ÉDUCATION
ET FORMATION

biennales de l'éducation

Action, affects et transformation de soi

Publié sous la direction de
Jean-Marie Barbier
Olga Galatanu

puf

023596125

1

ACTION, AFFECTS ET TRANSFORMATION DE SOI

D 1999-15314

ÉDUCATION ET FORMATION

COLLECTION FONDÉE ET DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

Biennales de l'éducation

codirigée par Jacky Beillerot

ACTION, AFFECTS ET TRANSFORMATION DE SOI

Publié sous la direction de

JEAN-MARIE BARBIER, OLGA GALATANU

Ouvrage
conçu à partir d'une table ronde
organisée dans le cadre de la 3e Biennale
de l'Éducation et de la Formation
(Sorbonne - CNAM, 1996)

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

DL- 04 05 1998 18965

BIBLIOTHÈQUE DE FRANCE NATIONALE

ISBN 2 13 049270 3

Dépôt légal — 1re édition : 1998, mars

© Presses Universitaires de France, 1998
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

Sommaire

Introduction, 7

Chapitre Premier. — **Le rôle du langage dans les transformations émotionnelles**
par J. R. Averill et P. T. Rodis, 19

Chapitre II. — **De quelques liens entre action, affects et transformation de soi**
par J.-M. Barbier et O. Galatanu, 45

Chapitre III. — **De l'action à la passion : les variations sémiotiques de l'identité**
par D. Bertrand, 71

Chapitre IV. — **Le rôle de l'émotion dans la transformation créative de soi**
par I. Getz et T. Lubart, 93

Chapitre V. — **Les interactions fantasmatiques construites à partir des représentations et des affects**
par S. Lebovici, 115

Chapitre VI. — **Expression de soi, émotion et changement**
par E. M. Lipiansky, 125

Chapitre VII. — **La recherche des « vraies valeurs »**
par Ph. Malrieu, 149

Chapitre VIII. — **Interstices théoriques et transformation de soi en psychothérapie**
par M. Pages, 173

Chapitre IX. — **Expérience scolaire et travail de subjectivation**
par J.-Y. Rochex, 193

CHAPITRE X. — **La transformation de soi n'a pas la psychologie qu'elle mérite**
par L. Sève, 211

CHAPITRE XI. — **« Le contour de vitalité » *(vitality contour)* : le contour temporel des émotions comme unité de base pour la construction de l'expérience sociale chez l'enfant**
par D. Stern, 223

CHAPITRE XII. — **La mimésis dans la constitution du sujet et de la communauté**
par C. Wulf, 241

CHAPITRE XIII. — **Action, affects, transformation de soi. Pistes bibliographiques**
par C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Schilling, 271

BIBLIOTHEQUE DE FRANCE NATIONALE

Introduction

J.-M. Barbier et O. Galatanu

Ce livre se donne pour tâche de favoriser l'ouverture d'un débat délibérément interdisciplinaire ayant pour objet la production d'éléments de théorisation dans le domaine des liens entre action, affects et transformation de soi.

Repérés en effet depuis longtemps par la pensée philosophique, ces liens n'ont probablement pas encore connu tous les développements scientifiques et sociaux que leur analyse pourrait mériter. Les logiques historiques de constitution et de défense des disciplines, basées notamment sur une autonomisation et une différenciation de leur objet, ont le plus souvent privilégié l'exploration d'une composante au détriment des rapports qu'elle peut entretenir avec les autres : qu'on pense par exemple aux relations d'ignorance, sinon d'exclusion, pouvant exister encore aujourd'hui entre approches cliniques, approches comportementalistes et/ou cognitivistes. En ce qui concerne les pratiques sociales d'intervention sur les constructions identitaires (enseignement, formation, développement de compétences, action sociale, action culturelle, psychothérapie...), prises habituellement dans une logique « hétéronomique » dominante (« apport » de savoirs, « transmission » de compétences...), elles comprennent rarement toute l'ampleur du parti qu'elles pourraient tirer de l'identification plus précise de ces relations présentes dans toutes les situations.

Une conjoncture un peu différente est peut-être en train d'apparaître aujourd'hui avec un double mouvement consta-

table dans les lieux de la formation, du travail, comme de la vie quotidienne :

— mouvement tout d'abord de valorisation de l'expérience, et d'engagement d'une réflexion sur l'expérience : aujourd'hui le travail de « mentalisation » des pratiques, leur énonciation, leur communication sont explicitement utilisés comme outils de transformation de ces pratiques et des identités individuelles et collectives correspondantes ;
— corrélativement, mouvement de socialisation du « vécu » de cette expérience : le « rapport » entretenu avec les pratiques, les significations et finalisations qui leur sont attribuées, les affects qui les accompagnent sont de plus en plus souvent « soumis » à explicitation, en réalité dans un objectif de mobilisation des acteurs concernés.

Les traces de ce double mouvement sont sensibles dans des champs variés : valorisation de la démarche de projet, de la recherche-action-formation, de la thématique des collectifs de travail et de formation, des organisations apprenantes ; nouveaux modes d'organisation du travail reposant sur l'implication et la participation des « opérateurs » à la conduite des processus productifs ; nouveaux modes de gestion des ressources humaines fondés sur le recours aux capacités cognitives et aux ressources d'implication de l'ensemble des salariés..., etc.

