

Bruno Humbeeck

L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE à l'école et en famille

Comment accompagner l'enfant
dans la gestion de ses émotions?



MARDAGA

L'intelligence émotionnelle à l'école et en famille

Bruno Humbeeck

*L'intelligence émotionnelle à l'école
et en famille*

Comment accompagner l'enfant dans la gestion
de ses émotions ?

MARDAGA

Note de l'auteur :

Dans cet ouvrage, le genre masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte, et ce, sans préjudice pour la forme féminine.

*Ce livre est dédié à mon oncle, Victor Humbeeck, qui a consacré sa
vie à la pédagogie et m'a montré qu'une réflexion sur l'éducation
familiale et scolaire n'avait jamais de sens chez un adulte que s'il peut
avoir le courage de se mettre à genoux pour se tenir véritablement à
hauteur d'enfants...*

Introduction



Les émotions représentent une affaire de sensibilité intemporelle, une histoire de sensiblerie et la question très contemporaine de l'hypersensibilité. La sensibilité, à l'origine (en 1314), désignait la propriété qu'a un être vivant, ou un de ses organes, de prendre en considération les modifications du milieu extérieur et d'y réagir de façon adéquate. La sensibilité est donc une affaire de sens et une question d'adaptation. Ce mécanisme d'adaptation par lequel un être vivant assure sa survie en se tenant au courant de tout ce qui, dans son environnement, change son intensité, modifie sa forme, augmente son attractivité ou gagne en dangerosité. Ce n'est que bien plus tard, vers 1559, qu'il a été question de définir l'être sensible comme une personne dont la vie affective est intense, apte à ressentir les impressions et à y intéresser sa personne tout entière. Notons que d'emblée, sur ses fonts baptismaux affectifs, le terme a été associé à une personnalité émotive et impressionnable. Le terme contenait une nuance péjorative qui manifestait clairement l'inconsistance de celui qu'elle désignait.

Il suffit de prêter l'oreille à Jean-Jacques Rousseau et de l'entendre décrire la sensibilité de Julie (le pendant féminin de l'*Émile*, une sorte d'*alter ego* dévalué par la misogynie affichée du chantre de l'éducation sensible au genre qu'était Rousseau) pour comprendre que cette sensibilité n'était, à l'origine, pas véritablement perçue comme une qualité :

Ô Julie, que c'est un fatal présent du ciel qu'une âme sensible ! Celui qui l'a reçu ne doit s'attendre qu'à n'avoir que peine et douleur sur la terre. Vil jouet de l'air et des saisons, le soleil ou les brouillards, l'air couvert ou serein régleront sa destinée, et il sera content ou triste au gré des vents¹.

Bigre, il ne faisait pas bon d'être sensible du temps de Rousseau ! Outre qu'elle prédispose aux passions tristes, la sensibilité était aussi, selon lui, un signe de frivolité et un indice de versatilité qui expliquent que, au moindre coup de vent, l'humeur est susceptible de se muer en tout et son contraire.

Et pourtant, vers 1739, on note déjà un frémissement du mot qui désigne alors plus positivement la faculté d'éprouver de la compassion et de la sympathie. Ce n'est que sous l'effet du romantisme notamment que la sensibilité désigna la capacité d'éprouver des sentiments d'amour, de pitié et d'humanité, et la promptitude à compatir à la souffrance d'autrui. Le terme s'est alors solidement implanté dans le champ émotionnel en étant utilisé pour évoquer l'aptitude à ressentir vivement les affects.

Tout cela a conduit Marcel Proust, cet écrivain visionnaire, à anticiper la découverte des neurones miroirs, ces mini-capteurs d'informations qui nous rendent sensibles à ce que vivent les autres, en affirmant dans une phrase géniale : « Il y a des sensibles pour qui la vue dans les yeux des autres des larmes qu'eux-mêmes retiennent est exaspérante². » On ne pourrait mieux dire. Ni mieux décrire le chaos émotionnel provoqué par les larmes de l'un qui engendre l'irritation de l'autre parce que le premier a préféré comprimer sa tristesse tandis que le second, en laissant s'écouler ses pleurs, l'a pleinement assumée. Ce faisant, la contagion émotionnelle qu'il produit réveille l'émotion refoulée mais, comme il n'est pas encore question d'accepter pleinement l'état émotif, une vague d'agacement apparaît, qui, en s'accumulant, crée l'exaspération. Évidemment, ce phénomène, quand il est décrit par Proust, a davantage d'allure. C'est le propre des grands écrivains de dépeindre les mouvements de l'âme avec élégance et poésie, là où les scientifiques s'appliquent à expliquer des mécanismes psychologiques de manière un peu besogneuse en utilisant des mots aussi secs que des concepts.

Il n'en reste pas moins que ce petit tour dans l'histoire du mot « sensibilité » nous permet à présent de concevoir pourquoi il est essentiellement question d'évoquer à travers lui un mécanisme adaptatif qui,

par le jeu des neurones miroirs, exacerbe l'empathie, stimule la sympathie et manifeste l'intelligence émotionnelle de ceux qui ont la capacité d'identifier leurs propres émotions et celles de ceux qui les entourent. L'intelligence émotionnelle peut alors être considérée comme une façon réfléchie et raisonnée de gérer ses propres états affectifs et de concevoir ceux des autres pour agir en conséquence. Évidemment, le fonctionnement n'est pas toujours optimal et la machine à traiter les émotions à laquelle s'apparente un cerveau humain connaît parfois, par excès ou par défaut de fonctionnement, de nombreux ratés.

La sensiblerie en est un exemple. Elle définit une forme de sensibilité extrême dans sa forme et dépassée dans ses fondements... Une forme de compassion qui, par l'affectation excessive qui l'accompagne, passe pour ridicule aux yeux de ceux qui la trouvent démesurée. Il n'y a pas si longtemps encore, toute sensibilité un peu démonstrative était assimilée à de la sensiblerie et considérée dès lors comme une épouvantable tare. Le livre que vous tenez dans les mains, destiné aux parents et aux enseignants pour qu'ils se montrent sensibles aux émotions de leurs enfants et de leurs élèves, aurait dès lors été suspecté de la provoquer de façon inopportune, inutile, voire dangereuse. Mais l'eau a coulé dans le fleuve « pédagogie » depuis cette époque qui considérait la sensiblerie comme un écueil éducatif sur lequel venaient s'échouer les sentimentaux, victimes de leurs excès d'attention aux émotions de ceux qu'ils prétendaient éduquer. De nos jours, ce ne sont plus ni les parents ni les éducateurs qui s'exposent au risque d'être victimes de leur sentimentalité excessive mais les émotifs eux-mêmes, qui, lorsqu'ils sont sous la menace d'un « trop », risquent, en ne parvenant pas à gérer leurs émotions, de perdre pied, d'échouer et de se noyer, victimes d'un trop-plein d'émotions qui les aurait littéralement anéantis.

C'est la volonté de donner un nom à cet écueil possible qui explique l'apparition récente d'un mot nouveau, terriblement ambigu : l'hypersensibilité. Ce terme un peu flottant est utilisé pour désigner, dans un registre négatif, un état à la limite de la pathologie et, de manière plus positive, un potentiel émotionnel supérieur à la moyenne. « Hyper » est un préfixe dérivé du grec *huper*, qui signifie à la fois « au-delà » et « au-dessus ». Par « au-delà », il suggère l'idée d'une exagération, d'un excès ou d'un abus, alors que par « au-dessus », il prend davantage la signification d'une

supériorité d'un plus haut degré de fonctionnement. Indicateur d'excès ou indice de supériorité, le préfixe a d'abord strictement limité son usage au vocabulaire scientifique. On parlait ainsi d'hyperacousie, d'hyperalgie, d'hyperaphrodisie pour évoquer, respectivement, l'exagération de l'acuité auditive, de sensibilité accrue à la douleur ou d'exaltation pathologique des désirs sexuels. Dans ce cadre scientifique, le mot « hyper » demeure clairement associé à l'idée d'un « au-delà » qui gagne à être corrigé. Le terme s'est ensuite répandu dans le langage courant pour s'associer à des mots comme « hyper-chouette », « hyper-sympa » et « hyper-cool » qui signalaient clairement, non pas un abus ou un excès, mais une excellence, une supériorité recherchée... Le préfixe a alors clairement affirmé qu'il était question non pas d'être « au-dessus », mais plutôt d'être merveilleusement sympa, superbement chouette ou particulièrement cool... On a même vu apparaître le préfixe « hyper-méga » qui suggérait que l'accroissement était clairement de qualité.

C'est sans doute cette double signification associée au préfixe « hyper » qui explique l'ambiguïté du terme « hypersensibilité », utilisé à la fois pour suggérer un trouble, une difficulté, voire une maladie associée à un fonctionnement excessif du système émotionnel, et pour évoquer un accroissement de la sensibilité qui améliorerait de façon positive le capital d'empathie de celui qui la manifesterait, ou lui permettrait de ressentir mieux que les autres les émotions qui circulent en eux et autour d'eux...

Quoi qu'il en soit, l'apparition d'un mot nouveau signe aussi la mise en mouvement de nouvelles préoccupations d'un monde qui, de toute évidence, tant à l'école que dans la famille, fait de la gestion des émotions par l'enfant un objet d'apprentissage essentiel. Nous analyserons dans cet ouvrage l'origine de la dynamique de ce mouvement. Nous examinerons à la suite de ce rappel historique comment un parent, un enseignant ou un éducateur peut désormais aborder les émotions de l'enfant ou de l'élève pour en faire des vecteurs d'apprentissage, des objets d'apprentissage et des supports d'apprentissage. Nous leur donnerons ensuite les moyens de décomposer les états émotionnels pour en faciliter la gestion par l'enfant ou l'adolescent. Nous terminerons enfin par la partie la plus importante, celle qui permet de diffuser des outils concrets et des instruments pratiques à travers lesquels il ne sera plus question d'aborder les émotions de son enfant, à main nue, mais

en étant équipé de techniques qui permettent de les approcher lucidement pour les apprivoiser de façon qu'elles ne se comportent plus comme des chevaux fous qui emportent tout sur leur passage, mais comme des montures dociles sur lesquelles nos enfants peuvent, sans danger, prendre leurs appuis pour avancer dans leurs existences chaque fois que l'éducation les amène à se transformer un peu plus chaque jour en adultes responsables d'eux-mêmes et soucieux des autres.

Milan Kundera, avec la prescience des grands écrivains, prétendait qu'il existe dans le cerveau une « zone tout à fait spécifique que l'on pourrait appeler la "mémoire poétique" et qui enregistre ce qui nous a charmés, ce qui nous a émus, ce qui donne à notre vie sa beauté³ ». Kundera avait mille fois raison. Il affirmait en réalité la présence d'un centre des émotions qui donne aux perceptions une résonance artistique en attribuant, par la sensibilité qu'elles éveillent, une teinte particulière à tout ce qui est vu, entendu, touché ou éprouvé pour les faire rentrer dans ce petit musée imaginaire que les êtres sensibles aménagent sans fin dans un coin de leur tête de façon à pouvoir les visiter quand ils le souhaitent dès que le temps, en relâchant son étreinte, leur en donne le loisir...

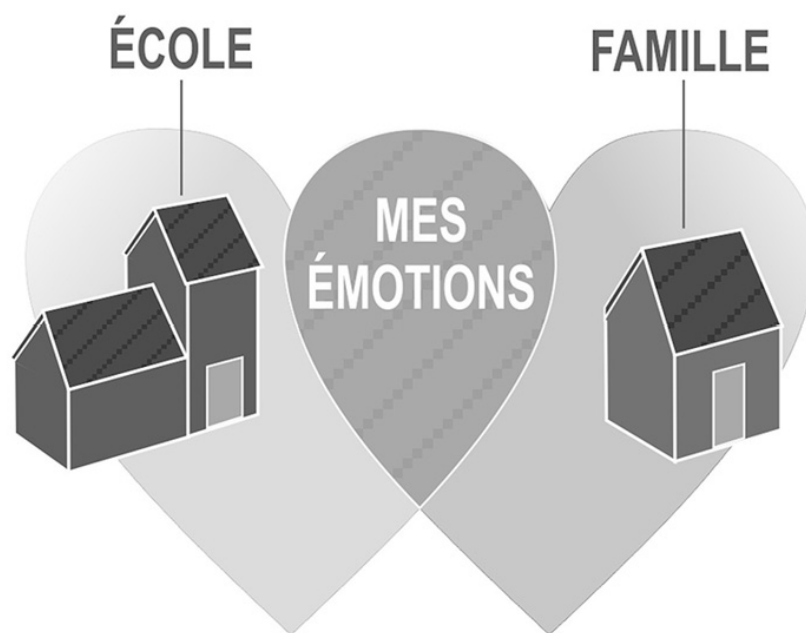
1. ROUSSEAU (J.-J.), *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, Amsterdam, Marc-Michel Rey, 1761, Lettre xxvi, p. 85.

2. PROUST (M.), *À la recherche du temps perdu*, t. V, *La Prisonnière*, Paris, Gallimard, 1923, p. 134.

3. KUNDERA (M.), *L'insoutenable légèreté de l'être* (F. Kérel, Trad.), Paris, Gallimard, 1984, p. 262.

CHAPITRE 1

Histoire brève des émotions en famille et à l'école



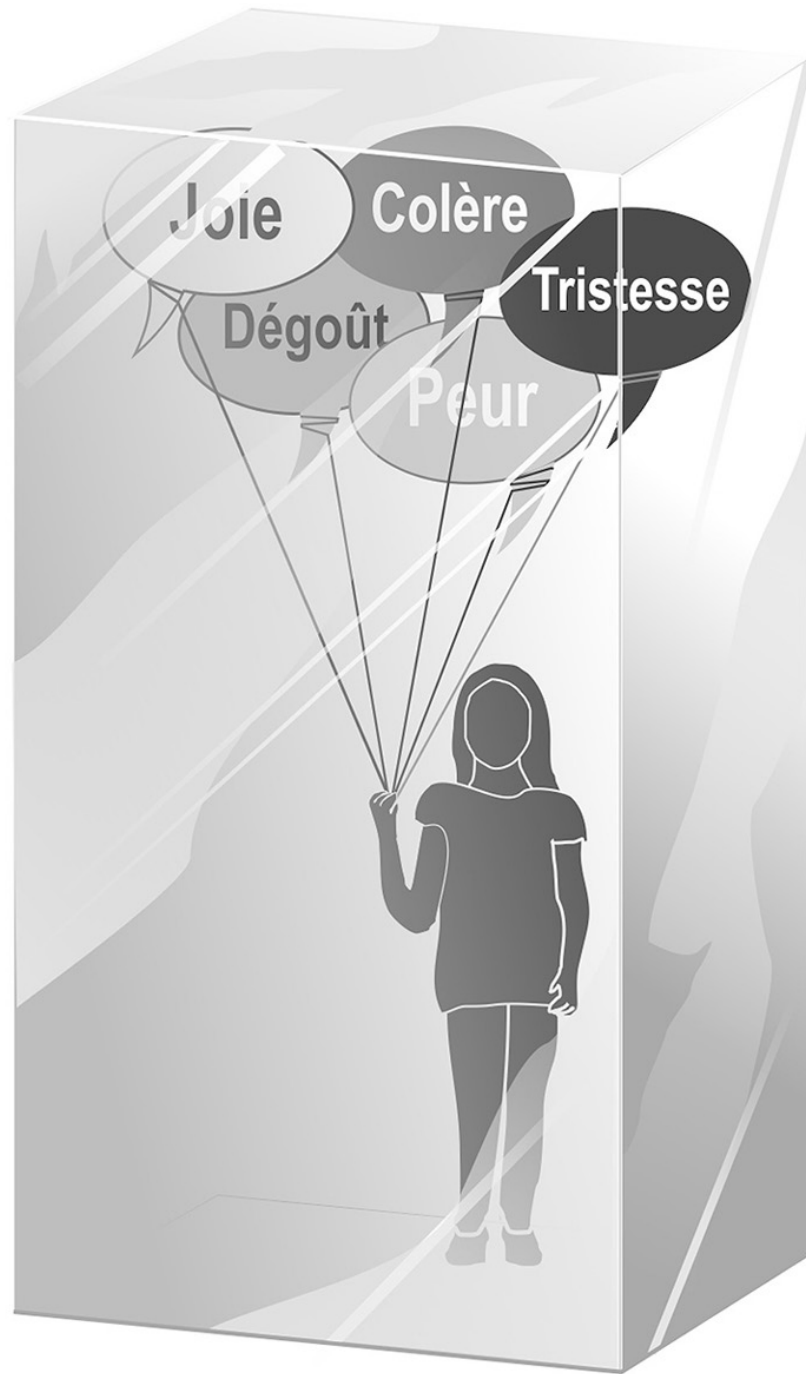
Les émotions sont longtemps restées à la porte de l'école, et en famille, elles n'étaient en réalité envisagées que pour pouvoir être mieux réprimées, compressées ou évacuées. Considérées comme des défauts de fonctionnement de l'esprit humain et stigmatisées pour le déficit de contrôle personnel ou collectif qu'elles supposaient quand il était question de pointer du doigt la réaction hystérique d'une personne, ou la panique qui amène toute une foule à se conduire stupidement, les émotions n'ont pas, c'est le moins que l'on puisse dire, toujours eu bonne presse.

Parmi les états affectifs, seuls les « grands sentiments », notamment sous l'influence du romantisme, ont d'abord semblé dignes d'intérêt. Les émotions, considérées comme futiles et fugaces, étaient envisagées comme

des réactions infantiles, terriblement immatures, dont l'éducation scolaire et familiale devait à tout prix venir à bout. Cadenasser une émotion, l'étouffer avant qu'elle ne se manifeste et l'empêcher de nuire en parasitant la réflexion rationnelle de l'esprit réfléchi, voilà en quoi consistait essentiellement l'éducation quand il était question d'émotions. Mais, même refoulées, elles sont demeurées agissantes, tapies dans l'ombre de la conscience. Les murs de l'éducation ont alors lentement cédé dès lors que l'on s'est aperçu que c'était essentiellement quand on les pensait neutralisées, parce que l'on avait dénié leur existence, qu'elles pouvaient s'attaquer avec une force d'autant plus virulente qu'insidieuse, à tout le système de pensée d'un être humain.

Les psychanalystes se sont mis à parler d'affects refoulés, les psychologues cognitivistes ont évoqué, peu ou prou, la même chose en parlant de lucidité émotionnelle, alors que les neuropsychologues se sont attachés à donner corps à tout cela en identifiant un cerveau reptilien et un cerveau limbique en relation étroite avec le cortex. La pédagogie a alors emboîté le pas à la psychologie pour considérer l'émotion et les états affectifs qui s'y associent comme un moteur d'apprentissage dont il faut nécessairement tenir compte. Sous l'effet de cette prise de conscience, l'éducation, tant scolaire que familiale, lui a alors naturellement ouvert toute grande la porte et l'on s'est mis à parler sans réserve d'« intelligence émotionnelle⁴ » pour démasquer cette force que l'on ne gagnait évidemment pas à maintenir dans l'obscurité et dont il valait sans doute mieux mettre à jour le fonctionnement pour se donner les moyens de l'utiliser à bon escient.

Les émotions au sein de la famille



Avant d'être mises, comme c'est indiscutablement le cas aujourd'hui, au-devant de la scène, les émotions ont été, pendant très longtemps, maintenues en coulisse. Il n'était, somme toute, question de les prendre en compte que pour éviter qu'elles n'apparaissent sur scène, de façon qu'elles ne

jouent aucun rôle dans la pièce et demeurent là où elles devaient être : dans un coin sombre, mal éclairé, à l'abri des regards et destinées à ne jamais être mises sous le feu des projecteurs. Les impérieux « Ne pleure pas ! », « Sèche tes larmes ! » ou les péremptoirs « Tu es grand maintenant. Tu n'as plus à avoir peur » étaient censés éteindre les émotions sans les prendre en charge. La joie, elle-même, gagnait à être contenue et les douleurs étaient censées être muettes. Le dégoût, quand il se manifestait sans retenue, était considéré comme une grave faute de politesse et ne justifiait, en aucun cas, le rejet de la nourriture imposée. Quant à la colère, elle n'avait tout simplement pas lieu d'être et elle était interprétée comme le signe de la mauvaise éducation reçue par un enfant ostensiblement mal élevé.

Il suffit pour s'en convaincre de se replonger dans la lecture des ouvrages de la comtesse de Ségur. Pour une petite fille modèle, il ne pouvait s'agir que de joie contenue ou codifiée, de tristesse réprimée, de peur honteuse, de colère refoulée et de dégoût cadennassé. Une petite fille modèle, ce n'est pas un enfant sans émotion – sans quoi, il n'y aurait pas de récit ou alors ce récit ne susciterait pas l'intérêt des lecteurs –, mais c'est un enfant qui maintient fermé, à double tour, le sac de ses émotions et dépense une énergie folle pour faire en sorte que, en dépit de toutes les mésaventures vécues, aucune ne s'en échappe jamais de façon spectaculaire. Au XIX^e siècle, on ne parlait pas d'intelligence émotionnelle mais d'une intelligence rationnelle et d'une attention soutenue à l'image de soi qui imposait de contrôler ses comportements, de modérer ses conduites et de tempérer ses attitudes, non pas en niant l'émotion mais en rendant sa manifestation muette, invisible et imperceptible. En famille, il était surtout question de bien élever les enfants, c'est-à-dire de les faire grandir dans un terreau de valeurs amenées à encadrer leur développement. Or, parmi ces valeurs, on trouvait, généralement dans le tiércé de tête, la tempérance, cette façon de modérer l'expression des émotions et de freiner tout ce qui, à travers elles, pouvait modifier un comportement, influencer une attitude ou altérer une conduite. À l'époque, une émotion ne se gérait pas. Elle se contrôlait ou s'étouffait, l'essentiel étant qu'on n'en perçoive pas, de l'extérieur, les manifestations. Les parents, dans ce type de contexte éducatif, étaient ainsi solidement préservés de toute forme de contagion émotionnelle. Cette protection pouvait par ailleurs se révéler bien utile dans le cas où une

« correction » s'imposait et qu'il fallait pouvoir se donner les moyens de punir sans fléchir et même, disons-le, sans réfléchir puisque la punition physique ou humiliante infligée à l'enfant était censée être donnée « pour son bien » et que la leçon serait d'autant mieux apprise si elle était incorporée par l'enfant dans la douleur et dans la contrition.

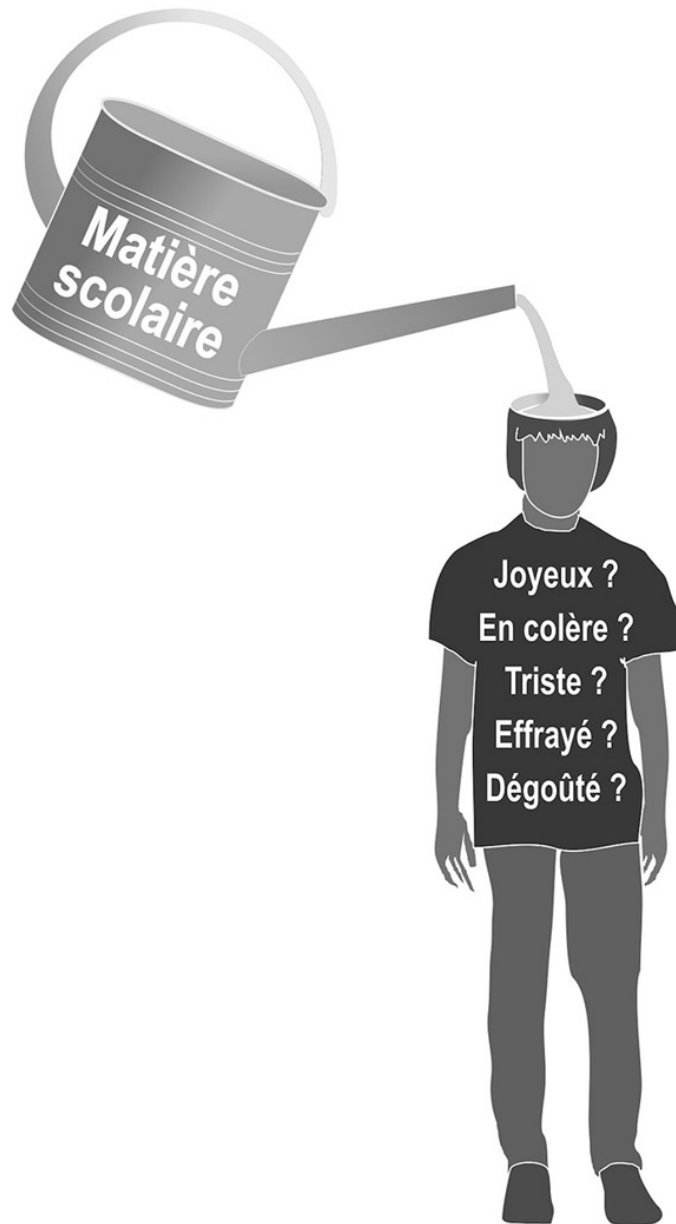
À ce titre, *La petite maison dans la prairie* – cette série qui met en scène les derniers soubresauts de cette forme d'éducation familiale dans laquelle il était de bon ton de punir, par le martinet s'il le fallait, les fautes morales de l'enfant – illustre parfaitement cette évolution. À dix-sept reprises, au cours de la première saison, le brave père de famille, Charles Ingalls, se résout à ouvrir le coffret qui contient le martinet. Il prend, cependant, un air contrit qui indique que cette forme punitive connaît ses premiers frémissements et que la « pédagogie noire⁵ », qui autorisait toutes les formes éducatives répressives au nom d'une finalité positive, vivait sans doute ses derniers jours. La série est d'ailleurs entièrement construite autour des émotions traversées par les enfants et du souci des deux parents de les entendre et d'agir en conséquence. Avec la famille Ingalls, les émotions font tout doucement leur entrée dans la vie des familles pour s'y faire entendre et devenir le creuset d'une forme éducative nouvelle qui s'organise autour des états affectifs de l'enfant. Cette mise en route est néanmoins timide et, dans de nombreuses scènes, la fille Laura, héroïne de la plupart des récits, pleure seule dans son lit en tentant le mieux possible de cacher des émotions qu'elle ne s'autorise pas encore pleinement à révéler. Il n'est pas question, à ce stade de développement de la famille affective, de taire ses émotions pour préserver des parents qui pourraient se sentir émotionnellement submergés de les entendre, mais bien de cacher des états émotifs parce que la petite fille craint que ceux-ci ne traduisent sa faiblesse.

L'émotion, en tant qu'état affectif valorisé, n'a fait son entrée que tardivement, au début des années 1970, dans l'histoire de la pédagogie familiale. Par la suite, toutefois, elle a agi comme un véritable cheval de Troie colonisant tout sur son passage et faisant passer tous ceux qui n'y prêtaient pas suffisamment attention pour des parents indignes et, sous l'influence de la psychanalyse, coupables d'ordonner le refoulement d'affects qui, une fois tapis dans l'ombre de l'inconscient, se mettaient à gouverner les pulsions destructrices en organisant les névroses des enfants. Les émotions sont alors

devenues un vecteur d'intelligence, un support par lequel se tissent les relations pour prendre leur consistance et un argument dont il faut nécessairement tenir compte pour révéler la bienveillance de chacun à l'intérieur d'un groupe en général et de la famille en particulier. L'empathie tout comme l'intelligence émotionnelle interpersonnelle et intrapersonnelle qu'elle suppose sont alors devenues des aptitudes valorisées par l'éducation parentale et des compétences à installer dans le patrimoine éducatif familial.

Voilà pourquoi le livre que vous tenez dans les mains n'aurait sans doute trouvé aucun lecteur avant que le cheval de Troie des émotions ne réalise son œuvre, en permettant à cet état affectif rudimentaire d'occuper désormais la place centrale qu'elle revendique au sein des familles. C'est assurément une évolution, mais, comme toutes les évolutions, elle possède son revers, celui que nous devons nécessairement contrôler si nous souhaitons que l'évolution soit réellement une progression. Car une émotion, quand elle est toute-puissante, devient vite, nous le verrons, aliénante. Or, il faut absolument éviter d'en arriver un jour à regretter de l'avoir laissée descendre du cheval de Troie dans lequel elle se nichait parce que toute la vie de famille se trouve dorénavant empêtrée dans l'idée qu'il faut répondre à tout moment et en toutes circonstances à toutes les sollicitations de ces émotions enfantines dont on aurait disproportionné la force et surévaluer la valeur. Sans doute ici se trouve l'enjeu d'une éducation donnée par des parents qui comprennent suffisamment le fonctionnement des émotions et la place qu'elles prennent dans l'intelligence humaine pour leur laisser le seul espace nécessaire.

