

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PLACE DU SENTIMENT EN ÉDUCATION –
LECTURE DE LA DERNIÈRE RÉFORME QUÉBÉCOISE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

LÉNA-CARLA TAHMAZIAN

DÉCEMBRE 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais prendre quelques instants pour exprimer ma gratitude envers certaines personnes qui ont largement contribué à la réalisation de ce travail de recherche. D'abord, je tiens à remercier Madame Catherine Meyor, professeure à l'Université du Québec à Montréal qui a eu la gentillesse de me diriger. Son soutien, sa disponibilité et son efficacité m'ont été d'une aide précieuse. Ensuite, j'aimerais remercier mes correctrices, Madame Louise Ménard et Madame Carole Raby, professeures à l'Université du Québec à Montréal. Leurs commentaires ont sans aucun doute accru la qualité de cette étude. J'aimerais aussi souligner l'apport de Madame Carmen Parent, alors directrice du programme de maîtrise en éducation et Monsieur Juan Wood, co-responsable du programme. Leurs conseils ont été d'une grande utilité tout le long de ce cheminement. Je ne peux non plus passer sous silence la voix chaleureuse de Madame Rachel Villeneuve qui rend toute formalité chose aisée. Enfin, je remercie Clara et Édouard, Maria, Emmanuelle Jude, Joseph et Samia pour l'apport inestimable, non seulement à ce projet mais à ma vie.

LA TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE	
LES LIENS ENTRE LE SENTIMENT ET L'ÉDUCATION	5
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	6
1.1 La qualité de l'enseignement	6
1.2 L'élaboration des nouveaux programmes	7
1.3 L'affectivité dans la perspective socioconstructiviste	8
1.4 Le statut instrumental de l'affectivité	10
1.5 Le sentiment dans le <i>Programme de formation</i>	11
1.6 Les liens entre le sentiment et l'éducation	13
1.7 Le manque dans le Programme de formation de l'école québécoise	15
1.8 La pertinence de la recherche	17
1.9 Question de recherche et objectifs	19
CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL	21
2.1 Analyse conceptuelle	21
2.1.1 Le sentiment	21
2.1.2 L'éducation	28

2.2 Recherches semblables	31
2.3 Théories et modèles	39
CHAPITRE III	
LA MÉTHODOLOGIE	44
3.1 Le type de méthode	44
3.2 La méthode spéculative	45
3.2.1 L'axe de l'interpréter	45
3.2.2 L'axe de l'argumenter	46
3.2.3 L'axe du raconter	47
3.3 Application pratique	48
3.4 Critères de scientificité	50
DEUXIÈME PARTIE	
LE SENTIMENT DANS LE CADRE PRÉCIS DE LA RÉFORME	52
CHAPITRE IV	
ANALYSE DE LA RÉFORME	53
4.1 Méthode de collecte des données	53
4.2 Source d'informations	53
4.3 Collecte et traitement des données selon Van der Maren	55
4.3.1 Sélection et codage	56
4.3.2 Classement, catégorisation et abstraction	61
4.3.3 Organisation, structuration et représentation	65
4.4 Critères de scientificité	66
4.4.1 Critère de validité interne	66
4.4.2 Critère de validité externe	68

4.4.3 Critère de fidélité	68
4.5 Texte de l'analyse	68
4.5.1 L'affectivité	70
4.5.2 Le sentiment	82
4.5.3 L'émotion	85
4.5.4 La motivation	88
4.5.6 Les valeurs	90
4.6 Synthèse	111
4.7 Conclusion	115

TROISIÈME PARTIE

LA PLACE DU SENTIMENT DANS UNE ÉDUCATION GLOBALE	117
--	-----

CHAPITRE V

LA PLACE DU SENTIMENT EN ÉDUCATION	118
--	-----

5.1 Le caractère essentiel du sentiment	119
5.2 L'accès à la totalité du réel	121
5.2.1 Le pouvoir de saisie du sentiment	121
5.2.2 Éprouver et se représenter	124
5.2.3 Communiquer et être en relation	127
5.2.4 Adaptation et évolution : de l'explication à la compréhension	132
5.2.5 Montrer et voir : le sentiment d'étonnement et l'esprit scientifique	137
5.3 La connaissance de soi: des émotions aux sentiments	143
5.3.1 Caractéristiques de l'émotion	144
5.3.2 Processus émotionnel et comportement	146
5.3.3 Définition de l'émotion	147
5.3.4 Caractéristiques du sentiment	148

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Les cinq rubriques	57
4.2	Grille de sélection du contenu du document écrit	58
4.3	L'affectivité dans le Programme de formation éducation préscolaire, enseignement primaire (version approuvée, 2001)	194
4.4	Le sentiment dans le Programme de formation éducation préscolaire, enseignement primaire (version approuvée, 2001)	196
4.5	L'émotion dans le Programme de formation éducation préscolaire, enseignement primaire (version approuvée, 2001)	197
4.6	La motivation dans le Programme de formation éducation préscolaire, enseignement primaire (version approuvée, 2001)	197
4.7	Les valeurs dans le Programme de formation éducation préscolaire, enseignement primaire (version approuvée, 2001)	198

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but de montrer l'importance de considérer le sentiment et de lui faire une place en éducation. Menée dans son ensemble de façon spéculative, elle est constituée de trois parties :

- La première partie est un exposé de la problématique suivi du cadre conceptuel et de la méthodologie. Nous tentons d'y définir le « sentiment », puis l'« éducation », pour enfin établir la « valeur » – concept intrinsèque au sentiment – comme le lien majeur entre les deux. Pour cela, nous avons recours à l'analyse conceptuelle;
- Dans la deuxième partie, nous cherchons à voir comment le sentiment est considéré dans le cadre précis de la réforme instaurée au Québec ces dernières années. Pour y arriver, nous procédons à l'analyse de contenu du *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée, éducation préscolaire, enseignement primaire* (2001) du Ministère de l'éducation;
- Enfin, dans une troisième partie, en nous appuyant sur ce qui a été découvert dans les parties précédentes, nous cherchons à cerner la place que le sentiment devrait effectivement occuper dans une éducation qui se veut globale. En plus de l'analyse conceptuelle, nous faisons appel ici à la dialectique.

Dans cette étude, nous nous penchons sur le concept central du « sentiment », en l'abordant dans le contexte spécifique de l'éducation. Nous le mettons en lien avec l'« affectivité » – dont il relève – et avec les concepts affectifs de « valeur », d'« émotion » et de « motivation ». Nous découvrirons que le sentiment occupe une place privilégiée au sein de l'affectivité, qu'il se distingue de l'émotion du point de vue de leurs caractéristiques, qu'il est étroitement lié aux valeurs et qu'il joue un rôle dans la motivation humaine définie dans ce contexte comme le désir de progresser, d'évoluer. Nous ferons aussi un détour du côté du « sentiment d'étonnement » que nous considérons comme essentiel à l'esprit scientifique ainsi que du « sentiment du beau » lié à la saisie des valeurs les plus hautes.

Ainsi, nous verrons que bien qu'évoqué dans le discours éducatif de la réforme, le « sentiment » n'est pas exploité à fond. Le sens de sa dynamique et de sa « fonction » éducatives n'y est guère développé. Il mérite d'occuper une place beaucoup plus importante en éducation. En effet, son rôle est considérable, notamment en ce qui concerne l'« appréhension du réel », la « connaissance de soi », la « saisie des valeurs » et l'« accomplissement de soi ». Quant à son influence à

long terme sur la « motivation » et la « conduite humaine », elle est loin d'être négligeable, d'où l'importance de le reconnaître et de le considérer en éducation.

Mots-clés proposés : « sentiment », « éducation », « affectivité », « émotion », « motivation », « valeur », « sentiment d'étonnement », « sentiment du beau ».

INTRODUCTION

Notre sujet de recherche se situe dans le champ des fondements et axiologie, et porte sur la place du sentiment en éducation. Faisant partie intégrante de l'être humain, qu'est-ce qu'exactly le sentiment? Quel rôle joue-t-il dans une éducation qui se veut globale et qui se doit donc de s'intéresser à toutes les dimensions de la personne? Le sentiment mérite-t-il une place importante en éducation? Qu'en est-il du sentiment dans la réforme? Autant de questions qui nous interpellent dans le cadre d'une pratique éducative qui vise le développement global et qui pourtant privilégie nettement la formation de la pensée.

À notre sens, l'éducation a pour but de permettre à l'homme de s'accomplir, non pas simplement en tant que professionnel, c'est-à-dire médecin, musicien ou autre, mais essentiellement en tant qu'être humain. Comment devient-on un être humain accompli? En essayant de parfaire pensée *et* sentiment, et en les conjuguant afin que l'acte qui en découle soit le plus juste possible. Juste est pris ici dans le sens de bienfaisant, pour soi et pour les autres, bien que ce mot soit aujourd'hui quelque peu désuet. En fait, il s'agit de devenir la *juste personne*, l'acte n'étant qu'une conséquence logique.

En effet, nous parlons tous d'un monde plus harmonieux, de transformations, de réformes, mais nous oublions que ce sont les hommes qui constituent le monde. Or, ce n'est pas uniquement la quantité de savoirs, ni même la qualité de ce savoir qui font des êtres humains, des hommes. Tout cela est important, très important même pour que le monde fonctionne, mais il y manque l'essentiel : il y manque une certaine *qualité d'être*.

Après tout, éduquer un enfant, n'est-ce pas l'*élever*? N'est-ce pas lui donner le goût, le désir de s'élever au plus haut de lui-même, autrement dit de vouloir le bien? Le bien est considéré ici comme « le difficile et joyeux effort de monter », de se réaliser (Chauchard, 1971). Or précisément, cette réalisation de soi n'est possible qu'à partir d'un travail sur soi. En effet, pour nous réaliser pleinement, pour nous accomplir, nous devons travailler toute notre vie à nous organiser, autrement dit, à mettre toujours plus d'ordre, plus d'unité, dans nos idées, nos sentiments et notre conduite (Teilhard de Chardin, 1943). Cela passe donc aussi, nécessairement, par le sentiment.

Notre problématique porte sur la place du sentiment en éducation. D'une part, dans la mesure où le sentiment fait partie de l'expérience humaine, qu'il permet de nous connaître, de connaître le monde et d'expérimenter les valeurs, et dans la mesure où une éducation globale devrait lui faire une place, il nous semble important de réhabiliter le sentiment, aujourd'hui quelque peu tombé en désuétude. Nous nous penchons donc sur le sens, la dynamique et l'apport du sentiment en éducation. D'autre part, pour ancrer cette problématique théorique dans un champ concret, pratique, nous pensons qu'une analyse de la réforme s'avère judicieuse, puisque, à notre avis, il y a un manque à ce niveau : en effet, bien que présent dans le discours éducatif de la réforme, le sentiment y est trop peu considéré.

Ainsi, notre recherche est de type théorique, spéculatif, puisque l'on vise principalement le développement de connaissances sur le phénomène du sentiment en éducation et que nous travaillons essentiellement à partir de concepts. L'objectif général de la recherche est de déterminer la place que le sentiment devrait effectivement occuper au sein d'une éducation qui se veut globale. Nous nous basons notamment pour cela, sur la méthode décrite par Martineau, Simard et Gauthier dans *Recherches théoriques et spéculatives : quelques considérations méthodologiques et épistémologiques* (2001).

Uniquement pour la deuxième partie de la recherche consacrée à l'analyse de la réforme, nous faisons appel à la méthode d'analyse de contenu de Van der Maren décrite dans *Méthode de recherche en éducation* (1990). En effet, cette méthode s'avère efficace afin de procéder à une lecture objective de la réforme et d'établir un constat voulu le plus objectif possible sur la façon dont le sentiment est considéré dans le cadre précis de la réforme.

Nous aurons donc deux méthodes dans cette recherche : Une « grande » méthode spéculative qui couvre l'ensemble de la recherche et une « petite » méthode d'analyse de contenu, ponctuelle celle-ci, puisqu'elle ne concerne que l'analyse de la réforme. Tout ceci sera expliqué en détails ultérieurement.

Pour le moment, précisons que la recherche que nous allons entreprendre est constituée de trois parties :

Première partie : « Les liens entre le sentiment et l'éducation »

- D'abord, nous exposons notre problématique. En effet, bien que présent dans le discours éducatif de la réforme, le sentiment n'y est pas approfondi : son rôle dans l'« appréhension du réel », dans la « connaissance de soi » et surtout dans la « saisie des valeurs », ainsi que son influence sur la « motivation » et sur la « conduite humaine » ne sont pas développés;
- Ensuite, nous construisons notre cadre conceptuel. Nous tentons de cerner les concepts de « sentiment » et d'« éducation » et nous établissons la « valeur » comme le lien majeur entre eux. Ceci se fait grâce à l'analyse conceptuelle. Nous nous penchons sur certaines recherches faites dans le domaine. Puis nous traçons les grandes lignes des théories et modèles qui ont inspiré notre recherche.

- Enfin, nous décrivons notre méthodologie. Nous y exposons la méthode spéculative. Les détails de l'analyse de contenu seront donnés dans la partie consacrée à la réforme.

Deuxième partie : « Le sentiment dans le cadre précis de la réforme ».

- Nous cherchons à dégager la façon dont le sentiment est considéré dans la réforme. Ceci se fait grâce à l'analyse de contenu d'un document officiel, le *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire, version approuvée* (2001). La méthode utilisée est décrite dans les moindres détails.

Troisième partie : « La place du sentiment en éducation »

- À la lumière de ce qui a été découvert dans les parties précédentes, nous cherchons à déterminer la place que le sentiment devrait effectivement occuper au sein d'une éducation qui se veut globale. Ceci se fait au moyen de l'analyse conceptuelle et d'une dialectique rigoureuse.

PREMIÈRE PARTIE

LES LIENS ENTRE LE SENTIMENT ET L'ÉDUCATION

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Il n'est pas très aisé de parler de « sentiment » dans le domaine de l'éducation, notamment de nos jours, où ce sont surtout les théories de l'émotion qui occupent le devant de la scène. Il est vrai qu'il est difficile de trancher avec netteté entre les différents concepts affectifs. Aussi, il y a souvent assimilation entre les termes. Pourtant, depuis les travaux de Brentano au début de XXe siècle, la psychologie moderne a bien mis en évidence que si la représentation est capable de détecter le vrai, *c'est le sentiment qui décèle la valeur*. Or, sachant le lien qui existe entre la « valeur » et l'« éducation », comment se fait-il que l'on ne retrouve pas plus le « sentiment » dans les discours éducatifs? Il faut dire que dans le cas précis de la réforme québécoise, le « sentiment » est présent, et ceci presque au même titre que l'« émotion ». Cependant, si effectivement l'émotion est éphémère et agit de façon ponctuelle sur le comportement, comparativement au sentiment dont l'influence sur la conduite est relativement durable, ce dernier ne mérite-t-il pas une place beaucoup plus importante en éducation? Qu'en est-il exactement dans les faits?

1.1 La qualité de l'enseignement

Si la démocratisation de l'enseignement a été le grand défi du XXe siècle, défi d'ailleurs largement relevé par les pays occidentaux, aujourd'hui, c'est à la qualité de cet enseignement que l'on s'attaque, aussi bien en Europe qu'en Amérique :

Le relèvement de la qualité de l'éducation est devenu une priorité internationale durant la décennie 1980. Ce ne sont plus les impératifs de *quantité* de main-d'oeuvre qui importent comme dans les années 1960 et 1970. Les innovations technologiques conjuguées aux mutations économiques ont chambardé les us et coutumes des sociétés et des entreprises. Ces dernières exigent désormais une main-d'oeuvre beaucoup plus qualifiée qu'hier. Les services et les produits doivent également être de la meilleure qualité pour soutenir une concurrence parfois internationale. Voilà pourquoi cette décennie, tous les pays de l'O.C.D.E. ont résolu de toute urgence d'accroître la *qualité* de l'enseignement et de la formation (Legendre, 2002, p.24-25).

Le Québec, suivant le courant dans le cadre de sa dernière réforme scolaire, est très clair là-dessus : l'école doit chercher à assurer la réussite de tous les élèves sans pour autant abaisser les niveaux d'exigence et faciliter ainsi leur intégration sociale et professionnelle.

1.2 L'élaboration des nouveaux programmes

Pour répondre à ce nouveau besoin, les programmes d'études ont été recentrés autour du processus d'apprentissage, puisant essentiellement dans deux grands courants de pensée, le behaviorisme et le constructivisme, et privilégiant une approche qualifiée de socioconstructiviste.

Dans ce contexte, l'apprenant est défini comme un être d'intention qui construit et reconstruit le sens qu'il donne à la réalité au fil de ses interactions sociales.

Les savoirs sont considérés comme des instruments de pensée qui servent à agir dans et sur l'environnement.

Quant à l'apprentissage, c'est la résultante des multiples interactions que le sujet vit dans son environnement social, ce dernier construisant avec la médiation d'autrui des outils de pensée qu'il peut faire siens et réutiliser ultérieurement (Ministère de l'éducation, 1999).

C'est ainsi que le développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs et au réinvestissement de ces derniers dans la vie de tous les jours va revêtir une importance capitale. Le rôle de l'école va donc se résumer essentiellement à favoriser le développement des habiletés intellectuelles requises dans une « société du savoir » en perpétuel changement. On va donc renforcer la fonction cognitive de l'école en la situant dans une visée de formation de la pensée (Ministère de l'éducation, 2001), ce que d'ailleurs nous endossons pleinement, puisque de prime abord nous précisons que nous sommes pour l'exercice d'une pensée claire, rigoureuse, logique. Cependant, la réforme se réclame d'une éducation *globale*. Cela suppose que l'on considère *toutes les autres* dimensions, affective, sociale, motrice, etc. Précisément, qu'advient-il dans cette optique de l'affectivité?

1.3 L'affectivité dans la perspective socioconstructiviste

Selon cette perspective et en se basant sur le fait que l'apprentissage – tel que défini précédemment – est un processus actif qui ne peut s'effectuer sans le désir de l'élève, sa volonté à s'impliquer, l'énergie qu'il est prêt à investir, on reconnaît le rôle important que l'affectivité joue dans la réussite scolaire.

Aussi, des concepts tels que « intérêt », « ténacité », « persévérance », « engagement » vont revêtir une importance capitale au sein de cette approche. Par susciter l'intérêt de l'élève, on entend l'intéresser en lui faisant observer l'importance, l'utilité que la connaissance en question peut avoir pour lui dans la vie de tous les jours. En fait, il s'agit de lui montrer que cela le concerne. C'est ce qu'on entend par « apprentissage signifiant ». Et c'est d'ailleurs cette signification qui fait que l'élève accorde une certaine valeur à la tâche, ce qui joue un rôle important dans la motivation.

Par ténacité, on entend l'adhésion, l'implication de l'élève, son engagement. L'image est peut-être un peu scientifique, mais c'est en quelque sorte le degré de résistance que développerait l'élève à la rupture, au lâcher-prise.

Quant à la persévérance, il s'agit bien sûr de la constance dans le travail, dans la continuité de l'effort fourni qui va jusqu'à l'achèvement de la tâche.

Ténacité, persévérance, engagement nous amènent directement au concept de « motivation » tel que défini par Viau (1994) : cette dernière est vue comme un état dynamique qui prend racine dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui le pousse à choisir une activité donnée, à s'y engager et à persévérer jusqu'à atteindre le but fixé.

Ces perceptions de soi sont alors très sérieusement prises en considération. Définies comme étant les connaissances qu'une personne a d'elle-même et qu'elle utilise et modifie selon les événements vécus, elles sont – comme leur nom l'indique – subjectives, et ont une influence considérable sur la performance de l'élève (Viau, 1994). L'estime et l'image de soi sont d'ailleurs des concepts reliés aux perceptions de soi.

En plus de ces perceptions générales de soi, certaines, spécifiques, telles que la valeur d'une activité, la compétence et la contrôlabilité à accomplir cette activité sont également prises en considération.

Maintenant, en posant l'apprenant au coeur de son apprentissage, des concepts tels que la « responsabilité » et l'« autonomie » sont extrêmement valorisés. Bien sûr, l'« esprit critique », le « sens esthétique » et le « jugement » sont également requis, l'élève ne devant pas ingurgiter tout ce qui lui est offert sans discernement. Au contraire, il doit observer par lui-même, réfléchir, tirer ses propres conclusions et agir en conséquence en assumant l'entière responsabilité de ses actes.

Finalement, au bout de ce parcours, l'apprenant est censé pouvoir se prendre en charge, autrement dit pouvoir enfin répondre à son besoin d'autonomie et satisfaire ainsi ses besoins individuels et sociaux ainsi que ceux de la vie de tous les jours, de façon responsable.

Selon cette approche, on se préoccupe donc des composantes affectives de l'élève.

1.4 Le statut instrumental de l'affectivité

En fait, là où le bât blesse, c'est que cette visée de formation de la pensée prend en compte l'affectivité, mais elle la considère principalement comme un outil au service de la performance scolaire. Autrement dit, l'affectivité n'est pas traitée comme une dimension à part entière, sur un pied d'égalité avec la rationalité. Elle est ainsi réduite à un statut que Meyor (2002) qualifie d'« instrumental ». En effet, comme nous pourrions le constater ultérieurement, ce ne sont pas les concepts liés à l'affectivité qui manquent dans le *Programme de formation*. Seulement, si on tient compte de l'affectivité, c'est avant tout dans le but à court terme d'une réussite scolaire, et à long terme d'une intégration professionnelle et sociale.

Aussi, bien que les besoins et intérêts particuliers de chaque élève soient pris très sérieusement en considération et que l'on donne une importance capitale à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève, il n'en demeure pas moins que l'*apprenant* prend le pas sur l'élève en tant qu'*être*. On observe ainsi à l'instar de Bordeleau, « un net glissement d'intérêt vers la fonction sociale qu'on entend assigner à quelqu'un au détriment de son être subjectif et singulier. » (1993, p.4).

1.5 Le sentiment dans *Le Programme de formation*

À l'intérieur de cette sphère qu'est l'affectivité, le sentiment est lui aussi réduit à quelques-uns de ses aspects : le « sentiment d'appartenance à la collectivité », les « sentiments de valorisation, de bien-être et de sécurité » et le « sentiment de responsabilité ». On le retrouve aussi notamment en tant qu'expression de soi puisque l'élève est invité à exprimer ses sentiments et à considérer ceux des autres.

Or, comme nous pourrions le constater, le sentiment joue un rôle capital dans certains des concepts clés en éducation. Entre autres, citons son rôle dans :

- l'appréhension du réel;
- la connaissance de soi;
- la motivation;
- la conduite humaine;
- l'accomplissement de soi;
- et surtout, la saisie des valeurs.

Or, cette dimension du sentiment n'est pas approfondie dans le *Programme de formation*.

Prenons par exemple la compétence liée à la lecture. On y prend la peine d'encourager l'élève à exprimer et justifier les émotions et les sentiments qu'il ressent au cours de la lecture et on souligne l'apport de cette dernière « à la connaissance de soi, des autres et de l'univers » (Ministère de l'Éducation, 2001). Mais le rôle du sentiment dans l'« appréhension du réel » et dans la « connaissance de soi » n'est pas suffisamment approfondi. Nous l'aborderons dans la toute dernière partie de notre recherche. Contentons-nous ici de dire qu'il s'agit plus de situer l'élève face à un monde qu'il doit apprendre à déchiffrer pour y fonctionner efficacement, que de lui permettre d'avoir une vision profonde de l'univers, de la place de l'homme dans cet univers et de son évolution au sein même de cet univers.

Il en va de même pour la « connaissance de soi ». S'il s'agit de reconnaître ses émotions, ses sentiments, ses idées et d'être capable de les exprimer, on ne prend néanmoins pas le temps de voir ce que le sentiment peut nous révéler de nous-mêmes, de notre humanité, et de percevoir le rôle qu'il pourrait ainsi jouer dans notre conduite en tant qu'humain.

On observe le même phénomène en ce qui concerne le domaine des arts. Prenons par exemple la compétence intitulée « Apprécier des oeuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades ». Bien que l'on relève le fait que cela peut mener à mieux se connaître tout en exerçant son esprit critique et son sens esthétique, il s'agit surtout de faire découvrir à l'élève des oeuvres appartenant à différentes périodes artistiques et différentes cultures et de l'ouvrir ainsi à la diversité culturelle (Ministère de l'Éducation, 2001). On oublie l'importance de faire ressentir à l'élève ce qu'il peut y avoir de beauté, de grandeur dans la nature humaine qui transcende époques et frontières, et de créer du même coup, un espace où, permettant à l'enfant d'aller jusqu'au bout de son sentiment, autrement dit de vivre ce sentiment, il pourrait renouer avec ce qu'il y a de plus profond en lui, source de toute création.

Ceci est palpable même dans le domaine du développement personnel, où si l'on sensibilise l'enfant à la morale et au phénomène religieux, c'est dans le but premier de lui faire découvrir la richesse de la diversité et de l'orienter vers des comportements socialement acceptés (Ministère de l'Éducation, 2001), au lieu de donner place à un véritable épanouissement individuel.

Notons au passage que le fait de parler d'« expérience d'appréciation » en insistant sur des termes tels que « repérer », « comparer », « associer », « dégager » (Ministère de l'Éducation, 2001, p.244) montre à quel point on tente de former le jugement de l'élève de l'extérieur, négligeant ainsi l'aspect interne. Si, comme le dit si bien Reboul (1992), le sentiment est la matière même de la valeur, le jugement n'étant que sa forme, cette façon de faire reviendrait à chercher à tracer une courbe en se référant à l'abscisse tout en négligeant l'ordonnée.

De plus, il est à noter que « sentiment » et « émotion » se côtoient régulièrement dans le *Programme* sans qu'aucune distinction ne soit explicitement faite entre ces deux termes. Cependant, on parlera de « gestion des émotions ».

Ainsi, si l'importance de gérer ses émotions afin d'assurer un parcours scolaire réussi est mis en valeur, le sentiment, lui, n'est pas exploité comme force mobilisatrice. Or, comparativement au sentiment, les émotions sont bien éphémères. En effet, malgré la difficulté de définir le concept d'émotion, la plupart des écrits s'entendent pour dire que l'une des caractéristiques essentielles de l'émotion est sa brièveté : « il s'agit d'un état affectif, donc comportant des sensations appétitives ou aversives, qui a un commencement précis, lié à un objet précis, et qui possède une durée relativement brève. On n'éprouve pas une émotion pendant des heures. » (Kirouac, 1989, p.19).

Comment se fait-il alors que lorsqu'on parle de « ténacité », de « persévérance » qui sous-entendent en principe un effort de longue haleine, on ne s'intéresse pas de plus près au sentiment? Nous verrons précisément que ce dernier se caractérise par sa profondeur et sa stabilité. Son impact sur la motivation est donc plus important et dure plus longtemps.

Il ne faut pas oublier que par sa capacité même de « saisie des valeurs », le sentiment donne « sens ». C'est dire son importance à rendre l'apprentissage « signifiant » aux yeux de l'élève. Or un élève ne peut véritablement être motivé que s'il trouve un sens à ce qu'il accomplit. Ce lien entre « sentiment » et « motivation » n'est pas palpable dans le *Programme de formation*.

1.6 Liens entre sentiment et éducation

Il existe des liens très profonds entre sentiment et éducation. En effet, à l'école, on apprend. On apprend à mieux comprendre et à mieux faire. Mais on apprend aussi à mieux être. C'est bien ce que l'on retrouve par exemple dans *Le Programme de formation* avec les compétences disciplinaires et transversales.

Ne s'agit-il pas de devenir plus organisé, plus logique, plus critique (compétences transversales d'ordre intellectuel), plus responsable, discipliné, rigoureux, méthodique et autonome (compétences méthodologiques), plus clair, plus cohérent (compétences liées à la communication) plus coopératif, plus respectueux, plus ouvert, plus attentif à l'autre, plus engagé (compétences d'ordre personnel)? C'est cela apprendre : tendre à être « mieux ». Justement, qui dit « mieux » parle nécessairement de valeur, puisqu'il y a préférence d'une chose jugée supérieure sur une autre jugée inférieure (Reboul, 1992).

Qu'est-ce qu'une valeur? C'est ce que l'on pose personnellement ou socialement comme bien et qui justifie l'effort fourni pour l'atteindre : « La valeur n'est pas le désiré, mais le désirable; elle transcende nos désirs et demande parfois, sinon toujours, leur sacrifice. » (Reboul, 1992, p.38).

Toute éducation se joue dans cet espace, et s'il est vrai que l'éducation a pour but la formation de l'homme (Reboul, 1971), alors les valeurs véhiculées par l'éducation devraient être celles qui permettent à l'enfant de devenir un être humain accompli.

Comment accéder à ces valeurs? Habituellement, l'on accède à une valeur à partir d'une valeur déjà donnée. Mais Reboul (1992) prend la peine de préciser que, surtout lorsqu'il s'agit de valeurs concrètes, il arrive que l'on y accède directement. Il donne l'exemple d'une oeuvre d'art qu'on ne découvre qu'en la « rencontrant ». Précisément, ce genre de « rencontre » n'est possible que par le sentiment. Pourquoi? Parce que si l'émotion permet de *communiquer*, nous verrons que c'est le sentiment qui permet d'*entrer en relation*.

C'est à travers cette capacité de mise en relation de personne à personne, de personne à soi, de personne à objet, de personne au monde que le sentiment, d'abord senti, vécu, réfléchi, assumé et enfin voulu et intégré, permet *l'expérience des valeurs*.

C'est donc aussi dans le sentiment que réside *le sens* donné aux choses : « Tous les sentiments sont significatifs, c'est-à-dire apportent un sens. » (Damiens, 1979, p.97). Il n'y a donc pas d'apprentissage qui soit véritablement signifiant sans un appel constant au sentiment.

Ainsi, « valeur » et « sens », deux concepts chevillés à toute éducation, ne peuvent être pleinement saisis – non pas compris intellectuellement mais totalement assimilés, intégrés par la personne – que par le sentiment, d'où l'importance de le considérer en éducation.

De plus, c'est essentiellement sur ces deux concepts « valeurs » et « sens » que viendront s'appuyer deux autres concepts extrêmement valorisés dans l'éducation d'aujourd'hui, la « motivation » et le « jugement ». En effet, on ne peut être humainement motivé pour quelque chose qui n'a pas de sens ou de valeur à nos yeux. Comme l'explique Garnier (1983), dans l'expérience du moi, rien n'est vraiment justifié, à moins que le désir n'y détecte la valeur. Et d'autre part, la plupart des jugements sont des jugements de valeurs puisque, les purs jugements de réalité – autrement dit ceux qui ne comportent aucune valeur – sont rares (Reboul, 1992).

1.7 Le manque dans le *Programme de formation de l'école québécoise*

Le *Programme de formation* est censé avoir été conçu de façon à ce que tous ses éléments concourent à un même objectif : « assurer le développement global de l'élève » (Ministère de l'Éducation, 2001, p.8). Autrement dit, il s'agit de prendre en considération toutes les dimensions de l'être humain, affective, intellectuelle, morale, physique, spirituelle, etc. Pourtant, on situe clairement l'école dans « une visée de formation de la pensée » (p.3). On note donc un certain glissement : d'une formation globale que l'on prône et qui concerne l'être dans son intégralité, on en vient à mettre l'emphase principalement sur *une* dimension, l'intellect.

Donc dans les faits, et uniquement au niveau de la réforme, bien qu'éminemment présente, l'affectivité n'est pas considérée comme une dimension à part entière. Elle est essentiellement utilisée en vue de la performance scolaire à court terme et de l'intégration professionnelle et sociale à long terme.

À l'intérieur de cette sphère qu'est l'affectivité, le sentiment n'est pas exploité à fond. En effet, on n'approfondit pas son rôle dans l'« appréhension du réel », la « compréhension du monde », la « connaissance de soi », la « motivation », la « conduite humaine », l'« accomplissement de soi » et surtout la « saisie et l'expérience des valeurs ». Ainsi, le développement de l'intellect semble se faire au détriment d'une véritable éducation du sentiment : « En somme, le savoir-faire de l'éducation scolarisée en est venu à privilégier le résultat au processus d'accomplissement de soi. » (Bordeleau, 1993, p.12).

On ne fait pas non plus de distinction entre « sentiment » et « émotion ». Or ceci est important non seulement en ce qui concerne la « connaissance de soi » mais aussi le « vivre-ensemble » harmonieux que prône le *Programme de formation*. Si l'émotion permet de *communiquer*, nous verrons que c'est grâce au sentiment que l'on peut véritablement *entrer en relation* avec autrui. Il a donc la capacité de « lier » les personnes et joue un rôle primordial dans les relations interpersonnelles.

On ne mise pas non plus sur le sentiment en tant qu'ingrédient essentiel de motivation. Précisons qu'il ne s'agit pas ici de disséquer la motivation en ses différentes formes (intrinsèque, extrinsèque). Il s'agit surtout de l'aborder sous sa forme la plus large, soit en tant que *motivation humaine*, celle de grandir, de progresser, de se dépasser et d'évoluer.

Or, premièrement, grâce à sa capacité de « saisie des valeurs » et par conséquent à sa possibilité de donner du « sens », le sentiment peut rendre les choses « signifiantes ». Ceci est important en ce qui concerne la motivation.

Deuxièmement, comme le sentiment est plus structuré, plus stable et plus durable que l'émotion, il peut alimenter la motivation sur un plus long parcours. Cela n'est pas négligeable en ce qui concerne la motivation à réussir une scolarité qui s'échelonne sur de nombreuses années.

Mais surtout on ne se réfère pas au sentiment en tant que « saisie des valeurs ». On a beau enseigner à l'école les valeurs raisonnables telles que la justice distributive, l'échange, etc, il n'en reste pas moins que les valeurs sont données par le sentiment (Reboul, 1992). C'est à travers les sentiments que l'on éprouve et que l'on expérimente les valeurs. Le sentiment joue donc un rôle dans la conduite humaine.

1.8 La pertinence de cette recherche

Comme nous pouvons le constater, beaucoup de concepts importants qui trouvent d'ailleurs leur place dans le *Programme de formation de l'école québécoise* tels l'« appréhension du réel », la « connaissance de soi », etc. relèvent profondément du sentiment. Ne pas établir ce lien a pour conséquence de ne voir que des problèmes dans le domaine de l'éducation et de tenter de les corriger.

Or, considérer le sentiment en éducation et penser qu'il est possible de l'éduquer, c'est diriger son regard, non sur un problème, un comportement que l'on voudrait rendre approprié, mais sur la source même de toute conduite véritablement humaine, le principe même de santé morale inhérent à l'être humain.

Considérer le sentiment en éducation, c'est penser qu'il est possible par une culture adéquate de le nourrir, de le fortifier, de l'éduquer afin qu'il atteigne son optimum et devienne ainsi le souffle vivifiant d'une pensée qui se décline en actes justes, expressions d'une personne qui se réalise.

Cette éducation du sentiment, Reboul (1971) en parle longuement dans *La philosophie de l'éducation*. Se référant d'abord à Platon, il en souligne toute

l'importance mais la relègue à la famille. Ainsi, cette dernière est censée former par de bonnes habitudes les sentiments les plus primitifs afin qu'ils s'accordent plus tard avec la raison. Puis, s'appuyant sur Aristote, Reboul conclut que le raisonnement et l'enseignement ne sont pas puissants de manière égale chez tous les hommes et qu'il faut, avant, cultiver l'« âme de l'auditeur ».

Nous pensons effectivement que cette « culture de l'âme », cette éducation du sentiment est essentielle parce qu'elle est directement liée à la « compréhension du monde », à la « connaissance de soi », à la « saisie des valeurs », à la « motivation humaine » et donc à la conduite humaine.

À l'encontre de ces auteurs, nous ne pensons pas qu'il y ait un temps ou un espace pour cela, même si la petite enfance semble être une période privilégiée et la famille le lieu idéal. Toute culture demande une nourriture constante. Sinon, au mieux elle se fige, au pire elle s'éteint. Cette nourriture, seul le sentiment peut l'assurer.

Éduquer, en plus d'instruire et d'enseigner, signifie aussi « atteindre l'individu en profondeur dans la couche anté-intellectuelle de son être, dans ses habitudes, ses émotions, ses affections premières. » (Reboul, 1971, p.13). Atteindre l'individu en profondeur, c'est le « toucher ». Ceci ne peut se faire qu'à travers le sentiment.

Donc, si en plus de la formation de la pensée, nous visons une éducation du sentiment, c'est pour :

- permettre à l'élève d'avoir accès à la *totalité* du réel, d'avoir une compréhension *profonde* des choses et des êtres;
- mener l'élève et donc le futur citoyen à « habiter » le monde au lieu de lui faire face, et l'inviter à cultiver de véritables relations humaines au lieu de se contenter de communiquer. De là dépend le véritable sentiment d'appartenance;
- amener l'élève à une connaissance de soi qui dépasserait le simple inventaire de ses intérêts, ses talents, ses forces et ses faiblesses afin que, non seulement il

puisse s'adapter au monde et y réussir socialement et professionnellement mais qu'il puisse aussi prendre en charge sa propre évolution;

- donner la chance à l'élève de s'appuyer sur quelque chose de plus stable et structuré que les émotions pour se motiver;
- offrir à l'élève l'opportunité de cultiver l'esprit scientifique d'une autre manière, notamment à travers le *sentiment d'étonnement*;
- offrir à l'enfant la possibilité d'expérimenter non seulement les valeurs de tous les jours mais aussi les valeurs les plus hautes, notamment grâce au *sentiment du beau*, et de s'en inspirer afin de conduire sa vie le plus humainement possible.

Autrement dit, en alliant l'éducation du sentiment à la formation de la pensée, notre but est de joindre à la compétence de l'expert, la qualité d'être dont nous parlions dans l'introduction.

1.9 Question de recherche et objectifs

Ainsi, le sentiment se révèle à nous comme une dimension à part entière de l'être humain. Il joue un rôle essentiel dans la compréhension du monde, la connaissance de soi et de ses valeurs, la motivation et la conduite humaine, d'où l'importance de le considérer dans une éducation qui vise la formation de l'être dans sa globalité. Or, ces aspects du sentiment ne sont pas approfondis dans les discours éducatifs de la réforme. « Quelle est la place du sentiment en éducation? Et dans cette perspective, quelle lecture peut-on faire de la réforme? ». Voilà la question et la sous-question que l'on se pose dans cette recherche.

Parmi les objectifs spécifiques, il nous faut :

D'abord,

- présenter les différentes définitions du sentiment données jusqu'à présent dans la littérature;

- dégager ses caractéristiques;
- cerner le sens que nous lui donnons dans notre recherche;
- faire la différence entre sentiment et émotion;
- établir le lien entre sentiment et motivation;
- dégager la valeur comme le lien majeur entre sentiment et éducation;
- décrire la dynamique du sentiment dans une éducation globale telle que nous l'entendons.

Ensuite,

- analyser la réforme pour voir comment dans la sphère plus globale de l'affectivité le sentiment y est considéré, notamment par rapport aux concepts d'émotion, de motivation et de valeur.

Enfin,

- à la lumière de ce qui a été dit, déterminer la place que le sentiment devrait effectivement occuper dans une éducation qui se veut globale.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans le cas précis de cette recherche, puisque l'on mène une recherche de type spéculatif, il nous paraît opportun d'intituler cette partie « cadre conceptuel » au lieu de « cadre théorique » puisque nous travaillons essentiellement à partir de concepts. Nous débutons donc par une analyse conceptuelle des deux mots-clés, « sentiment » et « éducation », suivie d'un recensement des « recherches semblables » faites dans le domaine. Les grandes lignes théoriques ayant fini par émerger au fur et à mesure de la progression de notre mémoire, nous leur faisons une place à la toute fin de ce chapitre sous la rubrique « Théories et modèles ».

2.1 Analyse conceptuelle

2.1.1 Le sentiment

2.1.1.1 Les différents sens du sentiment

Le terme sentiment est loin d'appartenir à un langage spécialisé. Il fait en effet partie de la vie courante et des expressions telles que sentiment d'amour, de haine, d'angoisse, etc., ne nous sont certainement pas étrangères. Le terme sentiment réfère donc en général à un état affectif. Il peut aussi tout simplement désigner une opinion personnelle, un assentiment : « mon sentiment est que... ».

Dans la plupart des ouvrages, nous retrouvons l'idée que le sentiment est une sorte d'inclination oscillant entre l'attraction et la répulsion, entre le plaisir et la

douleur, et d'où découleraient nos attitudes. Inclination, peut-être. Quant à l'oscillation, nous pensons que cela devrait être réservé aux émotions. Nous y reviendrons. Notons juste au passage que de nos jours, le terme « émotion » est beaucoup plus prisé que le terme « sentiment ».

