique, non-dissimulée, non-travestie de son rapport au monde » (p. 152). Cette citation illustre le travail réel, nommé par Guérin et al. (2007), appelé aussi le travail social non aseptisé, comme le définit Fustier (2000, cité dans Mormesse, 2015).

3. PROBLÉMATIQUE

Les émotions sont présentes dans le quotidien de tout individu et y occupent une place non-négligeable. Effectivement, l'émotion comporte de nombreuses fonctions ; elle est fondamentale pour l'être humain. Les émotions sont universelles, du moins celles de base, mais elles sont aussi culturellement ancrées. Or, elles ne sont pas forcément similaires. Dans le parcours de vie d'une personne, les émotions vont être influencées à de multiples reprises par de nombreuses règles sous-jacentes. Ces règles sont appelées les normes émotionnelles (*cf chap. 2.2*). On retrouve des normes existantes dans toutes les sociétés et dans les différents coins du monde. Les normes émotionnelles vont permettre d'identifier quelles émotions sont acceptables dans quels groupes et dans quels contextes. Toutefois, les individus ne peuvent s'empêcher de ressentir des émotions, et elles sont même un levier pour entrer en relation avec autrui. De ce fait, l'individu doit développer des compétences émotionnelles, afin de pouvoir réguler ses émotions. Elles ne doivent pas avoir un effet néfaste sur son parcours de vie. L'individu doit pouvoir aussi « les maîtriser » selon le contexte ou le groupe dans lequel il se situe. Les émotions peuvent être régulées notamment lorsqu'elles représentent un préjudice pour le bien-être de l'individu, pour son travail et/ou pour le bien-être d'autrui (Mikolajczak, 2014b), mais aussi lorsqu'elles ne correspondent pas aux normes émotionnelles en vigueur.

Lors de l'exercice d'une profession, l'individu est influencé par les normes prescrites, sur lesquelles il n'a pas de pouvoir, et par les normes personnelles, qui proviennent de son parcours de vie, influencées autant de ses expériences dans le monde du travail que dans sa vie privée. La rencontre, entre les normes dictées par l'institution et celles appartenant à l'identité de l'employé-e, va créer les normes réelles, qui décrivent la réalité du travail de l'individu. Par conséquent, la question des émotions est tout particulièrement intéressante à examiner en travail social. D'une part, l'individu ne peut s'empêcher de les ressentir, d'autre part, elles sont un élément relationnel important. Cependant, elles s'opposent à la professionnalité de manière générale et plus particulièrement à celle des travailleurs et travailleuses sociales.

Par ailleurs, les ergologues ont démontré que tâche, activité de travail et travail, recouvrent des domaines que l'on confond souvent mais qui sont pourtant distincts. Ils ont permis de distinguer le travail prescrit (qui renvoie à la tâche) et le travail réel (ou l'activité de travail).

Il en découle dès lors la question suivante :

Comment les éducateurs et éducatrices sociales régulent leurs émotions dans leur travail, entre tâche et activité de travail ?

Pour y répondre, j'ai posé l'hypothèse suivante :

- Les éducateurs et éducatrices sociales doivent réguler leurs émotions dans leur pratique professionnelle.

Cette hypothèse générale se divise en deux sous-hypothèses, qui spécifient à quels moments les professionnel-le-s doivent effectuer ce travail émotionnel :

1. Les éducateurs et éducatrices sociales régulent leurs émotions dans certaines situations préjudiciables ;
2. Les éducateurs et éducatrices sociales régulent leurs émotions lorsqu'il y a un décalage entre l'émotion vécue et la norme émotionnelle en vigueur.

4. MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à ma question de recherche et vérifier mon hypothèse, j'ai récolté le plus d'informations possibles à propos de la pratique professionnelle des travailleurs et travailleuses sociales et leur rapport aux émotions. J'ai donc décidé de mener une enquête qualitative, en réalisant des entretiens.

Dans ce chapitre, je vais argumenter mes choix méthodologiques. Je vais décrire la population cible, la prise de contact et l'échantillon, la protection de données et enfin la technique de récolte des données, englobant la construction de la grille ainsi que le déroulement des entretiens.

4.1 POPULATION CIBLE

Ma recherche s'intéresse aux émotions vécues en travail social ; j'ai donc interrogé des professionnel-le-s, et plus particulièrement des éducateurs et éducatrices sociales.

Concernant le choix de la population, une question importante s'est posée : est-il plus judicieux d'interroger des éducateurs et éducatrices travaillant dans une seule institution ou au contraire dans plusieurs institutions ? La deuxième option me permettait de confronter, en termes de réglementation, les demandes de plusieurs institutions valaisannes et de mettre ainsi en avant les possibles différences ou similitudes. Elle permettait également d'identifier les différentes postures professionnelles selon la population accompagnée. Toutefois, elle empêchait de mettre vraiment en lumière les normes personnelles des professionnel-le-s, car ils ou elles ont des normes institutionnelles également différentes. Par conséquent, j'ai choisi plutôt d'interviewer plusieurs éducateurs et éducatrices travaillant dans la même structure. Ce choix me permettait de mettre en exergue les possibles différences entre les professionnel-le-s concernant la place des émotions dans leur travail, même s'ils ont de fait les mêmes normes institutionnelles et qu'ils ou elles accompagnent la même population.

J'ai donc ciblé une institution dans laquelle une vingtaine de jeunes adolescent-e-s sont accueilli-e-s au sein du foyer de vie ainsi que dans une classe pour leur cursus scolaire. Différents corps de métiers collaborent au sein de l'institution, dont une vingtaine d'éducateurs et éducatrices sociales. Les jeunes sont là pour diverses raisons : troubles du comportement, rupture scolaire, trouble du spectre autistique, difficulté familiale, etc. J'ai choisi cette institution car j'ai souhaité, de préférence, cibler ma recherche sur un foyer accompagnant des jeunes. Je pense, à titre personnel, que l'équipe éducative y vit de fortes émotions au quotidien car les adolescent-e-s sont dans l'âge de la confrontation, de l'expérimentation et dans la recherche de soi.

4.2 PRISE DE CONTACT ET ÉCHANTILLON

Je ne nommerai pas, pour des questions éthiques, l'institution avec laquelle j'ai pris contact. Dans un premier temps, j'ai atteint la permanence éducative, par le biais de leur secrétariat. Elle m'a suggéré de joindre le responsable éducatif par mail (*cf. annexe 10.1*), en expliquant brièvement ma thématique de recherche et la raison de ma prise de contact. Ce dernier s'est

proposé de relayer ma demande auprès des éducateurs et éducatrices lors de leur prochain colloque. Quelques jours plus tard, deux éducatrices et un éducateur étaient d'accord de participer à l'enquête. Le responsable éducatif s'est également porté volontaire pour répondre à mes questions, en cas de besoin.

J'ai pu rencontrer les trois éducateurs et éducatrices intéressé·e·s par ma recherche vers la fin de l'année 2021. Les trois entretiens eurent lieu entre le 29 novembre et le 2 décembre. Finalement, j'ai également mené une discussion avec le responsable éducatif en janvier 2022. Son profil, légèrement différent des autres par sa fonction notamment, avait le double avantage d'équilibrer l'échantillon du point de vue du genre et d'inclure un point de vue plus large sur la place des émotions dans le travail éducatif.

L'échantillon de cette enquête se compose en finalité des témoignages de deux éducatrices et de deux éducateurs. Deux d'entre eux, respectivement, un homme et une femme sont chacun·e parent d'un ou plusieurs enfants. Les deux autres sont plus jeunes, dans la tranche d'âges 25-30 ans. Tous et toutes ont eu d'autres expériences professionnelles, touchant le handicap, les troubles psychiques ou encore ont exercé des métiers n'étant pas qualifiés comme du travail social. L'une des personnes interviewées travaille dans l'institution depuis une année et demie seulement. Les autres exercent déjà depuis 5, 6 et 15 ans.

4.3 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Lorsque j'ai pris contact avec les personnes concernées, je leur ai indiqué que l'entretien serait enregistré, afin de pouvoir le retranscrire. Cependant, je leur ai précisé que ce dernier serait effacé une fois la retranscription terminée. De plus, je me suis engagée à tout mettre en œuvre pour éviter qu'on puisse les identifier.

Je n'ai pas réalisé de formulaire de consentement écrit. Cependant, avant de débiter tout enregistrement d'entretien, je donnais à nouveau le cadre dans lequel celui-ci se déroulerait. Chaque fois, le consentement de la personne fut obtenu avant de débiter l'entretien.

J'ai, parfois, retravaillé les propos des personnes interviewées. Je n'ai pas modifié le fond mais la forme des réflexions afin que la lecture soit davantage agréable. Malgré cela, les propos peuvent parfois être intenses et directs, comme ceux d'une conversation passionnée.

4.4 TECHNIQUE DE RÉCOLTE DES DONNÉES

4.4.1 CHOIX DE LA TECHNIQUE DE RÉCOLTE

Pour réaliser cette recherche, j'ai choisi la technique d'analyse à partir d'entretiens semi-directifs. Blanchet et Gotman (2007, p. 62) la définissent de la manière suivante : « Cette technique permet [...] à la fois d'obtenir un discours librement formé de l'interviewé, et un discours répondant aux questions de la recherche ». C'est exactement ce que je souhaitais réaliser dans mes entretiens. Répondre librement aux questions permettait à la personne interrogée de construire son discours. Je trouvais important que les questions soient ouvertes, afin de ne pas trop diriger la personne et de co-construire le discours. Dans cette recherche, il me paraissait judicieux que l'interviewé·e apporte des éléments de réponses qui viennent de

lui ou d'elle, de son parcours de vie, de son expérience professionnelle, de sa personnalité, etc.

4.4.2 CONSTRUCTION DU GUIDE D'ENTRETIEN

J'ai réalisé un guide d'entretien (*cf. annexe 10.2*) comportant onze questions principales. Afin de faciliter mes entretiens, j'ai réfléchi, au préalable, à diverses relances pour chacune des questions, afin de récolter un maximum d'informations possibles. Selon les conseils de ma directrice de travail de Bachelor, j'ai mentionné la variable de mon hypothèse à laquelle chacune des questions se référait.

4.4.3 DÉROULEMENT DES ENTRETIENS

D'un commun accord avec les personnes interviewées, nous nous sommes à chaque fois rencontré·e·s dans une pièce isolée sur leur lieu de travail. L'endroit était calme et nous ne pouvions pas être dérangé·e·s. Avant de commencer tout entretien, je rappelais les aspects éthiques.