Les émotions dans le cadre scolaire



Les émotions sont à la fois profondément individuelles, dans la manière dont elles modulent les états affectifs de chacun, et éminemment sociales, dans la façon dont elles influencent nos façons de vivre ensemble. Chacun d'entre nous est animé tant par le besoin de maintenir la cohésion des groupes dont il fait partie que par la crainte d'être rejeté par ceux qu'il considère comme ses semblables. Pourtant, les émotions ont longtemps été méprisées par l'école et l'éducation scolaire en général. Sans doute est-ce en partie lié au fait que les émotions constituent en quelque sorte ce qui, sur le

plan mental, reste de l'animal en nous. Aristote considérait d'ailleurs que la principale fonction du cerveau humain consistait à « refroidir le sang surchauffé par les émotions⁶ » et l'agitation du cœur qu'elles provoquaient. Avec l'idée d'un cerveau qui « refroidit » l'état de surchauffe causé par le flux des émotions, on a vite fait, évidemment, de donner à l'instruction et à l'éducation le rôle d'arraisonner les états affectifs des enfants, non pas en gérant leurs émotions mais en les congelant pour éviter qu'elles ne donnent aux pensées, aux idées et aux réflexions un « coup de chauffe » qui leur serait nocif. Tout ce qui compte, c'est alors de calmer l'agitation physique et psychique attribuée aux états émotifs. Encore une fois, ici, on ne parle évidemment pas d'intelligence émotionnelle, mais d'une intelligence rationnelle qui serait menacée par l'afflux des émotions. Avec Aristote et Platon, il était surtout question de libérer l'esprit de tout ce qui pouvait l'asservir au corps et le cheviller aux états affectifs qui s'en faisaient le siège. C'est sur ce double socle philosophique que s'est constitué l'essentiel du discours didactique qui a influencé les courants traditionnels et actifs de la pédagogie.

Il n'était question d'émotions dans l'éducation que pour apprendre à les réguler et, à la suite d'Emmanuel Kant et de René Descartes, cette perspective a fondamentalement cadré tout le discours tenu par l'école à propos des états affectifs. En effet, Kant évoquait des « maladies de l'âme⁷ » pour parler des émotions, tandis que Descartes donnait toute sa place au *cogito* dès lors qu'il était question de se constituer une identité humaine. À l'époque, personne n'aurait eu l'idée de troquer « Je pense donc je suis » contre « Je ressens donc j'existe », qui n'aurait assurément pas eu bonne presse. Pourtant, en lisant la correspondance amoureuse que ce dernier a entretenue avec la princesse Élisabeth de Bohême, et qui deviendra plus tard *Les passions de l'âme*, un lecteur attentif aurait sans doute déjà perçu chez Descartes un léger frémissement de l'intelligence émotionnelle. En effet, le philosophe rationaliste nous laisse entrer dans son jeu, et, il faut bien en convenir, le courrier du cœur d'un rationaliste amoureux, c'est diablement beau à lire. Cet échange épistolaire révèle aussi que, même chez un philosophe féru de méthodes rationnelles, le cœur ne se tient, en définitive, jamais complètement à l'écart de la raison, et ce, en dépit de ce qu'affirment ceux qui ont fait de Descartes le chantre absolu du dualisme corps/esprit.

Les failles étaient donc déjà visibles dès les premières pierres de l'édifice. Il n'empêche. Ce n'est qu'en 1995 qu'un premier coup de pied fut donné dans la fourmilière, par Alain Damasio qui fustigea l'erreur de Descartes, et plus globalement de ceux qui prônent ce dualisme du corps et de l'esprit et font de l'un le support de nos bas instincts et de l'autre le vecteur de notre élévation.

Il n'en reste pas moins vrai que le chemin des émotions, à l'école, ne s'est pas encore ouvert la voie royale qu'il s'est offerte dans les familles. Il faut dire que le monde scolaire par rapport aux états affectifs vient de plus loin encore. L'enseignement traditionnel, qui envisageait l'élève comme un vase à remplir, considérait l'émotion comme un parasite de l'intelligence humaine. Elle n'était là que pour brouiller l'esprit, Sur ses fonts baptismaux philosophiques, elle avait placé Platon, Kant et Descartes sur autant de piédestaux.

L'enseignement, quand il était pris en charge par des religieux, considérait l'émotion comme une force diabolique susceptible d'éloigner les élèves du chemin que la foi doit tracer en eux. Le discours, à propos des émotions, se limitait à un « *Vade retro, Satana !* » catégorique, impérieux et autoritaire. La doxa rationaliste de l'école républicaine, sans faire appel à un diable auquel elle ne croit pas, a suivi le même mouvement. L'école républicaine, ne tolérant qu'un amour, celui qui s'exprime dans le patriotisme, s'est effectivement construite sur le bannissement de l'émotion dans l'enceinte scolaire. Il suffit de prêter l'oreille à Jules Ferry ou à Ferdinand Buisson pour entendre que le rôle de l'instruction publique est clairement de suspendre l'expression des émotions dans la classe. L'enseignant n'est pas là pour être aimé. Il n'est pas là non plus pour aimer. L'éducation scolaire, telle qu'elle est envisagée par les religieux qui la prennent en charge puis par les hussards de la république qui leur succèdent, s'embarrasse mal de sentiments. Toutes les autres émotions sont, dans leur sillage, évacuées d'un même coup de balai non pas seulement pour faire comme si elles n'existaient pas mais bien plus, dans le but qu'elles n'existent pas.

Mais les émotions, c'est bien connu, quand on les chasse ne s'en vont pas bien loin. Elles se cachent et agissent sans être vues, sans être reconnues, pour parasiter le rapport aux apprentissages de ceux qui, allant à l'école pour

apprendre, ne parviennent plus à le faire parce qu'ils sont torpillés de l'intérieur par des émotions qui parasitent leur aptitude à assimiler la matière ou à explorer leur environnement pour en faire une source d'apprentissage. Tant que l'élève était considéré comme un vase à remplir, on pouvait encore s'imaginer qu'il était possible de faire autorité en ignorant ce qu'il ressentait. Mais les pédagogies actives, émergeant à la fin des années 1940, en mettant en avant l'importance de l'activité de l'enfant dans ses apprentissages, sont ensuite apparues pour indiquer qu'il valait mieux considérer l'élève comme un feu à allumer. Il a alors sans doute été davantage question de partir à la recherche d'une étincelle susceptible d'alimenter le feu sacré et les émotions ont alors été un peu mieux prises en considération parce que l'on supposait qu'elles pourraient peut-être faire l'affaire. Seule la joie cependant est parvenue, dans un premier temps, à tirer son épingle du jeu. Il n'était en effet question que de plaisir d'apprendre, de satisfaction de découvrir et de bonheur d'explorer. Pas de place, dès lors, pour la peur, la tristesse et la colère, suspectées d'emblée d'être des fauteurs de troubles et de constituer des freins à la discipline scolaire qui, résistant à l'idée qu'elle se mettait en place naturellement dans les classes, constituait les véritables talons d'Achille de ces pédagogies faussement appelées « nouvelles ».

En même temps que le courant des pédagogies actives creusait son sillon au sein même des pédagogies traditionnelles, un autre courant s'est développé, plus alternatif, celui des pédagogies libertaires. Concrétisée à la fin des années 1960 par le développement de la pédagogie institutionnelle, cette forme pédagogique entendait à la fois remettre en cause l'autorité de l'institution scolaire dans le pouvoir qu'elle se donnait d'imposer le savoir à l'élève sans stimuler la distance critique de ce dernier par rapport aux connaissances acquises, mais aussi, et surtout sans doute, développer, au sein de l'école, des mécanismes démocratiques à travers lesquels chaque élève était en mesure de faire entendre sa voix. Ce courant ne s'est évidemment pas contenté de faire de la joie un support éducatif, il s'est aussi préoccupé un peu plus des autres émotions. Considérant cette fois l'élève non pas comme un vase à remplir ni même un feu à allumer, mais comme une conscience à éveiller, elle a alors envisagé les émotions comme autant de moteurs de développement collectifs qui permettaient, à partir de la colère, de la peur ou des déceptions vécues au sein des classes, de nourrir un

mouvement qui invitait les élèves à chercher ensemble de nouvelles voies d'autogestion de leur vie scolaire commune.

Avec les pédagogies institutionnelles, les émotions ont ainsi été considérées comme des moteurs alimentant le souci de vivre dans un collectif au sein duquel chacun est en mesure de trouver sa place. L'émotion a alors pris une dimension collective en se constituant comme une composante fondamentale du vivre-ensemble. Vase à remplir, feu à allumer, conscience à éveiller ou lumière à éclairer, les élèves, de nos jours, sont un peu tout cela et les émotions, dans un contexte qui s'ouvre à toutes les formes pédagogiques sans donner à l'une d'elles l'exclusivité, sont de plus en plus considérées comme des états affectifs à la fois reliés à une intelligence spécifique (l'intelligence émotionnelle) et susceptibles de stimuler les autres formes d'intelligence (intelligence collective, intelligence créatrice, etc.).

L'avènement des « intelligences multiples⁸ », le souci de construire du vivre-ensemble et de préserver un climat de classe favorable aux apprentissages pour tous et pour chacun et la perception du rôle particulier de l'émotion comme déclencheur de l'activité cognitive sont des facteurs qui ont participé à la valorisation de l'idée de faire de la gestion des émotions un apprentissage scolaire transversal qui concerne alors l'ensemble des expériences réalisées par l'enfant ou l'adolescent au sein de l'école. En outre, l'attention portée à la gestion du climat de classe et l'obligation que se donne l'école de prévenir les situations de harcèlement et de cyberharcèlement ont contribué à mettre l'accent sur les états affectifs des élèves vécus non seulement en classe mais aussi sur les territoires extrascolaires que représentent les réseaux sociaux. Tout cela a tout naturellement participé à faire ressortir le rôle prépondérant que jouent les émotions et la dérégulation physiologique qu'elles provoquent dans la mise en route, la poursuite et, plus généralement, la qualité des apprentissages.

Dans cette optique, l'ouverture aux courants de pensée orientaux, à travers par exemple l'introduction des pratiques de méditation au sein des écoles, a certainement grandement contribué à élargir les approches favorisant la gestion positive des émotions au sein de l'école. En effet, l'ouverture de la pédagogie occidentale à des philosophies orientales invite à en finir avec ce dualisme corps/esprit qui, pendant longtemps, a incité à évacuer le corps du champ scolaire. Dans le mode de pensée qui cadre les

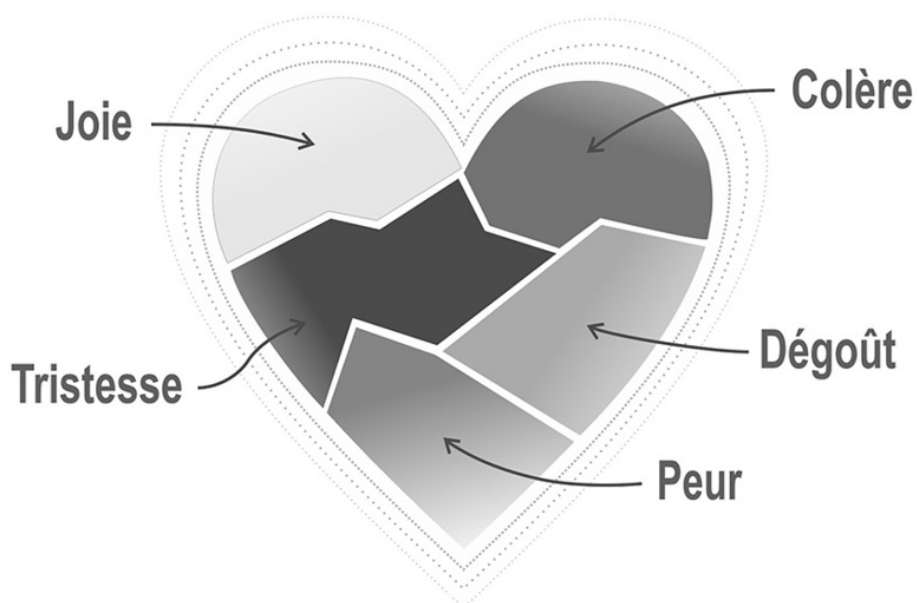
pédagogies orientales, le corps et l'esprit ne font au contraire qu'un et fondent ensemble toute expérience humaine, y compris les apprentissages. Or, comme il est plus facile de remodeler le corps que l'esprit, on a vu s'ouvrir au sein même de l'école tout un champ d'expérience qui permet, par exemple par la méditation, d'agir sur les manifestations somatiques des émotions pour en favoriser la régulation. Apprendre à respirer, à se vider des tensions négatives ou à prendre pleinement conscience de l'énergie positive qui se cache derrière les états émotifs positifs fait désormais partie, dans de nombreuses écoles publiques ou privées, du patrimoine éducatif qui fait l'objet d'un enseignement explicite.

Voilà donc comment, à partir de la prise en compte des formes multiples de l'intelligence, de l'attention portée à la gestion du climat de classe, du rôle que jouent les émotions pour freiner ou favoriser les apprentissages et de la mise sous l'éteignoir du dualisme corps/esprit, les émotions ont cessé d'être considérées comme les parents pauvres du système scolaire. Ici aussi, cependant, les médailles ont leur revers... Cette attention des enseignants sur les états affectifs de leurs élèves sans qu'aucune action ne soit engagée pour accompagner les professionnels de l'éducation dans la gestion de leurs propres émotions risque en effet de leur donner l'impression qu'ils sont « mis au service » des élèves et que la difficile mission qu'ils réalisent en se faisant « jardiniers en intelligences humaines² » leur impose désormais un rôle terriblement élargi auquel ils sont mal préparés. Il existe en effet une loi fondamentale à prendre en considération lorsqu'il est question d'inviter un professionnel à investir les états affectifs de ceux en faveur de qui il exerce ce métier : on doit toujours se préoccuper de ceux qui, par leur rôle, leur fonction ou leur statut, sont amenés à s'occuper des émotions des autres. Mettre les émotions des enfants au cœur du processus d'apprentissage scolaire suppose ainsi de se donner les moyens d'accompagner les enseignants dans la gestion de leurs propres états affectifs. Très peu a été fait dans ce domaine, il faut bien en convenir. Peut-être doit-on y voir l'origine de toutes ces situations de burn-out qui, de nos jours, notamment sous la forme d'une profonde usure de compassion, frappent tant d'enseignants et de directeurs d'école. En 1921, on relevait déjà un trouble qui prenait la forme d'un découragement durable et profond que l'on identifiait sous le nom de « neurasthénie de l'enseignant¹⁰ ». Quand on lit la

description de cette pathologie professionnelle, on se rend très vite compte qu'il s'agit de ce que l'on appelle maintenant une forme d'« usure de compassion », ou stress vicariant, c'est-à-dire un épuisement émotionnel qui menace ceux qui exercent un métier qui les incite à frotter sans cesse leurs émotions à celles des autres... Dès lors, un métier qui oblige celui qui l'exerce à pétrir de la pâte humaine suppose de pouvoir être accompagné, soutenu et aidé, non seulement pour ce que l'on fait mais surtout pour ce que l'on vit.

C'est aussi l'un des objectifs de ce livre : mettre à disposition des enseignants des outils qui leur permettent de se préoccuper d'eux-mêmes, de ce qu'ils ressentent et de ce qu'ils éprouvent chaque fois qu'il est question pour eux, à force d'être attentifs aux autres, de devenir trop oublieux d'eux-mêmes.

Les composantes d'une émotion



Stimuler l'intelligence émotionnelle d'un enfant, apprendre à un adolescent à maîtriser cette forme d'intelligence pour que les émotions ne le submergent plus ou se donner les moyens de dynamiser sa propre intelligence émotionnelle en tant qu'adulte pour mieux nourrir notre

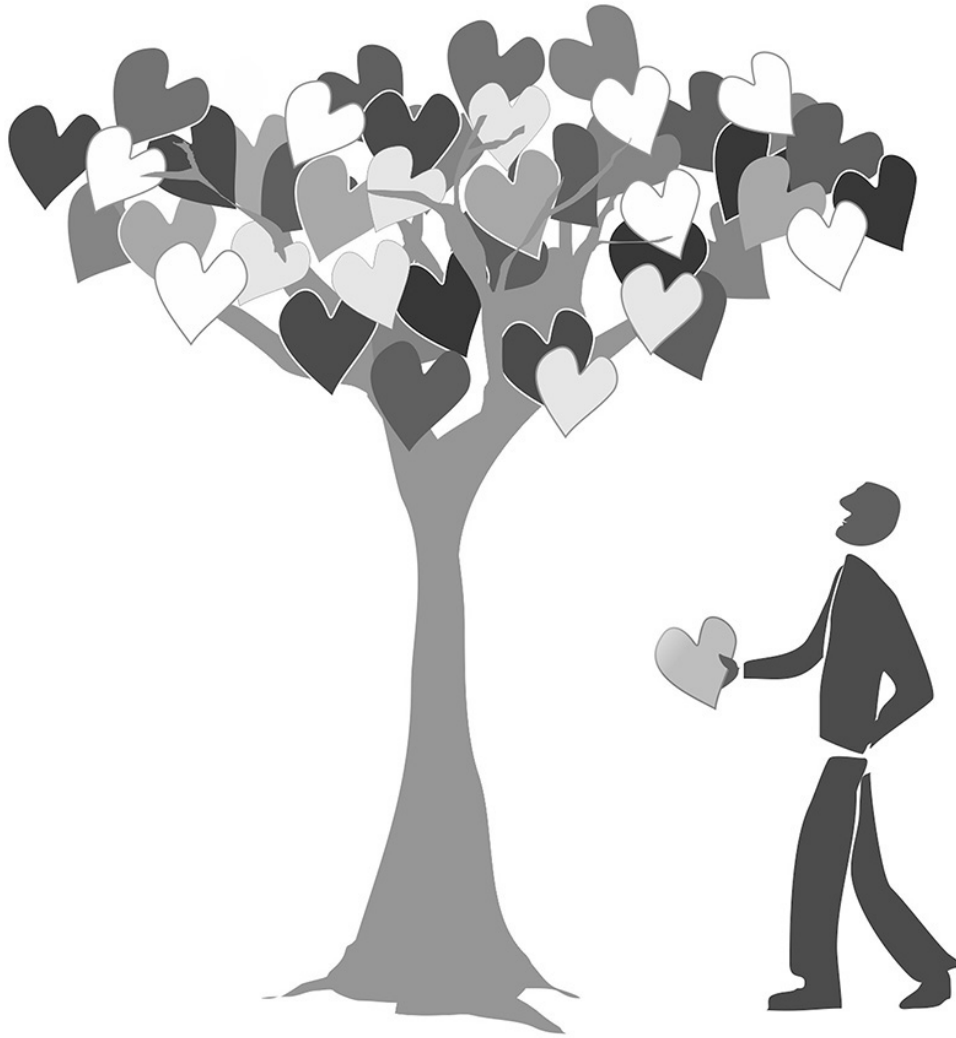
rapport au monde... Tout le monde rêve d'un petit génie qui, sortant d'une lampe, permettrait de réaliser ces trois vœux. Ce petit génie, disons-le d'emblée, n'existe pas. Pas plus qu'il n'y a de recettes à toute épreuve qui permettent dans tous les cas d'obtenir le résultat espéré : un enfant émotionnellement performant, un adolescent éternellement zen et un adulte qui, au contact du monde, serait constamment dans une situation d'éveil émotionnel qui lui permettrait de vivre de façon à la fois intense et sereine tout ce qu'il y réalise. Cela veut dire qu'en matière d'intelligence émotionnelle, il faut toujours demeurer modeste dans ses intentions, prudent dans les prescriptions que l'on se fait à soi-même et aux autres et raisonnable dans les attentes que l'on se fixe.

Nous pouvons toutefois apprendre à nous accommoder de nos émotions en les questionnant suffisamment pour que ce ne soit plus elles qui nous cuisinent. En effet, nous connaissons de mieux en mieux les ingrédients qui composent les états affectifs qui nous traversent et nous disposons désormais d'outils qui nous permettent de nous en accommoder, et même de les mitonner avec suffisamment de talent pour en faire de véritables vecteurs de développement. Pas de recette donc, dans ce livre, mais des instruments qui servent à cuisiner les émotions en ne les transformant pas en ratatouille. Pour cela, il faut sans doute d'abord veiller à fournir une liste d'ingrédients qui permettra de ne pas faire tout un plat de chaque état émotif, sans pouvoir, en sachant de quoi il se compose, isoler les éléments simples qui le constituent.

Il est en colère. Elle est triste. Il a peur d'aller à l'école. Elle est dégoûtée de ce que sa copine lui a dit... Les émotions, quand elles sont évoquées, prennent souvent la forme d'un constat brut qui définit grossièrement une façon d'être générale, une manière de ressentir globale qui incite à réagir sans que l'on sache véritablement où aborder l'état affectif. On sait désormais qu'une émotion est plus complexe que ce que l'on imaginait à la base, quand on en faisait une réaction brutale, quasi instinctive, qui se présentait comme un bloc monolithique prenant la forme de la tristesse, de la joie, de la colère, du dégoût ou de la peur. En effet, Klaus Rainer Scherer, spécialiste de la psychologie de l'émotion, définit cinq composantes interreliées de l'émotion. La recette pour aborder l'émotion suppose de ne pas l'envisager grossièrement, comme le mélange de ces cinq ingrédients qui, en formant

une masse indifférenciée, constituerait une pâte homogène qu'il n'y aurait qu'à laisser cuire. Afin d'aboutir à autre chose qu'à une ratatouille informe, il faut au contraire agir de manière distincte sur chacune de ces composantes pour les relier une fois qu'elles ont été cuisinées séparément. Une émotion est un mélange subtil d'éléments physiques qui se mêlent délicatement à des contenus psychiques pour créer un mouvement à partir de la façon personnelle et singulière dont le tout aura été assaisonné et de la manière plus ou moins originale avec laquelle on aura soigné la présentation du plat. La recette, si elle devait exister, pour apprivoiser son intelligence émotionnelle consisterait ainsi à distinguer sa composante cognitive, sa composante subjective, sa composante physiologique, sa composante expressive et sa composante motivationnelle.

La composante cognitive : l'émotion, une source d'information



La composante cognitive d'une émotion permet, à partir de l'état émotif, de procéder à l'évaluation rapide et la plus complète possible d'une situation. L'émotion, en effet, donne au cerveau les moyens d'une interprétation des caractéristiques de l'environnement qui nous entoure. Ainsi, nous nous souvenons tous de ce que nous faisons le 11-Septembre, lorsque les tours se sont effondrées, alors que nous avons probablement oublié ce qui se passait autour de nous le 10 et le 12 du même mois. L'état émotif intense dans lequel nous a plongés l'épouvantable spectacle a incité notre cerveau à aller chercher autour de lui tous les éléments qui entouraient la circonstance et à les imprimer de façon tellement prégnante que, des années plus tard, nous pouvons sans peine nous les remémorer.

Pour stimuler la composante cognitive d'une émotion chez un enfant, il suffit donc de lui faire vivre un état émotionnel de façon relativement intense (par exemple, en lui racontant une histoire ou en l'invitant à assister à un spectacle de marionnettes), puis de l'inciter à évoquer tout ce qu'il a retenu de l'événement et des circonstances dans lequel il a été vécu. Le vécu émotionnel est un excellent vecteur d'apprentissage parce qu'il favorise naturellement la concentration (sous la forme plus précise de l'attention focalisée) et renforce la mémorisation. Ce double mouvement s'explique par le fait que l'émotion jouant un rôle majeur dans la survie individuelle et collective de l'être humain, son cerveau cible instinctivement avec une attention accrue tout ce qui pourrait en être à l'origine et s'arrange pour maintenir disponibles les circuits cérébraux, de façon à pouvoir, à l'avenir, repérer instantanément les circonstances de son apparition...

« Raconte-moi ton émotion du jour et décris-moi tout ce qui l'entourait »

(stimuler la composante cognitive de l'émotion de son enfant)

Cet exercice se réalise en invitant l'enfant à évoquer en fin de journée ce qui, dans son déroulement, a constitué pour lui un trait saillant émotionnel, puis à décrire le plus précisément possible la situation dans laquelle s'est manifestée l'émotion. Avec un enfant plus grand, l'exercice peut se réaliser en fin de semaine, en procédant de la même manière pour raconter le plus précisément possible une journée émotionnellement significative (une journée d'anniversaire, une sortie, etc.).

La composante subjective : ce que signifie « vivre une émotion »



La composante subjective de l'émotion suppose qu'une émotion doit se vivre et s'éprouver dans l'existence. Il n'est pas possible de la concevoir « en théorie ». Il faut nécessairement la ressentir effectivement et l'éprouver concrètement pour concevoir ce qu'elle est. C'est précisément le rôle que jouent les neurones miroirs. À travers eux, l'être humain se met en capacité d'éprouver un état émotionnel en observant un autre que lui vivre une émotion. Il s'agit là véritablement de se mettre à la place de celui qui est traversé par l'état émotionnel, et cela ne peut se réaliser que si je l'observe réellement ou si, en l'imaginant, je fais comme si j'étais effectivement en sa présence.

C'est ce qui explique que le théâtre constitue pour l'adulte comme pour l'enfant (pour autant évidemment que les thèmes des spectacles soient adaptés à son âge) des expériences particulièrement édifiantes. Nous avons beau savoir que ce sont des acteurs et qu'ils « jouent » un rôle en s'habillant de leur personnage, assister au spectacle « en direct » fait que nous sommes submergés par les émotions représentées sur scène. C'est ce que Diderot appelait le « paradoxe du comédien¹¹ », que nous évoquerons plus loin. Pour stimuler la composante subjective d'une émotion, il faut prendre le temps de

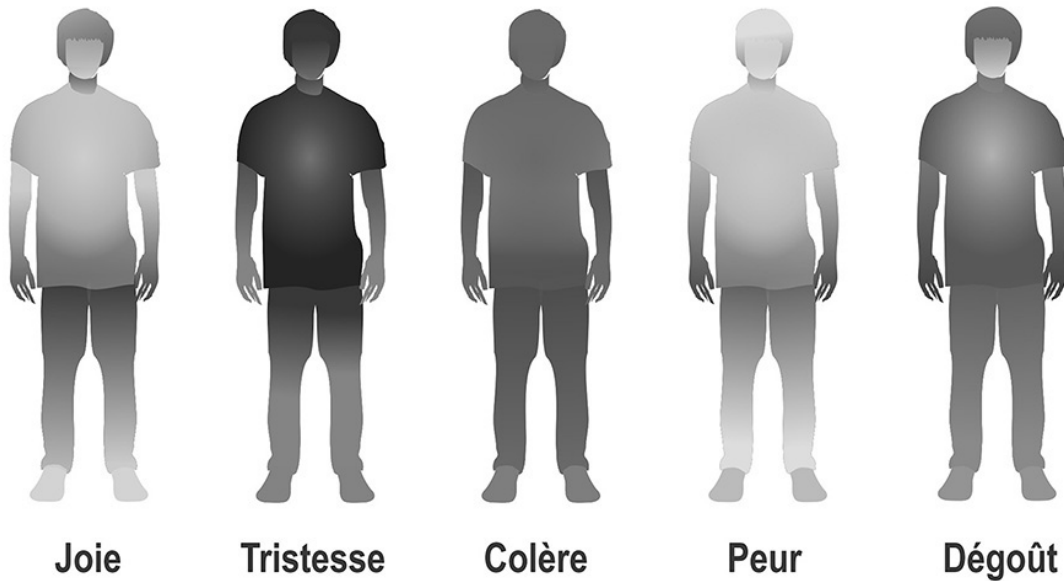
demander à l'enfant de se mettre à la place des différents personnages d'une histoire, d'imaginer ce qu'il ferait s'il était dans la même situation, et de l'inciter à visualiser les scènes dans lesquelles il se trouverait, par son imagination, immergé. C'est le principe du « jeu des trois figures¹² », imaginé par le psychiatre et psychanalyste Serge Tisseron en 2007, pour réaliser précisément cet objectif en incitant l'enfant à prendre la place à tour de rôle des différents personnages qui vivent la même scène avec des émotions évidemment différentes.

