

3.7. Développer les compétences émotionnelles chez les éducateurs : un défi pour une société inclusive

Olivier Prévôt¹ et Anna Pileri²

Introduction

Dans les sociétés contemporaines, de plus en plus marquées par la complexité, la précarisation et l'accélération des rythmes de vie, l'incertitude et la liquidité (Bauman; 1999; 2006), le rôle de l'éducateur prend une importance croissante. Que ce soit dans les structures de la petite enfance, les établissements scolaires, les foyers de protection de l'enfance, les structures médico-sociales, les centres de réinsertion ou encore les associations de quartier, l'éducateur est un acteur clé dans l'accompagnement des parcours de vie, souvent marqués par la vulnérabilité, le besoin de repères et la recherche de sens.

Mais que signifie exactement le terme de compétence dans ce contexte? Son étymologie, issue du latin *competere*, renvoie à l'idée de convergence, de cheminement commun vers un objectif partagé. Cependant, la notion de compétence demeure aujourd'hui encore ambivalente et polysémique, comme le souligne Le Boterf (2000), qui la qualifie de véritable « *caméléon conceptuel* ». Cela implique que les compétences ne peuvent se réduire à de simples aptitudes opérationnelles ou à un répertoire de connaissances : elles doivent être comprises comme un ensemble complexe, dynamique et contex-

¹ Olivier Prévôt, Professeur des universités en Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux, LACES, UR 7437, F-33000 Bordeaux, France.

² Anna Pileri, Professeure associée en Didactique et Pédagogie spécialisée, Département des Sciences de l'Éducation « Giovanni Maria Bertin », Université de Bologne, Italie.

tuel, au sein duquel s'entrelacent des dimensions cognitives, affectives, sociales et axiologiques.

La littérature internationale fait remonter l'origine du concept moderne de compétence aux travaux de McClelland (1973). Ce dernier a vivement critiqué l'insuffisance des tests d'aptitude traditionnels et proposé de focaliser l'attention sur des traits personnels, des comportements observables et des ressources internes, perçus comme de meilleurs prédicteurs de la réussite professionnelle.

Des développements ultérieurs, notamment grâce à Pelleray (2004; 2010), ont permis d'adapter ce paradigme au domaine de l'éducation. Pelleray définit la compétence comme la capacité à affronter des tâches complexes, en mobilisant des ressources personnelles internes (cognitives, émotionnelles, affectives, volitionnelles) et en utilisant de manière efficace les ressources externes disponibles.

Cette approche s'inscrit dans une vision systémique et processuelle, qui met en lumière la dimension située et évolutive de l'apprentissage professionnel. Pelleray distingue ainsi le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, en accordant une importance particulière aux méta-compétences, ces capacités réflexives qui permettent d'apprendre de l'expérience et de transformer cette dernière en connaissance transférable.

Avec le temps, la notion de compétence s'est enrichie, passant d'une conception purement performative à une approche plus globale, intégrant également les dynamiques relationnelles et contextuelles. À partir des travaux de Piaget (1970) et Vygotski (1969), l'attention s'est déplacée de l'individu isolé vers le sujet en interaction avec son environnement, mettant en évidence le rôle central du contexte socioculturel et des relations significatives dans les processus d'apprentissage.

Le Boterf (2000) renforce cette perspective en affirmant que la compétence ne peut être pensée comme une propriété individuelle abstraite, mais bien comme une construction située, qui émerge en lien avec des tâches spécifiques et des contextes concrets. C'est dans ce cadre élargi que s'inscrivent les compétences émotionnelles, dé-

sormais reconnues comme un socle transversal incontournable. Elles conditionnent la qualité de la relation éducative, la qualité de l'intervention, la prévention des conflits, la santé mentale de l'éducateur lui-même, ainsi que l'efficacité globale de toute action éducative.