4.5 DÉMARCHE D'ANALYSE

J'ai effectué une analyse thématique de mes entretiens, en m'appuyant sur la problématique de cette recherche. Une fois tous les entretiens réalisés et retranscrits, j'ai réalisé une grille d'analyse en faisant ressortir les éléments intéressants selon des codes couleurs. J'ai trié les réponses des professionnel·le·s en différentes thématiques. De ce fait, les résultats se construisent de la manière suivante :

- Le premier point relate différentes situations (*c.f. chap. 5.1*) vécues par les éducateurs et éducatrices qui ont créé, chez eux et elles, de fortes émotions.
- Le chapitre suivant évoque justement les différentes émotions (*cf. chap. 5.2*) que le corps éducatif peut ressentir au quotidien.
- Le troisième point expose les normes émotionnelles (*cf. chap. 5.3*) qui entourent les interviewé·e·s. Premièrement, les normes institutionnelles et professionnelles seront décrites, puis dans un second point, les éducateurs et éducatrices ont évoqué les normes personnelles, qui se sont mises en place durant leur parcours de vie.
- Pour conclure l'analyse, les personnes interrogées évoquent la façon dont ils et elles régulent leurs émotions (*cf. chap. 5.4*) dans leur pratique professionnelle, selon les normes institutionnelles/professionnelles et les normes personnelles.

Dans cette analyse, *l'éduc.1 et l'éduc. 2* sont des femmes. *L'éduc 3 et l'éduc 4* sont des hommes, dont le dernier (*éduc. 4*) est le responsable éducatif. L'éduc. 4 est donc le supérieur hiérarchique des trois autres.

5. RÉSULTATS

5.1 LES SITUATIONS PRÉJUDICIALES

Les travailleurs et travailleuses sociales vivent et partagent leur quotidien avec des personnes accompagnées lorsqu'elles et ils exercent au sein d'un foyer. Toutes les personnes interrogées ont affirmé avoir vécu des situations parfois compliquées à contrôler vis-à-vis de leurs propres émotions. Ces situations se différencient et peuvent se classer selon deux niveaux : pour le bien-être et le travail de l'ES ; pour le bien-être d'autrui.

5.1.1 POUR LE BIEN-ÊTRE ET LE TRAVAIL DE L'ES

Un premier type de situations, qui porte plutôt atteinte au bien-être du ou de la professionnel·le est celui qui engendre de la violence. L'éduc.1 fait part d'une situation d'agression d'un jeune envers elle, qui l'a fortement touchée : *« Il y a quelque chose, dans une discussion, qui l'a totalement mis hors de lui. En fait, il m'a foncé dessus et il m'a donné un coup. C'était compliqué pour moi, car je n'ai rien vu venir. Il n'y avait aucun signe avant-coureur comme quoi il était fâché. »*. L'éduc. 4 partage une situation similaire, d'un jeune en colère qui voulait fuguer et récupérer son téléphone : *« Ensuite, il s'en est pris physiquement à un de mes collègues, âgé aujourd'hui de 58 ans, qui avait été opéré d'une hernie. Il lui a sauté dessus et il l'a plaqué au sol. Avec l'aide d'un autre collègue, on a dû le contenir. Puis on l'a lâché, et il a voulu me frapper personnellement ! C'est mon autre collègue qui l'a pris par le cou. Il a proféré ensuite des menaces de mort, qu'il allait brûler nos maisons, etc. »*.

A contrario, l'équipe éducative vit également des situations qui provoquent des émotions dites positives. L'éduc. 1, émue d'en parler, fait part d'une situation qu'elle a vécu avec sa référée : *« C'est une jeune qui a tendance à penser tout négativement [...] et puis, un soir elle m'a dit : « Mais madame, vous savez, je vous apprécie beaucoup et merci pour tout ce que vous faites. » Et c'est vrai que là, j'ai eu des émotions qui d'ailleurs me remontent à nouveau maintenant [...] L'impression d'être enfin reconnue de ce que l'on fait aussi. Et puis, il y a un lien fort qui s'est créé »*. Dans ce contexte, l'éducatrice n'a pas caché ce qu'elle ressentait face à l'adolescente. Ces deux situations évoquent une valorisation du travail qu'effectue l'équipe éducative dans l'accompagnement des jeunes.

5.1.2 POUR LE BIEN-ÊTRE D'AUTRUI

Les éducateurs et éducatrices ont également évoqué des situations qui créent chez eux et chez elles, de fortes émotions parfois difficiles à contrôler. Le ou la professionnel·le doit réguler ses émotions car il ou elle est touché·e par le mal-être de la personne qu'il ou elle accompagne. Les quatre interviewé·e·s ont fait part de la fréquence de crises chez les jeunes qui peuvent les heurter, plus ou moins intensément. *« Il y a eu une situation qui pour moi a été difficile. C'est une jeune qui a fait une crise et c'était assez violent, c'était même hyper violent [...] Et puis j'ai dû, en fait, la contenir. Et puis, quand je l'ai prise dans mes bras, j'ai dû la calmer, lui dire : « ça va aller, je suis là, tranquille ». »* (éduc. 1).

L'éduc. 3 fait part d'une situation différente avec son référé, qui dure depuis une année et dont la résolution n'est pas encore complète : *« Au début, je ne la portais [la situation] que pour moi*

[...] C'est un jeune qui est presque délaissé, il doit beaucoup se suffire à lui-même. Et du coup, moi, je me retrouve face à des situations comme ça très précises, qui me percutent [...] En fait, chaque fois que j'ai l'impression de résoudre un de ses problèmes, il y en a un autre qui arrive, et toujours en lien avec ce rapport familial ... Et il y a eu une période où c'était dur, où j'étais révolté tout le temps, ouais ! Je n'arrivais pas à décrocher, même le week-end ça me rongeait. ». Cette situation est parfois difficile pour l'éduc. 3, car il est touché par la négligence de la famille envers ce jeune.

L'éduc. 2 a évoqué une tentative de suicide d'une jeune et l'accompagnement spécifique que cela implique : « *Pour moi, c'était aussi la première fois que je rentrais dans une ambulance mais ça, à ce moment-là, je ne pouvais pas verbaliser mon état émotionnel, parce qu'il y avait juste la détresse de la jeune et il fallait être là pour accueillir, pour entendre et pour reconnaître son mal-être. Et la difficulté dans ce moment-là, était de ne pas prendre l'angoisse sur moi, en fait.* ». L'éduc. 2 a régulé ses émotions à cet instant-là, car elle pensait d'abord à soutenir et à aider la jeune qui était en souffrance.

Les émotions sont aussi présentes chez l'équipe professionnelle lors de moments agréables partagés avec les jeunes. L'éduc. 4 spécifie : « *Une des plus belles émotions que j'ai, c'est chaque fois que j'ai des jeunes qui reviennent et qui vont bien, qui ont un travail, qui sont en formation. C'est une belle reconnaissance quand les jeunes sont épanouis et se sentent bien.* ». L'éduc. 2 complète en évoquant les situations de fin de placement dans l'institution : « *Le départ des jeunes est un moment fort. Ils viennent nous annoncer qu'ils ont trouvé une place d'apprentissage et ces choses-là. On se permet de laisser vivre nos émotions.* ». Dans ces moments, les professionnel·le·s ressentent des émotions liées au bien-être des jeunes, à leurs parcours, à leurs projets et à ce qu'ils et elles ont pu partager durant la ou les années dans l'institution.

5.2 LES ÉMOTIONS VÉCUES PAR LES ES

Les personnes interrogées sont unanimes : les émotions sont plus que présentes dans leur pratique professionnelle. L'éduc. 2 dit : « *Alors, c'est vrai que les émotions, ça a une grande place, c'est inévitable, puisqu'on est notre propre outil de travail. On n'a pas d'uniforme, on vient avec notre propre vécu, notre propre parcours.* ». L'éduc. 3 explique le fonctionnement de l'institution et le fait que les ES travaillent désormais en petites structures, et non plus dans un grand groupe avec une vingtaine de jeunes. Il dit : « *On essaye de créer un peu cet esprit familial ... et puis ça, au niveau des émotions, c'est du balèze ! C'est intense !* ». L'éduc. 1 spécifie cela vis-à-vis de la population accompagnée : « *Je pense que tous les jours, on vit des émotions avec ces jeunes.* ». L'éduc. 4 confie : « *Les émotions sont multiples et c'est quelque chose dont on n'a pas le choix, qu'on doit gérer au quotidien.* ».

Les situations portant un préjudice à l'éducateur et l'éducatrice ou à la personne qu'il ou elle accompagne éveillent tout un panel d'émotions. L'éduc. 1 explique que la situation de crise où elle a dû contenir une jeune a créé chez elle un « *sentiment d'impuissance* » [...] « *Je me disais : « mais qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour éviter d'en arriver là, en fait ? » Je trouvais que c'était fort et ça m'a beaucoup touchée de la voir comme ça ; ça m'a fait mal pour elle. Ensuite, j'ai pleuré, j'ai un peu vidé tout ça.* ». Vis-à-vis de l'agression physique qu'elle a vécue de la part d'un jeune, elle confie : « *Ça a été difficile pour moi de pouvoir recréer un lien avec ce jeune et de l'avoir en activité. Ce côté imprévisible me faisait peur.* » La situation de

négligence familiale crée chez l'éduc. 3 un sentiment de « révolte ». Il dit : « *Et il y a eu une période où c'était dur, où j'étais révolté tout le temps, ouais ! Je n'arrivais pas à décrocher, même le week-end, ça me rongea.* ». La situation de crise et de violence d'un jeune envers le corps éducatif a également induit différentes émotions chez l'éduc. 4 : « *Au début, c'est de la colère. C'est surtout au niveau de l'agression, non pas envers moi, je m'en fous, mais envers un collègue [...]. Ensuite, c'est plutôt de la tristesse pour le jeune, qui se trouve dans une situation qu'il n'arrive pas à gérer ; finalement ça rend le travail éducatif compliqué avec un jeune qui ne souhaite pas qu'on l'aide, en fait.* ».

Comme vu précédemment, les professionnel·le·s vivent également des situations bienfaisantes pour eux-mêmes et elles-mêmes, ou pour autrui. L'éduc. 4 évoque les émotions produites par les retrouvailles avec des ancien·ne·s jeunes accueilli·e·s : « *Mais quelques années plus tard, on les voit revenir et ça, je pense, c'est la plus belle gratitude qu'on peut avoir. Ce sont de belles émotions [...] C'est une belle reconnaissance quand les jeunes sont épanoui·e·s, se sentent bien et puis vous remercient pour tous ces moments qui se sont passés. Souvent, il y a les mauvais moments, mais il y a vraiment les bons côtés aussi.* ».

5.3 LES NORMES ÉMOTIONNELLES

5.3.1 INSTITUTIONNELLES – PROFESSIONNELLES

Selon l'hypothèse de recherche, les normes prescrites par l'institution influencent le fonctionnement des éducateurs et éducatrices vis-à-vis de leurs émotions. Lors du questionnement à propos des règles et du cadre demandé en termes d'émotions par l'institution, les éduc. 1, 2 et 3 ont eu la même réponse : il n'y a rien de prescrit. L'institution a un cahier des charges, mais rien n'est notifié au niveau émotionnel.