« Mets-toi à sa place »

(stimuler la composante subjective de l'émotion de son enfant)

Cet exercice se réalise en invitant l'enfant à regarder un dessin animé ou à écouter une histoire, puis à le raconter à son tour en imaginant le point de vue d'un personnage (en ne prenant pas nécessairement le héros en référence mais un personnage secondaire) et ce qu'il ressent quand il se met à sa place. Cet exercice permet à l'enfant de passer du statut d'observateur à celui d'acteur du vécu émotionnel. Quand les contenus sont émotionnellement intenses, les personnages secondaires permettent de diluer l'émotion en prenant pour référence un personnage qui ne l'éprouve que partiellement ou indirectement. Par exemple, utiliser Bambi et le moment dans lequel il prend émotionnellement conscience de la disparition définitive de sa maman suscite, si l'on demande à l'enfant de se mettre à la place du petit faon, une émotion terriblement difficile à éprouver. Utiliser Panpan ou Féline en demandant : « Qu'éprouves-tu en te mettant à la place du meilleur ami de Bambi ou de sa plus grande amie ? » permet à l'enfant de vivre subjectivement l'émotion mais réduit l'impact qu'elle peut avoir quand elle s'exprime directement.

La composante physiologique : comment une émotion prend corps



La composante physiologique de l'émotion mérite incontestablement un traitement à part. Une émotion, en traversant le corps, ne le laisse pas indemne. Elle prend littéralement le corps en otage en provoquant une augmentation du rythme cardiaque, une modification de la respiration, des sudations plus ou moins invasives, des tremblements et tout un cortège de modifications physiologiques qui ont pour objectif de mettre le corps en alerte pour qu'il soit éventuellement prêt à fuir, à attaquer, à se terrer ou à mettre le corps étranger qui le menace à distance. On sait maintenant que le corps et l'esprit ne forment définitivement qu'un et que le dualisme n'était qu'une façon commode que l'intelligence humaine s'était donnée pour pouvoir réfléchir sans peine à tout ce qui pouvait donner raison à la raison et participer ainsi à l'avènement du rationalisme. Descartes, en affirmant le dualisme corps/esprit, a bien tenté de nous faire penser autrement, mais tout travail sur les émotions impose de tenir compte de cet entremêlement intime, de ce mélange absolu d'un salmigondis qui empêche de faire clairement la part de l'un et de l'autre.

À travers une émotion, le corps et l'esprit ne s'expriment pas à tour de rôle, mais au même moment en donnant l'impression d'un épouvantable vacarme et d'un tohu-bohu infernal. Pour cette raison, il faut prendre le temps de distinguer les formes expressives physiques, qui sont à la fois faciales, posturales, vocales et gestuelles, de celles qui se manifestent, de

façon plus socialisée sans doute, à travers la verbalisation. Sans prendre le temps de cette distinction, on produit inévitablement un discours parasité par un corps pris d'assaut qui cherche à s'exprimer de manière immédiate en même temps que l'esprit qui, en cherchant ses mots, réclame un peu de temps. L'ensemble produit dès lors un emballement somato-psychique qui donne l'impression à celui qui éprouve l'émotion qu'il est emporté dans un courant qu'il ne parviendra pas à maîtriser.

Le corps et l'esprit s'étant emmêlés sous le coup de l'émotion, il faut prendre le temps de les démêler si l'on veut entendre pleinement le message qu'elle cherche à apporter. Les brèches sont en effet devenues trop nombreuses et les indices de manifestations psychosomatiques sautent tellement aux yeux que la posture revendiquant une dissociation du corps et de l'esprit est devenue intenable. L'un et l'autre s'emmêlent au point que l'on ne parvient plus à savoir si ce sont les manifestations physiques qui provoquent l'émotion (« Je tremble, donc j'ai peur ») ou si c'est la conscience de l'émotion qui produit les sensations physiques (« J'ai peur, donc je tremble »). Il est probable que les deux circuits se mettent en route à peu près en même temps et se renforcent mutuellement (c'est ce que l'on appelle, en termes scientifiques, une « boucle de rétroaction » : « J'ai peur, je tremble, j'ai donc d'autant plus peur que j'en tremble davantage et, comme mes tremblements s'aggravent, ma peur gagne à nouveau en intensité alimentant ainsi un cercle vicieux au sein duquel les sensations physiques et les ressentis psychologiques se nourrissent réciproquement et de façon continue »). Ces boucles de rétroaction ne sont pas toujours négatives et, peuvent même, dans un contexte joyeux par exemple, alimenter un cercle vertueux qui m'amène à me sentir d'autant plus heureux au fur et à mesure que je perçois les modifications somatiques que la joie provoque dans mon organisme. Chez un enfant qui éprouve des difficultés à sortir de ces cycles infernaux parce qu'il manque de mots, il est important de lui apprendre à prendre conscience des manifestations somatiques d'une émotion. En effet, un corps sans langue n'est pas un corps sans langage. Il est important de pouvoir se mettre, en tant qu'adulte, et de le mettre, dans sa position d'enfant, à l'écoute de toutes les manifestations physiques qui tentent d'exprimer l'émotion (des cris sans mot, voire des hurlements de mille maux, si elle n'est pas entendue ni écoutée).

Cette attention portée précisément aux indices physiques qui manifestent la présence d'une émotion est d'autant plus importante qu'elle permet, nous l'avons vu, d'agir en amont et en aval de l'état affectif.

Le jeu des trois organes qui parlent

(stimuler la composante physiologique de l'émotion de son enfant)

Pour réaliser cet exercice, il suffit de demander à l'enfant : « Repère et nomme trois choses qui se passent dans ton corps. » Quand l'enfant éprouve une émotion comme la colère, il se laisse généralement déborder par les manifestations physiques de l'état émotif et leur inévitable emballement quand elles échappent à l'attention qu'elles sollicitent. Demander à l'enfant de fermer les yeux puis d'identifier et de nommer trois points de tension dans son corps en décrivant successivement ce qui s'y passe (ça tire, ça se contracte, ça monte dans ma gorge, etc.) en lui recommandant de ne pas lutter contre la sensation physique mais de la laisser, au contraire, venir pleinement à la conscience. L'enfant constatera avec étonnement que, une fois ces perturbations physiques identifiées et autorisées par la conscience à se manifester, elles ont tendance à se taire. Ce phénomène est somme toute assez logique dans la mesure où les perturbations physiques visaient essentiellement à attirer l'attention. Une fois celle-ci obtenue sans frein, l'expression brutale par les sens devient inutile et le corps, alors, tend à se taire.

La composante expressive : comment le visage exprime l'émotion



Les émotions sont de puissants vecteurs de communication sociale. Aussi prennent-elles d'assaut le visage et le poussent à exprimer l'état émotionnel sans ambiguïté. La joie, la tristesse, la colère, la peur et le dégoût sont associés à des expressions faciales, des mimiques, identiques aux quatre coins du monde, quels que soient la culture et le modèle de civilisation. Un Japonais, un Béninois, un Amérindien ou un Belge utilisent les mêmes muscles faciaux pour exprimer leur contentement, « dire » qu'ils sont tristes, montrer leur colère, manifester leur peur ou faire part de leur dégoût.

Dans tous les cas, le visage et son expression agiront comme des signaux d'avertissement, dont la fonction sociale est évidente. Il s'agit, par la manifestation claire de l'état émotif, d'avertir l'entourage qu'il doit tenir compte de ce qui lui est communiqué, soit en fuyant, soit en venant à notre aide, soit en adoptant des comportements ou attitudes adaptés à l'état émotionnel qui vient d'être exprimé. L'expression du visage est donc une manière de dire et de comprendre. L'expression des émotions est à la fois utile pour exprimer l'émotion qui nous traverse de façon fulgurante et la décrypter chez l'autre.

On peut même imaginer une conversation émotionnelle sans mot qui montrerait un visage apeuré auquel répond un visage en colère qui provoque l'apparition, chez celui qui manifeste sa peur, d'une expression de tristesse qui balaie soudainement l'expression colérique. Constatant son triomphe, le visage en colère se met alors à éclater d'une joie expressive qui renforce encore les pleurs de celui qui se voit piégé. Cette scène est précisément celle de deux pantomimes qui, par exemple au temps du cinéma muet, tendaient à accentuer l'expression émotionnelle du visage pour que l'on puisse, sans mot, connaître les états affectifs des acteurs et la manière dont ils évoluent et s'influencent mutuellement pendant leurs interactions. Évidemment, en dehors de ces jeux d'acteurs, on ne contrôle généralement pas la réaction expressive que provoque l'émotion.

Dans un premier temps, le tout-petit est d'ailleurs relativement mal outillé. Aussi pleure-t-il, manifestant une émotion qui le traverse en laissant au parent le soin de l'identifier. À charge pour ce dernier de ne pas se tromper en errant d'hypothèses en hypothèses. Les parents se mettent alors à tâtonner pour chercher ce qui provoque la crise de pleurs en tentant d'identifier l'état émotif sous-jacent : peut-être a-t-il peur ? Peut-être a-t-il

faim ? Peut-être est-il en colère ? C'est peut-être une dent qui pousse ? Un papa et une maman, face aux pleurs sans mot de leur enfant et à ce visage de bébé qui n'affiche pas clairement une émotion mais un torrent d'affects émotifs mal différenciés, sont parfois perdus. Ils cherchent éperdument et ne trouvent pas toujours immédiatement. C'est normal. Le tâtonnement fait partie intégrante de l'expérience parentale et, par ailleurs, c'est à travers ce jeu d'essais et d'erreurs qu'ils amèneront le mieux leur enfant à mentaliser ses états émotifs pour parvenir progressivement à les discriminer lui-même.

Un parent parfait qui identifierait précisément, immédiatement et de manière automatique tout ce dont l'enfant a besoin serait, en définitive, pour le développement du bébé, une véritable catastrophe. C'est au contraire l'aptitude à défaillir du parent, à ne pas être en adéquation absolue avec tous les états émotifs de son enfant, qui amène le tout-petit à stimuler les zones cérébrales qui seront impliquées dans l'art de ressentir, d'exprimer et de décrypter ses propres états émotionnels et ceux qui affectent son entourage. Un bébé ne dispose d'aucun outil pour décoder toutes les informations émotionnelles et sensorielles inédites qu'il reçoit. C'est normal, dans la mesure où le monde, dont il ressent la présence, lui est a priori totalement inconnu. Pour un nourrisson, tout est nouveau et rien ne fait sens. Progressivement, le tout-petit va apprendre à associer les états émotifs à des stimulations récurrentes. Aussi, les réactions de joie d'un papa ou d'une maman à ses premiers sourires sont essentielles pour lui. En associant son sourire et l'expression faciale de joie de son parent, le bébé réalise une conquête terriblement importante et pose les premières briques de son intelligence émotionnelle.

Aussi, rire et s'engager dans une délicieuse pantomime avec son enfant n'est pas une perte de temps. Ainsi, l'on conçoit que le philosophe Emmanuel Lévinas avait raison quand il prétendait que, chez un être humain, tout est question de visages... Le visage lévinassien, c'est essentiellement la figure en tant qu'elle constitue le principal marqueur d'émotions, principalement à partir de la bouche et du sourire dans les sociétés occidentales et plus généralement autour des yeux et de leur expression dans les cultures orientales.

La pire attitude que l'on puisse avoir un tout-petit est de le fixer en ne manifestant aucune émotion, avec un visage glacé manifestant un état

émotif – on appelle cela le paradigme de la *Killed Face*, ou *Still Face Experiment* (paradigme du visage impassible/inexpressif). La réaction de panique du bébé est assurée. L'exercice est évidemment à proscrire si l'on souhaite rester en bons termes avec lui.

Voilà ce qui sous-tend la composante expressive d'une émotion. Et ce n'est pas rien. Manifester une émotion par les traits de son visage, c'est, en quelque sorte, une façon de l'éprouver, de la vivre pour communiquer. C'est aussi une manière de se relier aux autres en ayant la capacité de concevoir, à partir de l'expression de leur visage, ce qu'ils ressentent. C'est pour cette raison que l'on ne joue pas impunément avec les marqueurs émotionnels qui parcourent nos visages. Les maniaques du botox, qui, à force de gonfler artificiellement leurs lèvres, ont fini par effacer leur expression rieuse, le subissent plus que les autres. Privés de leur sourire, ils en viennent à ne plus ressentir la joie et, pire, à ne plus la percevoir chez les autres parce que tout le système de décryptage des émotions s'est effondré en même temps que, dans leur vain et stupide combat contre les traces du vieillissement, ils ont gommé de leur visage toute trace d'expressivité émotionnelle.

Le jeu de la pantomime émotionnelle

(stimuler la composante expressive de l'émotion de l'enfant)

Cet exercice se réalise en invitant d'abord l'enfant à mimer, pendant qu'on lui raconte une histoire à partir d'un livre d'images, toutes les émotions qui le traversent sans dire un mot et en utilisant exclusivement son visage. Le parent reprend ensuite l'histoire en mimant à son tour les expressions émotives qu'il associe au contenu raconté. Ensuite, l'histoire est narrée en mimant de concert l'expression des émotions. L'enfant et l'adulte se trouvent ainsi réunis autour d'un même contenu narratif avec des visages qui tantôt expriment une émotion similaire tantôt s'éloignent un peu l'une de l'autre dans une délicieuse harmonie d'expressions émotionnelles.

La composante motivationnelle : comment une émotion fait bouger



Les émotions se mettent en mouvement pour inciter à l'action. Elles contiennent donc ce que l'on appelle un « motif », et c'est en raison de cette composante qu'elles recouvrent une « tendance à l'action¹³ » qu'il est important d'entendre. Selon le psychologue Carroll E. Izard, c'est même cette fonction organisatrice motivationnelle qui constitue la principale raison d'être d'un état émotif.

Écouter une émotion sans comprendre qu'elle a un sens et que ce sens pousse dans une direction, c'est mutiler l'émotion de cette force qui la transforme virtuellement en principe moteur, par les mouvements de réaction qu'elle provoque quand elle se manifeste. Évidemment, cette tendance à l'action est parfois profondément inhibée par des normes sociales. On ne fait pas ce que l'on veut en laissant nos émotions guider nos actes. C'est une leçon que l'enfant doit apprendre très tôt. La toute-puissance des émotions est une catastrophe annoncée pour un enfant. Elle lui donne en effet l'impression qu'au nom de l'attachement qui le lie à ses parents, il peut tout se permettre parce que la solidité du lien rend les limites inutiles et que ses états émotifs ne se manifestent que pour provoquer chez les adultes qui s'occupent de lui la réaction qu'il attend d'eux.

L'importance accordée à ses émotions ne justifie pas de laisser celles-ci le gouverner en lui dictant leur loi impérieuse et en imposant cette loi à tous ceux qui l'entourent. « Je suis en colère, donc il faut que je plie le monde à mes exigences », « Je suis triste, donc il faut que le monde se soumette à ma volonté », « J'ai peur, donc il faut que l'on efface complètement ces sources de peur de mon paysage », « Je suis dégoûté, donc je jette le plat par la fenêtre » et autres « Je suis content, donc il faut que l'on me donne immédiatement la possibilité de vivre à nouveau ce moment de joie » posent évidemment problème et signifient que la composante « tendance à l'action » est mal comprise parce qu'insuffisamment socialisée. Le « donc » est un véritable souci dans l'intelligence émotionnelle parce qu'il sous-entend qu'il n'y a pas d'autres solutions que de se plier aux exigences de l'émotion et invite à considérer qu'il ne peut être question de l'envisager autrement que comme un ordre impérieux qu'elle dicte à nos conduites et à celles de notre entourage.

L'émotion contient effectivement une tendance à l'action, mais c'est une indication et non une prescription, une proposition et non un ordre, une recommandation et non une exigence. L'enfant doit donc apprendre très tôt que cette tendance à l'action doit dès lors être soumise à un examen attentif. « Qu'est-ce qui m'est permis ? », « Qu'est-ce qui ne me l'est pas ? », « Comment mes conduites affectent-elles les autres ? », « Que dois-je accepter d'inaccompli, d'irrésolu, d'incomplet ou d'impossible dans ce que mon émotion semble souhaiter ? »... Toutes ces questions sont aussi celles

que suppose une intelligence émotionnelle capable d'aborder l'émotion dans chacune de ses composantes.

Par ailleurs, l'être humain dispose d'une capacité de symbolisation par le langage qui lui permet de surseoir à la tendance à l'action en se contentant de la représentation imaginaire de cette action. Dire « Je vais lui casser la figure à cet abruti ! », qui accompagne la colère, sans pour autant imposer la réalisation de l'acte participe à la mise en scène de cette aptitude. C'est sans doute ce qui faisait dire à Freud que « l'homme qui le premier jeta une insulte à la tête de son ennemi, et non une lance, cet homme-là fut le véritable fondateur de la civilisation¹⁴ ». La civilisation a donc commencé quand, au lieu de planter un pieu dans le front de celui qui le mit en colère ou lui fit peur, l'homme s'est contenté de l'injurier.

« Et que fait-on maintenant ? »

(stimuler la composante motivationnelle de l'émotion de son enfant)

Il s'agit dans cet exercice de faire en sorte que l'enfant soit invité à prendre une décision à partir d'une émotion associée à ce que vit un personnage fictif lorsque, au cours d'une histoire, il est confronté à une émotion intense. Dans cet exercice, le parent qui raconte l'histoire stoppe le récit au moment où l'état émotionnel est vécu par le héros et interroge : « Que doit faire Blanche-Neige quand elle a peur, toute seule, au milieu de la forêt ? », « Que proposes-tu à Bambi qui est triste de ne plus voir revenir sa maman ? », etc. Une fois que l'enfant a donné sa réponse, on reprend le cours du récit pour voir ensemble si Blanche-Neige a réagi de la même façon ou si Bambi a trouvé, dans son environnement, les réponses qu'il souhaitait.

Pour résumer, voilà donc comment, en décomposant l'émotion, on ne l'aborde plus frontalement comme un bloc compact, total et indifférencié, qui écrase de tout son poids celui qui ne prend pas le temps de réduire l'ensemble en ses différents constituants en abordant chacun d'eux de manière particulière :

- Une composante cognitive, qui fait de l'émotion une source d'information ;
- Une composante subjective, qui suppose qu'elle est nécessairement éprouvée sous l'action des neurones miroirs ;
- Une composante physiologique, qui emmêle le corps et l'esprit ;
- Une composante expressive, qui embarque le visage et son expression ; et
- Une composante motivationnelle, qui suppose que l'émotion comporte une tendance à l'action.

Maintenant que nous savons où commencer, il est temps de vérifier ce que signifie « faire parler » l'émotion en l'« accueillant » le mieux possible, de façon à se donner la force d'en faire quelque chose et les moyens de l'écouter véritablement plutôt que de lui permettre de nous pousser à faire n'importe quoi. Ce petit détour théorique permettra à chacun de comprendre le fonctionnement intime d'une émotion de façon à ce que, en apprenant à leurs enfants ou à leurs élèves à maîtriser leurs émotions, les parents ou les enseignants soient en mesure d'identifier sur quoi ils peuvent réellement agir.

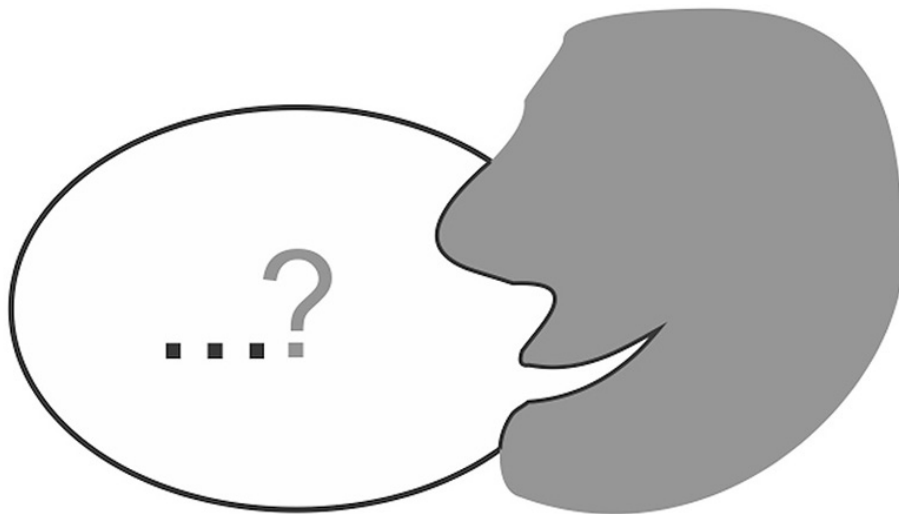
-
4. SALOVEY (P.) et MAYER (J. D.), *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9, n° 3, 1989-1990, p. 185-211. Voir également GOLEMAN (J.), *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.
 5. RUTSCHKY (K.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Berlin, Ullstein Sachbuch, 1977. Voir également MILLER (A.), *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant* (J. Etoré, Trad.), Paris, Aubier, 1984, p. 113-123.
 6. ARISTOTE, *Traité de l'âme* (G. Rodier, Trad. et annotations), Paris, Leroux, 1900 ; Vrin, 1985.
 7. KANT (E.) (1798), *Anthropologie du point de vue pragmatique* (M. Foucault, Trad.), livre III : *De la faculté de désirer. Des passions*, Paris, Vrin, 1988, paragraphe 80.
 8. GARDNER (H.), *Multiple Intelligences : The Theory in Practice*, New York, Basic Books, 1993.
 9. HUGO (V.), *Océan. Tas de pierres*, Paris, Albin Michel, 1942, p. 454.
 10. MIRBEAU (O.) (1901), *Les 21 jours d'un neurasthénique*, Bordeaux, L'Arbre vengeur, 2010. Voir également CHABOT (P.), *Global Burn-Out*, Paris, Presses universitaires de France, 2013 (Perspectives critiques).
 11. DIDEROT (D.), *Le paradoxe sur le comédien*, Paris, Sautet, 1830.
 12. TISSERON (S.), *Le jeu des trois figures*, 2007. En ligne : <https://www.3figures.org/fr/>
 13. ARNOLD (M. B.), *Emotion and Personality*, New York, Columbia University Press, 1960. Voir également FRIJDA (N. H.), *The Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
 14. FREUD (S.) (1930), *Malaise dans la civilisation* (Ch. et J. Odier, Trad.), Paris, Denoël et Steele, 1943.

CHAPITRE 2

Petit voyage au cœur d'une émotion

Les émotions ne supportent pas de rester muettes. Quand elles ont quelque chose à dire, elles prennent toujours le temps de se faire entendre. De ce point de vue, elles montrent généralement une persévérance qui confine à l'obstination entêtée... Pour cette raison, plutôt que de les forcer à se taire, il vaut sans doute mieux leur donner la parole en les invitant à s'exprimer le plus explicitement possible.

Faire « parler » une émotion



Une émotion qui se tait est une émotion qui pèse davantage encore que si elle était dite. Une émotion que l'on éteint est une émotion qui couve sous la braise et attend son heure pour se transformer en incendie ravageur. Ce n'est pas le silence des émotions qui crée la sérénité. Ce n'est pas non plus

leur mise sous l'éteignoir. C'est leur apaisement parce qu'on est parvenu à les délester de la part d'anxiété, de regrets, de remords et de culpabilité qui la contaminent.

La lucidité émotionnelle est une forme de conscience éclairée qui permet de s'affranchir d'un lien qui nous place sous le joug d'une personne ou d'une idée à laquelle on a donné trop de puissance. Elle est aussi utile pour se délester du poids d'une charge affective trop lourde et s'émanciper des obligations que l'on se donne lorsqu'on laisse se développer en nous ces petites voix tyranniques qui ne cessent de nous répéter : « Sois fort », « Fais des efforts », « Sois parfait » et « Dépêche-toi ».

Taire une émotion en décidant de prendre sur soi n'est pas une bonne idée. Il faut éviter, lorsqu'il est question d'affect, de prendre sur soi parce que cela signifie supporter, c'est-à-dire porter en sus et donc alourdir plus encore cette charge émotionnelle excessive qui empêche d'avancer d'un pas léger et grève de tout son poids l'estime dans laquelle on se porte chaque fois que l'on agit pour évoluer ou que l'on prend des décisions pour réaliser notre propre développement.

Prendre du recul par rapport à une émotion n'est pas non plus une bonne option. Il faut plutôt prendre de la hauteur parce que prendre du recul, c'est parfois se contraindre à céder la place, à se soumettre ou à se démettre. Or, cette démission correspond parfois précisément à ce qu'attendaient ceux qui, en alourdissant notre charge émotionnelle, entendaient en réalité occuper le terrain et prendre la place que nous avons délaissée. Prendre de la hauteur, c'est, au contraire, une façon de changer de perspective sans abandonner le terrain, en se positionnant ailleurs et en prenant une posture qui nous invite à dominer la situation, parce que, en étant lucides par rapport à ce que nous vivons, nous sommes devenus mieux capables de ne pas accorder un pouvoir démesuré, une puissance excessive et une autorité abusive à tout ce qui induit nos états émotionnels et, *a fortiori*, à ceux qui les provoquent.

Pour favoriser cette prise de hauteur qu'accompagne la conscience lucide de ses états émotionnels, il faut apprendre aux enfants et aux élèves à dire leurs émotions et à les exprimer dans les espaces de parole qui sont prévus à cet effet dès lors que, comme nous le verrons plus tard, ils sont, tant dans la famille qu'à l'école, aménagés pour protéger la prise de parole en

faisant en sorte que l'émotion ne s'expose pas au risque d'être contredite dans ses fondements, contestée dans sa légitimité et remise en cause dans son intensité...

Personne, qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un adulte, ne doit jamais être amené à justifier une émotion. Au contraire, on doit pouvoir se donner les moyens de l'expliquer sans avoir à argumenter pour démontrer que l'émotion a toutes ses raisons d'être. Considérer comme illégitime l'émotion de celui qui dit « Je suis triste », « J'ai peur » ou « Je suis en colère », c'est souvent faire preuve à son égard d'une grande violence.

La légitimité d'une émotion ne peut en effet être décidée que par celui qui l'éprouve. Et les arguments de raison de ceux qui, en répondant « Tu n'as pas à être en colère », « Tu n'as aucune raison d'être triste » ou « Tu n'as pas à avoir peur », tentent de disqualifier l'état émotif se heurtent généralement à un mur, celui que notre cerveau apprend à ériger, dès l'enfance, quand un état affectif est dénié, alors même qu'il impose d'être pris pour ce qu'il est, du fait même qu'il est éprouvé.

Une émotion n'est ni vraie ni fausse. Ni juste ni injuste. Ni belle ni laide. Une émotion « est » et s'impose par le fait même qu'elle existe. Il ne faut donc laisser à personne le droit de nous interdire d'éprouver une émotion, le pouvoir d'en fixer l'intensité ni l'opportunité de nous juger d'avoir été touchés par ce qui nous affecte. L'éducation ne se réduit pas à interdire les émotions mais suppose d'apprendre à vivre avec elles pour qu'elles ne nous gouvernent pas. C'est le but de l'éducation émotionnelle, non celui de proscrire les états affectifs mais de les rendre vivables pour soi et pour les autres.

Or, les émotions n'entendent pas facilement raison. Il semble s'agir a priori d'une affaire de cœur indépendante du fonctionnement de notre cerveau. Le cœur aurait, dit-on, des raisons que la raison ignore. Les émotions naissent pourtant bien au cœur de notre cerveau, dans un endroit connu sous le nom de « thalamus ». Une aire cérébrale qui, parce qu'elle traite prioritairement les informations venues directement de nos sens, ne supporte absolument pas la contestation. Nos sens, premiers récepteurs émotifs, informent en effet le thalamus pour lui permettre de jouer un rôle de « relais » entre les sensations que provoquent nos sens (vue, ouïe, odorat, toucher, goût) et la transformation qu'elles subissent pour les rendre

accessibles, sous forme de perceptions, à la conscience. Le thalamus est la partie du cerveau qui, en quelque sorte, décide du niveau de vigilance dans lequel doit se mettre la personne qui reçoit les informations sensibles pour assurer sa survie. Le thalamus est la partie primitive de notre équipement cérébral qui permet de réguler l'activité du cerveau de façon à nous maintenir au niveau de conscience où, entre la vigilance et le sommeil, entre la conscience lucide et la rêverie endormie, il devient possible et nécessaire de traiter l'information sensorielle.

Le thalamus envoie ensuite les informations vers le cortex (pour leur donner éventuellement, dans un second temps de l'analyse, une forme rationnelle) et plus directement vers l'amygdale qui fait véritablement office de centre de traitement des émotions en permettant de les éprouver consciemment et de les ressentir pleinement. L'amygdale, considérée comme le siège des émotions, se charge essentiellement de donner une valeur de récompense ou de punition aux stimulations qui lui arrivent à partir de nos cinq sens. C'est l'intervention de l'amygdale qui explique que l'on parle d'émotions d'évitement et d'émotions d'appétence ou, comme nous l'expliquerons plus loin, de valences positives ou négatives associées à l'état émotionnel. On préfère ainsi généralement éviter la tristesse, d'autant que son siège, l'insula (ou cortex insulaire, une partie du cortex cérébral), est très proche de la partie du cerveau qui sert à ressentir la douleur. C'est ce qui explique qu'une tristesse intense peut donner à celui qui l'éprouve l'impression qu'il a littéralement mal. De la même façon, un être humain cherche généralement à ne pas s'infliger la peur où le dégoût ailleurs que dans le contexte d'un jeu avec l'imaginaire qui permet de les mettre en scène. Dans la réalité, ceux qui sont confrontés à la peur ou au dégoût font alors tout pour se soustraire le plus vite possible aux émotions parce que ces états affectifs les mettent dans une position inconfortable. C'est tout à fait le contraire qui se produit quand on vit des expériences de joie. Dans ce cas, on aura tendance à chercher à les multiplier parce que l'amygdale nous aura présenté l'émotion comme une récompense reliée à un stimulus agréable.