Sur le plan de la recherche ces évolutions s'accompagnent d'une pression plus forte, même si elle peut apparaître contradictoire, à intégrer des aspects auparavant disjoints : échos affectifs des images et des représentations, articulation entre cognitif et conatif, rapports entre émotions et cognitions par exemple étude des facteurs affectifs dans les activités d'apprentissage, articulation du factuel et du vécu dans la notion de dynamique d'itinéraire..., etc. Des configurations conceptuelles nouvelles se reconstruisent autour de questions à statut clairement pluridisciplinaire : expérience, activité, subjectivité, représentation, identité..., etc.

Cet ouvrage collectif rassemble donc des spécialistes issus de différentes disciplines et champs de pratiques ayant eu à se confronter, avec des implications et des appareils théoriques variés, à cette question. Les champs sollicités (anthro-

pologie, philosophie, psychologie sémiotique, sciences de l'éducation, sciences du langage) les types de matériaux utilisés (références littéraires, récits de vie, enquêtes, thérapies, formations..., etc.) sont délibérément diversifiés, pour prendre la mesure du sujet, sans que pour autant il n'ait d'autre ambition que de présenter un ensemble coordonné de contributions laissant au lecteur un large éventail d'orientations de recherche et la possibilité d'apprécier les paradigmes mobilisés.

Il se situe dans le cadre d'une expérience conduite par les Presses Universitaires de France et les Biennales de l'Éducation et de la Formation, qui consiste d'abord en l'organisation d'une table ronde, puis plus tard après enrichissement de la problématique et du cercle des contributeurs, en la publication d'un ouvrage sur une question théorique à caractère pluridisciplinaire intéressant directement l'éducation et la formation mais dont les enjeux dépassent ce champ de pratiques. Dans cet esprit a déjà été publié en mars 1996 un ouvrage sur les rapports entre savoirs théoriques et savoirs d'action. Ce nouvel ouvrage correspond à une table ronde organisée sur le sujet en avril 1996 au CNAM et réunissant quelques-uns de ses contributeurs. Il est, comme le premier, destiné à nourrir la réflexion d'un large public et a été pensé et écrit dans ce but.

S'il est évidemment hors de question de résumer les apports des contributions réunies, en revanche on peut observer que, confrontées à cette question des liens entre des composantes fréquemment disjointes, les élaborations conceptuelles exposées présentent probablement plusieurs caractéristiques communes :

— Elles tendent tout d'abord pour la plupart à s'organiser autour d'une conception que nous pourrions caractériser d' « holiste » de la personnalité, postulant l'indissociabilité et la réciprocité de ces liens. Bon nombre des grilles et des outils conceptuels exposés cherchent à rendre compte de cet aspect holiste. Parmi ces outils, on remarquera tout particulièrement une sorte de point de passage obligé : la présence d'élaborations conceptuelles sur la question des représentations de soi et des affects qui les accompagnent. L'analyse des discours que les acteurs sociaux produisent sur eux-mêmes pour-

rait faire ainsi apparaître, à travers les différentes approches proposées, les multiples facettes qui composeraient et recomposeraient chacune des images du soi.

— Beaucoup tendent également à s'organiser autour d'une conception que nous pourrions caractériser de « biographique » de la personnalité, intégrant l'histoire personnelle à la fois dans sa conformité culturelle et sociale et dans sa singularité. Différents outils sont ainsi proposés pour rendre compte dans leur dimension dynamique des interrelations entre idiosyncrasie et pression exercée par l'environnement (et tout particulièrement les règles, les valeurs et les croyances partagées).

— Aucune de ces élaborations conceptuelles n'échappe aux problèmes de la compréhension des significations construites par les individus non seulement autour de leurs actes mais plus largement autour de l'ensemble de leur itinéraire, et de la transformation continue de ces significations. Si le vocabulaire est particulièrement variable sur ce point et les références théoriques diversifiées, cette question de l'intelligibilité des sens perpétuellement construits et reconstruits par les acteurs apparaît au contraire comme une constante de toutes les contributions.

— Dans leur grande majorité, ces élaborations conceptuelles donnent encore au langage et plus largement à la communication une place privilégiée, à la fois comme lieu de mise à jour des liens étudiés, et comme composante directe des processus de transformation identitaire (ou d'intervention sur les processus de transformation identitaire) notamment à travers les opérations d'identification et/ou de discrimination par rapport à autrui. Cette observation n'est évidemment pas sans conséquence méthodologique et théorique.

— Enfin plus qu'une référence à l'interdisciplinarité, ces élaborations conceptuelles manifestent plutôt une recherche certes prudente mais réelle de transdisciplinarité, tant sur le plan épistémologique, conceptuel que méthodologique. Si la fécondité d'une telle approche se confirmait, il conviendrait peut-être de penser à une toute autre organisation du travail de recherche.

Présentation des auteurs

James AVERILL est professeur de psychologie à l'Université du Massachusetts, Amherst (États-Unis). Il est docteur en psychologie physiologique à l'Université de Californie, Los Angeles. Au centre de ses activités de recherche se trouvent les problèmes du stress humain et de l'émotion. James R. Averill a publié de nombreux articles et quatre ouvrages : *Patterns of Psychological Thought : Reading in classical and contemporary texts (Les modèles ou la pensée psychologique : lecture de textes classiques et contemporains)* ; *Anger and agression : An essay on Emotion (La colère et l'agression : essai sur l'émotion)* ; *Rules of Hope (Les règles de l'espoir)*, en collaboration avec G. Catlin et K. Chon, et *Voyages of the Heart (Les voyages du cœur)*, en collaboration avec E. Nunley. Il est le président de la section 24 (« Psychologie théorique et philosophique ») de l'Association américaine de psychologie.

