

Chapitre

6

Les émotions dans la pensée et dans l'éducation

- 1 Émotion et éducation
- 2 Existe-t-il une version paradigmatique de la pensée émotive ?
- 3 Est-il possible d'éduquer par rapport aux émotions ?
- 4 Émotions et langage
- 5 Groupes de mots permettant d'exprimer des émotions avec fluidité

1. ÉMOTION ET ÉDUCATION

J'aimerais souligner ici une caractéristique intéressante de l'éducation réflexive : sa volonté de revoir le rôle de l'émotion. On peut cependant se demander quel est l'objectif d'un tel réexamen. Est-il question des émotions en tant que *sujet à traiter* ou en tant qu'*actrices* ? (Une troisième possibilité serait qu'elles puissent elles-mêmes faire l'objet d'une éducation.)

Les « affects » en tant que *sujet à traiter* ont suscité depuis longtemps l'intérêt de nombre de philosophes qui en ont proposé d'innombrables commentaires et définitions. Dès le début de la Renaissance, la propension de l'être humain à faire l'expérience de certaines émotions dans certaines circonstances a fasciné des écrivains dont la phénoménologie des émotions a fait l'objet d'études approfondies par des érudits comme par leurs disciples. Les siècles qui ont précédé et suivi Descartes et Spinoza ont connu un foisonnement de traités des émotions. Il suffit de penser à l'éventail des émotions soigneusement poli par ce dernier : joie, chagrin, étonnement, mépris, amour, haine, attirance, aversion, remords, dérision, espoir, crainte, etc.

On peut par ailleurs rechercher le rôle joué par les émotions dans l'éducation. Avant d'aborder ce thème, il convient de se rappeler le statut épistémologique négatif qui leur a été souvent attribué : biaisant la réflexion, elles la déformeraient. La tradition cartésienne a fait passer la clarté et la précision pour des critères de vérité. Les émotions ont ainsi souvent été accusées d'être source d'erreurs et de contrevérités.

Plus récemment, des auteurs se sont davantage ouverts à ce sujet. Je pense ici aux travaux de Ricœur, Solomon, Scheffler, Elgin, Damasio, pour ne citer qu'eux. Il fallait d'abord transformer l'image courante de l'émotion, celle d'un tourbillon qui obscurcit et leurre nécessairement la pensée, en une panoplie de conditions pouvant au contraire la clarifier et l'organiser. Avant d'envisager le rôle positif qu'elles peuvent jouer dans le raisonnement, je voudrais mentionner brièvement la manière dont Damasio fait la distinction entre émotions et sensations. Il voit les premières comme une expression de la relation écologique entre l'organisme et son milieu (par exemple, ce qui se passe chez les gens qui ont peur du vide ou qui craignent de perdre leur emploi), alors que les secondes expriment pour lui des états internes (mal au genou, tiraillement à l'épaule). Toutes dépendent de l'image qu'on s'en est fait. On pourrait comparer ce processus au dispositif de sécurité d'une ambassade, par exemple : muni de nombreux écrans de télévision qui balayaient tous les endroits à surveiller à l'intérieur aussi bien qu'aux alentours. On se sentira alors pacifique ou hostile, calme ou énervé, suspicieux ou confiant selon ce que les images auront montré et la manière dont ces images

seront comprises par l'organisme. Dans son analyse des sentiments, Damasio utilise même comme expression « le théâtre du corps »¹.

Pour aborder le rôle des émotions dans la réflexion, je me réfère au travail de Catherine Z. Elgin². (1) Pour elle, les émotions ne fonctionnent de manière cognitive que si elles *comportent des croyances*. Par exemple, une émotion ne peut être une vraie peur si l'on ne se croit pas en danger. (2) Une émotion fournit un *cadre référentiel*. Par exemple, l'amour parental est un *cadre* au sein duquel s'organisent un tas de sentiments, d'attitudes et d'actes. (3) Les émotions aident à *se focaliser sur quelque chose* : ce sont les intérêts qui déterminent ce qu'on remarque. (4) Les émotions sont éclairantes, soulignent ce qui est *saillant* sans pour autant *nécessairement déformer*. Elles élèvent tout simplement le niveau de conscience et aiguïssent l'attention. Elles constituent pour la sensibilité des orientations, des références. (En ce sens, elles fonctionnent fort comme des croyances. Des croyances fausses peuvent donner un faux sentiment de sécurité et un pessimisme injustifié peut donner un sentiment injustifié de menace.)