C'est pour cela que, très tôt dans son développement, un enfant fuit le dégoût, évite la tristesse, ne tolère la peur que dans les contextes ludiques et ne se réfugie dans la colère que, faute de mieux, parce que c'est pour lui la seule façon de se délester de la surcharge émotionnelle provoquée par

l'impossibilité d'accéder aux autres émotions – notamment la joie, cette émotion attractive, dont il cherche à renouveler sans cesse l'expérience. Le rôle d'un parent ou d'un éducateur est, dans ce contexte, de l'aider à explorer toute la palette de ses émotions parce que la joie seule n'est pas possible dans une vie et qu'elle rendrait même cette vie, nous le verrons, complètement invivable.

L'émotion, une source d'information parfois indéchiffrable



Fonctionnant comme un véritable capteur d'informations, l'émotion va, à très grande vitesse, procéder à une analyse fulgurante des données qui l'ont stimulée. Face à ce qui est perçu comme un danger, un risque de perte, un obstacle, un danger d'empoisonnement ou une source possible de joie, une émotion pousse à agir... parfois dans la précipitation, sans prendre le soin de peser le pour et le contre, en évaluant à la louche la qualité des informations recueillies... Le rôle d'un parent, d'un enseignant ou d'un éducateur ne consiste pas à systématiquement tempérer cette impulsivité mais, au contraire, à aider l'enfant ou l'élève à devenir capable de discriminer les épisodes émotifs au cours desquels cette impulsivité est utile et ceux pendant

lesquels elle est nuisible ou inefficace parce qu'elle s'appuie sur une information déficitaire, trop globale, lacunaire ou mal canalisée.

Ces émotions proviennent à la fois de l'extérieur, puisqu'elles incitent à être attentif aux éléments de contexte qui les influencent, et de l'intérieur, puisqu'il est également question, à travers elles, comme nous l'avons vu, d'affecter le corps invité à se mettre en action. L'enfant qui est confronté à ce bouleversement physique se retrouve confronté à une foule de nouveaux éléments d'information qu'il ne parvient pas à décoder : « Qu'est-ce qui m'arrive ? Pourquoi ce changement brutal ? Comment décoder ce qui se produit en moi et me traverse le corps ? Pourquoi je tremble ? Pourquoi je n'arrive pas à me calmer ? » Les questions se bousculent et produisent chez lui quelque chose qui ressemble à de la panique.

L'adulte, soucieux d'aider un enfant à répondre à ces questions, doit bien évidemment lui-même être en mesure de comprendre ce qui explique toutes ces modifications physiologiques quand une émotion met tout un corps en branle en lui adressant un paquet d'informations à traiter. Prenons le temps de définir le sens de toutes ces réactions physiques qui ne se manifestent pas par hasard mais ont toutes une fonction adaptative en lien avec l'émotion qui les a suscitées :

- La joie prend le corps d'assaut pour lui communiquer un surplus d'énergie qui lui permettra d'accomplir avec plus de facilité les buts qu'il se fixe et qu'il anticipe avec plaisir. Qu'elle s'exprime en sautant dans tous les sens, en levant les bras au ciel ou en étreignant ceux qui nous entourent même s'ils sont pour nous de parfaits inconnus, la joie semble mettre le corps en position d'explorer tous azimuts et de se précipiter avec enthousiasme vers tout ce qui favorise l'atteinte des objectifs ;
- La tristesse provoque un ralentissement et une baisse d'énergie dans les activités, de façon à permettre de prendre la mesure de la perte subie et, le cas échéant, de réorienter ses objectifs en conséquence. Les pleurs ou la mine déconfite agissent dans ce contexte pour provoquer un appel d'aide. L'objectif de ces larmes qui tirent la sonnette d'alarme, ou de ce visage qui génère la compassion, est de mobiliser des ressources pour se donner les moyens, si possible, de se trouver d'autres buts dans

l'existence ou d'autres raisons de vivre que celles que permettait l'objet ou la personne dont la perte a provoqué la tristesse ;

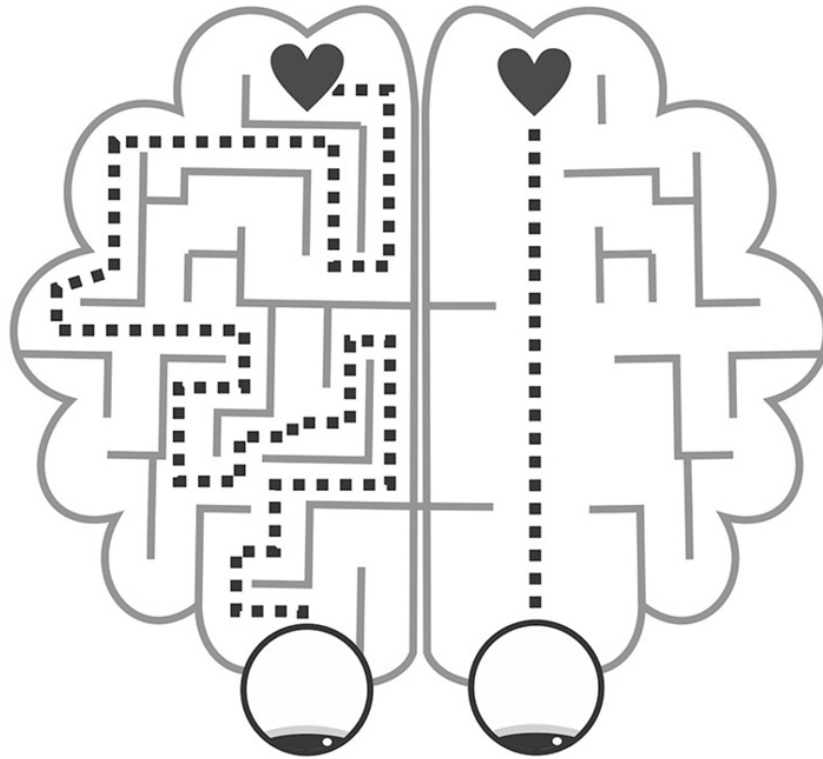
– La colère produit des appels d'énergie dans les muscles pour permettre à la personne qui la ressent d'agresser violemment ou de se défendre vigoureusement. Il s'agit dans tous les cas de s'adapter par la destruction de ce qui provoque la colère. Toutefois, il n'est pas question d'une suspension de l'action provoquée par une quelconque paralysie. Au contraire, l'afflux sanguin se produit instantanément et directement pour favoriser une réponse rapide et, éventuellement, surprenante ;

– La peur entraîne généralement, sous l'effet d'un stimulus déclencheur, une paralysie temporaire, une forme de tétanie qui permet une prise de décision pendant que le sang est dirigé vers les muscles afin de préparer l'organisme à la fuite ou à l'attaque. L'émotion exerce de cette façon une fonction adaptative en préparant l'organisme à se protéger ou à agresser pour se défendre ;

– Le dégoût s'accompagne de relents nauséux, comme s'il était question pour le corps de stimuler un comportement réflexe de rejet des substances toxiques. Le dégoût invite à l'expulsion de ce qui est perçu comme immonde ou nuisible.

On le voit, le corps prend l'information de plein fouet et réagit naturellement de façon impulsive. En comprenant les motifs de cette réaction immédiate, on peut sans doute un peu mieux la maintenir sous contrôle, mais il n'en reste pas moins vrai que le corps a sa propre raison et qu'il ne se laisse pas si facilement arraisonner par une interprétation rationnelle. Quant au cerveau, contrairement à ce qui se produit dans la réponse physiologique, il possède, de ce point de vue, deux systèmes de traitement de l'information dont il importe de tenir compte pour comprendre nos manières de réagir à l'émotion lorsque nous en faisons des contenus de pensée.

Les deux systèmes de traitement de l'information émotionnelle



Deux voies de traitement de l'information coexistent dès lors qu'une émotion frappe à la porte d'un cerveau humain :

- Le système 1. Dès lors qu'une émotion affecte une personne, il existe une voie rapide, celle par laquelle le cerveau s'adapte en réagissant sans réfléchir à la situation qui a provoqué l'état émotif. Quand le thalamus emprunte ce chemin, il avertit l'amygdale et attend de lui qu'il réagisse hyper-rapidement. Par exemple, lorsque l'on se trouve face à un ours qui, dressé sur ses pattes arrière, ouvre sa gueule pour nous montrer qu'il a encore toutes ses dents. La voie courte est naturellement imprécise. Elle ne prend ni le temps de la connaissance approfondie ni celui de l'analyse. Elle répond seulement à un stimulus global pour provoquer une réponse immédiate ;
- Le système 2. Il existe aussi une voie lente par laquelle le thalamus sollicite l'avis du cortex sensoriel et impose d'emblée un examen plus approfondi de la situation. Ainsi, face à l'ours, activer le système 2 pour s'interroger sur le régime alimentaire de l'ours et sa classification dans une taxonomie animale n'aurait pas beaucoup de sens et réduirait les

possibilités de survie. En revanche, l'activation de ce système alternatif plus nuancé, si elle invite à tempérer l'instinct de fuite en incitant à reculer doucement, sans précipitation, en continuant à regarder la bête de face, peut augmenter considérablement les chances de sortir entier de la rencontre avec le féroce plantigrade.

En somme, il s'agit d'un circuit court pour la pensée, qui permet de parer au plus pressé et de réagir immédiatement à ce qui nous arrive, et d'un circuit long, pour nuancer une réflexion en donnant de la place au doute, en suggérant qu'il est parfois bon de prendre le temps de soupeser une pensée. Ce double système reproduit, sur le plan de la gestion des affects, le modèle que le psychologue Daniel Kahneman a élaboré pour rendre compte des façons d'envisager le monde et de réfléchir ce qui nous entoure, soit de manière impulsive, spontanée et intuitive, soit de façon posée nuancée et construite.

L'éducation ne consiste pas à opter pour une manière systématique de penser au détriment de l'autre, mais à apprendre à opter pour celle qui nous est le plus utile en fonction des circonstances que nous vivons. En effet, le système 1 n'est ni meilleur ni pire que le système 2, et il gagne sans doute à être activé chaque fois que les conditions réclament une réponse impulsive rapide et immédiate. Toutefois, s'il s'agit de résoudre une opération mathématique complexe, la volonté d'aller trop vite en ne se fiant qu'à son intuition risque évidemment de nous précipiter vers l'erreur. Apprendre à ne pas céder à sa première impression, à ne pas se précipiter sur la première réponse qui nous vient en tête et à douter des solutions qui nous « sautent aux yeux », en faisant preuve de ce que les scientifiques considèrent comme de la prudence cognitive semble évidemment beaucoup mieux indiqué. La prudence cognitive, c'est précisément ce que permet le système 2, plus réfléchi, plus posé et mieux armé pour faire face à toutes les situations qui réclament une pensée complexe, structurée et nuancée.

Chaque fois que l'on dit à un enfant ou à un élève : « Prends ton temps, réfléchis », ou qu'on l'encourage à nous expliquer la signification qu'il donne à ses erreurs, nous l'invitons en réalité à passer du système 1 au système 2. En revanche, quand on l'incite à se dépêcher de donner ses réponses, quand on le presse, on l'incite en fait à utiliser le système 1, essentiellement

constitué d'automatismes cérébraux. C'est sans doute positif s'il est question d'avoir appris par cœur ses tables de multiplication, pour effectuer le plus vite possible des calculs mentaux, mais c'est incontestablement moins productif s'il s'agit de résoudre des équations à plusieurs inconnues ou de mettre en mouvement des opérations logiques en réalisant des règles de trois.

Ce qui se produit avec les émotions est à peu près identique, quand on propose de traiter l'information véhiculée par les messages sensoriels en empruntant les circuits courts ou les circuits longs. En effet, l'émotion est avant tout le résultat du traitement d'une information initiale. C'est ce qui explique qu'un même stimulus peut provoquer des réactions très variables selon les individus.

Trois façons différentes de traiter une même information

Imaginons trois adolescents face à un film d'horreur :

- Le premier, relativement impressionnable, vit sa rencontre par écran interposé avec une forte intensité. Chaque apparition spectaculaire d'un mort vivant produit chez lui un saisissement qui, même s'il est conscient d'être face à une fiction, le transporte dans la délectation d'une peur véritablement ressentie dans un contexte ludique qui lui permet de s'en amuser ;
- Le deuxième est venu à la séance à contrecœur. Il déteste ce genre et aurait préféré un film plus édifiant au scénario plus élaboré. Chaque apparition de zombie correspond pour lui à une information dont le traitement contribue à nourrir la colère alimentant le ressentiment qu'il éprouve à l'idée de se retrouver devant un scénario aussi prévisible et répétitif. Les mêmes zombies qui terrifient le premier se mettent alors à provoquer chez le deuxième une colère répétée, qui ruinera probablement à moyen terme la qualité du moment qu'il aura passé au cinéma ;
- Le troisième, lui, trouve dans tout spectacle une opportunité de s'amuser. Soucieux de repérer les trucages et tout ce qui lui rappelle qu'il est dans une fiction, il n'adhère en réalité pas du tout au récit fictif et vit les mouvements des morts vivants comme l'expression d'une

pantomime ridicule. Les stimuli censés faire peur ne produisent alors chez lui qu'une envie de rire et, tournant en dérision ce qui n'a plus aucune chance de l'impressionner, il en vient rapidement à s'égayer de chacune des situations qui, à la base, étaient mises en scène pour lui faire peur.

Ce n'est donc pas l'information qui est en cause mais la manière dont elle est traitée par chacun. L'émotion est en quelque sorte l'énergie qui transforme cette information pour pousser à agir en conséquence. C'est un messager. Il faut dès lors toujours lui réserver un bon accueil, ne serait-ce que pour entendre ce qu'elle a à nous dire. Or, pour un enfant, comme pour un adulte submergé par une émotion, il est souvent plus facile, dans un premier temps, de ressentir une émotion que de la définir par des mots. Il est donc parfois préférable de l'aider à retrouver son calme en attirant son attention sur les sensations physiques qu'il éprouve sous le coup de l'émotion. Les résultats sont plus rapides dans la mesure où il ne se fait pas déborder par un afflux de sensations dont il perd la maîtrise. Au contraire, en observant avec lui la manière dont son corps reçoit le message émotionnel, on le met en position d'accueillir, au sens plein du terme, non seulement l'émotion mais surtout ce qu'elle a à nous dire.

Accueillir l'émotion



Fermer la porte à l'émotion, c'est l'obliger à essayer de passer par la cave en demeurant le plus longtemps possible tapie dans l'ombre jusqu'à ce qu'elle puisse enfin délivrer le message dont elle était porteuse. Réprimer une colère, faire comme si elle n'existait pas en ne se montrant pas attentif aux manifestations physiologiques qui créent l'agacement et l'irritation, c'est, en définitive, courir le risque de cultiver ce que l'on appelle un « ressentiment ». Un ressentiment est une émotion qui, en s'étalant dans la durée, s'est transformée en sentiment continu, qui véhicule un message ancien, périmé ou dépassé, auquel on n'a pas prêté suffisamment attention au moment où il cherchait à se faire entendre. De plus, l'émotion, cachée dans la cave, même si elle demeure silencieuse, n'en finit pas de contrarier le bon fonctionnement de toute la maison, un peu à l'image d'une cave trop humide qui répandrait un climat malsain à tous les étages. Les maux de tête, les intestins qui trinquent, les douleurs au ventre... Tout cela vient parfois de la cave et des émotions que, sans y prêter attention, on a laissées s'y enfermer. Par conséquent, dès que le corps s'emmêle avec l'esprit, il vaut

mieux écouter ce qu'il a à nous dire. C'est précisément cela, accueillir une émotion. C'est lui permettre d'exprimer ce que, par l'intermédiaire de notre corps ou en faisant mine de se retirer quand elle est refoulée, elle tient à nous dire :

- La joie invite à avancer pour trouver des opportunités de revivre l'expérience qui a provoqué du plaisir. On saute sur place à défaut de pouvoir courir plus avant, ou on lève les bras au ciel faute de pouvoir s'envoler, ou encore on sourit de manière éclatante pour inviter tous ceux qui pourraient nous aider à revivre le moment heureux à se rendre disponibles ;

- La tristesse tend à précipiter un mouvement vers le bas pour permettre de tout reprendre à zéro si nécessaire, en prenant le temps de s'enraciner à nouveau dans un autre terreau. Les bras qui tombent, les larmes qui coulent, le regard qui sombre. Tout, dans la tristesse, évoque un souhait de retrouver un sol, une assise qui devra nécessairement changer parce que ce qui n'y sera plus nous manquera. La tristesse, c'est le corps tout entier qui demande un enracinement nouveau et prévient, par le ralentissement de l'activité du corps qu'il impose, que cela prendra du temps, parfois beaucoup de temps pour une grande tristesse comme un deuil, avant que le terreau ne semble à nouveau susceptible de contenir des racines ;

- La colère est particulièrement utile pour préserver notre espace vital. Elle nous incite notamment à montrer les dents et à serrer les poings. Un enfant qui se trouve confronté à une crise de colère qu'il ne parvient pas à maîtriser doit, le plus vite possible, être autorisé à se retrouver dans un endroit calme, où ses comportements d'agressivité territoriale ne trouveront pas de supports et peu de prises pour se manifester ;

- La peur intime au corps un mouvement de recul ou une mise à l'arrêt temporaire, qui permettra de prendre la décision, après avoir brièvement jaugé l'état des forces en présence, de fuir ou d'attaquer. Le corps s'est mis en état d'agresser pour se défendre ou de courir pour s'échapper, un peu comme s'il tenait un pied sur l'accélérateur et avait, en même temps, la main sur le frein à main qu'il tient serré. C'est ce qui explique que le stress préalable à la prise de décision ne peut pas durer

trop longtemps sans provoquer des dommages importants dans le système de freinage et dans celui qui assure la motricité du véhicule ;

- La réaction de dégoût est évidemment indispensable à un corps qui ne veut pas finir empoisonné. La nausée, le vomissement, le nez qui se contracte pour repousser l'odeur. Tout cela évoque le rejet, l'expulsion et la mise à distance de ce qui est impropre à la consommation et le suggère par sa puanteur ou son goût infâme. Évidemment, le corps ayant besoin d'être éduqué, il évalue à la louche. Par exemple, il ne fait pas toujours la différence, chez un enfant notamment, entre un possible poison et une assiette de brocolis. C'est en cela que l'éducation doit parvenir, lorsque cela s'avère utile, voire nécessaire, à passer au-dessus de l'émotion sans pour autant la dénier. Une formulation qui laisse place à l'émotion, telle que « Je comprends que cela ne te semble pas appétissant, mais essaye quand même », paraît plus appropriée que l'impérieux « Tu n'as pas à être dégoûté, mange ! », qui ordonne de la refouler.

Apprendre à un enfant à accueillir une émotion, c'est l'inviter à prendre le temps d'écouter chacune d'elles, grande ou petite, pour entendre ce qu'elle a à apprendre sans la rejeter, a priori, sous prétexte qu'elle serait insignifiante ou, au contraire, trop pénible à supporter. Dans le même ordre d'idées, il ne faut évidemment pas négliger les petites joies, ni mépriser les petits plaisirs. Les enfants le savent bien et les adultes feraient bien de retenir la leçon. Car ce sont les petites joies, les petits plaisirs, qui montrent la direction à prendre pour accéder à des joies plus grandes qui provoquent un réel contentement. L'acceptation des petits plaisirs du quotidien n'est pas une façon de se satisfaire pleinement, mais une manière de savoir où se diriger pour parvenir, dans la durée, à se sentir heureux.

Le mépris des petits moments de plaisir quotidiens, au bénéfice de la recherche d'un grand bonheur éternel, nous empêche trop souvent de voir quelle direction prend le chemin. Le plaisir de s'asseoir sous un arbre et d'observer le houpier d'en bas en regardant la lumière filtrer dans un feuillage qui se fait de plus en plus épars. Le plaisir de manger un morceau de chocolat en s'attardant sur le chemin qu'il réalise en nous chaque fois qu'il y prend goût. Le plaisir de marcher dans un paysage que l'on aime comme si

on se fondait à l'intérieur. Le plaisir d'entendre une voix que l'on aime nous dire qu'elle est toujours vivante... C'est à travers ces menus plaisirs que le chemin s'ouvre vers un bonheur plus grand, plus intense et sans doute plus noble, mais dont nous n'aurions sans doute pas trouvé la voie sans les indications que donnent ces petits moments de plaisir volés au temps qui passe.

Maîtrise de l'expression de ses émotions



L'émotion, c'est donc ce qui arrive à notre corps, ce qui le met en mouvement. La conscience ou le sentiment n'intervient que dans un second temps, comme s'il fallait d'abord parer au plus pressé : le salut par la fuite, l'audace d'attaquer, la sidération pour tenter de passer inaperçu ou le combat. Cette décision quasi instinctive est de l'ordre de la survie. C'est le système 1 qui le prend en charge parce qu'il n'est pas question de perdre du temps en soupesant les arguments qui vont dans un sens ou dans l'autre.

Comme nous l'avons vu, l'amygdale estime l'événement à la louche, sans faire dans les détails. Il classe sommairement en bon ou en mauvais. Il alerte l'hypothalamus et déclenche la réponse qui, à première vue, semble la mieux appropriée. Le processus est rapide et se passe de l'estimation plus nuancée du cortex susceptible éventuellement de tempérer la réponse. Tout ce

parcours se réalise donc sans transiter par le centre du langage, généralement identifié dans l'hémisphère gauche et connu sous le nom d'« aire de Broca ». Voilà pourquoi, sous le coup d'une forte émotion, on ne « trouve plus les mots », ou alors on tombe étonnamment sur des mots bizarres, mis à la disposition du cerveau par l'hémisphère droit qui est sollicité en priorité par l'insula et l'amygdale. Ces mots, ce sont les jurons. Ils ne naissent pas dans l'aire de Broca mais jaillissent sous la pression de l'insula dans une partie du cerveau qui ne sert habituellement pas à produire du langage.

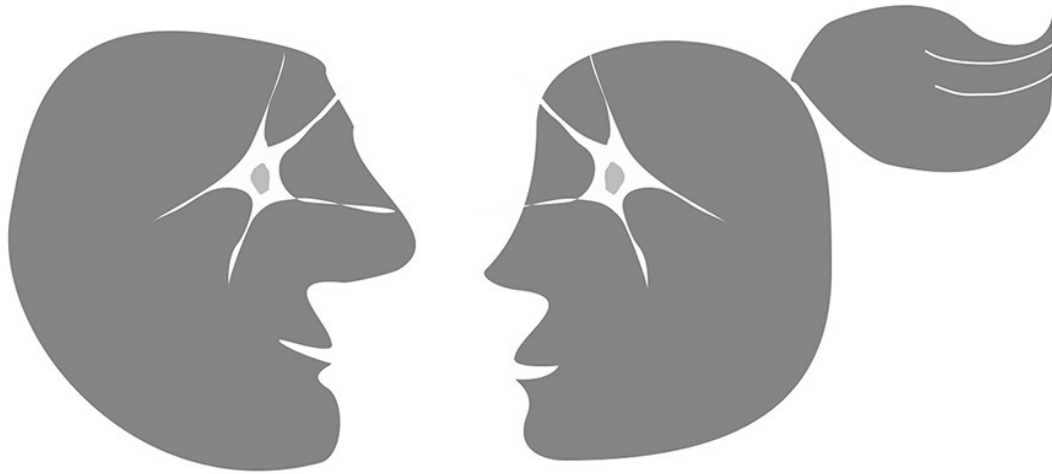
Ces mots inédits, détournés de leur sens ou grossiers, viennent spontanément à l'esprit quand on est, par exemple, soudainement mis en colère. Leur origine est en réalité tout à fait singulière et ils peuvent pousser un adulte généralement poli à lancer un « Bordel de merde » ou un « Nom de Dieu » qui ne fait pas partie de son vocabulaire usuel. Le Capitaine Haddock, dont l'amygdale et l'insula apparaissent visiblement particulièrement dynamiques, nous montre même comment cette zone inhabituellement sollicitée pour fabriquer des mots peut amener à transformer un mot banal comme « Cornichon » ou « Tonnerre de Brest » en agression verbale ou, au contraire, métamorphoser un mot rare, comme « Anthracite » ou « Cercopithèque », en savoureux juron dès lors qu'il est prononcé dans un contexte émotionnel fort, intense et explosif. Le juron est généralement moins une affaire d'impolitesse qu'une question de contrôle de l'impulsivité. Il ne provient pas de l'endroit où naissent les mots pensés, socialisés et réfléchis, qui s'intègrent dans le langage articulé, mais d'une zone particulière activée par l'émotion qui sert littéralement d'usine à jurons et ne s'embarrasse pas de trier les mots grossiers qui viennent spontanément en tête et le langage châtié qui suppose un choix électif et une construction réfléchie. Cette description de l'appareil cérébral ne signifie évidemment pas qu'il faille, au nom de leur origine distincte, laisser passer toutes les injures et donner à chacun un libre accès aux jurons les plus abjects. Non, bien entendu. Il vaut sans doute mieux, sur le plan éducatif, privilégier, face à des mots grossiers ou inappropriés prononcés sous le coup de la colère, un appel au contrôle de l'impulsivité plutôt qu'en profiter pour donner une leçon de politesse. « Contrôle-toi, s'il te plaît » apparaît probablement à cet endroit plus indiqué que « Sois poli », même si l'un et l'autre soulignent qu'il ne faut

pas lâcher la bride aux mots quand ils se chargent d'une agressivité malveillante, malvenue ou inconvenante.

Par ailleurs, confronter la personne qui vient de se lâcher à l'exercice de répéter, dans le calme retrouvé, les injures qu'elle a prononcées sous le coup de l'émotion crée souvent beaucoup d'effets, comme si l'hémisphère droit reprenant la préséance se confrontait aux productions d'un hémisphère gauche dont il ne valide pas la production parce qu'il se soucie, lui, d'un sens que son compère de gauche ne prend absolument pas en considération. Cela dit, les jurons du Capitaine Haddock ont, avouons-le, quelque chose de savoureux. Et chaque fois que je relis *Tintin*, je ne peux m'empêcher de leur trouver un charme poétique qui m'inviterait presque à remercier ses parents (dont personne, pas même Hergé, ne sait rien) de l'avoir, sur ce plan si peu corrigé et si mal éduqué... Ce n'est par ailleurs qu'ensuite, au-delà de la secousse émotionnelle, que la personne pourra construire un récit à propos de ce qui a été vécu et identifier alors plus précisément son état émotif. C'est ce récit qui rendra au monde sa cohérence et qui permettra à celui qui a été traversé par une émotion intense d'y retrouver son assise.

Voilà donc aussi où se niche l'éducation, pas dans la négation de l'émotion mais dans l'appriovissement des mille et une façons qu'un être humain tient à sa disposition pour les exprimer, à travers le langage de son corps, la langue de ses mots et même parfois, à l'intersection des deux, le pouvoir d'un juron qu'il ne faudra alors pas confondre avec une injure en s'autorisant à manifester par rapport au premier davantage de tolérance que par rapport au second. L'éducation émotionnelle, c'est par ailleurs une façon de stimuler la contagion émotionnelle de façon que l'enfant perçoive très précocement que si ses émotions ont une signification, celles des autres ont également un sens. Pour cela, il faudra tendre à l'enfant l'équivalent d'un petit miroir cérébral pour qu'il s'y voie et qu'il apprenne à y réfléchir l'image des autres. C'est précisément le rôle que jouent ces neurones qui prennent le si joli nom de neurones miroirs. Il est temps de nous pencher sur la façon dont on peut envisager leur fonctionnement dans un contexte éducatif, notamment lorsqu'il est question de jeu... de jeu de miroirs évidemment.