En faisant le tour des dictionnaires de philosophie, voilà ce que l'on constate :

- d'abord, l'étymologie du mot sentiment, du latin *sentire*, veut dire « percevoir par les sens, sentir, juger » (*Dictionnaire de Philosophie*, 1991);
- le terme sentiment semble bien désigner un état affectif;
- dans son sens ancien, il est synonyme de conscience;
- il est généralement considéré comme opposé à la connaissance;
- il a un sens moral et est lié au jugement;
- il a pour siège le coeur.

Procédons par étapes :

Le sentiment en tant que « sentir »

Comme l'étymologie du mot l'indique, le mot sentiment inclut à la fois le verbe sentir, l'acte même du sentir et son résultat. Sentir implique une certaine sensibilité, la possibilité de se laisser « toucher ». L'objet du sentiment est donc ce qui nous *touche* et ainsi le sentiment trouve naturellement sa place dans la sphère plus large de l'affectivité puisque, dans son sens général, cette dernière désigne l'« aptitude à être touché » (Bordeleau, 1993). Mais le sentiment est-il juste un état affectif? Est-il passif?

Le sentiment : à la fois état et acte

Dans son analyse sur la sensibilité, Laupies (1998) affirme qu'à travers la sensibilité, l'homme est enraciné dans la passivité. Pour lui, la sensibilité est en deçà

de la réflexion. Elle n'a pas la capacité de construire ses objets, elle en est juste affectée. Il l'oppose à la pensée active qui pèse, soupèse, compare et juge. Pourtant, un peu plus loin, il écrit : « Elle (la sensibilité) produit l'attachement irréfléchi au sentiment : l'évidence immédiate de ce qui est ressenti est prise comme norme du vrai, du beau, du bien » (p.4). Justement, c'est pour cela que Scheler (1971) attire notre attention sur la complexité du phénomène du sentiment. Pour lui, le sentiment est loin de se réduire à un état passif puisqu'il possède toujours une *signification* et une *intention*. En effet, on *saisit* quelque chose et on *se dirige* vers cette chose ou au contraire, on s'en éloigne. Le sentiment est donc à la fois *état* et *acte*.

Le sentiment en tant que conscience

Si nous sommes « touchés » à travers le sentiment, c'est qu'il y a *prise de conscience* immédiate, sans détour, d'un objet, d'autrui ou de soi-même. « Si l'affectivité nous met en rapport original avec des objets spécifiques, c'est parce qu'elle est comprise non pas comme un sentiment au sens d'un état affectif, mais un sentiment au sens d'un pouvoir de saisir. » (Bordeleau, 1993, p.24). Le sentiment est alors *conscience*, conscience de ce qui nous entoure, d'autrui, de soi, de ses actes.

D'ailleurs, Reboul (1990) définit le sentiment comme :

- d'abord, « conscience d'une présence », d'un « il y a »;
- puis comme « conscience d'une valeur »;
- et enfin comme « conscience d'un engagement ».

En effet, par le sentiment, les choses et les êtres nous sont révélés. Le sentiment devient alors une voie d'accès à la réalité des choses, des autres et de soi-même. Il permet de s'éprouver soi-même. Plus encore, le sentiment nous permet de saisir la valeur de nous-même. Il ne s'agit pas ici d'une connaissance objective, rationnelle qui s'apparente à une sorte d'inventaire de nos capacités mais d'une prise de conscience soudaine de ce qu'on *vaut* parce qu'on *est*. Et c'est de là que découlent

toutes les valeurs et donc tout véritable engagement qui se décline, à son tour, en actes justes. Mais faut-il opposer sentiment et connaissance?

Sentiment et connaissance

Il faut dire qu'on a généralement tendance à opposer l'impression confuse du sentiment à la clarté de la pensée, tendance que l'on doit probablement à Malebranche (1688). En effet, disciple de Descartes, ce dernier a mis en valeur le caractère obscur du sentiment qui a la capacité de nous toucher mais pas celle de nous éclairer. Aujourd'hui encore, il arrive que le sentiment soit considéré comme la réaction irrationnelle d'une personne au milieu environnant. Ceci est sans doute dû à la confusion qui persiste entre les termes « sentiment » et « émotion ». C'est bien ce qu'affirme Reboul lorsqu'il déclare que la théorie physiologique confond le « sentiment » avec l'« émotion » (1990, p.910c).

Le sentiment : sens moral et jugement

Pourtant, dans son livre *Sentir, se sentir, consentir*, Jocelyne Simard (1985) fait une remarque intéressante : Au XIX^e siècle, on opposait sensation et sentiment. Le premier relevait d'états affectifs ayant pour origine le corps, alors que le second désignait des états ayant pour origine l'âme, c'est-à-dire qui proviennent de la réflexion et de la vie morale. Et si le sentiment prenait son essor au confluent même du sentir et du connaître? Loin de s'opposer à la raison, il serait, en quelque sorte le point de synthèse entre affectivité et rationalité, permettant ainsi à l'homme de réaliser son unité. D'ailleurs, Lacroix (1963) ne voit pas dans l'affectivité uniquement une sorte d'intériorité, de dialogue avec soi-même. Pour lui, un sentiment moral élevé permet de réguler l'action, de la rendre parfaitement adéquate. Si le sentiment a cette fonction de régulation, alors il relève *aussi* de la

raison. Justement, Reboul (1992) le qualifie non pas d'anti-intellectuel, mais tout au plus d'anté-intellectuel. Mais alors, où se situe le sentiment?

Au coeur de l'homme

« Le coeur a ses raisons, que la raison ne connaît point; on le sait en mille choses. » Dans cette célèbre phrase de Pascal, ces « mille choses » ne sont-elles pas nos sentiments? Et qu'est-ce donc que ce coeur qui est considéré en biologie comme l'« organe propulseur » du corps? L'étymologie du mot coeur, du latin *cor*, est très intéressante. Elle signifie non seulement le siège du sentiment mais aussi de la pensée et de la volonté. Le coeur pourrait bien être cet espace où s'effectue la synthèse de ce que les anciens appelaient les trois facultés, « sentiment », « intellect », « volonté ». Autrement dit, ce serait l'espace à partir duquel l'être dans son entier prend son essor. Peut-être est-ce ici, dans cet « organe propulseur », que nous devrions aller chercher la source de toute véritable action et donc de la conduite humaine?

2.1.1.2 Les caractéristiques du sentiment

Il est certain que le sentiment nous appartient intimement. C'est bien nous qui l'éprouvons, d'où son caractère subjectif. Le sentiment témoigne donc de la singularité de chaque être et souligne le rapport de tout être au monde.

Mais il est à noter que le sentiment est irremplaçable puisque sans amour, sans joie, sans espérance, etc., nous pourrions difficilement nous targuer d'être humains. La vie sans sentiment perd, non seulement tout son attrait, mais son sens. En fait, même si nous le voulions, nous ne pourrions nous dissocier du sentiment. Il est inhérent à nous. Il nous constitue en quelque sorte. D'où son caractère essentiel.

Maintenant, s'il est inhérent à nous, c'est qu'il a quelque profondeur. Et c'est d'ailleurs cette profondeur qui confère au sentiment sa stabilité. Ainsi, Damiens

(1985) qualifie les sentiments de structures relativement stables, complexes et organisées. Selon elle, le sentiment possède un « fond permanent ». Autrement dit, il se maintient et se construit dans le temps (Pagès, 1986).

Cela ne l'empêche pas de se renforcer ou de s'affaiblir et même de céder la place à un sentiment plus fort. Précisément, Damiens (1985) note qu'une des caractéristiques du sentiment c'est d'avoir une vie, une dynamique. Mais en aucun cas il n'oscille, dans le sens de fluctuer. Il évolue, se transforme et peut s'éteindre comme toute chose vivante. Ce n'est pas contradictoire.

Par ailleurs, s'il peut évoluer, se transformer ou régresser, c'est que, d'une certaine façon, il est alimenté. Cette alimentation mérite-t-elle une éducation ou devrions-nous nous contenter de qualifier le sentiment de trop « obscur » pour être sérieusement considéré?

Il est certain que l'être humain est si porté vers l'extérieur, si obnubilé par l'action, si happé par ses occupations et ceci, de nos jours, dès sa plus tendre enfance, que son regard n'a plus le temps, mais surtout n'a jamais appris à se poser à l'intérieur de lui-même. On lui apprend à « regarder » sa pensée pour la rendre plus claire, plus rigoureuse, en un mot, plus logique, mais nul ne prête plus attention à son ordre intérieur : « Enfants, on nous *montre* tant de choses que nous perdons le sens profond de *voir*. » (Bachelard, 1961, p.110).

Mais si l'on retrouve ce « sens profond de *voir* » et si, comme le soutient Bachelard dans les pages qui suivent, « il semble alors que le monde contemplé parcourt une échelle de clarté quand la conscience de voir est conscience de voir grand et est conscience de voir beau » (p.159), alors le sentiment mérite de trouver sa place au sein d'une éducation qui le nourrisse, le cultive, l'élève afin d'atteindre cette « dignité de voir » dont parle si bien Bachelard et qui est l'apanage de l'être humain qui s'accomplit.

Comme nous pouvons le constater à travers cette analyse, le sentiment permet de s'éprouver, de renouer, de rester en contact avec soi, d'abolir toute distanciation de soi. Il nous révèle à nous-même et demeure ainsi un accès privilégié à la connaissance de soi, de l'autre et donc du monde.

Ainsi, comme le formule si bien Lacroix (1963), le sentiment est bien la « marque du réel ». Il permet de saisir la réalité, la valeur et le sens des choses. C'est en lui que réside la capacité de percevoir l'essentiel. C'est bien pour cela que Bordeleau (1993) le définit, non comme un simple état affectif, mais comme « un pouvoir de saisir ».

Loin de s'arrêter ici, le sentiment devient alors force mobilisatrice qui, par poussée, tend à imprimer un mouvement. Il est donc élan mais plus encore, orientation et direction. Il joue en quelque sorte le rôle de boussole intime dans toute conduite humaine, aspirant la personne vers un nord qui représenterait, à ses yeux, la valeur la plus haute: « Sentiment, désir, affect portent le même sens : ils sont l'un et l'autre valeur qui fonde, motion qui rend quelque chose ou quelqu'un présent sur le mode qualitatif et vecteur de la conduite.» (Meyor, 2002, p.208).

2.1.1.3 Définition du sentiment dans cette recherche

Dépassant dans notre étude l'idée que le sentiment serait secondaire, dérivé de la connaissance, ainsi que l'idée que le sentiment serait primaire en prenant racine dans les besoins et les instincts, le sentiment revêt à nos yeux une portée axiologique grâce à sa capacité de saisie des valeurs, jusqu'aux plus hautes. Simplement mais néanmoins profondément, le sentiment est un détecteur de valeurs de la même façon que la représentation est un détecteur du vrai (Lacroix, 1963). Aussi, nous retiendrons dans notre recherche, la définition qu'en donne Reboul : « le sentiment joue le même rôle que l'expérience dans la science. Il est l'expérience des valeurs.» (1989, p.911b).

2.1.2 L'éducation

2.1.2.1 Caractéristiques

Caractère vaste de l'éducation

Comme nous l'avons déjà mentionné, en général, on utilise le terme « éducation » par opposition à des termes tels que « instruction », « formation », « enseignement », soulignant ainsi l'intention de les dépasser.

En effet, l'instruction désigne en principe le fait d'inculquer des connaissances de base telles que le calcul, la lecture et l'écriture. Aussi, réduire l'éducation à l'instruction, ce serait ne prendre en considération que la dimension cognitive de la personne. Donc, bien que nécessaire comme moyen d'accès à la culture, l'instruction n'est qu'une toute petite partie de l'éducation.

Par formation, on entend généralement la transmission de connaissances, de savoir-faire, d'attitudes, de comportements, dans un domaine précis, par exemple une formation technique, scientifique, littéraire, etc., dans l'unique but d'acquérir une compétence professionnelle ou autre. « Instruction » et « formation » ont donc pour but ultime l'intégration de l'individu dans la société.

Quant à l'enseignement, Reboul (1971) le qualifie de « la forme la plus humaine de l'instruction ». En effet, il se distingue d'abord par son contenu, son savoir et sa culture, cette dernière étant l'art de se servir de ce savoir. Et ensuite, il se distingue par son but, qui est de « faire comprendre », d'exercer le jugement et de permettre à l'homme d'intégrer, non pas une société donnée, mais « la communauté humaine qui transcende les époques et les frontières. » Seulement, dans son analyse, Reboul fait deux remarques extrêmement importantes, la première concernant la moralité : « la

culture ne donne pas la moralité.» (p.29) et la seconde concernant la créativité : « on n'enseigne pas à créer.» (p.30). Or, qu'est-ce qu'un homme sans moralité ni créativité? Ces dernières sont-elles l'apanage de l'être éduqué? Et qu'est-ce qu'un « être éduqué »?

« L'être véritablement éduqué aspire avant tout au savoir, au développement de ses potentialités uniques, à la coexistence pacifique et fraternelle, à la justice, à la vérité et à l'amour. Toute visée opposée est contraire à l'éducation, essentiellement un cheminement vers l'intelligence, le sens et le bonheur » affirme Legendre à la p.42 de son livre *Une éducation... à éduquer!*

N'est-ce pas de créativité qu'il s'agit lorsque Legendre parle du développement de potentialités *uniques*? Et ne s'agit-il pas de moralité dans tout le reste? Est-ce cela le *plus* qui fait que l'éducation non seulement englobe l'instruction, la formation et l'enseignement mais les dépasse, ou y a-t-il encore autre chose?

Reboul donne la réponse à cette question au tout début du chapitre consacré à l'éducation : « il reste ce noyau primitif où éduquer signifie atteindre l'individu en profondeur dans la couche anté-intellectuelle de son être, dans ses habitudes, ses émotions, ses affections premières.» (1971, p.13). Il s'agit tout simplement de l'éducation du sentiment.

Caractère multidimensionnel

Ainsi, de par ce caractère vaste qui lui est conféré, l'éducation concerne toutes les dimensions de l'être humain. En effet, Legendre (2001) affirme que l'éducation se doit d'assister l'être humain à développer toutes ses potentialités. L'éducation concerne donc tous les aspects de l'humain. C'est bien ce que prétendait déjà Littré (XIXe siècle) dans son supplément à l'article « Éducation » de son dictionnaire lorsqu'il mentionnait que l'éducation relève du cœur et de l'esprit

puisqu'elle concerne les connaissances que l'on acquiert *et* les directions morales que l'on donne aux sentiments.

Valeur et but de l'éducation

Aussi, si l'instruction et la formation apparaissent comme des moyens d'atteindre un but déterminé, par exemple un diplôme, une spécialisation donnée, un avancement dans la hiérarchie, leur valeur se réduit nécessairement au résultat obtenu. Par contre, l'éducation renferme en elle sa propre valeur. Elle n'a pour but que l'éducation, sa fin étant l'homme lui-même. « Travail de l'homme sur l'homme afin de faire progresser historiquement l'humanité de l'homme que l'on vise dans l'homme, telle est l'éducation. » (Wetzel, 1993, p.57).

2.1.2.2 Définition de l'éducation dans cette recherche

Ainsi, nous définirons l'éducation dans notre étude comme « l'action qui permet à un être humain de développer ses aptitudes physiques et intellectuelles ainsi que ses sentiments sociaux, esthétiques et moraux, dans le but d'accomplir autant que possible sa tâche d'homme » (Reboul, 1971, p.12). Cette dernière ne consiste pas seulement à s'adapter adéquatement au monde, mais à évoluer au sein de ce monde, c'est-à-dire à se parfaire afin que l'être humain puisse atteindre sa dimension complète, autrement dit, l'intégration du rationnel et de l'affectif (Chauchard, 1971). Ceci ne peut se faire qu'en alliant pensée *et* sentiment.

En conclusion de cette partie, et en s'appuyant sur l'analyse faite dans les sections intitulées « Sentiment » et « Éducation », nous pouvons affirmer que *Le Programme de formation de l'école québécoise* est certainement bien plus que de l'instruction ou de la simple formation tel que son nom l'indique.

Se hissant au niveau de l'enseignement tel que défini dans les pages précédentes, il lui manque cependant ce petit « plus », cette éducation du sentiment, sans laquelle, à

notre avis, la véritable éducation ne peut éclore, puisque, comme le remarque Reboul (1974), même si l'homme cultive son intelligence, s'il ne passe pas de la pulsion au sentiment, il reste inéduqué.

2.2 Recherches semblables

Il n'est pas très aisé de trouver des recherches faites dans le domaine du sentiment en éducation, du moins à notre époque. En effet, le terme « sentiment » est tombé en désuétude (Evans, 2001).

Aussi, bien qu'il soit conseillé de se référer à des ouvrages récents, ceux-ci étant rares en ce qui concerne notre sujet, notre bibliographie recèle un certain nombre d'écrits qui remontent dans le temps.

La plus grande difficulté vient du fait que les termes liés à l'affectivité ne sont pas toujours clairement différenciés, surtout en anglais. À l'appui, citons ce titre de monographie : *Emotion : The science of sentiment* (Evans, 2001).

Aussi, bien que « sentiment » existe en français et en anglais, notre choix en tant que mot-clé pour l'équivalent anglais du mot sentiment s'est arrêté sur « feeling », et ceci pour deux raisons : la première, à cause de la racine du mot, « to feel », sentir, et la deuxième, à cause de son caractère inclusif. En effet, « feeling is the general word », « Emotion means a strong and moving feeling » (*The World Book Dictionary*, 1970, vol.1, p.768c) et « Sentiment suggests genuine, sincere, refined, tender, or noble feeling » (vol.2, p.1881b).

Une autre difficulté vient du fait que la plupart des références sont des monographies et non de courts articles. Aussi, étant donné qu'il nous est impossible dans le cadre de cette recherche d'analyser avec profondeur un grand nombre de monographies et voulant respecter autant que possible la pensée des auteurs, nous nous tiendrons ici à une recension de recherches semblables légèrement réduite,

allant directement à l'essentiel, mentionnant succinctement la problématique, le sens donné au terme sentiment, la place qui lui est accordée par l'auteur et les résultats qui en découlent. Nous ferons aussi le lien avec notre propre recherche.

Feeling and Value

Dans sa thèse de doctorat en philosophie présentée à l'Université du Texas à Austin en 1981 et intitulée *Feeling and Value*, Calhoun Hause Cheryl montre que si l'intérêt en Angleterre à élaborer une théorie du sentiment en tant que saisie des valeurs morales s'est évanouie après le XVIII^e siècle, cet intérêt a repris de la force chez les moralistes continentaux et particulièrement chez les Allemands. Il est donc possible de retracer une évolution de cette « value-feeling thesis » jusqu'à son expression la plus sophistiquée chez Max Scheler (1971).

Elle ajoute que si la plupart des théories contemporaines de l'émotion défendent le fait que les émotions impliquent des jugements concernant les valeurs, ce fait n'est pas défendu adéquatement à cause d'un manque de compréhension historique du phénomène du sentiment.

À partir de là, Calhoun (1981) soutient la possibilité de percevoir les valeurs à travers les sentiments, le terme « feeling » englobant ici ce qu'on nomme ordinairement sentiments, émotions, passions et humeurs.

Elle aboutit à la conclusion que tous les sentiments devraient être analysés en tant que « sentiment-valeur » et souligne l'urgence de revoir les théories concernant la valeur ainsi que les distinctions faites entre jugement de valeur et jugement esthétique.

Ce qu'il y a d'extrêmement intéressant dans cette thèse de doctorat, c'est le lien que l'auteure établit entre le « sentiment » et la « valeur ». En effet, ce lien est précisément le pivot autour duquel prend corps notre propre recherche.

Le fait que le sentiment permette la « saisie de valeurs » et l'élaboration d'un référentiel moral implique le rôle qu'il joue dans la conduite humaine, d'où l'importance de le considérer en éducation.

Calhoun n'est d'ailleurs pas la seule à avoir si fortement lié le sentiment aux valeurs.

Feeling as a Way of Knowing

En effet, *Feeling as a Way of Knowing* a été conçu en 1994 comme un guide pratique par Sybylle Artz, assistant professeur à School of Child and Youth Care, à l'Université de Victoria, en Colombie Britannique.

Déplorant le fait que l'emphase est toujours mise sur le contrôle rationnel des processus émotionnels considérés généralement comme des obstacles au développement et à la vie saine, Artz analyse les notions de « sentiment » et d'« émotion », et pose les fondations d'un nouveau cadre de travail avec l'expérience émotionnelle.

Pour Artz, le sentiment permet la découverte de valeurs personnelles et relationnelles par l'expérience : « Feeling involves the discovery of personal and relational values in experience » (p.20). Elle soutient qu'il est incorrect de lier les jugements de valeur aux émotions et prend la peine de montrer que c'est le sentiment même qui est la matière du jugement de valeur et non l'émotion .

Analysant comment le sentiment nous oriente et nous aide à nous situer, elle arrive à le cerner comme le moyen de savoir avec quoi nous discernons et jugeons ce qui a de la valeur pour nous. À partir de ce sens donné au sentiment, elle élabore une nouvelle approche qu'elle enseigne à ses étudiants qui, à leur tour, la mettent en pratique.

Résultat : un sondage effectué sur une durée de trois ans auprès de 92 étudiants et clients révèle que 80 % d'entre eux trouvent cette nouvelle façon de considérer le sentiment « très important » pour leur développement et 20 % la considèrent

« important ». Quant aux catégories « non important » et « peu important », elles n'ont jamais été cochées.

Nous nous sommes penchée avec beaucoup d'intérêt sur ce guide. Déjà le titre « *Feeling as a Way of Knowing* » donne au sentiment tout son potentiel en tant qu'accès à la réalité, un des points majeurs que nous traitons dans notre recherche. Mais le plus intéressant c'est que Artz parle du sentiment comme de l'« expérience de valeurs personnelles et relationnelles ». Or, à travers notre analyse conceptuelle, nous avons nous-même cerné le sentiment comme l'« expérience des valeurs ». Bien plus, cette auteure distingue le sentiment de l'émotion, distinction que nous mettons en valeur dans notre propre recherche. Enfin, elle montre comment le sentiment nous aide à nous situer en tant qu'être humain et à nous orienter, caractéristiques que nous prêtons nous aussi au sentiment dans notre étude.

Upheavals of Thought

À l'encontre des deux auteures que l'on vient de citer, M.C. Nussbaum n'utilise que le mot « emotion » dans *Upheavals of Thought* (2001). Pourtant, cette monographie a retenu notre attention parce qu'en fait nous ne sommes pas si loin de la question qui nous concerne.

En effet, dans la première partie de son ouvrage, Nussbaum soutient le fait que les émotions ne sont pas des forces aveugles, « alien, blind forces », mais bien des réponses précises à ce qui a de la valeur pour nous.

Elle va jusqu'à montrer qu'il ne peut y avoir de véritable théorie éthique sans une solide théorie des émotions.

Elle consacre la deuxième partie de son ouvrage à l'analyse de la « compassion » et la troisième partie à celle de l'« amour » qui sont tous les deux, en tout cas à nos yeux, des sentiments et non des émotions.

Elle arrive ainsi à la conclusion que l'amour et ses corrolaires peuvent mener à une véritable justice sociale : « love and its allies among the emotions (compassion, grief) can provide powerful guidance toward social justice » (p.713) et elle propose les oeuvres littéraires et musicales comme sources d'éducation éthique.

Même si Nussbaum utilise le terme « emotion », il est clair pour nous qu'il s'agit de « sentiment » puisque « amour » et « compassion » rentrent dans cette dernière catégorie. En effet, l'amour et la compassion sont profonds, stables et durables, caractéristiques particulières au sentiment.

Deux points majeurs nous intéressent chez cette auteure : le premier est le lien qu'elle établit entre le sentiment et l'éthique, lien qui nous interpelle profondément et que nous traitons dans notre recherche. En effet, le sentiment étant la matière même de la valeur dans notre étude, son rôle en morale et en éthique est une conséquence directe.

Le deuxième point est la place que cette auteure fait à l'art, particulièrement à la littérature et à la musique, dans l'éducation éthique. Or, dans notre recherche, nous nous demandons précisément si l'art peut être d'une quelconque contribution dans l'éducation du sentiment. Nous allons même jusqu'à traiter du sentiment du beau.

Intelligence and Feeling

Le domaine de l'art et particulièrement celui de l'éducation de la musique recèle de nombreuses recherches sur le thème du sentiment en éducation.

Ainsi, *Intelligence and Feeling: A Philosophical Examination of these Concepts as Interdependent Factors in Musical Experience and Music Education* est une thèse présentée à la Northwestern University en 1991.

Dans cette recherche, Ann Stokes part du fait que la conception traditionnelle de l'intelligence et du sentiment est préjudiciable à la compréhension de la musique en particulier et de tout art en général. En se basant sur des arguments puisés en

psychologie et en philosophie, elle tente de montrer comment le sentiment fait partie intégrante de l'intelligence musicale. Bien sûr, l'on pourrait rétorquer qu'il s'agit ici d'un domaine bien particulier, mais elle prend la peine d'établir des comparaisons entre l'intelligence rationnelle et l'intelligence musicale. Elle arrive à la conclusion que l'intelligence et le sentiment ne peuvent être pleinement compris qu'en référence l'un à l'autre. À l'appui, elle montre comment dans le domaine de l'art, 11 processus cognitifs (discrimination, comparaison, classification, abstraction, mesure, schématisation, résolution de problème, synthèse, jugement, intuition et interprétation) opèrent sur la base même du sentiment.

Cette thèse est techniquement assez compliquée. Cependant, au-delà des détails techniques, un point en particulier a soulevé notre intérêt : le fait qu'elle mène à la conclusion que l'intelligence et le sentiment ne peuvent être compris qu'en référence l'un à l'autre. Bien que nous situons le sentiment d'emblée dans la sphère de l'affectivité, un peu comme s'il en est le noyau, il reste que dans notre recherche, à plusieurs reprises, nous nous demandons si ce dernier ne se situe pas au confluent de l'affectivité et de la rationalité. Pour nous, le sentiment ne va pas à l'encontre de la raison, au contraire. Le sentiment nourrit la raison et la soulève, la raison l'encadre et lui donne forme.

Unification of Intellect and Emotion in Music Education

Plus proche de notre sujet de recherche, dans sa thèse de doctorat *Calvin Brainerd Cady (1851-1928). Unification of Intellect and Emotion in Music Education*, Fumiko Shiraishi (2001) s'intéresse aux idées de Cady sur l'éducation de la musique, particulièrement en ce qui concerne l'intégration de la pensée et du sentiment.

Pour Shiraishi, l'éducation de la musique fait partie de l'éducation en général et contribue donc à la formation du caractère de l'élève à travers l'éducation de la

personne dans sa totalité, d'où son intérêt pour Cady. Par « éduquer », Cady entend « revealing to the child, and leading him (or her) to exercise... (the) capacity to conceive and express...all pure idea (s) in any mode of thought » (p.49). Autrement dit, il s'agit de mener l'enfant à exercer la capacité d'exprimer toute idée en un mode de pensée, la musique étant l'un de ces modes.

Mais si les concepts de « music », « education », « conception » sont explicités, ceux de « emotion » et « feeling », indifféremment utilisés, ne le sont pas. Par contre, une phrase laisse entendre que c'est ce qui vient du coeur : « Musical or artistic expression requires the unity of head and heart, or intelligence and affections » (p.78). Si on relit attentivement la définition de l'éducation, celle du sentiment se dessine en filigrane : « to conceive...all pure idea(s) ». Si l'idée est l'idée du beau, du vrai, etc., n'est-ce pas de la saisie de valeurs dont il s'agit?

Mettant en pratique sa théorie, principalement au sein de sa propre école Music-Education School en Oregon, Cady a réussi ce tour de force d'unir pensée *et* sentiment. Résultat : sur un plan pratique, l'application de sa théorie a permis de développer chez l'enfant l'habileté à s'exprimer artistiquement.

Si l'on considère qu'« être » est l'expression artistique vivante de chaque individu, une telle théorie appliquée dans le domaine de l'éducation pourrait bien augmenter la *qualité d'être* dont nous parlions dans l'introduction.

Cette recherche s'avère très intéressante par rapport à notre travail puisqu'on y prône l'intégration de la pensée *et* du sentiment dans une éducation qui concerne la personne dans sa totalité.

Mais ce qui a retenu particulièrement notre attention, c'est que le côté pragmatique est aussi pris en considération. En effet, on prend la peine de se pencher sur l'application faite de la théorie sur le terrain et même si les résultats de cette étude sont quelque peu ambigus dans le sens qu'ils manquent de clarté au niveau des conclusions, il demeure intéressant de voir que, dans le domaine précis de l'éducation

de la musique, quelqu'un s'est penché sur le même problème que nous et l'a traité à la fois sous un angle théorique et sous un angle pratique.

Education in a New Key : Invitation to the Muses

Justement, d'un point de vue plus pragmatique, la qualité de l'éducation étant le but majeur visé par la nouvelle réforme, voici ce que révèle *Education in a New Key : Invitation to the Muses*, une thèse présentée en 1983 à l'Université de Californie dans le domaine de la philosophie de l'éducation, par Sharon Denise Gocke.

Selon Gocke, l'éducation d'aujourd'hui privilégie une forme spécifique de rationalité prisée par la méthodologie scientifique afin de promouvoir l'uniformité des individus dans un but d'efficacité et de contrôle. Aussi défend-elle la thèse d'une éducation du sentiment.

Se basant sur la théorie de « art and mind » de Suzanne Langer, elle démontre que l'être humain est unique et authentiquement lui-même lorsqu'il lui est donné la chance de développer son côté émotionnel, « ethos » et « aesthetics » étant essentiels à l'équilibre des individus et des sociétés. Elle arrive à la conclusion que la qualité et l'excellence en éducation peuvent être atteintes si on prenait la peine de cultiver sentiment et émotions.

Cette dernière thèse se révèle très intéressante par rapport à notre travail notamment en ce qui concerne deux points majeurs. Le premier est le fait même qu'elle défend la possibilité d'améliorer la qualité de l'enseignement en « cultivant » sentiment et émotions. Le deuxième point est l'affirmation que ce qu'il y a d'unique à chaque personne ne peut éclore qu'en donnant un certain espace au sentiment et aux émotions. Cela rejoint l'idée que nous avançons que le sentiment est nécessaire pour l'accomplissement de soi.

Comme nous pouvons le constater, bien que ces recherches se situent dans des contextes légèrement différents, elles traitent toutes de l'importance de considérer le sentiment en éducation. Mais ce sont les deux premières recherches qui se révèlent particulièrement pertinentes puisqu'elles lient directement le « sentiment » à la « valeur », corroborant ainsi le point essentiel de notre étude. Cette idée de lien entre le « sentiment » et la « valeur » n'est pas nouvelle.

2.3 Théories et modèles

Si l'on remonte à l'époque de Ribot qualifié par Maisonneuve (1948) comme le « promoteur en France d'une psychologie d'esprit scientifique », on remarque que le sens que l'on donne alors au terme « sentiment » est très large. En fait, il recouvre la sphère de l'affectivité dans sa totalité. D'ailleurs, on observe souvent une assimilation entre les termes « sentiment », « émotion », « affections » et « états affectifs ». Mais ce qui est important, c'est que l'on a surtout tendance à définir l'« affectif » par opposition au « représentatif » et au « volontaire ».

En fait, dès le début du XXe siècle, deux grandes thèses s'opposent : la thèse intellectualiste et la thèse dite psycho-physiologique.

Comme l'explique si bien Maisonneuve (1948), la thèse intellectualiste considère le sentiment comme secondaire, dérivé, simple mode de la connaissance. Autrement dit, le sentiment résulte ici d'états intellectuels. Donc, il ne peut pas exister sans l'intelligence. Ce courant se rattache à Leibnitz (XVIIe siècle), qui voit dans le sentiment une forme confuse de connaissance.

Il faut dire que de prime abord, il est facile de penser que le sentiment dérive d'une idée. Effectivement, imaginons un instant que l'on escompte la visite d'une personne qui nous est chère. À l'idée de sa venue, nous sommes remplis de joie. Mais si un incident survenait et que la visite était annulée, nous éprouverions de la

tristesse. Cette fois, c'est censé être l'idée de ne pas voir la personne attendue qui nous remplit de tristesse. Donc le sentiment semble bien à première vue dériver d'une idée. Mais comme le souligne Maisonneuve, le sentiment de joie ou de tristesse résulte en fait d'une attente, de l'« espoir » de revoir une personne aimée, espoir confirmé dans le cas de la joie, ou infirmé dans le cas de la tristesse. Et peut-on vraiment assimiler l'« espoir » à une idée? N'est-il pas lui-même un sentiment? L'« espoir », l'« amitié » ou l'« amour » sont avant tout des phénomènes affectifs qui sont fondamentalement « éprouvés », « vécus ». Il est donc difficile de négliger cette dimension de l'affectivité comme le fait la thèse intellectualiste.

Par contre, la thèse psycho-physiologique insiste sur l'origine organique du sentiment. Elle pose le sentiment comme primitif, autonome, irréductible à l'intelligence. Il peut donc exister sans elle. Autrement dit, le sentiment naît ici des besoins et des instincts. Ce courant se rattache à Malebranche, disciple de Descartes qui voit dans le sentiment la réaction de l'individu à son milieu environnant, réaction qui s'accompagne nécessairement de modifications corporelles.

Mais n'est-ce pas ici aussi opérer une sorte de réduction du sentiment? Il est vrai que des sentiments tels que la colère par exemple vont généralement s'accompagner d'un dérèglement organique. Mais de là à affirmer que tout sentiment naîtrait de troubles organiques générés par une situation donnée comme le laisse entendre la théorie de William James par exemple (je vois un ours, je tremble donc j'ai peur), il y a tout un pas à franchir! Et précisément, ne confond-on pas sentiment et émotion? C'est l'émotion qui est une « crise soudaine » (Reboul, 1990), et non le sentiment. L'amour profond que l'on éprouve pour une personne est différent des troubles que l'on peut ressentir à la vue d'une personne qui nous plaît. La thèse psycho-physiologique réduit l'affectivité à la simple conscience de troubles organiques et néglige le fait que le sentiment pourrait contenir une « signification » précise pour la personne, un « sens ».

En fait, dans les deux thèses, nous sommes face à un sentiment qui est un résultat, une conséquence. Dans le premier cas, il résulte d'états intellectuels, dans le second, il résulte de mouvements organiques. Et si le sentiment était autonome? S'il se spécifiait des autres états affectifs? C'est précisément ce qu'avancent Max Scheler et à sa suite, Reboul.

La thèse que développe Scheler se rattache en fait au courant pascalien. Pour Pascal, seul le sentiment (ou le « cœur », ou l'« expérience ») a la capacité de saisir la réalité profonde, le principe même des choses, les valeurs. Le sentiment est à la base de tout ce qui s'éprouve, l'amour, l'espoir, etc. Il oppose ainsi l'« esprit de finesse » du sentiment à l'« esprit de géométrie » de la raison. C'est cette dernière qui relève ici d'un ordre de connaissance secondaire et artificiel.

Pour Scheler aussi, le sentiment est non seulement autonome, mais initial. Selon lui, c'est grâce à une sorte de disposition intérieure, d'un sentiment d'accueil que l'on éprouve au préalable que dépend le progrès de notre connaissance et de notre action. N'est-ce pas ce qu'inconsciemment on cherche à atteindre lorsque par exemple on parle d'inculquer l'amour des mathématiques aux élèves? Et n'est-il pas vrai que « sentir », c'est *saisir le sens* d'une chose et *s'orienter vers* quelque chose? Scheler illustre très bien cette idée par l'exemple suivant : lorsque l'on a mal quelque part, cette souffrance ne se limite pas à être subie passivement. Elle nous semble « mauvaise » et donc « à éviter ou à guérir ». Il en va de même pour l'amour. En nous rendant l'objet de notre amour aimable, il nous pousse vers lui. C'est en ce sens que Scheler voit dans le sentiment non pas une cause d'aveuglement mais au contraire un principe de clairvoyance et d'orientation. Exactement comme Pascal, Scheler définit le sentiment non pas comme un simple état passif mais comme une fonction, *un acte qui saisit les valeurs*. C'est d'ailleurs sur ce critère qu'il classera les sentiments humains selon leur degré d'activité. Étonnamment, les sentiments les plus

« actifs » sont précisément ceux qui concernent la « profondeur de la personne » et la « signification du monde ». Or, la « connaissance de soi » et la « compréhension du monde » sont justement parmi les concepts les plus importants de la réforme.

Sur les traces de Pascal et de Scheler, et comme nous l'avons mentionné auparavant, Reboul (1990) va reprendre cette idée que le sentiment est l'expérience même de la valeur. Et effectivement, ce qui nous est présent n'est jamais vraiment neutre. Il revêt pour nous un sens soit positif, soit négatif. Cela nous rend joyeux, admiratif, ou au contraire triste, méprisant. Tout sentiment donne une valeur. À l'appui, Reboul analyse l'indifférence et souligne que même lorsque nous éprouvons de l'indifférence, que cela soit de manière spontanée ou affectée, nous proclamons en fait notre refus d'une valeur que l'on voudrait que l'on adopte. Ici aussi, comme pour Scheler, le sentiment nous engage à faire quelque chose puisqu'on est inmanquablement attiré vers quelque chose que l'on admire et que l'on voudrait imiter. L'on est aussi inmanquablement repoussé par quelque chose de négatif que l'on est tenté d'éviter ou de détruire. Le sentiment oriente donc notre action.

Ce qui ressort de tout cela, c'est que si le sentiment a longtemps été considéré comme « passif », résultat soit d'une idée, soit de troubles organiques, certains auteurs – et non des moindres – ont vu en lui une fonction, un acte, *l'acte même de saisie des valeurs*. Ainsi, le sentiment se trouve être l'expérience même des valeurs. C'est en cela qu'il est irremplaçable. En fait, Reboul (1990) fait une analogie remarquable : pour lui, le sentiment joue exactement le même rôle que l'expérience dans la science. C'est dire son importance lorsqu'on s'intéresse de près à la science de l'Homme.

Finalement, ce que l'on retient de tout cela, c'est que le sentiment ne peut en aucune façon être réduit à une idée ou à une sensation organique. La capacité de

saisie qu'il possède lui confère une qualité particulière : celle de donner une signification, un sens, ce qui le lie nécessairement à la valeur et donc, à l'éducation.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

3.1 Le type de méthode

Il s'agit dans cette partie de décrire, étape par étape, la méthode d'investigation que l'on va privilégier afin de répondre à la question de recherche et à la sous-question posées au départ, soit : « Quelle est la place du sentiment en éducation? Et dans cette perspective quelle lecture peut-on faire de la réforme? » Autrement dit, comment va-t-on s'y prendre pour mener à bien cette recherche?

Dans son ensemble, cette recherche est menée de façon théorique, spéculative, puisqu'il s'agit essentiellement de travailler avec des concepts afin d'expliquer et de mettre en évidence le phénomène du sentiment en éducation.

Cette méthode spéculative orchestre l'ensemble de la recherche. Pour bien la mener, nous nous basons essentiellement sur la référence suivante : *Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques* de Martineau, Simard, et Gauthier (2001).

En ce qui concerne un point en particulier, soit l'analyse de la réforme, nous faisons appel à une méthode d'analyse de contenu de documents écrits qui vient comme point d'appui à la recherche. Pour cela, nous nous référons aux monographies suivantes : *Méthodes de recherche en éducation* (1990) et *Méthodes de recherche pour l'éducation* (1995) de Van der Maren.

3.2 La méthode spéculative.

La recherche théorique et spéculative se démarque des autres types de recherche par le fait qu'elle ne fait pas appel à des données empiriques. Elle se base sur des textes écrits. Elle construit une argumentation. Cette argumentation est bien sûr « scientifique par ses méthodes ». Cependant, les conclusions auxquelles on aboutit demeurent « des choix entre des possibles » (Plot, 1986). Autrement dit, nous sommes censées construire ici une recherche qui mène, non à la démonstration d'une vérité mathématique, mais à la vraisemblance de la thèse proposée.

Les recherches de nature théorique et spéculative en éducation exigent une méthodologie assez particulière. En se basant sur Martineau, Simard, et Gauthier (2001), nous dirons que cette dernière se décline selon trois axes :

- l'interpréter;
- l'argumenter;
- le raconter.