Les compétences émotionnelles regroupent l'ensemble des capacités permettant à une personne de reconnaître, comprendre, exprimer, réguler et utiliser les émotions – les siennes comme celles des autres. Elles ne relèvent ni de l'inné ni du domaine privé : elles sont construites, influencées par le milieu culturel, les expériences personnelles et peuvent faire l'objet d'un apprentissage tout au long de la vie. Plusieurs chercheurs ont proposé des cadres théoriques permettant de les conceptualiser. Le modèle de l'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey (1997), par exemple, distingue quatre dimensions principales : la perception des émotions, leur facilitation dans la pensée, la compréhension des émotions et leur régulation. Goleman (1995) a popularisé ces notions en les reliant aux compétences sociales et professionnelles, montrant que l'intelligence émotionnelle pouvait être plus déterminante que le Quotient Intellectuel dans la réussite personnelle et interpersonnelle.

Dans le champ éducatif, ces compétences prennent un relief particulier. L'éducateur est en effet confronté quotidiennement à des situations à forte charge émotionnelle : colère d'un enfant en crise, détresse d'un adolescent en rupture familiale, frustration d'un jeune adulte en échec, agressivité d'un parent en souffrance, tensions dans une équipe, conflits de valeurs. Ces situations, loin d'être anecdotiques, structurent profondément la réalité du travail éducatif. L'éducateur qui n'est pas en capacité pour comprendre et gérer ses propres émotions risque de réagir de manière défensive, autoritaire ou au contraire de manière évitante, créant ainsi des ruptures relationnelles ou aggravant les difficultés déjà présentes.

Au contraire, un éducateur émotionnellement compétent saura accueillir l'émotion de l'autre sans se laisser submerger, poser des mots sur ce qui se vit, proposer un cadre contenant, ajuster son comportement selon la situation, tout en restant fidèle à ses valeurs pro-

fessionnelles. Il s'agit là d'un équilibre subtil entre l'empathie et la distance, la présence et la régulation, la reconnaissance de l'émotion et la capacité d'y répondre avec pertinence.

Les travaux de Stern (1985) sur le développement émotionnel chez l'enfant, ou ceux de Cyrulnik (2001; 2025) sur la résilience, montrent que les relations humaines sécurisantes – où l'émotion peut être exprimée, reconnue et contenue – sont des facteurs puissants de développement. L'éducateur, dans ce sens, devient un co-régulateur émotionnel. Il offre un espace où l'enfant, le jeune ou l'adulte accompagné peut faire l'expérience d'une relation stable, bienveillante, dans laquelle ses émotions sont prises au sérieux sans être amplifiées ni niées. Cela vaut autant pour les enfants placés en institution que pour les jeunes suivis dans le cadre de la justice des mineurs, ou les personnes en situation de handicap. Par ailleurs, les recherches en neurosciences affectives, notamment celles de Damasio (1995), ont définitivement établi le lien entre émotions et cognition. Penser, apprendre, se concentrer, prendre des décisions – toutes ces fonctions mentales sont affectées par l'état émotionnel.

Dans un contexte éducatif, cela signifie que le climat émotionnel d'une interaction, d'un groupe ou d'un lieu influe directement sur les capacités d'apprentissage ou de mobilisation des personnes. Un éducateur capable de créer un climat émotionnel positif, sécurisant, respectueux, facilite donc non seulement le bien-être, mais aussi le développement cognitif, comportemental et social.

Dans les pratiques de terrain, cela se traduit par une attention particulière portée à la communication non verbale, à l'écoute active, à l'authenticité du lien, à la reconnaissance des ressentis. Par exemple, un éducateur en foyer de l'enfance devra être capable de détecter une angoisse derrière une crise d'agitation, ou une blessure d'abandon derrière une attitude provocatrice. Mais cela suppose aussi de connaître ses propres déclencheurs émotionnels, ses limites, ses zones de vulnérabilité. Car un professionnel qui ignore ses propres émotions – ou les refoule systématiquement – finit souvent par développer des stratégies de défense peu adaptées : surcontrôle, évitement, usure compassionnelle, voire burn-out.

La prévention de l'épuisement (burnout) professionnel constitue d'ailleurs l'un des enjeux majeurs liés aux compétences émotionnelles. Plusieurs études (Maslach & Leiter, 2016) ont montré que les métiers de la relation – et en particulier les professions éducatives – figurent parmi les plus exposés au stress chronique.