Jeu de miroirs, jeu de neurones, jeu de neurones miroirs



Les neurones miroirs expliquent pourquoi un bébé qui voit ou entend un autre bébé pleurer va se mettre, lui aussi, à pleurer. Leur rôle est évidemment essentiel à tout ce qui stimule l'intérêt manifesté envers les autres par rapport à ce qu'ils vivent. Ce sont ces neurones qui nous invitent à nous mettre à la place de ceux que nous regardons, à saliver lorsque nous les voyons manger, à avoir les larmes aux yeux quand ils pleurent devant nous et même quand, au théâtre, ils font semblant de pleurer en utilisant tout leur talent de comédiens. En effet, les neurones miroirs peuvent être dupés par un bon numéro d'acteur. Ce sont eux qui sont directement responsables de ce que Diderot appelle le « paradoxe du comédien », selon lequel les acteurs, alors que nous savons qu'ils ne vivent pas réellement ce qu'ils mettent en scène, parviennent à nous émouvoir. Ce sont eux qui en réalité nous font participer à ce « jeu de dupes consenti » que représente un spectacle théâtral ou, dans une moindre mesure, parce que l'écran a tendance à faire écran, un film émouvant.

Ces neurones miroirs fonctionnent dès le plus jeune âge et leur stimulation conditionne la vie sociale des bébés, des enfants et des adolescents, pour former les adultes qu'ils deviendront. Évidemment, s'ils sont davantage stimulés au cours de l'éducation, ils provoqueront un attrait d'autant plus prononcé en direction de toutes les activités de soutien social et les conduites de soin. C'est ce qui explique que les garçons et les filles ont tendance à ne pas choisir les mêmes filières d'études lorsqu'il est question de se former en vue d'exercer un métier. Ce sera le cas aussi longtemps que l'on

continuera à donner des poupées aux petites filles et à offrir des grues aux petits garçons. On suscitera alors chez les premières une tendance à choisir des professions qui engagent à s'occuper ou à se préoccuper des autres tandis que l'on conduira les seconds à s'investir dans des métiers qui les invitent à construire dans l'espoir de posséder. Les neurones miroirs ne sont pas, a priori, distribués différemment en fonction du sexe de l'enfant, mais ils sont particulièrement sensibles aux stimulations de l'environnement, et celles-ci demeurent incontestablement profondément discriminées en fonction du genre.

Si l'on veut participer à la construction d'un monde qui répartit équitablement le souci des autres chez chacun, indépendamment de son appartenance sexuelle, il vaut mieux permettre à tous les enfants de jouer indifféremment à tous les jeux sans distinction de genre. C'est ainsi que l'on mettra fin à une forme de discrimination de genre, qui invite à imaginer que les petits garçons sont destinés à devenir des ingénieurs, tandis que les petites filles feront de meilleures institutrices ou des assistantes sociales plus consciencieuses que leurs petits homologues masculins.

L'intelligence émotionnelle, et plus précisément l'activité des neurones miroirs qui la conditionne, est essentiellement une affaire d'éducation et d'atmosphère culturelle. Les choix éducatifs et le bain culturel dans lequel baignera l'enfant valoriseront en effet plus ou moins l'expression des émotions, cultiveront plus ou moins l'empathie et répartiront éventuellement l'une et l'autre différemment en fonction du sexe de la personne traversée par des états émotifs. Les neurones miroirs sont donc également répartis chez les filles et les garçons et l'intelligence émotionnelle fonctionne, nous le verrons, de la même manière chez les unes et chez les autres. Toutefois, la sensibilisation des neurones miroirs et la valorisation culturelle de l'expression émotive ne sont pas réparties de la même façon, et ce sont ces deux composantes qui expliquent la discrimination qui se révèle souvent dans la façon dont l'intelligence émotionnelle se manifeste différemment chez les hommes et les femmes qui composent le monde social. Dans nombre de modèles de civilisation, un garçon qui pleure n'a pas la même signification sociale que si c'est une fille. « Un grand garçon ne pleure pas ! », « Tu as peur comme une fille ! », « Ne fais pas ta chochette ! »... Toutes ces expressions se posent en véritables vecteurs d'identité émotionnelle genrée

qui, au-delà de l'affirmation d'une égalité de surface, produisent des discriminations insidieuses empêchant l'intelligence émotionnelle de s'épanouir.

Dans le même ordre d'idées, les jeux que l'on propose aux enfants, parce qu'ils provoquent une mise en mouvement des neurones miroirs, pèsent inévitablement sur la façon dont, plus tard, ils s'inscriront dans le monde social. Il est donc nécessaire de se montrer attentif à la qualité des jeux que l'on met à leur disposition, notamment les jeux dits « de société ». En effet, ceux-là font fonctionner l'appareil émotionnel dans un contexte ludique, que l'enfant prend au sérieux puisque c'est la condition pour qu'il y trouve du plaisir. En fonction des valeurs qu'ils véhiculent et des stimulations émotionnelles qu'ils impliquent, ces jeux s'appuient sur un mécanisme particulièrement sensible à l'action des neurones miroirs, celui qui provoque l'envie. En pédagogie, ce terme revêt un double sens :

- Un sens positif, quand il évoque l'envie de grandir qui se met en mouvement chaque fois que l'enfant manifeste son élan vital pour se développer en fonction de modèles adultes qui le poussent à vouloir « devenir grand » ;
- Un sens négatif, lorsqu'il est davantage question de l'envie qui pousse à vouloir s'attribuer ce qui appartient aux autres, prendre leur place et souffrir de ne pas occuper leur statut.

Or, les jeux peuvent tout aussi bien stimuler l'envie positive – dès lors qu'ils stimulent l'élan vital en mettant à disposition de l'enfant, dans un cadre ludique, des modèles d'identification disponibles qui lui permettent de se fondre sans peine dans des identités alternatives, de « jouer » sans conséquence à être un autre que lui-même – que l'envie négative – quand les envieux supposent qu'il n'est possible de gagner qu'en anéantissant les autres joueurs, en s'engageant contre eux dans une lutte sans merci qui ne couronnera que le vainqueur et humiliera les vaincus. C'est le cas, par exemple, des jeux de compétition impitoyable qui, dans le sillage du Monopoly, attribuent les pleins pouvoirs à celui qui possède en lui donnant la puissance d'anéantir ceux qui ont tout perdu ou qui tentent de survivre, de coups de dés en coups de dés, en payant des loyers exorbitants à ceux qui n'ont pas d'autres qualités que celle d'être propriétaires d'une foule de

maisons et d'un paquet d'hôtels. Pour gagner au Monopoly, il faut apprendre à neutraliser ses neurones miroirs en taisant tout ce qui ressemble à de la compassion pour ceux que l'on étrangle de dettes.

À l'attention des parents

Les jeux de société sont des jeux conçus pour apprendre à « faire société ». Ils stimulent un vivre ensemble qui suppose l'acceptation de règles communes que l'on s'engage à ne pas transgresser. En reflétant le fonctionnement de notre vie sociale et en mettant en scène ses valeurs, les jeux de société constituent un apprentissage fondamental dont aucun enfant, aucun adolescent ne peut se passer.

Avec les jeux de société, les émotions associées au plaisir de jouer sont en quelque sorte cadrées par un ensemble de valeurs sous-tendues par les règles et le principe moral que suppose leur respect par celui qui, en participant au jeu, s'engage implicitement à ne pas tricher. À travers le jeu de société, l'enfant apprend le rôle que le monde social qui l'entoure exerce sur la palette de ses émotions, en légitimant, en stimulant ou en privilégiant des situations qui lui permettent de jubiler quand il gagne et d'être dépité quand il perd.

Ce jeu des émotions, encore balbutiant ou mal installé, explique les réactions de « mauvais perdant » qui s'installent parfois durablement dans le comportement de certains joueurs – particulièrement les enfants, mais aussi certains adultes qui tendent à demeurer longtemps coincés dans attitudes puériles. Le « mauvais perdant » refuse le jeu des émotions associé au jeu, auquel il n'a en réalité participé que dans le but exclusif de jubiler. Ce faisant, il ne joue pas le jeu puisque l'idée de jouer suppose précisément de prendre le jeu suffisamment au sérieux pour s'exposer au risque d'y éprouver, dans un cadre ludique qui exclut toute conséquence grave, des émotions autres que la joie.

La joie éprouvée à l'idée de gagner dans un jeu n'est donc réellement pleine que si l'on est confronté au risque de perdre. D'ailleurs, généralement, quand on laisse gagner un enfant, il ne se montre pas dupe et se contente le plus souvent de mimer un contentement gâché.

Tout cela explique sans doute pourquoi il est différent de s'engager avec

un enfant dans un jeu de coopération – par lequel il apprendra que l'on gagne ou que l'on perd ensemble et que les émotions, en se partageant, ne se divisent pas (en lui proposant par exemple un jeu de dames ou d'échecs, qui permet de comprendre le sens d'une conversation et de concevoir que l'idée de « damer le pion » à quelqu'un ne se conçoit que si l'on a véritablement pris le temps de l'écouter) – et de se livrer avec lui à une partie de Monopoly, qui lui enseignera de manière cruelle que, pour anéantir un adversaire, il faut faire taire les émotions qui invitent à éprouver de la compassion envers l'autre.

Choisir un jeu de coopération, un jeu cérébral ou un jeu qui stimule l'individualisme compétitif sont des démarches distinctes :

- Dans le premier cas, l'enfant apprendra à vivre des émotions en commun et même à gérer la responsabilité d'avoir, par sa manière de jouer, une influence sur les états affectifs de ses partenaires ;
- Dans le deuxième cas, il est question de faire le lien entre l'activité cérébrale et l'état émotif en opérant, après réflexion, des choix qui font naître des états affectifs en fonction de l'effet qu'ils produisent sur les pions que l'on possède ;
- Enfin, les jeux du troisième type s'appuient sur une forme de « *struggle for life* » (« lutte pour la vie ») qui impose, pour gagner, de faire perdre des adversaires en les exposant volontairement à l'épreuve des émotions négatives qu'ils auront à vivre en raison de leur déconvenue.

Avec le jeu de coopération, on apprend aux enfants ce que signifie la solidarité émotionnelle. Pour se révéler efficaces dans les apprentissages qu'ils permettent de réaliser, ces jeux doivent absolument être délestés de tout ce qui, dans la coopération, pourrait n'être utilisé qu'à des fins individuelles.

C'est en cela qu'une série comme *Squid Game* perturbe gravement les codes, en suggérant que vous devrez éliminer ceux avec qui vous avez coopéré, en les considérant comme des adversaires, au bénéfice de votre propre survie. C'est le même principe dans *Hunger Games* et, de manière plus insidieuse mais tout aussi présente, dans *Koh-Lanta*. Quand les jeux qui prennent des faux airs de coopération pour stimuler des stratégies de compétition individuelle se donnent en spectacle, ils peuvent effectivement véhiculer des valeurs

particulièrement perverses.

Avec le jeu de dames, l'enfant apprend, en revanche, très précocement et de manière plus positive, à entrer en conversation avec un autre que lui en respectant son tour de parole et en apprenant à concevoir que les actions de l'autre ont une importance égale à ses propres actions. C'est déjà là un joli apprentissage, mais le plus important, c'est qu'il comprend, en jouant, que l'on ne peut bouger intelligemment sa pièce que si l'on prend le temps de regarder ce que l'autre fait.

Agir-regarder et agir en tenant compte de ce que l'autre a fait. Parler, écouter et reprendre la parole en considérant ce que l'autre a dit. Voilà exactement ce que l'on attend de ceux qui manient l'art de converser, cette compétence subtile dans laquelle il n'est pas seulement question de parler à son tour mais aussi d'écouter attentivement ce que l'autre dit avant de reprendre la parole en prenant en compte ce que l'on a entendu.

Les mauvais interlocuteurs se focalisent sur ce qu'ils disent en s'écoutant parler et en ne prêtant pas attention à ce que l'autre apporte à la conversation, tout préoccupés qu'ils sont de ce qu'ils souhaitent dire. Ceux-là, qui n'ont pas appris que la conversation véritablement intelligente supposait l'alternance d'un tour de parole et d'un tour d'écoute attentive, étaient sans doute de piètres joueurs de dames... Même un très jeune enfant se rend compte que cette façon de faire est délétère, il sait que jouer aux dames ne revient pas à attendre son tour mais à donner tout son sens au jeu du partenaire.

Apprendre à jouer aux dames, c'est apprendre ce que signifie cet altruisme intelligent qui suppose que l'on ne peut gagner que si l'on comprend, dans une conversation, que l'autre a autant d'importance que soi.

Quant aux jeux de type Monopoly, ils enseignent aux enfants, de manière quelque peu perverse, qu'en accumulant les biens et en étranglant le capital de son voisin pour faire de lui votre éternel débiteur, vous gagnerez la partie. Le Monopoly convoque ainsi dans un même mouvement la jubilation d'être riche et la honte d'être pauvre. Pour transmettre le système de valeurs du capitalisme arrogant, méprisant et dénigrant vis-à-vis de ceux que, à travers sa propre richesse, l'on met sous sa coupe, il faut avouer que l'on fait difficilement

mieux... D'ailleurs, à l'origine, c'était l'objectif de ce jeu.

Voilà ce que nous apprend la ludopédagogie : faire de chaque jeu un support pédagogique dans lequel l'enfant et l'adolescent apprennent à combiner leur intelligence rationnelle et leur intelligence émotionnelle, qu'ils mettent inévitablement en mouvement pour éprouver du plaisir à participer.

Pour bien comprendre le fonctionnement des neurones miroirs et concevoir ce qu'ils signifient dans l'histoire du développement d'un enfant, il faut prendre en considération que ce matériel neuronal, au mieux, stimule l'empathie et, au pire, suscite l'envie des envieux. L'envie n'est pas le désir, la forme réfléchie et imagée que prend l'envie chez un être humain quand elle se révèle à travers des contenus formalisés, nommés et identifiés :

- Au mieux, l'envie est cet élan vital qui révèle sa nature plus instinctive quand il s'éveille sous l'impulsion des neurones miroirs. Elle est le socle du désir et la condition préalable à la mise en mouvement de l'organisme vers ce qui pourrait provoquer du plaisir ;
- Au pire, l'envie désigne ce sentiment mêlé d'irritation, voire de haine, qu'éprouve un individu contre ceux qui possèdent ce qu'il n'a pas. Cette envie-là, c'est l'envie que l'on associe à la frustration face au bonheur d'autrui ou à ses avantages, celle qui, à l'école, suscite l'esprit de compétition, le ressentiment de l'échec et la pression pour une réussite qui ne se réaliserait qu'au détriment des autres. L'envie se développe précocement dans le cerveau humain. Pour l'observer en action, il suffit de mettre deux enfants, dans une crèche ou ailleurs, devant le spectacle d'un autre qui s'amuse visiblement avec un jouet. Il leur faudra ce jouet-là et pas un autre, et très vite ils seront prêts à entrer en conflit avec le troisième pour se l'approprier. Aussi, dans les crèches « prévoyantes », tous les jeux existent en trois exemplaires. Ce principe de précaution permet d'éviter bien des situations conflictuelles. L'éducation émotionnelle se préoccupe de ce mouvement des neurones miroirs pour canaliser l'envie envieuse et stimuler l'aspect plus positif, qui provoque un élan vital respectueux de l'état émotionnel éprouvé par l'enfant, tout en cultivant l'empathie, de façon qu'il conçoive que les

autres sont, comme lui, traversés d'émotions qui peuvent être différentes des siennes.

CHAPITRE 3

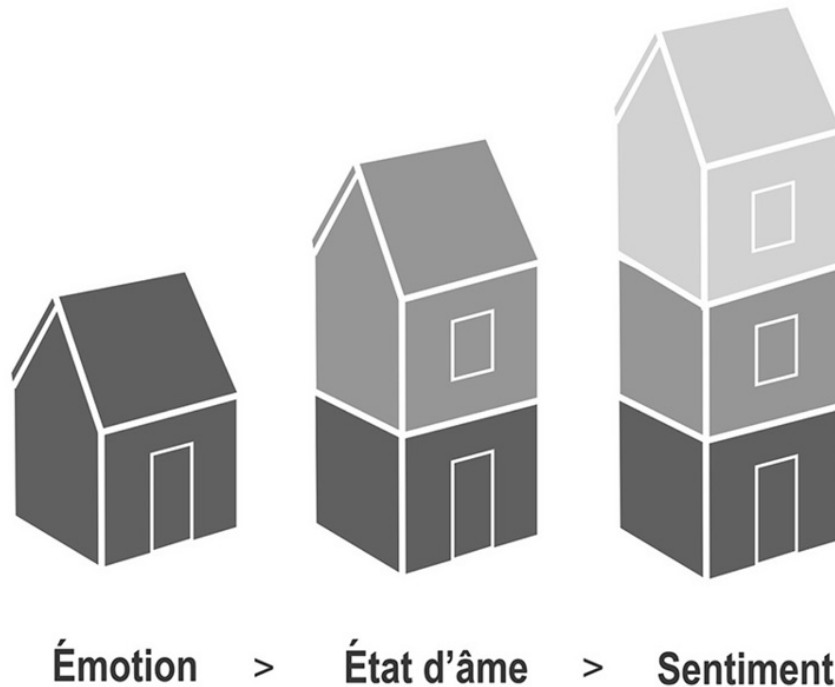
Outils pour favoriser l'éducation émotionnelle à l'école et à la maison

Comme nous l'avons vu, le programme d'une éducation émotionnelle consiste donc à la fois :

- à apprendre aux enfants à faire parler leurs émotions et ne jamais les contraindre à un silence pervers ;
- à les inviter à accueillir leurs émotions pour recueillir l'information qu'elles contiennent et ne pas les obliger à faire les quatre cents coups pour faire passer leurs messages ;
- à les aider à exprimer, par le langage du corps ou la langue des mots, les contenus émotionnels d'une façon socialement acceptable ;
- à stimuler leurs neurones miroirs pour qu'ils se montrent, dès leur plus jeune âge, capables de s'inscrire dans un vivre-ensemble qui donne de l'importance à tous en permettant la prise en considération positive des émotions de chacun.

Tout un programme pour lequel il vaut mieux ne pas s'engager à main nue, tant à l'école qu'à la maison. Aussi, ici nous proposerons des outils qui permettent de soutenir ceux qui, en tant que parents, enseignants ou éducateurs, entendent s'engager dans la voie de l'éducation émotionnelle. On y trouvera un immeuble à trois étages, un petit vélo à quatre roues, un voyage jalonné de trois guichets, un histogramme émotionnel, une ligne de temps qui donne de la place aux regrets et à l'anxiété, une palette de couleurs et de mots, un stimulateur d'empathie qui invite à la juste distance, un gardien bienveillant qui met l'ennui et la curiosité à leur juste place et un petit guide sympa pour organiser des espaces de parole dans lesquels les émotions sont protégées.

Un immeuble à trois étages



L'immeuble à trois étages, c'est une façon imagée de ranger les états affectifs en évitant de les mélanger. Comme toutes les métaphores, l'image mérite une explication. C'est d'ailleurs le principe des métaphores, elles permettent de comprendre rapidement, de façon fulgurante, des choses parfois compliquées. Mais si on se contente de la métaphore, on croit que l'on s'est fait comprendre alors que le raccourci qui a été utilisé n'offre en réalité aucune garantie. Aussi faut-il toujours prendre le temps d'expliquer une image si l'on veut éviter les schémas réducteurs ou les simplifications outrancières.

L'image d'un immeuble à trois étages permet de figurer nos états affectifs et de les distinguer sans prendre le risque de les confondre. Les émotions, les états d'âme et les sentiments n'ont pas la même fonction :

- Les émotions sont faites pour faire réagir ;
- Un état d'âme se met en place pour faire réfléchir parce que l'émotion a été visitée par le cortex ;

– Tandis que le sentiment met en scène une vision du monde liée aux états d'âme et aux émotions qui se seraient installés durablement, pour solliciter éventuellement une prise en charge plus complète afin de remodeler cette vision et rendre le monde vivable.

Dans cette illustration, nous distinguons donc trois paliers :

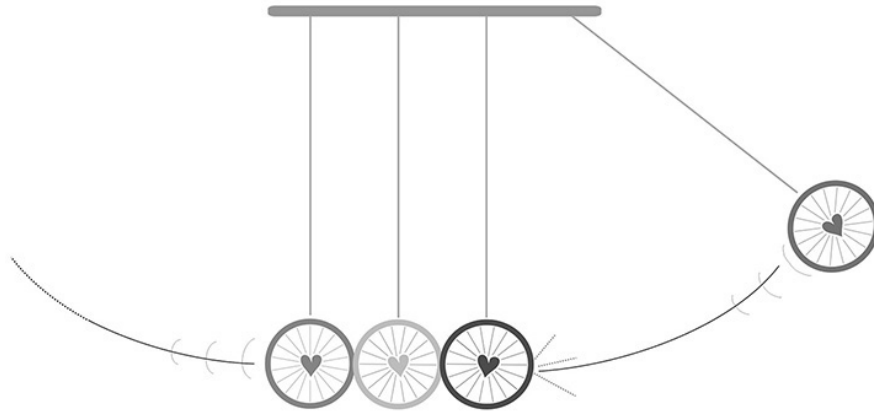
- Au rez-de-chaussée se trouvent les émotions, archaïques et brutales, qui sont au nombre de cinq (la joie, la tristesse, la colère, la peur et le dégoût)¹⁵ ;
- Au premier étage se trouvent les états d'âme, qui supposent que les émotions ont été suffisamment visitées par le cortex pour avoir été réfléchies et occuper, dès lors, en plus grand nombre l'étage supérieur ;
- Les sentiments occupent le dernier niveau parce que, installés dans la durée, ils conditionnent toute notre vision du monde.

Si je demande à quelqu'un de me parler de ses émotions, je n'attends pas qu'il évoque des inquiétudes, une honte, une culpabilité ou le désespoir qui l'habite, mais qu'il choisisse parmi les cinq émotions de base celle(s) qui identifie(nt) le mieux son état affectif. En cela, les émoticônes, par le choix restreint qu'elles imposent, évitent que l'on s'égaré dans l'explication d'états d'âme ou dans la description de sentiments. L'immeuble à trois étages permet de ne pas tout mélanger en donnant l'impression d'un chaos affectif. Ce discernement est important, car l'expression d'une émotion provoque une réaction de l'entourage, alors que le partage d'un état d'âme suscite une réflexion commune et que l'évocation d'un sentiment suppose d'envisager une prise en charge plus globale.

Pour comprendre la distinction qui doit nécessairement être opérée entre ces trois types d'états affectifs, prenons en exemple ce qui s'est produit à la suite des attentats commis en Belgique et en France, lorsque l'on a vu apparaître des T-shirts stupidement estampillés d'un slogan complètement inapproprié, affirmant de manière assertive : « Même pas peur ! » Ne pas avoir peur, alors que la vie est menacée, ce n'est pas seulement manifester que l'on n'est pas humain, c'est aussi dire que l'on n'est pas vivant, puisque n'importe quel organisme vivant face à un danger vital éprouve de la peur. Des vêtements arborant fièrement une formulation telle que « Même pas

inquiet ! » auraient été tout aussi mal indiqués, dans la mesure où ils auraient signifié que son propriétaire ne dispose pas d'un cortex qui lui permette de se poser des questions inévitables dans un environnement où des bombes sont susceptibles d'exploser. En revanche, un slogan tel que « Même pas terrorisé ! » aurait eu tout son sens, signifiant qu'il n'était pas question de subir un sentiment qui conditionne une vision du monde et implique de rendre celui-ci invivable. Les terroristes, par ailleurs, ne s'y trompaient pas : ils ne visaient ni à faire peur ni à inquiéter qui que ce soit, ils cherchaient à bloquer un système social en le soumettant à une terreur généralisée. Ne pas se tromper d'étage dans l'immeuble des états affectifs permet d'adapter la communication en aidant l'enfant à s'exprimer. Ainsi, à un enfant qui déclare : « Je suis inquiet pour mon contrôle de maths », un parent peut très bien décider d'installer la conversation au rez-de-chaussée en demandant : « De quoi as-tu peur ? » Ce qui permettra d'évoquer les réactions de chacun face à un éventuel échec. La discussion peut aussi avoir lieu au premier étage, il sera alors question de réfléchir ensemble aux meilleures façons de préparer l'épreuve. Enfin, au dernier étage, on évoquera un sentiment plus global ou plus durable par une question du type : « Qu'espères-tu de ce contrôle ? », qui permettra d'interroger plus globalement la façon dont l'enfant envisage son parcours scolaire et, le cas échéant, de prendre les mesures adaptées pour une prise en charge plus complète, au cas où, par exemple, il évoque une forme plus ou moins aggravée de décrochage, qui suppose qu'il n'espère plus réussir quoi que ce soit dans un examen de mathématiques, voire dans n'importe quelle épreuve scolaire.

Un petit vélo à quatre roues



Sois parfait !

Dépêche-toi !

Sois fort !

Fais un effort !

Le petit vélo à quatre roues se met en mouvement dans notre tête pour produire des pensées limitantes. Les quatre roues figurent les quatre pensées limitantes les plus courantes, dès lors qu'il est question de ces petites voix qui, en se faisant entendre automatiquement, influencent nos émotions en nous répétant sans fin des injonctions telles que « Sois parfait », « Sois fort », « Fais un effort » et « Dépêche-toi ». Il est important de repérer ces pensées limitantes pour les retravailler en toute conscience, car, une fois remodelées, elles pourront alors, à leur tour, exercer une influence, positive cette fois, sur les états émotionnels.

Les pensées sont des mots ou des images qui traversent notre esprit, furtivement ou plus consciemment, à chaque émotion ressentie. Quand la pensée est reconstruite, repensée ou remodelée, elle peut aider l'enfant, l'adolescent ou l'adulte à concevoir autrement ce que l'émotion lui a intimé de penser, à en définir le sens et à en préciser la signification. Pour débusquer une pensée limitante et mettre à l'arrêt le petit vélo, deux stratégies sont possibles :

1. Partir de la situation émotive, pour faire ressortir les pensées qu'elle a provoquées et se donner les moyens, en pleine conscience, de les travailler pour que, en retour, elles influencent l'émotion ;

2. Partir de la pensée limitante, pour vérifier quelles sont les émotions qu'elle provoque et, en agissant sur ces émotions, se donner les moyens de retravailler la pensée pour qu'elle ne limite plus les perspectives que la personne se donne à elle-même, ou n'entache pas d'une pression excessive toutes ses conduites, ses attitudes et ses comportements.

STRATÉGIE 1 (situation émotive)	
Description de la situation émotive	Je viens de passer un examen de mathématiques. Je n'avais pas étudié la bonne partie du cours. J'ai répondu en désespoir de cause à deux questions sur une dizaine.
Détail des émotions physiques	J'ai été glacé d'effroi quand j'ai pris connaissance des questions de l'examen. J'ai senti l'émotion me traverser le corps des pieds à la tête. Je me suis mis à trembler et j'ai eu une terrible envie de pleurer.
Identification de l'émotion, de l'état d'âme ou du sentiment	Je me suis senti à la fois en colère après moi-même pour avoir fait l'impasse sur cette partie du cours, triste d'avoir beaucoup étudié pour un résultat qui sera inévitablement décevant et effrayé à l'idée d'avoir à repasser cet examen en deuxième session.
Description des comportements (ce qui a été fait), des conduites et des attitudes reliées à l'émotion	J'ai essayé de répondre le mieux possible aux deux questions que je maîtrisais et pour les autres, je me suis contenté de donner des réponses au hasard en espérant grappiller des points par-ci, par-là. Après l'examen, je suis parti faire un tour au parc municipal et j'ai profité d'une petite balade sous le soleil pour essayer de relativiser.
Description des pensées connectées à l'émotion	Je suis nul. Je foire tout. Je n'ai pas de chance. J'ai honte à l'idée de passer pour un raté aux yeux de mes parents.

Une pensée, une opinion ou une conception, à travers ce qu'elle traduit de la réalité, peut toujours être revisitée par l'esprit et être réaménagée en fonction de la façon dont il souhaite rendre compte de cette réalité. Ce

faisant, le cerveau ne transforme pas le réel mais la façon dont il se le représente. Cette représentation réaménagée aura alors évidemment un impact émotionnel et exercera dès lors sur l'émotion une véritable influence. C'est comme cela que l'émotion qui se trouvait à l'origine de la pensée sera en retour métamorphosée par la façon dont ce contenu de pensée aura évolué.