Pour Elgin, une attitude est un état d'esprit dont découlent une orientation, des dispositions ou des attentes. Quand l'attitude est orientée vers une proposition (vraie ou fausse), on est disposé à accepter ou à rejeter cette proposition, à l'exprimer ou à y réfléchir, à discuter d'elle ou à insister sur elle. Tout cela a été décrit comme « attitudes propositionnelles », dont voici quelques exemples :

José savait que son fils était malade.
Henri croyait qu'il y aurait un sabbat de sorcières.
Conrad espère que son vote comptera.

Il est clair qu'une attitude propositionnelle a une fonction épistémologique importante qui va bien au-delà de la simple assertion ou négation de la proposition qu'elle contient. La proposition s'insère en effet dans un état émotionnel qui utilise adroitement l'information avancée. Dans les exemples ci-dessus, « savoir », « croire » et « espérer » peuvent être considérés comme états de conscience qui accueillent les énoncés qu'ils contiennent et les qualifient. Des attitudes propositionnelles jouent donc un rôle plus significatif et plus complexe dans la communication que des verbes décrivant des états mentaux ne contenant aucune proposition. Et en orientant l'attention, les émotions affinent les distinctions sensorielles. Pour Elgin, par exemple : « Ce qu'on entend dépend de ce qu'on écoute. Des parents très attentifs à leur

1. Antonio Damasio, *The Feeling of What Happens*, Harcourt, New York, 1999, p. 7. (Livre traduit sous le titre : *Le Sentiment même de soi : corps — émotions — conscience*, Paris, Odile Jacob, 1999.)

2. Catherine Z. Elgin, *Considered Judgment*, Princeton University Press, Princeton, 1996, pp. 146-169.

enfant reconnaissent les nuances de ses pleurs. Quand l'enfant a compris cela, il en joue³. » Ceci illustre magnifiquement bien l'idée (venant de Peirce et de Mead) qu'on finit par penser de soi-même ce qu'on croit que les autres pensent.

2. EXISTE-T-IL UNE VERSION PARADIGMATIQUE DE LA PENSÉE ÉMOTIVE ?

L'analyse faite par Elgin de la contribution des émotions à la pensée (par exemple, *mettre l'accent sur, projeter, inclure, insister*) démontre sans équivoque que cette contribution est *formelle*. C'est-à-dire que ce qui différencie les divers modes de pensée (inductive, déductive, directrice, distributive), ce ne sont pas leurs objectifs ou leurs réalisations mais leurs différences de présentation, de caractéristiques formelles, de structure ou de composition. La pensée sensible est une forme de pensée et la pensée vigilante est une forme de pensée sensible, dans un certain sens tout au moins. On peut dire dès lors que toute pensée vigilante est une pensée sensible mais que toute pensée sensible n'est pas une pensée vigilante.

L'affaire se complique encore du fait qu'il y a un autre sens, celui où une pensée vigilante sert de paradigme pour toutes formes de pensée sensible. Ce sens est en même temps une synecdoque, c'est-à-dire qu'on y prend la partie pour le tout. Il ne s'agit pas simplement d'une figure de style : il est impossible de penser émotionnellement à quelque chose si l'on n'y accorde aucun d'intérêt ou d'assister à quelque chose, bon ou mauvais, beau ou laid, sans y accorder un minimum d'importance ou de sens. Dans cette seconde acception, je serais donc tenté de dire que la pensée vigilante est emblématique ou paradigmatique de toutes formes de pensée émotionnelle.

Une composition musicale est une pensée mise en sons, l'écriture de fiction une pensée traduite en langage, un tableau une pensée peinte. De même, la pensée vigilante est une pensée qui jauge. Tout comme un peintre incapable d'apprécier les couleurs ne peut penser peinture, penser en fonction de valeurs ne peut se faire qu'à condition d'être capable de juger des valeurs.