La capacité à prendre du recul, à exprimer ses émotions au sein de l'équipe, à solliciter du soutien, à mettre en place des mécanismes de récupération émotionnelle fait pleinement partie des conditions nécessaires à une pratique professionnelle durable. Les compétences émotionnelles ne sont donc pas un simple supplément d'âme, mais bien une composante essentielle de la soutenabilité de l'engagement éducatif.

Dans les contextes d'éducation spécialisée, les compétences émotionnelles sont encore plus importantes. Par exemple, dans le champ du handicap sensoriel, où les codes émotionnels peuvent être différents, moins facilement lisibles ou exprimés, l'éducateur est appelé à développer une sensibilité fine à la communication non verbale, aux indices corporels et aux besoins d'adaptation.

Un programme comme "Emoti'Sens", développé en Suisse (Chennaz, Valente et al, 2022), a démontré qu'il est possible de favoriser la conscience et la régulation émotionnelle même chez des enfants déficients visuels, à condition que les professionnels soient formés et attentifs à ces dimensions multisensorielles. Cette articulation entre émotion et inclusivité est également au cœur des travaux d'Éric Dugas (2020; 2023), qui souligne que l'éducation inclusive ne peut faire l'impasse sur les dimensions affectives des apprentissages.

Il plaide pour une reconnaissance pleine des émotions dans les pratiques pédagogiques, en insistant sur leur rôle dans la construction du lien, du sentiment d'appartenance, et dans la sécurisation des parcours éducatifs, notamment pour les situations les plus exposées au risque de fragilité psychosociale et d'exclusion. Dans cette perspective, former les éducateurs à accueillir la diversité émotionnelle devient un levier fondamental pour construire des environnements véritablement inclusifs.

Malgré les avancées, l'intégration des compétences émotionnelles dans la formation des éducateurs est encore insuffisante. Trop souvent, la formation initiale se concentre sur les aspects juridiques, pédagogiques, ou organisationnels, laissant peu de place au travail sur soi, à la supervision, à l'analyse émotionnelle des pratiques. Pourtant, plusieurs expérimentations montrent que des modules de formation axés sur la conscience émotionnelle, l'empathie, la gestion du stress ou la communication bienveillante ont un impact direct sur la qualité de la relation éducative. Les travaux de Héber-Suffrin (2016) sur la coopération et l'intelligence émotionnelle dans les groupes éducatifs confirment l'importance de cette dimension. À ce propos nous ne pouvons ignorer que les processus d'alliance entre éducateurs et familles (Prévôt, 2023) exigent également des équilibres affectifs nourris par la confiance mutuelle, l'écoute, le dialogue et la syntonie affective (Pileri, 2024).

L'enjeu n'est pas d'attendre que tous les éducateurs deviennent des spécialistes des émotions. Mais plutôt de reconnaître que toute situation éducative est aussi une situation émotionnelle, et que la manière dont ces émotions sont accueillies, nommées, accompagnées, fait toute la différence. Cela suppose une posture réflexive, une formation continue, un travail d'équipe, mais aussi une reconnaissance institutionnelle de cette dimension. Les compétences émotionnelles devraient être intégrées dans les référentiels de compétences professionnelles, les grilles d'évaluation, les dispositifs de soutien aux équipes.

Il apparaît donc clairement que, dans une société traversée par de multiples tensions – économiques, identitaires, écologiques – il devient urgent de revaloriser la place de l'émotion comme ressource éducative. Il ne s'agit pas de promouvoir un affectivisme naïf, mais bien de reconnaître que l'humanité de l'éducateur constitue son principal outil de travail. Un éducateur capable d'écouter, d'accueillir, d'apaiser et de relancer sans se perdre lui-même est un professionnel qui participe activement à la construction de liens sociaux plus justes, plus solides et plus humains. Reconnaître ces compétences comme étant au cœur du métier éducatif, c'est ouvrir la voie à une refonda-

tion de l'action socio-éducative : plus incarnée, plus responsable, plus engagée. Former les professionnels à l'intelligence émotionnelle ne revient pas à les fragiliser, mais bien au contraire à les outiller pour affronter, avec justesse et discernement, la complexité du monde contemporain.