En effet, puisque l'on travaille à partir de textes écrits, il faut pouvoir avant tout les interpréter. En proposant une interprétation donnée, on se situe dans le probable, qui en appelle lui-même à construire une argumentation. Cette argumentation est insérée dans un discours, d'où le raconter. À partir de là, toute recherche de nature théorique et spéculative touche à quatre dimensions : l'herméneutique, l'analyse conceptuelle, la rhétorique et la pratique littéraire.

3.2.1 L'axe de l'interpréter

Nous l'avons dit, notre source première est constituée de textes d'auteurs et de chercheurs qui se sont penchés sur le sujet. Aussi, faut-il d'abord interpréter ces textes. Ceci sera fait grâce à l'herméneutique et à l'analyse conceptuelle.

L'herméneutique est l'art d'interpréter avec le plus de justesse et le plus de fidélité possibles la pensée des auteurs. Il faut tenter de comprendre. Cette compréhension est avant tout *ancrée dans un passé*, autrement dit, elle est porteuse d'un sens. C'est une des raisons pour lesquelles, bien qu'il soit conseillé de faire appel à des monographies datant au maximum des cinq dernières années, dans cette recherche spéculative en particulier, *nous serons obligée de nous référer à certaines monographies qui remontent plus loin dans le temps.*

Mais cette compréhension se situe aussi dans le présent, dans le sens qu'elle est contextualisée, qu'elle est nécessairement reliée aux préoccupations d'aujourd'hui. *C'est la raison pour laquelle nous avons ancré notre recherche dans la réforme.*

Ici, comprendre « suppose de s'enrichir du point de vue de l'autre, de s'y confronter, de se l'approprier et de le dépasser » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.15). C'est en fait un véritable dialogue qui s'installe avec d'autres auteurs mais aussi avec soi-même, afin de parvenir à un certain consensus, ce dernier n'étant pas simplement un accord mais aussi une synthèse, dans le sens qu'il s'agit continuellement de dépasser un point de vue pour en arriver à un autre, jugé supérieur.

Quant à l'analyse conceptuelle, son importance est évidente dans une recherche de type théorique et spéculatif. Elle a pour but de dégager le sens d'un concept et les possibilités d'application de ce dernier. Cela ne veut surtout pas dire qu'il faille effectuer l'analyse exhaustive d'un concept. Au contraire, il est conseillé de se limiter à l'essentiel (Martineau, Simard et Gauthier, 2001).

3.2.2 L'axe de l'argumenter

Pour rédiger notre texte de recherche, nous nous basons sur la démarche propre aux science humaines et sociales qui fait essentiellement appel à l'argumentation.

À la différence de la démonstration qui présente des preuves qui affirment ou infirment une hypothèse donnée, l'argumentation présente des raisons pour ou contre la thèse proposée. Argumentation et raisonnement sont donc étroitement liés.

Le discours argumentatif est essentiellement une dialectique, une méthode réflexive, un dialogue de la pensée avec elle-même et celle d'autrui (thèses appuyant notre point de vue et thèses opposées à notre point de vue). Le choix des arguments, la manière dont ils sont agencés et le déroulement de l'argumentation sont des éléments clés qui assurent la cohérence d'un discours censé être raisonnable.

Maintenant, si nous utilisons le terme « rhétorique » dans notre recherche, c'est avec beaucoup de circonspection. En effet, on a généralement tendance à ne voir dans la rhétorique que « l'art de bien parler », « la technique du discours persuasif ». Pour notre part, nous retiendrons et nous nous maintiendrons à cette définition de Paul Ricoeur (1986) reprise par Martineau, Simard et Gauthier (2001) : « l'art de la rhétorique est un art du discours agissant ». En effet, d'entrée de jeu, malgré le fait de nous lancer dans une recherche de type théorique, nous avons exprimé notre volonté de considérer le côté pratique, pragmatique des choses inhérent à tout projet éducatif. L'analyse de la réforme est entreprise dans cet esprit. Aussi, l'idée de rhétorique n'est utilisée ici que dans le but que notre discours donne l'envie d'agir et donne ainsi naissance à des considérations pratiques dans le domaine de l'éducation.

3.2.3 L'axe du raconter

Considérer le raconter, c'est considérer le lecteur. C'est vouloir susciter et soutenir l'intérêt de ce dernier à travers la construction de cet « ouvrage de raisonnement ». Si l'on utilise ici l'expression « pratique littéraire », il ne s'agit aucunement de créer une oeuvre esthétique. Le texte que nous construisons dans cette recherche se veut absolument scientifique. Aussi, nous tenterons le mieux possible de communiquer grâce à une écriture claire et précise.

Ceci dit, il faut préciser que dans le cas des recherches théoriques et spéculatives, l'écriture est plus qu'un simple moyen de communication : « le style n'est pas un médium neutre et transparent, il parle lui aussi, il a sa propre épaisseur. » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.21). L'écriture fait partie de la construction même de la recherche puisqu'il s'agit de mettre en place des concepts, de donner forme à une argumentation qui se tient. Les jeux de langage ne sont donc pas chose absente dans ce type de recherche.

3.3 Application pratique

Bien sûr, les trois axes de l'« interpréter », l'« argumenter » et le « raconter » ainsi que les quatre dimensions qui en relèvent, l'« herméneutique », l'« analyse conceptuelle », la « rhétorique » et la « pratique littéraire » sont censés se retrouver tout le long de notre recherche.

La méthode d'investigation se révèle être plutôt cyclique, en forme de spirale et même *rayonnante*, terme que nous empruntons à Catherine Meyor, notre directrice de recherche. C'est à partir d'une « unité essentielle », d'une phrase-clé qui se résume à notre problématique même, soit la « place du sentiment en éducation » que *rayonne* donc notre recherche.

D'abord, la mise en place d'un réseau conceptuel à partir des deux champs conceptuels « sentiment » et « éducation » a pour but de faire émerger le sens que prennent ces deux termes dans la recherche, sens, bien sûr, corroboré par des auteurs significatifs. Techniquement, cette étape est primordiale : « Dans toute thèse de type « conceptuel » cette activité de définition est fondamentale. » (Plot, 1986, p.39). Il s'agit donc essentiellement d'un travail de compréhension, d'une véritable construction de sens, d'une dynamique de création.

Ensuite, l'analyse de contenu du *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire, version approuvée* (2001) va nous permettre de poser un constat sur la façon dont le sentiment est considéré dans la dernière réforme québécoise. Cette méthode d'analyse sera expliquée en détails dans la partie consacrée à cet effet. Contentons-nous ici de dire que l'analyse va se construire à partir de cinq aspects importants qui émergent de notre cadre conceptuel et qui sont : l'« affectivité », le « sentiment », l'« émotion », la « motivation » et la « valeur ».

Enfin, le discours argumentatif (que nous avons défini un peu plus haut dans l'axe de l'argumenter) se joint à l'analyse conceptuelle pour constituer l'essentiel de la toute dernière partie où il s'agit de déterminer la place que le sentiment mérite d'occuper au sein d'une éducation qui se veut globale. Ce discours va tourner notamment autour de concepts tels que l'« appréhension du réel », « la connaissance de soi », l'« émotion », la « motivation », l'« expérience des valeurs », la « conduite humaine » et l'« accomplissement de soi ».

Cette recherche se déroule donc en trois temps :

- 1 Nous nous penchons d'abord sur le phénomène du sentiment en éducation :
 - nous tentons de définir le « sentiment » et de comprendre son rôle;
 - nous cherchons à cerner le sens de l'« éducation »;
 - nous établissons la « valeur » comme le lien majeur entre « sentiment » et « éducation ».

C'est ce qui a été fait dans cette première partie de la recherche.

- 2 Nous entreprenons ensuite l'analyse de contenu du *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire, version*

approuvée (2001), pour voir comment le sentiment est considéré dans la réforme :

- nous situons le sentiment dans la sphère plus globale de l'affectivité;
 - nous cherchons comment le sentiment est défini par la réforme;
 - nous cherchons la distinction entre « sentiment » et « émotion »;
 - nous regardons si on établit un lien entre « sentiment » et « motivation »;
 - nous cherchons le lien entre « sentiment » et « valeur ».
- 3 Nous cherchons à déterminer la place que le sentiment devrait occuper dans une éducation qui se veut globale et ceci à la lumière de ce qui a été dit dans les parties précédentes. Nous argumentons notamment sur le rôle du sentiment dans :
- l'appréhension du réel;
 - la connaissance de soi et du monde;
 - la motivation;
 - l'accomplissement de soi;
 - la conduite humaine;
 - les valeurs.

3.4 Critères de scientificité

On ne saurait trop insister sur le caractère scientifique de la recherche. Même si notre objet d'étude, le sentiment, semble un défi à la raison, il s'agit quand même de parler raison dans notre discours. C'est pourquoi nous sommes extrêmement vigilante en ce qui concerne certains critères tels que la clarté, la valeur de la thèse (référents), la manière d'éviter les biais (concentration sur ce que nous offrent les documents et non sur ce que nous voulons montrer) et surtout la cohérence entre les différentes parties.

Pour l'analyse de la réforme, nous traiterons de certains critères particuliers comme les critères de validité externe, interne et de fidélité. Ceci sera expliqué en détails dans la partie réservée à cet effet.

Un journal de bord sera aussi entrepris le long de la recherche (cf Appendice E : Extraits du journal de bord).

Dans le même ordre d'idée, puisque « la thèse est une véritable communication » (Plot, 1986), nous pensons que bien qu'il faille que le discours soit le plus clair possible, le plus précis, le plus concis et le plus cohérent possible, notre style personnel peut aussi y trouver sa place. En effet, comme « s'efforcer de tendre vers une transparence idéale serait s'exposer à être plat et ennuyeux » et que « si la thèse n'est pas un morceau de bravoure, elle n'est pas non plus condamnée à être incolore (Plot, 1986, p.19) », nous allons tenter de dépasser « le simple exercice académique » pour présenter « un discours original, une réflexion personnelle » (Plot, 1986).

DEUXIÈME PARTIE

LE SENTIMENT DANS LE CADRE PRÉCIS DE LA RÉFORME

CHAPITRE IV

ANALYSE DE LA RÉFORME

Pour ancrer notre problématique dans un champ plus pragmatique, nous avons décidé de voir comment le sentiment était considéré dans la dernière réforme québécoise. C'est ce que nous faisons dans cette partie intitulée « Le sentiment dans le cadre précis de la réforme ».

Nous ferons appel à la méthode d'analyse de contenu décrite par Van der Maren. Nous nous référerons aux monographies suivantes : *Méthodes de recherche en éducation* (1990) et *Méthodes de recherche pour l'éducation* (1995). Notre but est d'établir un constat aussi objectif que possible sur la façon dont le sentiment est considéré dans la réforme. Pour cela, il nous faut certaines données.

4.1 Méthode de collecte des données

Comme méthode de collecte de données, nous avons choisi l'analyse de documents écrits. En effet, pour pouvoir répondre à la question suivante : « Comment le sentiment est-il considéré dans le cadre précis de la réforme? », il s'agit essentiellement d'analyser les discours éducatifs relatifs à la réforme et aux paradigmes dont elle se réclame.

4.2 Source d'informations

Afin de repérer les sources potentielles d'informations et de constituer ainsi notre échantillon, nous avons continuellement gardé à l'esprit l'objet de notre recherche et notre questionnement.

Remarque : en principe, pour constituer notre échantillon, nous devrions nous baser sur plusieurs critères de sélection. Seulement, *il ne faut pas oublier qu'ici, l'analyse de la réforme ne constitue pas une recherche en soi mais vient comme point d'appui à une recherche déjà entamée*. Aussi, nous nous contenterons d'un seul critère : il faut que cela traite de la réforme et que bien sûr, cela soit représentatif.

Comme source d'informations, notre choix s'est porté sur un seul document officiel, le *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée, éducation préscolaire, enseignement primaire* (2001). Assez volumineux et couvrant maints domaines, ce document s'avère parfaitement représentatif de la réforme. Ceci est important pour assurer la *validité* de notre recherche.

Prenons quelques instants pour décrire brièvement le document :

Le *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée, éducation préscolaire, enseignement primaire* est du domaine public. Il fait partie des archives publiques gouvernementales, provinciales, scolaires.

Le *Programme* a été conçu dans un contexte politique, social, économique et culturel où la qualité de l'enseignement est devenu un enjeu majeur. En effet, dès 1980, les sociétés et entreprises requièrent une main-d'oeuvre beaucoup plus qualifiée pour arriver à soutenir la concurrence souvent internationale. Répondant à ce nouveau besoin, le Québec tente de toute urgence d'accroître la qualité de l'enseignement, d'où cette dernière réforme.

Le *Programme de formation* a donc été produit par le Ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec et la version approuvée a été éditée en 2001. Ce *Programme* concerne l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire.

L'authenticité et la *fiabilité* de ce document ne pouvant être mis en doute, la qualité de l'information y est donc de première main.

En ce qui a trait à la nature des textes, il s'agit bien sûr de textes officiels destinés avant tout au personnel enseignant du préscolaire et du primaire. Plusieurs lectures nous ont été nécessaires afin de nous familiariser avec le style et la structure.

En ce qui concerne la logique interne du document, le *Programme de formation* compte 350 pages. Il débute par une présentation (Chapitre 1) décrivant le contexte général, la mission de l'école, les orientations, les caractéristiques et les incidences du *Programme*. Il se décline ensuite en compétences transversales (Chapitre 2), en domaines généraux de formation (Chapitre 3), en un programme d'éducation préscolaire (Chapitre 4) et en programmes regroupés en cinq domaines d'apprentissage : les langues (Chapitre 5); la mathématique, la science et la technologie (Chapitre 6); l'univers social (Chapitre 7); les arts (Chapitre 8); le développement personnel (Chapitre 9). Il se termine enfin par une bibliographie. Le tout est conçu comme un système à part entière, c'est-à-dire unifié, où tous les éléments sont censés concourir à un même objectif : assurer le développement global de l'élève. (Ministère de l'éducation, 2001)

4.3 Collecte et traitement des données selon Van der Maren

La question posée dans cette deuxième partie est la suivante : « Comment le sentiment est-il considéré dans le cadre précis de la réforme ? » À partir de cette question, nous allons construire notre instrument, soit une grille de codage qui permet la sélection de segments pertinents dans le document analysé.

4.3.1 Sélection et codage

Comme nous pouvons le constater, le matériel est volumineux. Tout n'est pas nécessairement pertinent en ce qui concerne notre recherche, il nous faut donc sélectionner de façon stratégique. Aussi, nous pensons qu'en posant au texte les bonnes questions, nous devrions être capable de recueillir l'information pertinente. Ces questions sont bien sûr inspirées du cadre conceptuel. Nous allons donc procéder « par rubriques à partir du cadre conceptuel » (Van der Maren, 1990).

Nous cherchons donc dans notre cadre conceptuel les aspects, les thèmes les plus importants à traiter. Van der Maren leur donne le nom de « rubriques » et les définit comme « le nom des cases, pour lesquelles nous chercherons des informations dans le texte (1990, p.381) ». Mais nous restons ouverte en cours de route à toute modification ou ajout. Ainsi :

- ayant dans notre cadre conceptuel situé le « sentiment » dans la sphère plus globale de l'« affectivité », nous allons chercher d'une part dans le *Programme* les concepts, et même les termes et les expressions liés à l'« affectivité » en général;
- puisque le sujet même de notre recherche est le « sentiment », nous allons voir d'autre part en quels termes on en parle et si l'on donne une définition précise du « sentiment » en tant que tel dans le *Programme*;

Remarque : il est difficile de diviser catégoriquement « affectivité » et « sentiment » tellement les différentes composantes de l'affectivité (dont le sentiment fait partie) sont imbriquées les unes dans les autres. Prenons par exemple la « confiance en soi », on n'y trouve pas le terme « sentiment » mais il est sous-jacent. Pour avoir confiance en soi, il faut d'abord éprouver un sentiment de confiance. Donc, si la « confiance en soi » est un concept affectif, il comprend aussi

la notion de sentiment. Et cela est vrai pour la plupart des concepts affectifs. Cependant, pour plus de clarté, nous avons décidé de réserver uniquement les concepts qui contiennent explicitement le terme sentiment – comme par exemple le « sentiment de bien-être et de sécurité » – pour le deuxième aspect.

- Puisque nous avons fait la distinction entre le « sentiment » et l'« émotion » dans notre étude, nous allons relever tout ce qui a trait aux « émotions » et voir si l'on fait une distinction entre « sentiment » et « émotion » dans le *Programme*;

- Comme nous avons fait le lien entre le « sentiment » et la « motivation » dans la première partie de notre recherche, nous allons dégager dans le document tout ce qui a trait à la « motivation » et voir si l'on fait le lien entre « sentiment » et « motivation »;

- Finalement, comme notre analyse conceptuelle établit le lien entre le « sentiment » et la « valeur », ce qui lie nécessairement le « sentiment » à l'« éducation », nous allons relever tout ce qui a trait à la « valeur » dans le *Programme* et voir si ce dernier fait le lien entre « sentiment » et « valeur ».

Voici donc un premier tableau regroupant nos rubriques (ou aspects) à considérer :

Tableau 4.1 : Les cinq rubriques

Objectif	Aspects	Méthode	Acteur
Dégager la façon dont le sentiment est considéré dans le cadre précis de la réforme	Affectivité Sentiment Émotion Motivation Valeur	Analyse de contenu de document écrit selon Van der Maren	Programme de formation de l'école québécoise

Remarque : cerner les aspects pertinents ne s'est pas fait d'un seul coup. Ils ont naturellement émergé au cours des lectures faites, des connaissances acquises en cours de route, des consultations avec notre directrice de recherche. Cela ne s'est pas fait non plus de façon rectiligne, d'où la pertinence d'une méthode en spirale. Il a souvent fallu revenir sur nos pas pour nous assurer de la cohérence entre les parties.

À partir de ce tableau, nous élaborons notre version de l'instrument, soit notre grille de sélection du contenu du document écrit :

Tableau 4.2 : Grille de sélection du contenu du document écrit

	Programme de formation (chapitres 1 à 9)
Affectivité	
Sentiment	
Émotion	
Motivation	
Valeur	

Cet instrument sera appliqué pour chaque chapitre du *Programme de formation*. Ceci va nous permettre de faire des liens, des comparaisons entre les différentes parties du document.

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une « entrevue » au vrai sens du terme, en nous appuyant sur ces aspects ou thèmes, nous élaborons les questions que nous comptons nous poser lors de la sélection de l'information pertinente. Les questions étant plus détaillées que le titre d'une rubrique, cela nous aide à ne rien négliger.

Quels sont les termes, expressions et concepts relevant de l'« affectivité » en général?

En quels termes parle-t-on du « sentiment » et donne-t-on une définition du « sentiment »?

En quels termes parle-t-on d'« émotion » et fait-on la distinction entre « sentiment » et « émotion »?

Comment parle-t-on de « motivation » et fait-on le lien entre « sentiment » et « motivation »?

Comment parle-t-on de « valeur » et fait-on le lien entre « sentiment » et « valeur »?

Comme nous pouvons le constater, les questions posées ne sont pas fermées, dans le sens qu'elles ne mènent pas à un oui ou à un non, au contraire, elles invitent à une réponse ample, respectant le caractère d'ouverture de la recherche.

Pour valider notre instrument, nous avons vérifié que chaque question posée contribuait efficacement à répondre à la question de départ, soit « Comment le sentiment est-il considéré dans le cadre précis de la réforme? ». Et bien que les aspects retenus proviennent de nos présupposés, nous avons tenté le plus consciencieusement possible de rester centrée sur ce que nous offrait le document et non sur ce que nous voulions montrer. Nous sommes aussi restée ouverte à la possibilité de découvrir de nouvelles pistes. Nous avons donc tenté, autant que possible, d'éviter les biais.

De plus, nous avons soumis cet instrument à la discussion en faisant appel à deux professeures oeuvrant dans les domaines respectifs de la collecte de données en

recherche qualitative et de l'affectivité en éducation. Certaines corrections basées sur leurs suggestions ont été faites.

Nous avons aussi fait une sorte de pré-test (codage préliminaire sur matériel partiel) puisque nous avons appliqué cette grille sur une petite portion du document pour voir si cela marchait effectivement. Cela a été très révélateur, et suite aux discussions avec notre directrice de recherche, certaines modifications ont été apportées.

Une fois en possession de notre instrument, la première phase consiste à lire attentivement le matériel (le document dans son entier) et à *sélectionner* les passages significatifs qui répondent aux questions issues des aspects saillants de notre cadre conceptuel.

Revenant à notre objectif, soit « dégager la façon dont le sentiment est considéré dans le cadre précis de la réforme » et à nos cinq rubriques, nous procédons à une lecture attentive de chacun des chapitres et nous relevons tout ce qui a trait à l'une ou l'autre de nos questions. Nous transcrivons le tout sur Excel. Nous obtenons ainsi pour chacun des chapitres du *Programme de formation*, un fichier sur Excel contenant toute l'information pertinente en ce qui a trait à nos cinq rubriques, soit l'« affectivité », le « sentiment », l'« émotion », la « motivation » et la « valeur ».

Remarque : comme le conseille Van der Maren, nous respectons dans un premier temps les reprises, les récurrences, puisqu'elles peuvent nous donner une idée de l'importance accordée par le document à cette information en particulier. S'il y a lieu, nous prenons aussi en note la façon dont est présentée une notion donnée.

On effectue cette opération jusqu'à *saturation*, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'on obtienne tous les éléments qui permettent de répondre à toutes les questions posées.

Remarque : étant donné que nous n'avons pas affaire ici à des sujets humains, nous n'avons pas à nous soucier de l'anonymat et de la confidentialité des sujets.

Cependant, afin de se repérer plus facilement, nous avons préféré attribuer un code à chaque chapitre.

Ainsi, le Chapitre 1 « Présentation du Programme de formation » est codé PDF. CH1. OB. (pour objectifs); le Chapitre 2 « Compétences transversales » est codé PDF. CH2. CT.; etc. (cf Appendice A : Liste des codes des titres des chapitres du *Programme de formation*).

4.3.2 Classement, catégorisation et abstraction

Le fait d'avoir sélectionné le texte à partir des cinq rubriques peut être considéré comme un premier codage. Cependant, à cette étape-ci, les paragraphes sélectionnés en tant que réponses sont assez larges. Un même paragraphe peut contenir plus d'une idée principale et contenir ainsi des éléments relevant d'aspects différents. Un découpage plus fin s'avère nécessaire.

Effectivement, à travers toutes ces données sélectionnées, beaucoup de concepts ressortent avec force et sont récurrents d'un chapitre à l'autre. Nous les notons au fur et à mesure. Ainsi, à l'intérieur de chacun des aspects traités (donc de nos rubriques), on cherche ce qui émerge le plus. Par exemple, dans la rubrique « Affectivité », la notion de « compréhension du monde » revient sans arrêt et souvent sous différentes formes telles que la « vision du monde », l'« explication du monde », l'« appréhension du réel », etc. Nous créons alors une catégorie intitulée « conception du monde » et nous y classons toutes les notions qui s'y réfèrent. Et ainsi de suite, pour chacun des concepts qui émerge dans chacune des rubriques. C'est ainsi que se crée lentement notre grille de codification. La voici, maintes fois remaniée et finalisée :

Grille de codification :

Affectivité

Conception du monde (vision du monde - compréhension du monde - explication du monde - appréhension du réel - connaissance du monde).

Conception de l'être humain

Quête de sens (sens des choses - sens de la vie - sens de la continuité - se situer en tant que personne).

Socialisation (adaptation - intégration professionnelle et sociale - vivre ensemble).

Affirmation de l'identité personnelle et collective (besoins, intérêts et talents particuliers - conscience de soi - connaissance de soi - confiance en soi et estime de soi - structuration et affirmation de l'identité).

Sentiment

Sentiment d'appartenance à la collectivité

Sentiment de bien-être, de sécurité et de valorisation

Sentiment de responsabilité

Exprimer ses sentiments et considérer ceux des autres

Émotion

Expression et communication des émotions

Faire la part de ses émotions et gérer les émotions contradictoires

Motivation

Mobilisation des ressources internes et externes

Valeurs

Autonomie (satisfaction des besoins - choix, action et interaction - moyens d'adaptation).

Responsabilité

Conscience et jugement (sens critique, sens esthétique, sens moral et éthique).

Interdépendance, coopération et collaboration (satisfaction des besoins mutuels - interdépendance avec la nature - relations interpersonnelles et conséquences - interdépendance des tâches- interdépendance des sociétés).

Communication (savoir s'exprimer - entrer en relation avec autrui - mener un projet - s'ouvrir au monde - débattre d'un sujet - s'adapter).

Autres valeurs (valeurs de société - valeurs du monde du travail - valeurs individuelles - valeurs imprévisibles)

Et nous procédons au codage. Il est à noter que les choses se font simultanément et non de façon linéaire. Autrement dit, c'est en codant que se créent nos catégories et en suivant notre grille de codification que se fait le codage, chaque nouveau détail enrichissant le tout par son apport. En fait, il y a comme un ajustement continu. De plus, tout en étant très attentive au moindre détail, nous veillons à ne pas perdre l'ensemble de vue pour être sûre que nous répondons exactement aux questions posées au début.

Remarque : Van der Maren précise que « dans la plupart des cas, le codage comporte au moins deux sinon trois éléments : les rubriques, les catégories et les valeurs qui leur sont attribuées » (1990, p.395). Aussi, nous avons préféré coder par rapport à nos catégories sur Excel et non par rapport aux sous-catégories. Par exemple, toutes les expressions « explication du monde » ont été codées sous « conception du monde » et non sous « explication du monde ». Nous avons pris cette décision pour deux raisons : Premièrement, dans nos essais et erreurs (que nous avons entrepris à maintes reprises!), nous nous sommes rendu compte que la profusion de détails nuisait à la clarté de l'ensemble. En effet, bien que le principe même du codage est de déstructurer et décontextualiser en quelque sorte nos données pour les restructurer ultérieurement, dans ce cas, on finissait par perdre de vue l'essentiel. Or, il est très important ici de rester fidèle à ce que le document « dit ».

Deuxièmement et surtout, toutes nos catégories ne se subdivisent pas en sous-catégories (notamment le sentiment). Aussi, par souci d'harmonie et de cohérence, nous avons décidé de coder par rapport aux catégories.

Remarque : précisons que pendant le codage, quand cela est possible, nous faisons de notre mieux pour éviter la double codification. En effet, à chaque fois que deux éléments se chevauchent dans la même ligne, nous essayons de voir avant tout si le document privilégie l'un des éléments et puis si l'autre élément se retrouve ailleurs dans le même chapitre et nous codons de la manière la plus appropriée.

Dans le cas où aucun des deux éléments n'est vraiment privilégié, nous nous assurons que ces éléments se retrouvent ensemble dans une autre phrase du même chapitre et nous codons la première phrase sous le premier élément et la seconde phrase sous le second élément.

Il arrive parfois qu'un même élément puisse être codé de deux façons. Nous trouvons alors un critère précis qui puisse nous aider à départager. Par exemple, l'expression « élargir ses moyens d'adaptation » pourrait être codé sous la « socialisation » comme sous l'« autonomie ». Nous décidons que chaque fois qu'il s'agit d'adaptation tout court, nous coderons sous « socialisation » parce que pour être socialisé, il faut être adapté. Par contre, chaque fois qu'il sera précisé qu'il s'agit de *moyens* d'adaptation, nous coderons sous « autonomie » parce que posséder différents moyens d'adaptation, c'est faire preuve d'autonomie.

Une fois chaque chapitre codé, nous trions par code. Ainsi, pour chacun des neuf chapitres du *Programme de formation*, nous obtenons sur Excel un fichier codé et trié. Puis nous trions tout par code et nous obtenons toutes nos catégories les unes après les autres (cf Appendice B : Grille de codification et extraits de la transcription sur Excel des données recueillies, codées et triées).

Pour encore plus de clarté, nous décidons de procéder à des occurrences (compilations) afin de tenter de juger de manière encore plus précise de l'importance qu'un élément en particulier revêt par rapport à l'ensemble. Il ne s'agit pas ici de faire des statistiques au vrai sens du terme, mais juste d'avoir une idée de la place qu'occupe un concept par rapport aux autres. Par exemple, pour avoir une idée de l'importance que revêt la « conception du monde » par rapport aux autres concepts, nous compilons tous les (1.1), chapitre par chapitre, puis à travers tout le document. Comme cela, non seulement nous connaissons la position hiérarchique d'un concept par rapport aux autres en ce qui concerne le *Programme de formation*, mais aussi en ce qui concerne un chapitre en particulier. Ceci nous permettra de faire des comparaisons ultérieurement (cf Appendice C : Occurrences).

4.3.3 Organisation, structuration et représentation

À ce stade, pour chaque catégorie, et à l'intérieur de celles-ci pour chaque élément s'il y a lieu, nous réduisons les paragraphes à une idée principale. À partir de là, nous constituons cinq tableaux représentant chacun l'une des cinq rubriques et ceci à travers les neuf chapitres du *Programme de formation*. En les plaçant l'un en-dessous de l'autre, en commençant par celui de l'« affectivité », suivi de celui du « sentiment », puis de celui de l'« émotion », puis celui de la « motivation » et enfin de celui de la « valeur », nous obtenons un tableau synthèse géant. Ce dernier est en fait une sorte de « concentré » du *Programme de formation* et constitue le « noyau » de notre analyse (cf Appendice D : Tableaux représentatifs des cinq rubriques à travers le Programme de formation).

Remarque : Nous ne suivrons pas la hiérarchie en ce qui concerne la position des rubriques et des catégories dans les tableaux. Nous prenons cette décision afin que les liens, les comparaisons puissent se faire facilement à l'horizontale pour une même rubrique, une même catégorie.

Ainsi, une fois ces tableaux juxtaposés et mis devant nous, nous pouvons aisément faire une lecture verticale de chaque chapitre du *Programme*, mais aussi une lecture horizontale, rubrique par rubrique, catégorie par catégorie, et même à l'intérieur de ces dernières, élément par élément, et ce à travers tout le *Programme*, c'est à dire à travers les neuf chapitres du *Programme de formation*.

Les liens s'établissent facilement de façon verticale et horizontale. Les différences ressortent grossières. Les comparaisons se font presque naturellement. Nous marquons d'abord tout ce qui nous vient à l'esprit en regardant les tableaux. Ensuite, nous procédons de façon systématique en nous questionnant sur chaque point : Qu'est-ce qui est dit ici? Que cherche-t-on à faire? Quel est le but recherché? Est-ce que ce but est en concordance avec ce qui a été dit dans le chapitre précédent? Est-ce que pour cet élément particulier, toutes les parties du programme disent la même chose ou y a-t-il contradiction? Qu'entend-on exactement par ce concept? C'est quoi le but recherché? Comment ressort-il par rapport aux autres? Est-il en concordance avec les autres? etc.

C'est ainsi que prend corps notre canevas investigatif à partir duquel se tisse notre analyse. Cette analyse est toujours orientée par notre objectif et elle est balisée par nos catégories et sous-catégories. Elle a pour but de nous aider à établir un constat sur la façon dont le sentiment est considéré dans la réforme.

4.4 Critères de scientificité

4.4.1 Critère de validité interne

Il s'agit ici de *s'assurer de la justesse des résultats* que nous avons obtenus. Avant tout, nous avons pris le temps de nous assurer que ce seul document était bien représentatif de la réforme. Le caractère officiel du document et l'ampleur de son contenu garantissent effectivement la *qualité des données*.

Puis, comme un outil bien construit est garant d'une bonne validité interne (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), nous avons manié et remanié nos questions jusqu'à être sûre que les réponses à ces questions nous permettraient bien de répondre à l'objectif poursuivi. Nous les avons même appliquées sur une petite portion du *Programme de formation* à titre d'essai en faisant un *pré-test* durant le cours consacré à la collecte de données qualitatives.

Puis, tout au long du travail, nous nous sommes posée la question suivante : Est-ce que notre description reflète bien la réalité contenue dans ce document? Nous avons conscience de la dimension subjective qui interfère dans nos choix. Nous avons donc été attentive à *l'effet des biais* et nous avons tenu un *journal de bord* (cf Appendice E : Extraits du journal de bord).

De plus, le fait d'être en pleine réforme et de participer à des cours de maîtrise tout en élaborant cette recherche nous a permis de *profiter de points de vue de professionnels* dans le domaine.

Qualité des données, journal de bord et séances de discussion nous ont permis une certaine *distanciation nécessaire à toute objectivité*.

La consistance des patrons de réponses obtenus à partir des différentes parties du *Programme* nous a confortée dans le fait que notre interprétation était *fidèle* à la réalité.

Nous avons été particulièrement minutieuse dans notre *sélection* puisque nous avons relevé tous les passages pertinents, même ceux qui comprenaient certaines difficultés. Nous avons aussi apporté un soin considérable à notre *codification* que nous avons d'ailleurs effectuée à plusieurs reprises. Elle a été menée de façon précise, consistante, exhaustive et standardisée.

Nous pourrions même aller jusqu'à avancer qu'il y a eu *triangulation des données*, puisque chaque partie du document pourrait être considérée comme une source à part entière et que chacune d'elle a été confrontée à l'ensemble.

Enfin, la *saturation* a été atteinte, puisqu'à un certain moment l'ajout de données supplémentaires n'apportait plus rien de nouveau au processus.

4.4.2 Critère de validité externe

Parler de validité externe, c'est spécifier les limites de la possible généralisation des résultats obtenus et de leur utilité. En effet, il est question de validité externe lorsque « les résultats de la recherche expérimentale pourront être transposables dans un autre milieu, à d'autres populations ou à d'autres contextes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p.162) ». Cependant, il faut comprendre qu'il ne s'agit pas ici d'une recherche sur le terrain; en ce sens, la validité externe de notre analyse s'entend davantage en termes de *répresentativité sémantique*. Autrement dit, c'est la *profondeur de l'analyse* sur le sentiment dans la réforme et sur le sentiment en éducation qui pourrait permettre de faire des découvertes ultérieures dans ce domaine et d'extrapoler.

4.4.3 Critère de fidélité

Il s'agit de s'assurer que les résultats ne sont pas liés à des circonstances accidentelles et que d'autres chercheurs, en utilisant la même méthode, arriveraient aux mêmes résultats. Ce travail sur la réforme a été entrepris *sur un très long terme*, à travers divers cours de maîtrise, ce qui confère quand même une certaine *stabilité des résultats*.

Nous avons tenté de *décrire les choses en profondeur* et la minutie des détails témoigne de la rigueur avec laquelle cela a été entrepris.

Nous avons continuellement cherché à assurer la *cohérence* entre l'objectif émis, le déroulement des étapes et les résultats.

4.5 Texte de l'analyse

Avant de débiter le texte de l'analyse et par souci de rigueur et de clarté, prenons le temps de préciser certains détails.

Première remarque : dans cette deuxième partie, nous posons simplement un constat objectif sur la façon dont le sentiment est considéré dans le cadre précis de la réforme. Autrement dit, nous y exposons les résultats. Nous laisserons les commentaires et la discussion pour la troisième partie de la recherche intitulée « La place du sentiment en éducation ».

Deuxième remarque : bien que nous ayons pris la peine de compiler afin d'avoir une idée de l'importance hiérarchique des concepts, *cette hiérarchie ne sera pas reprise dans le texte de l'analyse*. Nous sacrifierons ainsi la hiérarchie à la logique. Mais expliquons-nous clairement, en donnant un exemple précis :

D'après les compilations, le concept de « conscience et jugement » (abordé 86 fois dans le document) est hiérarchiquement situé avant l'« autonomie » (évoqué 39 fois). Cependant, comme il faut avoir atteint une certaine « autonomie » pour faire preuve de « jugement », le concept d'« autonomie » sera traité *avant* celui de « jugement » dans le texte de l'analyse. Cette décision a été prise pour assurer le fil logique du texte.

En effet, en principe, nous nous faisons une certaine idée de ce que le monde est. À l'intérieur de cette vision du monde, nous situons l'être humain. Nous nous posons certaines questions sur le sens des choses. Nous décidons alors que la socialisation est primordiale et que l'affirmation de l'identité personnelle et collective est à privilégier.

De même, nous cherchons à rendre le futur citoyen autonome et responsable pour que précisément il puisse exercer son jugement, d'abord en ce qui le concerne mais aussi en ce qui concerne les grands débats de société. Il faut alors qu'il ait conscience de l'interdépendance entre les personnes, l'environnement, les sociétés, et qu'il puisse précisément communiquer avec justesse et clarté. C'est ainsi qu'émergent les valeurs à privilégier.

Troisième remarque : il peut paraître surprenant de retrouver certaines notions relevant de la dimension cognitive sous la rubrique « affectivité ». Prenons par exemple la « compréhension du monde ». Elle est définie dans le *Programme de formation* comme une compétence « étroitement associée au développement cognitif de l'enfant ». Cependant, puisqu'il y a différentes façons d'appréhender le réel, ce que le *Programme* lui-même admet sans aucune difficulté, et qu'il n'y a pas de « compréhension du monde » sans appréhension préalable du réel, ce concept se retrouve *aussi* dans notre tableau sous la catégorie consacrée aux concepts liés à l'affectivité. Il en va de même pour d'autres concepts traités. Cela montre qu'il n'est pas si aisé de trancher catégoriquement entre le cognitif et l'affectif.

Donc, si l'on observe de façon générale notre tableau synthèse, on se rend compte que les données sont très abondantes en ce qui concerne l'« affectivité », qu'elles s'amenuisent considérablement lorsqu'il s'agit du « sentiment » et de l'« émotion », qu'elles reprennent de l'élan en ce qui a trait à la « motivation » pour enfin prendre toute leur ampleur en ce qui concerne les « valeurs ».

Mais analysons cela d'un peu plus près. En se penchant pas à pas sur chacun de nos aspects, et à l'intérieur de ces aspects, sur chacun des concepts qui ressort, voilà ce qui se dessine à travers tout le document :

4.5.1 Affectivité

4.5.1.1 La conception du monde

La conception du monde ressort énormément dans le *Programme de formation*, et ceci du début jusqu'à la fin du document. Cette notion revient sous différentes expressions, notamment : « vision du monde » et « compréhension du monde », mais aussi « explication du monde », « appréhension du réel » et « connaissance du monde » .

« Vision du monde »

En fait, la « vision du monde » y est définie comme le regard que l'on porte sur soi et autour de soi. Ce dernier dépend de nombreux facteurs et subit des influences diverses, comme par exemple celle de la famille. Or, ce regard sur le monde est étroitement lié au développement de la conscience et du jugement. Aussi, le *Programme* entend le faire évoluer en donnant à l'élève la possibilité de le confronter à l'école et en l'encourageant à adopter un esprit critique envers ses opinions, ses croyances, ses valeurs, ses attitudes, ses actions et ses réactions. Profitant donc de la plasticité du regard à cet âge, le *Programme* compte sur le milieu scolaire pour influencer de façon décisive sur la vision du monde de ces futurs citoyens. D'ailleurs le *Programme* établit un lien direct entre l'étendue des connaissances et l'élargissement de cette « vision ».

« Compréhension du monde »

Par « compréhension du monde », on entend aider l'enfant à mieux comprendre le monde dans lequel il vit. Il s'agit alors d'augmenter ses connaissances sur les divers éléments qui constituent le milieu qui l'entoure et de développer des compétences qui vont lui permettre d'agir et d'interagir dans des situations variées. Le but est d'élargir l'éventail de ses habiletés en vue de son adaptation ultérieure à un environnement changeant. Il pourrait ainsi faire face à ses préoccupations quotidiennes et avoir plus de prise sur une réalité qu'il est censé s'approprier. C'est donc une compréhension du monde qui se construit au fur et à mesure que l'élève acquiert de nouvelles connaissances dans différents domaines, tels que ceux des arts, de l'univers social, de la mathématique, de la science et des technologies.

« Explication du monde »

Quant à l'expression « explication du réel », on n'en donne pas vraiment une définition. Elle se retrouve dans la partie du *Programme* consacrée aux sciences, ce qui est tout à fait logique puisque dans ce domaine, il s'agit essentiellement de décrire et d'expliquer le monde. En fait, on cherche à intéresser l'élève aux divers phénomènes reliés au monde qui l'entoure dans le but de pouvoir le rendre un jour capable de modifier le monde et de l'adapter aux besoins des êtres humains et de contribuer ainsi à l'amélioration de la vie. Il est à noter que le *Programme* souligne le fait que les compétences acquises dans ce domaine correspondent à une façon particulière d'appréhender le monde puisqu'il s'agit essentiellement de s'approprier des modes de raisonnement qui permettent d'aborder des problématiques d'ordre scientifique et technologique, de comprendre les outils et procédés qui permettent les réalisations et de savoir communiquer à l'aide de langages spécialisés.