Les cadres émotionnels de référence dans lesquels on pense peuvent affecter non seulement les jugements évaluatifs mais également ceux qui classifient. Les émotions concentrent l'attention ; la manière dont une personne classifie est déterminée par ce qui l'intéresse. Tout comme un petit réglage d'une télévision peut faire devenir claire et distincte une image déformée et brouillée, la configuration des champs émotionnels d'un individu contrôle ses jugements et leur justification. Même la pensée qualifiée de « critique » rejoint l'exigence émotionnelle que l'on ressent à l'égard de l'exactitude, la précision,

3. *Ibid.*, p. 154.

la cohérence et l'efficacité. Il faudrait donc rejeter vigoureusement l'approche dualiste qui considère qu'il faut séparer le cognitif et l'affectif pour en faire deux fonctions distinctes et autonomes qui ne joueraient qu'en contrepoint.

3. EST-IL POSSIBLE D'ÉDUCER PAR RAPPORT AUX ÉMOTIONS ?

La situation où se trouvent généralement les émotions peut être décrite comme une situation de « perdantes » : en effet, alors qu'elles ne tirent aucun crédit d'événements positifs dus à la réflexion, en cas de situation négative elles sont les premières incriminées. Trop souvent, on a tendance à les déclarer d'emblée coupables et à se demander si on peut les considérer comme innocentes jusqu'à preuve de leur culpabilité.

Avant de discuter de la question de savoir si oui ou non il faut les éduquer, il convient de se demander d'abord si la chose est possible. La réponse dépend en partie de la manière dont on les considère. Si on veut les faire passer pour irrationnelles, elles doivent être traitées comme irrationnelles. Si on veut au contraire les envisager comme raisonnables, il convient de les traiter comme telles. Et si on prétend qu'il est possible de les éduquer, il faut les traiter comme éduquables.

Beaucoup de gens, persuadés de ce qu'on ne choisit pas les émotions et qu'il est impossible de contrôler ce qui vous tombe dessus sans crier gare, ne sont pas favorables à l'idée de les éduquer. De plus, ils trouvent que le jeu n'en vaut pas la chandelle. Vision bien étroite... Prenons le cas d'une personne qui ne s'accorderait pas le droit au bonheur ou d'une autre qui ne se permettrait pas d'être triste : ce ne sont pas les émotions elles-mêmes qui sont ici en cause mais les barrières (par exemple, les inhibitions) qui les coïncent. Ce qu'il faut voir, c'est si telle ou telle émotion convient ou non dans une circonstance donnée. En un sens, on peut la trouver inappropriée parce que, ne répondant pas à la nécessité de la situation ou du contexte, elle n'est pas indiquée. Ou bien, parce que les raisons fournies pour la justifier n'étant pas suffisantes, elle n'est pas justifiable. Rire à des funérailles peut être tout à fait inopportun alors que pleurer à d'un mariage peut convenir.

L'éducation morale du jeune enfant met fréquemment l'accent sur l'inadéquation de certaines émotions : il n'est pas permis de se moquer de la démarche d'une vieille tante parce qu'on lui fait de la peine alors qu'elle n'a rien fait pour mériter cela. Cibler la raison de l'émotion ou son adéquation au contexte plutôt que l'émotion proprement dite permet d'ajuster et d'affiner la dimension émotionnelle de la conduite des enfants.

Se soucier de la sensibilité de la vieille tante est évidemment une justification spécifique. On peut trouver plus intéressant de choisir des raisons plus générales. Parmi ces dernières, celle qui saute aux yeux, c'est que ce soit

ou non *raisonnable*. On peut difficilement accepter qu'un enfant, même inoffensif, étale ses émotions en manifestant par exemple son rejet des minorités, mettant ainsi l'entourage mal à l'aise et faisant éventuellement peser une menace sur certains. Une communauté de recherche éthique visera à analyser ce genre de situation et à décider si elle est irrationnelle, déraisonnable ou si c'est une affaire strictement personnelle. Inutile de dire que, tout comme le commerce de vêtements ou de voitures, l'expression des sentiments répond à des modes...

L'éducation des émotions commence dès le début. Tout un arsenal de récompenses et de punitions est utilisé pour s'assurer que le jeune enfant acquière une vie émotionnelle que sa famille ou sa culture jugent convenable. Ce qu'on a appris à se permettre dans l'enfance est dans beaucoup de cas resté ancré à l'âge adulte, ce qui provoque souvent un décalage avec les émotions conventionnellement admises dans des situations d'adultes.