3.7.1 Politiques publiques européennes et reconnaissance des compétences émotionnelles dans les métiers socio-éducatifs

L'Union européenne, à travers le cadre des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie, promeut depuis 2006 (actualisé en 2018) la compétence personnelle, sociale et d'apprendre à apprendre, qui inclut explicitement la régulation émotionnelle, l'empathie, la coopération, et la gestion des relations interpersonnelles. Ces orientations influencent progressivement les systèmes éducatifs des États membres, même si leur intégration dans les politiques de formation et de professionnalisation des éducateurs varie encore considérablement d'un pays à l'autre.

Dans des pays comme la Finlande, la France, l'Italie, les compétences émotionnelles sont pleinement intégrées dans les politiques éducatives, tant pour les élèves que pour les enseignants et éducateurs. La formation initiale des professionnels de l'éducation comprend des modules sur le bien-être mental, la gestion du stress, l'intelligence émotionnelle et la dynamique de groupe. Cette approche systémique permet une prévention plus efficace des troubles relationnels et une meilleure qualité des interactions pédagogiques.

En Espagne, certaines communautés autonomes comme la Catalogne ont intégré des programmes d'éducation émotionnelle dans les écoles et les centres socio-éducatifs, avec un soutien institutionnel clair. En Suisse, des initiatives locales (comme le programme Emoti'Sens cité précédemment) témoignent d'une attention croissante à l'émotion dans les pratiques éducatives, notamment dans les situations de handicap.

Cependant et malgré ces avancées, la reconnaissance institutionnelle des compétences émotionnelles dans les référentiels de compétences des éducateurs reste inégale. Elle dépend souvent d'initiatives locales, de la volonté politique régionale, ou du dynamisme des acteurs de terrain. Une difficulté récurrente tient au fait que les émotions sont encore trop souvent perçues comme relevant de la sphère privée ou informelle, alors qu'elles structurent profondément les pratiques professionnelles.

Plusieurs organisations internationales, telles que l'OCDE, l'UNESCO ou l'OMS, appellent à une prise en compte plus systématique des compétences émotionnelles dans les politiques éducatives. L'OCDE, dans son cadre "Future of Education and Skills 2030", insiste sur les compétences émotionnelles comme partie intégrante des compétences du XXI^e siècle, au même titre que les compétences numériques ou linguistiques. L'UNESCO, de son côté, défend une éducation holistique qui intègre la dimension émotionnelle et éthique de l'apprentissage. Ces positions internationales renforcent la légitimité de cette dimension dans les débats nationaux.

3.7.2 Régulation émotionnelle, bien-être professionnel et prévention de l'épuisement chez les éducateurs

Le travail socio-éducatif engage profondément l'humain. Il mobilise quotidiennement les ressources affectives, morales et relationnelles des professionnels, parfois jusqu'à l'épuisement. Dans ce contexte, la régulation émotionnelle ne relève pas seulement d'une compétence utile à la relation éducative : elle devient une condition de la santé mentale, de la durabilité de l'engagement et du sens donné au travail. La régulation émotionnelle peut se définir comme l'ensemble des processus par lesquels une personne influence l'occurrence, l'intensité, la durée ou l'expression de ses émotions. Gross (2002), l'un des pionniers dans ce domaine, distingue deux grandes stratégies : la réévaluation cognitive (modifier la

signification donnée à une situation) et la suppression de l'expression émotionnelle (retenir ou cacher une émotion). Les recherches montrent que la réévaluation a de meilleurs effets psychologiques et relationnels que la suppression, qui tend à générer plus de stress et de conflits internes.

Dans les métiers de l'éducation, de nombreuses situations mettent à l'épreuve la capacité à gérer ses émotions : colère face à une injustice, tristesse devant une souffrance répétée, impuissance face à un système bloqué, frustration liée à des tensions d'équipe, peur de la violence, épuisement devant la surcharge. L'enjeu n'est pas de ne plus ressentir ces émotions – ce serait illusoire et inhumain – mais d'apprendre à les reconnaître, les nommer, les partager et les transformer de manière constructive.

Les stratégies de coping (Lazarus & Folkman, 1984) constituent un cadre théorique utile pour penser cette régulation. On distingue :

- Le *coping centré sur le problème* : agir pour changer la situation (demande de soutien, médiation, modification d'un emploi du temps).
- Le *coping centré sur l'émotion* : chercher à apaiser l'état intérieur (relaxation, expression émotionnelle, spiritualité, humour).
- Le *coping d'évitement* : fuir la situation ou minimiser le problème, ce qui peut parfois conduire à un désengagement ou à un épuisement latent.