L'éduc. 4., qui est, pour rappel, le responsable éducatif de l'institution, évoque un document intitulé *Relais fonction* : « *Ce document, c'est ce qu'on attend d'un professionnel. Je pense que là, on y trouve certains points. Dire ses émotions, c'est important ; mais c'est aussi une faiblesse certaines fois. Il faut faire attention à cela, vis-à-vis des jeunes qui ont quand même des difficultés et qui peuvent saisir la moindre faille.* ». Selon l'éduc. 1, le ou la professionnel·le est, en quelque sorte, formaté·e : « *[...] dans le sens que tu dois vivre tes émotions, OK ! mais tu dois tout de même avoir cette distance professionnelle et ce professionnalisme, qui demeurent assez forts* ». L'éduc. 2 rejoint ce raisonnement : « *C'est peut-être de manière informelle ; il faut toujours réfléchir à ce qu'on va dire et comment on va le faire [...] Il faut faire appel à notre bon sens et à notre professionnalisme.* ». Elle évoque le fait que la direction leur donne beaucoup de liberté dans leur fonctionnement. Selon elle, ce qui est important, c'est de mettre les jeunes au centre. L'éduc. 1 ajoute : « *Ici, je trouve qu'on peut en parler [des émotions] ; ce n'est pas quelque chose de tabou. Mais je pense qu'il y a quand même ce côté où on doit avoir cette distance professionnelle. On doit être capable de gérer nos émotions je trouve.* ». Contrairement à ce qui est dit précédemment, les émotions, selon l'éduc. 3, reflètent un sujet qui n'est pas discuté ni abordé dans l'institution. Il dit : « *J'ai l'impression qu'ici, tout ce qui est un peu en lien avec ça, avec le feeling, avec l'émotion, avec toutes ces choses-là, ce n'est pas autant présent que le protocole, les démarches, le pragmatisme... Ce côté organisationnel et encadré est beaucoup plus présent que le côté chaleureux, où l'on parle de nos problèmes, où l'on est transparent...* ». L'éduc. 4 apporte une vision quelque peu nuancée

des normes institutionnelles : *« Ce qu'on demande à un collaborateur ici, c'est d'avoir une certaine rigueur vis-à-vis du jeune, de montrer un certain cadre et puis un certain charisme, ce qui est important finalement. C'est ce qui permet de tenir un rôle d'éducateur. Il est demandé de débriefer plutôt à l'aide de collègues ou de la direction par rapport à ses émotions. »*

L'éduc. 2 soulève cet aspect dit « professionnel », lorsqu'elle évoque la situation de tentative de suicide : *« Et c'est vrai que sur le coup, les émotions ne prennent pas le dessus. Il y a l'adrénaline qui prend majoritairement le pas. Il y a cet aspect professionnel où on va mettre de la distance, on va essayer d'être structuré, organisé. »*. La posture professionnelle que l'éducatrice prend, à ce moment-là, n'est pas formellement stipulée dans son cahier des charges, mais elle est implicitement demandée.

Dans un des entretiens, il est relevé que l'institution n'a pas un protocole clair, vis-à-vis des debriefings, à la suite d'un événement jugé comme important à transmettre. L'éduc. 2 explique : *« La direction a instauré le principe que, dès qu'il y a un événement un peu « violent », il soit proposé un entretien pour en parler et pour en discuter ; c'est très informel. »*. La direction offre cette possibilité à ses employé·e·s, et c'est à eux et elles de demander une rencontre s'ils ou elles rencontrent le besoin d'en parler et d'être écouté·e·s. Toutefois, il y a aussi une partie formelle. Effectivement, l'éduc. 2 m'explique que le corps éducatif doit rédiger un rapport lorsqu'il y a eu une situation difficile. C'est une demande de l'institution. Selon elle, cela impacte le fait qu'elle se souvienne davantage des émotions négatives que positives, car elle doit relater les détails du contexte. L'éduc. 4 explique que la place des émotions n'a pas toujours été la même dans l'institution entre les trois directions qu'il a connues : *« On est passé d'un directeur d'une vieille génération, pour lequel les émotions n'avaient pas la place dans notre quotidien de professionnel·le·s, à un deuxième directeur, qui lui, mettait beaucoup d'énergie à écouter et à recevoir les gens, etc. Aujourd'hui, on est plutôt dans une direction où on s'inquiète, où les émotions ont leur place, mais qu'on doit aussi contrôler. »*.

Il a été demandé aux interrogé·e·s si l'institution attend qu'elles et ils soient dans une posture neutre et dénuée d'affects. Il est assez clair pour l'éduc. 1 et 2 que ce n'est pas le cas ; elles semblaient étonnées de cette question. L'éduc. 1 réplique : *« Non, je n'ai jamais vécu cela parce qu'on est des éduc et ça fait partie de la formation, ça fait partie du job. Si on ne peut pas en parler avec nos collègues, ça serait un peu dramatique quand même [...] Partout où j'ai travaillé, on pouvait parler des émotions [...] J'ai toujours eu une oreille attentive. »*. L'éduc. 2 ajoute : *« En tout cas, il n'y a rien de formel et je n'ai jamais ressenti de la part de ma direction qu'elle dise « non ! Les émotions vous devez les laisser au placard, ne pas les montrer, rester neutre, toujours impassible ! » »*. Cependant, l'éduc. 3 semblait moins affirmatif et avait de la peine à se positionner : *« Mais je ne sais pas [...] je pense qu'elle [la direction] est favorable à ce que l'éducateur montre ses émotions. Mais j'espère [...] Je suis convaincu au fond, mais... »*. L'éduc. 2 approfondit la question en définissant la direction selon cette vision : *« Je pense qu'il y a un mot qui est assez... qui correspond assez bien au type de direction que l'on a, c'est la transparence, tant vis-à-vis des jeunes que vis-à-vis des adultes. Et puis, elle nous encourage, encore plus à débriefer entre nous »*.

L'institution en question a également mis en place des supervisions pour l'équipe éducative, une fois par mois. C'est ce que l'éduc. 3 confirme : *« On a aussi des supervisions avec un psychologue ... Il file de bons coups de main parce qu'il a sa manière peut-être crue de nous dire les choses, mais il nous les fait comprendre... En fait, il nous remet à notre place. Et puis, nous avons envie d'être des sauveurs et des super-héros... »*. La supervision n'est pas un point que les autres éducatrices ont relevé. D'ailleurs, l'éduc. 2 a dit : *« Là, je suis dans une*

période où je referais bien des supervisions, comme on en faisait en stage ... ». D'après ces dires, l'éduc. 2 n'a pas l'air de suivre de supervisions mises en place par l'institution.

En somme, il n'y a pas vraiment des normes explicites au niveau des émotions dans cette institution. Cependant, le professionnalisme qui implique une certaine distance émotionnelle est tout de même demandé, selon les éducateurs et éducatrices, de manière informelle. L'éduc. 4 nuance en expliquant qu'il y a quand même des normes mentionnées dans un document institutionnel qui évoque la posture professionnelle à adopter en termes d'émotions.

5.3.2 PERSONNELLES

En dehors des normes demandées par l'institution, les professionnel-le-s ont évoqué celles qui ont découlé de leur propre parcours de vie et qui impliquent qu'ils et elles ont tel ou tel rapport avec les émotions. L'éduc. 4 évoque le parcours de vie dans sa globalité : *« Je pense que les émotions, ça se construit toute une vie. Je pense que notre éducation, l'enfance qu'on a pu vivre... c'est lié aux décès qu'on a rencontrés [...] Chaque moment difficile de la vie permet finalement de modifier cette manière qu'on a de gérer ses émotions, de les montrer, etc. ».*

Pour plusieurs professionnel-le-s, l'éducation induit certaines normes. Pour l'éduc. 1, la vie familiale a créé certaines règles : *« J'avais une maman très protectrice, si bien que, si je devais pleurer, je pouvais le faire. Mais mon papa était assez dur, et peu porté à parler de ses émotions, parce que tu te mets en danger quand tu en parles [...] ; je pense que le mélange des deux a fait que j'ai pu, peut-être grâce à eux, d'un certain côté exprimer mes émotions, et de l'autre, garder la distance nécessaire justement. ».* A l'heure actuelle, les émotions ont une grande place pour elle dans sa relation avec sa fille. Elle confie : *« On fait un jeu avec les couleurs pour se dire comment on se sent. Jaune c'est de bonne humeur, vert c'est plutôt zen, rouge plutôt fâché... Grâce à ça, on arrive toujours à avoir un peu de discussions. Et puis, je trouve que finalement ça résout pas mal de conflits. »* L'éduc. 1 ajoute : *« Dans la vie privée, je vais peut-être moins me cacher, parce que c'est ma famille et qu'elle me connaît ; donc je vais peut-être un peu plus me lâcher qu'au travail. ».* L'éduc. 2 évoque également un rapport spécifique aux émotions dans le cadre familial : *« Je viens d'une famille où on avait une grosse difficulté à exprimer nos émotions et c'était souvent la colère qui était exprimée ; c'est quelque chose qui allait à l'encontre de moi et de ma personnalité. Aujourd'hui, on communique mieux, mais je pense que c'est moi qui ai amené cela en disant : « stop, moi ça ne me convient pas. ».* Elle ajoute que cela est différent à l'heure actuelle dans sa vie de couple : *« J'en suis arrivée à beaucoup communiquer, c'est quelque chose qu'on fait beaucoup. ».* L'éduc. 4 s'exprime également sur la place des émotions dans sa famille : *« Aujourd'hui, je vois mes enfants et j'ai tendance à leur dire « je vous aime ». C'est vrai que le lien est beaucoup plus dit, beaucoup plus montré que forcément dans ma génération. ».* L'éduc. 4 appuie le fait que les émotions n'ont pas la même place, selon lui, dans les champs privé et professionnel : *« Dans le cadre professionnel, en ce qui me concerne, c'est quelque chose [les émotions] de très contrôlé ; dans le cadre familial, c'est quelque chose qu'on peut plus montrer ».* De plus, d'après lui, les normes émotionnelles ne sont pas les mêmes selon les générations : *« Je pense que c'est aussi lié à la vie, qui était auparavant beaucoup plus dure. Si je prends mon père, il a été placé chez les frères depuis ses 5 ans jusqu'à l'âge de 18 ans ; donc il voyait ses parents 3 à 4 fois durant l'année. C'est clair qu'au niveau du lien affectif, ce n'est pas pareil que d'avoir vu son papa et sa maman toute son enfance. La génération de mes parents n'avait pas le droit de montrer ses émotions ».* L'éduc. 3 évoque également que la sensibilité n'est pas la même selon les générations : *« On [les jeunes de 25-30 ans] est plus*