Étant donné que l'expérience humaine est tellement multiple et complexe, la disséquer et trouver exactement ce qui convient à une situation donnée est loin d'être aisé. Il y a des couches et des couches de motifs et d'intentions, d'exigences et d'obligations, d'habitudes et d'impulsions qui se recourent. Pour beaucoup d'enfants, la manière la plus simple de s'en sortir, c'est de ressentir les émotions qu'on attend d'eux, tout comme ils pensent très tôt comme ils croient devoir le faire. L'éducation émotionnelle fait partie du bagage d'éducation morale.

4. ÉMOTIONS ET LANGAGE

Plus d'un candidat à un emploi s'est vu refuser parce que son silence au cours de l'entretien a été traduit comme preuve d'ignorance ou de stupidité plutôt que comme manque de facilité à faire des phrases et à établir des relations à propos de l'objet de la discussion. Quelques séances préparatoires, une discussion avec l'un ou l'autre collègue des concepts clés, auraient sans doute été profitables. Et cela même si ces concepts étaient sans rapport direct avec les questions susceptibles d'être posées. Le candidat aurait été mieux armé pour savoir comment se comporter dans ce genre de situation.

On peut exemplifier ceci par ce que les psychologues appellent des mots à deux niveaux. Ce sont des termes ambigus, qui prennent un certain sens chez un groupe de lecteurs et un autre sens chez un autre. C'est le cas de beaucoup de mots que les enfants peuvent comprendre autrement que les adultes. Il ne s'agit cependant pas de termes qui ont le même sens pour certains adultes et certains enfants et un sens différent pour d'autres adultes et d'autres enfants. Je pense ici précisément au mot « règle » : certains enfants sont à même de le considérer comme un concept dès leur plus jeune âge comme le font certains philosophes, alors que d'autres enfants — et d'autres

philosophes — peuvent le considérer comme un équivalent de commandement émanant de quelque invisible autorité.

La conclusion de tout cela, c'est que si l'on souhaite faire intervenir les émotions dans l'éducation, il faut d'abord que les enfants apprennent les mots leur permettant de les exprimer. Il faut aussi qu'ils apprennent les relations permettant de relier ces émotions à d'autres émotions, idées, concepts, personnes, groupes, etc. Ce qui pourrait se faire en discutant de questions du genre de celles que voici :

1. Quelle est la différence entre *réserve* et *humilité* ?
2. Quelle est la différence entre *désespoir* et *désespérance* ?
3. Quelle est la différence entre *ils s'aimaient* et *ils étaient amoureux* ?
4. Quelle est la différence entre *une foule en colère* et *une foule de gens en colère* ?

On parvient souvent à juger de l'adéquation des sentiments des divers personnages d'une histoire ainsi que de leur capacité ou de leur incapacité à les exprimer. Cette procédure apprise par la littérature, on l'applique alors dans la vie.

Les enfants portent souvent à la gestion de leur vie la même attention que celle qu'ils portent à leurs émotions. Un enfant qui a appris que ce n'est qu'en pleurant qu'il obtient satisfaction demandera évidemment quelque chose en pleurnichant une fois devenu grand. Celui qui n'obtient rien et qui, même en pleurant, n'attire même pas l'attention, aura compris qu'il ne sert à rien de demander et finira par devenir apathique. Un autre, qui réagit exagérément à toute situation qui devient un peu inconfortable pour lui, se met en colère au moindre inconfort. On se trouve donc devant différents niveaux de tolérance émotionnelle et l'on apprend vite par la famille comment on est censé répondre à ces forces profondes qui nous attaquent de l'intérieur et à les contrôler.

À travers la littérature mondiale, les enfants peuvent découvrir que d'autres, de cultures différentes, font tout comme eux l'expérience d'inconfort et de frustrations. Ils peuvent constater que certains tentent de régler leurs problèmes d'une manière similaire à la leur. Trouver ces preuves d'universalité émotionnelle peut les rassurer. Ce qui peut par contre les dérouter, c'est de découvrir que d'autres enfants donnent à leurs émotions une tout autre signification qu'eux, soit que leur culture leur ait appris à les interpréter autrement, soit qu'ils soient parvenus, par leur propre recherche, à une interprétation différente.