« Appréhension du réel »

Justement, nous avons choisi d'inclure l'expression « appréhension du réel » sous la catégorie « conception du monde » parce qu'il nous paraît évident qu'elles sont étroitement liées :

« Le regard que chacun porte sur soi et autour de soi, sa vision du monde, dépend de multiples facteurs et subit de nombreuses influences. L'héritage génétique et le milieu familial, en premier lieu, marquent singulièrement la teneur de cette vision, sur les registres de l'affect et des modes d'appréhension de la réalité (p. 6-7) ».

Ces autres formes d'intelligence dont on fait mention et qui permettent d'appréhender le réel d'une autre façon, de le comprendre et de l'interpréter, le *Programme de formation* semble presque exclusivement les réserver au domaine consacré à l'art. En effet, l'on précise dans cette partie que « mettant en valeur

l'intuition et l'imagination, les arts participent des formes d'intelligences qui permettent d'appréhender le réel » (p.190b).

Ainsi, à travers son langage propre, ses règles et ses principes, chaque discipline artistique (art dramatique, arts plastiques, danse, musique) donne l'occasion de mieux se connaître soi-même, d'entrer en relation avec l'autre, d'interagir avec l'environnement. De plus, elles permettent à l'élève d'exprimer sa propre vision du monde et de communiquer ses images intérieures grâce à la création et à l'interprétation.

« Connaissance du monde »

Enfin, l'expression « connaissance du monde » apparaît deux fois, toujours dans le domaine disciplinaire consacré aux arts. En ce qui concerne les arts plastiques, il est souligné que le fait de réaliser des créations permet à l'élève d'enrichir sa connaissance de soi et du monde et de communiquer à travers l'image. En ce qui concerne la danse, c'est le corps qui, sensibilisé à ses propres réactions et à celles d'autrui, devient un outil d'expression, de communication et de connaissance du monde.

4.5.1.2 La conception de l'être humain

Bien qu'à travers tout le document se dessine en filigrane une conception de l'être humain, portrait du citoyen modèle, le *Programme de formation* ne fait référence de façon explicite à cette notion que dans la partie consacrée à la morale. En effet, en ce qui concerne cette dernière, on dit s'appuyer sur une conception de l'être humain qui voit en l'homme un être en évolution, capable de s'impliquer dans son propre processus d'évolution ainsi que dans celui de la collectivité.

Ainsi, cet être ayant une certaine vision du monde, capable de comprendre les réalités de la vie, porteur de valeurs, qui aspire au bien-être et au bonheur, capable de

ressentir, de réfléchir et d'agir est censé développer son autonomie, entrer en relation avec autrui et contribuer à l'évolution de la collectivité. De plus, prenant le temps de réfléchir sur sa condition d'humain en relation avec d'autres humains, il cherche à comprendre ce qu'il vit pour être capable de se transformer lui-même.

Étonnamment, le terme « évolution » prend ici une tout autre ampleur. Bien qu'ayant apparu par intermittence dans les chapitres précédents, il est utilisé dans le contexte de la morale de manière condensée, dans le sens de dense.

Effectivement, alors qu'il s'agissait jusqu'à maintenant de modifier le milieu pour l'adapter aux besoins des êtres humains, autrement dit, de contribuer à l'amélioration des conditions de vie, ici et pour la première fois, on ajoute la notion de « bonheur » à celle de « bien-être » et la notion de « transformation de soi » à celle d'« évolution ».

De plus, lorsqu'on y parle de « compréhension », on se réfère à la compréhension de *ce que l'on vit*, condition que l'on affirme nécessaire à la transformation de soi. C'est la seule fois où la notion de compréhension est si clairement assujettie à l'expérience de vie et c'est également la seule et unique fois que l'expression « transformation de soi » émerge.

Il nous paraît évident qu'avec ce chapitre consacré à la morale on vient de changer de palier. De concepts tels que « développement », « adaptation », « modification du milieu », « bien-être », on passe à un tout autre niveau, avec des concepts tels que « évolution », « transformation de soi », « bonheur ».

4.5.1.3 La quête de sens

C'est un concept important dans le *Programme*, qui revient souvent, et qui touche « la signification des choses », le « sens de la vie », le fait de « se situer en tant que personne » et d'avoir le « sens de la continuité ».

Cependant, si l'on traite abondamment de la « signification des choses » et que le « sens de la vie » occupe une place somme toute assez décente, il n'en va pas de même pour les deux derniers concepts, « se situer en tant que personne » et avoir le « sens de la continuité », qui sont à peine effleurés.

La « signification des choses »

Il faut dire que l'on traite ici surtout de la « signification des choses », ce qui est tout à fait compréhensible puisqu'il s'agit d'abord d'« instruire » (première mission de l'école), ne l'oublions pas.

Ainsi, la quête de sens de l'élève du primaire se traduit avant tout par sa curiosité à découvrir et à comprendre le monde qui l'entoure. On cherche à soutenir cette quête d'une réponse ou d'une solution à des questions ou des problèmes qu'il se pose. On donne un sens et une portée aux savoirs disciplinaires en faisant le lien entre les apprentissages et la vie quotidienne. On l'encourage à s'informer et à utiliser les différentes sources d'information dans son environnement. On cherche à lui faire percevoir le sens de la discipline étudiée et son utilité. Les objectifs définis doivent avoir du sens pour lui, les tâches à accomplir doivent être significatives.

Ainsi, l'élève a recours à la science pour tenter d'expliquer le monde tout en comprenant les limites de cette dernière. Grâce à l'histoire et la géographie, il donne du sens à certains événements et aux changements qui se produisent dans une société. À travers les arts, il construit la signification des choses à partir des sens, l'inscrit dans sa propre production et la communique aux autres.

Le « sens de la vie »

Par le « sens de la vie », on entend la considération de grandes questions existentielles, telles que la vie, la mort, l'amour, la haine, la paix, la violence.

On sensibilise l'élève aux droits et responsabilités de la personne et on l'encourage à s'engager dans des activités de solidarité et de paix qui l'aident précisément à poursuivre sa quête de sens.

En morale, on recherche le sens de situations vécues au quotidien. On donne à l'élève des occasions de s'interroger sur qui il est, sur la manière dont il vit ses relations avec autrui, sur la façon dont il réagit dans différentes situations. On l'interpelle sur le sens de la vie à l'école, des valeurs qu'on y apprend.

« Se situer en tant que personne » et « avoir le sens de la continuité »

En ce qui concerne le fait de « se situer en tant que personne » et d'avoir le « sens de la continuité », on y fait allusion un nombre minime de fois et de façon très succincte (la première expression est citée deux fois et la seconde, quatre fois).

Par « se situer en tant que personne », on comprend qu'il s'agit surtout de se situer par rapport aux autres, en affirmant ses goûts, ses opinions, ses idées, ses valeurs, et en exerçant son jugement critique.

Pour le « sens de la continuité », c'est à travers l'Histoire et la Géographie, et en faisant les liens entre le passé et le présent que l'élève se repère dans le temps et dans l'espace et acquiert ainsi le sens de la continuité. De même, l'Histoire de l'humanité abordée en enseignement moral et religieux permet à l'élève de se situer et de s'inscrire dans une certaine continuité.

Comme nous pouvons le constater, ces deux derniers concepts sont très timidement abordés. On aurait pu s'attendre à ce qu'ils soient beaucoup plus élaborés au sein d'un *Programme* où « l'affirmation de l'identité » et le « sentiment d'appartenance » sont considérés comme cruciaux.

4.5.1.4 La socialisation

Éminemment important, ce concept inonde le document dans son entier. Après tout, « socialiser » est l'une des trois missions décrétées par le *Programme* aux côtés d'« instruire » et de « qualifier ». Cela touche l'« adaptation » des futurs citoyens, leur « intégration sociale et professionnelle » ainsi que le « vivre-ensemble ».

L'« adaptation »

Par « adaptation », on entend donner à l'élève les outils nécessaires afin qu'il puisse interagir dans des situations variées. Ainsi, au bout de la formation, il devrait être capable d'envisager une diversité d'actions dans des situations données.

Le savoir-agir revêt donc une importance capitale. L'élève doit être capable d'identifier clairement l'objectif à atteindre et utiliser de façon stratégique les contenus notionnels qu'il s'est appropriés ainsi que les habiletés intellectuelles et sociales qu'il a développées.

D'ailleurs, on insiste sur la capacité d'effectuer le transfert des acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre bien sûr, mais aussi de l'école à la vie courante. Ainsi, on prépare l'élève à affronter la vie quotidienne, à poser les gestes et à entreprendre les actions appropriées afin de s'adapter à un monde changeant.

L'« intégration sociale et professionnelle »

Pour faciliter cette adaptation, l'« intégration sociale et professionnelle » s'avère indispensable. En effet, il s'agit de préparer les jeunes à jouer leur rôle de futurs citoyens. Donc, d'une part, on les aide à s'approprier les savoirs et les valeurs qui fondent notre société et d'autre part, on les forme pour qu'ils soient capables d'y participer de façon constructive.

Afin d'assurer l'intégration professionnelle, on mise sur une formation solide. On vise la réussite (en l'occurrence le diplôme) pour tous. Aussi, on cherche à offrir à l'élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins. On tente de différencier la pédagogie et on essaie d'offrir une plus grande diversification des parcours. Autrement dit, on tient compte des caractéristiques particulières de chaque élève et on adapte les profils de formation en fonction du bagage d'aptitudes et de talents des élèves, afin de leur permettre d'acquérir la meilleure formation possible, d'amorcer leur processus d'orientation et d'atteindre ainsi le plus haut degré de réalisation possible (sur le plan professionnel s'entend). Mais cela ne suffit pas. Il faut aussi apprendre à travailler à plusieurs. Ainsi, le travail collectif est extrêmement mis en valeur. Il permet la confrontation des points de vue et des apprentissages et donc, bien sûr, la construction des connaissances. Mais cela donne aussi aux élèves l'occasion de planifier ensemble, de discuter, de partager, de négocier et de conjuguer leurs forces afin de réaliser un objectif commun.

Le « vivre-ensemble »

Il ne s'agit pas seulement de travailler ensemble. Il y a aussi le « vivre-ensemble ».

L'école a précisément l'avantage de mettre l'élève en contact avec les savoirs mais aussi les croyances et les valeurs, de façon explicite et implicite. Il s'agit alors d'apprendre à vivre ensemble, harmonieusement.

Sensibilisé à ce qui l'entoure, l'élève reconnaît que les autres ont des intérêts, des sentiments, des idées qui diffèrent des siens. Il apprend à accueillir les divergences, à écouter l'autre, à échanger, à débattre de certaines questions pour pouvoir un jour jouer son rôle de citoyen responsable et prendre position de façon éclairée dans les débats sociaux.

Ainsi, l'école initie l'élève à la vie de groupe, au partage, à la collaboration, à la coopération. Il y apprend à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre, à adopter une attitude d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide. Il contribue à l'élaboration des règles de vie du groupe. Il apprend à gérer ses relations avec les autres, à contrôler les comportements qui nuisent aux relations interpersonnelles, à être attentif aux réactions que sa communication suscite et à nuancer ses idées, ses points de vue ou ses sentiments au cours d'interactions diverses. Il cherche à établir un climat de confiance et de respect et tend à privilégier la négociation dans tout conflit afin d'arriver à un compromis acceptable pour tout le monde.

En fait, ce qui est visé, c'est l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence. Sensibilisé à l'importance des droits de la personne, l'élève est mis face aux responsabilités et droits liés aux institutions démocratiques. Il découvre l'importance des règles en société et apprend à tenir compte de l'intérêt collectif dans un esprit de respect de la différence afin d'assurer un mieux-vivre individuel et collectif.

4.5.1.5 La structuration et l'affirmation de l'identité personnelle et collective

Nous avons déjà précisé que l'un des buts poursuivis par le *Programme de formation* est la réussite pour tous, et ceci bien sûr sans abaisser les niveaux d'exigence. Dans ce cadre d'idée, « répondre aux besoins et intérêts particuliers de chacun » (p.2c) devient alors une priorité.

« Besoins, intérêts et talents particuliers »

Ainsi, tout en se concentrant sur les apprentissages essentiels que doivent réaliser les élèves, on cherche à différencier la pédagogie et à diversifier les parcours scolaires afin d'offrir à chacun un environnement éducatif adapté à ses intérêts particuliers, à ses besoins, à ses aptitudes et talents. Autrement dit, on tient compte des caractéristiques de chaque élève, respectant ainsi le principe de l'égalité des chances pour tous.

Dans ce vaste programme, on insiste beaucoup sur la volonté d'offrir à chaque élève la possibilité de faire éclore ses qualités propres. Mais pour cela, il faut que l'élève puisse être conscient de son potentiel et se connaître. D'où l'importance accordée à la « conscience de soi » et à la « connaissance de soi ».

« Conscience de soi »

Au primaire, la « conscience de soi » se résume d'abord à l'expression de ses besoins et de ses émotions. Il s'agit pour l'enfant de prendre conscience de ses besoins fondamentaux tels que les besoins physiques, le besoin de sécurité, le besoin d'acceptation et d'épanouissement en tant que garçon ou fille, le besoin d'actualisation de soi.

Cela veut dire avant tout avoir conscience de son corps et de ses sens, en découvrir toutes les possibilités, se sensibiliser à l'importance d'en prendre soin et d'agir en toute sécurité en adoptant des habitudes de vie saines. C'est devenir petit à petit conscient des conséquences de ses choix en ce qui concerne sa santé et son bien-être. C'est aussi prendre conscience de toutes ses potentialités. Pour cela, il faut se connaître.

« Connaissance de soi »

En ce qui concerne la « connaissance de soi », on aide l'élève à développer ses forces et on l'encourage à surmonter ses limites, facilitant du même coup son processus d'orientation. Au contact des autres, il apprend à se reconnaître comme un être unique ayant des besoins propres, des intérêts particuliers. Il apprend à connaître l'ensemble de ses potentialités et il est invité à les exploiter. Ainsi, en classe, il lui est fourni de nombreuses occasions de s'exprimer sur différents sujets et de découvrir ainsi les principales caractéristiques de sa personnalité. Il apprend à identifier et à nommer ses besoins (physiques, cognitifs, affectifs, sociaux), ses préférences, ses goûts, ses opinions, ses perceptions, ses sentiments, ses idées. Petit à petit, il fait les liens entre ces derniers et ses réactions.

Cette connaissance qu'il acquiert de lui-même, de ses intérêts, de ses qualités, de ses aptitudes et de ses talents lui permet de se situer face aux multiples avenues qu'offre le monde du travail. Il est capable de faire des liens entre la connaissance qu'il a de lui-même et ses aspirations personnelles et professionnelles. Cela lui permet de se visualiser dans différents rôles et de faire des projets d'avenir réalistes, en rapport avec ses intérêts et ses aptitudes.

« Confiance en soi » et « estime de soi »

Bien sûr, tout le long de ce parcours, l'enfant apprend à « se faire confiance », c'est-à-dire à reconnaître qu'il a des forces mais aussi des limites, tout en se sachant accueilli par ses pairs et ses professeurs.

Il découvre divers moyens de répondre à ses besoins, prend de plus en plus d'initiatives, s'exerce à faire des choix, se fixe des buts réalistes, relève des défis et s'engage dans des activités et des projets qu'il mène jusqu'au bout. L'élève acquiert progressivement de l'assurance et de l'autonomie. Du même coup, il construit son « estime de soi ».

« Structuration et affirmation de l'identité »

Aux côtés de compétences intellectuelles et méthodologiques, on mise donc sur des compétences personnelles ainsi que sur des compétences sociales et sur la capacité à communiquer puisque la maîtrise de la langue favorise le développement personnel et social.

Ces compétences d'ordre personnel et social sont justement liées à la « structuration de l'identité personnelle et collective ». Elles touchent aussi bien les dimensions cognitives que socioaffectives de l'enfant. Ce dernier acquiert progressivement des attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide. Il apprend à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre. C'est ainsi que se structure l'identité personnelle et collective de l'enfant qui, progressivement, prend conscience de la place qu'il occupe, intègre les valeurs de son milieu, apprend à se connaître, à se faire confiance, à exploiter ses forces, à surmonter ses limites et à manifester son autonomie de manière responsable. Bref, grâce à tout un éventail d'expériences, l'élève arrive finalement à se définir comme personne, à affirmer ses propres valeurs et à accepter l'autre avec ses différences. Il gère ses relations avec autrui et construit son identité au contact de la différence. Il prend conscience de qui il est, des valeurs qui l'influencent, des buts qu'il poursuit. Il se prépare à son rôle de futur citoyen, enraciné dans sa culture, respectant celle des autres, capable de faire des choix éclairés et de prendre position dans les débats sociaux.

4.5.2 Le sentiment

Le sentiment émerge du document essentiellement sous forme de trois concepts : le « sentiment d'appartenance à la collectivité », le « sentiment de sécurité, de bien-être et de valorisation », et enfin, le « sentiment de responsabilité ». Il faut ajouter à cela le fait d'« exprimer ses sentiments et de considérer ceux des autres ».

4.5.2.1 Le « sentiment d'appartenance à la collectivité »

En se basant sur les occurrences, on se rend compte que le « sentiment d'appartenance à la collectivité » n'apparaît que deux fois dans le document. Or, à la lecture du *Programme*, beaucoup de force se dégage de cette notion. En effet, elle est introduite d'entrée de jeu, lors de la présentation même du *Programme de formation*. Et si on n'en parle pas un nombre incalculable de fois, on ressent le « sentiment d'appartenance à la collectivité » comme le pivot autour duquel se constitue la socialisation et comme le garant contre toute exclusion.

En effet, la société québécoise étant une société pluraliste, l'école s'avère être l'endroit idéal pour l'apprentissage du vivre-ensemble et le développement d'un « sentiment d'appartenance à la collectivité ». Autrement dit, l'école joue le rôle d'agent de cohésion. Si donc il s'agit de transmettre les savoirs, de promouvoir les valeurs démocratiques et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables, il s'agit aussi de prévenir tout risque d'exclusion pouvant compromettre l'avenir de ces jeunes. Ne l'oublions pas, le mot d'ordre est la réussite pour tous. Il est donc très important que l'enfant puisse prendre conscience de sa place parmi les autres, reconnaître ses valeurs et ses buts, se faire confiance et surtout reconnaître son appartenance à une collectivité, tout en manifestant de l'ouverture envers la diversité culturelle et ethnique.

4.5.2.2 Le « sentiment de bien-être, de sécurité et de valorisation »

L'éducation à la santé s'avère aussi être une priorité. Et si on parle d'alimentation, d'hygiène, de sexualité, de choix responsables en ce qui concerne la santé et le bien-être, on souligne dans le *Programme* qu'être en bonne santé c'est aussi être à l'aise dans son milieu de vie, s'y développer harmonieusement et y éprouver un « sentiment de valorisation, de bien-être et de sécurité ».

Aussi, au primaire, on insiste sur la conscience de soi, sur l'expression de ses besoins et de ses émotions et sur les conséquences de ses choix personnels et de ses attitudes pour sa santé et sa sécurité physique et affective.

L'enfant se sensibilise à l'importance de prendre soin de son corps et d'agir en toute sécurité. Il reconnaît des façons d'assurer son bien-être. Il identifie les bonnes habitudes de vie pour sa santé et respecte les règles de sécurité.

L'enfant apprend aussi à reconnaître ses forces et à composer avec ses limites. Il commence à se connaître. Il est capable de se faire reconnaître comme personne, et de reconnaître ce qui le distingue des autres. Il fait valoir ses idées, les explicite et apprend aussi à valoriser celles des autres ainsi qu'à les respecter.

4.5.2.3 Le « sentiment de responsabilité »

L'éducation à la citoyenneté est une finalité éducative clairement identifiée par le *Programme* même. Et l'un des attributs les plus importants de ce futur citoyen est précisément la « responsabilité ».

Remarque : Il est à noter que, selon les compilations, la notion de responsabilité revient trente-trois fois dans le document. Cependant, elle n'est introduite en tant que *sentiment* que deux fois. Il est important de le signaler par esprit de fidélité au document. Aussi, comme le concept de « responsabilité » ressort surtout en tant que « valeur », nous le traiterons en détails ultérieurement dans cette dernière catégorie. Ce lien possible entre le sentiment et la valeur, on y fait une allusion puisque l'on dit vouloir que l'élève puisse saisir les liens entre ses réactions, ses valeurs, ses perceptions, ses sentiments et ses réflexions.

Contentons-nous de dire ici que c'est à travers toutes les disciplines que l'on cherche à développer le « sentiment de responsabilité » de l'élève du primaire. Il faut que ce dernier puisse assumer ses actes et les conséquences qui en découlent. En

particulier, on essaie de lui inculquer le sentiment de sa propre responsabilité envers ses succès, ses échecs et son avenir professionnel. C'est seulement par rapport à cela que le terme « sentiment » est utilisé.

4.5.2.4 « Exprimer ses sentiments et considérer ceux des autres »

Dans un *Programme* où, comme nous venons de le voir, l'« affirmation de l'identité » joue un rôle capital, pouvoir exprimer ses besoins, ses émotions, ses sentiments, ses opinions, ses idées est presque un leitmotiv. Aussi, le terme « sentiment » apparaît souvent dans le document comme l'un des éléments énumérés. La plupart du temps, il y est simplement juxtaposé au terme « émotion ». C'est en fait dans la partie consacrée à la morale qu'apparaît pour la première fois la notion d'« empathie ». En effet, pour comprendre une situation, un problème moral, les élèves sont invités à « se mettre à la place des personnes concernées pour voir ce qu'elles ressentent et pensent » (p.284a). C'est dans cette optique que l'on insiste sur le fait de considérer les sentiments d'autrui.

Il est très intéressant de noter que c'est aussi dans cette partie consacrée à la morale que se fait un clivage net entre les termes « sentiment » et « émotion ». En effet, lors des dialogues moraux, donc des échanges entre camarades pour trouver un consensus commun à une situation problématique présentant un enjeu moral, l'on fait constamment appel aux sentiments. L'émotion en tant que telle en est quasiment absente.

4.5.3 L'émotion

Même si dans le document on ne traite pas d'une émotion en particulier et que l'on se réfère aux émotions en général, elles sont bien présentes. Il s'agit essentiellement de savoir « exprimer et communiquer ses émotions » ainsi que d'être capable de « faire la part de ses émotions » et de les « gérer ».

4.5.3.1 « Exprimer et communiquer ses émotions »

Nous en avons déjà parlé, dans ce *Programme*, l'élève est constamment encouragé à exprimer ses besoins, ses émotions, ses sentiments, ses opinions, ses idées. Donc, on retrouve ici aussi le terme « émotion » comme un des éléments d'expression de soi, presque toujours côte à côte avec le terme « sentiment ». Cela est essentiellement entrepris au niveau de la structuration et de l'affirmation de l'identité personnelle et collective puisqu'exprimer ses émotions aide à les identifier, à se connaître et à s'affirmer.

Cette possibilité de s'exprimer en classe permet du même coup à l'élève de se rendre compte que les autres peuvent vivre des émotions différentes. Il apprend ainsi à écouter l'autre en faisant preuve de respect envers la différence et la diversité. D'ailleurs, la façon de s'exprimer est tout aussi importante. Dans cet échange qui se fait en classe, et dans le souci d'établir un climat de confiance et d'harmonie, on cherche à rendre l'élève attentif aux réactions que sa communication suscite et on le sensibilise à l'effet produit par son langage sur les autres.

En morale par exemple, on amène l'enfant à concentrer son attention sur les façons qu'il a d'exprimer ses émotions et ses sentiments. Le but est de lui apprendre à s'exprimer sans blesser l'autre. Dans le domaine des arts, l'élève est particulièrement encouragé à porter attention à ses réactions émotives et esthétiques face à une oeuvre ou une interprétation et à émettre un jugement critique et esthétique. Grâce à ses créations artistiques, que cela soit au niveau de l'art dramatique, des arts plastiques, de la danse ou de la musique, il est amené à véhiculer, communiquer et partager ses émotions.

4.5.3.2 « Faire la part de ses émotions » et « gérer les émotions contradictoires »

L'expression « gérer ses émotions » mérite d'être relevée car elle apparaît à deux reprises, de façon bien précise, et dans deux contextes différents : le premier relève de la santé et du bien-être, le second concerne la faculté de faire des choix.

On comprend que dans le domaine de la santé et du bien-être, la gestion du stress et des émotions joue un rôle important. En fait, l'élève est surtout encouragé à faire du sport et à apprécier la « manifestation d'émotions agréables » (p.268a) qui en découle. Par contre, ce n'est pas aussi clair dans le deuxième cas. Dans le *Programme*, il est signalé que, comme au début du primaire l'élève a tendance à faire des choix basés sur des raisons plus émotives que rationnelles, il faut tenter de l'amener progressivement à « faire la part de ses émotions » (p.20b) et à recourir à l'argumentation logique pour effectuer ses choix. Il est ainsi appelé à la « gestion d'émotions parfois contradictoires » dans l'exercice de sa pensée créatrice. Aucune explication supplémentaire ne vient éclaircir cette notion.

Cependant, dans la partie consacrée à la morale, on dit chercher à encourager l'élève à reconnaître les tensions internes qui existent entre ses émotions agréables et désagréables, entre les choix qui lui sont offerts et leurs conséquences. On peut donc supposer que « faire la part de ses émotions » revient à les identifier et à reconnaître celles qui sont utiles de celles qui sont néfastes. Quant à les « gérer », cela revient sans doute à décider de garder les premières et d'éliminer les autres.

Dans le second cas, nous supposons qu'il s'agit d'amener l'élève à devenir plus rationnel, à faire la distinction entre les différentes émotions qui l'habitent et à retenir celles qui lui sont utiles.

4.5.4 La motivation

On l'a déjà précisé, bien qu'important et mis en gras dès la présentation du *Programme*, le terme « motivation » en tant que tel ne revient pas si souvent dans le document. Cependant, une notion qui relève de la motivation, soit la « mobilisation des ressources internes et externes » se retrouve systématiquement dans le document.

On le sait, ce *Programme de formation* est essentiellement axé sur le développement de compétences. Privilégier ces dernières, c'est se recentrer sur la formation de la pensée. Ceci a pour but de développer chez l'élève les habiletés nécessaires à son adaptation à un environnement en perpétuel changement. Par compétence, on entend « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». Ce savoir-agir, c'est en fait la capacité que démontre l'élève à recourir de façon appropriée à un ensemble de ressources tant internes qu'externes.

Mobilisation des ressources internes et externes

Quand on parle de ressources internes, on se réfère bien sûr aux acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts particuliers, etc. Autrement dit, il s'agit des ressources personnelles de l'élève. Quant aux ressources externes, elles concernent les pairs, les professeurs, les sources documentaires auxquels l'élève peut faire appel.

L'expression « mobilisation et utilisation efficaces » indique que ce savoir-agir dépasse le niveau du réflexe et de l'automatisme. En effet, l'élève doit s'approprier et utiliser de façon intentionnelle les notions et les habiletés acquises tant sur le plan intellectuel que social. En fait, ce que l'on vise, c'est que les connaissances acquises soient réinvesties de façon adéquate dans la vie courante et qu'elles puissent servir d'outils à la pensée et à l'action. C'est ce qui distingue le savoir-agir que l'on

applique dans des situations fort complexes, du savoir-faire que l'on applique de manière souvent isolée.

L'enseignant joue alors le rôle de médiateur entre l'élève et les savoirs. Il doit stimuler ce dernier, le soutenir dans sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il aide l'enfant à prendre conscience de ses propres ressources et à se faire confiance. Il l'encourage à exploiter ses forces, à prendre des risques. Il le motive dans sa démarche de transfert des acquis d'une discipline à l'autre, de l'école à la vie courante. Il le place face à des situations-problèmes qui suscitent son intérêt, son adhésion, et qui l'incitent à se mobiliser.

L'élève dont l'intérêt est ainsi suscité apprend à se définir des objectifs significatifs et réalistes. Il sait se donner des méthodes de travail efficaces et faire preuve de persévérance et de ténacité. Ayant une meilleure connaissance de lui-même, de ses forces, il est capable de mobiliser l'ensemble de ses ressources personnelles. Il se fait plus confiance, prend des initiatives, s'engage dans une démarche bien définie en faisant preuve de ténacité et de persévérance. Si le besoin se fait sentir, il sait faire appel à ses pairs ou à son professeur et apprécie l'aide fournie. Il est capable de recourir à des ressources documentaires en exploitant les technologies de l'information et de la communication. Il se doit de terminer l'activité ou le projet à réaliser. Il prend le temps de goûter le plaisir du travail accompli et bien fait.

À la fin du primaire, il est censé être capable de réunir les conditions physiques et psychiques qui lui sont nécessaires pour répondre à ses besoins et réaliser ses projets. Il doit pouvoir mobiliser ses compétences cognitives, motrices, langagières, affectives et sociales afin d'atteindre le but qu'il s'est fixé.

4.5.5 Les valeurs

Ce ne sont pas les valeurs qui manquent dans ce programme. Du début jusqu'à la fin du document, il n'y a pas une seule partie qui en est démunie. S'il nous est possible de les énumérer toutes, il nous est impossible de traiter chacune d'elles en détails. Cela pourrait faire l'objet d'un mémoire à part entière. Aussi, nous décidons :

- d'abord, de nous attarder sur celles qui ressortent avec le plus d'acuité à travers le document;
- ensuite, de faire un survol de l'ensemble des valeurs présentes dans le document;
- enfin, de s'arrêter sur certaines valeurs qui ont attiré notre attention.

4.5.5.1 L'autonomie

L'« autonomie » revêt une importance capitale dans le *Programme*. Ce qui est tout à fait logique, puisque le but est de former le futur citoyen, un citoyen autonome, responsable et éclairé.

Aussi, afin de permettre à l'élève de développer son autonomie, on mise sur sa capacité à « satisfaire ses besoins », à « faire des choix, agir et interagir » et à « élargir l'éventail de ses moyens d'adaptation ».

« La satisfaction des besoins »

En ce qui concerne la « satisfaction des besoins » au primaire, on commence par encourager l'élève à exprimer ses besoins, ses préférences, à se faire confiance, à prendre des risques en se basant sur ses forces et à faire preuve d'initiative. Il lui est donné l'occasion de découvrir différentes façons de répondre à ses besoins et de manifester sa sécurité affective : prise de parole, défis à relever, responsabilités à assumer dans le groupe, etc.

On tient à ce qu'il acquière le sens de la prévention et de la sécurité et à ce qu'il soit capable de repérer les facteurs de risque pour sa santé et son bien-être. Il acquiert progressivement une certaine aisance corporelle, se meut avec de plus en plus d'assurance, apprend à se comporter de façon sécuritaire en toute circonstance. Il adopte de bonnes postures et de saines habitudes de vie. Il apprend à prendre soin de son corps. Il se responsabilise en prenant en charge sa santé et son bien-être.

On l'encourage à compter sur ses propres ressources mais aussi à demander de l'aide quand il le faut et à en donner. Il doit être capable d'avoir recours de façon appropriée à une diversité de ressources aussi bien internes qu'externes. Il apprend à mobiliser ses compétences cognitives, motrices, langagières, affectives et sociales en fonction du but à atteindre. Petit à petit, il arrive à répondre à ses besoins physiques, cognitifs, affectifs et sociaux et devient capable de réunir les conditions physiques et psychologiques nécessaires à la satisfaction de ses besoins et à la réalisation de ses projets.

Finalement, il doit pouvoir effectuer le transfert des acquis de l'école à la vie courante et se servir ainsi des contenus notionnels et des habiletés acquises afin de pouvoir répondre à ses besoins scolaires, personnels et sociaux.

La plupart des compétences développées dans le *Programme* vont dans le sens de la satisfaction des besoins. On insiste particulièrement sur la maîtrise de la langue, outil de communication indispensable pour toute activité humaine et l'intégration dans la société. La lecture et l'écriture jouent un rôle essentiel permettant d'effectuer les tâches demandées, de se renseigner, de mieux s'intégrer, de répondre aux besoins de base qui se manifestent dans la vie de tous les jours. Savoir exploiter l'information, résoudre des problèmes, mettre en oeuvre sa pensée créatrice sont aussi des compétences qui permettent, entre autres, de pouvoir répondre à ses besoins.

« Faire des choix, agir et interagir »

Mais pour être autonome, il ne suffit pas de reconnaître ses besoins et de pouvoir y répondre dans le respect de l'autre. Encore faut-il savoir « faire des choix, agir et interagir ». Les choix effectués doivent d'abord être responsables, dans le sens qu'il faut pouvoir en évaluer les conséquences pour soi et pour les autres. Ces choix concernent particulièrement l'adoption de bonnes habitudes de vie, la prise de position face à la consommation et aux médias, l'engagement dans des projets et son avenir professionnel. Aussi, s'exercer à porter un jugement pour orienter ses actions est primordial puisque comme le souligne si bien le *Programme*, pas une sphère de l'activité humaine n'y échappe.

Maintenant, s'il faut savoir affirmer ses opinions et ses choix, il faut apprendre à le faire dans le respect de l'autre, c'est-à-dire, en acceptant la différence. Il faut aussi pouvoir les justifier, notamment en fonction des valeurs auxquelles on adhère. En classe, les élèves sont fréquemment invités à débattre sur divers sujets. Ils s'exercent ainsi à remplir leur rôle de futur citoyen capable de prendre position sur les grands débats de société de façon réfléchie, autonome, responsable et éclairée.

Pour pouvoir faire ces choix de façon éclairée, il faut que l'élève puisse se doter de critères personnels. La découverte à l'école d'autres visions du monde, d'autres conceptions de la personne et d'autres repères pour agir, lui permettent de se forger un ensemble de références personnelles et collectives auquel il peut se référer pour faire des choix et prendre des décisions éclairées sur ce qu'il convient de faire dans telle ou telle situation.

Si toutes les disciplines contribuent par leur apport à la construction de ce référentiel, c'est surtout dans la partie consacrée à la morale que l'on parle véritablement d'une « démarche de discernement moral » (p.296b). C'est d'ailleurs la seule fois où le terme « discernement » est utilisé. Afin que l'élève puisse s'exercer à porter un jugement et faire un choix, on mise sur la découverte de valeurs, sur la construction d'un référentiel moral et sur la résolution de problèmes moraux. Le *Programme*

souligne la nécessité de développer une certaine maturité morale pour pouvoir devenir une personne autonome et responsable.

Remarque : Il est important de noter que dans le *Programme*, on encourage l'élève « à poser des gestes qui expriment ce qu'il pense et ressent ». Si on est cohérent avec soi-même, un geste posé est le reflet d'un choix fait préalablement. Or, en ce qui concerne ce dernier, voilà ce que l'on trouve : « Lorsqu'il faut faire des choix, opter pour une réponse parmi un éventail de possibilités qui ne sont pas toutes d'égale valeur, développer l'habileté à gérer rationnellement ces situations peut se révéler fort utile lorsque l'enjeu est important ».

« Élargir l'éventail de ses moyens d'adaptation »

En ce qui concerne la sous-catégorie « élargir l'éventail de ses moyens d'adaptation », elle est directement liée aux deux précédentes. En effet, que cela soit pour « satisfaire ses besoins » ou « faire un choix, agir et interagir », il est indispensable de pouvoir envisager une diversité d'actions dans des situations données. Aussi, il s'agit essentiellement ici de donner à l'élève des outils pour pouvoir fonctionner en groupe, en préparation de ce qui l'attend dans sa vie professionnelle et sociale. Il apprend à planifier et à réaliser une action avec d'autres élèves, avec ce que tout cela implique d'adaptation à la situation, d'organisation, de partage, de reconnaissance de l'apport de chacun. Il s'exerce à trouver les moyens de vaincre les difficultés et les conflits. Il développe des stratégies qu'il peut réinvestir dans d'autres contextes. Il cherche à comprendre comment il vit ses relations avec les autres dans différentes situations du quotidien. Il s'engage dans un processus au cours duquel il doit élaborer une variété de plans d'action qui lui permette de s'ajuster aux autres.

4.5.5.2 La responsabilité

Remarque : nous l'avons précisé dans la catégorie « Sentiment », la responsabilité est d'abord introduite en tant que « sentiment de responsabilité ». Cependant, dans le document, elle ressort avec le plus de force en tant que « valeur ». Aussi, nous la traitons en détails sous cette dernière catégorie.

Nous l'avons déjà dit, c'est à travers toutes les disciplines que l'on cherche à développer le « sentiment de responsabilité » de l'élève du primaire. En effet, il faut que ce dernier puisse assumer ses actes et ce qui en découle. En particulier, on cherche à lui inculquer le sentiment de sa propre responsabilité envers ses succès, ses échecs et son avenir professionnel. C'est seulement par rapport à cela que le terme « sentiment » est utilisé.

Bien sûr, nous venons d'en parler dans le paragraphe précédent, on amène l'élève à prendre en charge sa sécurité, sa santé et son bien-être. On cherche aussi à le responsabiliser face à l'environnement. On l'aide à établir des liens entre la satisfaction des besoins des hommes et l'utilisation des ressources. On l'amène à réfléchir sur les conséquences des actions humaines sur l'environnement et sur ses propres actions. On l'aide à comprendre qu'il a à assumer un rôle de protection, de conservation et d'utilisation rationnelle des ressources en fonction des besoins de tous les êtres vivants.

On le sensibilise aux droits et aux responsabilités liés aux institutions démocratiques. En pratique, il participe à l'élaboration des règles de vie de la classe. Il participe au processus de prise de décision et assume des responsabilités comme transmettre un message, ranger ses affaires, prendre soin du matériel qui lui est confié, etc. Il prend sa place dans le groupe et reconnaît qu'il a des droits et des responsabilités.

Ainsi, l'élève découvre l'importance des règles de vie en société et la prise en compte de l'intérêt collectif. Il comprend que c'est le partage des droits et des responsabilités entre les personnes et les groupes qui rend possible la vie en société.

Il s'exerce à envisager les choix possibles et à sélectionner celui qui semble le plus souhaitable pour soi et pour les autres. On va même jusqu'à le sensibiliser au respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias, en ce qui a trait à la propriété intellectuelle, à la liberté d'expression, à la vie privée et à la réputation.

Bref, on cherche à le responsabiliser socialement en lui faisant prendre conscience de la valeur et de la portée de l'engagement personnel et collectif sur les choix de société et sur le cours des événements. Il construit ainsi sa conscience sociale et se prépare à exercer son rôle de futur citoyen.

4.5.5.3 Conscience et jugement

Savoir porter un jugement est essentiel pour pouvoir orienter ses actions, de quelque nature qu'elles soient. En fait, aucune activité humaine n'y échappe, que cela soit sur le plan politique, moral, scientifique, artistique ou autre et cela est particulièrement souligné dans le *Programme*. Il est donc très important de développer chez l'élève le « sens critique », le « sens esthétique » et le « sens moral ou éthique » qui, précisément, vont lui permettre de se doter de certains critères, de se bâtir un référentiel à partir duquel il va pouvoir juger d'une situation et opter pour l'action la plus appropriée.

« Sens critique »

En ce qui concerne le « sens critique », nous en avons déjà parlé dans la rubrique consacrée à la conception du monde, le regard que l'on pose sur soi et autour de soi est lié au développement de la conscience et du jugement. Précisément, ce regard

évolue grâce à la distance critique que l'on adopte à l'égard de ses propres actions, ses réactions, ses opinions, ses croyances, ses valeurs et ses attitudes.

Au début du primaire, si l'enfant perçoit intuitivement la distinction entre le bien et le mal, ses prises de position répondent plus à un besoin affectif d'identification à une personne ou un groupe qu'à une véritable démarche de réflexion. Autrement dit, lorsqu'à ce stade l'enfant opte pour une solution, c'est plus pour des raisons émotives que rationnelles.

C'est là que l'école rentre en jeu en essayant de développer la capacité de juger de l'élève. On l'amène avant tout à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions et à recourir à l'argumentation logique. On lui apprend à tenir compte du contexte et à relativiser ses conclusions. On l'invite à se questionner, à faire place au doute, à renoncer aux idées toutes faites.

Ainsi, il exprime ses opinions en classe et compare son point de vue à celui des autres. Il prête attention aux faits, établit des liens, juge des conséquences pour lui et pour les autres. Il prend conscience de lui, de la place qu'il occupe au sein du groupe. Il prend conscience de qui il est et des valeurs qui l'influencent. Il s'exerce à faire des choix en fonction de ses forces et de ses valeurs. Il tente de les justifier.