Jean-Marie BARBIER est professeur au Conservatoire national des arts et métiers (formation des adultes) et Olga GALATANU est professeur à l'Université de Nantes (sciences du langage). Ils animent tous deux, en particulier au sein du Centre de recherche sur la formation du CNAM, des recherches ayant pour enjeu les questions théoriques, épistémologiques et méthodologiques liées à l'analyse de l'action dans les domaines de la communication notamment didactique, de

l'enseignement, de la formation et plus largement des transformations identitaires. Ils codirigent également dans cet esprit, avec P. Caspar et G. Vergnaud, la collection « Action et savoir » chez L'Harmattan. Leur contribution a essentiellement pour objectif de montrer la possibilité et l'intérêt d'utiliser des matrices conceptuelles croisant délibérément aspects cognitifs, affectifs et opératoires dans l'approche des dynamiques identitaires.

Denis BERTRAND est maître de conférences en sémiotique et littérature à l'Université de la Sorbonne-Nouvelle - Paris 3. Coresponsable, avec J. Fontanille et Cl. Zilberberg, du séminaire intersémiotique de Paris (EHESS-CNRS). Il développe ses recherches dans les domaines de la sémiotique générale et de la sémiotique littéraire, et mène des travaux sur les liens entre sémiotique, communication sociale et enseignement des lettres. Il a publié notamment *L'espace et le sens, « Germinal » d'E. Zola* (Hadés-Benjamins, 1985), a participé à des ouvrages collectifs (*Espaces du texte.* Recueils d'hommages pour J. Geninasca, Neuchâtel, La Baconnière, 1990 ; *La littéralité*, Québec, Presses de l'Université Laval ; *Mimésis et sémiosis. Littérature et représentation*, Paris, Nathan, 1992 ; *Action, passion et cognition*, Actes du Colloque de l'UQAM (Montréal, 1993, Limoges, Pulim, 1997) et fait paraître de nombreux articles sur la problématique de la figurativité dans le discours littéraire.

Isaac GETZ est professeur associé au sein du groupe École supérieure de commerce de Paris et Todd I. LUBART maître de conférence à l'Université de Paris V (psychologie). Leur contribution se fonde sur les travaux appartenant à différents champs de la psychologie (cognitive, sociale, différentielle) qui étudient le soi. L'originalité de leur approche du soi consiste en l'utilisation de la littérature sur la créativité pour aborder le problème de la transformation de soi. Ils explorent ainsi la manière dont la créativité (la nouveauté) peut intégrer et éventuellement transformer le concept de soi. Il se fondent sur leurs travaux précédents relatifs au rôle de l'émotion dans la pensée créative. Leurs idées s'inspirent en partie des résultats de quelques études menées récemment sur le

mécanisme de la résonance émotionnelle, mécanisme qui forme le noyau de leur travail de modélisation.

Serge LEBOVICI est professeur émérite de psychiatrie de l'enfant à l'Université de Paris XIII, ancien président de WAMH (World Association of Mental Health), vice-président d'honneur de l'Association internationale de psychanalyse. Il dirige par ailleurs la collection « Fil rouge » aux PUF. Sa contribution à la connaissance du développement très précoce du bébé l'a conduit à la description des interactions fantasmatiques : leur organisation se fait entre les fantasmes de l'enfant qui se construit chez la mère, à partir des fantasmes de celle-ci, et la représentation des soins maternels chez le bébé. Une telle organisation resterait purement théorique si elle n'était pas sous-tendue par le « bain d'affects » dans lequel elle se déploie. Aussi se trouve-t-il en accord avec Daniel Stern, quand il montre que, dans la monotonie des échanges interactifs, surgissent des moments qui permettent l'accordage affectif, généralement transmodulaire. Cette harmonisation *(attunment)* peut se déployer tout au long des fantasmes interactifs. Ainsi le bébé pourra organiser ses souvenirs au moment où un événement, si insignifiant soit-il, peut être rétro-dit du fait du déclenchement de circonstances affectives analogues. Telle est en tout cas la procédure utilisée par le souvenir de caractère sémantique.

Edmond-Marc LIPIANSKY est psychologue, docteur en psychologie et docteur d'État en Sciences humaines. Maître de conférences à l'Université Paris X - Nanterre, il est chercheur au « Laboratoire sur les déterminants culturels et sociaux des processus cognitifs et des conduites » de cette université. Ses recherches portent sur la communication, les interactions et les processus identitaires. Plus précisément, il étudie les mécanismes par lesquels la représentation de soi se construit et se transforme à travers les interactions sociales, et les « stratégies identitaires » cognitives et affectives que les sujets utilisent pour maintenir ou rétablir une image consistante et une estime d'eux-mêmes dans la communication à autrui. Cette problématique est explorée notamment à partir du terrain des interactions groupales et, plus spécifiquement,

de l'expérience des « groupes de formation » *(training-groups)*. Sa contribution au présent ouvrage porte sur la place de l'émotion dans l'expression de soi, la communication et les processus d'évolution personnelle. Elle cherche à dégager les mécanismes psychologiques impliqués dans ces processus à partir d'une observation de type phénoménologique.

Corinne LESPESSAILLES et Madeleine MAILLEBOUIS animent le Centre de documentation sur la formation et le travail au Département Travail et entreprise du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Formées à l'Institut national des techniques de la documentation (INTD), elles exercent depuis de nombreuses années leur activité dans le domaine des sciences sociales, activité qui les a amenées à produire de nombreuses recherches et synthèses bibliographiques. Elles ont aussi coordonné plusieurs ouvrages de valorisation de la recherche sur les thèmes concernant la formation des adultes : *les formations en alternance, les métiers de la formation, l'orientation professionnelle des adultes*. Leur contribution à cet ouvrage s'inscrit dans un des axes de leur professionnalité : la production d'outils d'aide à la recherche aux mode d'élaboration et limites clairement précisés.