On a tellement l'habitude de voir rire et pleurer des enfants quasiment dès la naissance qu'on en induit qu'ils savent tous au même degré et tout naturellement à quelles occasions il convient raisonnablement de rire, de

pleurer ou d'exprimer quelque autre sentiment. Ce n'est pourtant pas exact. Ils doivent *apprendre* par des expériences quelles situations nécessitent un certain type d'émotions. Ils ont à *apprendre* dans quelles circonstances la peur ou la fierté ou la joie conviennent ou pas. Un curriculum et une pédagogie bien construits chercheront à permettre de mieux connaître et peut-être même à favoriser l'expression d'émotions parfois réprimées, même si ce sont des émotions positives comme la joie ou des marques d'amitié ; ils viseront par contre à refréner les émotions qui poussent à l'autodestruction ou à d'autres comportements destructeurs. L'éducation des émotions n'est pas répressive émotionnellement mais elle est *redistributive*.

5. GROUPES DE MOTS PERMETTANT D'EXPRIMER DES ÉMOTIONS AVEC FLUIDITÉ

Dans son livre, *Teacher*, Sylvia Ashton Warner raconte que ses élèves maoris de cinq ans devaient trouver pour exprimer leurs impulsions un moyen que la société ne considérerait pas comme antisocial. Elle décida alors de tenter l'expérience de les faire travailler sur les mots caractérisant un tel type de comportement, espérant ainsi les amener à améliorer leur conduite et donc à éviter des réactions : le fait de les écrire et de les prononcer allégerait les pressions qu'ils subissaient.

L'expérience tourna mal : les autorités éducatives ont vu d'un mauvais œil l'idée d'offrir aux enfants des occasions de lire des mots interdits et d'en discuter et cela malgré la notable amélioration de comportement qui s'en suivit.

Avant que ces enfants aient expérimenté ces mots dans un contexte de recherche plutôt que de condamnation morale, ils n'en connaissaient la puissance et la pression que comme des forces aveugles ne demandant qu'à pouvoir sortir. Ces mots leur servaient de contrepoids à certains actes mentaux et les prononcer leur permettait de se comporter sans faire de tort.

On peut relier à cela un aspect de l'éducation. On cherche à améliorer la réflexion des élèves. Ce qui signifie les encourager à s'engager davantage dans une pensée créative (aussi bien que dans la réflexion sur la créativité), dans une pensée critique (aussi bien que dans la réflexion sur l'esprit critique), et dans une pensée vigilante (aussi bien que dans la réflexion à propos de la vigilance).

Pour ce faire, ils ont évidemment besoin d'un vocabulaire adapté. Alors que des enfants peuvent éprouver un large éventail d'émotions, il n'est pas dit qu'ils disposent d'un riche vocabulaire des émotions. Il leur est donc impossible de réfléchir sur leur vie émotionnelle et d'en discuter tant qu'ils manquent d'un vocabulaire adéquat ainsi que d'un lieu où pouvoir exprimer leurs idées. Confrontés à des émotions dans une communauté de recherche, ils ne disposent d'abord que du maigre vocabulaire connu qui s'étoffera peu à peu ; ils découvrent que les mots qu'ils relèvent dans un texte peuvent être

utilisés pour des considérations ordinaires aussi bien que de niveau supérieur. Ils finissent alors assez rapidement par s'engager dans des analyses objectives d'émotions grâce aux discussions qui contenaient précisément ces termes.

Au cours des dernières années, des études ont montré que l'usage de la philosophie et de la pédagogie de la communauté de recherche débouche sur le fait qu'un tiers à la moitié du vocabulaire du groupe d'élèves se rapporte à des mots ou à des phrases associés à la réflexion. Les groupes de mots-clés étaient les suivants :

1. Penser, pensée, réflexion, réfléchi, s'étonner, se demander, idée, idées, concept, analyse, explorer.
2. Discuter, argumenter, expliquer, explication, raison, justifier, justification, parce que, raisonnement, exemple, vrai, faux, correct, incorrect, juste, faux, adéquation, inadéquat.
3. Comprendre, compréhension, avoir compris, se rendre compte, savoir, connaissance.
4. Perspective, vue, point de vue, différence, différent, distinction, représentation élargie, vaste champ d'idées, tableau complet, alternative.

Les conclusions auxquelles on est arrivé dans cette étude sont que « le processus amenant les élèves à élever le niveau cognitif des questions en début de leçon et à encourager le questionnement d'autres élèves tout au cours de la leçon a semblé se transférer dans des comportements de petits groupes. (...) Le rôle de l'enseignant fut véritablement efficace et son savoir-faire, associé à son enthousiasme pour la *Philosophie pour enfants*, est devenu contagieux pour les enfants qui ont adopté le même type d'attitude positive à l'égard de la pensée »⁴.