éveillé au niveau des émotions que ceux de la génération d'avant ; ces derniers sont beaucoup plus rationnels, plus terre à terre. ». L'éduc. 1 explique que le fait d'être parent influence aussi sa posture : *« Être maman, ça a aussi changé ma manière de voir les jeunes, ma manière de comprendre les comportements ».*

L'éduc. 3 confie ne pas avoir toujours eu le même rapport aux émotions dans sa vie : *« Oui, je suis très sensible. J'ai eu une grande période de ma vie, où avec ma bande de potes, c'était inexistant. En fait on ne parle jamais introspectivement. Il y a eu cette grosse période-là où c'était le néant. Et puis là, ça fait quelques années où ça commence à fond et puis y a un peu tout qui ressort. ».*

Finalement, les éducateurs et éducatrices évoquent également que la formation les bouscule dans leur rapport aux émotions. Le parcours HES pousse les étudiant·e·s à identifier leur propre fonctionnement. *« La formation amène a une très grande introspection et une remise en question pour pouvoir être un meilleur professionnel »* affirme l'éduc. 2. L'éduc. 1 ajoute : *« Quand on commence une formation de TS, on démarre là où on est ; et quand on la finit, on est quand même vachement différent. De plus, on travaille beaucoup dans la communication, le parler en « je », ce qui fait que cela devient ensuite un réflexe. ».*

Pour l'éduc. 3, tout l'influence : *« Avec les relations que tu peux avoir à l'extérieur, c'est là que tu apprends presque le plus. En fait, quand tu fais un boulot comme ça, il y a tout qui t'influence. J'essaye de m'inspirer de ce qu'il y a dehors, pour essayer de le transposer ici ».* Il donne l'exemple des voyages, de la musique, de films, de rencontres, etc. L'éduc. 2 relève aussi le fait que c'est à travers les expériences professionnelles qu'on apprend et qu'on se forge.

5.4 LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE

5.4.1 POSITIONNEMENT INDIVIDUEL FACE À LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE

Cette partie relate dans des paragraphes distincts, le positionnement de chacun·e des professionnel·le·s face aux normes réelles dans son travail, afin de confronter les différentes façons d'être et d'agir face aux émotions.

L'éduc. 1 affirme : *« J'ai pas mal de facilité à parler de mes émotions avec les collègues, avec les jeunes aussi ; j'arrive aisément à dire : « écoute ! là, ça ne me va pas ; je ne suis pas OK, parce que je me sens comme ça quand tu es comme ça », par exemple ! [...] J'arrive aussi à avoir une distance par rapport à ça, c'est-à-dire à ne pas être non plus dans les émotions qui peuvent être impulsives. J'arrive à avoir un self-contrôle. ».* Selon elle, l'éducateur ou l'éducatrice qui veut travailler avec des jeunes ne doit cependant pas être trop sensible et trop émotif. Dans ce cas, la personne se met en danger dans son travail et cela devient lourd à porter. *« Je pense donc qu'il faut un juste milieu où, oui, il faut parler de ses émotions, mais il faut aussi être capable de les canaliser pour se protéger ; ce d'autant plus qu'on travaille avec des jeunes qui vont sans arrêt piquer dans ces émotions, et peut-être dans nos faiblesses. ».* L'éduc. 1 dit avoir *« cette capacité de switcher »* qui selon elle, est importante pour pouvoir exercer dans un foyer. Finalement, il est essentiel de garder en tête que cela reste un travail, même si on crée des liens très forts et que l'accompagnement est sur le long terme : *« Ce n'est pas ma vie ; ma vie est ailleurs ; donc c'est un travail. Ça m'aide à mettre cette distance professionnelle. ».*

L'éduc. 2 évoque à plusieurs reprises durant l'entretien *« qu'on est notre propre outil de travail »*. Elle ajoute : *« Je trouve que c'est difficile de se dire que c'est OK en fait, qu'on n'est pas des robots et que, ben oui, c'est normal qu'elles [les émotions] émergent ; c'est normal de pouvoir aussi les exprimer envers les jeunes... J'identifie les émotions assez facilement. Mais c'est les accepter que je trouve difficile. »*. Elle ajoute plus tard : *« Dans tous les cas, pouvoir les identifier et les comprendre, du moins y mettre des mots, nous rend plus service que faire preuve de déni et de prétendre qu'on n'en a pas »*. De plus, selon elle, il est important de se connaître soi-même. L'éduc. 2 me parle également de la notion de résonance : *« Les émotions viennent soit de nous-mêmes, de la journée qu'on peut vivre, soit des jeunes et de tout ce qu'ils peuvent nous amener »*. Comme l'ont évoqué tou-te-s les participant-e-s, c'est un métier de l'humain. Le ou la professionnel-le ressent des émotions qu'il ou elle peut transmettre et le ou la bénéficiaire également, et ces dernières influencent la relation. À plusieurs reprises dans l'entretien, l'éduc. 2 évoque le terme d'authenticité, qui lui parle beaucoup : *« Cette authenticité, je pense, c'est un atout vis-à-vis des jeunes parce qu'ils nous voient vraiment comme des êtres humains et non plus comme l'éducateur qui vient faire la morale ... ça a sa place dans le lien et dans la création du lien avec le jeune, parce qu'il nous fait confiance ... Les jeunes se sentent privilégiés qu'on leur ait aussi partagé nos émotions et que ce ne soit pas que dans un sens, en fait... Ils vont être contents de pouvoir entendre que nous pouvons aussi vivre les mêmes choses, que nous avons pu les vivre dans le passé, qu'ils ne sont pas 'pas normaux' »*. De plus, l'authenticité permet d'avoir une distance professionnelle : *« Il faut être authentique avec soi-même et avec les jeunes et surtout avec nos limites. »*. Si on se connaît soi-même et qu'on connaît nos limites, on est capable de garder cette distance.

L'éduc. 3 fait part du fait qu'il découvre qu'il est de plus en plus *« une sacrée éponge à émotions »*. Les émotions influencent sa posture et son positionnement professionnel. Il affirme : *« Je peux très vite être affecté par les émotions ; mais du coup, j'en profite aussi, au niveau positif, parce que je les utilise énormément. J'y vais avec transparence et j'y vais un peu plus cash qu'avant. »*. L'éduc. 3 rejoint sa pensée : *« ... faire preuve de sensibilité et puis montrer qu'on est au même niveau que le jeune ! »*. Il ajoute : *« Je pense que si on n'en mettait pas [de sensibilité], on ne pourrait pas faire notre métier, parce qu'on est tous touchés, à un moment ou un autre, par une situation qui peut arriver. »*. Toutefois, même si les émotions sont présentes chez lui, il me confie qu'elles sont gardées à l'intérieur : *« C'est mon petit trait de caractère, d'être un peu une tombe, de ne rien dire. »*.

L'éduc. 3 vient sur le fait que plusieurs membres de l'équipe éducative ont tendance à prendre les situations personnellement sur eux : *« On a envie d'être des sauveurs, mais on ne peut pas... on continue cependant à le faire ! On continue à se lever en se disant : on va sauver les situations ! Mais comment est-ce qu'on peut faire pour ne pas trop être percutés émotionnellement, pour ne pas trop s'impliquer et ne pas trop ... j'allais dire se bousiller, mais c'est un peu vulgaire, enfin... se préserver, quoi ! »*.

L'éduc. 3 explique qu'il ne cache pas trop ses émotions, mais plutôt qu'il les utilise et les verbalise aux jeunes. Cependant, il lui arrive de les camoufler dans des situations comme celle-ci : *« Par exemple, avec mon référent, on a une relation assez particulière. Et puis, c'est peut-être là que je cache parfois mes émotions parce qu'il me fait tellement rire... mais je ne peux pas me comporter comme si j'étais son ami ! »*. Il ajoute que, selon lui, pour acquérir une bonne distance professionnelle, il faut tenir un cadre : *« Il y a le cadre institutionnel, ce sont les règles, les intouchables, que tout le monde doit respecter. Ensuite, il y a, à l'intérieur de ça, ton cadre à toi et tes limites à toi »*.

L'éduc. 4 confie : « *Personnellement, en termes d'émotions, je ne suis pas enclin à trop les montrer. Je trouve que les émotions, c'est quand même quelque chose qu'on doit relativement contrôler, même si c'est notre principal outil de travail. On peut donner des émotions, mais il faut toujours faire attention ce qu'on donne et de quelle manière. On ne peut pas se permettre d'exploser, de fondre en larmes dans certaines situations.* ». De plus, il ajoute que le cadre est le point d'ancrage de sa posture professionnelle : « *Je pense que, dans un premier temps, il faut travailler avec le cadre parce que les jeunes en ont besoin. Un cadre strict, c'est rassurant. Si ça part dans tous les sens, c'est un flou et finalement les jeunes ne se sentent pas en sécurité. Ensuite, c'est le lien ; et le lien passe aussi à travers toutes les émotions. Mais on doit contrôler nos émotions. Notre caisse à outils, c'est nous, c'est notre personne. C'est ce qui nous permet au quotidien de travailler avec les jeunes.* ».

On constate que les membres de l'institution n'ont pas forcément le même rapport aux émotions dans leur profession. Malgré des normes prescrites similaires, ils et elles n'agissent pas forcément de la même manière et n'ont pas toujours la même façon de voir les choses.

5.4.2 RÉGULATION ÉMOTIONNELLE SELON LES CONTEXTES

Dans ce point, la potentielle différence de la place des émotions a été questionnée, selon les contextes dans lesquels la relation s'instaure.

À l'unanimité, les professionnel-le-s n'ont pas la même façon d'agir et d'être, selon qu'ils ou elles sont face aux jeunes ou face à leurs collègues. L'expression des émotions face aux jeunes et leur utilisation ont déjà été évoquées. Cependant, l'éduc. 3 apporte une précision : « *Il y a beaucoup de situations où l'on est poussé à bout. Avec le jeune, je vais avoir une manière un peu neutre de le montrer [...] on évite de le faire [d'explorer] devant le jeune parce que ce n'est pas très bienveillant.* ». Il est important d'évoquer ses ressentis et d'être authentique, mais en dosant l'intensité et en restant professionnel. Ce n'est pas face aux bénéficiaires qu'il faut « *exploser* ».

Tou-te-s relèvent le fait qu'ils et elles font partie d'une équipe bienveillante et que les situations difficiles peuvent être reprises avec les collègues. Il y a une certaine solidarité. « *Le bureau c'est le défouloir, le lieu de décompensation pour les adultes.* » (éduc. 3). Toutefois, les interrogé-e-s précisent qu'il y a tout de même une question de feeling et qu'ils et elles auront davantage tendance à se tourner vers les personnes avec qui ils et elles ont des affinités.