Il ne faut pas l'oublier, l'apprentissage se veut ancré dans le quotidien. Or, dans la vie de tous les jours, il faut réagir à de nombreuses situations. Il faut faire des choix parmi des possibilités qui ne sont pas toutes d'égale valeur. L'élève est amené alors à reconnaître une situation conflictuelle, à chercher des solutions et à mettre en pratique la solution choisie. Il peut alors vérifier la qualité de la solution.

Au primaire, on insiste d'abord sur le sens de la prévention et de la sécurité. L'enfant doit comprendre les conséquences de ses choix personnels en ce qui concerne sa santé, sa sécurité physique et affective, son bien-être. Il doit pouvoir trancher entre les influences positives et négatives et adopter de saines habitudes de

vie. Il doit donc prendre conscience des conséquences de ses choix personnels sur sa santé, sa sécurité et son bien-être. On parle bien sûr d'alimentation, d'activité physique, de sexualité, d'hygiène et de sécurité, de gestion du stress et des émotions.

Dans le même cadre d'idée, on voudrait qu'il acquière une distance critique face à la consommation et aux médias. Il doit être conscient de l'influence qu'exercent sur lui la publicité et ses pairs et apprendre à mieux faire le partage entre ses besoins réels et ses désirs. Il prend conscience de l'influence des médias sur ses valeurs personnelles. Il apprend à reconnaître les messages sexistes, stéréotypés ou violents. Il entrevoit l'écart entre la réalité et sa représentation virtuelle ou fictive. En un mot, il s'exerce à agir en consommateur averti en vue de devenir un citoyen libre, autonome et responsable, capable d'exercer son jugement.

Enfin, on cherche à développer son sens critique par rapport à l'environnement, en le sensibilisant à l'utilisation rationnelle des ressources en fonction des besoins de tous les êtres vivants. On prône des habitudes visant le respect du patrimoine, la protection, la conservation et l'amélioration de l'environnement. On l'invite aussi à réfléchir sur les impacts de la science et de la technologie. La conscience de la nature et de la gravité de ces impacts responsabilise l'élève et l'incite à agir pour en limiter les effets néfastes et contribuer ainsi à la conservation de l'environnement et à l'amélioration de la vie.

« Sens esthétique »

Le « sens esthétique » est surtout porté par l'exploration d'oeuvres, que cela soit dans le domaine littéraire ou artistique. En fait, on parle surtout de savoir « apprécier ». Par exemple, en ce qui a trait aux représentations médiatiques, il apprend à apprécier les différents éléments du langage médiatique, tels que le son, l'image, le mouvement, le message. En ce qui concerne l'art dramatique, il apprend à

considérer l'utilisation des éléments du langage dramatique, les techniques de jeu, les techniques théâtrales etc. Bref, il en va de même pour la littérature, les arts plastiques, la danse, la musique. Il arrive même à établir des relations entre des productions issues de différentes techniques et formes d'expression esthétiques et artistiques.

Il se familiarise avec toutes les formes d'expression artistique, apprend à profiter de la vie culturelle, devient plus sensible et critique à l'égard de ce qui lui est offert. Il se trouve donc mieux préparé à faire des choix éclairés, à court terme dans sa vie d'étudiant et à plus long terme dans sa vie d'adulte.

En fait, à travers chacune de ces disciplines, l'élève est amené à inventer, à interpréter et à apprécier certaines oeuvres. Cela lui permet d'apprécier ses propres réalisations et celles de ses camarades. Mais cela le met surtout en contact avec des hommes et des femmes d'époques différentes et d'horizons divers ainsi que des oeuvres culturelles tirées de l'histoire et du patrimoine artistique. Il développe ainsi sa conscience artistique et affine sa sensibilité aux qualités techniques et esthétiques d'une oeuvre d'art. Il peut alors se doter de critères d'appréciation qui vont lui permettre de faire des choix plus éclairés.

Enfin, il apprend à intégrer la dimension artistique dans sa vie quotidienne et à être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à une oeuvre. Il peut alors porter sur elle un jugement critique et esthétique à partir de ses réactions personnelles et de critères déterminés. Il est amené à réfléchir sur son expérience d'appréciation.

« Sens éthique »

En acquérant une certaine culture, l'élève affine donc son sens critique et esthétique. Mais dans un monde en mouvement constant, il est important qu'il puisse

aussi appréhender la dimension éthique et se poser les questions soulevées par toutes ces transformations. Il est également important de développer des comportements éthiques pour assurer les relations harmonieuses entre les être humains. C'est là le rôle de la morale.

Si la conception de la morale est définie par le *Programme* comme « un art de choisir qui requiert de l'intelligence et du coeur » (p.272b), dans les faits on valorise surtout une démarche de réflexion qui permet de discerner ce qui convient ou pas, ce qui est acceptable ou pas, ce qui est souhaitable ou ne l'est pas du point de vue du mieux-être et du mieux-vivre individuel et collectif.

On se base sur l'Histoire de l'humanité pour offrir à l'élève un bassin de connaissances et de sagesse (unique fois où ce terme paraît) dans lequel il peut puiser pour construire son propre référentiel. C'est sur ce dernier qu'il s'appuiera pour faire des choix et prendre position de façon éclairée sur ce qu'il convient de faire ou non.

Ainsi, il prend conscience des réalités de la société à laquelle il appartient. Il s'interroge sur les repères qui guident l'agir de ses membres, donc sur les valeurs. Il se questionne aussi sur les buts, les attentes et les projets proposés par la société. Il pose son regard d'abord sur son entourage immédiat, puis l'étend à de plus vastes réalités. Il passe ainsi de son école à son quartier, à son pays, aux autres cultures, aux autres pays, pour enfin embrasser la planète.

Le fait de réfléchir sur son milieu bien sûr, mais aussi sur d'autres cultures, lui permet d'intégrer ses propres repères pour agir. Cela lui permet aussi de mieux se rendre compte de ce qui pourrait être transformé dans son milieu. Il s'exerce ainsi à son rôle de futur citoyen, qui est de contribuer aux transformations de la société à la mesure de ses capacités.

On l'aide à prendre conscience des problèmes moraux soulevés par toutes ces transformations. On l'encourage à participer aux débats, à prendre position, et à développer les outils pour tenter de les résoudre. On parle alors de reconnaître par soi-même, avec « sa tête et son cœur », la présence d'un problème qui a des conséquences pour soi et pour d'autres êtres vivants. On avance qu'il s'agit d'une « prise de conscience personnelle fondamentale ».

Sur le plan pratique, face à un problème d'ordre moral, on entend considérer d'abord la vision d'experts qui ont réfléchi sur le sujet, ensuite les différents points de vue émanant des personnes concernées ainsi que les sentiments éprouvés. Enfin, on tente de se mettre à la place de ces personnes pour essayer de comprendre ce qu'elles pensent et ressentent. On tient compte du contexte propre à chaque situation.

C'est ainsi qu'est entrepris le dialogue au niveau moral. Les élèves donnent leur accord ou désaccord. Ils le justifient et étayent leurs arguments par des exemples pertinents.

Mais on tente d'aller plus loin en faisant un retour sur le dialogue même. Les élèves sont invités à réfléchir sur l'éthique du dialogue, sur la procédure, sur le climat des échanges, sur leurs attitudes, sur leurs apports, sur les résultats. Chacun saisit les liens entre ses réactions, ses valeurs, ses perceptions, ses sentiments et ses réflexions, et peut déterminer les motifs qui guident ses pensées, ses comportements, ses actions ou son discours.

C'est ainsi que l'élève construit pas à pas sa maturité morale et devient progressivement une personne autonome et responsable, qui passe d'une morale de soumission à une morale personnelle et bien intégrée. Il a une certaine compréhension de son milieu de vie et est capable d'exercer son jugement, de prendre position de façon éclairée, et donc de faire les bons choix.

Remarque : Il est très important de noter que, bien que cela transparaisse à travers tout le document, dans cette partie, on établit très clairement le lien entre les

choix à faire et les valeurs. On souligne qu' « actions, gestes et attitudes traduisent des valeurs » et on insiste sur la « reconnaissance de ce qui entrave ou favorise le développement de valeurs ». Le lien entre les « sentiments » et les « valeurs » est aussi explicitement émis, mais sans plus. Mais ce qui est excessivement intéressant, c'est qu'à deux reprises on parle de valeurs *expérimentées* par l'élève. Et si – ce qui est tout à fait logique et cohérent avec tout ce qui précède dans le *Programme* – on parle d'« examiner », de « considérer », de « comparer » et d'« évaluer » pour en arriver à un choix éclairé, pour la première fois, on avance le fait qu'il faut pouvoir *se disposer physiquement et intérieurement* pour examiner une réalité. De plus, alors que tout le long du *Programme* les mots « émotions » et « sentiments » se succèdent presque automatiquement, dans la partie consacrée à la morale, c'est aux sentiments qu'on fait surtout appel.

Il est aussi à noter qu'il est souligné, dans le *Programme*, que la compétence à « prendre position de façon éclairée » repose sur l'apprentissage d'une démarche de discernement moral et que la formation morale est essentiellement basée sur la *découverte de valeurs* (p.252), sur la construction d'un référentiel moral et sur la résolution de problèmes moraux.

4.5.5.4 L'interdépendance, la collaboration et la coopération

Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves d'abord de l'« interdépendance des personnes et de leurs tâches », ensuite de l'« interdépendance des personnes et de l'environnement » et finalement de l'« interdépendance des sociétés ». Ce concept est très important puisque c'est sur lui que repose l'harmonisation des relations humaines et donc le vivre-ensemble.

« Interdépendance des personnes »

En ce qui concerne l'interdépendance des personnes, la « satisfaction des besoins mutuels » est une notion qui revient souvent. Ceci est d'ailleurs en accord avec la définition que l'on donne de l'Humain, être interdépendant qui a besoin des autres vivants pour répondre à ses besoins et qui a sa part de responsabilités dans la réponse aux besoins des autres vivants. Il faut donc pouvoir reconnaître ses propres besoins, mais aussi être attentif à ceux des autres. C'est essentiellement ce que l'on entend par développer une certaine sensibilité aux autres.

C'est ainsi que l'on encourage les échanges au cours desquels plusieurs personnes investissent leurs ressources affectives et intellectuelles à la recherche d'un accord, d'un compromis.

Aussi, la notion de « relations interpersonnelles » va jouer un grand rôle. On aide l'élève à réaliser que ses attitudes, ses gestes et ses actions ont des conséquences et entraînent des réactions chez les autres. Inversement, il prend conscience que les gestes et attitudes des autres ont une influence sur lui. Il cherche alors à adopter des attitudes et des comportements adaptés et à poser des gestes qui favorisent l'établissement de relations respectueuses. Ceci contribue fortement à l'amélioration du travail en groupe et le prépare à son rôle de futur citoyen.

« Interdépendance des tâches »

Justement, en ce qui concerne l'« interdépendance des tâches », il apprend à reconnaître les réalisations effectuées grâce au travail en coopération. Il reconnaît les avantages de ce travail en coopération et se rend compte que la réalisation de certains objectifs serait beaucoup plus difficile sans la conjugaison des forces de chacun.

Il cherche à concilier ses intérêts et ses besoins à ceux des autres. Il est attentif à certains comportements qui nuisent aux relations interpersonnelles ou qui les facilitent. Il prend conscience des messages non verbaux qu'il émet et de leurs

conséquences sur les autres. Il pose des gestes qui établissent un climat de confiance et de respect dans le groupe. Il privilégie la négociation lors de situations conflictuelles et apprend à les régler dans un esprit de respect mutuel et de justice. Il s'engage dans des actions pour aider les autres et apprécie l'aide qu'on lui apporte. Enfin, il comprend les exigences de la vie en collectivité et cherche à adopter des comportements inspirés du processus démocratique afin de contribuer autant que possible au mieux-vivre individuel et collectif. Il tente d'ajuster ses actions aux autres et d'agir et interagir de manière saine, positive et efficace, en développant des comportements éthiques qui favorisent les relations humaines harmonieuses.

« Interdépendance avec l'environnement »

On lui donne aussi la possibilité de découvrir les relations d'interdépendance qui existent entre « l'homme et son environnement ». On attire son attention sur les liens qui existent entre la satisfaction de ses besoins et l'utilisation des ressources de son milieu. Il en vient à évaluer les conséquences des actions humaines sur l'environnement.

Petit à petit, il prend conscience de l'évolution du rapport que l'homme a entretenu avec la nature à travers les âges, comment il en est venu à mieux la comprendre et en expliquer les divers phénomènes, comment aussi différents procédés de fabrication ont été conçus et améliorés à travers les âges. Il apprécie l'apport de la science qui cherche à expliquer le monde et celle de la technologie qui tente de le modifier pour l'adapter aux besoins des êtres humains. Mais il se rend aussi compte de leurs limites.

Il comprend qu'il a un rôle de protection, de conservation et d'utilisation rationnelle des ressources en fonction des besoins de tous les êtres vivants. Il apprend à respecter le patrimoine et à se questionner sur les impacts de la science et de la technologie. Il se responsabilise face à l'environnement considéré comme un bien collectif.

« Interdépendance des sociétés »

Enfin, il prend conscience de l'« interdépendance des sociétés », des peuples et de leurs réalisations, puisqu'une société est en fait composée de groupes humains organisés qui occupent un espace auquel ils s'adaptent et qu'ils transforment pour répondre à leurs besoins. L'histoire et la géographie l'aident précisément à comprendre les liens qui s'établissent entre les sociétés et entre celles-ci et leur territoire.

4.5.5.5 La communication

La maîtrise de la langue revêt une importance capitale dans le *Programme de formation*. Outil de communication quasi indispensable pour toute activité humaine, la langue est un moyen d'expression privilégié qui favorise le développement personnel et l'intégration dans la société.

La langue se révèle indispensable pour créer, analyser, exercer son sens critique, décrire ou exprimer ses idées, ses perceptions et ses sentiments. C'est par elle que se construit la vision du monde. Les mots traduisent la singularité de la pensée.

Aussi, « la capacité à communiquer » est l'une des compétences transversales requises par le *Programme*. Elle permet, entre autres, de « s'exprimer », d'« entrer en relation avec autrui », de « mener un projet », de « s'ouvrir au monde », de « participer aux débats » et de « s'adapter ».

« Savoir s'exprimer »

Effectivement, on cherche avant tout à ce que l'élève puisse « s'exprimer » avec clarté, de manière articulée. On veut qu'il puisse communiquer ses besoins, ses perceptions, ses émotions, ses sentiments et qu'il puisse expliciter ses opinions, ses points de vue, ses choix.

Ainsi, on primaire, l'enfant apprend à exprimer ses goûts, ses préférences, ses émotions. Il apprend à partager ses découvertes. Il raconte des faits qu'il a vécus. Il manie les formules de politesse. Il exprime sa satisfaction d'avoir réalisé une activité ou un projet. Il exprime son appréciation et réagit à une lecture ou aux propos de ses pairs.

Il s'exerce à la lecture et à l'écriture afin de pouvoir communiquer avec aisance de façon orale ou écrite et de s'approprier son propre style.

« Savoir entrer en relation »

La capacité à communiquer permet à l'élève d'« entrer en relation avec autrui ». Elle lui permet de vivre et d'interagir avec les autres. L'élève peut ainsi partager, proposer son aide, encourager. En un mot, il s'engage dans la vie de groupe. La langue lui permet d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes non seulement d'ici, mais aussi d'ailleurs.

« Mener un projet à bien ensemble »

On ne vit pas simplement en groupe, on travaille aussi à plusieurs. Communiquer de façon appropriée aide à « mener à bien un projet ». Les élèves apprennent à échanger, à exprimer leurs points de vue et à les justifier. Ils apprennent aussi à négocier pour trouver des compromis. Enfin, ils sont capables d'exprimer la satisfaction d'avoir réalisé une activité ou un projet.

« S'ouvrir au monde »

De plus, la langue est essentielle à la constitution, à la consolidation et à la transmission de la culture ainsi qu'à l'« ouverture sur le monde ». Cela aide l'élève à

nourrir aussi son identité. Dans cette perspective, l'apprentissage d'autres langues est privilégié.

« Participer aux débats »

Les interactions verbales sont encouragées. On offre à l'élève la possibilité de « participer à des débats » et d'apprendre ainsi à se questionner et à questionner les autres pour s'informer ou pour recevoir de la rétroaction sur différents sujets.

Lors de ces débats, la maîtrise de la langue s'avère précieuse pour permettre à l'élève d'échanger, de comparer son point de vue à ceux des autres, de faire valoir ses idées, de les expliciter, de bâtir des arguments pour justifier ses choix. Il apprend à respecter l'autre en prêtant attention à son message. Il s'ouvre aux différences individuelles. Il prend de plus en plus conscience de l'importance de participer activement aux échanges afin de développer sa propre pensée.

« Savoir adapter son langage »

Non seulement on insiste beaucoup sur la compétence à communiquer, surtout oralement, mais l'on va encore plus loin. En effet, l'élève est appelé à adapter son langage oral en fonction du contexte et de ses interlocuteurs. Autrement dit, lors d'une communication orale, l'élève est censé choisir le registre de langue approprié. Il apprend ainsi à être attentif au choix du vocabulaire, aux structures syntaxiques utilisées de même qu'au débit, au volume, au rythme et à l'intonation. Il est aussi attentif aux réactions que sa communication suscite. Il acquiert des stratégies de communication utiles dans divers contextes, ce qui lui permet de « s'adapter » à toutes sortes de situations.

Remarque : Si le *Programme de formation* insiste énormément sur la langue qu'il considère comme un outil d'expression privilégié, il ne néglige pas pour autant les

autres modes d'expression et de communication que l'on retrouve à travers le domaine des arts. Bien sûr, l'art dramatique figure au premier rang, mais on fait aussi de la place aux arts plastiques, à la danse et à la musique. Si la langue reste le moyen d'expression privilégié, on peut aussi s'exprimer à travers l'image, les mouvements du corps ou les notes de musique.

4.5.5.6 Les autres valeurs

Rappelons-le, la mission de l'école se définit selon trois axes :
D'abord « instruire », et donc soutenir le développement cognitif et la maîtrise des savoirs. Ensuite « socialiser », et donc apprendre à mieux-vivre ensemble. Enfin « qualifier » en s'appuyant sur les caractéristiques particulières de chaque élève. Le tout doit assurer la réussite de l'élève et concourir à son développement global.

Pour cette entreprise, on va devoir faire appel à de nombreuses valeurs que l'on pourrait classer en trois catégories : « valeurs de société », « valeurs du monde du travail » et « valeurs individuelles ».

Cependant, certaines valeurs citées de façon ponctuelle ont retenu notre attention. Nous y reviendrons.

« Les valeurs de société »

Dans une société pluraliste comme la société québécoise où on a décidé que l'école est un lieu privilégié de l'apprentissage du vivre-ensemble, on cherche avant tout à promouvoir les valeurs qui sont à la base de la démocratie. Il s'agit donc de former un citoyen libre, autonome et responsable, ayant une certaine vision du monde et capable de participation active. Fier d'utiliser sa langue, bon communicateur, faisant preuve d'esprit critique et de jugement, ayant une certaine maturité morale et une conscience sociale développée, il s'engage dans les grands

débats de société. Il comprend la valeur et la portée de cet engagement sur les choix de société et sur le cours des événements.

Il fait siennes les valeurs démocratiques telles que dignité, équité, égalité et justice. Conscient de l'interdépendance entre les vivants et avec l'environnement, il considère les besoins d'autrui, utilise rationnellement les ressources naturelles et respecte le patrimoine. Ouvert sur le monde, il fait preuve de tolérance, d'accueil à la différence et à la diversité et rejette toute forme d'exclusion. Capable d'affirmer son identité dans le respect de l'autre et d'interagir de façon harmonieuse, partisan de la non-violence, il cherche à régler les conflits de manière pacifique. Il connaît ses droits et assume ses responsabilités. Il a le sens de la solidarité et du partage. Il s'adapte avec aisance à un monde en perpétuel changement et contribue de manière efficace à l'amélioration de la vie dans l'intérêt collectif.

« Les valeurs du monde du travail »

Dans cette nouvelle réforme québécoise, on cherche à assurer à l'élève une formation professionnelle qui faciliterait son insertion harmonieuse dans la société. On s'inspire alors des méthodes de travail en entreprise.

Aussi, le mot d'ordre est collaboration et coopération. Encouragés à travailler à plusieurs, les élèves font l'apprentissage de valeurs telles que l'ouverture d'esprit, l'écoute, le respect, la valorisation de l'autre et l'appréciation de l'apport de chacun dans la réalisation d'un projet. Ils apprennent à s'impliquer, à s'engager, à s'exprimer, à échanger, à partager, à s'entraider. Ils tentent de faire preuve de souplesse. Ils essaient de régler les conflits par la négociation et d'interagir de façon appropriée afin d'instaurer un climat de confiance et d'harmonie.

« Les valeurs individuelles »

Afin de devenir ce citoyen modèle et pouvoir s'insérer harmonieusement dans le monde du travail et dans la société, il faut avant tout pouvoir s'affirmer en tant qu'individu et réussir son parcours scolaire. De nombreuses valeurs entrent alors en jeu.

La connaissance de soi se révèle indispensable. Nous en avons déjà parlé, il s'agit essentiellement de l'expression de soi et de la reconnaissance de ses intérêts, de ses caractéristiques particulières, des forces sur lesquelles il faut savoir s'appuyer et des faiblesses qu'il faut tenter de surmonter. Confiance en soi, assurance, estime de soi sont les ingrédients qui vont permettre à l'élève de prendre des risques et de faire preuve d'initiative et d'audace.

Mais cela n'est pas suffisant. Il doit aussi acquérir des valeurs liées au travail même. Curiosité intellectuelle, désir de réussir, plaisir d'apprendre et de communiquer sont grandement encouragés. Intérêt, ténacité, persévérance et engagement dans une démarche sont nécessaires pour entreprendre et mener à terme les projets significatifs qu'il se fixe. Il doit aussi pouvoir apprécier le travail accompli et bien fait, un travail bien sûr effectué avec objectivité, précision et rigueur.

Il doit développer son esprit critique, son sens esthétique et son sens moral et s'exercer à prendre position de façon éclairée.

Il doit apprendre à coopérer, gérer ses émotions, discerner ce qu'il convient de faire ou pas, et interagir de façon appropriée en développant des attitudes positives telles que l'ouverture et la tolérance.

Bien sûr, il doit apprendre à respecter les règles et à intégrer les valeurs de sa communauté.

Finalement, en élargissant le champ de ses connaissances et l'éventail de ses moyens, il acquiert la faculté d'adaptation à toute situation et la capacité d'agir de façon appropriée en faisant preuve de responsabilité et d'autonomie.

« Valeurs imprévisibles »

Toutes les valeurs énumérées dans les trois catégories précédentes reviennent avec assiduité dans le document, se font écho d'une partie à l'autre, tissant l'essentiel de ce qui est requis par la réforme en ce qui a trait aux valeurs et attitudes. Cependant, comme nous l'avons signalé un peu plus haut, certaines valeurs – et non des moindres – émergent de façon imprévisible dans le document, non pas dans le sens de désordonné, le tout étant très cohérent, mais dans le sens de soudain et comme à part. On a, comme dans le cas de « la conception de l'être humain », l'impression de changer à nouveau de palier. D'ailleurs, ces valeurs se retrouvent pour la plupart condensées dans le dernier chapitre du *Programme*, celui consacré au développement personnel.

En effet, si l'on observe attentivement notre grille, nous voyons poindre des valeurs qui ne font peut-être pas le poids du point de vue de la compilation mais dont la densité intrinsèque interpelle. Pêle-mêle, citons : Humanité, maîtrise de soi, honnêteté, empathie, foi, sagesse, discernement, confiance, courage, attention à son monde intérieur, désir d'amélioration continue, altruisme, pardon, paix, fraternité, joie de vivre, générosité, don de soi, espérance, amour, liberté, respect du sacré, bonheur.

Ces termes ne sont pas vraiment définis. Et s'ils revêtent une intonation familière, ils résonnent de façon différente. Donnons à l'appui quelques exemples :

La « maîtrise de soi » rappelle la « gestion des émotions » mais la surpasse; l'« empathie » qui englobe la « considération pour autrui », la dépasse; la « confiance » tout court est autre que la « confiance en soi »; l'« attention à son monde intérieur » est plus que la « connaissance de soi »; la « générosité », l'« altruisme » et le « don de soi » ennoblissent la « satisfaction mutuelle des besoins »; le « désir d'amélioration continue » élève la « compétence » à un autre niveau.

Ce travail de « fouille » nous a donc permis de détecter certaines valeurs qui semblent ressortir d'une manière légèrement différente.

Remarque : Le texte de l'analyse peut nous paraître un peu répétitif. En effet, certaines notions se font écho d'un paragraphe à l'autre. Mais comme il ne s'agit pas ici de faire de la littérature mais bien de rendre le plus objectivement possible ce que recèle le *Programme* concernant le sentiment dans la réforme, nous avons préféré respecter cela dans un esprit de fidélité au document. D'ailleurs, cela confirme le fait que ce *Programme* a effectivement été constitué comme un système à part entière, les différentes parties formant un tout cohérent.

4.6 Synthèse

Au tout début de cette deuxième partie intitulée « Le sentiment dans le cadre précis de la réforme », nous avons relevé cinq aspects que nous avons jugés pertinents en ce qui concerne notre recherche. C'est sur cette base que s'est faite la sélection de nos données. Ces cinq aspects sont :

- l'affectivité;
- le sentiment;
- les émotions;
- la motivation;
- et les valeurs.

Puis, nous nous étions posé certaines questions :

- L'affectivité est-elle présente dans ce document? Quels sont les termes, les expressions, les concepts que l'on peut y trouver? Comment l'affectivité est-elle considérée?
- Et dans cette large sphère qu'est l'affectivité, est-ce que le sentiment est considéré? Le définit-on? Si oui, comment?

- Parle-t-on d'émotion? En quels termes? Et fait-on la distinction entre sentiment et émotion?
- Parle-t-on de motivation? Comment? Fait-on le lien entre sentiment et motivation?
- Comment parle-t-on de valeurs et fait-on le lien entre sentiment et valeur?

Tout cela a été entrepris dans un seul but : établir un constat objectif sur la façon dont le sentiment est considéré dans la réforme.

Voici en format synthétique ce qui ressort de l'analyse des données du *Programme de formation de l'école québécoise* et qui répond, de façon précise, aux questions posées au départ:

L'affectivité est bel et bien présente dans le *Programme de formation*. Le nombre important de concepts affectifs que l'on y retrouve en témoigne (il ne faut pas oublier que tous les concepts en jeu, même ceux qui sont placés dans les catégories du sentiment, de l'émotion etc., sont tous d'ordre affectif).

Cependant, si l'on tient compte de l'affectivité dans la réforme, ce qui est tout à fait logique dans un *Programme* qui prône le développement global de l'élève, cette dernière est essentiellement utilisée pour des fins de performance scolaire, professionnelle et sociale. Prenons par exemple la « compréhension du monde ». Il s'agit surtout de donner à l'élève les moyens d'agir ultérieurement sur l'environnement et de le modifier de façon à répondre aux besoins des hommes. Quant à la « connaissance de soi », elle sert surtout d'outil à un meilleur rendement. Elle se résume en effet à une sorte d'inventaire que l'élève se constitue en ce qui a trait à ses intérêts, préférences, sentiments, émotions, opinions, idées, aptitudes, habiletés et talents. Le but est de faire ressortir les forces sur lesquelles l'élève peut s'appuyer en situation d'apprentissage et les faiblesses qu'il doit surmonter pour réussir. Or, une « connaissance de soi » plus approfondie est la clef de voûte de toute évolution. Il y a une différence entre se connaître et « entrer en relation avec soi-

même » qui relève plus d'une façon d'être. Cette attention soutenue à son monde intérieur n'est effleurée que dans le domaine de la musique et de la morale.

De même, le « sens de la continuité » et la « capacité de se situer en tant que personne » sont très timidement abordés et seulement dans le sens géographique, historique et économique. Or, ces deux concepts sont étroitement liés à l'affirmation de l'identité, concept éminemment important dans le *Programme de formation*.

Au sein de cette affectivité, le sentiment est présent, mais réduit lui aussi à certaines de ses dimensions. On le retrouve en tant que « sentiment d'appartenance à la collectivité », « sentiment de sécurité, de bien-être et de valorisation » et « sentiment de responsabilité ». Il est aussi régulièrement cité chaque fois que l'on insiste sur la capacité que doit acquérir l'élève à exprimer ses goûts, ses préférences, ses intérêts, ses besoins, ses émotions, ses sentiments, ses opinions et ses idées. Il y est généralement juxtaposé au terme « émotion ».

Il n'est jamais défini en tant que « sentiment » tout court.

Il semble pourtant prendre plus de poids dans la partie consacrée à la morale puisqu'on fait allusion au fait que la conception de la morale sur laquelle repose le programme fait appel à la fois à la pensée et au sentiment. Aucune explication supplémentaire n'est véritablement donnée.

Même si, dans le document, on ne traite pas de l'« émotion » en tant que concept à part et qu'on n'insiste pas sur une émotion en particulier, elle est quand même bien présente. Effectivement, le terme « émotion » y est cité de façon régulière.

Ainsi, l'élève est surtout encouragé à « exprimer ses émotions » dans une optique de structuration et d'affirmation de son identité personnelle et collective. Il est invité à « communiquer ses émotions » notamment à travers des créations artistiques. Il est aussi appelé à « faire la part de ses émotions » et à les « gérer » de façon à faire les choix les plus *logiques* concernant sa santé et son bien-être ou tout autre domaine.

Fait-on vraiment une distinction entre sentiment et émotion? Il est difficile de répondre à cette question. Ce qui est sûr, c'est que les deux termes se retrouvent côte à côte la plupart du temps lorsqu'on énumère les différents éléments que l'enfant doit être capable d'exprimer (préférences, besoins, émotions, sentiments, opinions, idées). De plus, si l'on retrouve à plusieurs reprises l'expression « gestion des émotions », on ne parle absolument pas de *gestion des sentiments*. Enfin, on dit s'appuyer dans le document sur une conception de la morale qui fait appel à la fois au raisonnement, *aux sentiments* (non aux émotions) et à l'expérience. Toujours en morale, on fait allusion au fait que la compétence « prendre position de façon éclairée » exige une reconnaissance du problème avec *sa tête et son coeur*. On parle alors d'une prise de conscience fondamentale. Il est donc très probable que l'on fasse la distinction entre sentiment et émotion. Mais cette distinction n'est absolument pas soulignée et encore moins expliquée.

Bien que le terme « motivation » n'apparaisse que rarement dans le document, une notion très importante lui est associée, celle de « mobilisation ».

En effet, il ne faut pas oublier que le *Programme de formation* est axé sur le développement de compétences. Or, le concept de compétence y est défini « comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (souligné en gras dans le document)» (Ministère de l'éducation, 2001, p.4) tant internes qu'externes.

Aussi, en situation d'apprentissage, l'enseignant doit stimuler et soutenir la motivation intrinsèque de l'élève. Il doit amener ce dernier à prendre conscience des ressources personnelles dont il dispose et l'encourager à les exploiter. Il doit aussi le motiver à faire le transfert des connaissances acquises d'une discipline à l'autre mais aussi de l'école à la vie de tous les jours.

Aucun lien n'est établi de façon explicite entre le sentiment et la motivation.

Les valeurs occupent une place prépondérante dans le *Programme de formation*. Dans un souci de clarté, nous les avons regroupées.

Les « valeurs de société » comprennent essentiellement : l'autonomie, la responsabilité, la conscience sociale et le jugement, la communication, la participation active, la solidarité, la non-violence, la contribution à l'amélioration de la vie pour la collectivité.

Les « valeurs du monde du travail » se résument à : la collaboration, la coopération, l'échange, l'entraide, l'écoute, le respect, l'ouverture d'esprit, l'appréciation de l'apport de chacun, la souplesse, la négociation.

Les « valeurs individuelles » regroupent l'affirmation de l'identité personnelle et collective, la connaissance de soi, la confiance en soi, l'estime de soi, la persévérance, la ténacité, l'appréciation du travail bien fait, l'esprit critique, le sens esthétique, le sens moral, le respect des règles, la gestion des émotions, l'interaction appropriée et l'adaptation à toute situation.

Enfin, certaines valeurs telles que l'empathie, la maîtrise de soi, le don de soi et le désir d'amélioration continuelle pointent du nez timidement. Si elles sont rarement citées, elles sont néanmoins importantes et méritent d'être mentionnées.

Quant au lien entre sentiment et valeur, nous dirons qu'il existe dans le *Programme* mais qu'il est très ténu.

4.7 Conclusion

Ce travail sur lequel nous nous sommes penchée dans la deuxième partie de notre recherche nous a permis de dégager la façon dont le sentiment était considéré dans le cadre précis de la réforme. En le faisant, nous avons mis en valeur certains manques concernant le sentiment dans la réforme. Ces manques vont précisément nous servir d'ancrage pour notre troisième partie. Prenant appui de plain-pied sur ce qui a déjà été construit grâce à la réforme, il s'agit donc de voir s'il y a possibilité d'aller encore plus loin en ce qui concerne ce point précis qu'est le sentiment en éducation.

En effet, nous pensons que comme on se doit d'exercer sa pensée pour la rendre la plus objective possible, la plus précise, la plus rigoureuse, on se doit aussi d'« exercer » ses sentiments. C'est l'objet de notre troisième partie.

TROISIÈME PARTIE

LA PLACE DU SENTIMENT DANS UNE ÉDUCATION GLOBALE

CHAPITRE V

LA PLACE DU SENTIMENT EN ÉDUCATION

Dans cette troisième partie, nous allons interpréter, commenter et discuter les résultats obtenus dans la deuxième partie à la lumière de ce qui a été dit dans la toute première partie, ceci dans un but précis : déterminer la place que le sentiment devrait effectivement occuper au sein d'une éducation qui se veut globale.

Cela se fera, comme mentionné dans le troisième chapitre, grâce à une dialectique serrée.

Ainsi, la méthode reste toujours spéculative, même si nous avons fait appel de façon ponctuelle à une méthode d'analyse de contenu de documents écrits. Nous nous penchons dans cette recherche sur le phénomène précis du sentiment en éducation. Tout notre travail consiste à manipuler des concepts, à les rattacher à la réforme, à les analyser et à les comparer, afin de dégager le sens du sentiment et atteindre notre objectif ultime, soit déterminer la place que le sentiment devrait effectivement occuper en éducation. Nous procéderons de la façon suivante :

Nous reprenons une à une les qualités spécifiques du sentiment qui ont émergé jusqu'à maintenant, c'est-à-dire tous les éléments importants qui concernent le sentiment et qui sont en lien direct avec une éducation qui se veut globale. Nous les développons notamment grâce à l'analyse conceptuelle, et nous argumentons. Qu'est-ce que certains auteurs en pensent? Qu'est-ce que l'analyse conceptuelle met en évidence? Qu'en est-il dans la réforme? À quoi devrions-nous en venir et

pourquoi? C'est ainsi que se dessine progressivement la fonction éducative du sentiment et par conséquent, la place qui devrait lui être attribuée au sein d'une éducation qui se veut globale.

5.1 Le caractère essentiel du sentiment

Avant tout, qu'entendons-nous par caractère essentiel?

Le mot « essence » du latin *essentia* a pour racine *esse*, être. Aussi, cerner le caractère essentiel du sentiment revient à souligner son caractère fondamental, sa réalité permanente. Autrement dit, il s'agit de voir si le sentiment est partie constituante de l'être humain, ou si son apparition est accidentelle. Et dans le cas où le sentiment s'avère être un constituant essentiel de l'être humain, est-ce qu'on en tient compte dans la réforme?

Nous éprouvons tous des sentiments. Ces derniers nous sont intimement liés. Ils nous appartiennent. Et en effet, personne ne peut éprouver sensiblement à notre place (Laupies, 1998). Les sentiments font partie du domaine privé.

D'après Maisonneuve (1948) qui retrace tout un historique du « sentiment », malgré le fait que Malebranche, disciple de Descartes, qualifiait le sentiment d'« obscur » et l'opposait ainsi à l'idée, c'est à lui que nous devons le fait d'avoir mis en lumière la subjectivité du sentiment et son importance dans la notion de sujet et d'individu. Le sentiment est en quelque sorte la signature du caractère unique de chaque personne et de son rapport au monde : « La sensibilité appartient au sujet, elle est fondamentalement un mode d'être au monde qui relève d'une expérience individuelle et témoigne de cette individualité » (Meyor, 2002, p.53).

Comme nous l'avons déjà vu dans notre cadre conceptuel, certains auteurs considèrent le sentiment comme primitif, autonome, irréductible à l'intelligence, ayant ses racines dans les instincts et les besoins (thèse physiologique se rattachant à

Malebranche). D'autres pensent qu'il est secondaire, dérivé de la connaissance, forme confuse et floue de l'intelligence (thèse intellectualiste se rattachant à Leibnitz). Certains, comme Pascal ou Scheler vont jusqu'à faire du sentiment le principe même de la morale. Mais louer le sentiment ou au contraire le nier, n'est-ce pas d'une certaine façon le reconnaître?

Éprouver des sentiments est donc loin d'être un « accident de parcours ». Même si nous le voulions, nous ne pourrions nous dissocier du sentiment. On ne peut y échapper à moins de devenir inhumain. Pensons par exemple aux psychopathes incapables d'empathie. Le sentiment est inhérent à nous. Il nous constitue. Il fait partie de l'expérience humaine, d'où son caractère essentiel. Donc une éducation qui se veut globale et qui vise la formation de l'homme complet se doit de considérer le sentiment.

Ce caractère essentiel du sentiment est assumé par la réforme. Comme nous avons pu le constater dans la deuxième partie de cette recherche, le sentiment est considéré dans le *Programme de formation*.

En effet, aux côtés de sentiments spécifiques tels que le « sentiment d'appartenance à la collectivité », le « sentiment de sécurité, de bien-être et de valorisation » et le « sentiment de responsabilité », le terme « sentiment » se retrouve maintes fois cité, souvent de façon juxtaposée aux besoins, aux émotions, aux opinions, aux perceptions et aux idées. Ainsi, il est facile de trouver dans le document de nombreuses formulations concernant le sentiment, telles que : « Identifier ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions (p.33) », ou encore : « Il (l'enfant) reconnaît que les autres ont des sentiments, des émotions et des intérêts différents des siens (p.35b) ».

Il est intéressant de noter que, dans la partie consacrée à l'éducation préscolaire, nous retrouvons le sentiment sous la forme suivante : « les sentiments (ex : joie, colère, peur) », comme un des éléments cités se rapportant au développement

affectif. Et c'est exactement ce qu'est le sentiment dans tout le contexte de la réforme : un *élément* faisant partie de l'être humain, une caractéristique que l'on doit reconnaître parmi d'autres, chez soi et chez autrui, et dont on doit tenir compte.

Autrement dit, dans un *Programme de formation* qui insiste sur l'importance de l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève, reconnaître ses sentiments et savoir les exprimer va de soi. Au même titre que les intérêts, les aptitudes, les talents, les forces et faiblesses, les sentiments sont des caractéristiques de la personnalité de l'élève qu'il faut prendre en considération.

Cependant, en aucun cas – pas même comme nous le verrons dans le domaine de l'art – le sentiment n'est considéré comme *la possibilité de s'ouvrir sur une dimension à part entière de l'être humain*, soit le « sentir ». Pourtant, viser le développement global comme le veut la réforme, c'est s'occuper de *toutes* les dimensions de l'élève. Or le « sentir » est précisément l'une de ces dimensions et le sentiment y donne justement accès.

5.2 L'accès à la totalité du réel

5.2.1 Le « pouvoir de saisie » du sentiment

Il est certain qu'il existe différents modes d'accès à la réalité. D'ailleurs, le *Programme de formation de l'école québécoise* y fait lui-même allusion, et ceci à plusieurs reprises. Ainsi par exemple dans le chapitre consacré à la Présentation du *Programme*, on parle au pluriel « des modes d'appréhension de la réalité » (p.7a) mais sans les énumérer. De même en introduisant le domaine des arts, on mentionne que, « Mettant en valeur l'intuition et l'imagination, les arts participent de formes d'intelligences (toujours au pluriel) qui permettent d'appréhender le réel, de le comprendre et de l'interpréter » (p.190).

L'affectivité est précisément l'un de ces modes d'appréhension et à l'intérieur de celle-ci, le sentiment y joue un rôle majeur. Or, si l'affectivité – et donc le sentiment

– est un mode d'accès en soi, c'est que « affectivité » et « sentiment » possèdent leurs caractéristiques propres.