STRATÉGIE 1 (pensée réaménagée)

Description de la pensée réaménagée	<p>Je suis nul, mais pour les parties que j'ai étudiées je m'en sors plutôt bien. Je ne suis donc mauvais que dans les matières que je n'ai pas révisées.</p> <p>Je foire tout, mais j'ai quand même réussi tous les autres examens. Je n'ai raté que celui-ci et, puisque je n'ai pas étudié, j'ai une explication à cet échec.</p>
Détail des émotions physiques	<p>Je me sens plus calme. Je respire profondément et lentement en regardant avec plaisir le soleil filtrer dans le huppier des arbres qui m'entourent.</p>
Identification de l'émotion, de l'état d'âme ou du sentiment	<p>Je retrouve ma sérénité en étant capable de relativiser l'impact de cet échec partiel sur mon parcours de vie en général, et sur mon cursus scolaire en particulier.</p> <p>Je ressens un peu de tristesse à l'idée d'avoir beaucoup travaillé pour, finalement, ne pas réussir, mais cette tristesse s'atténue quand je pense que finalement j'ai pris de l'avance pour l'étude qui sera nécessaire à la réussite de l'examen en seconde session.</p> <p>J'ai encore un peu de colère, non pas parce que j'ai fait l'impasse sur une partie du cours, mais parce que j'ai manqué de discernement à propos de la partie sur laquelle j'ai choisi de faire l'impasse.</p>
Réaménagement de la situation émotive	<p>La prochaine fois, je ne bachoterai pas sur des pans entiers du cours, de façon à ne plus avoir à revivre la situation de découvrir des questions d'examen essentiellement axées sur cette partie du cours.</p>

STRATÉGIE 2 (pensée limitante)	
Énoncé de la pensée limitante	L'école, c'est important. Tu dois y être parfait.
Identification de l'émotion	Quand je n'ai pas 10/10 à une interrogation, je suis déçu parce que je ne supporte pas de commettre des erreurs.
Description des comportements des conduites et des attitudes reliées à l'émotion retravaillée	Je suis déçu et de mauvaise humeur chaque fois que je reçois une note. Je ne parviens pas à me réjouir des bons points que j'obtiens et je suis littéralement catastrophé quand je descends en dessous de 8/10.
Travail sur la pensée limitante	Cette petite voix, je la prête en réalité à mes parents parce que j'imagine que c'est ce qu'ils attendent de moi. Je ne supporte pas l'idée de les décevoir d'autant que, étant enfant unique, je sais qu'ils accordent beaucoup d'importance à mon avenir et donc à la réussite parfaite de mon parcours scolaire.

On a tous des pensées dominantes, qui, parfois en prenant des airs de conviction, conditionnent notre vision du monde et celle que nous avons de nous-mêmes dans ce monde. La réflexion que nous posons sur ces convictions quand nous les remettons en question impose d'identifier, d'une part, les faits (et non l'interprétation que nous leur donnons) qui attestent l'existence de cette pensée dominante et, d'autre part, les faits qui les contredisent. Ainsi émergeront des pensées alternatives, plus réalistes et en phase avec les faits tels qu'ils ont été réexaminés. Il suffira alors d'observer les émotions que ces nouvelles manières de penser font naître pour vérifier que le réaménagement des pensées produit des effets sur la gestion positive des états affectifs.

Et puis, il y a aussi toutes ces pensées limitantes, qui, dans le mode de fonctionnement de nos sociétés contemporaines, ont quasiment acquis une

dimension universelle. Ce sont les quatre roues de notre petit vélo qui s'actionnent presque systématiquement pour exiger la perfection, la vitesse, la force morale, le courage, etc. Face à ces injonctions lancinantes, retenons une merveilleuse phrase de Martin Luther King Jr. qui gagne à éclipser toutes ces pensées limitantes : « Il faut accepter d'être un soleil¹⁶. » Effectivement, nous devons tous nous permettre de rayonner, de sentir que, comme tous les autres, nous sommes en mesure de briller, non pour faire de l'ombre à qui que ce soit, mais pour illuminer la nuit comme une infinité d'étoiles qui acceptent, chacune, le défi d'être un soleil dans sa propre galaxie. Un soleil avance à son rythme. Même caché, au bout d'un horizon sur lequel se regroupent des nuages, il continue, au-dessus d'eux et sans qu'on le voie, à briller. Inexorablement, il se lève chaque matin pour éclairer le monde de sa lumière et se couche chaque soir pour lui permettre de se reposer.

Alors, au lieu d'utiliser des injonctions telles que « Sois parfait », « Sois fort », « Fais un effort » et autres « Dépêche-toi », si l'on apprenait à nos enfants à leur opposer : « Je suis un soleil. J'éclate de mille feux, même si on ne me voit pas. Personne ne peut précipiter ma course et, chaque matin, je devine qu'en me levant j'illumine la vie de mes parents, parce que je sais qu'ils m'aiment, et je sais aussi que, le soir, en allant me coucher, je leur permets, parce qu'ils savent que je les aime, de se reposer paisiblement. » Avec cette pensée moins limitante, le petit vélo, sur ses quatre roues, donnera à chaque enfant les moyens d'avancer à son rythme, plus doucement, moins brutalement, en progressant non pas sur cette autoroute à laquelle ressemble trop souvent une vie, mais sur des chemins de traverse où se déroule si joliment une existence.

Un trajet et trois guichets



**Quelle émotion
ressens-tu ?**



**Pourquoi ressens-tu
cette émotion ?**



**Pour quoi ressens-tu
cette émotion ?**

Le troisième outil est imagé par trois guichets, qui représentent les trois étapes censées jalonner le parcours d'une émotion :

- Guichet 1 : « Quelle émotion ressens-tu ? » Il suppose de choisir entre les cinq émotions (joie, tristesse, colère, peur, dégoût) celle(s) qui défini(ssen)t le mieux ce qui est ressenti. Le guichetier garantit qu'aucune émotion ne sera contredite dans sa légitimité, ni nuancée dans son intensité. Une fois déclarée, l'émotion est protégée et personne ne peut la contester ;
- Guichet 2 : « Pourquoi ressens-tu cette émotion ? » Le temps est laissé à celui qui a éprouvé l'émotion d'en expliquer les causes. À cette étape du parcours, le guichetier offre la garantie que personne ne pourra interrompre celui qui parle quand il détaille les motifs et les fondements de son émotion. Il s'agit là d'expliquer, et non de justifier puisque l'émotion n'a pas à être contredite, elle ne doit pas non plus être défendue à travers des arguments plus ou moins rationnels. Parce qu'il n'aura pas été interrompu, celui qui s'exprime se met en position de produire la contagion émotionnelle ;
- Guichet 3 : « Pour quoi ressens-tu cette émotion ? » Il suppose de prêter une attention particulière aux motifs de l'émotion en demandant quel est le but recherché par l'état affectif. Il s'agit là de questionner le mouvement que peut provoquer l'émotion. Le guichetier favorise ici la mise à jour des comportements de consolation, d'apaisement, de réconfort, de partage ou de protection attendus par celui qui éprouve l'émotion par rapport à celui à qui il la révèle.

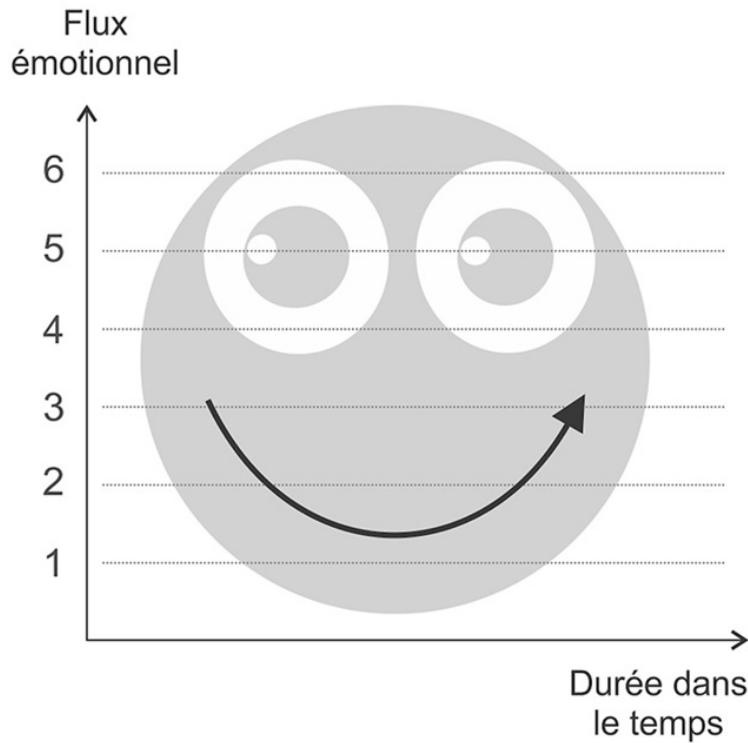
Procéder en trois guichets, qui constituent autant de passages obligés d'une émotion, permet de stimuler l'intelligence émotionnelle en prenant le

temps de suivre le parcours complet de l'état émotif. De cette manière, en le décomposant, il devient possible d'éviter qu'il ne soit réduit, par la fugacité de ce qui est éprouvé, à une secousse physique et psychique qui émeut, bouleverse et déstabilise sans que l'on se soit mis en position d'en comprendre réellement le sens et de lui donner effectivement une signification.

Pour un enfant qui, comme nous l'avons vu, peine davantage qu'un adulte à concevoir le sens de la manifestation physique de l'émotion, il peut être intéressant d'adapter le questionnement aux impacts physiologiques de l'état affectif et à leur compréhension :

- Le guichet 1 ne demandera pas d'identifier l'émotion mais de se concentrer – éventuellement en fermant les yeux –, sur les points de tension, les modifications physiques, les contractions d'organes qui perturbent le fonctionnement habituel du corps. Il pose une question simple et directe : « Qu'éprouves-tu dans ton corps ? » ;
- Le guichet 2 interroge les motifs de ces changements en cherchant à leur donner un sens : « Pourquoi cette tension ? », « Pourquoi ces pleurs ? », « Pourquoi ce froncement de sourcils ? », « Pourquoi cette envie de hurler ? » L'émotion, alors démasquée, commence à émerger en acceptant d'être nommée ;
- Au guichet 3, où il faut conduire posément l'émotion, il s'agit d'interpeller les attentes immédiates que le corps manifeste en multipliant les signes de perturbation. À « Pourquoi cette tension ? » succède ainsi « Pourquoi penses-tu que ton corps provoque cette tension ? », auquel on répondra en autorisant à pleurer pour libérer la charge en proposant de crier un « bon coup », afin de libérer la tension, ou de serrer les poings et de frapper une bonne fois sur la table pour que le corps ait l'impression d'avoir eu le dernier mot et laisse enfin la place à une parole devenue possible.

L'histogramme émotionnel



Les émotions ne sont pas fermées les unes aux autres, aussi lorsque l'on parle de régulation émotionnelle, il est généralement question de gérer un flux affectif qui s'étalerait dans le temps plutôt que de maîtriser une émotion isolée qui se manifesterait de façon ponctuelle ou qui se consumerait dans l'instant.

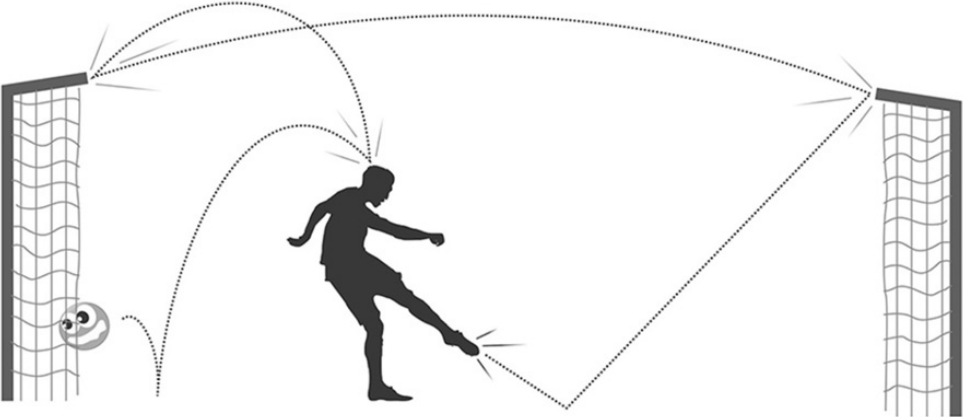
Pour comprendre le fonctionnement d'un flux émotionnel, il faut d'abord concevoir que les émotions ont une valence. Cette notion se définit par la tonalité plaisante/positive ou déplaisante/négative que revêt une émotion. Elle dépend évidemment de la qualité intrinsèque du stimulus, de la situation ou de l'état émotionnel. En ce sens, la joie a une valence positive parce qu'elle donne lieu à un état plaisant et peut être associée à des situations que l'on a plaisir à revivre et dont on éprouve de la satisfaction à se remémorer ; la tristesse, en revanche, a une valence négative.

Les autres caractéristiques liées à une émotion sont, d'une part, son intensité, ou, à tout le moins, l'intensité de son activation physique, et, d'autre part, sa durée, c'est-à-dire la période pendant laquelle la réaction physique fait sentir ses effets. Ces deux éléments fluctuent d'une personne à l'autre, et ces variations sont liées à la fois au patrimoine génétique, à la

manière culturelle dont l'expression d'une émotion est valorisée et à ce que nous appelons l'« héritage émotionnel » propre à chacun.

En tenant compte de la valence des émotions, de leur intensité et de leur durée, on comprend vite pourquoi un flux émotionnel prend facilement l'apparence d'une succession de vagues, d'intensité et de durée variables, qui se manifestent à travers la double polarité que leur donnent les valences positives et négatives. Pour montrer comment ce flux émotionnel se réalise en fonction d'un événement qui prend la forme d'une histoire, il suffit d'observer les ascenseurs émotionnels vécus successivement par un supporteur quand un match de football multiplie les retournements de situation.

Illustration du flux émotionnel



The illustration shows a silhouette of a football player in the middle of a kick. A dotted line with an arrowhead points from the player's foot towards the right goal. Another dotted line with an arrowhead points from the top of the right goal back to the top of the left goal. A third dotted line with an arrowhead points from the top of the left goal down to a football on the ground near the left goal. The football has a smiling face. The entire scene is enclosed in a rectangular frame.

Prenons l'exemple du match Belgique/France en demi-finale de la Ligue des nations, en octobre 2021. Ce match est particulièrement adapté pour étudier, à partir du point de vue d'un supporteur belge, ce que signifient les variations émotionnelles collectives et individuelles parce qu'il proposait une revanche de la demi-finale de la Coupe du monde qui avait, quelques mois plus tôt, de manière imméritée selon les supporteurs belges, vu la victoire de la France. Les Belges avaient alors été plus ou moins gentiment tournés en dérision pour avoir ostensiblement manifesté une forme de tristesse nostalgique mâtinée de colère mal définissable identifiée sous le nom de « seum ».

Voilà donc un match qui avait tout pour mobiliser les émotions et leur

donner une intensité inédite et une durée suffisante pour que l'on puisse repérer, au cours de la partie, un véritable flux émotionnel. Un match de football représente un formidable réceptacle d'émotions simples, comme la joie, la tristesse, la colère, la peur et même, lorsque la situation tourne mal, le dégoût. En effet, c'est une histoire a priori imprévisible dans laquelle une part de hasard se mêle au talent et à l'abnégation de ceux qui luttent pour emporter la joute, pour prendre la forme d'un récit souvent très proche, dans son déroulement et dans son dénouement, d'une épopée.

À la mi-temps du match, les Belges, menant de deux buts, semblent baignés dans le contentement durable que provoque une émotion à valence positive, qui semble d'une intensité relative dans la mesure où elle paraît installée durablement sans être véritablement menacée d'extinction. Ce contentement s'est constitué sur la base d'un double moment de joie réelle mais d'une intensité relative, dans la mesure où les joueurs concrétisaient une domination et que les moments de frayeur avaient été, somme toute, pendant la première mi-temps, à la fois rares et peu virulents (les Français paraissaient dominés dans tous les compartiments du jeu). Ce qui a donné lieu à un corpus émotionnel stable d'une forme de joie sereine se posant comme l'indice d'une force tranquille nourrie d'une relative sécurité dans le camp belge (convaincu que, cette fois, c'en était fini du « seum »).

La seconde mi-temps, en revanche, donne lieu à un ascenseur émotionnel qui explique pourquoi ce match sera longtemps gravé dans l'esprit des supporters belges comme un moment pénible à se remémorer et un match que tous voudraient pouvoir oublier. Après la réduction du score puis l'égale française, qui ont provoqué deux mouvements émotionnels à la valence négative, plongeant les supporters belges (qui s'étaient réjouis trop vite) dans une forme de stupeur triste, le but d'un attaquant (Lukaku) provoque soudainement une explosion de joie, d'autant plus intense qu'elle était devenue hautement improbable. Cependant, après quelques minutes, le but est annulé à la suite de l'intervention du VAR (*Video Assistant Referees*) dégonflant l'émotion au beau milieu de son pic ascensionnel. La retombée brutale de l'émotion positive est par ailleurs quasi immédiatement aggravée par l'irruption d'une émotion à la valence

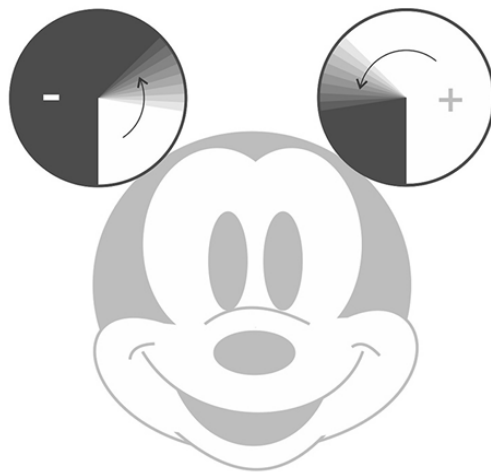
négative de très forte intensité quand, très peu de temps après l'annulation du but belge, alors que l'ascenseur émotionnel n'a pas fini son mouvement, un attaquant français (Mbappé) donne définitivement l'avantage à la France, à quelques secondes du coup de sifflet final. Les montagnes russes émotionnelles débouchent ainsi sur une dernière vague assassine, dont le supporteur belge ne sortira qu'en ruminant son amertume dans une forme de « seum » aggravé teinté d'un fatalisme assumé jusqu'au prochain match.

Le déroulé d'un match illustre parfaitement ce que signifie un flux émotionnel quand des émotions contrastées se succèdent en changeant de valences et en variant d'intensité, en fonction du déroulement de la partie. Cet exemple montre par ailleurs que, pour prendre du plaisir à regarder du football, il faut se laisser emporter par le flux émotionnel que provoque l'incertitude d'un match vécu en direct (un supporteur belge qui, connaissant le score, regarderait le match en différé adopterait une attitude masochiste difficilement compréhensible) et se donner les moyens, au-delà du match, de passer à autre chose pour ne pas s'encombrer d'un ressentiment qui jetterait de l'ombre sur ce qui forme l'ex-existence du temps vécu à regarder le match.

Dans ce cas, la régulation émotionnelle intervient après la fin du match, de façon à pouvoir, en suivant la partie, éprouver du plaisir à sentir le flux émotionnel s'écouler en nous en prenant les choses au sérieux (sinon, elles ne seraient pas porteuses d'émotions), sans jamais leur accorder un quelconque statut de gravité (autrement, le sport n'aurait plus rien d'un jeu). La régulation des émotions peut donc être effectuée non seulement pendant qu'on les ressent, au moment où elles altèrent le fonctionnement psychique et parasite la réponse physique, mais aussi après les avoir ressenties, sans frein, lorsque l'on souhaite simplement que le ressentiment qu'elles provoquent ne fasse pas durer ses effets dans le temps. Pour cela, il faut prendre conscience de l'historique du flux émotionnel qui nous a transportés pendant l'histoire dont nous avons été témoins ou acteurs. Il suffit, pour chaque émotion, de noter sa valence, puis d'en indiquer l'intensité et la durée. Cet histogramme émotionnel facilite la prise de conscience de ce qui nous a traversés, et donc sa régulation ultérieure.

Cette démarche peut s'appliquer, pour un adulte ou un enfant, à tous les épisodes au cours desquels l'histoire vécue, écoutée ou observée suppose de passer par des états émotionnels différents qui se succèdent ou se chevauchent avec une valence, une durée et une intensité variables. Ce procédé peut par exemple être utilisé pour parler plus en profondeur avec l'enfant de ce qu'il a éprouvé en écoutant une histoire dont le contenu affectif a eu sur lui un impact fort, si l'on veut ensuite agir pour que le retentissement ne soit pas excessif.

Histogramme émotionnel chez Disney



Histogramme émotionnel de Blanche-Neige

Prenons l'exemple de *Blanche-Neige* et dressons-en l'histogramme émotionnel. Le récit, commencé dans une forme de sérénité, est marqué par un premier pic émotionnel de peur à la valence négative, lorsque l'héroïne fuit, seule, dans une forêt aussi effrayante qu'angoissante. La rencontre avec les nains produit ensuite quelques vaguelettes positives avant qu'un deuxième mouvement brutal causé par la peur se manifeste au moment où l'on assiste à la métamorphose de la reine en sorcière. Un troisième ébranlement émotionnel causé par la tristesse éprouvée à l'idée de la mort de Blanche-Neige forme un nouveau pic particulièrement intense. Tout paraît cependant effacé par

l'irruption émotionnelle que provoque l'apparition du pic à la valence positive finale, qui s'exprime à la fin du conte de fées, qui veut qu'à travers une fin merveilleuse on puisse gommer tout ce qui a été vécu par l'enfant.

Cette illusion d'effacement absolu explique pourquoi les parents associent parfois imprudemment au rôle pédagogique de Walt Disney une fonction de baby-sitter peu compatible avec les thèmes qu'abordent certains de ces dessins animés, qui imposent un accompagnement pour que les émotions de l'enfant soient contenues par la présence rassurante d'un adulte. Que l'histoire se termine bien ne suffit pas à annuler l'effet parfois très prégnant des gouffres émotionnels (qui agissent comme des pics renversés, puisque la valence des émotions est négative).

Histogramme émotionnel de Bambi

L'exemple de *Bambi* est à ce titre plus illustratif encore. L'ensemble du dessin animé présente l'écoulement du temps et le passage des saisons dans une atmosphère relativement sereine, qui explique que le flux émotionnel se caractérise par des saillies de très faible intensité à la valence généralement plutôt positive. À une exception près, notoire évidemment, celle qui définit un gouffre infini lorsque l'enfant est confronté au spectacle économique sur le plan de l'image (deux coups de fusil au loin) mais terriblement prégnant au niveau des impressions ressenties par l'enfant que représente la mort de la maman de Bambi.

Là aussi, trop de parents laissent l'enfant seul face au dessin animé, alors que celui-ci est confronté à deux apprentissages émotionnellement très difficiles à réaliser : « La mort est un non-retour définitif. On ne revoit plus les gens qui meurent » et « L'amour ne protège pas de la mort. On peut aimer les personnes auxquelles on est attaché de toutes ses forces, cela ne les empêche pas de mourir ». Deux leçons terribles, on en conviendra, qui valent bien la présence d'un adulte pour contenir toute la tristesse qu'elles provoquent. Mais, parce que le spectacle – par la métamorphose du traumatisme que la multiplication des scènes joyeuses permet – le camoufle dangereusement, cela ne se constate concrètement que lorsque l'on prend connaissance de l'histogramme émotionnel du dessin animé.

Voilà donc comment on procède concrètement avec un histogramme émotionnel : après l'avoir dressé, il faut, sur la base de ce que l'on aura formellement réactualisé, tenter de diminuer les émotions déplaisantes en les relativisant et d'augmenter les émotions plaisantes en les ramenant plus longuement à la conscience, alors qu'elles ont probablement été largement emportées dans le flux émotionnel et qu'elles ont évidemment été parasitées par les émotions plus intenses ou, lorsque l'épisode émotionnel vécu se termine mal, par une fin de l'histoire qui n'a pas répondu aux attentes. C'est ainsi que se gère a posteriori un flux émotionnel qui, souvent, dans son désordre apparent, empêche de relativiser l'état affectif complexe dans lequel nous a mis un événement qui s'est étendu dans la durée, au point d'en faire une histoire et au point que nous en faisons, nous aussi, toute une histoire. C'est le propre des émotions : en s'enchaînant, elles donnent parfois l'impression de s'annuler les unes les autres. Or, comme les contes de fées (*Blanche-Neige*) et les récits bucoliques (*Bambi*) évoquent l'éternel retour du printemps et finissent, par nature, généralement bien, on oublie tout ce qui s'est déroulé avant les *happy ends*. Et l'émotion finale positive balaye comme un fétu de paille toutes les situations émotionnelles d'une intensité terrible auxquelles les enfants ont été confrontés.

Apprendre que la mort est un abandon définitif, ce n'est pas rien. Assister au spectacle, terrorisant pour un enfant, de la métamorphose diabolique de celle qui a pris la place de sa maman n'est pas non plus anodin... Et pourtant, beaucoup de parents laissent trop souvent leurs enfants regarder seuls ces dessins animés. Ce n'est évidemment pas Walt Disney qui est en cause. Il n'avait pas prévu des écrans individuels et n'imaginait pas que les jeunes téléspectateurs allaient être obligés de métamorphoser leurs traumatismes en ne conservant, comme souvenirs du dessin animé, que des souvenirs-écrans, c'est-à-dire les scènes les plus anodines, comme le patinage avec Panpan ou la scène du bain des nains... Non, ce que Walt Disney avait prévu, c'est le visionnage au cinéma, c'est-à-dire un spectacle impliquant et toujours accompagné d'un adulte capable, par sa présence, de contenir les émotions de l'enfant et qui indique, parce qu'il est là, que l'enfant peut compter sur lui quand il est traversé par des émotions à la valence négative (comme la tristesse ou la peur) quand celles-ci prennent une intensité inédite...

L'histogramme des émotions permet précisément de repérer dans le flux émotionnel celles qui forment des pics d'intensité particuliers et nécessitent un soutien adulte, parce que l'on ne peut imaginer qu'elles seront évacuées sans conséquence dans le courant que forment tous les états émotifs, y compris les plus mineurs, qu'un enfant traverse dans la narration d'une histoire. C'est précisément cela, l'éducation émotionnelle : elle invite le parent à faire de Walt Disney un véritable pédagogue, en évitant de le considérer comme un vulgaire baby-sitter...

En somme, pour le match de foot, l'évaluation finale sera du type : « C'est vrai qu'on a perdu mais on a quand même vécu une belle première mi-temps et l'équipe a prouvé pendant cette période de jeu qu'elle pouvait avoir le niveau pour surclasser une équipe championne du monde. Cela permet d'augurer qu'il y aura encore d'autres moments émotionnels positifs et de se réjouir, malgré la déception, de voir bientôt d'autres matchs. » Et pour les contes de fées, il sera davantage question de les verbaliser, puis de tenter de comprendre pourquoi et comment on se relève des événements difficiles d'une existence, en y trouvant l'opportunité d'apprendre de ce que nous avons vécu pour s'autoriser à vivre pleinement et en étant plus forts au sortir des épreuves. De cette façon, l'on transforme les contes de fées les plus édifiants en leçons de résilience, non pas d'un coup de baguette magique, mais à la lecture d'un histogramme émotionnel.

Une ligne du temps



« J'aurais dû lui dire », « Voilà ce que j'aurais dû faire »... Les regrets embrassent souvent les émotions d'un passé considéré comme mal résolu qui continue à parasiter nos états affectifs. Les remords y ajoutent une épouvantable dose de culpabilité. « Si j'avais été honnête, voilà ce que je lui aurais dit » ou « Si j'avais été un type bien, voilà ce que j'aurais dû faire » viennent alors alourdir la pensée figée dans un passé souvent impossible à corriger d'un jugement qui condamne, amoindrit et menace lourdement l'estime de soi de celui qui est assiégé par ces idées qui le ramènent inexorablement à ce qu'il n'a pas fait ou à ce qu'il n'a pas été.

Un passé encombrant, sur la ligne de temps des états émotionnels, est souvent ce qui contrarie la gestion des émotions, parce que, par nature, les événements du passé échappent à notre contrôle. La seule démarche que nous pouvons entreprendre par rapport au passé est d'agir sur les représentations que l'on s'en fait et sur la manière dont on l'interprète lorsqu'il se rappelle à notre esprit. Or, agir sur des représentations, pour un être humain, ce n'est pas rien ni inutile. Ceux qui évacuent brutalement leurs remords et leurs regrets, au nom du conseil qui leur est donné un peu superficiellement de revenir au présent, en font souvent la douloureuse expérience. Généralement, le regret chassé sans ménagement et le remords évacué sans précaution ne se sont que peu éloignés pour se cacher à l'ombre

des pensées conscientes, dans un petit coin du cerveau, là où on ne viendra plus les chercher et où ils pourront néanmoins continuer en silence leur travail de sape sur une existence rendue plus lourde par leur présence invisible, mais lancinante, sur tout ce qui est donné à vivre.