Philippe MALRIEU (Laboratoire personnalisation et changements sociaux, Toulouse). Agrégé de philosophie. Après un travail sur la théorie de la technique chez Heidegger, étudie dans la perspective d'H. Wallon la formation de la subjectivité et des contrôles de soi, dans le croisement des actions sur les objets et les relations interpersonnelles (d'abord chez le jeune enfant, puis dans l'enfance et l'adolescence). Des recherches sur l'imaginaire, l'évolution du langage chez des enfants de milieux différents paraissent soutenir l'hypothèse (I. Meyerson) que la spécificité des champs de culture, les écarts et contradictions entre eux sont pour les sujets des motivations à les intersignifier, variables selon leurs expériences. Hypothèse reprise à partir des informations fournies par les sujets sur la signification qu'ils accordent à leurs conduites dans des champs différents de leur existence : relations d'affection ou de rejet, rôles, œuvres, échanges entre vie sociale agie et pensée (*La construction du sens*, à paraître).

Max PAGÈS, psychosociologue et psychothérapeute, ancien professeur à l'Université Paris VII, est l'auteur, entre autres, de *La vie affective des groupes* ; *Le travail amoureux* ; *L'emprise de l'organisation* ; *Psychothérapie et complexité...* Pour lui le problème de l'interdisciplinarité se pose à tout psychothérapeute aujourd'hui. Mais il se heurte à l'hégémonisme idéologique des Écoles de pensée, non seulement dans leurs pratiques sociales, mais au sein même de leurs doctrines. Il montre, à partir de son expérience personnelle, comment il a cherché à dépasser progressivement cette contradiction en construisant une épistémologie concrète de la complexité théorique et clinique. Celle-ci tisse des liens entre des démarches appartenant à des champs différents, souvent considérées comme exclusives les unes des autres : le champ de la psychanalyse, celui des psychothérapies dites « corporelles » ou émotionnelles, de la sociologie familiale, de la phénoménologie. Cet effort de mise en opposition dialectique de démarches habituellement traitées comme contradictoires ouvre des interstices, des espaces de création, entre les doctrines et les pratiques, qui les transforment et permettent de les relier.

Pano T. RODIS est conférencier invité au Département de l'éducation au Dartmouth College, Hanover, New Hampshire (États-Unis), et interne dans un Institut de psychiatrie où il prépare sa thèse. Sa recherche est centrée sur les problèmes philosophiques soulevés par la pratique psychologique. Pano Rodis a publié des articles sur l'éthique et le postmodernisme, et édité (avec A. Garrod et M.-L. Boscardin) l'ouvrage à paraître : *Les difficultés d'apprentissage : perspectives autobiographiques et scolaires*. Son doctorat mettra en relation rhétorique et psychothérapie.

Jean-Yves ROCHEX est maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII, et membre de l'équipe de recherche ESCOL. Psychologue, ancien conseiller d'orientation, il mène depuis dix ans des recherches portant sur les thèmes suivants : adolescence et scolarisation ; rapports au savoir et à l'école dans les milieux populaires ; rapports entre les aspects cognitifs et subjectifs de l'expérience scolaire ; processus d'apprentissage et d'enseignement

dans les quartiers et établissements dits difficiles ; analyse des politiques ZEP et de leurs modalités de mise en œuvre.

Au travers de l'analyse de deux modes contrastés d'expérience scolaire au lycée, il essaie de rendre compte des possibilités que cette expérience et les modes de travail intellectuel qui y sont requis participent d'un travail de sujectivation, c'est-à-dire de sortie et d'élaboration de soi. Il interroge, de ce point de vue, la profusion de discours, profanes ou savants, prônant une transformation de l'institution scolaire centrée sur la « sociabilité juvénile » plus que sur la construction d'un rapport vivant aux contenus et aux activités d'apprentissage, et le clivage sur lequel ils reposent.

Lucien SÈVE, ancien élève de l'ENS (Ulm), agrégé de philosophie (1949), s'est, dès ses années de formation, préoccupé de psychologie de la personnalité, convaincu sous la double impulsion de Politzer et de Marx que, faute des approches et des concepts adéquats, une telle psychologie ne peut atteindre l'objet qu'elle dit viser. Dans *Marxisme et théorie de la personnalité* (1969, ouvrage traduit en vingt langues), il a esquissé les lignes de force d'une conception biographique inédite de la personnalité, fondée sur les logiques temporelles de ses diverses sortes d'activités. Il prépare actuellement, en parallèle avec d'autres travaux de caractère philosophique, de nouvelles publications sur la question à ses yeux cruciale de la biographie, entendue au sens objectif de « cours de la vie ».

Marianne SCHILLING est ingénieur d'études au Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers. Après avoir soutenu un diplôme d'études approfondies sur l'analyse du discours publicitaire de la presse écrite sous la direction de P. Charaudeau, elle poursuit ses investigations dans le cadre d'une thèse portant sur l'analyse des valeurs institutionnelles, dans une perspective sociolinguistique.

Daniel N. STERN M.D. est professeur de psychologie à l'Université de Genève et professeur adjoint de psychiatrie au Centre universitaire médical de Cornell – l'hôpital de New

York. Il est aussi membre de la Faculté au Centre de formation psycho-analytique et de recherche de Columbia. Il est l'auteur de l'ouvrage *The first relationship : Infant and Mother (La première relation : l'enfant et la mère)*, Basic Books, 1985 ; *The Diary of a baby (Le journal d'un bébé)*, Basic Books, 1990, et *The Mother hood constellation : A unified view of parent-infant psychotherapies (La constellation de la maternité : un point de vue unifié des psychothérapies parent-enfant)*, Basic Books, 1995. Ces ouvrages ont été traduits dans une dizaine de langues étrangères.