Ainsi, comme nous l'avons déjà vu dans le cadre conceptuel, l'affectivité a *la capacité de nous mettre en rapport avec nous-mêmes, autrui ou tout autre objet* (Bordeleau, 1993). Autrement dit, l'affectivité est ici plus qu'une faculté qui nous permettrait de connaître un objet sous le mode affectif. Elle est le « pouvoir d'un individu-sujet de se sentir soi-même » (p.6). Ce « se sentir soi-même » est fondateur, c'est-à-dire qu'il est à la base de notre rapport au monde. En effet, la révélation de soi à soi-même vient *avant* l'extériorisation et *supporte* l'ouverture vers l'altérité. C'est pour cette raison que Bordeleau qualifie l'affectivité non pas de sentiment au sens d'un état affectif mais de sentiment au sens de « pouvoir de saisir ». Donc, d'une part nous avons l'expérience affective qui dépasse la simple faculté ou fonction psychologique pour rendre compte du fondement même de l'existence humaine et, d'autre part, nous sommes en présence du sentiment en tant que caractéristique essentielle de cette expérience affective.

Justement, Reboul (1990) qualifie le sentiment avant tout de « conscience d'une présence », d'un « il y a ». Pour lui, le sentiment permet de « toucher » à l'existence, à ce qui précisément n'est pas déductible. Il illustre très bien cette idée par deux exemples très simples : « le sentiment permet de saisir le « je tombe » et non la loi de la chute des corps; Il permet de ressentir le « j'ai mal » du malade et non le tableau clinique (p. 910 a et b) ». Autrement dit, si la raison peut établir des lois, imaginer des possibles et calculer des probabilités, le sentiment nous révèle l'existence de la chose ou de nous-mêmes. Entre la loi et ce que l'on vit, entre le diagnostic clinique et le mal que l'on ressent s'ouvre tout un monde, celui du sentiment, qui précisément se donne à travers l'expérience affective. Ainsi, un médecin qui compatirait avec notre douleur ne nous servirait à rien s'il n'était pas bon dans son domaine. Mais qui d'entre nous n'aimerait pas avoir affaire à un médecin qui serait à la fois expert et

humain, qui serait sensible à notre douleur? Au-delà de l'expertise médicale, c'est dans la sensibilité qu'il témoigne envers son patient que le médecin exprimera son humanité. C'est en cela que réside la *qualité d'être* dont nous parlions dans l'introduction. L'objet même du sentiment est donc ce qui nous *touche*, ce qui nous *affecte* dans la relation avec autrui.

En ce sens, il nous est donc très difficile de limiter l'affectivité à la modification qu'un individu serait censé subir, ce que le terme *affectus, ad-ficere*, « exercer une action sur » laisse en principe sous-entendre. Dans cette optique, le monde extérieur exercerait à travers les sens une pression sur la conscience, ce qui susciterait une série de perturbations, les « émotions ». Or la conscience humaine n'est pas uniquement représentative et l'affectivité ne saurait être réduite à une dynamique de désorganisation et de confusion. Au contraire, à l'intérieur de cette large sphère qu'est l'affectivité, le sentiment joue un rôle de régulation de l'action : c'est le sentiment qui nous incite à poser des questions, qui nous donne un mobile pour apprécier, pour préférer et donc pour agir (Reboul, 1990). Nous retrouvons bien ici les caractéristiques essentielles du sentiment, soit le « pouvoir de saisir », l'ouverture à soi et à l'altérité, avec, en plus, la notion de « valeur ».

Or cette « capacité de saisie » du sentiment ne se retrouve pas dans la réforme. En effet, si le « sentir » est considéré dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, la place qui lui est réservée est trop restreinte. L'aspect le plus profond du sentiment, soit sa « capacité de saisie », de saisie de soi, de l'autre et donc du monde n'y est pas souligné. Plus encore, les conditions ne sont pas réunies pour qu'il éclore. Mais examinons ceci de façon plus précise.

5.2.2 « Éprouver » et « se représenter »

Le sentiment permet de s'éprouver et par conséquent d'éprouver le monde. Mais « éprouver » le monde est différent de « se le représenter ». Meyor, C. (2002) rend très bien cette différence lorsqu'elle affirme que le temps de la pensée est un parcours alors que celui de l'affectivité est un séjour. La rationalité permet la distanciation et l'explication. L'affectivité permet d'« éprouver le volume ou la densité d'un moment », d'« y être plongé totalement, corps et âme », d'« en faire l'expérience dans les fibres de son être, dans sa chair » (Meyor, C. 2002, p.230).

Autrement dit, il y a un *temps d'arrêt* qui est requis pour pouvoir « éprouver », ressentir, être en contact avec nous-mêmes, comprendre ce qui se passe en nous. « Être touché », c'est laisser le monde résonner en nous et l'appréhender à travers notre sensibilité. C'est vivre jusqu'au bout son sentiment, lui laisser le temps d'éclorre et de mûrir. C'est donner au « sentir » l'occasion de porter des fruits.

Ainsi, sans aller jusqu'à affirmer, à l'instar d'Alquié (1979), la dualité de deux consciences distinctes et juxtaposées en l'homme, il est certain qu'il existe deux positions du moi. Après tout, comme pour cet incroyable organe qu'est l'oeil et qui est capable de s'accommoder et de passer du *punctum remotum* au *punctum proximum*, le moi aussi peut passer d'un *moi objet*, distancié, à un *moi sujet*, intériorisé.

À distance de lui-même, le moi réfléchit le vécu, l'analyse comme un objet, le définit. C'est la conscience objective qui permet à l'homme de « se représenter » le monde et lui-même. Dans cet acte de connaissance, l'homme « se représente » un fragment du monde ou de lui-même, l'analyse, le définit, tout en prenant distance de lui : « Par l'intelligence, je pense l'être comme objet. » (Alquié, 1979, p.23).

En contact avec lui-même, le moi « s'éprouve ». Il ne pense pas mais « vit » son rapport à lui-même et au monde. Situé dans une conscience affective intériorisée, par le sentiment, il s'éprouve en tant que sujet et éprouve le monde, se découvre et

découvre des réalités profondes. C'est ce que Alquié (1979) nomme l'«évidence intérieure».

Nul homme ne saurait se passer de l'une ou l'autre de ces positions. Imaginons un seul instant que l'on puisse voir de près sans jamais voir de loin ou au contraire voir de loin sans jamais voir de près. Une vision parfaite, complète, requiert les deux. Il en va de même pour l'homme complet : « Rien ne saurait être substitué aux évidences affectives, nulle construction ne peut leur être préférée, sans que se perde ce qui constitue la réalité de notre expérience, et confère sens et valeur à la vie » (Alquié, 1979, p.11).

Aussi, lorsque nous proposons des temps d'arrêt, il ne s'agit absolument pas de privilégier la passivité mais de donner *le temps* à l'élève – et à toute personne d'ailleurs – de se ramasser sur lui-même, de s'éprouver, de se connaître, de rester en lien avec lui-même *avant* de prendre un nouvel essor et de se projeter à l'extérieur.

Bien que nous comprenions parfaitement l'importance conférée à la « communication », nous nous demandons s'il est utile de vouloir en tout temps passer du « ressentir » à l'« expression ». N'y aurait-il pas moyen de faire place à autre chose, du moins dans certains cas particuliers, notamment en ce qui concerne la littérature et les arts? N'y aurait-il pas surtout *nécessité* à le faire?

Certains auteurs comme Damiens (1979) pensent qu'il est important d'arriver à nommer les sentiments et à les exprimer puisque cela prouve que l'on est passé de la conscience spontanée à la conscience réfléchie. Mais justement, dans son analyse portant sur « l'émotion, le sentiment et l'humeur », Kirouac (1989) fait allusion aux auteurs qui désignent par sentiment « tout état interne rapportable » et objecte que l'on s'éloigne dans ce cas du domaine affectif. Lauphiès (1998) va jusqu'à qualifier la sensibilité d'« extérieure au langage ». Quant à Audigier (Lafortune *et al*, 2004), il préfère nous inviter à la prudence : « Toujours est-il que l'importance accordée aujourd'hui au sujet, à l'expression de ce qu'il pense et de ce qu'il ressent doit être considéré avec infiniment de prudence et d'esprit critique » (p.90). Et il ajoute :

« rien ne dit que la parole soit effectivement une expression personnelle ». Or le sentiment est *toujours* personnel.

En effet, on peut exposer une idée sans l'altérer puisqu'on peut expliquer étape par étape le cheminement de notre pensée. Ce cheminement peut être repris et intégré par toute autre personne. C'est ainsi par exemple que l'on enseigne les règles mathématiques ou les lois physiques et biologiques.

Mais il n'en va pas de même pour le sentiment. Exprimé, il est déjà altéré. Dans le processus, quelque chose est perdu, sa substance même. Rationaliser continuellement le sentiment nous éloigne de ce qu'il est vraiment, cette « capacité de saisie » de soi, d'autrui et du monde dont nous parlions plus haut. Or cette capacité détient en elle la *possibilité de se réaliser pleinement*.

Dans son article *Éduquer à la passion*, Csepregi (1993) insiste notamment sur l'importance de créer pour l'étudiant un espace de liberté et de calme où il lui serait possible de trouver dans un objet (science, art, littérature), une source d'émerveillement et d'inspiration. Autrement dit, *avant* de s'exprimer, l'enfant a besoin de silence pour qu'il puisse trouver le moyen d'expression qui lui est le plus adéquat et découvrir ainsi sa vocation.

Dans cette hâte de projection vers l'extérieur sans qu'on aie eu le temps d'approfondir le processus interne, c'est-à-dire de passer à l'expression du sentiment sans vraiment avoir eu le temps de le vivre jusqu'au bout, on risque de passer à côté de quelque chose d'essentiel : *on risque de se réaliser partiellement et non intégralement*. C'est justement contre cette sorte de « précipitation » que Laupies (1998) nous met en garde lorsqu'il affirme que l'éducation de la sensibilité consiste à affranchir cette dernière de ce qui l'entrave, entre autres de « la précipitation » et de « la recherche effrénée de l'efficacité ». Pourtant, c'est bien ce que l'on retrouve dans la réforme.

En effet, bien que l'on tienne compte du « sentir » dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, on ne sent pas qu'il y ait vraiment un espace créé pour cela, un espace dédié à alimenter l'aptitude à « être touché », à vivre le sentiment *avant* de l'exprimer. Au contraire, il y a comme une *insistance* à s'extérioriser, à s'exprimer, à communiquer et cela même dans le domaine de l'art. Citons à l'appui : « Son *propos* traduit la décision retenue par rapport à ce qu'il a *repéré* et *ressenti* » (p.217); « Il *fait part* de son appréciation en *s'exprimant verbalement ou par écrit* » (p.230); « Il est *capable de relater des faits* concernant son expérience d'appréciation qui sont signifiants pour lui » (p.231); « Il *décrit* son expérience d'appréciation et en *dégage* ce qu'il a appris » (p.245).

Pour environ deux termes relevant du « sentir » dans les exemples mentionnés, nous en avons sept qui relèvent de l'expression et de la « communication ». Comme nous pouvons le constater, la sphère externe de l'expression domine largement et empiète sur la sphère interne du ressentir. L'espace accordé au « sentir » est trop restreint pour que puisse éclore le sentiment tel que nous l'entendons, soit comme « capacité de saisie » de soi, d'autrui et du monde.

N'est-ce pas justement grâce à cette capacité que l'homme peut rester lié à lui-même d'abord, à tout ce qui est humain et au monde ensuite?

5.2.3 « Communiquer » et « être en relation »

Le sentiment « lie ». Il est à la base des grandes relations humaines. Il suffit de penser aux sentiments d'amitié et d'amour pour en constater l'évidence. Même dans la négation, par exemple dans la haine ou le mépris, le sentiment lie celui qui ressent la haine à celui ou celle qui la lui inspire. C'est le sentiment qui définit la nature profonde d'une relation et non l'émotion. Cette dernière pourrait être définie comme *l'étincelle de contact*, conséquence d'un *frottement* bref entre deux individus, tandis que le sentiment est ce qui *alimente* la relation entre deux personnes. C'est bien ce qu'entend Pagès (1986) lorsqu'il affirme que l'affect est ponctuel, qu'il dure un

instant comparé au sentiment qui est une « différenciation de l'affect », qu'il se construit dans le temps et qu'il lie les personnes entre elles. Autrement dit, si l'émotion permet aux individus d'une société de *communiquer* entre eux, c'est le sentiment qui *met en relation*.

« Communiquer », c'est transmettre un message, partager une information, échanger une découverte. C'est passer d'un émetteur à un récepteur, soit d'un individu à un autre, *sans qu'il y ait nécessairement modification de l'un des deux protagonistes*. En fait, c'est l'objet concerné qui subit une modification. Par exemple, un échange d'informations sur un médicament donné peut modifier la composition de ce dernier mais pas ceux qui le manipulent. Communiquer, c'est simplement *mettre en circulation* une information ou un objet donné.

« Être en relation », c'est aller à la rencontre de l'autre, se joindre, s'unir. Ce processus *engendre nécessairement une transformation au niveau des personnes*. On ne peut établir une relation profonde avec une autre personne sans en être touché, transformé. Il suffit de penser à la relation de couple ou à celle de parent-enfant pour le constater.

Mais ce qu'il y a de plus important, c'est que *les valeurs ne peuvent naître que d'une mise en relation*, et donc de sentiments. Comme le formule si bien Reboul, « toute valeur se donne à nous dans un sentiment » (1992, p.1). Pour étayer ce que l'on avance, donnons un exemple tout simple. Prenons la solidarité considérée comme une grande valeur démocratique. On est solidaire parce que l'on se sent uni en tant qu'être humain à un autre être humain et non seulement parce que l'on communique avec lui.

Il faut dire que l'« expression » et la « communication » ont pris de nos jours une ampleur considérable. Ceci est justifié dans le contexte actuel de mondialisation et de globalisation, particulièrement pour les sociétés pluralistes comme la société québécoise. Mais il y a une autre raison à cet engouement pour la communication.

En effet, les recherches en éthologie ont largement démontré que dans les espèces animales sociales, le rituel des expressions émotionnelles régule la vie sociale. Autrement dit, « *Sans émotions, pas de communication et sans communication, pas de société* » (Cosnier, 1994, p.21), d'où l'importance accordée à la communication et par conséquent à l'expression des émotions.

En se référant à *Les émotions à l'école* (2004), on voit que depuis les travaux de Salovey et Mayer (1990) qui ont proposé une approche théorique centrée sur les processus émotionnels et que Goleman a reprise quelques années plus tard, on s'intéresse de façon particulière à l'expression des émotions en éducation.

Ainsi, on y définit l'intelligence émotionnelle comme ce qui « renvoie au traitement intelligent de ses propres sentiments et de ceux des autres (p.110) » (notons ici l'emploi indifférencié des termes « émotion » et « sentiment », nous y reviendrons.).

On y distingue trois composantes essentielles :

- l'expression et l'interprétation;
- le contrôle;
- l'usage productif des émotions.

La première composante revient à la capacité de reconnaître et d'exprimer ses propres sentiments et à celle d'interpréter correctement ceux d'autrui.

La deuxième composante considère les stratégies pour contrôler les émotions.

Et la troisième composante fait le lien entre les émotions et la créativité, la motivation, le goût du risque, la flexibilité, la résolution de problèmes, etc.

Mais ne voir dans l'« émotion » ou le « sentiment » qu'un *objet* que l'on peut manipuler au profit de la performance, n'est-ce pas passer encore une fois à côté de l'essentiel? Se concentrer principalement sur ces trois composantes, n'est-ce pas en fait ne viser qu'une chose : la possibilité de se mouvoir sans heurts dans le monde du travail, de collaborer et de produire de façon efficace afin d'assurer le bien-être et la sécurité de la collectivité? Mais ne sommes-nous pas, nous humains, infiniment plus « libres » que les abeilles *et n'aspérons-nous pas à plus* qu'une simple ruche bien ordonnée?

Savoir communiquer avec clarté et précision est tout à fait nécessaire pour faciliter les échanges entre les hommes et assurer ainsi la sécurité et le bien-être collectif. Mais il est tout aussi nécessaire, si ce n'est fondamental, d'éduquer les sentiments afin que, lorsqu'à travers une relation l'homme expérimente les valeurs, il puisse, spontanément, discerner le Bien. N'est-ce pas le meilleur moyen d'assurer l'harmonie et le « vivre-ensemble »? Mais qu'en est-il exactement dans la réforme?

Comme nous avons pu le voir dans la deuxième partie de cette recherche, le *Programme de formation* insiste beaucoup sur la capacité de l'élève à reconnaître et à exprimer ses émotions et ses sentiments. En fait, on y retrouve très nettement les trois composantes de l'intelligence émotionnelle citées dans les paragraphes précédents.

Ainsi, on encourage fortement l'expression et l'interprétation des émotions et sentiments. Nous verrons très souvent des objectifs tels que : « Il *apprend à nommer* ses goûts, ses intérêts, ses besoins physiques, cognitifs, affectifs et sociaux », « Il *exprime* ses sentiments » (p.33), etc.

On s'intéresse aussi à la gestion des émotions. Citons à l'appui quelques stratégies affectives et sociales privilégiées dès le préscolaire : « Contrôler son impulsivité », « Gérer son stress », « Se parler positivement » (p.66).

Quant à l'usage productif des émotions, certains exemples sont édifiants : dans la compétence « Résoudre des problèmes », on insiste sur le fait de reconnaître les éléments de réussite et de difficulté et parmi eux, sur les « raisons émotives » qui poussent à telle ou telle solution. Dans la compétence « Exercer son jugement critique » on cherche à ce que l'élève puisse évaluer la part de la raison et celle de l'affectivité dans sa démarche. Dans la compétence « Mettre en oeuvre sa pensée créatrice » on encourage l'élève à « être réceptif », à « accepter le risque et l'inconnu » ce qui est directement lié à la « confiance en soi », par exemple.

Ainsi, la prise en compte du sentiment dans la réforme est surtout axée sur un seul aspect : le rôle que peut jouer le sentiment dans la réussite scolaire et professionnelle. Il est évident qu'une personne ayant une bonne confiance en soi, un fort sentiment d'appartenance, la capacité de déchiffrer les émotions et sentiments de son interlocuteur a plus de chance de réussir. Mais cette vision de la réussite reste toujours centrée sur la réussite scolaire, professionnelle et sociale. C'est déjà énorme mais elle n'englobe pas le fait de *réussir sa vie*. Autrement dit, *le coeur de cette vision n'est pas l'homme mais la fonction sociale*. Or, comme nous l'avons vu dans la première partie de cette recherche, l'éducation se situe au-delà : elle concerne aussi l'Homme que l'on devient. À notre sens, « le social n'a de valeur que subordonné à l'humain » (Reboul, 1992, p.233). Quel est le professeur ou le parent qui se contenterait que son élève ou son enfant devienne expert dans un champ donné tout en restant une piètre personne?

S'intéresser au sentiment en tant qu'un des éléments jouant un rôle dans la réussite scolaire, professionnelle et sociale est une chose. Investir dans le sentiment en tant que voie d'accès à l'*être* est autre chose.

En effet, le premier aspect assure le *bien* que l'on produit. « Bien » est ici pris dans le sens « économique » du terme, soit ce qui est créé par le travail et qui répond à un besoin de la société. Le second mène au *bien* que l'on devient, « bien » étant ici *valeur qui fonde*.

Or, si le premier aspect du sentiment se retrouve dans le *Programme de formation*, le second aspect est négligé. Alors que le premier aspect requiert la « communication », le second exige la « mise en relation » avec soi d'abord, avec autrui et avec le monde ensuite. Ceci ne peut se faire qu'à travers le sentiment et relève d'une compréhension profonde des choses, des êtres et de l'univers.

5.2.4 « Adaptation » et « évolution » : de l'« explication » à la « compréhension »

« Expliquer », c'est dissocier, observer, trouver des liens, analyser. C'est démonter les rouages d'une machine pour être capable de la faire fonctionner. C'est placer l'homme face au monde et lui donner les outils pour y fonctionner efficacement. C'est utile, rentable et tout à fait nécessaire. C'est améliorer la qualité de la main-d'oeuvre. On parle alors de développement et d'adaptation.

« Comprendre », c'est saisir le sens profond, coïncider avec, fusionner. C'est de cela dont il s'agit lorsque Reboul affirme qu'on ne découvre une oeuvre d'art qu'en la « rencontrant ». Ici, on ne fait plus « face au monde » mais on fait « partie intégrante du monde ». Disséquer ou analyser une oeuvre ne peut nous rendre que plus cultivés. On peut alors discuter en expert de la luminosité, du style, etc.

Être touché par la beauté d'une oeuvre, en saisir toute la grandeur, coïncider avec ce qu'elle recèle d'humanité en elle permet d'en ressortir meilleur. Qui de nous n'est pas ému par le geste incroyable de l'évêque de Digne dans *Les misérables*? « Comprendre, c'est prendre-avec-soi » affirme Jocelyne Simard (1985, p.14). Pour sa chance, Jean Valjean a « saisi » le sens profond du geste posé et il « a pris avec lui ». Ce genre de « compréhension » est un *appel à être soi*. Effectivement, n'est-ce pas à partir de ce moment que commence l'incroyable transformation de Jean Valjean, la réalisation de soi, du meilleur de soi, au vrai sens du mot? Ici, c'est à la *qualité d'être* que l'on touche. On parle alors d'évolution.

Le développement et l'adaptation se font généralement en continuité et en réponse à un impératif extérieur, alors que l'évolution se fait par paliers et en réponse à un impératif interne.

Ainsi, « adapter », c'est appliquer, ajuster, arranger, rendre approprié, rendre conforme. Pensons à des expressions telles que « adapter un scénario au petit écran »

ou « adapter les moyens au but ». Cela relève du technique. La technique, c'est avant tout la possession d'un savoir-faire, l'usage d'un outil. Et seule la réussite en tant que critère détermine la valeur de l'outil. Donc, développer les outils nécessaires pour modifier le monde afin qu'il réponde aux besoins des hommes, c'est de l'adaptation. De même, développer chez l'élève les outils nécessaires (pensée rigoureuse, communication claire et précise, gestes appropriés, gestion des émotions, etc.) pour qu'il puisse s'ajuster au monde, qu'il n'en soit pas exclu, c'est de l'adaptation.

L'adaptation est tout à fait nécessaire, elle assure la survie, celle de l'individu et celle de la société. Elle assure aussi le progrès, ce progrès si cher à notre bien-être. L'adaptation implique l'effort de produire quelque chose qui puisse répondre à un besoin.

Par contre, « évoluer » c'est changer, se modifier, se transformer. Cela implique un mouvement ascendant. Cela implique l'effort de tendre vers quelque chose de supérieur. Prenons par exemple l'Homme. Qu'est-ce qui fait qu'il est plus évolué que l'animal? L'homme « sait qu'il sait ». C'est donc le surgissement de la conscience réfléchie qui marque ici l'évolution. Autrement dit, il y a *émergence* d'une nouvelle caractéristique. Un nouveau seuil est atteint. On passe d'un état à un autre état jugé supérieur.

Précisons qu'il ne s'agit pas de choisir l'un *ou* l'autre de ces concepts en éducation. Les deux tendent vers le progrès. D'ailleurs, l'« adaptation » est en principe incluse dans l'« évolution », mais non l'inverse. À la limite, on pourrait même avancer que l'« adaptation » assure en quelque sorte une possibilité d'évolution. Mais il y a un pas de plus à franchir.

S'arrêter au concept d'« adaptation », c'est éduquer l'enfant pour la société. Viser l'« évolution », c'est élever l'enfant pour l'homme qu'un jour il deviendra.

Autrement dit, c'est voir, au-delà du citoyen, l'homme accompli, au-delà d'une société particulière, l'humanité.

En fait, si l'on pouvait schématiser, on pourrait représenter l'« adaptation » comme un cercle dans un plan horizontal, en intersection avec une sphère qui serait l'« évolution ». S'intéresser aux deux plans horizontal et vertical permettrait à l'homme d'intégrer toute sa dimension, de « se dilater » en quelque sorte pour occuper son volume optimal.

Autrement dit, si la raison permet l'explication et est facteur de développement et d'adaptation, le sentiment saisit le sens profond des choses et est facteur d'évolution.

Il nous est donc difficile d'accepter l'idée d'aveuglement, de confusion, qui généralement accompagne le sentiment dans la littérature. À notre sens, ceci est dû à la non-différenciation entre « sentiment » et « émotion ». Justement, Damiens (1979) insiste sur le fait que les sentiments ne sont pas des perturbations de la vie psychique comme les émotions mais des structures relativement stables, complexes et organisées. Elle va jusqu'à se demander si on ne devrait pas chercher dans le sentiment, la valeur qui stimulerait l'action morale. C'est précisément ce que l'on retrouve chez Max Scheler qui, tout comme Reboul, voit dans le sentiment l'« expérience des valeurs ». Ici, loin de l'idée de confusion et d'aveuglement prêté au sentiment, ce dernier devient un *principe de clairvoyance* puisqu'il a la capacité de saisir les valeurs les plus hautes. Il y a dans le sentiment comme une verticalité, un mouvement qui va du bas vers le haut, des valeurs inférieures aux valeurs supérieures.

« Explication » et « compréhension » se complètent pour donner sens à toute entreprise humaine. « Adaptation » et « évolution » sont alors nécessaires pour que l'homme puisse se réaliser pleinement. Cependant, la différence entre les concepts d'« explication » et de « compréhension » n'est pas soulignée dans la réforme et le passage de l'adaptation à l'évolution est malaisé.

En effet, l'analyse de la réforme montre qu'à travers les différentes disciplines du *Programme*, on cherche à augmenter les connaissances de l'élève sur les divers éléments qui constituent le monde. Le mot « élément » est très important ici. En effet, que l'on utilise les expressions « explication du monde » ou « compréhension du monde », cela revient toujours au même : *fragmenter* le monde en ses divers éléments pour mieux le décrire et l'expliquer. À l'appui, prenons la compétence « construire sa compréhension du monde ». On y retrouve les termes suivants : « observer », « explorer », « manipuler », « expérimenter », « décrire », « préciser », « réutiliser » (p.63). Or, ces termes relèvent tous de l'explication et non d'une compréhension profonde des choses. Ainsi, malgré l'emploi des deux termes, c'est toujours l'« explication » qui domine.

Quant aux concepts d'« adaptation » et d'« évolution », ils sont tous les deux présents dans le *Programme de formation*. Cependant, s'ils *se côtoient*, ils ne *s'imbriquent* aucunement l'un dans l'autre pour former un tout cohérent. En effet, si l'« adaptation » est un concept qui ressort avec beaucoup de force dans le *Programme de formation*, et ceci à peu près à travers chacune des parties du document, le concept d'« évolution » n'acquiert sa véritable importance que dans la partie consacrée à la morale. Tout au long du document, ce qu'on veut, c'est qu'au bout de cette formation l'élève soit capable d'envisager une diversité d'actions dans des situations données. Le transfert des acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre et surtout de l'école à la vie courante est fait dans cet esprit. L'élève est ainsi préparé à affronter la vie de tous les jours, à poser les gestes et à entreprendre les actions appropriées afin de s'ajuster à un monde en perpétuel changement.

Ce qui en ressort, c'est la conception d'un être humain autonome et responsable, conscient de l'interdépendance des vivants, qui comprend qu'il a besoin des autres pour répondre à ses besoins et qui assume sa part de responsabilité dans la réponse aux besoins des autres. Ensemble, en collaborant et en coopérant, on modifie le

monde pour répondre aux besoins des hommes. On contribue ainsi à l'amélioration des conditions de vie de la collectivité.

Avec la partie consacrée à la morale, une nouvelle notion *émerge*. L'être humain réfléchit sur sa condition d'humain. Il ne se hâte pas d'étiqueter ce qu'il ressent mais prend le temps de *comprendre ce qu'il vit* afin de pouvoir *se transformer* et par là même transformer le monde. Le pas qui sépare l'« adaptation » de l'« évolution » est donc franchi avec la morale. Il est franchi mais il demeure encore statique.

Justement, pourquoi le concept d'évolution commence-t-il à prendre son véritable sens seulement dans la partie consacrée à la morale? Les occasions de comprendre ce que l'on vit ne sont pas toutes concentrées en cours de morale. La possibilité de se transformer – de devenir soi et encore plus – réside aussi dans ce geste d'amitié qui nous émeut, dans ce texte de littérature qui nous touche, dans cette oeuvre d'art qui nous rejoint, dans cette musique qui nous fait entrevoir ce qui est plus beau, plus haut et qui nous appelle à nous dépasser. Cette possibilité existe même au fond d'un microscope. Ce n'est absolument pas la science qui est ici en cause, mais bien comme le dit si bien Bachelard, notre façon de *voir*.

Bachelard (1961) a en effet défendu la thèse de la permanence à l'intérieur de l'âme humaine d'un noyau qu'il nomme « noyau d'enfance ». Selon lui, ce noyau immobile mais vivant n'a de réalité que lors d'instant d'illumination. Ces instants ne sont pas passifs, dans le sens que réside en eux l'essor du dynamisme d'une vie plus belle, plus grande, plus digne de l'homme justement parce que ce noyau ne reste pas sourd aux grandes valeurs qu'il qualifie de *valeurs d'enfance*. Aussi, lorsqu'il s'exclame : « Enfants, on nous *montre* tant de choses que nous perdons le sens profond de *voir* » (p.110), n'est-ce pas précisément la différence entre « expliquer » et « comprendre » qu'il souligne? Mais faudrait-il aller aussi loin que lui et affirmer que « montrer » et « voir » sont phénoménologiquement en violente antithèse? N'y

aurait-il pas moyen de faire place aux deux dans une éducation qui se veut globale, et ceci même dans le domaine des sciences?

5.2.5 « Montrer » et « voir » ou le *sentiment d'étonnement* et l'esprit scientifique

En saisissant le sens profond des choses, le sentiment permet de « voir ». Ceci est vrai même dans le domaine des sciences où le *sentiment d'étonnement* se révèle comme le lieu même où naît la question scientifique par excellence.

Il y a une différence entre l'esprit technicien et l'esprit scientifique qui est d'ailleurs du même ordre que celle qui existe entre le « développement » et l'« évolution ». En effet, comme le montrent si bien Huisman et Vergez (1962), là où le technicien « montre » du doigt l'obstacle et cherche *comment* y pallier, le scientifique « voit » le problème et pose le *pourquoi*. Pour illustrer cela, ces auteurs donnent l'exemple des fontainiers de Florence qui ne parvenaient pas à faire monter l'eau dans les pompes vides au-delà de 10,33m. Ainsi, là où le technicien se demande « Comment arriver à faire monter l'eau? », un Galilée ou un Toricelli s'étonne et se pose la question suivante : « Pourquoi l'eau ne monte-t-elle pas au-delà de 10,33m? ». L'obstacle technique est « vu » et « saisi » sous forme de problème théorique.

Fondamentalement, la science est donc un effort vers la connaissance. Elle vise à expliquer ce qui est. Et en principe, la technologie se sert des découvertes scientifiques pour produire les outils qui vont modifier la nature de façon à pouvoir répondre à un besoin spécifique. Par exemple, le développement des techniques de radiodiffusion va se faire suite à la découverte des ondes électromagnétiques par Hertz. Mais dans les faits, la science va souvent se constituer pour répondre aux appels de la technique. Par exemple, c'est en cherchant le moyen d'éclairer Paris que Lavoisier s'intéresse à la combustion.

Il y a donc entre la science et la technologie une interrelation évidente, ce qui explique le fait que l'on traite habituellement ces deux domaines ensemble. Pourtant, *il existe un écart de principe* entre les deux : La science pure se distingue de la technologie par le fait essentiel *qu'elle n'a pas de visée utilitaire*. Elle est fondamentalement désintéressée.

Autrement dit, même si la science a cette capacité de répondre aux besoins de la technologie et donc des hommes, fondamentalement en fait, elle répond à une *soif de connaître*, à une *curiosité intellectuelle*. Ceci est un point très important parce que cela implique que le véritable esprit scientifique ne naît pas de considérations utilitaires mais en réponse au *désir de connaître*, lui-même alimenté par le *sentiment d'étonnement*. En effet, il faut que quelque chose nous interpelle pour qu'on ait l'envie d'en savoir plus.

Ce *sentiment d'étonnement*, De Konink en parle longuement. Pour lui, l'émerveillement et la perplexité accompagnent nécessairement la découverte scientifique. Il qualifie l'étonnement de « fondateur », parce qu'il a la capacité de « désarçonner », de « déranger » (De Konink, 2004), de faire en sorte que l'on se pose la question qui précisément va être le point de départ de toute entreprise de recherche. C'est pourquoi il insiste sur l'importance d'éveiller chez l'élève « la passion de connaître », « le sens de l'urgence des questions de fond » mais surtout d'éduquer le regard de ce dernier afin qu'il se tourne vers « des réalités dignes de lui » (De Konink, 2000).

Autrement dit, même en sciences, il faut « des yeux qui savent interroger (De Konink, 2004, p.12-13) », qui savent « voir ». Or pour De Konink, c'est l'art et plus particulièrement la contemplation du beau qui façonne cette sorte de regard.

Lui faisant écho, Cespregi (1993) insiste sur le lien qui existe entre la recherche scientifique et l'expérience esthétique. Selon lui, le fait de pouvoir sentir la beauté et l'harmonie guide – et même augmente – le désir du scientifique de trouver la solution à un problème difficile.

Il y a toujours eu comme une scission entre le domaine des sciences et celui des arts et de la littérature. Aujourd'hui on assiste même à un glissement d'un domaine à l'autre. En effet, alors qu'on insiste sur le fait que la littérature et l'art font appel à une autre façon d'appréhender le réel, on finit par les aborder de la même manière que l'on aborde la science et la technique. En effet, on étudie les arts ou la littérature comme on procède à une dissection. Et l'apport de cette connaissance reste sèche et sans âme parce que précisément on passe à côté de l'essentiel : la saisie de la « raison fondatrice » des choses, la « raison d'être », la « valeur » (Garnier,1983).

Or le glissement devrait se faire en sens inverse. En éduquant la sensibilité, en façonnant ce regard dont parle De Konink, l'art et la littérature ont le pouvoir d'aiguiser les sentiments d'étonnement, de perplexité et d'émerveillement sans lesquels le véritable esprit scientifique ne peut prendre racine.

Même si, dans le monde d'aujourd'hui, il est devenu indispensable de « montrer » aux enfants tant de choses, il est tout à fait fondamental de façonner leur regard afin qu'ils puissent encore « voir ». En ce sens, la littérature et l'art, la musique en particulier sont des véhicules privilégiés. Par cette éducation de la sensibilité, ils alimentent entre autres, le *sentiment d'étonnement* qui est à la base de tout véritable esprit scientifique.

Qu'en est-il en ce qui concerne la réforme? Vise-t-on l'esprit technicien ou scientifique? Le sentiment d'étonnement est-il considéré? L'art et la littérature arrivent-ils à façonner le « voir »?

L'un des principaux domaines que l'on retrouve dans le *Programme de formation* est le « domaine de la mathématique, de la science et de la technologie ». Si l'on traite la « mathématique » séparément, « science et technologie » se retrouvent sous le même chapitre.

Penchons-nous d'abord sur les définitions qui sont données dans le *Programme* :

La science vise à décrire et à expliquer le monde. Elle recherche les relations qui permettent de faire des prédictions et de déterminer les causes de phénomènes naturels. De son côté, la technologie applique les découvertes de la science tout en contribuant à son développement : elle lui fournit de nouveaux outils ou instruments, mais aussi de nouveaux défis et objets d'étude. Elle cherche à modifier le monde et à l'adapter aux besoins des êtres humains (Ministère de l'Éducation, 2001, p.144).

C'est ainsi que nous verrons le *Programme de formation* cherche à développer chez l'élève du primaire certaines démarches de l'esprit comme « le questionnement, l'observation méthodique, le tâtonnement, la vérification expérimentale » (p.144). On cherche aussi à inculquer à l'élève « le souci de l'efficacité, la rigueur, l'esprit d'initiative et le sens critique ». Progressivement, on tente de familiariser ce dernier avec le langage scientifique. Ceci est tout à fait nécessaire, nous en convenons. Ce qui l'est beaucoup moins cependant, c'est de diriger systématiquement l'attention de l'élève – surtout l'élève du primaire! – sur le côté utile des choses. Il suffit pour cela de noter la place qu'occupent les outils dans le programme. À l'appui, citons :

« il est important qu'il (l'élève) saisisse la différence entre les phénomènes naturels et les objets fabriqués, mais surtout qu'il prenne conscience (...) comment (...) différents procédés de fabrication ont été conçus et améliorés à travers les âges » (p.144); « comprendre la nature des outils, objets et procédés auxquels la science et la technologie font appel est essentiel pour en mesurer les impacts aussi bien positifs que négatifs » (p.145); et dans les savoirs essentiels réservés à ce domaine, on retrouve les « objets techniques usuels », avec la « description des pièces et mécanismes » et l'« identification des besoins à l'origine de cet objet » (p.149).

Ne faudrait-il pas, surtout au primaire, chercher à faire aimer la science pour elle-même? La technique n'empiète-t-elle pas ici sur la science? La visée est ici

définitivement utilitaire. Elle ne laisse pas de place à l'étonnement, à l'émerveillement, à la perplexité dont parle De Konink.

Cependant, à travers le flot de propositions se rapportant à la solution de problèmes d'ordre scientifique ou technologique, à la mise à profit des outils et procédés et à la communication à l'aide du langage scientifique, deux petites phrases bien discrètes ont retenu notre attention : dans la première, le *Programme* prend la peine de préciser un point très important concernant l'*intérêt* que les enfants manifestent spontanément envers les phénomènes naturels : « À cet âge, les enfants se montrent généralement intéressés par de nombreux phénomènes reliés au monde qui les entoure » (p.144). Dans la seconde, il cherche à stimuler l'élève en piquant sa curiosité : « L'élève est placé dans un environnement stimulant qui pique sa curiosité et sollicite sa participation active en mettant à sa disposition des matériaux, des instruments ou des outils à sa portée » (p.146).

Il y a donc comme une allusion à cette *soif de connaître*, et même plus qu'une allusion puisqu'on utilise l'intérêt de l'enfant comme ancrage à l'apprentissage et que l'on cherche à stimuler sa curiosité. Mais cette stimulation reste ponctuelle et mécanique puisqu'elle se résume à la manipulation de matériaux, d'instruments ou d'outils. Il ne s'agit pas d'une véritable alimentation du désir de connaître et surtout *en aucun cas, le sentiment – en l'occurrence le sentiment d'étonnement ou d'émerveillement – n'est considéré comme une possibilité d'alimenter l'esprit scientifique*. Pourtant, c'est le père même du positivisme, Auguste Comte, qui prétendait que si la raison était lumière, l'impulsion venait d'ailleurs. Si on prend la peine d'aiguiser la raison des enfants du primaire, on oublie de créer ce que nous nommerons un « espace sensible » où précisément pourrait naître cette impulsion. Si on prend la peine de « montrer » à l'enfant, on oublie de cultiver le « voir » et ceci, même dans le domaine de l'art.

Effectivement, l'art occupe une place de choix dans le *Programme de formation*. Art dramatique, arts plastiques, danse et musique constituent une bonne partie du

programme. Et l'on considère que ces derniers relèvent de formes d'intelligence qui permettent d'appréhender le réel, de le comprendre et de l'interpréter.

Nous l'avons vu lors de l'analyse, on insiste beaucoup sur l'« appréhension du réel » et la « connaissance du monde » dans ce domaine. Cependant, ici aussi, cela rejoint plus l'« explication » que la « compréhension » profonde des choses. En effet, bien que l'on souligne avec insistance l'apport de l'art dans la connaissance de soi et que l'on fasse allusion à des images intérieures, la méthode utilisée reste essentiellement la même : on met l'élève en contact avec des oeuvres esthétiques, l'ouvrant ainsi à la diversité culturelle et enrichissant ses connaissances en matière d'art. On l'incite aussi à réaliser des productions artistiques où il exprime ses idées, ses images intérieures, ses impressions, etc. et à communiquer ainsi aux autres sa vision du monde. Puis, on l'encourage à « repérer », « décrire », « relater », « comparer », « associer », « établir des liens », « dégager », « organiser les éléments », « examiner », « faire des analogies », afin de se doter de critères personnels qui vont lui permettre de porter un jugement critique et esthétique.

Autrement dit, on fragmente de nouveau l'oeuvre ou la production en ses divers éléments pour mieux la cerner, l'étudier, l'apprécier ou pas. Comme nous le remarquons plus haut, cela relève d'une véritable dissection. On se situe bien plus dans le *technique* que dans l'esthétique, et pourtant, on pense ainsi développer le sens esthétique et donc la « conscience artistique ». Mais n'est-ce pas plutôt au développement de l'esprit critique dans le domaine précis de l'art que nous avons affaire au lieu du développement du « sens esthétique » lui-même? Ne sommes-nous pas toujours en présence d'un seul mode de conscience, la conscience objective?