Les regrets et les remords sont des boulets qui s'attachent à nos émotions pour nous empêcher d'aller trop vite, en ne prenant pas le temps de réaménager nos représentations ou de réfléchir à ce que nous aurions pu faire dans le passé pour rendre le présent plus confortable. Les regrets et les remords ne sont pas inutiles : leur fonction est de nous indiquer que, certes, on ne peut pas changer le passé mais que l'on peut néanmoins s'en servir pour en tirer des leçons et agir autrement, prendre des décisions moins précipitamment ou faire des choix moins radicaux. Se débarrasser d'un coup de cuillère à pot des remords comme des regrets en utilisant des formules toutes faites du type : « Regretter, c'est se tromper deux fois » ou en émettant des constats fatalistes du genre : « Les regrets sont éternels », c'est une façon de leur donner plus de poids en faisant comme s'ils n'étaient pas là mais en les laissant néanmoins tarauder nos façons d'être au monde et parasiter nos états émotifs du moment. Il est préférable de prendre le remords ou le regret à partie, en l'interrogeant directement : « Qu'as-tu à m'apprendre ? », « Que veux-tu me dire à propos de moi-même, de ma façon de m'engager ou de mes manières d'opérer des choix ? », « Quelle leçon dois-je tirer de ce que j'ai vécu et de la manière dont je le vis maintenant ? »

Se réaligner dans le présent, ce n'est pas faire comme si le passé n'existait pas et continuer à toute vitesse en feignant de considérer que ce qui a existé n'a pas existé. Non, se remettre en phase avec le présent, c'est une façon de faire la paix avec son passé en lui donnant suffisamment de force pour qu'on en apprenne tout ce qui peut nous être utile. C'est comme cela que l'on se donne les moyens de tirer cette leçon fondamentale. Elle nous invite à distinguer, d'une part, ce qui peut être maîtrisé et que nous devons avoir le courage d'affronter et, d'autre part, ce qui ne dépend pas de nous et que nous devons avoir la force d'accepter. Or, pour y parvenir, il faut faire preuve d'une sagesse suffisante. Et ne serait-elle pas précisément celle que l'on ne pourra acquérir qu'en acceptant les enseignements que cherchent à nous donner les remords et les regrets ?

En tout cas, ce ne sera pas en apprenant à se réfugier sans cesse dans ce que l'on appelle un « nu-présent¹⁷ », c'est-à-dire un présent non problématisé, maintenu « en suspension [...] dépouillé [et] flottant¹⁸ » qui enferme celui qui s'y réfugie dans une bulle de survie complètement déshumanisée. Ce n'est pas non plus en courant sans discernement, à corps perdu, vers un futur mal anticipé que nous devons alors affronter à mains nues, sans avoir rien appris de ce que notre passé nous a enseigné, que nous parviendrons le mieux à vivre sereinement au présent. Un présent délesté du poids d'un passé, que l'on s'est contentés d'évacuer, nous aide à vivre sereinement, mais un présent est apaisé parce qu'on a laissé au passé la force de nous dire ce qu'il voulait nous transmettre, en envoyant ces deux messagers, peu avenants sans doute mais tellement utiles quand il s'agit de nous rendre plus humains dans la suite de notre trajectoire.

Pour qu'un regret ou un remords ne contaminent plus nos états affectifs, il ne faut donc pas se contenter de leur imposer le silence, mais, au contraire, prêter attention à ce qu'ils ont à nous dire et en tirer la leçon pour pouvoir s'ancrer dans le présent, plus solides de les avoir écoutés, et continuer son chemin plus forts de ce qu'ils nous ont appris. Voilà comment on peut aider son enfant ou son adolescent à se confronter positivement aux remords et aux regrets, qui viennent généralement très précocement grever une trajectoire humaine. Pas en l'incitant à évacuer l'ensemble, sans examen ni discernement, pour vivre dans un présent qui se constituerait en permanence comme une page blanche, vierge de tout passé, immaculée de toute trace laissée par ce qui a été vécu. Mais en l'invitant à réfléchir lucidement à ce qui est arrivé sans laisser de prise à la culpabilité pour pouvoir ensuite revenir sereinement dans un présent enrichi de ce que le passé lui a enseigné.



Ouvrir avec un enfant son « armoire à regrets », en l'interrogeant pour réfléchir avec lui à propos de ce que le regret ou le remords lui ont appris, ce n'est pas fouiller dans les plaies pour les empêcher de cicatriser, c'est au contraire les nettoyer pour qu'elles ne s'infectent pas de ce qui les parasite. Et puis, l'avenir n'est pas en reste lorsqu'il est question de venir contaminer une émotion. Le présent affectif ne sort pas indemne quand l'esprit humain anticipe une crainte, prévoit une joie, augure d'une tristesse ou suppose l'imminence d'une colère : « Je n'y arriverai pas », « Et si cela se passait

autrement que ce que j'ai imaginé ? », « Je sens que ce qui pourrait se produire risque de me fâcher », « Ceux que j'aime ne seront pas là éternellement. Un jour, je sais que je devrai m'en passer »... L'anxiété convoque plus souvent qu'à son tour le futur pour charger nos émotions d'une anticipation qui paralyse nos pensées. Ce « faux passé » ou ce « futur inventé » constituent deux pièges dans lesquels viennent s'échouer les émotions dès que les lignes du temps embrassent le passé, le présent et le futur dans une seule et même dimension.

Pour éviter ce brouillage temporel, il faut se réfugier dans un présent non problématisé et retenir la leçon de Montaigne :

Quand je danse je danse, quand je dors je dors ; voire et quand je me promène solitairement en un beau verger, si mes pensées se sont entretenues des occurrences étrangères quelque partie du temps, quelque autre partie je les ramène à la promenade, au verger, à la douceur de cette solitude et à moi ¹⁹.

Vivre dans le présent. Être tout entier dans l'activité que l'on réalise, c'est se mettre au pas alors que l'on a tendance à retourner à vive allure dans le passé qui nous retient ou à se précipiter en courant vers l'avenir qui nous aspire. Cette discipline mentale est une véritable gymnastique chez l'adulte, alors que l'enfant se montre naturellement capable de vivre, non dans le présent, mais dans l'instant. En effet, il est tout entier dans un « moi », qui définit strictement ce qu'il est. Ce n'est qu'à l'adolescence, en intégrant ce qu'il est au cours d'une histoire qui se déroule dans la durée et en devenant le sujet de l'histoire qu'il se raconte à lui-même, ou qu'il produit à ceux qui s'intéressent à lui, qu'il prend conscience que, plus qu'un « moi » figé dans l'instant, il est littéralement un « soi », c'est-à-dire un « moi » qui se diffracte dans le temps et se définit dans la durée.

Pour rester dans le présent, il est parfois très utile de se servir de ses cinq sens, de façon à donner davantage de consistance aux perceptions qu'ils permettent. Sentir pleinement les odeurs et se concentrer sur l'itinéraire qu'elles empruntent en nous. Écouter intensément une musique ou le bruit que fait la nature et laisser infuser en nous les sons qui nous pénètrent. Toucher un tissu, une peau ou n'importe quelle surface en se concentrant sur l'effet que la caresse produit sur nous. Goûter un aliment en accordant davantage d'attention à ce que la sensation éveille en nous... Tout ce qui

éveille nos sens est en réalité une madeleine de Proust, en ravivant au présent des sensations enfouies appartenant éventuellement au passé quand elle s'accroche à un souvenir suffisamment diffus, pour ne pas contraindre à retourner en arrière, et doux, pour nous permettre d'apprécier intensément le moment vécu au présent.

Jouer avec les lignes du temps en inscrivant le présent en surimpression de tout ce qui nous est donné à vivre est plus facile à réaliser avec des émotions qui, par nature, ne s'inscrivent pas dans la même temporalité qu'avec des pensées qui, en se conjuguant, voyagent sans fin dans le passé, dans le présent et dans l'avenir. Une émotion, parce qu'elle est ancrée dans une perception, est toujours présente. Même quand elle plonge ses racines dans le passé, elle demeure d'une puissante actualité et quand elle anticipe des états d'âme qui pourraient se manifester dans l'avenir, elle demeure néanmoins toujours ancrée dans un vécu actuel qui invite à l'éprouver.

La peur ne devient de l'anxiété que par anticipation et c'est alors l'inquiétude, c'est-à-dire l'état d'âme relié à l'émotion, qui fait son chemin. De la même façon, la colère, même ancienne, même ressassée en fonction d'éléments du passé, est toujours reliée à une réalité actuelle qui réveille. Elle ne se transforme en irritation ou en agacement que lorsqu'elle s'étend dans la durée. L'agacement se constitue également comme une colère lancinante. Même chose pour la tristesse qui se fait nostalgique quand la douleur va rechercher dans le passé quelque chose qui y a été perdu ou délaissé ou qui se transforme en désespoir lorsqu'elle impose de penser que la perte sera sans fin. Le dégoût, pour sa part lorsqu'il s'inscrit dans la durée et s'y transforme en état d'âme devient de l'amertume s'il se répand dans le futur et de la répugnance s'il puise ses racines dans le passé.

La joie gagne à être vécue au présent plutôt qu'à se décliner en espoir, en allant explorer le futur, ou à se conjuguer au passé, en se transformant en satisfaction parce qu'un « cahier des charges » fixé dans le passé aurait été bien rempli ou de soulagement parce que la joie se serait mêlée à une peur venue du passé. La joie fixée au présent, c'est au contraire de l'euphorie, de l'allégresse et de l'exultation, qui provoquent une formidable sensation de bien-être qui ne gagne généralement rien à tremper dans l'avenir ou à s'imbiber des traces du passé.

Rendue au présent, l'émotion invite souvent plus facilement à s'exprimer parce qu'elle évoque plus directement le présent de ce qui est vécu et l'actualité de ce qui est perçu. Demander « Qu'est-ce qui te rend triste ? » engage ainsi plus facilement à s'exprimer que « Tu m'as l'air nostalgique ? », qui incite à revisiter un passé devenu flou, ou « Tu me sembles désespéré », qui pose un diagnostic invitant à prendre position par rapport à un avenir, par nature, incertain.

De la même façon, en posant directement la question de savoir ce qui explique une colère, on obtient généralement davantage d'authenticité que lorsque l'on interroge les raisons d'un agacement ou d'une irritation. C'est ce qui se produit également quand on demande : « Qu'est-ce qui te fait peur ? », sans chercher à définir le contour des inquiétudes ou à distinguer les composantes d'une angoisse. La peur, ancrée dans le présent, façonnée par l'actualité de ce qui est vécu, rend davantage compte de ce qui provoque, de façon brutale, totale et authentique, l'état affectif.

Il n'en reste pas moins vrai que les prises à partie de l'avenir participent du patrimoine de pensée d'un enfant dès qu'il commence à concevoir le futur, même immédiat, même à court terme. Cet horizon d'attentes prend alors, plus souvent qu'on ne l'imagine, ses émotions en otage. Voyager paisiblement avec lui en direction de cet horizon, en le débarrassant des nuages qui l'encombrent, n'est dès lors ni inutile ni dangereux. Au contraire, en demandant à l'enfant : « À quoi t'attends-tu ? », « Qu'espères-tu ? », « Que souhaites-tu ? », on l'amène à mettre à jour ses aspirations, ses expectations et la distance qui se manifestent parfois naturellement entre les uns et les autres.

C'est par cette mise à jour que l'on évite que d'obscurcs prédictions ne se mettent à peser sur tout en s'encombrant de cette anxiété qui se lie à ce qui, telle une ombre portée, salit l'avenir d'une tache sombre, sans forme et sans nom, parce que, faute de l'avoir examinée, on n'en connaît ni l'origine, ni la nature, ni la force de nuisance.

Une palette de couleurs et de mots



Explorer un état émotif actuel, plutôt que visiter un état d'âme qui projette dans le passé ou évoque l'avenir, ou essayer de comprendre un sentiment, c'est une façon souvent très efficace de remettre les pendules à l'heure du présent. Il est parfois bien utile de détricoter un sentiment, de décomposer un état d'âme, pour revenir, comme nous l'avons vu dans l'exercice de l'immeuble à trois étages, à l'émotion concrète, brutale et compacte qui les a fait naître. C'est là, au sens plein du terme, un jeu d'enfants parce que ceux-là ont une aptitude naturelle à le faire. Un enfant parle spontanément de ses émotions. Il n'évoque ses états d'âme et ses sentiments que sous la pression de l'éducation qu'il a reçue, qui l'invite à compliquer ses états affectifs en les transformant en produits de réflexion. Il tend alors à sophistiquer ce qu'il ressent au présent, de manière directe et immédiate.

Pour un adulte, retrouver cette manière de s'exprimer attachée à l'enfance demande un effort, celui de simplifier ses états d'âme pour leur redonner la force qu'ils prennent quand ils sont associés à un présent dans lequel ils se manifestent sous la forme d'une émotion simple. Pour réaliser cet exercice, un adulte dispose des mots. En s'obligeant à commencer ses phrases par l'énoncé de l'émotion à l'état brut, il s'engagera davantage dans l'expression authentique de ce qu'il vit :

- J'ai peur de...
- Je suis en colère parce que...
- Je suis triste parce que...
- Je suis dégoûté par...

– Je suis content de...

Pour favoriser cette forme d'expression, à la fois plus naturelle et essentielle que celles qui nous invitent à visiter des états d'âme ou à explorer des sentiments, il est utile d'avoir à disposition un jeu d'émoticônes simplifiées. Il suffit de demander à l'enfant, à l'adolescent ou à l'adulte (les émotions présentent en effet l'avantage de ne pas varier dans leur forme tout au long de l'existence d'un être humain, quel que soit son âge) de choisir les émoticônes qui correspondent à son état affectif. En limitant le choix aux cinq émotions de base, on l'incite à parler de son émotion sans s'égarer dans les méandres de chaque mot lorsqu'il prétend rendre compte d'un état affectif. C'est à la fois plus simple, mieux relié à ce que l'on vit et plus authentique qu'une formule sophistiquée qui inviterait à visiter un état d'âme ou inciterait à explorer un sentiment.

Par ailleurs, ce n'est pas un hasard si, dès que l'on passe à un étage supérieur dans notre immeuble des états affectifs, les mots pour s'exprimer tendent à se démultiplier. La complexité grandissante des états affectifs, dès qu'ils sont mis sous les feux de projecteur du cortex où ils s'installent suffisamment longtemps pour influencer toute une vision du monde, suppose que de nombreux termes puissent rendre compte des nuances multiples qui les distinguent les uns des autres. La richesse pour dire les choses apparaît souvent comme un révélateur de l'importance qui leur est accordée dans la vie de ceux qui partagent une langue. Les Inuits ont ainsi plus de cinquante mots pour évoquer la neige et les Québécois la désignent par de multiples termes : neige à bonhomme, poudrerie, gadoue, neige mouillée, neige fondante. Nous nous contentons, pour notre part, de dire qu'il neige, éventuellement à gros flocons. Les mots pour évoquer les émotions ont, dans notre vocabulaire, connu la même inflation que ceux qui décrivent la neige chez les Inuits. Là où ils se sont démultipliés pour évoquer, dans le peuple eskimo, cinquante nuances de neige, ils ont connu, dans nos sociétés, la même tendance à augmenter en nombre pour exprimer toutes les subtilités qui s'attachent à l'expression des états affectifs. Les termes utilisés pour décrire les états émotifs connaissent la même inflation que ceux qui évoquent la neige chez les Inuits, ils ne se sont pas pour autant éparpillés dans tous les sens en provoquant dans le vocabulaire un joyeux désordre.

Les mots suivent au contraire des axes sémantiques qui les font évoluer selon une logique interne, que les sémiologues parviennent souvent à débusquer en traquant les synonymes, les quasi-synonymes et les mots de sens voisin.

Les mots qui évoquent les états d'âme ont ainsi eu tendance à se développer autour d'un double axe :

- Le premier tient compte de *la forme que prend la manifestation physique de l'émotion*, qui est décrite en tenant compte des mouvements plutôt tournés vers l'extérieur par la personne qui les éprouve ou de ceux qui, une fois provoqués, sont plutôt contenus à l'intérieur d'elle ;
- Le second fait circuler l'émotion sur un axe qui tient compte du *degré d'ouverture aux autres de l'émotion*. Il suppose un curseur qui évalue la posture de celui qui éprouve l'émotion en fonction de la brutalité avec laquelle il l'impose aux autres ou de la souplesse dont il fait preuve pour la leur soumettre.

Pour illustrer notre propos, prenons les mots qui désignent la colère quand elle se décline en états d'âme. On peut ainsi être « ulcéré », « enragé », « exaspéré », « furieux », « agacé », « contrarié », « irrité », « ronchon », « tendu », « amer », « consterné », « mécontent », « frustré » ou « énervé »... Tous ces termes évoquent la colère en la déclinant, de toute évidence, selon une gamme qui indique à la fois l'aspect spectaculaire que sa manifestation présente et la manière dont le comportement, l'attitude ou la conduite affectent l'entourage. Sur ce double axe, être exaspéré n'est pas identique à être ronchon, et l'on perçoit tout de suite qu'avoir affaire à une personne furieuse serait bien différent qu'être face à cette même personne qui serait dépeinte comme simplement mécontente.

De la même façon, une personne triste peut décrire son état d'âme en se qualifiant distinctement de « prostrée », « démoralisée », « désespérée », « abattue », « mélancolique », « peinée », « chagrinée », « déçue », « dépitée », « navrée » ou « découragée »... Là aussi, il sera question, en choisissant un mot à la place d'un autre, d'indiquer le retentissement de l'état émotionnel sur le niveau d'expression physique et de révéler l'impact attendu par l'expression de l'affect sur l'entourage. La prostration indique clairement sur ce double axe une intensité supérieure à ce que l'on associe généralement au dépit. De la même façon, le terme « abattement » a davantage de poids

dans les représentations que l'on provoque chez celui qui associe le terme à la description de la tristesse que des mots comme « découragement » ou « déception », qui laissent entendre que la tristesse est réelle mais relative à un objectif non réalisé ou à la perte de quelque chose que l'on s'attendait à recevoir mais qui n'a pas une valeur vitale.

On peut par ailleurs réaliser le même exercice avec la peur, le dégoût ou la joie. Être « déconcerté », « mal à l'aise » ou « inquiet » ne signifie bien évidemment pas la même chose que se montrer « paniqué », « horrifié » ou « épouvanté ». De la même façon, celui qui est décrit par des mots qui représentent son exaltation, son enthousiasme et son euphorie suggère une image distincte de celle que l'on associe à celui qui, selon les mots utilisés pour rendre compte de ses états d'âme, prend un air amusé parce qu'il se sent bien disposé et de bonne humeur. En choisissant chaque fois trois mots pour décrire, on permet par ailleurs à celui qui a opéré les choix de préciser ce que sous-entend chacun d'eux par la nuance qu'il apporte et le surplus d'informations qu'il suppose.

Être « joyeux », ce n'est pas être « enthousiaste ». L'enthousiasme entendu par les Grecs anciens comme une possession divine suppose que l'énergie peut se perdre ou nous être enlevée comme si elle ne nous appartenait pas. Pour cette raison, avec l'enthousiasme, la joie donne parfois l'impression de produire une énergie extrêmement volatile. Quand, en plus, cet enthousiasme prend une forme exaltée, il donne l'impression de porter de manière démonstrative ce qui est à l'origine de la joie en gloire. Cet enthousiasme exalté gagne encore en intensité lorsqu'il s'associe à un état d'euphorie, c'est-à-dire un sentiment de bien-être qui provoque un surcroît d'excitation tellement puissant qu'il ne semble pas tenable dans la durée, au-delà de la période consacrée à l'euphorie.

Toutes ces nuances sémantiques ne sont pas anodines, et pour parler de nos maux, il vaut toujours mieux prendre le temps de choisir ses mots. Ils varient en fonction du poids de la tristesse (une peine est, par nature, plus lourde à porter qu'un chagrin), de la manière dont le corps réagit à l'émotion et de ce que le mot utilisé pour qualifier l'état peut faire, en augmentant ou en diminuant l'intensité de l'affect dès lors qu'il vise à affecter durablement, à complètement bouleverser ou à simplement atteindre l'entourage d'une façon furtive et ponctuelle.

La palette des mots pour parler des états d'âme

Intensité de l'émotion



Niveau 1



Niveau 2



Niveau 3



Niveau 4

Tu es en colère. Choisis les mots qui qualifient le mieux ton état et dépose-les sur chaque pot de peinture :

- Agacé
- Contrarié
- Courroucé
- Crispé
- De mauvaise humeur
- Énervé
- Enragé
- Exaspéré
- Excédé
- Frustré
- Furieux
- Irrité
- Mécontent
- Nerveux
- Remonté

Se donner le temps de trouver le juste mot pour dire est une façon de métamorphoser l'émotion brute de décoffrage en quelque chose de plus subtil qui révèle la façon dont le corps a été assiégé et l'impact qu'on lui laissera avoir sur ceux qui nous entourent parce qu'on lâchera plus ou moins la bride. Chercher le mot qui désigne précisément enrobe d'un contenu cognitif une forme essentiellement affective, c'est une manière d'inciter à

réfléchir à l'état affectif en lui donnant, non pas du sens, mais une signification, celle du mot que l'on choisit pour désigner.

Il est en colère. Cela, c'est l'émotion ! Est-il agacé, enragé, exaspéré ou furieux ? En fonction des mots choisis pour dire, on arrivera à concevoir le chemin que la colère a tracé en lui. Cela, c'est l'état d'âme, c'est-à-dire, littéralement, l'état de son âme, à savoir la disposition dans laquelle se trouve son esprit par rapport à un corps qui le déborde plus ou moins et à un entourage qu'il entend, avec plus ou moins de retenue, mettre en mouvement en fonction de l'état affectif qu'il ressent.

Traquer le mot précis, partir à la rencontre du terme juste, chercher à débusquer dans le lexique la notion qui décrit le mieux n'est pas qu'une affaire de style ou de cosmétique. Depuis toujours, l'être humain est parvenu à maîtriser ses angoisses en contenant dans un mot ce qu'il entendait cadenasser. Le monde animal ne l'a plus angoissé quand, par les taxonomies, il a mis des mots pour désigner les espèces puis les races et les discriminer les unes des autres. C'est exactement pareil avec les émotions : tant qu'elles sont « enfermées » dans un gros paquet que l'on appelle la « colère », elles prennent le pouvoir et, mal identifiées, mal discriminées, elles échappent au contrôle du cortex et produisent de l'angoisse.

Évidemment, il ne faut pas se précipiter vers ce mot précis, mais d'abord déterminer l'émotion et puis seulement, une fois que l'on en a déterminé l'espèce, c'est-à-dire dès que l'on connaît le sac auquel on a affaire, repérer à l'intérieur les différentes races de façon plus précise. Cela permet chez les animaux de savoir que l'on a affaire à un chien mais qu'il est n'est sans doute pas anodin, s'il montre les dents, de savoir qu'il est question d'un caniche nain ou d'un dogue allemand.

De l'état général à l'état particulier

À partir d'un état général mal identifié, déterminer l'émotion ressentie et ensuite qualifier plus précisément l'état particulier.

État général	Émotion ressentie	État particulier
Je vais bien	Je me sens joyeux	Je suis enthousiaste, exalté et euphorique
		Je suis bien disposé, de bonne humeur et amusé
Je vais mal	Je me sens triste	Je suis morose, maussade et cafardeux
		Je suis accablé, anéanti et effondré
	Je me sens en colère	Je suis agacé, irrité et courroucé
		Je suis démonté, enragé et exaspéré
	Je me sens apeuré	Je suis déconcerté, mal à l'aise et inquiet
		Je suis paniqué, terrifié et épouvanté
	Je me sens dégoûté	Je suis amer, désabusé et désenchanté
		Je suis écœuré, incommodé et ulcéré

Il n'est pas inutile de s'entendre sur la signification précise qui doit être donnée aux mots. Les synonymes s'éclairent en effet mutuellement par la distinction des significations qui fait qu'un terme est utilisé à la place de l'autre. Il faut parfois creuser dans l'étymologie du mot pour en découvrir la substance.

La dimension émotive colore toutes nos pensées et toutes nos activités intellectuelles et mentales. Il est indispensable de découvrir, apprendre à connaître et comprendre nos émotions, pour ne pas en devenir les victimes inconscientes, en les laissant tirer les fils qui font de nous des marionnettes reliées à elles, ni non plus nous fermer aux autres en renonçant à envisager leur utilité pour maintenir la qualité des liens qui nous reliaient à eux.

Une langue, c'est effectivement une syntaxe, une grammaire, mais c'est aussi un lexique, un dictionnaire. Et les émotions ont des mots pour se dire. Dès qu'ils se métamorphosent en états d'âme, c'est-à-dire quand le cortex vient les visiter, ils se déclinent en notions qui démultiplient les nuances et permettent d'évoquer un état affectif plus précis, qui se manifeste de façon plus ou moins spectaculaire à travers le corps et l'expression physique, et produit sur l'entourage un effet plus ou moins brutal.

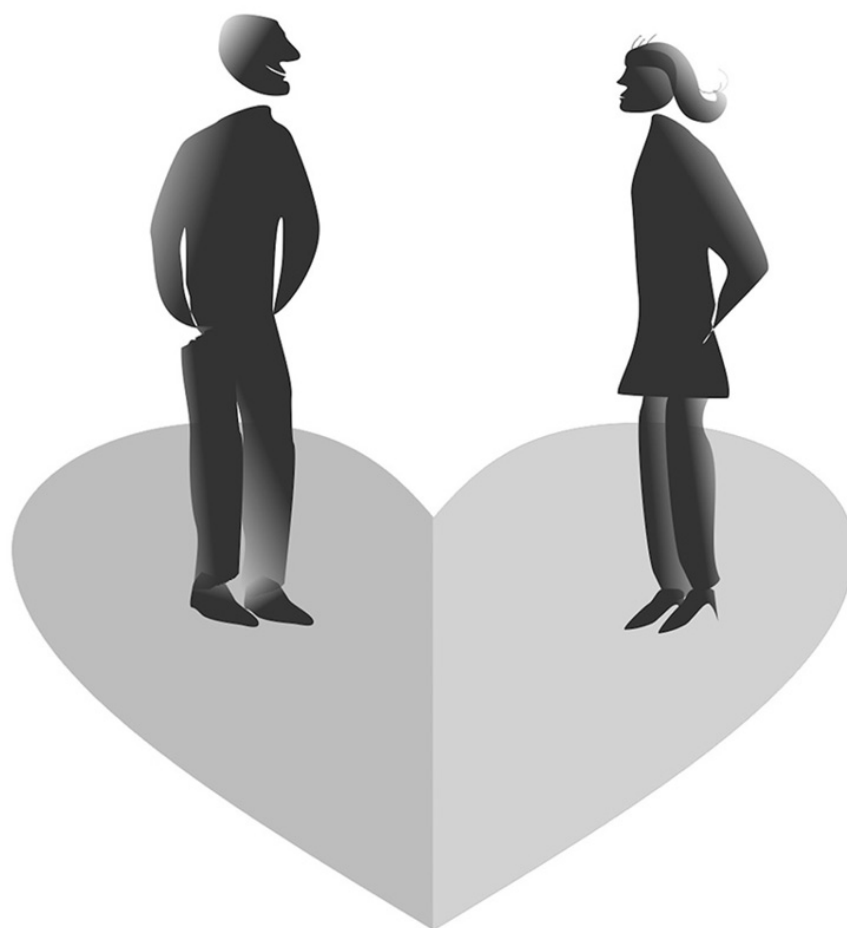
Parce que les mots manquent inévitablement aux enfants, il est parfois utile d'évoquer avec eux les émotions à partir de couleurs dont il est possible de faire varier l'intensité en modulant le ton que prend l'état émotif. Du rouge vif au rouge sombre en passant par le rouge carmin, un enfant comprend très facilement lorsqu'on lui demande de situer sa colère sur une gamme chromatique.

Couleurs	Significations
Blanc	Sérénité (calme des émotions)
Bleu	Tristesse (ce n'est pas un hasard si la musique que la tristesse provoque a pris le nom de « blues »)
Ocre	Dégoût (évoque évidemment la couleur des matières fécales)
Rouge	Colère (c'est la couleur que prend naturellement le visage quand la personne en colère « avertit » l'entourage d'une envie d'agresser induite par l'état émotif colérique)
Vert	Peur (la teinte est inconsciemment associée à la couleur de la bile)

Tableau 1. Une palette à cinq couleurs.