L'objectif de ce chapitre est d'explorer les modalités selon lesquelles un enfant peut représenter son expérience subjective avant de parler. Cette approche intéresse la recherche sur le développement et la théorie clinique.

Christophe WULF est professeur à l'Institut de sciences de l'éducation générale et comparée à la Freie Universität de Berlin. Il fait également partie du Centre interdisciplinaire d'anthropologie historique. Ses recherches portent à la fois sur l'épistémologie de l'éducation, sur l'anthropologie pédagogique et historique, sur la mimésis et l'éducation interculturelle. Il porte un intérêt particulier aux grandes questions philosophiques que sont l'esthétique, le sacré et l'âme, la violence, la science et la culture. Auteur de nombreux ouvrages, il a notamment publié *La Planète inconnue* aux Éditions Mille et Une Nuits avec Edgar Morin (1997), une *Introduction aux sciences de l'éducation* aux Éditions A. Colin (1995) ou bien encore, *Mimésis, art, culture, society*, Berkeley, California University Press (1995), en collaboration avec G. Blauer.

La présentation et la mise en page de plusieurs parties de cet ouvrage ont été réalisées par Christiane Michel.

CHAPITRE PREMIER

Le rôle du langage dans les transformations émotionnelles[1]

JAMES R. AVERILL ET PANO T. RODIS[2]

En 1932, le philosophe britannique John Macmurray écrivait que les éducateurs reconnaissaient de plus en plus l'existence d'un « besoin impérieux d'une bonne formation des émotions ». Mais il ajoutait ensuite : « Il n'y a aucune compréhension correspondante, me semble-t-il, de la nature de la tâche à entreprendre, si bien que les efforts à fournir pour répondre aux besoins ont curieusement tendance, au bout du compte, à aller à l'encontre du but qui était fixé » (1932-1992, p. 37). Selon Macmurray, le travail sur la formation des émotions a deux volets : le premier concerne la formation des sens, car les émotions, argumente-t-il, renvoient fondamentalement au plaisir, le second concerne la formation du comportement de telle sorte que les émotions puissent s'exprimer avec grâce et subtilité, sans toutefois détruire leur spontanéité.

La nécessité d'une bonne éducation des émotions revêt un caractère plus impérieux aujourd'hui qu'à l'époque de Macmurray. Cependant les efforts effectués dans ce sens continueront à ne pas remplir leurs objectifs si l'on persiste à véhiculer l'approche romantique qui considère les émotions, ainsi que le concevait Macmurray, comme des « réactions instinctives de l'animal humain », sujettes à une possible amélioration

1. Traduit par Madeleine Maillebouis (Conservatoire national des arts et métiers).

2. Université du Massachusetts, Amherst.

mais non fondamentalement transformables. Notre point de vue sur l'émotion est assez différent. La créativité émotionnelle, transformation adaptative sinon fondamentale des émotions, n'est pas seulement possible, elle est aussi plus courante qu'on ne le reconnaît généralement (Averill, à paraître ; Averill et Nunley, 1992).

Par émotion, nous signifions ces états signalés dans le langage courant par des termes tels que colère, peur, amour, espoir, chagrin et autres du même ordre ; ce sont des constructions sociales plus ou moins bien définies et persistantes qui aident à tracer et délimiter à la fois les frontières du soi et de la société. Par soi, nous signifions la façon qu'a une personne de concevoir son « être dans le monde ». C'est une forme narrative pour répondre à la question : Qui suis-je ? Comme l'indiquent ces définitions, les émotions et le soi sont inextricablement liés : si vous voulez connaître la conception qu'une personne a d'elle-même, demandez-lui de quoi elle a peur, ce qui la met en colère, ce qu'elle aime, et ainsi de suite. En conséquence, transformer les émotions signifie en quelque sorte transformer le soi et réciproquement.

Les émotions et le soi sont tous deux imbriqués dans une relation réciproque avec la société. Un enfant naît dans un ordre social préexistant et, à mesure qu'il se développe, une place lui est assignée à l'intérieur de cet ordre. Mais l'individu n'est pas entièrement passif dans ce processus de socialisation. Certains ont la possibilité – et souvent l'utilisent – de s'opposer à la position qui leur est assignée dans la société et altèrent de ce fait l'ordre social. Cette altération est habituellement de peu d'importance, le changement social étant le fruit d'un long processus cumulatif, que l'on discerne mieux dans une perspective historique ou interculturelle, mais quelquefois cependant cette altération peut revêtir un caractère dramatique, comme ce fut le cas avec de grands chefs spirituels ou politiques, tels que Napoléon, Gandhi, ou Martin Luther King.

La société fournit aussi le cadre (croyances et règles) des émotions. Celui-ci est radicalement différent d'une société à l'autre, pas seulement en termes d'émotions particulières (par ex. colère et amour), mais aussi en termes de signification des émotions. Par exemple, des réactions que des Occidentaux

interprètent généralement comme étant de la tristesse (le départ d'un ami, par exemple) seront interprétées par des Tahitiens comme étant des signes de fatigue ou de maladie (Levy, 1984).