Les professionnels qui n'ont pas accès à des espaces de régulation – temps de parole en équipe, supervision, accompagnement individuel – sont plus exposés au burn-out, à la fatigue compassionnelle ou à la déshumanisation défensive. Les travaux de Maslach et Leiter (2016) ont montré que la surcharge émotionnelle, l'absence de reconnaissance et le manque d'autonomie sont des facteurs de risque majeurs dans les métiers de la relation. Le bien-être professionnel des éducateurs ne peut donc pas être réduit à une affaire individuelle. Il s'inscrit dans une dimension collective et institutionnelle. Une équipe

qui partage une culture de l'expression émotionnelle, de la solidarité professionnelle, de la reconnaissance mutuelle, est plus résiliente face aux difficultés. Les organisations qui valorisent la qualité de vie au travail, qui offrent des temps de formation émotionnelle, des espaces de parole, des temps de ressourcement, contribuent à prévenir les risques psychosociaux et à fidéliser leurs professionnels.

Certaines institutions ont mis en place des pratiques innovantes : “cafés émotionnels” en équipe, rituels de clôture des journées, cercles de parole interprofessionnels, médiation artistique ou corporelle. Ces pratiques, inspirées parfois de l'éducation non formelle ou des approches systémiques, visent à renforcer la cohésion émotionnelle des collectifs de travail.

Il est donc essentiel de rappeler que la capacité à prendre soin de soi – dans et hors du travail – est un pilier du professionnalisme éducatif. Elle suppose un cadre éthique clair, le respect des limites, une autonomie dans la gestion du temps et une reconnaissance du droit au retrait émotionnel lorsque cela est nécessaire. Comme le souligne Winnicott (1965), “il faut être suffisamment en sécurité pour être capable de s'occuper des autres”.

3.7.3 Outils et méthodes d'évaluation des compétences émotionnelles dans les pratiques socio-éducatives

La question de l'évaluation des compétences émotionnelles soulève une double difficulté : d'une part, ces compétences sont complexes à objectiver puisqu'elles relèvent en partie de processus internes, subjectifs et contextuels ; d'autre part, elles sont parfois absentes des grilles officielles d'évaluation ou des référentiels professionnels. Pourtant, dans les pratiques éducatives, savoir si un professionnel est capable de reconnaître, réguler, exprimer et mobiliser les émotions à bon escient est une donnée essentielle pour garantir la qualité de l'accompagnement.

Plusieurs types d'outils peuvent être mobilisés, en fonction des objectifs (formation, auto-évaluation, supervision, gestion

d'équipe, recrutement), du niveau de professionnalisation et du contexte institutionnel.

Le premier levier est celui de l'auto-réflexion structurée, souvent utilisée dans les démarches d'analyse de la pratique. Il s'agit ici de proposer au professionnel un retour réflexif sur ses expériences émotionnelles, à partir de situations concrètes vécues dans son travail. Cette méthode, inspirée des travaux de Schön (1983) sur le praticien réflexif, permet de prendre conscience des réactions émotionnelles automatiques, des effets de résonance, des interprétations affectives, mais aussi des stratégies de régulation mobilisées. De nombreux dispositifs d'accompagnement professionnel (carnets réflexifs, grilles d'auto-positionnement, journaux d'expérience) intègrent désormais cette dimension.

En parallèle, l'observation externe par un pair, un formateur ou un superviseur reste une méthode pertinente, notamment lorsqu'elle est menée dans un cadre non jugeant. Observer les attitudes non verbales, les micro-réactions émotionnelles, la capacité à ajuster sa posture ou à contenir les tensions permet de faire un retour constructif à l'éducateur. Cela nécessite toutefois une formation spécifique à l'observation des comportements émotionnels, souvent absente des cursus initiaux.