Par rapport à la hiérarchie, l'éduc. 1 et l'éduc. 2 parviennent facilement à parler avec le responsable éducatif : « *il m'est arrivé de lâcher prise devant mon responsable éducatif, sans doute parce qu'il était un collègue avant de passer responsable* » (éduc. 1). L'éduc. 3, qui est arrivé récemment dans l'institution, ne parvient pas aussi facilement à le faire. « *Face à la direction, je ne pourrais pas.* » (éduc. 3). Exprimer ses émotions face au comité de direction est plus compliqué pour la majorité des interrogé-e-s (sauf l'éduc. 2). Cela s'explique notamment par le fait qu'il y a moins de liens avec la direction et que cette dernière est moins « *directement* » concernée par les événements qui se déroulent dans le foyer avec les jeunes. De plus, un entretien avec la direction est davantage formel qu'un débriefing avec les collègues : « *Si je dois parler, je vais mettre beaucoup de filtres, car il faut garder la face.* » (éduc. 3). L'éduc. 4, qui fait partie du comité de direction, ajoute : « *Aujourd'hui, en tant que membre de la direction, je vous dirais qu'on revoit la situation avec les personnes concernées. En principe, on demande s'il y a un besoin. Si on sent que c'est une situation grave, on le fait d'office. [...] Vis-à-vis d'une direction, je pense que c'est sans doute le bon moment pour en*

parler ; mais c'est clair que ce n'est pas forcément toujours facile. C'est pour ça que faire appel à des personnes pour débriefer d'une situation, c'est plus judicieux que son supérieur hiérarchique. ». L'éduc. 4 est conscient, comme l'ont évoqué les autres, qu'il est parfois plus simple de reprendre une situation qui nous a touché·e·s, avec ses collègues plutôt qu'avec les membres de la direction.

La population face à laquelle se trouve le ou la professionnel·le nuance également sa posture au niveau émotionnel. Ayant une expérience dans le monde du handicap, l'éduc. 3 confie : *« On était très sincère dans les émotions, ce type de population faisait que c'était plus simple. Les émotions sont aussi un moyen de communiquer pour eux. ».* Face à un·e adolescent·e, l'ES doit davantage calibrer l'intensité de ses affects : *« Tu dois toujours faire gaffe, parce que lui, c'est le plus fort en manipulation à cet âge-là [...] un ado, il peut te rendre vulnérable. »* (éduc. 3). L'éduc. 4 partage son point de vue vis-à-vis des différentes populations qu'il a accompagnées dans son parcours professionnel : *« Quel que soit l'endroit où j'ai travaillé, cette souffrance qu'il y a chez les personnes qu'on peut accompagner, même si parfois on ne la perçoit pas, se manifestera toujours en moi. [...] Toutes ces institutions, c'est le symbole de la différence, la marque qu'ils sont en marge de la société ; sincèrement je pense que ça, c'est quelque chose d'un peu universel dans les institutions ou les associations qui s'occupent de personnes en difficulté. ».*

En guise de conclusion dans l'entretien, il était demandé aux participant·e·s s'ils ou elles estimaient que les émotions dans leur cadre privé avaient la même place que dans le cadre professionnel. De manière générale, cela peut être nuancé, mais comme vu précédemment, l'un et l'autre s'influencent mutuellement et c'est la même personne qui va au travail et qui rentre à la maison. L'éduc. 2 précise : *« La pratique professionnelle et ma formation à l'HES m'ont appris à mieux exprimer mes émotions dans ma vie de tous les jours. ».* L'éduc. 1 nuance tout de même les deux : *« Dans la vie privée, je vais peut-être moins me cacher, parce que c'est ma famille et qu'elle me connaît. Donc je vais peut-être un peu plus me lâcher qu'au travail. ».* Pour l'éduc. 3, son fonctionnement est un peu le même. Comme il a déjà été évoqué, garder ses émotions pour lui et ne pas en parler, c'est son trait de caractère, c'est donc aussi le cas dans sa vie privée, et ce même s'il en parle déjà plus qu'auparavant. Il m'explique également qu'il est parfois encore difficile de laisser les situations du travail à l'institution ; il parvient cependant mieux qu'avant à mettre une barrière entre le privé et le professionnel.

5.4.3 RÉGULATION ÉMOTIONS POSITIVES/NÉGATIVES

Il a été demandé aux professionnel·le·s s'ils ou elles régulent de la même façon les émotions dites positives et celles dites négatives.

L'éduc. 2 témoigne : *« C'est vrai, il y a un politiquement correct et j'ai l'impression que les émotions positives passent toujours mieux. En tout cas, moi, je me sens influencée par ça. Il y a des codes sociétaux qui font que le négatif, on le garde beaucoup plus pour nous. ».* Elle confirme qu'elle ne réagit pas de la même façon selon le type d'émotion : *« On va montrer qu'on est de bonne humeur, on va rire, on va sourire, on va laisser exprimer les émotions positives, tandis que celles négatives moins. Je pense, à contrario, que je me souviens plus facilement des éléments négatifs, parce que c'est quelque chose dont j'ai besoin d'avoir le contrôle. ».* Les éduc. 1, 3 et 4 n'ont pas relevé de différence dans leur façon d'exprimer une émotion positive ou négative.

5.4.4 OUTILS DE RÉGULATION

Les éducateurs et éducatrices ont chacun-e des moyens d'évacuer la pression ou d'amenuiser les situations difficiles rencontrées au travail. « *J'écris des morceaux [de musique], je fais de la musique ou du sport [...] Et le week-end, le fait de sortir, d'aller voir ses amis, de boire des verres, de danser... Ouais ! c'est un peu des soupapes.* » (éduc. 3). Pour l'éduc. 2, ce sont les chevaux et son chien notamment qui lui permettent de se ressourcer : « *Les animaux, ça a toujours été ma ressource ; c'est un équilibre que je recherche auprès d'eux : cette tranquillité, ce côté affectif aussi.* ». Elle exprime également que « *le sport, la nature* » sont aussi primordiaux pour elle et son bien-être. L'éduc. 1 identifie aussi le sport comme une ressource : « *ce qui me permet d'extérioriser en dehors du travail, c'est le sport ; c'est quelque chose qui m'apaise ; du sport en individuel, de la randonnée, de la course ... quelque chose où je suis seule, dont j'ai besoin ... ça me permet d'évacuer aussi toutes les tensions.* ».

Cependant, malgré ses ressources personnelles, l'éduc. 3 me parle des manques qu'il ressent, au niveau institutionnel : « *C'est le métier de l'humain et souvent il manque un peu des trucs... des soutiens, des supports... Nous, si nous avons un problème à l'intérieur de notre être et que nous n'arrivons pas à gérer ces trucs-là, nous n'avons pas trop de...y'a pas de trucs... On se dit « Mais comment ça se fait qu'on n'a pas plus de moyens pour se préserver, des moments où on puisse en parler ? » Parfois, il faut provoquer ces petits moments-là, mais on ne trouve pas de périodes dans la semaine pour le faire... y a pas le temps ! C'est l'urgence de fou ! ».*

6. DISCUSSION

Les résultats ont permis de connaître le vécu et le point de vue d'éducateurs et d'éducatrices vis-à-vis de la place qu'ils/elles accordent dans leur pratique professionnelle. Dans cette partie, les aspects théoriques et l'analyse des entretiens vont être mis en lien.

Comme le soulignent Niedenthala et al. (2009), les émotions sont quotidiennes et animent le déroulement de la journée de tout individu. Il en va de même pour les travailleurs et travailleuses sociales. L'analyse des résultats des quatre entretiens menés confirme ces propos. L'individu qui travaille vient dans l'état émotionnel où il est, et cela va influencer sa manière d'être. L'éducateur ou l'éducatrice, comme l'ont mentionné plusieurs interviewé-e-s, est son propre outil de travail ; il n'y a pas d'uniforme et les émotions ont donc une grande place dans ce métier. Cela va à l'inverse de ce que Jeantet (2021) expliquait. Selon elle, les émotions appartiennent à la sphère privée et non pas à la sphère professionnelle. Les entretiens démontrent, en travail social en tout cas, que l'individu ne peut pas agir sans émotion et que ce qu'il a vécu, ses expériences, son parcours de vie, exerce une influence sur le professionnel qu'il est.

Afin d'acquérir une posture professionnelle, Dumont (2010) pense que le travailleur ou la travailleuse sociale doit désactiver toutes ses émotions. C'est la vision du travail social purifié, comme le nomme Fustier (2000, cité dans Mormesse, 2015). Or, les résultats de la recherche démentent son propos. Selon les règles institutionnelles, il n'est absolument pas demandé aux professionnel-le-s de se couper complètement de toutes émotions et ressentis. Au contraire, selon leurs propos, il est important de faire preuve de « *transparence* », d'« *authenticité* » et d'« *empathie* ». La place des émotions dans le quotidien des éducateurs et des éducatrices sociales est donc non négligeable.

Olano (2019) précise qu'une des fonctions des émotions est justement qu'elles sont des vecteurs de socialisation. La grande partie du travail du corps éducatif se fait au travers de la construction et du maintien du lien avec les jeunes, afin de les accompagner le plus adéquatement possible. Assumer ses émotions avec transparence dans la relation avec le/la bénéficiaire crée un sentiment de confiance, il va permettre l'accompagnement de ce dernier ou de cette dernière sur du plus ou moins long terme.

Cependant, les émotions doivent être régulées dans certaines situations. Comme le dit Mikolajczak (2014b), différentes situations professionnelles que peuvent vivre les travailleurs et travailleuses sociales sont compromettantes. De ce fait, le ou la professionnel-le a tendance à modifier ou à adoucir l'intensité de ce qu'il ou elle ressent face aux circonstances. Mikolajczak (2014b), pour rappel, donne trois types de situations préjudiciables où l'émotion doit être régulée :

- Lorsque l'émotion est un préjudice pour le bien-être de la personne ;
- Lorsque l'émotion est un préjudice pour l'activité professionnelle de la personne ;
- Lorsque l'émotion est un préjudice pour le bien être d'autrui.

Dans les événements évoqués par les professionnel-le-s, les trois types de préjudices sont apparus. Toutefois, au vu des situations relatées, l'éducateur ou l'éducatrice régule davantage son émotion en pensant au bien-être des tiers, qui sont majoritairement, dans ces cas-là, les personnes qu'il ou elle accompagne quotidiennement. Le ou la bénéficiaire est au centre et son bien-être prime. De ce fait, même si la situation est difficile émotionnellement, l'éducatrice

ou l'éducateur régule ses émotions pour que celles-ci n'entraînent pas une répercussion sur le ou la bénéficiaire. En général, l'équipe professionnelle revient sur la situation, lorsqu'elle n'est plus en présence de la personne qu'elle accompagne. Les situations relatées, ayant une atteinte au bien-être de l'éducateur et de l'éducatrice ou à son travail, sont plutôt de l'ordre de la violence physique. La personne ressent de la colère pour le ou la jeune, car elle a eu une atteinte contre sa propre personne. Néanmoins, elle doit réguler son émotion et ne peut pas, par exemple, rendre le coup, car cela porterait fortement préjudice à son activité professionnelle. Cela irait à l'encontre des valeurs du travail social portées par les personnes interrogées.