La forme de manifestation physique (extériorité *versus* intériorité) et la force par laquelle la demande de réaction de l'entourage est sollicitée (brutalité *versus* souplesse) sont exprimées par la teinte plus ou moins vive de chaque couleur. À la question : « Quelle est la couleur de ton émotion ? », il suffit à l'enfant de désigner la ou les couleurs qui correspondent à son état émotionnel. Puis, à la question : « De quelle couleur est ta colère ? », de désigner, en fonction des émotions choisies, une teinte qui en représente l'intensité. Et le tour est joué ! Sans utiliser de mots, l'enfant transforme son émotion en état d'âme en situant son curseur sur la position chromatique qui la caractérise.

Un stimulateur d'empathie



« Ni trop près, ni trop loin », l'empathie nous permet de trouver la juste distance qui permet de soutenir sans donner l'impression de commettre une effraction dans l'univers psychique de celui qui transmet son état émotif.

Aux lois habituelles de la proxémie, qui définissent une distance intime (de 0 à 55 cm), personnelle (de 45 à 120 cm), sociale (de 120 à 360 cm) et publique (plus de 360 cm), il faut ajouter celles qui, lorsqu'il s'agit de produire un élan affectif, mettent l'un à portée de gestes de l'autre. La proxémie émotionnelle, c'est l'art de trouver la distance qui donne la possibilité de se montrer consolant sans être intrusif, de se faire rassurant sans se révéler envahissant, de partager la joie sans donner l'impression de vouloir se l'approprier et de se faire apaisant sans s'exposer au risque de mettre le feu aux poudres.

Un être humain tient à sa disposition, dès lors qu'il est question de consoler, de rassurer, de partager la joie ou de mettre à distance un patrimoine de gestes qui permettent, souvent plus efficacement que les mots, de répondre à la quête affective qui se manifeste par l'émotion. Avoir le « bon geste », c'est oser le mouvement vers l'autre qui permet à deux corps de se rencontrer dans un silence qui les réunit, en laissant libre cours à ce langage corporel qui n'a pas besoin de mots pour s'exprimer. Cette langue muette ne gagne rien à s'encombrer de mots, qui peuvent même la gêner si ceux-ci, trop convenus, inappropriés ou enchaînés à des formules stéréotypées, donnent l'impression de prendre la parole aux gestes et de rejeter dans l'ombre les mots tus d'un langage silencieux, inarticulé, mais d'une puissance inouïe, qu'expriment deux corps quand, sans rien se dire, ils parviennent à se comprendre intimement tout en respectant avec délicatesse les distances qui permettent aux uns et aux autres de se sentir bien.

Dans le langage émotionnel, les petits gestes font souvent bien plus que les grands discours. Autrement dit, quand il s'agit d'émotions, il vaut sans doute mieux oser ces petits gestes qui soutiennent que de se lancer dans des déclarations qui ne font tenir debout que celui qui les prononce. Dans une épreuve, on se souvient généralement davantage d'une main sur l'épaule, du sourire compréhensif ou du regard compatissant de ceux qui tenaient à nous rassurer quant à leur présence affective que de condoléances convenues de ceux qui, en employant un vocabulaire de circonstance, parvenaient en définitive à seulement nous faire part de leur présence effective.

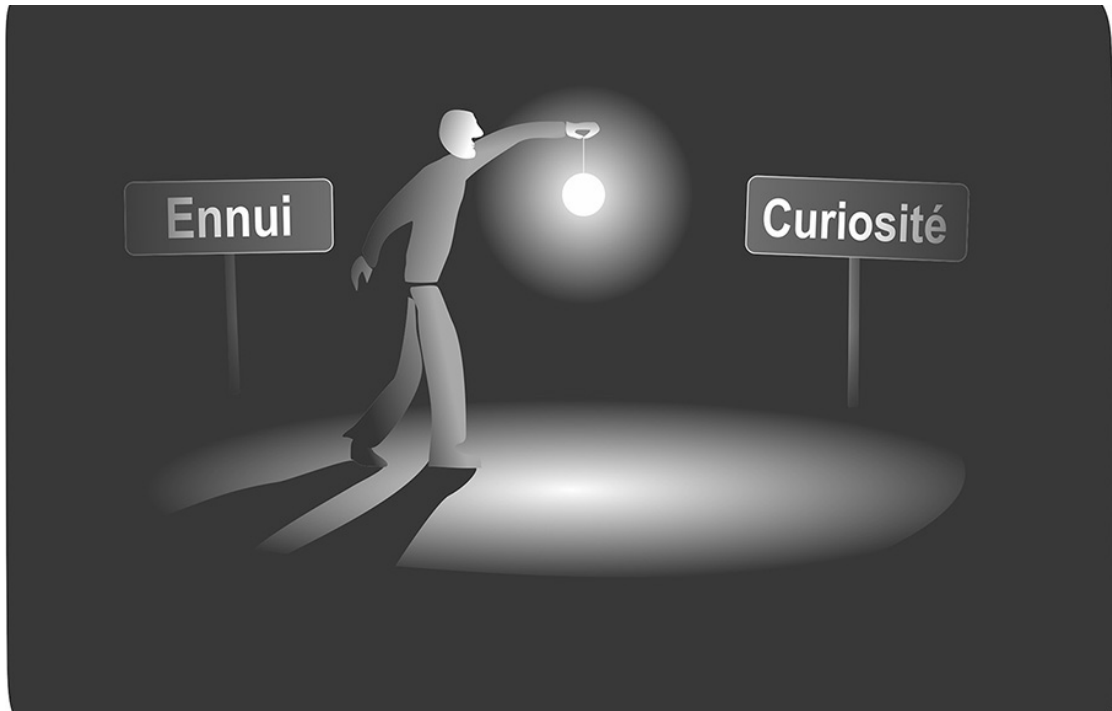
La grammaire émotionnelle suppose de conjuguer les règles de la proxémie avec celles du langage des gestes. Cet apprentissage essentiel ne devrait-il pas faire partie des compétences de base de chaque enfant ? Apprendre à recevoir et à donner des gestes de consolation adaptés, des comportements d'apaisement appropriés et des conduites qui indiquent qu'une joie est véritablement partagée, c'est ainsi que, tant à l'école qu'à la maison, nous devrions éduquer nos enfants pour qu'ils ne deviennent pas seulement des adultes réfléchis, mais des adultes résolument soucieux de se montrer humains.

Le jeu du geste empathique

Le jeu consiste à demander à l'enfant d'oser un geste qui lui permet de réagir à la situation difficile de son ami sans dire un mot. Il s'agit, à partir de la situation-cible de décrire le(s) geste(s) qu'il pourrait avoir en réponse à l'émotion et donc de dresser l'inventaire des gestes de partage, de consolation, d'apaisement, de réconfort et de mise à distance qu'il tient à sa disposition.

Émotion	Situation	Geste empathique
Il est super content	d'avoir réussi un examen important	Partage
Il est triste	d'avoir raté un examen important	Consolation
Il est furieux	parce qu'il s'estime victime d'une injustice	Apaisement
Il a peur	parce qu'il vient d'apprendre que sa maman a été hospitalisée pour un motif sérieux	Réconfort
Il est dégoûté	parce qu'il est obligé d'avalier un plat qui le révulse	Mise à distance

Un gardien bienveillant



L'ennui et la curiosité constituent les deux faces d'un même monde qui prédispose aux émotions... Ces deux notions gagnent à être revisitées par ceux qui se préoccupent d'éducation et de la place qui doit être donnée aux émotions dans son déroulement. Pour un esprit trop pressé, la curiosité est juste un vilain défaut. Soumise à la réflexion d'un pédagogue, d'un enseignant, d'un éducateur ou d'un parent plus patient, la curiosité est cette petite mèche qui permet d'allumer un feu, qui lui-même convoque le désir d'apprendre, provoque l'envie de découvrir et invoque le plaisir d'avoir exploré.

La curiosité a besoin de liberté. Beaucoup de parents, d'enseignants et d'éducateurs s'imaginent qu'ils doivent nourrir cette curiosité de stimulations propres à susciter l'attention de l'enfant. Ils cherchent alors à éveiller ses intérêts. Albert Einstein pensait autrement quand il comparait si joliment la curiosité à une petite plante fragile qui, pour croître, a davantage besoin de liberté que de stimuli. Et si, une fois de plus, il avait raison... Il vaudrait mieux alors sans doute demander à un enfant : « Qu'est-ce qui t'intéresse ? », plutôt que de s'interroger sans fin, depuis notre posture d'adulte, à propos de ce qui pourrait l'intéresser ou, pire, de chercher à lui imposer, à partir de l'autorité que l'on s'est donnée, les centres d'intérêt que

l'on pense bons pour lui. La curiosité souffre sans doute à ce titre davantage d'être réprimée que de ne pas être alimentée. C'est pourquoi la liberté lui va si bien, et c'est en cela que l'obligation de s'intéresser lui convient généralement si mal. La joie d'observer et de chercher ne peut pas être suscitée par la contrainte et le sens du devoir. Elle se réalise mieux à partir de l'élan vital qui s'attache à une activité librement consentie. Un enfant curieux est avide de vivre des situations qui vont lui procurer des émotions. L'espoir qu'il se donne de trouver de la nourriture émotionnelle constituera alors un petit moteur, qui se mettra en route chaque fois qu'il sera question pour lui de se sentir à la fois libre et digne de découvrir le monde. Vu sous cet angle, la curiosité n'a rien d'un vilain défaut. C'est même la qualité essentielle d'un cerveau humain quand il se met en mouvement pour comprendre, connaître et analyser, sans se contenter de juger ou se forcer à condamner, tout ce que son entourage met à la portée de ses pensées... Voilà à quoi sert la curiosité et voilà pourquoi, elle gagne toujours à être connue au-delà du jugement hâtif qui, trop superficiellement, l'a trop longtemps condamnée à n'être qu'un défaut, un péché ou une tare.

L'ennui n'a pas non plus, a priori, très bonne presse auprès des esprits trop pressés. De loin, il ressemble au renoncement de chercher quoi que ce soit qui puisse être susceptible d'émouvoir, il évoque le brassage du vide par celui qui, ne faisant rien, passerait vite pour un fainéant... Au contraire, l'ennui, c'est l'état d'âme qui nous pousse à chercher des émotions. Il s'étend comme un brouillard silencieux dans les abîmes de l'être et nous confond avec ce qui nous entoure, les choses et les hommes, en engluant le tout dans un singulier mélange qui ne produit plus en nous qu'une vague indifférence. Quand il est transitoire, il est donc cet abîme dans lequel on plonge, pour le bonheur de se réfugier dans un « nu-présent » devenu salutaire quand les stimulations venues du monde sont trop fortes, désordonnées ou éloignées de ce que nous attendons pour laisser l'âme en paix. L'ennui, quand il se prolonge, est alors ce « vide nourricier » dont parlait Emil Cioran :

On ne redoute plus le lendemain, lorsqu'on apprend à puiser à pleines mains dans le Vide. L'ennui opère des prodiges : il convertit la vacuité en substance, il est lui-même vide nourricier²⁰.

Il évoquait le vide dynamique qui permet, après avoir rechargé ses batteries, de remettre son esprit en mouvement en cherchant, en dehors de

ce trou dans lequel nous nous sommes glissés, tout ce qui peut s'offrir comme nourriture à notre esprit. Sans jamais s'autoriser à vivre l'ennui, un enfant resterait mobilisé en permanence par les sources d'intérêt qui l'ont accaparé pendant son enfance. L'ennui vécu, traversé et éprouvé, l'incitera à en chercher d'autres et l'invitera à se débarrasser de celles devenues désuètes, qui l'obligeraient toute sa vie à n'apprécier que ses jeux enfantins et à se satisfaire de ses activités puériles. Aussi, l'adolescent apparaît souvent comme un maître absolu, dès lors qu'il est question de s'ennuyer sans en faire un problème. Les adolescents ont d'ailleurs un mot savoureux pour leur permettre de désigner cet ennui non problématisé : le « glandage ». Par ce terme, ils désignent leur capacité de ne rien faire sans en souffrir et leur aptitude à assumer cette part d'ennui qui leur est indispensable, avant d'envisager d'autres centres d'intérêt, d'autres motifs de curiosité et d'autres terrains d'expérience que ceux qui cadraient leur développement quand ils étaient enfants. L'expertise que les adolescents développent dans la maîtrise de l'ennui n'est donc pas liée à un défaut de fabrication mais révèle, au contraire, une excellente adaptation à une période de développement pendant laquelle le vide éprouvé, qui accompagne l'ennui librement consenti, montre toute son utilité. Pour un parent, laisser son adolescent librement s'ennuyer, c'est donc aussi une façon de participer à son éducation. Et, là aussi, la liberté a sans doute davantage son mot à dire que la stimulation imposée, tant il est vrai que l'on n'extraît pas quelqu'un de force de l'ennui mais qu'il vaut mieux le laisser en sortir par lui-même, de lui-même et dans la direction qu'il s'est lui-même fixée.

L'ennui et la curiosité ne sont pas des émotions, ce sont des états d'esprit qui rendent possibles les émotions. C'est pourquoi, dans l'éducation, il faut absolument leur rendre la place qu'ils méritent en ne les considérant ni comme des vilains défauts, ni comme des indices de paresse, mais en les envisageant, au contraire, comme des opportunités de revisiter son monde pour en faire un univers porteur d'émotions nouvelles, renouvelées ou mieux remodelées, en phase avec ce que l'on souhaite y vivre...

Petit questionnaire d'exploration de l'ennui

- Que fais-tu quand tu t'ennuies ?
- À quoi penses-tu quand tu t'ennuies ?
- Ton ennui te pèse-t-il ?
- Apprécies-tu de t'ennuyer ?
- Souhaites-tu que l'on s'occupe de toi quand tu t'ennuies ?

Petit questionnaire pour ne pas ennuyer les curieux

- Qu'aimes-tu découvrir ?
- Es-tu curieux de nature ?
- Si on te laissait explorer ce que tu veux, que ferais-tu ?
- Aimes-tu poser des questions ?
- Apprécies-tu de découvrir par toi-même des réponses aux questions que tu te poses ?

Une fiche-outil

Un petit guide, dans un voyage, c'est la personne qui accompagne pour montrer le chemin. Et lorsqu'il s'agit d'une montagne, le petit guide, c'est alors celui qui conduit les alpinistes pour leur indiquer la voie à prendre pour réaliser l'ascension. Dans les deux cas, le petit guide sympa n'est pas celui qui fait le voyage à la place ou qui gravit seul les sommets mais c'est celui qui invite à le suivre ou incite à avancer sur les chemins escarpés.

En pédagogie, un petit guide sympa qui invite à suivre un mode d'emploi ou incite à se lancer dans une aventure éducative, prend souvent la forme d'une fiche-outil qui accompagne, recommande et soutient la mise en place d'une technique didactique.

Les espaces de parole régulés sont maintenant largement répandus dans les écoles. Ils peuvent également, en s'appuyant sur les mêmes techniques, très facilement être mis en place au sein de la famille. Nous avons ci-après ajouté à la fiche-outil scolaire les éléments qui permettent l'adaptation de la pratique didactique aux pratiques éducatives familiales.

Les espaces de parole régulés à l'école et en famille

Catégories d'outil

Prévention du harcèlement / Gestion du climat de classe / Intelligence émotionnelle / Situations de détresse émotionnelle / Gestion du climat familial.

En deux mots

Favoriser l'échange émotionnel de façon à stimuler l'empathie au sein du groupe-classe ou de la famille.

Présentation

Les espaces de parole régulés font aujourd'hui partie des techniques les plus utilisées pour libérer l'expression affective en protégeant la parole de ceux qui éprouvent le besoin de s'exprimer. Ils font partie d'un dispositif de prévention des violences visibles et invisibles²¹ pour permettre aux adultes de mieux maîtriser le climat de leurs classes, prévenir activement les situations de harcèlement et y réagir lorsqu'elles se présentent. Cette partie du dispositif vise à participer à la construction du vivre-ensemble en protégeant l'expression émotionnelle de chacun et en favorisant, à partir de la mise à jour par la personne qui l'éprouve, des motifs de l'émotion. Il s'agit notamment de privilégier la diffusion de normes en encourageant le groupe à réagir aux émotions exprimées et de participer de cette façon, de manière durable, à la construction du vivre-ensemble au sein de la classe.

Un espace de parole n'est régulé, au sens strict du terme, que si les quatre règles suivantes sont totalement, complètement et précisément respectées :

- Une émotion se dit mais ne se contredit pas ;
- C'est l'adulte, exclusivement, qui donne ou reprend la parole, et ce, grâce à un bâton de parole qu'il fait circuler entre les élèves ;
- On ne nomme pas, on n'accuse pas, on ne désigne pas ;
- Les espaces de parole sont organisés de façon permanente, stable et régulière, et c'est l'adulte qui en fixe la fréquence.

Méthode

- Les élèves sont placés en cercle et l'enseignant ou l'éducateur chargé de l'animation de l'espace de parole se tient parmi eux. En famille, tous les membres du groupe se placent en cercle et celui qui est chargé de l'animation du groupe participe de la même façon que les autres à l'échange émotionnel.
- Chaque participant est invité à choisir parmi les cinq émotions proposées, celle(s) qui correspond(ent) à son état affectif.
- L'animateur donne la parole aux élèves qui ont choisi des émotions d'évitement (peur, dégoût) ou peu agréable (colère, tristesse) en leur confiant un bâton de parole sans lequel il est interdit de s'exprimer. Dans un groupe familial, on procède à l'identique mais on peut aussi, en raison de la plus faible taille du groupe, amener ceux qui éprouvent de la joie à s'exprimer en les associant au tour de rôle.
- Une fois que l'élève en difficulté émotionnelle s'est exprimé, l'animateur de l'espace de parole régulé invite, en s'abstenant lui-même de faire des propositions ou d'émettre des suggestions, les autres membres du groupe à réagir à ce qu'ils viennent d'entendre. Dans la famille, une fois qu'un membre a exprimé son émotion, tout le monde, y compris l'adulte animateur, est invité à réagir.
- L'animateur fixe un agenda stable de la mise en place des séances. En famille, le rythme d'un espace de parole régulé par semaine semble le plus approprié pour assurer la gestion positive du climat familial.

Objectifs

- Favoriser l'échange émotionnel en protégeant l'émotion ressentie.
- Laisser celui qui éprouve l'émotion en expliquer les motifs sans l'interrompre, de façon à favoriser la contagion émotionnelle au sein du groupe.
- Utiliser le mécanisme de contagion émotionnelle pour faire ressortir les ressources du groupe en s'abstenant, en tant qu'animateur, de faire des propositions, mais en demandant au collectif de réagir pour soutenir celui qui vient d'exprimer le ou les émotions qu'il éprouve.

Informations pratiques

Public : tout public, à partir de 4 ans.

Préparation : faible. Peu de temps est nécessaire pour s'approprier le principe qui gagne à être diffusé sous forme de technique.

Durée de l'action : variable.

Nombre de participants : de 3 à 25 personnes.

Remarque : cet outil peut être utilisé à l'école comme en famille.

Matériel

– Un jeu de cinq émoticônes (joie, tristesse, colère, peur, dégoût) par participant. Celles-ci peuvent être standardisées ou personnalisées (certains enseignants proposent aux élèves en début d'année de les confectionner à partir de photos d'eux-mêmes mettant en scène les cinq émotions qui forment la palette émotionnelle).

– Un bâton de parole avec un bout jaune (que l'on tient vers le haut pour parler de l'émotion) et un bout vert (que l'on tient vers le haut pour évoquer une solution).

– Un ensemble de mobilier (coussins, chaises, etc.) permettant aux élèves de s'asseoir en cercle.

– Un panneau reprenant de manière visible et lisible les quatre règles de l'espace de parole régulé.

15. Ce sont ces émotions ont été joliment mises en scène par les studios Pixar, dans le dessin animé *Vice Versa*, qui, à ce jour, est l'oeuvre la plus aboutie pour expliquer, aux enfants notamment, ce que signifie une émotion.

16. MILLER (K. D.) (1992), *Voice of Deliverance : The Language of Martin Luther King, Jr., and Its Sources*, Athens, University of Georgia Press, 1998.

17. LE CORRE (F.), Le nu-présent, *Études*, vol. 398, avril 2003, p. 483-492.

18. *Ibid.*

19. MONTAIGNE (M. de) (1580), « De l'expérience », *Essais*, Livre III, chap. XIII.

20. Cioran (E.) (1952), *Syllogismes de l'amertume*, Paris, Gallimard, 1987, « Temps et anémie ».

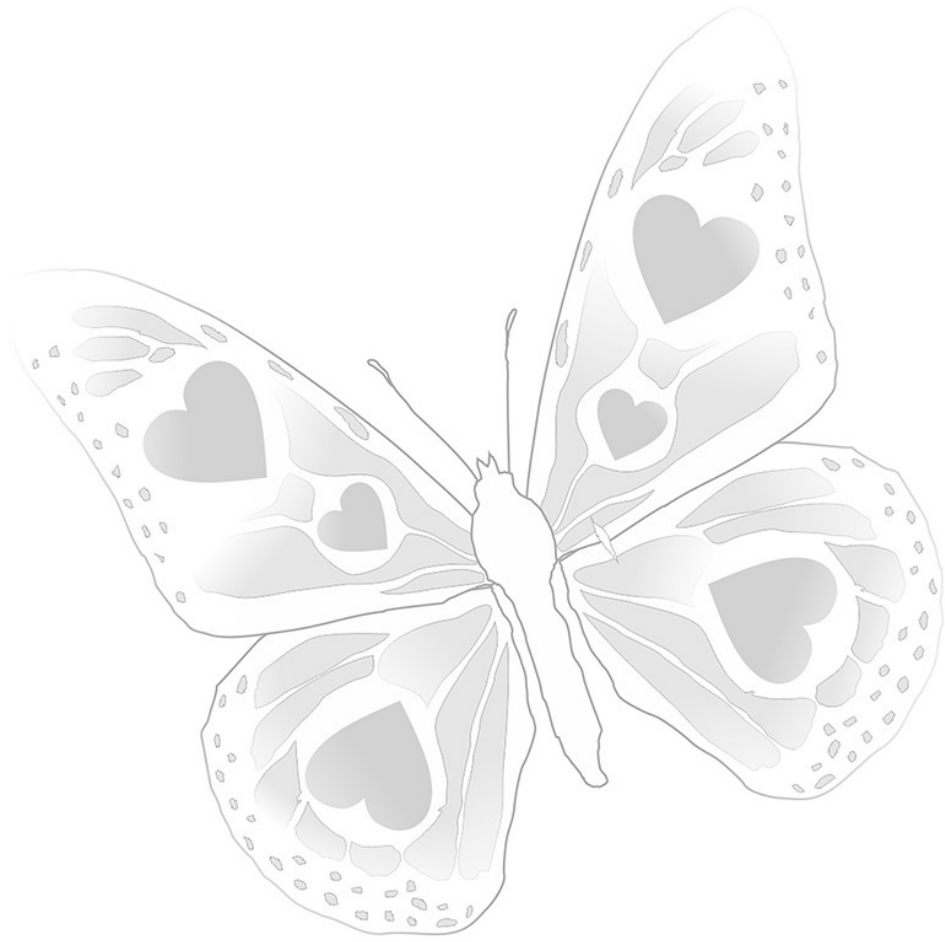
21. Tel qu'il a été conçu au sein du service Sciences de la famille de l'Université de Mons, Belgique (Bruno Humbeeck, Willy Lahaye et Maxime Berger). En ligne : <https://bit.ly/3GNxbQd>

Pour ne pas conclure

Et nous voilà ainsi en possession de neuf outils pour aider nos enfants – et nous-mêmes – à gérer leurs émotions. Le chemin proposé dans ce livre ne s'est évidemment pas réalisé en ligne droite. Il fallait s'y attendre puisqu'il est question d'états affectifs et d'émotions. Les émotions sont par nature sinueuses. Les états d'âme peuvent se révéler ondulants et les sentiments sont effectivement parfois tordus. Il n'est pas étonnant dès lors que cet ouvrage n'ait pris ni la forme structurée d'un syllabus, ni l'aspect argumenté d'une thèse, ni l'apparence ordonnée d'un Powerpoint.

On ne pouvait toutefois pas imaginer que ce livre, tout à fait sérieux dans le thème qu'il aborde et, je le pense, dans la façon de le traiter, allait nous inviter à nous embarquer dans une histoire un peu délirante : un gardien bienveillant qui s'en va rendre visite sur son petit vélo à quatre roues à un guide sympa qui habite dans un immeuble à trois étages. Il passe par trois guichets pour lui apporter des pots de peinture. Et là ils se racontent des histoires qu'ils déposent sur un histogramme émotionnel en jouant avec les lignes du temps et en activant un stimulateur d'empathie...

C'est pourtant bien à cela, selon moi, que doivent servir les outils, à alléger la lourdeur des concepts en les associant à des métaphores, à rendre pratiques les théories en les concrétisant dans des instruments d'usage courant et à permettre, en définitive, à tous ceux qui se préoccupent d'éducation de se donner les moyens d'aborder la pédagogie dans toute sa complexité sans pour autant être intimidés par les habits trop sérieux d'une science qui doit par-dessus tout se préoccuper de demeurer humaine. Si ce livre y est un peu parvenu, il n'aura pas été écrit en vain.



Bibliographie

- BRISSON (L.) (dir.), *Platon. Œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2020.
- CHABOT (P.), *Global Burn-Out*, Paris, Presses universitaires de France, 2013 (Perspectives critiques).
- COMTESSE DE SÉGUR, *Les petites filles modèles*, Paris, Hachette, 1858.
- DAMASIO (A. R.), *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob, 1995.
- DESCARTES (R.) (1649), *Les passions de l'âme*, Paris, Le Livre de Poche, 1990.
- FILLIOZAT (I.), *L'intelligence du cœur. Rudiments de grammaire émotionnelle*, Ivry-sur-Seine, Les Éditions retrouvées, 2018.
- FREUD (S.) (1915), « Le refoulement », *Métopsychoanalyse* (J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Trad.), Paris, Gallimard, 1986 (Folios essais).
- GARDNER (H.), *Multiple Intelligences : The Theory in Practice*, New York, Basic Books, 1993.
- GOLEMAN (J.), *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.
- HALL (E. T.) (1966), *La dimension cachée* (A. Petita, Trad.), Paris, Points, 1978.
- HUMBEECK (B.), *Quelles pédagogies pour votre enfant ?*, Bruxelles, Mardaga, 2021.
- IZARD (C. E.), Four systems for emotion activation : Cognitive and noncognitive processes, *Psychological Review*, vol. 100, n° 1, 1993, p. 68-90.
- KAHNEMAN (D.), *Thinking, Fast & Slow*, New York, Farrar Strauss and Giroux, 2011.
- KANT (E.) (1803), *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1966.
- LE GUEN (C.), *Le refoulement*, Paris, Presses universitaires de France, 1997 (Que sais-je ?).
- LÉVINAS (E.) (1971), *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Le Livre de Poche, 1990 (Biblio essais).
- MAYER (J. D.) et SALOVEY (P.), Emotional intelligence, imagination, *Cognition and Personality*, vol. 9, n° 3, 1^{er} mars 1990, p. 185-211.
- MEIRIEU (P.), *Dictionnaire inattendu de pédagogie*, Paris, ESF Sciences humaines, 2021.
- MILLER (A.), *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant* (J. Etoré, Trad.), Paris, Aubier, 1984, p. 113-123.
- NIEDENTHAL (P.), KRAUTH-GRUBER (S.) et RIC (F.), *Comprendre les émotions. Perspectives cognitives et psycho-sociales*, Bruxelles, Mardaga, 2009.
- RUTSCHKY (K.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Berlin, Ullstein Sachbuch, 1977.
- SCHERER (K. R.) et CESCHI (G.), Contrôler l'expression faciale et changer l'émotion : une approche développementale, *Enfance*, vol. 53, n° 3, 2001, p. 257-269.

- SCHERER (K. R.), Les émotions, fonctions et composantes, *Cahiers de psychologie cognitive*, vol. 4, n° 1, 1984, p. 9-39.
- TAJFEL (H.), Social psychology of intergroup relations, *Annual Review of Psychology*, vol. 33, 1982, p. 1-39.
- TISSERON (S.), *Le jeu des trois figures en classes maternelles*, Paris, Fabert, 2011.
- TRONICK (E.), ALS (H.), ADAMSON (L.), WISE (S.) et BRAZELTON (T. B.), *The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction*, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, vol. 17, n° 1, 1^{er} janvier 1978, p. 1-13.

© 2022 Éditions Mardaga
B-1160 Bruxelles (Belgique)
www.editionsmardaga.com

Coordination éditoriale : Cindy Gravier et Laura Vanham
Design de couverture : Laura Lombardo
Maquette intérieure : Carine Thurion – CW Design
Illustrations intérieures : Maxime Berger

Dépôt légal : 2022/0024/26
ISBN numérique : 9782804724023

Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, du présent ouvrage est strictement interdite.