La supervision professionnelle, qu'elle soit individuelle ou collective, constitue un espace privilégié d'élaboration émotionnelle. Elle permet de travailler sur les affects en jeu dans la relation éducative, de différencier ce qui relève du professionnel et du personnel, et d'ajuster sa posture dans le respect de soi et de l'autre. De nombreuses équipes en protection de l'enfance, en insertion ou dans le champ du handicap recourent à des superviseurs extérieurs pour accompagner cette démarche. Il est essentiel que ces espaces soient reconnus, soutenus institutionnellement et intégrés dans les temps de travail.

Du côté des outils plus formels, plusieurs échelles de mesure ont été développées dans la recherche en psychologie et peuvent être adaptées aux contextes éducatifs. Parmi les plus connues, on peut citer :

- L'Emotional Quotient Inventory (EQ-i) de Bar-On (1997), qui mesure l'intelligence émotionnelle à travers cinq domaines (intrapersonnel, interpersonnel, adaptabilité, gestion du stress, humeur générale).
- Le Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) de Petrides (2009), utilisé pour évaluer les croyances individuelles sur sa propre intelligence émotionnelle (trait EI).
- Le Schéma de compétences émotionnelles de Mikolajczak et al. (2009), qui propose une lecture plus dynamique, en distinguant identification, compréhension, expression, régulation et utilisation des émotions.

Ces outils peuvent être utilisés en formation, dans une logique de développement professionnel, mais leur interprétation doit rester prudente : les compétences émotionnelles ne se résument pas à des scores. L'ancrage contextuel, la diversité des profils et la richesse des parcours de vie nécessitent une lecture qualitative complémentaire. Des approches mixtes, combinant outils quantitatifs et démarches qualitatives (entretiens, récits de pratique, feedbacks 360°, auto-confrontation vidéo), offrent des perspectives intéressantes pour l'évaluation intégrée des compétences émotionnelles. Elles permettent d'articuler savoir-être et agir professionnel, dans une dynamique d'amélioration continue.

L'enjeu principal reste de légitimer ces évaluations au sein des institutions éducatives, en les reliant aux objectifs de qualité relationnelle, de bien-être au travail, et de prévention des risques psychosociaux. Ce travail passe par une culture de l'évaluation formative, bienveillante et contextualisée, loin des logiques de contrôle ou de performance.

3.7.4 Émotion, proximité et distance : un équilibre délicat

L'intégration des compétences émotionnelles dans les pratiques socio-éducatives, aussi précieuse soit-elle, ne va pas sans soulever de questions éthiques profondes. Car dès lors que l'on travaille sur les émotions – les siennes, celles de l'autre, celles du groupe – on touche à l'intime, au vulnérable, parfois au fragile. L'éducateur, en tant que professionnel de la relation, est à la fois acteur émotionnel, témoin des vécus affectifs des personnes accompagnées, et gestionnaire des ambiances et climats relationnels. Ce positionnement requiert une attention constante à l'éthique du soin, à la juste distance et à la posture déontologique.

L'un des premiers défis est celui de l'équilibre entre proximité et distance professionnelle. Trop de distance peut produire de la froideur, de l'inhumanité, voire un désengagement émotionnel ; à l'inverse, une proximité excessive expose au risque de confusion des rôles, de débordement affectif ou de fusion relationnelle. La relation éducative, parce qu'elle s'inscrit dans la durée et repose sur la confiance, peut parfois générer des transferts émotionnels puissants (positifs ou négatifs). Il est alors fondamental que l'éducateur sache reconnaître ces mouvements internes, les nommer, et les travailler dans un cadre sécurisé (supervision, codéveloppement, régulation d'équipe). L'émotion en situation professionnelle n'est pas un tabou, mais un matériau à travailler avec prudence et lucidité. La formation des éducateurs doit donc inclure un enseignement sur les dynamiques affectives dans les relations d'aide.

3.7.5 Confidentialité émotionnelle et respect de l'intimité

Travailler sur les émotions impose aussi de respecter la confidentialité émotionnelle des personnes accompagnées. Il ne s'agit pas simplement de garder le silence sur ce qui a été dit, mais de protéger l'intégrité de l'expérience subjective d'autrui. Lorsque

quelqu'un partage une joie, une peur, une douleur, une colère, il confie quelque chose de son histoire profonde. L'éducateur doit donc veiller à ne pas instrumentaliser ces émotions, à ne pas en faire un usage inapproprié dans des réunions, des bilans ou des discussions d'équipe. La discrétion éthique est ici un devoir.