Les éducateurs et éducatrices interviewé·e·s ont également relevé des situations provoquant de fortes émotions positives. Dans ces circonstances, l'émotion ne porte pas un préjudice au bien-être du travailleur ou de la travailleuse social·e, ni au bien-être du ou de la résident·e. Dans ce cas, l'éducateur ou l'éducatrice a moins tendance à réguler son émotion, et la laissera davantage vivre. Le fait de ne pas vouloir contrôler l'émotion ou d'en diminuer l'intensité confirme la théorie de Mikolajczak (2014b) ; en effet, comme elle ne porte à aucun préjudice, exprimer son émotion est acceptable. Une des personnes interrogées a toutefois nuancé le propos. Elle expliquait qu'elle devait cacher son émotion positive face à un·e jeune, pour garder une relation professionnelle (cf. chap. 5.4.3). Dans une situation comme celle évoquée, l'émotion positive doit être régulée car elle peut porter préjudice au bien-être du ou de la jeune comme à celui de l'éducateur ou de l'éducatrice et de son travail.

La régulation est l'une des cinq compétences émotionnelles, citées par Mikolajczak (2014a). L'identification et la compréhension n'ont pas été spécifiquement questionnées auprès des personnes interviewé·e·s. Cependant, lors des entretiens, ils et elles ont su identifier les émotions ressenties selon les situations et donner des explications quant aux événements qui les ont produites. Par exemple, l'éducatrice ayant vécu une situation de violence physique s'est sentie mal et a eu peur de ce jeune, car son besoin de sécurité n'a pas été satisfait. L'expression des émotions, que Kotsou évoque (2014a), est très utilisée chez les travailleurs et travailleuses sociales. Comme cité ci-dessus, les émotions animent les relations entretenues entre les individus. Les professionnel·le·s ont confié qu'ils ou elles exprimaient leurs émotions et que cela était bénéfique pour eux ou elles. Tout garder en soi n'est pas forcément favorable. Cependant, il est important de nuancer les propos. L'expression de l'émotion n'est pas avantageuse dans toutes les situations. Il s'agit d'exprimer son émotion certes, mais en analysant au préalable s'il est adéquat de le faire à ce moment-là. Une émotion excessive ou trop forte pourrait déstabiliser la personne en face, ou encore avoir une incidence sur le lien établi. Les éducateurs et éducatrices interrogé·e·s ont tendance à contenir l'émotion face aux jeunes s'ils ou elles jugent défavorable de l'exprimer ainsi. En revanche, ils ou elles débrièfent avec des collègues sur la situation où l'émotion est davantage exprimée. Après coup, ils et elles reprennent, s'ils et elles jugent nécessaire, ce qui s'est passé avec le ou les jeune·s en question. Comme mentionné plus haut, la transparence et l'authenticité sont des outils de travail important dans un métier de l'humain comme celui-ci. Finalement, en exprimant l'émotion ressentie et en la reprenant la situation préjudiciable avec la personne en face, l'éducateur ou l'éducatrice développe la cinquième compétence émotionnelle que Mikolajczak et Quidbach (2014) nomment l'utilisation. Les travailleurs et travailleuses sociales souhaitent donner un exemple aux jeunes. Utiliser les émotions ressenties pour ouvrir une discussion favorise également la relation entretenue. De plus, le ou la bénéficiaire voit que le ou la professionnel·le est une personne comme une autre, qui a des sentiments et des

émotions et qui peut, parfois, également être de mauvaise humeur, triste, en colère, joyeux ou joyeuse, stressé-e, etc.

Minner (2019) met en lumière le fait que même si l'émotion est innée et personnelle, de nombreuses règles implicites, qui permettent ou non d'exprimer une émotion dans telle ou telle circonstance, existent. Un exemple l'illustre très bien : celui de l'éducatrice qui, au fond d'elle-même angoissée et choquée de ce qui vient de se passer, ne montre rien à l'extérieur d'elle-même, car la détresse de la jeune dans l'ambulance prime. Les valeurs véhiculées par le domaine du travail influencent également ces règles implicites. L'éducateur et l'éducatrice social·e accompagnent des personnes rencontrant des difficultés, des besoins, etc., dans leur quotidien. Il ou elle doit être présent·e pour accueillir et aider ces personnes.

La vision du travail social purifié, comme le définit Fustier (2000, cité dans Mormesse, 2015), décrit un·e professionnel·le complètement neutre et vide de sentiments et d'émotions. Tou·te·s les éducateurs et éducatrices interrogé·e·s contredisent cette vision. Être totalement dénué·e d'émotions serait « *dramatique* » pour le travail social. Le responsable éducatif, qui pourrait avoir un point de vue correspondant davantage au travail prescrit, rejoint l'avis de ses collègues. Cependant, la vision du travail non aseptisé que définit Fustier est aussi un peu nuancée par l'équipe éducative interrogée. Certes, la construction du lien est primordiale, mais la notion de cadre l'est également. Pour deux d'entre eux, et notamment le responsable éducatif qui fait partie du comité de direction, le cadre prime sur le côté clinique, émotionnel. Un certain professionnalisme, qui se définit dans la distance professionnelle et dans la rigueur, est demandé. De ce fait, l'éducateur et l'éducatrice sont des êtres humains, vivant une part d'affects, dont on ne peut pas ne pas tenir compte.

Or, différentes normes professionnelles et institutionnelles impliquent que, dans certaines situations, le ou la professionnel·le doit désactiver ses émotions. Pour parvenir à le faire, il ou elle doit effectuer un travail émotionnel, comme le nomme Hochschild (2003). Il dit que la régulation émotionnelle peut se faire soit par évocation, en montrant une émotion désirée initialement absente, soit par suppression, en effaçant une émotion involontairement présente (cf. chap. 2.2.3). D'après les résultats, les travailleurs et travailleuses sociales ont davantage tendance à supprimer une émotion initialement présente, afin que celle-ci ne porte pas un préjudice ou ne crée pas un décalage avec les normes en vigueur. Quoi qu'il en soit, la régulation émotionnelle est un travail interne qui demande de l'énergie et du temps.

Ce travail d'introspection est toutefois peu reconnu et peu visible par l'institution ou l'entreprise de l'individu et cela peut produire, parfois, une forme de souffrance au travail (Hochschild, 2003). Les personnes interviewées ont nuancé ce propos. Même si l'émotion doit être contrôlée par moment, ils et elles ont des outils et des plages horaires pour leur permettre d'exprimer, au besoin, leurs ressentis. Ils et elles peuvent facilement débriefer avec leurs collègues ou même, au besoin, s'entretenir avec la direction. Une des personnes confie, malgré cela, ressentir certains manques au niveau institutionnel. Les supports et le soutien font parfois défaut. La société actuelle, selon cette personne, induit que nous sommes toujours dans l'urgence et qu'il manque ces moments, où on peut se poser et débriefer, s'exprimer en toute libre conscience.

L'activité de travail, comme le mettent en lumière Guérin et al. (2007), prend en compte la dimension personnelle de l'individu, car c'est une personne à part entière qui vient exercer. Les travailleurs et travailleuses sociales rejoignent ce point de vue, étant donné, qu'ils et elles se définissent comme « leur propre outil de travail ». De plus, même s'ils et elles ont tous et toutes les mêmes normes professionnelles et institutionnelles, ils et elles n'ont pas la même

façon de travailler. Effectivement, les piliers sur lesquels ils et elles se fondent en priorité, les valeurs, leur manière de réguler les émotions, impliquent une posture professionnelle différenciée. Les éducateurs et éducatrices ont d'ailleurs nommé différents facteurs qui impactent leur manière de se positionner en matière d'émotions. Comme le disent Guérin et al. (2007), les professionnel-le-s ont confié que leur formation, leur histoire personnelle, leur éducation et encore leurs expériences professionnelles influencent leur façon de réguler les émotions. Rosenwein (cité dans Boquet, 2013) le précise : l'individu appartient à de nombreux groupes sociaux et donc à de nombreuses communautés émotionnelles, qui ont chacune leurs propres normes en termes d'émotions. Mikolajczak (2014b) démontre notamment que l'éducation émotionnelle des parents joue un rôle dans la capacité de régulation de la personne. Les résultats ont montré que l'éducation qu'a eue le ou la professionnel-le, ainsi que la place des émotions dans le milieu familial, influence sa manière de contrôler ou non les émotions.

Pour conclure, chaque professionnel-le a sa propre manière de réguler ses émotions selon son parcours de vie. Même si les normes prescrites par l'institution sont identiques pour toutes et tous, chacun-e trouve sa posture professionnelle en termes d'émotions. Cependant, le travailleur ou la travailleuse social-e se doit de suivre les règles, implicites et explicites, formulées par la direction. Il est clair que l'éducateur ou l'éducatrice ne peut pas être totalement neutre et sans aucune émotion. De ce fait, la réalité du terrain s'éloigne de la vision du travail social purifié. La création du lien se trouve au centre de l'accompagnement des professionnel-le-s en travail social. Comme le dit Dumont (2010) et comme l'ont affirmé les personnes interrogé-e-s, le lien se construit à partir de transparence, d'authenticité et de confiance de chacune des parties. L'équipe éducative se doit, tout de même, d'être bienveillante envers le ou la bénéficiaire, et de contrôler ses émotions, dans certaines circonstances.

Pour reprendre la question de recherche, les éducateurs et éducatrices sont souvent amené-e-s à réguler leurs émotions. L'hypothèse peut également être confirmée. Ce corps professionnel effectue un travail émotionnel, notamment lors de situations portant un préjudice soit à eux-mêmes et à elles-mêmes ou à leur profession, soit à la population qu'ils ou elles accompagnent. De plus, l'équipe éducative doit réguler ses émotions lorsqu'elles ne correspondent pas aux normes professionnelles implicites ou aux règles institutionnelles. Les professionnel-le-s ne régulent pas leurs émotions de façon similaire. La place qu'ils ou elles accordent aux émotions est influencée notamment par leur parcours de vie et les différentes normes émotionnelles auxquelles ils ou elles ont dû se conformer.

7. LIMITES ET PERSPECTIVES

Arrivée en fin de ce travail de recherche, je me rends compte que celui-ci comporte tout de même certaines limites et biais, que je vais exposer dans le point suivant. Néanmoins, cette recherche m'a amenée à réfléchir à de possibles pistes d'action, vis-à-vis des émotions en éducation sociale, que je vais décrire dans un deuxième temps.