Une chose importante qui se dégage de cette étude (ainsi que d'autres des mêmes auteurs) c'est qu'il existe une corrélation intéressante entre le type de vocabulaire de l'enseignant et la discussion dans la classe. Si le vocabulaire de l'enseignant ne contient pas les mots adéquats pour discuter de la pensée critique, il est certain qu'il sera plus difficile de susciter une réflexion critique à propos de la pensée critique.

La pensée vigilante est un exemple typique de pensée émotionnelle. Pour réfléchir aux émotions, en discuter et progresser dans leur approche, un vocabulaire spécifique est nécessaire. On peut donc conclure que si l'on souhaite éduquer les enfants par rapport aux émotions positives, il faut un vocabulaire qui puisse les désigner et dire comment on les a estimées telles.

Les catégories reprises ci-dessous comportent des mots sur lesquels l'enseignant peut attirer l'attention des élèves. Il s'agit de valeurs dans le sens

4. Kevin Barry, Leonard King, Carmel Naloney, « Philosophy for Children and the Promotion of Student High Level Cognitive Talk in Small-Group Cooperative Learning », *Critical and Creative Thinking : The Australasian Journal of Philosophy for Children*, vol. 9, n° 1, mars 2001, pp. 31-45.

que les gens qui sont vigilants y sont attentifs et également dans le sens que ces valeurs expriment notre attachement à elles.

Il est à peine besoin de dire que ces listes sont représentatives de listes bien plus grandes ou d'ensembles de mots qu'on retrouve pratiquement dans chaque langue. Il faut préparer les élèves à identifier aussi bien les mots de cette espèce qui ne sont pas sur la liste que ceux qui y figurent.

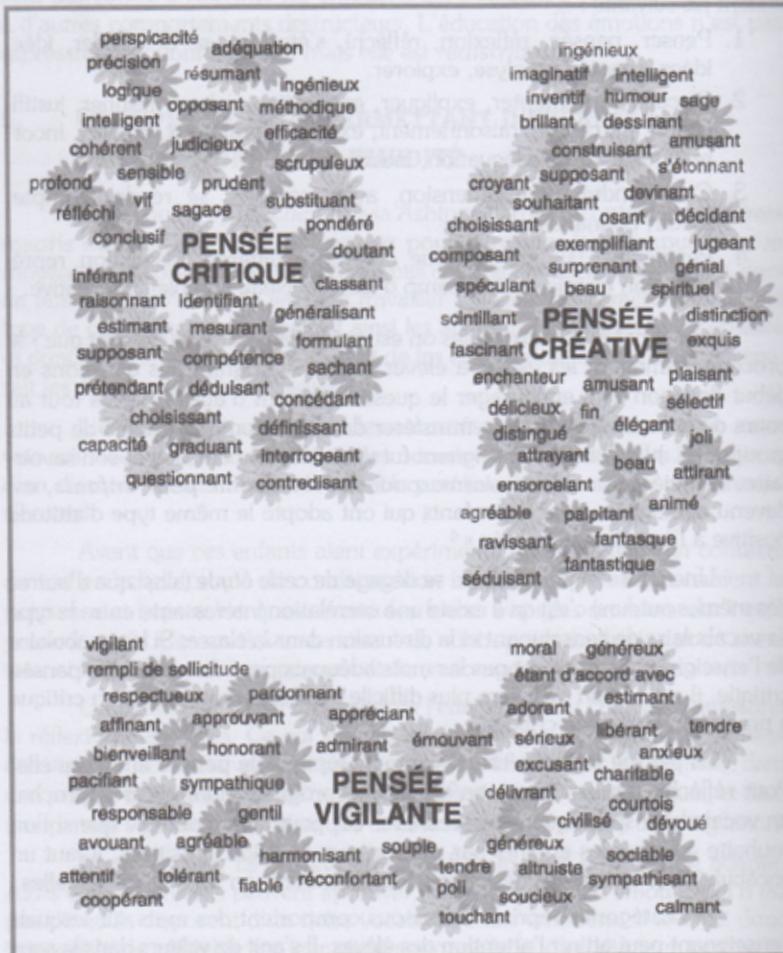


Figure 6.1.

Trois groupes de mots désignant des qualités