De plus, certaines pratiques dites « émotionnelles » peuvent basculer dans des formes de manipulation ou de suggestion affective : forcer quelqu'un à « se livrer », insister pour qu'il exprime ses émotions, l'exposer sans consentement à un travail émotionnel trop intense. Ces dérives doivent être strictement évitées. L'éthique du respect de la personne implique le libre arbitre émotionnel, c'est-à-dire le droit de ne pas ressentir, de ne pas dire, de ne pas explorer.

Un autre enjeu est celui de la sur-responsabilisation émotionnelle des professionnels. À force d'attendre d'eux qu'ils soient disponibles, empathiques, bienveillants, calmes, ouverts, régulateurs, modérateurs... on finit parfois par les charger d'une mission émotionnelle trop lourde, voire impossible à tenir durablement. L'éducateur ne peut pas être en permanence le "gardien de la paix affective" de tous les espaces. Il a lui aussi droit à ses moments de doute, de colère, de tristesse ou de fatigue. Faire exister cette humanité émotionnelle dans l'équipe est une condition de la santé collective. De plus, certains dispositifs (ex : gestion de crise dans les structures d'urgence, tensions institutionnelles, manque de reconnaissance) mettent les éducateurs en position d'usure émotionnelle chronique. La régulation émotionnelle ne peut alors pas être uniquement une responsabilité individuelle : elle doit être pensée comme un enjeu organisationnel et systémique. Cela implique un devoir institutionnel d'offrir des espaces de soutien, de réflexion, de protection, et parfois de réparation.

Travailler avec les émotions nécessite un cadre clair, explicite, et partagé. Elles peuvent être des leviers d'apprentissage, mais aussi des lieux de désordre ou de souffrance. Il est donc essentiel que les structures éducatives posent des limites de sécurité émotionnelle, à la fois pour les professionnels et pour les acteurs impliqués dans le parcours éducatif. Cela passe par des règles de

fonctionnement qui garantissent le respect et la non-violence; des protocoles en cas de conflit ou de débordement affectif ; une clarté sur les rôles, les attentes, et les espaces de parole. Dans cette perspective, l'éthique émotionnelle est aussi une éthique du cadre de confiance, qui permet à chacun de se sentir légitime, entendu, respecté dans son vécu.

Conclusion et perspectives

Les compétences émotionnelles de l'éducateur ne relèvent pas d'un simple "plus" relationnel ou d'un trait de personnalité individuel ; elles constituent un socle professionnel fondamental, intimement lié à la qualité de l'accompagnement, à la prévention des risques psychosociaux, et à la capacité des institutions éducatives à répondre aux défis contemporains de la complexité humaine. Loin d'être accessoires, ces compétences sont le ciment invisible des interactions éducatives réussies, de la création de liens de confiance et de la construction de milieux sécurisants pour les personnes accompagnées.

L'ensemble des développements précédents montre à quel point il est nécessaire de former, soutenir, évaluer et reconnaître ces compétences dans tous les contextes socio-éducatifs : petite enfance, inclusion, accompagnement du handicap, protection de l'enfance, intervention de rue, insertion sociale, etc. Si ces compétences sont nécessaires dans des contextes d'intervention spécialisées, nous considérons qu'elles doivent également être mobilisées dans des contextes de droit commun : l'école, la famille, l'animation et l'éducation populaire, les activités sportives et culturelles. L'émotion est présente partout ; ce qui change, c'est la manière de la traiter, de l'écouter, de l'habiter. Ce travail ne peut reposer uniquement sur la "bonne volonté" ou la "sensibilité personnelle" des éducateurs. Il exige des cadres institutionnels structurés, des formations continues ancrées, des espaces de supervision protégés, et des politiques publiques ambitieuses.