7.1 LIMITES ET BIAIS DE LA RECHERCHE

Pour la partie méthodologique de la recherche, j'ai fait le choix d'interroger des professionnel-le-s exerçant tous et toutes dans la même institution. Mon choix s'argumente du fait que je voulais que les règles au niveau des émotions, instaurées par la profession, soient les mêmes pour toutes les personnes interviewées. Cela m'a permis de mettre en lumière les différentes façons de réguler les émotions, selon les normes personnelles de chacun-e. Or, je me rends compte qu'au niveau des normes professionnelles, j'ai, finalement, un seul point de vue. Toutes les institutions n'appliquent sûrement pas les mêmes normes émotionnelles.

Deuxièmement, toujours vis-à-vis du choix de l'échantillon, tou-te-s les éducateurs et éducatrices accompagnent une population d'adolescent-e-s. On peut donc se questionner sur les possibles nuances dans la régulation émotionnelle de travailleurs et travailleuses sociales accompagnant d'autres populations. Ce point a d'ailleurs été évoqué par une personne interrogée qui évoquait une expérience professionnelle antérieure avec des personnes en situation de handicap. Est-ce que les ES vivent les mêmes situations préjudiciables ? Est-ce que les normes émotionnelles sont différentes dans le domaine du handicap, du trouble psychique ou autre ?

Quatre éducateurs et éducatrices ont été interrogé-e-s. Le nombre, quelque peu restreint, peut être une limite dans cette recherche. Cette recherche ne peut pas être représentative de toutes les institutions et les normes qu'elles mettent en vigueur. Il faudrait interroger un plus grand nombre de professionnel-le-s pour certifier que les résultats sont transposables dans d'autres contextes.

Une difficulté rencontrée a été le fait de garder une posture impartiale et neutre, durant les entretiens. Je ne voulais pas que la personne puisse percevoir ma vision de la thématique. Par moment, j'avais envie de réagir aux mots de l'éducateur ou l'éducatrice, mais pour ne pas biaiser sa perception de la problématique, je gardais un discours le plus objectif possible. De plus, il était compliqué, lorsque la personne ne comprenait pas la question de départ, de lui réexpliquer avec mes mots, sans qu'on puisse ressentir mon positionnement face à la thématique. Je trouve que, même si cela n'a pas été évident, j'ai su maintenir cette posture neutre, en accueillant les témoignages des interviewé-e-s, tout en faisant preuve de non-jugement et d'impartialité.

7.2 PISTES D'ACTION

Pour pousser ma recherche un peu plus loin, j'ai réfléchi à diverses actions qui pourraient être mises en place.

La première piste d'action est d'élargir et d'enrichir ma recherche en menant des entretiens avec les bénéficiaires. Dans ce cas-ci, il s'agit des jeunes adolescent·e·s. Les jeunes seraient questionné·e·s, non pas vis-à-vis de leurs propres émotions, mais sur celles des professionnel·le·s qui les entourent. Est-ce que, selon vous, un·e ES doit laisser vivre ses émotions dans son travail ? Est-ce que vous avez vécu des situations où le ou la professionnel·le a laissé déborder ses émotions ? Qu'est-ce qui est normal selon vous, en termes d'émotions et qu'est-ce qui ne l'est pas ? Comment l'avez-vous vécu ? Pensez-vous qu'il doit plutôt n'exprimer aucune émotion face à vous ou plutôt qu'il doit être sincère et authentique dans son accompagnement ? Etc. Les entretiens menés avec la population accompagnée permettraient d'entrecroiser les visions des deux parties, et de pousser un peu plus loin cette recherche.

Deuxièmement, des colloques d'équipes sont organisés régulièrement dans les institutions. Cependant, ce ne sont pas forcément des moments dédiés au bien-être des éducateurs et des éducatrices, mais plutôt des instants qui relatent des situations des jeunes. Lors des entretiens, certaines personnes m'ont confié qu'il était parfois compliqué de trouver des moments dans la semaine pour soi, pour reprendre un événement qui a été riche en émotions. L'une des solutions serait d'instaurer régulièrement des supervisions de groupe. La supervision est un outil qui permet d'offrir un espace de parole aux professionnel·le·s. Les ES pourraient échanger sur des situations qu'ils et elles ont envie de partager avec le reste du groupe. La supervision permettrait de sortir un peu de ce cadre de travail où l'on pense en premier lieu aux bénéficiaires, et de penser à son tour à son bien-être personnel et à son épanouissement professionnel.

Finalement, j'ai pu constater, lors des entretiens, qu'il n'existait pas de document, en tout cas dans cette institution, qui prescrit ce qui est attendu en termes d'émotions chez un éducateur ou une éducatrice social·e. Il serait intéressant et bénéfique de créer un canevas qui serait une base sur lequel l'ES peut s'appuyer. Ce document pourrait, par exemple, mentionner les règles explicites de l'institution, la posture à prendre vis-à-vis des valeurs en vigueur et de la mission des professionnel·le·s. Cependant, il serait important de noter également que les émotions sont subjectives et que la manière d'agir envers celles-ci dépendent de plusieurs facteurs (parcours de vie, expériences professionnelles, personnalité...). De plus, des conseils pourraient être donnés aux ES pour réguler leurs émotions.

8. CONCLUSION

En toute honnêteté, ce travail a mis ma persévérance à rude épreuve. C'est un engagement sur du plus ou moins long terme et il n'a pas été toujours évident de me motiver. Particulièrement lorsque j'ai construit mon cadre théorique. Effectivement, au départ de ce travail, je souhaitais m'intéresser à la thématique de l'hypersensibilité émotionnelle. Je suis partie dans une direction qu'il a fallu, par la suite, quelque peu rediriger. Ces réajustements ont été une source de démotivation. Cependant, le soutien de ma directrice de Bachelor ainsi que mon envie de réaliser un travail qui m'intéresse, m'ont permis de construire un cadre de réflexion tout aussi pertinente que mon idée de base.

J'avais déjà pu rédiger des travaux de recherche auparavant, mais ces derniers n'étaient pas allés aussi loin. Je prends, généralement, du plaisir à écrire des rapports. Cependant, l'écriture scientifique est un point sur lequel l'accent n'était pas mis avant la HES. Confronter et argumenter les avis des différent·e·s auteur·e·s m'a causé quelques difficultés, surtout en début de travail. Mon cadre théorique avait parfois tendance à partir dans tous les sens et à manquer de cohérence. J'ai tendance à vouloir beaucoup écrire et à oublier d'aller à l'essentiel. Il a fallu que je m'accommode avec ce type d'écriture.

D'un point de vue général, ce travail de recherche a été plus que bénéfique et positif. Premièrement, je pense avoir développé des compétences en écriture scientifique. Prendre de la distance sur les propos, en ayant une posture de scientifique a été très formateur pour moi. Tant pour un travail de recherche que pour l'analyse de situations professionnelles, je me rends compte qu'il faut prendre du recul et élargir le focus pour acquérir une posture la plus objective possible, afin de bien comprendre autrui et de ne pas juger sa vision ou son positionnement. De fait, je pense avoir réussi à développer une posture de recherche et de réflexion.

Je crois également avoir acquis des compétences organisationnelles. J'ai su comprendre assez vite que pour continuer à me motiver, j'avais besoin d'un échéancier. J'essayais de planifier à l'avance des plages horaires pour progresser dans ma recherche.

J'ai également assis ma posture lors des entretiens. Mener une recherche était nouveau pour moi. Je suis parvenue à prendre une posture objective, en formulant des questions à travers lesquelles mon opinion personnelle et professionnelle ne se ressentait pas. J'ai su relancer les personnes et reformuler mes questions en cas de nécessité. J'ai pris beaucoup de plaisir à réaliser ces entretiens. J'ai trouvé très enrichissant de confronter ma problématique à la réalité du terrain de plusieurs professionnel·le·s.

Finalement, ce travail m'a permis de développer mon positionnement professionnel. Approfondir ces questionnements autour des émotions et des normes existantes en travail social enrichit l'éducatrice sociale en devenir que je suis. Je pense être une personne assez sensible émotionnellement. Cette recherche m'a permis d'approfondir cette thématique et de mener une réflexion à ce sujet. Je pense avoir acquis des connaissances au niveau de la place des émotions dans l'éducation sociale et je n'hésiterai pas à mettre ces éléments en pratique.

Je clos cette recherche par en étayant certaines réflexions et questionnements qui restent, tout de même, en suspens :

- Est-ce que les bénéficiaires régulent également leurs émotions face aux professionnel·le·s ? Et si oui, comment régulent-ils ou elles leurs émotions ?

- Une institution serait-elle ou non favorable à l'engagement d'un éducateur ou d'une éducatrice hypersensible émotionnellement ?
- Une personne hypersensible rencontre-t-elle plus de difficultés à réguler ses émotions ?
- Quels outils existe-t-il en travail social pour accompagner l'ES dans la régulation émotionnelle ?

9. BIBLIOGRAPHIE

- Émotion. In *ReversoDictionnaire*. Consulté le 16 août 2021, à l'adresse <https://mobile-dictionary.reverso.net/fr/francais-definition/%C3%A9motion#:~:text=nf%20%C3%A9tat%20de%20trouble%2C%20d,hormones...>)
- Ergologie. (2012). In *CNTRL*. Consulté le 4 février 2022, à l'adresse <https://cnrtl.fr/definition/ergologie>
- Feintise. In *Dictionnaire français Larousse*. Consulté le 16 septembre 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/feintise/33171>
- Hyper. In *Dictionnaire français Larousse*. Consulté le 22 décembre 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hyper-/40980>
- Hyperémotivité. In *Dictionnaire français Larousse*. Consulté le 31 août 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hyper%C3%A9motivit%C3%A9/41022#:~:text=Disposition%20%C3%A0%20r%C3%A9agir%20de%20fa%C3%A7on%20excessive%20aux%20%C3%A9v%C3%A9nements%20dans%20le%20domaine%20%C3%A9motionnel>
- Normes émotionnelles. In *Cescup*. Consulté le 16 septembre 2021, à l'adresse <https://cescup.ulb.be/project/normes-emotionnelles-emotional-norms/>
- Sensibilité. (2012). In *CNTRL*. Consulté le 31 août 2021, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/sensibilit%C3%A9>
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2éd.). Armand Colin.
- Boquet, D. (2013). Le concept de communauté émotionnelle selon B. H. Rosenwein. *Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre*, 5. <https://journals.openedition.org/cem/12535#notes>
- Claudon, P. & Weber, M. (2009). L'émotion : Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, 21, 61-99. <https://doi.org/10.3917/dev.091.0061>
- Coenen, R. (2008). Les émotions sociales, une clé pour la délinquance ?. *Journal du droit des jeunes*, 271, 25-27. <https://doi.org/10.3917/jdj.271.0025>
- Dumont, J. (2010). Émotions et relation éducative. *Empan*, 80, 150-156. <https://doi.org/10.3917/empa.080.0150>
- EASSW. (2017). Travail social. In *EASSW*. Consulté le 16 août 2021, à l'adresse <https://www.eassw.org/global/definition-internationale-du-travail-social/>
- Fournier, R. (1965). *À nous deux !* Le Cercle du livre de France.
- Gomez, H. (2018). Clé 4. Travailler sa sensibilité en maîtrisant mieux ses émotions et ses choix relationnels. In H. Gomez (Éd.), *Vivre après l'alcool : Clés pour devenir acteur de ses choix* (pp. 83-108). Érès. <https://www.cairn.info/vivre-apres-l-alcool-9782749260617-page-83.htm>
- Hochschild, A. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9, 19-49. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0019>