L'interaction à trois dimensions entre l'émotion, le soi et la société se fait, en partie, au travers du langage. Dans ce chapitre, nous explorerons quelques-uns des moyens par lesquels les émotions peuvent être transformées – et en dernier lieu, le soi et la société – à travers l'utilisation de certaines stratégies rhétoriques ou conversationnelles. En se centrant sur le pouvoir de transformation du langage, nous ne nions pas qu'une part significative de l'éducation émotionnelle s'accomplit sans parole, sans l'usage du langage. Par exemple, la relation physique d'un nouveau-né avec sa mère est importante pour le futur émotionnel de l'enfant (Bowlby, 1980). De plus, des personnes de n'importe quel âge sont capables de comprendre les croyances et les règles émotionnelles par l'observation du comportement des autres – ce qu'ils font autant que ce qu'ils disent. Disons que si l'on devait choisir une caractéristique qui différencie les êtres humains des animaux, émotionnellement aussi bien qu'intellectuellement, ce serait le langage.

1 | L'ACQUISITION DES ÉMOTIONS

Le développement émotionnel est un processus qui dure tout au long de la vie, bien que rarement plus rapide ou plus intense que pendant la période de l'enfance (Averill, 1984). Sans se perdre dans les détails d'un processus extrêmement complexe et mal compris, une analogie avec l'acquisition du langage peut aider à éclairer le processus du développement émotionnel. Il existe des différences entre les enfants et les adultes en ce qui concerne leur disponibilité et leur capacité à apprendre le langage. Cependant, le processus du développement diffère selon l'aspect du langage concerné. La phonologie (les sons et leur structure) tend à s'acquérir relativement tôt (au cours des cinq à huit premières années) ; l'acquisition de la syntaxe (la façon dont les mots se combinent pour for-

mer une phrase) est un processus au plus long cours se poursuivant pendant l'adolescence et au-delà ; le développement de la sémantique (le sens des mots et des phrases) se déroule quant à lui tout au long de la vie. Pour rendre le problème encore plus complexe, d'importantes différences individuelles existent dans la capacité d'apprentissage d'une seconde langue et ceci particulièrement à l'âge adulte. Alors que quelques-uns pourront acquérir avec une certaine facilité la phonologie correcte d'une nouvelle langue, d'autres, avec une expérience suffisante (comme lorsque l'on doit se déplacer d'un groupe linguistique à un autre), et même les plus inaptes, pourront acquérir quelques compétences dans une nouvelle langue.

Des propos semblables à ceux évoqués ci-dessus peuvent aussi s'appliquer au développement émotionnel. Comme pour le langage, l'acquisition des émotions peut se dérouler d'une façon différente au cours de l'enfance puis plus tard dans la vie. En considérant cependant la signification de ces différences d'âge, on doit distinguer quel aspect des émotions est pris en considération – les expressions du visage (certaines d'entre elles étant innées), les réponses ritualisées (un grand nombre d'entre elles étant apprises très tôt dans la vie), ou les croyances et les règles qui pourvoient les émotions en signification et cohérence (leur apprentissage ne cessant jamais). De la même manière que pour le langage, il y a de grandes différences entre les individus dans la capacité à acquérir de nouvelles émotions, ou à transformer de vieilles émotions à l'âge adulte (Averill, à paraître).

Ci-dessous, nous allons mettre en évidence d'autres manières par lesquelles l'analogie avec le langage peut être éclairante. Cependant, comme nous y faisions allusion précédemment, la relation langage-émotion va au-delà de la simple analogie. Le langage est le principal catalyseur dans l'acquisition des émotions à chaque stade du développement. Au premier stade de la vie par exemple, le comportement émotionnel d'un enfant est surveillé de très près par ses parents, qui acceptent et valident certaines de ses réactions par le langage de la consolation ou de l'amour (comme lorsqu'un enfant pleure parce qu'il a faim ou parce qu'il a mal) et rejettent d'autres marques d'émotions par la réprimande (comme lors-

que les pleurs d'un enfant semblent par trop agaçants ou exigeants). Un peu plus tard, les parents d'un enfant manifesteront habituellement les croyances et règles de la vie émotionnelle au travers d'assertions telles que : « Lorsque ta grand-mère te donne un cadeau, tu dois sourire, avoir l'air content et dire merci ! » ou « Peter est en colère parce que le garçon qui habite de l'autre côté de la rue lui a pris ses bonbons. » De la même façon, lorsque l'enfant devient adolescent, il ou elle sera initié(e) par ses pairs et par la culture populaire aux doctrines extrêmement complexes permettant de faire la distinction entre la luxure et l'amour, de quelle manière on peut exprimer ses émotions avec les autres membres de son sexe, ou encore comment s'y prendre lorsqu'on a « le cœur brisé », etc.

En bref, un individu reçoit presque toujours des instructions incessantes quant à ses émotions tout au long de son développement, instructions qui, articulant les croyances et les règles concernant la façon dont chacun doit se comporter dans différentes situations, définissent implicitement ce que sont les émotions.

2 | CROYANCES ET RÈGLES DES ÉMOTIONS

Nous avons considéré comme implicite dans la description précédente le fait que les émotions soient constituées de croyances et de règles sociales, et que le développement émotionnel implique l'apprentissage d'un comportement qui soit en accord avec ces croyances et règles. Dans un premier temps, ceci peut sembler être une observation triviale, presque un truisme. Pourtant, il faut cependant noter que la plupart des théories psychologiques considèrent que les émotions, si elles ne sont pas innées (« instinctives »), sont acquises très tôt dans l'enfance, et que leur développement ultérieur est en grande partie une question d'élaboration ou de contraintes sur des aspects fondamentaux des émotions (par exemple un modèle d'activité neurologique) qui demeurent invariants au cours du reste de la vie de la personne. Un tel point de vue n'est pas en faveur de l'idée de transformation émotionnelle.