Cette façon méthodique d'aborder l'art ne peut en aucun cas développer la « conscience artistique » que prétend viser le Programme. Elle ne peut que développer l'esprit critique appliqué au domaine artistique. Un élève connaissant parfaitement les lois de la perspective pourra juger si un dessin répond à ces lois ou non sans être pour autant sensible à la beauté que dégage cette oeuvre. Il pourra ainsi

brillamment critiquer l'oeuvre et « montrer » ce qui correspond ou pas à tel ou tel critère, mais il ne pourra pas « voir » dans le sens de « saisir » les valeurs essentielles qu'elle recèle. Or, l'être humain a besoin de ce genre de « rencontre » avec des valeurs telles que le « beau », le « vrai », le « bon », afin que puisse naître en lui le *désir* de ces valeurs. Comme le formule si bien Meyor : « Qui « voit » le beau (...) se sent tressaillir dans son corps parce que la valeur montre son prix et son poids et qu'un monde trouve son expansion, un monde qui dépasse la simple mesure de l'objet » (1999, p.325).

C'est en ce sens que le sentiment se joint à la raison pour assurer à l'être humain l'accès à la *totalité* du réel. Cela concerne la réalité du monde, mais aussi sa réalité propre.

5.3 La connaissance de soi : des « émotions » aux « sentiments »

Nous l'avons vu dans la toute première partie de cette recherche, il n'est pas toujours aisé de faire la distinction entre les termes « sentiment » et « émotion ». Certains auteurs les utilisent de façon indifférenciée en se référant simplement à ce qui est ressenti, d'autres établissent certaines distinctions bien précises. Pour Dantzer (1988) par exemple, le terme « émotion » désigne les *sentiments* que nous avons et que nous sommes capables de reconnaître en nous-mêmes par introspection, ou chez l'autre par extrapolation. Par contre, pour Pagès (1986), le sentiment se différencie des autres affects par le fait qu'il se construit dans la durée.

Sans rentrer dans des analyses qui dépassent notre envergure, nous allons quand même tenter de nous pencher sur le sujet en essayant d'être le plus clair, le plus précis possible.

À notre sens, l'ambiguïté qui existe dans l'emploi des termes réside dans le fait suivant : « émotion » et « sentiment » se distinguent définitivement l'un de l'autre *mais sont en rapport l'un avec l'autre*. Autrement dit, ils interagissent ensemble, et

c'est cette interaction qui, difficile à démêler, prête cette tonalité obscure et confuse au monde affectif.

Nous allons d'abord nous pencher sur l'émotion :

- dégager ses caractéristiques;
- analyser le processus émotionnel et son influence sur le comportement humain;
- donner une définition de l'émotion.

Ensuite, par contraste, nous chercherons à :

- cerner les caractéristiques du sentiment;
- comprendre le dynamisme du sentiment et son influence sur la conduite;
- cerner le rôle du sentiment dans la motivation mais surtout dans la plus grande de toutes les motivations humaines, l'accomplissement de soi;
- pour enfin terminer avec le sentiment et la valeur et exemplifier par un sentiment en particulier : le *sentiment du beau* ;

5.3.1 Caractéristiques de l'émotion

Une émotion est une *réponse immédiate et ponctuelle* dans l'espace et dans le temps à un *stimulus précis*. Autrement dit, c'est une réaction spontanée à un évènement particulier, déclenchée avec une rapidité déconcertante, et d'une durée limitée. Prenons à l'appui l'exemple de la peur devant un danger imminent ou celui de la colère devant un geste déplacé.

L'émotion est une *expérience physique*. Les manifestations neuro-végétatives sont là pour le prouver. Certaines sont facilement perceptibles et touchent principalement le système cardio-vasculaire, le système digestif, la conductance cutanée, etc.; d'autres sont inaperçues et se passent aux niveaux hormonal, biochimique, etc.

L'émotion est *subie*. Autrement dit, il n'y a pas un *choix conscient* qui se fait au niveau de ce qui est ressenti, ni au niveau de la réponse. Ce qui implique que cette dernière est en principe *incontrôlée* et *inadaptée*. Par exemple, rester sans voix lorsqu'il aurait fallu appeler au secours, rester paralysé lorsqu'il aurait fallu prendre ses jambes à son cou. Il y a donc conscience de la menace, mais le geste qui en découle, l'acte lui-même est *involontaire* et généralement *inapproprié*.

Ainsi, l'on va définir l'émotion comme « un trouble de l'adaptation des conduites » (Fraisse, 1990). N'est-ce pas ce que l'étymologie du terme (é-motion, *e-movere*, mus hors de nous, troublés,) sous-entend? Aussi, dans une éducation dont le but majeur est l'« adaptation », il est logique que l'on s'intéresse de près aux émotions et que l'on cherche à les gérer et les contrôler.

Pourtant, comme l'explique Cosnier (1994), de nombreuses études montrent que, à cause de sa *perception automatique*, de la *rapidité de son déroulement*, de sa *réaction involontaire*, l'expérience émotionnelle n'est pas choisie et que par conséquent, il n'est pas facile de l'éviter. Si elle est si difficile à éviter, au lieu de concentrer l'effort sur son contrôle, ne faudrait-il pas viser autre chose?

Un autre élément intéressant en ce qui concerne l'émotion est *l'élément de surprise*. En effet, l'inducteur, c'est-à-dire l'évènement qui déclenche cette situation émotive est en principe ce à quoi on ne s'attend pas. Aussi, pour éviter autant que possible cet élément de surprise, on familiarise l'enfant avec autant d'outils possibles afin qu'il puisse s'adapter à toutes sortes de situations. Il est certain que, comme l'explique Cosnier (1994), être capable d'anticiper permet effectivement de diminuer l'effet de surprise, de prévoir des ajustements régulateurs et donc de réduire en partie l'expérience émotionnelle. Il reste que si la vie professionnelle peut être contrôlée jusqu'à un certain point, il n'en va pas de même pour la vie tout court. On peut familiariser l'enfant avec les mathématiques ou les nouvelles technologies de façon à ce qu'il ne se sente pas désorienté et n'éprouve pas face à elles des émotions négatives ou du moins sache les gérer. Mais comment prévenir toutes les surprises de

la vie? Et surtout, ce qui peut surprendre une personne peut ne pas en surprendre une autre.

Enfin, sous-jacente à tout processus émotionnel, se trouve la notion de *besoin*. En se penchant sur une étude menée en 1979 par le Laboratoire européen de psychologie sociale de la Maison des Sciences de l'homme à Paris et traitant des différentes situations engendrant la joie, la tristesse, la peur ou la colère, Cosnier (1994) arrive à la constatation qu'il y a presque toujours en jeu un besoin, une attente ou un objectif de première importance pour le sujet. Autrement dit, lorsque le besoin est satisfait, l'émotion qui en découle est positive. Lorsqu'il est frustré, l'émotion est négative. Mais entre l'induction et la réponse émotionnelle, que se passe-t-il?

5.3.2 Processus émotionnel et comportement

Kirouac (1989) suppose la présence de deux entités dans le processus émotionnel : un mécanisme évaluateur de l'induction et un mécanisme de maîtrise de la réponse émotionnelle. Ainsi, l'émotion se présente comme un processus : un inducteur (événement, objet) prend par surprise la personne. Il est traité par le système mental. L'évaluation qui en découle (le sens donné à l'évènement) déclenche la réponse émotionnelle. Le tout se fait en quelques fractions de secondes. Nous n'entrerons pas ici dans certains débats en nous demandant si le mécanisme évaluateur est simple et direct ou si, au contraire, il est complexe et indirect, faisant ainsi appel à plusieurs éléments du système cognitif. L'important pour nous, c'est que l'émotion constitue une phase aiguë et qui comporte une perturbation marquée par rapport à l'état affectif habituel du sujet (Kirouac, 1989). Ce qui implique que l'émotion influe sur le comportement, d'où l'intérêt que certains lui portent en tant que source primaire de la motivation (Kirouac, 1989). Or la motivation est source d'action.

Justement, prenons quelques instants pour souligner un fait très intéressant : dans son analyse de l'émotion, Fraisse (1990) explique qu'en principe, une réaction tonique *mesurée* est un prélude à toute action et que dans ce cas, elle est *localisée*. Or, il a constaté que dans l'émotion, la réaction tonique supposée être à l'origine de l'action est *diffuse* et *généralisée*. Est-ce pour cela que l'action est inadaptée? Mais surtout comment se baser sur une motivation de ce genre? Et s'il y avait possibilité de s'appuyer sur autre chose?

5.3.3 Définition de l'émotion

Aussi, en nous basant sur tout ce qui a été dit, nous retiendrons dans notre étude la définition que donne Kirouac de l'émotion :

Il s'agit d'un état affectif, donc comportant des sensations appétitives ou aversives, qui a un commencement précis, et qui possède une durée relativement brève. *On n'éprouve pas une émotion pendant des heures*. Une caractéristique usuelle de l'émotion est qu'elle s'accompagne de changements physiologiques particuliers, une activation physiologique qui se départit de ce qui constitue l'état du sujet qui n'est pas sous l'emprise de l'émotion (1989, p.19).

Kirouac ajoute que cette activation physiologique devient à son tour un « stimulus qui a une pertinence psychologique » puisqu'elle exerce un effet sur le mental et influence le déroulement des activités cognitives. C'est sur cela que l'on se base en fait pour aborder l'aspect motivationnel de l'émotion.

Mais précisément, nous nous posons la question suivante: si l'émotion est par définition *éphémère*, ne serait-il pas juste de penser que *la motivation qui en découle sera elle aussi de courte durée*? Ne serait-il pas alors hasardeux de s'appuyer sur cette dernière pour assurer un parcours scolaire qui s'échelonne quand même sur plusieurs années?

Précisons que nous ne ferons pas ici d'analyses concernant les différents genres de motivation (intrinsèque, extrinsèque). Ce n'est pas l'objet de notre étude.

L'important pour nous, c'est de montrer que si l'émotion peut générer une motivation donnée, cette dernière ne peut être que *ponctuelle* et de *courte durée*. Ainsi, la motivation générée par l'émotion peut certainement aider un élève à mener à bien un projet, à passer une matière bien précise, tout au plus à réussir son année. Mais en ce qui concerne la réussite de tout un parcours scolaire qui s'échelonne sur une dizaine d'années, cela devient plus douteux.

Qu'en est-il du sentiment?

5.3.4 Caractéristiques du sentiment

Le sentiment est peut-être, comme l'émotion, une réponse, mais nous n'en sommes pas si sûres. Nous y reviendrons. Ce qui est certain par contre, c'est qu'il n'est ni immédiat, ni ponctuel. Prenons le sentiment d'amitié par exemple, il *se développe dans le temps* et il est très difficile de préciser le moment où il éclôt.

Mais si le sentiment ne se déclenche pas à un moment précis, répond-il à un objet en particulier? Il n'est pas aisé de répondre à cette question puisque l'on peut facilement donner des exemples qui l'affirment ou l'infirmen. Prenons le « sentiment de bonté » par exemple, ce dernier est censé émaner de la personne en tout temps quel que soit l'objet. Par contre, on éprouve un « sentiment d'amitié » pour une personne en particulier et non pour une autre. Pourtant, si l'on réfléchit bien, on se rend compte qu'il y a des personnes qui sont amicales (bien disposées à l'égard de tout le monde) et d'autres pas. Et si le sentiment, qui est toujours personnel comme nous l'avons vu, avait besoin d'un objet, d'un visage en particulier pour éclore et qu'en s'épanouissant il se répandait au-delà de l'objet?

Ce qu'on peut avancer pour le moment, c'est que le sentiment *éclôt discrètement* dans le sens qu'on ne peut mettre le doigt sur un inducteur précis et *mûrit dans le temps* dans le sens qu'il s'épanouit doucement. Si le sentiment dure dans le temps,

c'est qu'il a quelque *profondeur* et quelque *solidité*. En effet, l'amour, l'amitié sont loin d'être superficiels. Un évènement ponctuel ne suffirait pas à les déraciner, d'où la *stabilité* relative qu'offre le sentiment. Cela n'implique pas que le sentiment soit figé. Le sentiment peut évoluer, grandir, se métamorphoser et même s'évanouir et disparaître. Ainsi, peut-on voir des amitiés ou des amours s'épanouir ou s'effriter dans le temps. Le sentiment a donc sa *dynamique propre*.

De prime abord, le sentiment ne semble pas être une expérience physique comme l'émotion, puisqu'il ne génère pas de manifestations visibles. En effet, si on peut être « rouge de colère » ou « livide de peur », l'angoisse, l'amour, l'amitié n'ont pas la couleur de l'émotion. Pourtant, certains sentiments confèrent un éclat particulier. Ne dit-on pas d'une personne qu'elle *rayonne* de bonheur, ou qu'il *émane* d'elle une certaine bonté?

Le sentiment qui nous « habite » est en fait un état relativement stable et par conséquent « discret », dans le sens que cela ne saute pas nécessairement aux yeux comme dans le cas d'un accès de colère. Ce qui ne veut pas dire que le sentiment n'a pas d'effet sur l'organisme. Il suffit de penser à l'usure sournoise que peut effectuer sur l'organisme un sentiment tel que l'angoisse.

Il n'en reste pas moins que si l'on peut *mesurer* scientifiquement l'effet d'une émotion sur l'organisme humain (modification du diamètre pupillaire, striction oesophagienne, accélération cardiaque, etc.), il n'en va pas de même pour le sentiment. Peut-être est-ce la raison pour laquelle on porte généralement plus d'intérêt à l'émotion?

Une autre différence avec l'émotion est le fait que l'on ne retrouve pas dans le sentiment l'élément de surprise. Ceci est dû au lent déploiement du sentiment dans le temps.

Quant à la notion de besoin, elle est plus difficile à cerner. Le sentiment semble répondre plus à un désir, à une aspiration, qu'à un simple besoin. D'ailleurs dans *La*

vie affective, Damiens (1979) fait la remarque suivante : le désir représente un principe de sélection de la réalité et les sentiments naissent justement d'une sorte de coïncidence entre nos aspirations et les objets offerts par la réalité. Les sentiments se situent au-dessus des besoins. Après tout, l'homme est autre chose qu'un paquet de besoins. Il a aussi des désirs, et surtout des *aspirations*.

5.3.5 Dynamisme du sentiment et influence sur la conduite

Le fait que le sentiment nous « *habite* » et est *stable* lui confère à la fois *profondeur* et *complexité*. Ceci est important parce que cela implique que si l'émotion a une influence ponctuelle et brève, le sentiment est plutôt *linéaire* et *durable*. Autrement dit, si l'émotion influe sur le comportement sur un court terme, le sentiment agit en profondeur sur la conduite, sur un long terme. Reboul (1990) qualifie d'ailleurs l'émotion de *crise soudaine* par opposition à la *conduite durable* du sentiment. Par conséquent, les motifs que donne le sentiment pour agir, ou si l'on préfère *la motivation qui découle du sentiment est plus profonde et donc plus stable que celle qui provient de l'émotion*. Ne serait-il donc pas intéressant pour l'éducation de se pencher là-dessus?

Prenons une mère par exemple. Parallèlement au sentiment d'amour qu'elle éprouve envers son enfant, elle peut vivre différentes émotions : des joies, des peurs, des colères qui vont nécessairement influencer sur son comportement immédiat envers l'enfant. Ces comportements brefs et ponctuels vont venir soit appuyer soit entraver de façon intermittente *sa ligne de conduite* inspirée en principe par le sentiment d'amour. Mais ils ne peuvent en faire *dévier* le cours que s'ils se répètent suffisamment. Autrement dit, il faut qu'une émotion se répète assez souvent pour faire naître un sentiment assez fort pour contrecarrer et même supplanter le sentiment précédent et détourner ainsi la conduite de sa voie initiale.

Mais comment cela se passe-t-il dans les faits? Si l'on peut plus ou moins facilement mettre le doigt sur le mécanisme d'une émotion ponctuelle, comment décrire le processus engendré par un sentiment?

Bizarrement, lorsqu'on touche à l'émotion, nous avons l'impression de ne décrire que le bout de l'iceberg. Et si « émotion » et « sentiment » sculptaient à eux deux le relief intérieur de l'être humain? Kirouac (1989) avance la possibilité de considérer les sentiments comme une des composantes du processus émotionnel et il ajoute que l'idée que le sentiment jouerait un rôle éventuel dans les émotions préoccupe les théoriciens depuis Descartes. Essayons d'explorer cette avenue.

On éprouve une émotion lorsqu'un besoin à l'intérieur de nous entre en contact avec le monde extérieur. Si le besoin est satisfait par le milieu environnant, l'émotion qui en découle est positive. Dans le cas contraire, l'émotion générée est négative. Prenons un exemple tout simple : l'être humain a besoin d'être reconnu en tant que personne. Une critique à notre égard fait naître en nous une émotion négative, alors qu'un compliment génère une émotion positive. Mais à supposer qu'une émotion se répète de façon constante, ne va-t-elle pas finir par donner naissance à un sentiment? Supposons par exemple qu'un enfant essuie une énorme quantité de critiques par rapport aux compliments reçus. Les émotions négatives éprouvées vont donner naissance à un sentiment de dévalorisation. *Autrement dit, une émotion qui se répète nourrit un sentiment en particulier.*

Mais un sentiment peut à son tour générer une émotion. Prenons cette fois un enfant n'ayant aucune confiance en lui. Face à une situation qu'il ne peut contrôler, il va probablement éprouver une certaine frustration, une certaine peur. Ceci va s'exprimer par de la colère ou une attitude de retrait, ou toute autre variante propre à la personne même. *Ainsi, l'émotion peut découler d'un sentiment.*

De plus, l'être humain vit des situations diverses en permanence et ressent différentes émotions, parfois en même temps. Certaines sont faibles et d'autres sont fortes. Certaines s'opposent et d'autres se renforcent mutuellement, donnant ainsi naissance à des sentiments. Les sentiments d'une même famille (sentiment de valorisation, joie, etc. ou au contraire sentiment de dévalorisation, tristesse, etc.) se regroupent et s'imbriquent les uns dans les autres, créant une sorte de topographie du terrain intérieur de la personne. Bien qu'en perpétuel mouvement puisque la personne est en communication constante avec le milieu, cette topographie présente une relative stabilité puisqu'elle se construit dans le temps. Elle est aussi unique à chaque personne puisqu'il s'agit d'une expérience subjective. À la surface se situent les émotions ou si l'on préfère ces états affectifs subis, qui altèrent l'état normal du sujet et qui se traduisent par un comportement généralement inadapté à une situation donnée. En profondeur se situent les sentiments dont *l'organisation complexe et relativement stable constitue une véritable structure* responsable de la conduite humaine.

Quelle différence y a-t-il entre « comportement » et « conduite »? On a souvent tendance à les mélanger. Ainsi, même les dictionnaires vont définir le « comportement » comme la manière de se conduire dans une situation donnée et la « conduite » comme la façon de se comporter. Pourtant, si l'on se penche avec attention sur ces termes, certaines qualités particulières émergent.

En effet, le « comportement », du verbe comporter, *comportare*, veut dire transporter. « Se comporter », c'est renfermer quelque chose en soi et simplement le transporter avec soi là où l'on va. Autrement dit, nous transportons nos émotions avec nous, à travers les circonstances de la vie. Et si l'on regarde de près, nous constaterons qu'une même personne a souvent tendance à vivre le même genre d'émotion dans différentes circonstances. Par exemple, quelqu'un éprouvera de la colère lors d'un embouteillage, dans une file d'attente, lors d'une discussion. Le fait

est que si l'émotion a la capacité de nous mouvoir hors de nous (*e-movare*), une fois retombée, nous nous retrouvons habituellement au même point. Ce serait comparable à une sorte d'agitation sur place.

Pour qu'il y ait transformation, c'est-à-dire que la personne s'arrête à l'incident et décide de changer le cours de sa vie, il faut qu'il y ait *passage de l'émotion au sentiment*. Autrement dit, il faut qu'il y ait sentiment pour qu'il y ait transformation, évolution.

La « conduite », du verbe conduire, *conducare*, veut dire mener d'un lieu à l'autre. Autrement dit, le sentiment soulève la personne et la mène dans une direction donnée. D'ailleurs, certaines expressions usuelles comportant le mot conduire sont très révélatrices : Ne dit-on pas « conduire au désespoir », mener, pousser à certains actes ou encore « conduire une affaire », en avoir la direction, le gouvernement?

Alors que l'émotion – *é-motion* – nous transporte hors de nous, le sentiment – structure relativement stable et complexe – *gouverne notre conduite*.

Si cela se fait de façon inconsciente, donc sans une profonde connaissance de soi, nous serons menés par nos sentiments. Et comme il y a sûrement présence de sentiments contradictoires, on parlera souvent dans la littérature d'« oscillation ». La raison pourrait momentanément endiguer le flot, trouver des motifs logiques pour ajuster la conduite, le fait est qu'en aucun cas, elle ne pourra effacer un sentiment qui, d'une manière ou d'une autre exercera sa force. On peut bien parler de « gestion » ou de « contrôle d'émotions », on n'abordera que la surface du phénomène, le soubassement étant constitué des sentiments. *Seul un autre sentiment que l'on éprouve et que l'on nourrit peut supplanter, atténuer ou annuler un sentiment préexistant.*

Si, au contraire, cela se fait de façon consciente, c'est-à-dire avec une connaissance approfondie de soi, la personne peut alors choisir les sentiments qu'elle voudrait alimenter. Ces derniers se regrouperont et s'organiseront en une structure stable qui donnerait *force et direction* à la personne. La conduite est alors *canalisée*. Imaginons

un seul instant la force que cela peut représenter en ce qui concerne la motivation. Mais soyons plus concrète et illustrons par un exemple.

Supposons que l'on éprouve un sentiment de haine ou de dégoût envers une personne que l'on est obligé de côtoyer soit pour des raisons professionnelles, soit parce qu'elle est un membre de la famille ou pour toute autre raison. Mais supposons qu'en même temps on éprouve un sentiment de compassion envers cette même personne, soit parce qu'elle est âgée, soit parce qu'elle a eu une vie difficile, etc. Si l'on n'est pas exactement conscient de ce que l'on éprouve, ce sera tantôt la haine, tantôt la compassion qui mèneront la danse. Ceci se traduira à l'extérieur tantôt par des mouvements de retrait ou de rejet, tantôt par des mouvements de tolérance ou d'accueil. La conduite sera alors incohérente parce que, inconscient des différents sentiments qui nous mènent, nous ne pouvons pas faire un choix éclairé.

Mais supposons que nous sachions exactement ce que nous éprouvons, que nous soyons capable de démêler les sentiments contradictoires que nous ressentons et que nous fassions alors le choix conscient de compatir au lieu de condamner et de haïr. *Toutes les raisons du monde offertes en ce sens par la rationalité ne suffiraient pas à atténuer sur un long terme le sentiment de haine qui continuera à poindre, n'en déplaise à la raison. Seul un sentiment contraire, en l'occurrence l'amour pour son semblable, pourra atténuer et faire disparaître le sentiment préexistant – si et seulement si – il est suffisamment nourri.* Cela confirme l'importance de l'éducation de la sensibilité et à l'intérieur de celle-ci, des sentiments.

Précisons qu'en aucun cas il ne s'agit pour nous d'aller contre la raison. Raison et sentiment étant l'apanage de l'homme, il s'agit d'éduquer les deux afin que l'homme intégré occupe la place qui lui revient dans l'univers. Tout comme l'éducation cherche à former la pensée de l'élève, à la rendre plus rigoureuse, plus structurée, plus claire et précise, elle devrait aussi chercher à former le sentiment puisque ce dernier est vecteur de la conduite.

Demandons à des enfants de sept ou huit ans de relater les faits concernant un incident bien précis. Même si ces derniers possèdent un riche vocabulaire, il nous sera difficile de démêler le fin mot de l'histoire. La raison en est simple : leur pensée a encore besoin de longues années de formation pour se structurer. Nous revendiquons le même effort en ce qui concerne le sentiment. La *qualité d'être* des futurs citoyens en dépend et par conséquent le « vivre-ensemble » qui englobe et dépasse le simple fait de travailler ensemble.

En nous basant sur ce qui a été décrit, il nous paraît évident qu'une connaissance approfondie de soi n'est pas chose aisée. Ce qui est sûr, c'est que cela nécessite avant tout du *temps* pour pouvoir se familiariser avec son paysage intérieur.

Mais cela nécessite aussi une sorte d'« attention », distincte de l'attention scientifique, dans le sens de concentration sur un point précis. Il s'agirait plutôt d'une certaine *vigilance*. Être vigilant, c'est un état, une disposition de corps et d'esprit. C'est être tout à la fois ouvert et attentif, donc réceptif à soi d'abord, au monde et à autrui ensuite.

Cette vigilance ne naît pas de la volonté. Autrement dit, il ne suffit pas de vouloir être à l'écoute de soi ou de l'autre pour pouvoir le faire. Cela exige une certaine *atmosphère* pour que la vigilance éclore. Le *silence* y est pour beaucoup. Mais plus encore, cela nécessite une nourriture spécifique, une alimentation de la sensibilité et à l'intérieur de celle-ci, une éducation des sentiments.

C'est pour toutes ces raisons que nous nous sommes permis de dire que le concept de « connaissance de soi » abordé dans le *Programme de formation* reste périphérique. Il faut dire que cela se comprend. Il est difficile de trouver du *temps* lorsqu'il y a tant de savoirs à construire. Il est presque impensable de parler d'*atmosphère* lorsqu'il s'agit de rendre les classes et les bâtiments fonctionnels. Il est bizarre de parler de *silence* quand la « communication » se révèle être une valeur primordiale dans nos sociétés. Pourtant, si l'on vise le « développement intégral de

l'« être humain » comme c'est le cas dans le *Programme de formation* et que l'on aborde la « connaissance de soi », il faut aller jusqu'au bout de ce que l'on avance et prendre les moyens de le réaliser.

Dans un effort d'objectivité, il faut dire quand même que le processus est amorcé par le *Programme de formation*. En effet, dans beaucoup de pays à travers le monde, la « connaissance de soi » reste une notion confinée dans le cadre du cours de philosophie. Faire de la « connaissance de soi » un objectif poursuivi par le *Programme* même est donc un pas dans le sens du développement intégral de l'élève. Cependant, la façon dont le sentiment y est abordé n'assure pas la possibilité d'une connaissance approfondie de soi. Comme nous avons pu le voir tout au long de cette analyse, étiqueter et exprimer une émotion ou un sentiment donné n'est pas suffisant pour se connaître vraiment. Encore faut-il pouvoir être à l'écoute de ce mouvement interne, en saisir toutes les nuances et les ramifications. Ceci vient appuyer l'importance de se donner du temps avant de se prononcer sur ses sentiments qui forment la partie la plus souterraine, la plus intime, et donc la moins visible du phénomène. Justement, dans *Les intelligences multiples*, Gardner H. (2004) envisage l'utilité de changer certaines habitudes éducatives et avance entre autres l'idée de *prendre son temps*.

Il est certain que ça et là, notamment dans la partie du *Programme de formation* consacrée à la morale, on retrouve des notions telles que l'« attention à son monde intérieur » (citée une seule fois) et « se disposer physiquement et intérieurement » (citée une fois). Mais ces concepts sont épars et ne sont pas assez approfondis. Et surtout, les conditions dont on parlait plus haut ne sont pas réunies pour qu'elles puissent véritablement prendre forme et donner naissance à cette qualité particulière qu'est la vigilance.

Mais il y a quelque chose de plus.

Dans ce face à face entre l'homme et le monde, on passe du milieu environnant à l'individu et vice versa. Tout se fait *en vase clos*. Autrement dit, l'environnement influe sur l'individu qui éprouve des sentiments qui, à leur tour, vont colorer (qu'il en soit conscient ou pas) sa vision du monde. Cela se traduit à l'extérieur par des émotions. Plus cette extériorisation se fait en douceur (par la gestion des émotions), plus la personne sera considérée comme *adaptée*. Quand cela se fait pour la majorité des individus d'une société, on parle alors d'un « vivre-ensemble » harmonieux. Chaque individu exerce sa fonction de façon compétente, tout en coopérant et en collaborant avec autrui dans un esprit de respect. Ce qui sous-tend tout cela et lui confère un ordre logique grâce à des « valeurs raisonnables » telles que l'« échange », la « collaboration », etc., c'est la notion de « satisfaction des besoins mutuels ». On assure ainsi le développement, le progrès, la sécurité et finalement le bien-être individuel et collectif. N'est-ce pas précisément ce qui est visé par le *Programme de formation*?

Mais dans cette sorte de mécanisme aux rouages bien huilés, où se situe l'*évolution*? Et qu'advient-il de ces concepts que nous avons qualifiés d'« impromptus » dans notre analyse de la réforme? Quelle signification prennent des valeurs telles que le « don de soi », le « dépassement de soi », le « désir d'amélioration continue »? Et surtout en quoi cela concerne-t-il le sentiment?

5.4 Sentiment et valeurs humaines : exemple du *sentiment du beau*

Et bien, de par cette « capacité de saisie », de par cette possibilité de « donation de la valeur » que nous avons mise en évidence dans cette recherche, à chaque instant, le sentiment – et précisons tout sentiment, même négatif – a le pouvoir de briser cette ronde en vase clos dont nous parlions un peu plus haut, pour s'élancer vers ce qui se situe au-delà d'une quelconque société : l'humanité, ou si l'on préfère,

les valeurs humaines. Le *sentiment du beau* en est l'exemple le plus frappant. Aussi, nous prendrons quelques instants pour nous pencher sur ce dernier.

Si l'on se réfère à ce qui a été décrit dans le paragraphe précédent, on se rend compte que le cadre confectionné s'applique probablement à toutes les émotions *sauf à l'émotion esthétique*.

En effet, si l'émotion esthétique est une réponse immédiate et ponctuelle à un stimulus précis, par exemple une musique sublime, si elle est une expérience physique dans le sens que l'on se sent transporté, si elle est subie, incontrôlée et que l'élément de surprise est là puisqu'on ne peut l'anticiper, *elle n'est sûrement ni inadaptée ni inappropriée*. Personne ne se permettrait de juger inapproprié le fait de se laisser toucher par la beauté d'un tableau ou d'un paysage. L'art que notre culture glorifie et auquel le *Programme de formation* fait une place importante n'aurait plus alors de sens.

De plus, si l'émotion esthétique est une réponse, *elle n'est pas une réaction* : il n'y a pas d'acte immédiat qui en découle, dans le sens de « geste ». En fait, il y a *suspension du geste* comme pour laisser la place – toute la place – à un acte d'un autre genre : le « sentir ».

Mais il y a une autre différence. L'émotion éprouvée *n'est pas ici engendrée par la représentation* (l'évaluation de la menace d'un danger ou dans ce cas, l'évaluation critique d'une oeuvre d'art) mais bien par un *sentiment*, en l'occurrence, le *sentiment du beau*.

Bien sûr, on pourrait avancer que le sentiment du beau ne serait que le pâle reflet d'une représentation confuse comme le prétend le courant intellectualiste. Pourtant, nous l'avons déjà vu en traitant de l'art, on peut goûter à la beauté d'un dessin sans rien connaître des lois de la perspective, on peut aimer la musique sans avoir une notion des rapports harmoniques. Reboul (1990) n'insiste-t-il pas sur le fait que le

bonheur de sentir la musique est étrangère au fait de la comprendre, que le sentiment n'est pas un *moins* pour la raison mais un *plus*? Il n'y a tout simplement pas d'évaluation qui se fait. *Ce qui est beau s'impose à nous par sa supériorité même*. En effet, « La beauté est éclat visible et intelligible à la fois : c'est pourquoi elle s'impose comme la vérité » (De Konink, 2004, p.79).

N'avions-nous pas déjà utilisé le terme « planer » en parlant des « valeurs impromptues » dans l'analyse de la réforme? C'est exactement l'impression que donne le sentiment du beau. *Le sentiment du beau véhicule des valeurs* qui semblent planer au-dessus de nos têtes comme un *appel*, un appel qui fait naître en nous une *aspiration*. Nous sommes bien loin ici des « valeurs raisonnables » basées sur la « satisfaction des besoins » dont il est toujours question dans le *Programme de formation*.

Alors que la colère, la peur, la tristesse, la joie, etc., ramènent le sujet à lui-même, à ses besoins, à son plaisir ou à son déplaisir, à son sentiment de sécurité ou d'insécurité, le sentiment du beau *l'ouvre* à ce qui est plus grand, plus beau, plus haut. Ce qui est encore plus important, c'est que c'est dans cette première ouverture que réside la possibilité de *l'ouverture aux autres* dont il est tellement question dans le *Programme de formation*. Ceci est éminemment important, parce que des valeurs primordiales telles que l'« accueil », la « tolérance », l'« écoute » prennent vraiment racine à partir de cette première ouverture.

Si le sentiment du beau est nourri, alimenté adéquatement, il donne naissance aux *sentiments élevés* (sentiments moraux, éthiques) à travers lesquels *sont données les valeurs les plus hautes*. Ces sentiments n'influencent pas le comportement de façon ponctuelle comme le ferait une quelconque émotion *mais inspirent la conduite de celui qui les fait siens*, parce qu'ils répondent non pas à une motivation donnée mais à *la plus grande de toutes les motivations humaines: le désir de grandir, de progresser, d'évoluer, de se dépasser, de se parfaire*. C'est cela la conduite véritablement humaine. C'est hisser des concepts aussi logiques que l'« échange » au

niveau du « don de soi ». C'est envelopper des termes aussi froids que le « droit », de la chaleur de l'« amour ». Quelle est la personne qui n'aspirerait pas à ce que son conjoint ou sa conjointe, au lieu d'échanger un « droit » contre un autre, se donne tout entier? Quelle est la personne qui ne se sentirait pas trahie si son époux ou épouse restait avec elle pour une question de « droit » et non par « amour »? Quel est l'enfant qui supporterait l'idée que ses parents ne s'occupent de lui que parce que c'est son « droit »?

Précisons qu'il ne s'agit aucunement ici d'éliminer certaines valeurs pour les remplacer par d'autres. « Valeurs raisonnables » et « valeurs esthétiques » ont leur place et doivent coïncider. Mais il ne s'agit pas d'un continuum qui aurait la même et unique source. Les premières, *construites et façonnées par l'intelligence*, et allant de bas en haut doivent épouser les secondes, jaillies de haut en bas et *saisies par la sensibilité*. C'est en cela que réside l'évolution représentée par l'axe vertical auquel nous faisons allusion au début de cette troisième partie. Mais pour atteindre cela, l'éducation doit ménager aux côtés de l'espace dédié à la formation de la pensée, un espace autre, dédié à la formation de la sensibilité, où le sentiment – et plus particulièrement le sentiment du beau – puisse éclore et être nourri.

Or le *sentiment du beau* est totalement absent du *Programme de formation*.

Avec le domaine consacré à l'Art s'ouvre effectivement une fenêtre sur la sensibilité. Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, il s'agit plus de donner à l'élève une certaine culture artistique qui lui permette de jeter un regard critique sur ce qui l'entoure que de former en lui cette « vigilance sensible » qui le rendrait *perméable à la beauté* même.

Or la beauté n'est pas ce superflu qui fait la joie d'un quelconque dilettante. Elle n'est pas futile comme pourraient le penser certains, mais *nécessaire* : « L'objet lui-même peut être futile. La beauté ne l'est jamais. Elle tient toujours d'un ailleurs admirable, ne serait-ce que par un fil » (Vadebonceour, 1996, p.8). Le sentiment du

beau – comme tout autre sentiment d’ailleurs mais ce dernier de façon encore plus particulière – permet de percevoir la « valeur » et de l’expérimenter.

Au tout début de cette recherche, dans l’introduction même, nous avançons que l’éducation vise l’*acte bienfaisant*. À notre sens, la personne évoluée est celle qui à tout instant *désire le bien* et pose avec discernement le geste qui génère le bien. Mais au tout début du processus, il y a ce *désir* du bien. Or, comme l’explique si bien De Konink (2000), pour que le bien soit désiré, il faut qu’il puisse être perçu et reconnu comme désirable. C’est justement là le rôle irremplaçable du sentiment et du sentiment du beau en particulier.

Mais il y a plus encore. Au moment même où on est saisi par la beauté, on se sent littéralement unifié. Autrement dit, il n’y a plus la raison d’un côté et différents sentiments contradictoires de l’autre. Dans le sentiment du beau, l’homme *expérimente l’intégration*. Il n’est plus la somme de différentes parties, le cerveau, le corps, le coeur, etc. Il est un tout. Comme l’explique si bien Kerlan (2004), l’expérience du beau a effectivement le pouvoir de réconcilier l’esprit et les sens, de permettre l’unité humaine et ceci sans sacrifier une part à l’autre mais au contraire, en enrichissant l’une par l’autre. Le sentiment du beau allie rationalité et affectivité puisqu’il arrive à concilier les intérêts de la sensibilité et les lois de la raison. Ceci est très important parce que c’est à partir de là – et de là seulement – que l’on pourra parler de « création ». Autrement, il ne s’agira que de « production ».

Justement, il est intéressant de voir que dans le *Programme de formation* les dimensions exploitées à travers les propositions de création sont : moi; l’autre; le monde naturel; le monde construit; les lieux, le temps (p.192). Nous sommes en plein dans le domaine de la « production » et non comme le prétend le *Programme* dans celui de la « création ». De nouveau, l’enfant est placé face au monde et non comme faisant partie intégrante du monde. Or, dans la véritable création, tout est

aboli. Il n'y a ni moi, ni l'autre, ni le monde. Mieux, tout est en *communion*. Mais pour cela, il faut *se situer* d'abord dans la conscience affective et *expérimenter le sentiment du beau* pour ensuite *utiliser* la conscience objective et pouvoir matérialiser sous forme d'oeuvre ce qui est ressenti. Il n'y a tout simplement pas de possibilité de « création » sans le sentiment.

Mais la vie humaine dans son entier peut être considérée comme une oeuvre, une « création ». À chaque instant, nous créons notre vie. Par sa capacité de saisie des valeurs les plus hautes, le sentiment du beau incite toujours à poser le geste le plus beau, dans le sens de juste, de vrai, de bon. Le sentiment du beau est donc un appel à la vie morale. C'est bien ce que laisse entendre De Konink (2000) lorsqu'il affirme que l'éclat du beau a le pouvoir d'attirer vers l'idéal moral. C'est exactement ce qui transparaît dans l'exemple de Jean Valjean cité au tout début de cette troisième partie. Il a été sensible à la beauté du geste et à partir de là, il a créé sa vie autrement, *en générant le bien*. Négliger d'éduquer le sentiment du beau chez l'enfant, c'est prendre le risque qu'il reste sourd à ce genre d'appel.

5.5 Sentiment et motivation humaine : accomplissement de soi et conduite morale

Tout le long de cette recherche s'est lentement construit un lien entre « sentiment », « motivation » et « valeur ». En effet, la valeur nous est apparue comme étant « ce qui est désirable », « saisi » et « expérimenté » précisément à travers le sentiment. Quant à la « motivation », nous l'avons définie au tout début de cette recherche comme étant « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau, 1994, p.7).

Mais justement qu'est-ce que les « perceptions de soi et de son environnement » si ce n'est la « connaissance de soi » et l'« accès au réel »? Or, dans cette toute dernière

partie, nous venons de mettre en évidence le rôle capital que le sentiment joue dans l'accès à soi et au réel. Ainsi, « sentiment », « motivation » et « valeur » sont étroitement liés et influent sur la conduite non seulement de l'élève pris dans un contexte scolaire ou du futur citoyen pris dans un contexte professionnel et social mais bien de l'homme situé de plain-pied dans la vie. Après tout n'est-ce pas le *Programme de formation* lui-même qui insiste sur l'importance de faire le lien entre l'école et la vie ?

Dans notre recherche, le terme « motivation » n'est pas tellement entendu en tant que facteur psychologique incitant l'individu à agir de telle ou telle façon simplement en ce qui concerne un objet donné (une matière scolaire précise, un apprentissage), bien que cette notion s'y trouve incluse. Nous utilisons le terme « motivation » dans son sens le plus large, soit en tant que *motivation humaine*. Autrement dit, il ne s'agit pas pour nous de chercher à créer les conditions qui stimuleraient l'élève à s'intéresser aux mathématiques par exemple, mais de tenter de créer les conditions *pour qu'à travers* les mathématiques, les arts, ou toute autre matière, *l'enfant ait le désir de s'accomplir et puisse y arriver pleinement*.