Les comparaisons internationales, notamment, montrent que des chemins sont possibles : professionnalisation universitaire, reconnaissance dans les référentiels, intégration dans les dispositifs de qualité, évaluation éthique et contextualisée, mise en place d'analyse de la pratique et de l'accompagnement des acteurs. Il est désormais essentiel de favoriser une culture professionnelle commune à l'échelle européenne, où les compétences émotionnelles soient pleinement considérées comme un pilier de la qualité éducative, au même titre que les compétences techniques, organisationnelles ou légales. Pour l'avenir, plusieurs pistes de travail méritent d'être poursuivies :

- **Renforcer la recherche appliquée** sur les effets des compétences émotionnelles dans les pratiques éducatives : quels impacts sur le climat relationnel ? sur la santé des professionnels ? sur l'évolution des publics ?
- **Développer des outils de formation innovants**, intégrant les apports des neurosciences, de la psychologie culturelle, des pédagogies expérientielles ou de l'intelligence collective.
- **Créer des espaces mixtes** de co-formation entre éducateurs, psychologues, enseignants, infirmiers, afin de sortir des silos professionnels et de favoriser une approche intégrée des enjeux émotionnels.
- **Inclure les personnes accompagnées** dans la réflexion : comment perçoivent-elles l'émotion dans la relation éducative ? quelles attentes ? quels vécus ? quelles limites ?
- **Valoriser les pratiques de terrain** déjà existantes, souvent invisibles mais très puissantes, dans lesquelles les éducateurs développent des stratégies fines de présence, d'écoute et de régulation.

En guise de conclusion, l'enjeu est moins de "faire de l'émotion un nouveau dogme", que de reconnaître sa place centrale dans le vivant éducatif, et de lui donner les moyens de s'exprimer, de se penser, de se transformer. C'est à ce prix que les éducateurs pourront continuer à exercer un métier profondément humain, au service du lien, de la dignité de chacun. Les alliances et l'inclusivité ont les valeurs comme fondation, les savoirs comme pilier et les émotions comme ciment.

References

- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Il Mulino.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Laterza.
- Chennaz, L., Valente, D., Baltenneck, N., Baudouin, J.-Y., & Gentaz, É. (2022). Emotion regulation in blind and visually impaired children aged 3 to 12 years assessed by a parental questionnaire. *Acta Psychologica*, 225. [https://doi.org/\[ajouter le DOI si disponible\]](https://doi.org/[ajouter le DOI si disponible])
- Cyrulnik, B. (2001). *La résilience : Le réalisme de l'espérance*. Érès.
- Cyrulnik, B. (2025). *Attachement et résilience : Mémoires, empreintes, émancipation et neurosciences*. Chronique sociale.
- Damásio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions* (O. Jacob, trad.). Odile Jacob.
- Dugas, É. (2020). Former les enseignants à l'empathie pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap ? *Éducation permanente*, 224, 131–138.
- Dugas, É. (2023). Vers une nouvelle ère : Le passage de l'inclusion à l'inclusivité sociale et scolaire. Dans J.-F. Bruneaud, Y. Montoya & Z. BenChaâbane (Éds.), *Le bien-être au prisme des violences scolaires : Espaces, corps, valeurs* (pp. 175–200). PUB.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1111/1469-8986.3930281>
- Héber-Suffrin, C. (2016). *Des outils pour apprendre par la réciprocité : Animer des réseaux d'échanges réciproques de savoirs*. Chronique sociale.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive : Agire e riuscire con competenza*. Guida.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034981>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. Dans G. Fink (Éd.), *Stress*:

- Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Academic Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence ? Dans P. Salovey & D. J. Sluyter (Éds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Mikolajczak, M., & Quoidbach, J. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2010). *Le competenze : Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Tecnodid.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. London Psychometric Laboratory.
- Piaget, J. (1970). *La psychologie de l'enfant*. Presses universitaires de France.
- Pileri, A. (2024). *Pensare e agire per l'inclusività : Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*. FrancoAngeli.
- Prévôt, O. (2023). Coéducation et territoire(s) : Un campus des alliances éducatives et d'inclusion sociale pour mieux répondre aux besoins des enfants et de leurs parents. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 51, 101–120.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Stern, D. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino* (Bollati Boringhieri, trad. it. 1987). Bollati Boringhieri.
- Vygotski, L. S. (1969). *Pensée et langage* (La Dispute, trad. fr.). Éditions La Dispute.
- Vygotskij, L. S. (2006). *Psicologia pedagogica : Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*. Erickson.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. Karnac Books.