Heureusement, ce point de vue est faux comme nous espérons le démontrer. Mais avant d'en arriver là, nous devons donner des explications plus précises sur ce que nous entendons par connaissances et règles émotionnelles.

Une partie des connaissances sur les émotions sont factuelles, basées sur l'observation empirique et l'évidence scientifique ; d'autres connaissances sont mythiques, reposent sur de fausses notions qui néanmoins sont tenues pour vraies. Par exemple, il est vrai que lorsqu'ils sont amoureux, les membres d'un couple souhaitent être ensemble, mais c'est un mythe de dire que l'amour dure éternellement et qu'il n'y a qu'un seul véritable amour.

Il n'est nullement besoin de dire, même lorsqu'on reconnaît un mythe comme tel, que nous agissons néanmoins comme s'ils étaient des faits (par exemple, de nombreux hôtels omettent le treizième étage parce que des personnes considèrent que le nombre 13 porte malheur, même si elles croient par ailleurs qu'il s'agit d'une superstition pure et simple). Un mythe largement répandu qui a eu un effet subtil mais profond sur la façon dont nous concevons nos émotions est ce que Solomon (1976) appelle le « mythe des passions ». C'est l'opinion qui consiste à dire que les émotions sont des choses qui nous arrivent (les passions) plutôt que des choses que nous faisons (actions). Le mythe des passions est un des fondements sur lequel s'appuie la croyance répandue, indiquée plus haut, que les émotions sont des réponses biologiquement et ontologiquement primitives, relativement imperméables au changement.

En anglais familier, le mythe des passions est souvent exprimé au moyen de métaphores (Kovecses, 1980). On dira souvent, par exemple, que la colère « éclate » ou « explose » comme si elle avait sa propre existence. De la même façon, on dira que l'amour « naît » chez une personne ou rend quelqu'un « fou » ou « consume » celui qui le ressent. De telles constructions linguistiques suggèrent implicitement une manière d'interpréter son comportement et celui d'autrui. Si, ayant appris que je peux être « frappé » par l'amour, je peux croire – et expérimenter – que l'amour est quelque chose qui arrive comme ça et n'est pas le résultat de mon propre choix, ou si étant « submergé » par la rage ou la jalousie, je devais

infliger une blessure à quelqu'un, je pourrais avancer comme excuse que je n'avais pas le contrôle de mes propres actions.

Il est possible de faire la distinction entre les croyances sur ce qui est, que ce soit factuel ou mythique, des croyances sur ce qui devrait être. Ces dernières englobent les règles de l'émotion. Certaines règles, telle que « ne pas rire lors d'un enterrement » sont essentiellement régulatrices, d'autres règles telle que « ne pas être furieux devant la fortune méritée d'un autre » sont elles, constitutives. La distinction entre règles régulatrices et constitutives est centrale pour comprendre la notion de transformation émotionnelle. Une règle régulatrice contraint la manifestation des émotions mais n'altère pas leur nature fondamentale. A l'opposé, une règle constitutive favorise l'existence de l'émotion telle qu'elle est (par exemple, la colère par opposition à l'envie). Pour exprimer les choses différemment, sans règles constitutives – disons la colère –, il n'y aurait aucune émotion de cette nature à éprouver.

Il est à nouveau possible de faire une analogie avec le langage pour rendre la distinction évoquée ci-dessus plus claire. Certaines règles régulent la façon dont une personne parle à un moment donné (par exemple, parler doucement dans une bibliothèque). D'autres règles constituent le langage en tant que tel, permettant à un individu de s'exprimer. Par exemple, les règles grammaticales de l'anglais sont constitutives de cette langue ; sans grammaire anglaise, il n'y aurait pas de langue anglaise. De la même façon, les règles constitutives de l'émotion ne régulent pas seulement la manifestation de l'émotion, elles permettent à l'émotion d'être éprouvée en premier lieu.

L'analogie avec le langage est d'une grande aide lorsqu'on essaie d'illustrer le rôle des croyances et des règles dans la construction de l'émotion. Cependant, nous souhaitons à nouveau mettre l'accent sur le fait que la relation entre émotion et langage est bien plus importante que l'analogie ne le suggère. Les émotions ne sont pas des entités ayant une existence indépendante, à la manière des rochers et des arbres par exemple, qu'un enfant apprend à étiqueter de façon appropriée au cours de son développement. Plus exactement, les émotions sont des constructions sociales, et le langage fournit, pour ainsi dire, le cadre en fonction duquel elles sont

construites. Plus précisément, en même temps qu'un enfant apprend un concept émotionnel – disons la « colère » –, il apprend aussi les croyances (factuelles et mythiques) et les règles (régulatrices et constitutives) qui font que la colère est le type d'émotion qu'elle est.

3 | LES TRANSFORMATIONS ÉMOTIONNELLES AU TRAVERS DES CONVERSATIONS

Le langage, soutenons-nous, joue un rôle majeur à la fois dans l'acquisition et la transformation des émotions. Mais le langage n'a pas d'existence en dehors de l'interaction, qu'elle soit écrite ou orale, entre un locuteur et un interlocuteur. Pour dire les choses simplement, le langage est nourri par la conversation. Il n'est pas surprenant de ce fait que la conversation soit un puissant outil de transformation des émotions. Pour que la conversation puisse opérer des changements, le locuteur doit être capable de pénétrer l'univers symbolique (à la fois personnel et social) de l'interlocuteur. Une fois que le locuteur a pénétré cet univers, toute une gamme de moyens rhétoriques peuvent être utilisés pour produire des transformations émotionnelles. La métaphore constitue un de ces moyens (Lubart et Getz, à paraître ; voir aussi chapitre X dans cet ouvrage). Nous mettons l'accent ici sur trois autres moyens rhétoriques dont chacun implique l'utilisation de la métaphore. Le premier est narratif, il s'agit simplement de conter des histoires. Le second consiste en un discours éthico-idéologique, qui fait se confronter l'ordre moral établi avec les croyances éthiques de la personne à qui le discours est adressé. Le troisième moyen rhétorique implique des adresses touchant la dimension hédonique souffrance-plaisir de l'expérience émotionnelle.