- Jeantet, A. (2021). L'éviction des émotions au travail nuit gravement à la santé. In S. Le Garrec (Éd.), *Les servitudes du bien-être au travail: Impacts sur la santé* (pp. 89-109). Érès <https://doi.org/10.3917/eres.legar.2021.01.0089>
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. & Kerguelen, A. *Comprendre le travail pour le transformer : La pratique de l'ergonomie*. ANACT.
- Kotsou, I. (2014a). Chapitre 5. L'expression et l'écoute des émotions. In M. Mikolajczak (Éd.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 89-114). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0089>
- Kotsou, I. (2014b). Chapitre 6. La compréhension des émotions. In M. Mikolajczak (Éd.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 115-132). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0115>
- Lotstra, F. (2002). Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 29, 73-86. <https://doi.org/10.3917/ctf.029.0073>
- Mikolajczak, M. & Quoidbach, J. (2014). Chapitre 10. L'utilisation des émotions. In M. Mikolajczak (Éd.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 221-238). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0221>
- Mikolajczak, M. (2014a). Chapitre 2. Les émotions. In M. Mikolajczak (Éd.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 11-35). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0011>
- Mikolajczak, M. (2014b). Chapitre 7. Introduction à la régulation des émotions. In M. Mikolajczak (Éd.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 133-151). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0133>
- Minner, F. (2019). Les émotions dans l'internalisation et l'émergence des normes sociales. *SociologieS*, 1-22.
- Mormesse, M. (2015). *L'évaluation du travail social : une nécessité impossible ?* L'Harmattan.
- Nélis, D. (2014a). Chapitre 3. L'identification des émotions. In M. Mikolajczak (Éd.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 37-58). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0037>
- Nélis, D. (2014b). Chapitre 4. L'identification des émotions d'autrui. In M. Mikolajczak (Éd.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 59-88). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0059>
- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2009). Chapitre 1. Que sont les émotions et comment sont-elles étudiées?. In S. Krauth-Gruber, P. Niedenthal & F. Ric (Dir), *Comprendre les émotions : Perspectives cognitives et psycho-sociales* (pp. 9-45). Mardaga. <https://www.cairn.info/comprendre-les-emotions--9782870099971-page-9.htm>
- Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 8-14.
- Olano, M. (2019). Les émotions en cinq questions. *Sciences Humaines*, 320, 3-3.

10. ANNEXES

10.1 E-MAIL – PRISE DE CONTACT TERRAIN D'ENQUÊTE

De : Justine Robyr

Envoyé : mercredi 27 octobre 2021 15:16

À : XXXXXXXXXXXX>

Objet : Prise de contact pour des entretiens dans le cadre de mon travail de Bachelor

Bonjour,

Je m'appelle Justine Robyr et je suis en 3^{ème} année d'études en éducation social à l'HES-SO Valais à Sierre. Je suis actuellement en train de rédiger mon travail de Bachelor et c'est dans le cadre de celui-ci que je souhaite prendre contact avec vous. J'ai d'abord appelé le secrétariat puis la permanence du secteur éducatif qui m'a redirigée vers vous. Ce présent mail a pour but de vous décrire mon projet ainsi que de vous expliquer la raison pour laquelle je vous sollicite.

Depuis mars 2021, je me concentre sur la rédaction de mon travail de Bachelor. Dans cette recherche, je m'intéresse à la place des émotions dans le travail social. Ma problématique est la suivante : **Comment les éducateurs et les éducatrices sociales régulent-ils/elles leurs émotions dans leur pratique professionnelle ?**

Je me suis intéressée aux règles sociales qui stipulent quelle émotion il est attendu de ressentir ou d'exprimer dans telle ou telle situation. Ces règles sont appelées « normes émotionnelles ». Je me suis particulièrement penchée sur les plausibles normes émotionnelles existantes en travail social ainsi qu'à la gestion des émotions des professionnel.le.s entre le travail prescrit et leur bagage émotionnel personnel.

Dans l'avancée de ma recherche, je dois, dès à présent, procéder à l'enquête de terrain. C'est la raison pour laquelle je suis entrée en contact avec votre institution. Je souhaiterais questionner, dans l'idéal, quatre éducateurs ou éducatrices sociales travaillant dans une même institution. J'ai choisi votre institution en premier choix car je souhaite rencontrer des éducateurs et éducatrices qui peuvent être confronté.e.s à des situations fortes émotionnellement dans le cadre de leur accompagnement.

Les entretiens sont enregistrés afin de pouvoir les retranscrire. Toutefois, ils sont anonymes et aucun indice permettant de reconnaître la personne interviewée ne sera utilisé dans mon travail. Le nom de l'institution ne sera pas non plus mentionné.

Je vous envoie ce mail en espérant que vous le transmettiez à l'équipe éducative. Si des éducateurs et éducatrices sociales sont d'accord de passer un entretien, cela me serait d'une grande aide. Je vous laisse mon adresse électronique XXX ainsi que mon numéro privé XXX si vous êtes intéressé.e.s à prendre contact avec moi.

En espérant une réponse positive de votre part, je reste à votre entière disposition pour tout complément d'information ou questionnement.

Cordiales salutations

Justine Robyr

10.2 GRILLE D'ENTRETIEN

Avant de commencer l'entretien, je vous rappelle que ce dernier est enregistré dans le but de pouvoir le retranscrire dans mon rapport par la suite. Toutefois, je m'engage à garantir votre anonymat. Aucune caractéristique permet de reconnaître votre identité ne sera mentionnée. De plus, une fois la retranscription faite, je m'engage à supprimer l'enregistrement.

Comme vous le savez, cette enquête s'inscrit dans le cadre de mon travail de Bachelor. Elle vise à comprendre la place des émotions chez les éducateurs et éducatrices sociales.

1. Vous travaillez comme éducateur / éducatrice à ***. Avant d'entrer dans le vif du sujet, pourriez-vous me parler de votre travail ? (*Travail réel*)

- Quel est votre parcours professionnel ?
- Quelle est la population accompagnée ?
- Quelle est votre vision du travail
- Quelle est votre mission ?
- Quel est votre rôle ?
- Avec qui collaborez-vous ? A quelle fréquence ? Comment cela se passe-t-il ?
(Relations dans le travail)

Notes :

.....

.....

2. Selon vous, quelle place ont les émotions dans votre pratique ? (*Emotions TS*)

- Émotions positives / négatives ?
- Exemples de situations qui ont fait naître des émotions ?
- Situations-types → Y a-t-il des situations qui risquent plus que d'autres de générer des émotions ? Pouvez-vous me donner des exemples ?
- Est-ce bien perçu par l'institution / les collègues / les bénéficiaires (parents ou jeunes) ?

Notes :

.....

.....

3. Avez-vous rencontré des situations qui ont créé une difficulté émotionnelle ? (*Régulation émotions*)

- Pouvez-vous m'expliquer ce qui s'est passé ?
- Comment vous êtes-vous senti-e ?
- Est-ce que cela arrive souvent ?
- Comment avez-vous fait face à cette situation ?
- Est-ce toujours de la même manière ?

- L'institution vous aide-t-elle ? Vos collègues ? De quelle manière ? (Reprendre la situation, déléguer la situation...)
- Existe-il des directives ?

Notes :

.....

.....

4. On parle souvent d'émotions dites plutôt négatives. Avez-vous vécu des situations à fortes émotions positives dans le cadre de votre travail ? (*Emotions*)

- Si oui, est-ce bien perçu par l'institution ?
- Comment faites-vous avec ces émotions ?

Notes :

.....

.....

5. Est-ce que vous agissez toujours de la même manière face à vos émotions ? Ou cela varie-t-il en fonction du contexte, des personnes... ? (*Régulation émotions*)

- Devant bénéficiaires ?
- Devant les collègues ?
- Face à la hiérarchie / direction ?

Notes :

.....

.....

6. Qu'est-ce qui est attendu des éducateurs et éducatrices en termes de gestion des émotions ? (*Normes prescrites*)

- Que demande l'institution à ce sujet ? Et les autres institutions dans lesquelles vous avez travaillé ?
- Est-ce qu'il est favorable d'accueillir les émotions ? Dans quels contextes ?
- Est-ce que le TS doit plutôt opter pour une posture neutre, dénuée d'affects ?
- Pouvez-vous me donner des exemples concrets ?

Notes :

.....

.....

7. Quelle est, selon vous, la « bonne » posture professionnelle, en termes d'émotions, de l'éducateur ou de l'éducatrice social-e ? (*Normes réelles*)

- Distance ? Proximité ? Dévoilement personnel ? Engagement relationnel ? Neutralité ?
- Quelle est la « bonne » distance professionnelle ?

- Pouvez-vous me donner des exemples concrets, dans votre pratique ?

Notes :

.....

.....

8. Quels sont, selon vous, les facteurs qui font que vous avez ce rapport avec les émotions dans votre travail ? *(Normes émotionnelles)*

- Expérience personnelle ?
- Expérience professionnelle ?
- Formation ?

Notes :

.....

.....

9. Dans votre parcours professionnel, les émotions ont-elles toujours eu la même place ? *(Normes prescrites)*

- Était-ce toujours les mêmes règles en matière d'émotions dans les différentes institutions ?
- Si non, qu'est-ce qui fait que le rapport aux émotions soit différent ?

Notes :

.....

.....

10. Dans les contextes hors travail, quelle est la place des émotions dans votre vie ? *(Normes personnelles)*

- Vivez-vous dans une famille qui accueille les émotions ?
- Quelle est la place des émotions dans votre cercle de proches / ami-e-s ?
- Personnellement, quelle place accordez-vous aux émotions ?
- Êtes-vous une personne sensible aux émotions ?
- Comment régulez-vous vos émotions ?

Notes :

.....

.....

11. Diriez-vous que la place de vos émotions est similaire dans le cadre professionnel et non professionnel ? *(Régulation selon les normes)*

- Si non, comment expliquez-vous cette différence ?

Notes :

.....

.....