Bien que nous traitions ces trois moyens séparément, les exemples qui fonctionnent le mieux pour chacun possèdent les caractéristiques des deux autres. Par exemple, une narration ayant un pouvoir de transformation émotionnelle racontera une histoire qui détient une signification éthico-

idéologique et qui a trait aux thèmes du plaisir et de la souffrance émotionnelle.

La narration. — Peter Brooks (1989), critique littéraire, suggère que les narrations – comme les mots – puissent être envisagées comme des métaphores. C'est une notion bien connue : l'histoire de Peter Pan est traitée comme une métaphore de *puerile eternis*, l'histoire de Blanche-Neige est une métaphore du passage de la jeune fille à la femme adulte, etc. Selon Brooks, « la narration opère plus particulièrement comme métaphore dans son affirmation de ressemblance, en cela elle met en relation des actions différentes, les combine au travers de similarités perçues... (et) se les approprie pour une intrigue ordinaire, qui implique le rejet d'action ou d'incident purement contingent » (ou non assimilable) (Brooks, 1989, p. 288). Pour dire les choses autrement, la narration agit simultanément comme miroir d'une situation et est en même temps différente d'elle. Dans la mesure où la narration est à la fois similaire et différente de la « réalité » acceptée, elle met en évidence le chemin vers de nouvelles possibilités, vers de nouvelles réalités potentielles.

Lorsqu'une narration qui fonctionne est utilisée comme moyen rhétorique destiné à produire des transformations émotionnelles, elle doit presque toujours constituer – que ce soit directement ou obscurément – une « réécriture » de l'histoire de l'interlocuteur. Ainsi, afin d'exhorter un ami dans le désespoir à être courageux, il nous faudrait lui raconter une histoire qui soit « la même-mais-différente » de l'histoire qu'il s'était racontée. S'il est désespéré, on peut présumer que sa version de l'histoire est celle dans laquelle le « mal » écrase le « bien ». Et c'est ainsi que nous aussi devons commencer. Si au début, l'on remanie l'histoire de façon trop radicale, cette révision sera rejetée comme non réaliste. En même temps, si l'on ne parvient pas à créer une histoire qui soit assez différente de l'originale, l'on ne fera que fortifier l'opinion de notre ami qu'il doit désespérer. La solution consiste alors à faire « la même chose-mais-différente » dans la bonne mesure.

On trouve un excellent exemple de ce type de négociations narratives dans le livre de Viktor Frankl : *Man's search for meaning*. Cet ouvrage est en grande partie la narration des

expériences de Frankl dans un camp de concentration nazi. Après la guerre, Frankl parle de l'incident suivant :

« Un jour, un médecin généraliste assez âgé est venu me consulter car il souffrait d'un grave dépression. Il ne pouvait se remettre de la perte de sa femme qui était morte deux ans plus tôt et qu'il avait aimé par-dessus tout. Bien, comment pouvais-je l'aider ? Que devais-je lui dire ? Je me suis retenu de lui dire n'importe quoi et l'ai mis face à la question suivante : "Que serait-il arrivé, Docteur, si vous étiez mort en premier et que votre femme ait dû vous survivre ?" "Oh, dit-il, pour elle, cela aurait été terrible, elle aurait tellement souffert !" Je lui répondis alors : "Vous voyez, Docteur, une telle souffrance lui a été épargnée, et c'est vous qui lui avez épargné cette souffrance – le prix à payer étant qu'il vous faut maintenant lui survivre et pleurer sa perte." Il ne dit pas un mot, mais me serra la main et quitta tranquillement le bureau » (p. 135).

Bien que Frankl indique ici qu'il ne fit que poser une question, il ouvrit en fait avec cette question la voie menant à une « réécriture » de l'histoire du vieux docteur. Dans la version de Frankl, le docteur – et non sa femme – meurt en premier. En soulevant la possibilité d'un tel scénario, Frankl demande essentiellement à Frankl de l'examiner. C'est ce que fait le docteur et ce faisant, il imagine sa femme souffrant comme il a souffert depuis deux ans, faisant naître en lui des sentiments d'inquiétude et de sympathie envers elle : une transformation émotionnelle se produit alors. Cette première « réécriture » de l'histoire ayant été acceptée, Frankl est désormais capable de faire une seconde « réécriture » de l'histoire du docteur, « réécriture » dans laquelle il utilise l'idée métonymique de « sacrifice » pour recadrer la souffrance du docteur. Et le docteur, sentant désormais qu'il est sorti de son désespoir et qu'il n'a pas seulement maintenant un nouveau but, mais aussi une nouvelle identité, peut entrer dans une nouvelle histoire sur lui-même.

A ce point, une question se pose, le docteur a-t-il fait l'expérience d'une transformation de son expérience émotionnelle ou n'était-ce simplement qu'un nouveau moyen lui permettant de s'accommoder de son chagrin ? En recadrant ou plus précisément en redéfinissant son chagrin, on suggère que