En effet, dans chaque tâche sur laquelle l'élève se penche, il y a la possibilité d'atteindre un but extérieur qui est le résultat, la performance qui fait appel à la compétence, *et un but intérieur qui est le lent accomplissement de soi*. Dans la réforme, bien que l'accomplissement de soi soit visé, il n'en reste pas moins que c'est la compétence qui est poursuivie de façon soutenue. Le but intérieur, l'accomplissement de soi, demeure chancelant. Vouloir approfondir le sentiment et lui faire une place en éducation, c'est vouloir faire autant de place à la qualité d'être des futurs citoyens qu'à la qualité de leurs performances.

Cette motivation, non pas simplement à performer mais à s'accomplir essentiellement en tant qu'être humain revient à jumeler l'axe vertical dont nous parlions au tout début de cette partie, à l'axe horizontal du développement. Autrement dit, c'est viser l'évolution humaine.

Ainsi, afin que l'enfant ait le désir de s'accomplir tout en performant, c'est-à-dire à se conduire *humainement* au sens plein du terme, autrement dit à devenir *bienfaisant* comme nous le signalions dans l'introduction et un peu plus haut, il faut qu'il ait accès aux valeurs les plus hautes. D'elles dépend la conduite humaine vraiment morale. Ainsi, on a beau chercher à évacuer le sentiment de la moralité et tenter d'édifier l'éthique sur des notions telles que la responsabilité, le devoir, l'obligation et le droit, il n'en reste pas moins qu'il n'y a pas d'éducation morale possible sans un appel constant au sentiment (Lacroix, 1963). Or justement, Reboul (1971) attire notre attention sur le fait que l'éducation morale n'est rien d'autre que l'éducation tout court. Pour lui, il est impensable par exemple qu'un professeur accepte que ses élèves apprennent en trichant. Et en effet, quel est l'éducateur qui accepterait que son étudiant soit un brillant élément tout en étant paresseux, malhonnête, vantard, etc? Comme nous l'avons signalé au tout début de cette recherche, le but ultime de l'éducation est de former l'homme, ce qui est en soi-même moral. Toute éducation véhicule donc des valeurs morales. Il n'y a tout simplement pas d'éducation sans morale, sans valeurs et donc sans sentiments.

5.6 Synthèse

Dans cette troisième et dernière partie, nous avons voulu montrer l'importance de considérer le sentiment et de lui créer une place en éducation. Nous avons alors tenté de bâtir une argumentation aussi rigoureuse que possible en nous basant à la fois sur ce qui a été dit dans la première partie de notre recherche dédiée à l'analyse conceptuelle et sur ce qui a été découvert dans la deuxième partie consacrée à l'analyse de la réforme.

Ainsi, le sentiment nous est apparu d'abord comme faisant partie intégrante de l'être humain et par là même, digne de notre attention.

Au sein de la sphère plus globale de l'affectivité, le sentiment s'est révélé posséder cette « capacité de saisie » décrite par Bordeleau. Par cet accès à soi, à l'autre et au

monde, le sentiment joue un rôle essentiel dans l'« appréhension du réel », concept éminemment important du *Programme de formation*. Dans ce contexte, comme le formule si bien Alquié, « le sujet n'est plus, en son essence, connaissant, mais aussi actif, aimant et ému, et l'on sent bien que l'affectif, est voie d'accès vers le Réel au même titre que la raison » (1966, p.11).

En effet, le sentiment permet de s'éprouver, d'« habiter » le monde, d'en faire partie intégrante, au lieu de simplement se situer face à lui et de se le représenter.

En tant qu'assise de toute relation, il permet d'aller au-delà de la communication pour établir de véritables relations avec autrui. Et c'est en se sentant relié aux autres que l'on peut développer un « sentiment d'appartenance à la collectivité » dont la réforme fait grand cas.

Visant la compréhension profonde des choses et non la simple explication, le sentiment crée un espace où il y a possibilité d'« évolution ». Il se situe donc au-delà de la simple adaptation.

Le sentiment permet de poser un autre regard sur les choses et sur soi-même. Il permet de « voir », de s'émerveiller, de s'étonner, de se poser des questions et nous incite à en chercher la réponse. Le *sentiment d'étonnement* est à la base de tout esprit scientifique.

Le sentiment joue aussi un rôle capital dans la « connaissance de soi ». Il diffère de l'émotion notamment par sa durée, sa profondeur, sa complexité et sa stabilité. Sa dynamique est mêlée au processus émotionnel, d'où à notre sens la difficulté de le cerner. C'est dans le passage de l'émotion au sentiment que réside la véritable connaissance de soi. Et c'est dans l'espace habité par le sentiment que se dessine la possibilité d'évolution dans le sens de transformation et de dépassement de soi puisqu'il a la capacité de saisir les valeurs à travers l'expérience.

De par ces valeurs qui font sa texture, le sentiment influe profondément sur la conduite. Il donne ainsi sens et direction à notre agir. Le *sentiment du beau* en est

l'exemple le plus frappant puisque lorsque l'on perçoit une chose belle, la valeur véhiculée s'impose à nous comme désirable et inspire notre conduite.

Ce lien entre « sentiment » et « valeur » implique nécessairement le lien entre « sentiment » et « motivation » puisque cette dernière dépend de la valeur que l'on accorde à une chose donnée. Mais plus encore, la plus grande de toutes les motivations humaines, la motivation à s'accomplir, à se réaliser pleinement qui est le but même de l'éducation dépend donc des sentiments.

Que cette réalisation de soi vise *l'accomplissement de soi* (le but intérieur) à travers la *performance* (le but extérieur), que le *geste bienfaisant de l'être humain* infuse, rehausse et anoblisse le *geste compétent de l'expert* et nous pourrons alors parler de conduite humaine véritablement morale et par conséquent d'éducation globale.

CONCLUSION

En entreprenant cette recherche, nous avons pour but de montrer l'importance de considérer le sentiment et de lui créer une place spécifique en éducation. Ainsi, l'objectif général de la recherche a été défini comme étant de « déterminer la place du sentiment en éducation ».

Autrement dit, il s'agissait non pas de chercher les façons d'éduquer le sentiment – ce qui pourrait éventuellement constituer une piste pour de nouvelles recherches – mais bien de *cerner le rôle que joue le sentiment en éducation* et par conséquent de mettre en évidence l'importance de lui créer une place dans le domaine. Afin de respecter le côté pragmatique inhérent à tout projet éducatif, nous avons décidé d'ancrer cette recherche à la réforme et de voir comment le sentiment y était considéré.

Cette recherche a été menée dans son ensemble par la méthode spéculative décrite notamment dans *Recherches théoriques et spéculatives : quelques considérations méthodologiques et épistémologiques* de Martineau, Simard et Gauthier (2001). Quant à l'analyse de la réforme, nous avons eu recours à la méthode d'analyse de contenu du *Programme de formation*. Nous nous sommes basée sur les monographies suivantes : *Méthodes de recherche en éducation* (1990) et *Méthodes de recherche pour l'éducation* (1995) de Van der Maren.

Pour arriver à bout de cette entreprise de construction qu'est la recherche, nous nous sommes penchée sur trois grandes questions, point de départ de chacun de trois chapitres :

Qu'est-ce que le « sentiment », qu'est-ce que l'« éducation » et quel est le lien entre « sentiment » et « éducation » ?

Comment le sentiment est-il considéré dans la dernière réforme québécoise?

À la lumière de ce qui a été découvert, quelle place devrions-nous réserver au sentiment en éducation?

Dans le premier chapitre, nous nous sommes d'abord penchée sur les deux concepts qui nous intéressent, soit le « sentiment » et l'« éducation ». Grâce à l'analyse conceptuelle, nous avons défini le sentiment comme l'« expérience des valeurs » et l'éducation comme l'« accomplissement de soi en tant qu'être humain ». Nous avons ensuite établi la « valeur » comme étant le lien majeur entre les deux concepts.

Durant le processus, il nous est apparu que le sentiment se différenciait de l'émotion, particulièrement en ce qui concerne les caractéristiques propres à chacun.

De plus, le lien qui ressortait entre le « sentiment », la « valeur » et l'« éducation » nous a poussée à préciser l'existence d'un lien avec la « motivation », puisqu'on ne peut être humainement motivé que pour quelque chose qui a de la valeur à nos yeux.

Dans le deuxième chapitre, grâce à une analyse de contenu du *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire, version approuvée* (2001), nous avons établi un constat voulu le plus objectif possible sur la façon dont le sentiment est considéré dans la réforme. Cinq aspects émergeant de notre cadre conceptuel ont été considérés :

L'affectivité nous y est apparue réduite à un statut instrumental puisqu'on y a recours essentiellement pour assurer la performance scolaire.

À l'intérieur de cette sphère globale qu'est l'affectivité, le sentiment est lui aussi réduit à certains de ses aspects : le « sentiment d'appartenance à la collectivité », le « sentiment de sécurité, de bien-être et de valorisation » et le « sentiment de responsabilité ». On y fait aussi appel en tant qu'expression de soi et affirmation de

soi puisque l'élève est constamment encouragé à exprimer ses sentiments et bien sûr à considérer ceux des autres. Cependant, aucune définition en tant que telle n'est donnée du sentiment.

Bien que le terme « sentiment » soit souvent juxtaposé à celui d'« émotion » aucune différenciation n'est faite entre les deux de façon explicite.

Aucun lien n'est établi entre le « sentiment » et la « motivation ».

Par contre, un lien ténu est esquissé en ce qui concerne le « sentiment » et la « valeur », puisque bien que traité en tant que valeur par le document, le concept de « responsabilité » est abordé au tout début en tant que « sentiment de responsabilité ».

Dans le troisième et dernier chapitre, nous avons tenté de montrer l'importance du sentiment en éducation et par conséquent de déterminer la place qui devrait lui revenir dans le domaine. En approfondissant notre analyse du phénomène du sentiment et en nous basant sur ce qui a été dit dans les parties précédentes, il ressort d'abord que le sentiment est inhérent à l'être humain. Il le constitue. Il n'est donc pas là par « accident », d'où déjà l'importance de le considérer en éducation.

Ensuite, par son « pouvoir de saisie », le sentiment donne accès au réel et joue donc un rôle capital dans l'« appréhension du réel », concept très important en éducation. En effet, le sentiment permet de s'éprouver et donc d'« habiter » le monde. Au-delà de l'explication, il saisit le sens profond des choses et des êtres. C'est donc à travers le sentiment que les personnes se lient entre elles. Ceci se révèle très important dans un contexte visant le « sentiment d'appartenance à la collectivité ». De cette compréhension profonde naît un espace où s'esquisse une possibilité de dépasser la simple adaptation pour viser l'évolution humaine. Le sentiment joue même un rôle dans le domaine de la science. En effet, c'est le sentiment d'étonnement qui donne naissance à la question scientifique par excellence et avec Reboul, nous dirons que sans le sentiment, aucune question ne serait posée.

Enfin, de par ses caractéristiques propres, de par son dynamisme, le sentiment s'est révélé incontournable dans la « connaissance de soi », concept très important dans la réforme. Structure stable, complexe et profonde, le sentiment permet de *saisir les valeurs à travers l'expérience*. Par conséquent, tout sentiment – et particulièrement le sentiment du beau – a donc une portée morale. D'ailleurs, ce lien entre « sentiment » et « valeur » implique nécessairement un lien avec la « motivation » puisqu'il ne peut y avoir de motivation sans valeur. Le sentiment influe donc sur la conduite humaine en lui donnant sens et direction, d'où l'importance de le considérer en éducation.

Justement, le sentiment est considéré dans la réforme mais simplement en tant qu'élément affectif jouant un rôle dans la performance scolaire et qu'il faut donc savoir reconnaître et exprimer. À notre sens, il n'est pas approfondi autant qu'il le mérite. Son rôle notamment dans l'« appréhension du réel », dans la « connaissance de soi » et dans l'« expérience des valeurs » nécessite qu'on lui consacre une place beaucoup plus grande dans le domaine éducatif. Le fait qu'il puisse alimenter la « motivation » par sa capacité de saisie des valeurs, et lui insuffler une plus longue durée de vie grâce à sa stabilité le rend très intéressant quant à la réussite d'un parcours scolaire qui s'échelonne sur de longues années.

Mais à nos yeux, le plus important réside dans l'incroyable capacité du sentiment de nous révéler les valeurs les plus hautes. En ce sens, le sentiment crée un espace où la verticalité, c'est-à-dire le passage des valeurs inférieures aux valeurs supérieures devient possible. C'est en cela que réside l'évolution et la *qualité d'être* dont nous parlions dans l'introduction. Le sentiment révèle l'humanité en nous. Autrement dit, il humanise le geste compétent de l'expert. Il ne le pervertit pas, au contraire il l'*élève*. Mais pour y arriver, il lui faut une alimentation adéquate. En ce sens, l'éducation du sentiment s'avère indispensable.

Comment cette éducation devrait se faire? Ceci est une autre question. Cependant, certains points soulevés dans cette recherche tels que l'importance de *temps d'arrêt*, de la qualité de l'*atmosphère* dans laquelle on baigne, de cette différente sorte d'attention qu'est la *vigilance* donnent à réfléchir et peuvent être des amorces de pistes de recherche. En fait, c'est surtout la possibilité d'aborder le domaine de l'art d'une façon différente qui semble être le moyen le plus efficace et le plus pratique pour donner corps à la place qui devrait revenir au sentiment dans le domaine de l'éducation.

Mais notre but à nous était de montrer que le « sentiment » – qui s'ouvre sur une dimension à part entière de l'être humain, soit « le sentir » – mérite au même titre que l'intellect une place dans une éducation qui se veut globale.

APPENDICE A

LISTE DES CODES DES TITRES DES CHAPITRES
DU PROGRAMME DE FORMATION

<u>Chapitre</u>	<u>titre</u>	<u>Code</u>
Chapitre 1	Présentation du Programme de formation	PDF.CH1. OB.
Chapitre 2	Compétences transversales	PDF. CH2. CT.
Chapitre 3	Domaines généraux de formation	PDF. CH3. DG.
Chapitre 4	Éducation préscolaire	PDF. CH4. PR.
Chapitre 5	Domaine des langues (Français, enseignement English Français accueil)	PDF. CH5. FE. PDF. CH5. EL. PDF. CH5. FA.
Chapitre 6	Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie	PDF. CH6. MA. PDF. CH6. ST.
Chapitre 7	Domaine de l'univers social	PDF. CH7. US.
Chapitre 8	Domaine des Arts (Art dramatique Arts plastiques Danse Musique)	PDF. CH8. AD. PDF. CH8. AP. PDF. CH8. DA. PDF. CH8. MU.
Chapitre 9	Domaine du développement personnel Éducation physique et à la santé Enseignement moral Enseignement moral et religieux catholique Enseignement moral et religieux protestant	PDF. CH9. PS. PDF. CH9. MO. PDF. CH9. MC. PDF. CH9. MP.

APPENDICE B

GRILLE DE CODIFICATION
ET EXTRAITS DE LA TRANSCRIPTION SUR EXCEL DES DONNÉES
RECUEILLIES, CODÉES ET TRIÉES

Grille de codification :

1. Affectivité

1.1 Conception du monde (vision du monde - compréhension du monde - explication du monde - appréhension du réel - connaissance du monde).

1.2 Conception de l'être humain

1.3 Quête de sens (sens des choses - sens de la vie - sens de la continuité - se situer en tant que personne).

1.4 Socialisation (adaptation - intégration professionnelle et sociale - vivre ensemble).

1.5 Affirmation de l'identité personnelle et collective (besoins, intérêts et talents particuliers - conscience de soi - connaissance de soi - confiance en soi et estime de soi - structuration et affirmation de l'identité).

2. Sentiment.

2.1 Sentiment d'appartenance à la collectivité

2.2 Sentiment de bien-être, de sécurité et de valorisation

2.3 Sentiment de responsabilité

2.4 Exprimer ses sentiments et considérer ceux des autres

3. Émotion

3.1 Expression et communication des émotions

3.2 Faire la part de ses émotions et gérer les émotions contradictoires

4. Motivation

4.1 Mobilisation des ressources internes et externes

5. Valeurs

5.1 Autonomie (satisfaction des besoins - choix, action et interaction - moyens d'adaptation).

5.2 Responsabilité

5.3 Conscience et jugement (sens critique - sens esthétique - sens moral et éthique).

5.4 Interdépendance, coopération et collaboration (satisfaction des besoins mutuels - interdépendance avec la nature - relations interpersonnelles et conséquences - interdépendance des tâches - interdépendance des sociétés).

5.5 Communication (savoir s'exprimer - entrer en relation avec autrui - mener un projet, s'ouvrir au monde - débattre d'un sujet - s'adapter).

5.6 Autres valeurs (valeurs de société - valeurs du monde du travail - valeurs individuelles - valeurs imprévisibles)

Code	No	Document
		<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH1. OB. Le regard que chacun porte sur soi et autour de soi, sa vision du monde, dépend de multiples facteurs et subit de nombreuses influences. L'héritage génétique et le milieu familial, en premier lieu, marquent singulièrement la teneur de cette vision, sur les registres de l'affect et des modes d'appréhension de la réalité (p. 6,7 ca)</p>
1.1	18*	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH1. OB. Bien que les enfants y arrivent avec une grille de lecture dont il est impossible de nier l'existence, le milieu scolaire exercera une grande influence sur leur vision du monde, en raison notamment du fait qu'ils traversent ce milieu à une période de leur vie où la plasticité du regard et des idées est la plus grande (p.7a).</p>
1.1	19*	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH1. OB. Il (le regard) évolue, par ailleurs, dans la mesure où l'on accepte de le confronter et d'adopter une distance critique à son propre endroit et à l'égard de ses actions, de ses réactions, de ses opinions, de ses croyances, de ses valeurs et de ses attitudes (p. 7a).</p>
1.1	21*	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH1. OB. Sans contester cet état de fait, l'école peut néanmoins orienter de manière décisive, dans la partie plus officielle de son curriculum, la façon dont ils choisiront de construire, de transformer et de faire évoluer leur vision du monde (p.7a).</p>
1.1	22*	

* Remarque: 18, 19, 21 et 22 sont les numéros des cellules sur Excel.

Code	No	Document
		<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, concepts, expressions relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH9. MO. Elle s'appuie sur une conception de l'être humain comme d'un être en évolution, qui aspire au bonheur et qui est appelé à développer son autonomie, un être en relation avec d'autres, capable de ressentir, de réfléchir et d'agir, un être appelé à s'impliquer dans son évolution personnelle et dans celle de la collectivité à laquelle il appartient (p.272b).</p>
1.2	4	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, concepts, expressions relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH9. MO. Elle est le propre de l'individu qui réfléchit sur sa condition d'humain en relation avec d'autres et cherche à comprendre ce qu'il vit pour être en mesure de se transformer lui-même (273a).</p>
1.2	7	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, concepts, expressions relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH9. MO. Une vision de l'humain que l'élève se donne par sa réflexion et son questionnement sur des situations de vie. L'humain être interdépendant qui a besoin des autres vivants pour répondre à ses besoins et qui a sa part de responsabilité dans la réponse aux besoins des autres vivants être de relations qui possède une certaine autonomie, qui reçoit des autres et qui donne dans le cadre de sa vie de groupe être qui construit sa propre dentité au contact de personnes qui lui ressemblent et qui sont différentes de lui (p.280a).</p>
1.2	19	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, concepts, expressions relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH9. MO. L'histoire de l'humanité lui offre un bassin de connaissances et de sagesse dans lequel il peut puiser pour découvrir d'autres visions du monde, d'autres conceptions de la personne et d'autres repères pour agir (p.272c).</p>
1.2	25	

Code	No	Document
		<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH1. OB. Mais l'école, comme toute institution qui fait partie d'un vaste système, n'est jamais à l'abri d'un fonctionnement trop marqué par sa réalité propre. Elle doit donc se soucier, dans sa façon d'aborder les apprentissages fondamentaux, de donner un sens et une portée aux savoirs développés en contexte scolaire (p 3c).</p>
1.3	11	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH1. OB. Lié au développement du jugement et de la conscience, ce regard profite de la considération de grandes questions existentielles (la vie, la mort; l'amour, la haine; les succès, les échecs; la paix, la violence; etc.) (p. 7a).</p>
1.3	20	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH1. OB. Le Programme de formation présente, sous l'appellation « domaines généraux de formation », un ensemble de grandes problématiques que les jeunes doivent affronter. Ces domaines touchent à des dimensions de la vie contemporaine (p.7b).</p>
1.3	24	<p>QUESTION 4 Comment parle-t-on de motivation et fait-on le lien entre sentiment et motivation?</p> <p>PDF. CH1. OB. Ces contenus et habiletés viennent soutenir sa quête d'une réponse appropriée à une question ou d'une solution adéquate à un problème (p.5a).</p>
1.3	34	

Code	No	Document
		<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH4. PR. Le programme d'éducation préscolaire incite l'enfant de 4 ou 5 ans à développer des compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication (p. 52ab).</p>
1.4	5	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH4. PR. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes. Il développe également son imagination et sa créativité (p. 52b).</p>
1.4	8	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH4. PR. L'organisation d'une classe de maternelle favorise la participation active de l'enfant (p. 52c).</p>
1.4	11	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH4. PR. Progressivement, il concilie ses intérêts et ses besoins à ceux d'autrui, et il apprend à régler des conflits dans un esprit de respect mutuel et de justice (p. 58b).</p>
1.4	30	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH4. PR. À l'éducation préscolaire, l'enfant a l'occasion de découvrir les satisfactions et les contraintes de la vie collective, et de développer ses habiletés sociales. Il découvre son milieu communautaire et d'autres modes de vie (p. 58c).</p>
1.4	31	

Code	No	Document
		<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH5. FE. L'appréciation des œuvres littéraires sollicite la majorité des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Elle contribue de façon particulière à nourrir l'identité personnelle et culturelle de l'élève en suscitant l'exercice de sa pensée créatrice et de son jugement critique (p. 84b).</p>
1.5	33	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH5. FE. Il apprend par ailleurs à choisir des œuvres selon ses goûts, ses intérêts et ses besoins De plus, la rencontre de personnes associées à l'univers littéraire (auteurs, illustrateurs, libraires, bibliothécaires, etc.) et la fréquentation de lieux de diffusion et d'animation des créations culturelles liées à la langue française (bibliothèque, théâtre, lieu de spectacles, librairie, musée, etc.) contribuent à le sensibiliser à l'univers littéraire et culturel (p. 84b).</p>
1.5	34	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH5. FE. Il est en mesure d'affirmer et de comparer ses goûts, ses préférences et ses opinions de plusieurs manières (p. 84c).</p>
1.5	35	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH5. FE. Explorer des œuvres variées en prenant appui sur ses goûts, ses intérêts et ses connaissances (p. 85a).</p>
1.5	38	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH5. FE. La fréquentation régulière d'œuvres de qualité permet à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant (p. 84a).</p>
1.5	48	

Code	No	Document
		QUESTION 2 En quels termes parle-t-on du sentiment et comment le définit-on?
		PDF. CH1. OB. Développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité (p.3a).
2.1	39	QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?
		PDF. CH2. CT. Reconnaître son appartenance à une collectivité (p.33).
2.1	22	

* Remarque: Certaines questions peuvent apporter des codes assez différents. Ceci est dû au découpage qui s'effectue de plus en plus finement.

Code	No	Document
		QUESTION 2 En quels termes parle-t-on du sentiment et comment le définit-on?
		PDF. CH3. DG. Être en bonne santé, c'est aussi être à l'aise dans son milieu de vie, s'y développer harmonieusement et y éprouver un sentiment de valorisation, de bien-être et de sécurité (p.44b).
2.2	6	

Code	No	Document
		<p data-bbox="403 357 555 385">QUESTION 1</p> <p data-bbox="403 393 1222 453">Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p data-bbox="403 491 580 519">PDF. CH3. DG.</p> <p data-bbox="403 527 1155 817">En tête de liste figurent la créativité, la confiance en soi, la ténacité et l'audace, qui caractérisent les entrepreneurs, mais il ne faut pas négliger non plus des qualités telles que la connaissance de soi, de ses intérêts et de ses aptitudes, la capacité de se situer face aux multiples avenues qu'offre le monde du travail et le sentiment de sa propre responsabilité à l'égard de ses succès, de ses échecs et de son avenir professionnel (p.45a).</p>
2.3	15	<p data-bbox="403 861 555 889">QUESTION 1</p> <p data-bbox="403 898 1222 957">Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p data-bbox="403 995 580 1023">PDF. CH3. DG.</p> <p data-bbox="403 1032 1171 1091">Sens du travail scolaire, goût du défi et sentiment de responsabilité face à ses succès et à ses échecs (p.45c).</p>
2.3	23	

Code	No	Document
		QUESTION 1 Quels sont les termes, concepts, expressions relevant de l'affectivité en général?
		PDF. CH8. MU. Elle est à la fois l'expression personnelle d'un état intérieur et la traduction sonore d'une réalité socioculturelle (p.238b).
2.4	1	QUESTION 2 En quels termes parle-t-on du sentiment et comment le définit-on?
		PDF. CH8. DA. Interpréter des danses, c'est exprimer et communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations – les siens propres ou ceux des autres –, en ayant recours au langage, aux règles et aux outils propres à la discipline (p.228a).
2.4	10	QUESTION 2 En quels termes parle-t-on du sentiment et comment le définit-on?
		PDF. CH8. MU. Interpréter des pièces musicales, c'est exprimer et communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations – les siens propres ou ceux des autres –, en ayant recours au langage, aux règles et aux outils propres à la discipline (p.242a).
2.4	12	QUESTION 2 En quels termes parle-t-on du sentiment et comment le définit-on?
		PDF. CH8. AD. Concrétiser et communiquer des idées, des images intérieures, des impressions, des sensations, des émotions et des sentiments dans des productions artistiques variées, en exploitant ou en considérant des éléments et des principes propres aux langages utilisés (p.191a).
2.4	15	QUESTION 2 En quels termes parle-t-on du sentiment et comment le définit-on?
		PDF. CH8. AD. Interpréter des séquences dramatiques, c'est exprimer et communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations – les siens propres ou ceux des autres –, en ayant recours au langage dramatique, aux techniques de jeu, aux techniques théâtrales et à des modes de théâtralisation (p.200a).
2.4	18	

Code	No	Document
		<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH5. FE. Source de partage de sens et d'émotions, ils offrent des occasions d'écrire, de discuter, de s'informer, de critiquer, de se questionner, de s'amuser et de se détendre (p. 72c).</p>
3.1	13	<p>QUESTION 3 Comment parle-t-on d'émotion et fait-on la distinction entre sentiment et émotion?</p> <p>PDF. CH5. FE. Pour lire efficacement, il importe que l'élève puisse comprendre les textes et utiliser les éléments d'information qu'ils contiennent. Il lui faut aussi pouvoir y réagir, c'est-à-dire exprimer et justifier les émotions, les sentiments, les opinions qui émergent au cours de la lecture (p. 74a).</p>
3.1	42	<p>QUESTION 3 Comment parle-t-on d'émotion et fait-on la distinction entre sentiment et émotion?</p> <p>PDF. CH5. FE. Au cours d'activités culturelles rattachées à ces œuvres et adaptées à son âge, il exprime ses goûts, ses sentiments, ses émotions et ses préférences (p. 85a).</p>
3.1	43	<p>QUESTION 3 Comment parle-t-on d'émotion et fait-on la distinction entre sentiment et émotion?</p> <p>PDF. CH8. DA. Elle (la danse) livre son message par les sensations et les émotions éprouvées lors de la pratique et de l'observation du mouvement dansé (p.224b).</p>
3.1	2	<p>QUESTION 3 Comment parle-t-on d'émotion et fait-on la distinction entre sentiment et émotion?</p> <p>PDF. CH8. AD. Établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné (p.203b).</p>
3.1	13	<p>QUESTION 3 Comment parle-t-on d'émotion et fait-on la distinction entre sentiment et émotion?</p> <p>PDF. CH8. AD. Manifestation de ses sensations, impressions, émotions ou sentiments (p,192b).</p>
3.1	17	

Code	No	Document
		<p>QUESTION 3 Comment parle-t-on de l'émotion et fait-on la distinction entre sentiment et émotion?</p>
3.2	45	<p>PDF. CH2. CT L'école a un rôle important à jouer pour étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites (p.20b)</p> <p>QUESTION 3 Comment parle-t-on de l'émotion et fait-on la distinction entre sentiment et émotion?</p>
3.2	46	<p>PDF. CH2. CT La pensée créatrice déborde largement le domaine des arts auquel on l'associe spontanément. Elle s'exerce dans tous les secteurs de l'activité humaine et suppose l'harmonisation de l'intuition et de la logique et la gestion d'émotions parfois contradictoires (p 22 b)</p> <p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p>
3.2	48	<p>PDF. CH4. PR. Stratégies affectives et sociales: Contrôler son impulsivité. Porter attention. Gérer son stress. Maintenir sa concentration. Se parler positivement (« Je suis capable de... »). Trouver les moyens de vaincre les difficultés et les conflits (p. 66b).</p> <p>QUESTION 3 Comment parle-t-on d'émotion et fait-on la distinction entre sentiment et émotion?</p>
3.2	13	<p>PDF. CH9. PS. La pratique régulière d'activités physiques Bienfaits psychologiques Manifestation d'émotions agréables Manifestation d'une détente mentale Maintien ou augmentation de la concentration (p.268a).</p> <p>QUESTION 3 Comment parle-t-on d'émotion et fait-on la distinction entre sentiment et émotion?</p>
3.2	77	<p>PDF. CH9. MO. Reconnaître les tensions À l'intérieur d'une personne (ex.:entre ce qu'elle désire, peut ou doit faire, entre ses émotions agréables et désagréables, entre ses choix et leurs conséquences possibles) (p.284b).</p>

Code	No	Document
		<p>QUESTION 4 Comment parle-t-on de motivation et fait-on le lien entre sentiment et motivation?</p> <p>PDF. CH4. PR. Selon l'étape de réalisation de son projet, l'enfant mobilise diverses compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique ou personnel et social (p. 64b).</p>
4.1	55	<p>QUESTION 4 Comment parle-t-on de motivation et fait-on le lien entre sentiment et motivation?</p> <p>PDF. CH4. PR. Par la diversité et l'envergure de ses projets, il apprend à mobiliser ses compétences cognitives, motrices, langagières, affectives et sociales en fonction du but à atteindre (p. 64c).</p>
4.1	56	<p>QUESTION 4 Comment parle-t-on de motivation et fait-on le lien entre sentiment et motivation?</p> <p>PDF. CH4. PR. Engagement dans une activité ou un projet Utilisation de ses ressources dans la réalisation d'une activité ou d'un projet Persévérance dans l'exécution de l'activité ou du projet Description des stratégies utilisées dans l'exécution de l'activité ou du projet Appréciation des apprentissages faits et des difficultés éprouvées Expression de sa satisfaction d'avoir réalisé l'activité ou le projet (p. 65c).</p>
4.1	57	<p>QUESTION 4 Comment parle-t-on de motivation et fait-on le lien entre sentiment et motivation?</p> <p>PDF. CH4. PR. S'engager dans le projet ou l'activité en faisant appel à ses ressources. Manifester son intérêt. Faire preuve de ténacité dans la réalisation du projet ou de l'activité. Terminer l'activité ou le projet. Manifester de la satisfaction à l'égard du projet ou de l'activité. Exprimer son appréciation (p. 65ab).</p>
4.1	58	<p>QUESTION 4 Comment parle-t-on de motivation et fait-on le lien entre sentiment et motivation?</p> <p>PDF. CH4. PR. Soutenu par l'intervention de l'enseignant, il s'engage dans des situations d'apprentissage issues du monde du jeu et de ses expériences de vie (p. 52b).</p>
4.1	72	

Code	No	Document
		<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH4. PR. Il (l'enfant du préscolaire) acquiert de l'assurance en découvrant des façons de répondre à ses besoins et en s'entraînant à relever des défis, à faire des choix, à exprimer sa créativité, à s'engager dans une activité ou un projet. De plus en plus autonome, il prend des initiatives, se fixe des buts, choisit des activités où il trouve du plaisir à apprendre et qui mettent son potentiel à profit (p. 56c).</p>
5.1	24	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH4. PR. Manifestation de son autonomie à travers les jeux, les activités, les projets et la vie quotidienne de la classe. Manifestations diverses de sécurité affective (se donner des défis, prendre la parole) (p.57c)</p>
5.1	26	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH4. PR. Répondre progressivement à ses besoins physiques, cognitifs, affectifs et sociaux. Exprimer ses besoins et trouver des moyens d'y répondre (p. 57a).</p>
5.1	27	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH4. PR. Il partage ses découvertes et accède progressivement à une pensée autonome, critique et créative (p. 62b).</p>
5.1	42	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH4. PR. Il fait valoir ses idées, les explicite et pose des actions autonomes et responsables (p. 57b).</p>
5.1	67	

Code	No	Document
		QUESTION 5 Comment parle-t-on de valeur et fait-on le lien entre sentiment et valeur?
5.2	15	PDF. CH7. US. Enfin, elles (l'histoire et la géographie) permettent de prendre conscience de la valeur et de la portée de l'engagement personnel et collectif sur les choix de société et sur le cours des événements (p.165b).
		QUESTION 5 Comment parle-t-on de valeur et fait-on le lien entre sentiment et valeur?
5.2	20	PDF. CH7. US. Le rapport que l'élève est amené à établir entre certaines actions et leurs répercussions sur un groupe ou sur un territoire contribue également à son éducation à la citoyenneté en le sensibilisant à l'importance de l'engagement personnel et collectif (p.166b).
		QUESTION 5 Comment parle-t-on de valeur et fait-on le lien entre sentiment et valeur?
5.2	26	PDF. CH7. US. La prise de conscience des liens qui existent entre la satisfaction des besoins, l'utilisation des ressources et l'aménagement du territoire contribue en outre à la responsabilisation de l'élève face à l'environnement considéré comme un bien collectif (p.172a).
		QUESTION 5 Comment parle-t-on de valeur et fait-on le lien entre sentiment et valeur?
5.2	28	PDF. CH7. US. Cela permet aussi de prendre conscience de l'impact que peut avoir l'action humaine sur le cours des événements et de découvrir la portée de l'engagement personnel. Il s'agit là d'une contribution importante au développement d'attitudes et de valeurs essentielles à l'exercice du rôle de citoyen (p.174a).
		QUESTION 5 Comment parle-t-on de valeur et fait-on le lien entre sentiment et valeur?
5.2	17	PDF. CH7. US. Construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé (p.165c).

Code	No	Document
		<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH3. DG. La démarche amorcée à l'éducation préscolaire se poursuit et s'enrichit tout au long de l'enseignement primaire à mesure que se développent les connaissances de l'élève sur les éléments constitutifs de son environnement, que s'éveille sa curiosité et que s'affine sa capacité de porter un regard critique sur lui-même, sur les événements et sur la société (p.46c).</p>
5.3	32	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH3. DG. Encore émerveillé et fasciné par les productions médiatiques qui s'offrent à lui, l'élève du primaire est davantage capable de réfléchir sur elles (p.48b).</p>
5.3	39	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH3. DG. Développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs (p.49b).</p>
5.3	40	<p>QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH3. DG. Conscience de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société : fonctions des médias (information, divertissement, promotion, influence, propagande); habitudes de fréquentation et repères pour la consommation des médias; influence positive ou négative des messages médiatiques sur sa vision du monde et sur son environnement quotidien (p.49c).</p>
5.3	41	

Code	No	Document
		<p>QUESTION 1</p> <p>Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH2. CT.</p> <p>Tirer profit du travail en coopération. Reconnaître les tâches qui seront réalisées plus efficacement dans un travail collectif. Apprécier sa participation et celle de ses pairs à un travail d'équipe. Identifier les éléments qui ont facilité ou entravé la coopération. Cerner les améliorations souhaitables pour sa prochaine participation à un travail collectif (p 35).</p>
5.4	40	<p>QUESTION 1</p> <p>Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH2. CT.</p> <p>Il reconnaît des réalisations faites grâce au travail en coopération (p 36 b)</p>
5.4	41	<p>QUESTION 1</p> <p>Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?</p> <p>PDF. CH2. CT.</p> <p>Il s'engage dans des actions pour aider les autres et apprécie l'aide qu'on lui apporte. Il reconnaît les avantages du travail en coopération et il accueille les réactions et commentaires pour faire avancer le travail du groupe (p 36b).</p>
5.4	42	<p>QUESTION 5</p> <p>Comment parle-t-on de valeur et fait-on le lien entre valeur et sentiment?</p> <p>PDF. CH2. CT.</p> <p>La construction de connaissances et de compétences ne peut s'effectuer sans la confrontation des points de vue et des façons de faire, et la réalisation de certains objectifs serait beaucoup plus difficile sans la conjugaison des forces de chacun (p34b).</p>
5.4	54	

Code	No	Document
		QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?
5.5	22	PDF. CH5. FE. Grâce à une pratique régulière et variée d'activités d'écriture signifiantes, il s'initie au plaisir d'écrire pour soi et pour communiquer (p. 76c).
		QUESTION 5 Comment parle-t-on de valeur et fait-on le lien entre sentiment et valeur?
5.5	22	PDF. CH5. EL. Also, for interaction to occur effectively, students need to learn how to communicate with a certain degree of accuracy thus contributing to the development of the cross-curricular competency to communicate appropriately (p.100b).
		QUESTION 2 En quels termes parle-t-on du sentiment et comment le définit-on?
5.5	25	PDF. CH5. FE. Les interactions verbales, générées au cours des discussions en grand groupe et en groupes restreints, offrent à l'élève la possibilité d'apprendre à se questionner et à questionner les autres pour s'informer ou pour recevoir de la rétroaction sur différents sujets (p. 80b).
		QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?
5.5	27	PDF. CH5. FE. En expérimentant une grande variété de situations d'interaction reliées à ses besoins personnels, scolaires et sociaux, l'élève développe sa compétence à communiquer oralement (p. 80c).
		QUESTION 1 Quels sont les termes, expressions, concepts relevant de l'affectivité en général?
5.5	28	PDF. CH5. FE. Il est appelé à adapter son langage oral en fonction du contexte et de ses interlocuteurs, ainsi qu'à choisir le registre de langue approprié. Il devient donc de plus en plus attentif au choix du vocabulaire, aux structures syntaxiques utilisées de même qu'au débit, au volume, au rythme et à l'intonation (p. 80c).

Code	No	Document
		<p>QUESTION 5 Comment parle-t-on de valeur et fait-on le lien entre sentiment et valeur?</p> <p>PDF. CH8. MU. Le processus d'appréciation se réalise dans un esprit de respect entre les élèves et à l'égard des réalisations et des œuvres. L'élève apprend progressivement à situer les œuvres dans leur contexte socioculturel et à faire appel à ses expériences et à ses connaissances pour les apprécier (p.244a).</p>
5.6	23	
		<p>QUESTION 5 Comment parle-t-on de valeur et fait-on le lien entre sentiment et valeur?</p> <p>PDF. CH8. MU. Ces découvertes contribuent à enrichir son écoute et lui permettent d'étayer davantage son processus d'appréciation et de s'ouvrir à la diversité culturelle (p.244c).</p>
5.6	25	
		<p>QUESTION 5 Comment parle-t-on de valeur et fait-on le lien entre sentiment et valeur?</p> <p>PDF. CH8. AD. Respect des réalisations des autres, respect du matériel artistique (p.192b)</p>
5.6	27	
		<p>QUESTION 5 Comment parle-t-on de valeur et fait-on le lien entre sentiment et valeur?</p> <p>PDF. CH8. AD. Le fait de partager son expérience de création et de rendre compte de ses façons de faire lui permet de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir ensuite dans d'autres créations (p.198a).</p>
5.6	29	

	<u>chp1</u>	<u>chp2</u>	<u>chp3</u>	<u>chp4</u>	<u>chp5</u>	<u>chp6</u>	<u>chp7</u>	<u>chp8</u>	<u>chp9</u>	<u>total</u>
1.1	4	1	3	5	5	9	4	6	6	43
1.2	1	0	0	0	4	0	0	0	15	20
1.3	4	0	2	2	0	1	3	1	18	31
1.4	14	18	15	20	10	0	10	0	7	94
1.5	8	11	10	9	10	0	3	16	18	85
2.1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
2.2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
2.3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
2.4	0	3	1	1	3	0	0	5	12	25
3.1	1	1	1	2	3	0	0	3	1	12
3.2	0	2	1	1	0	0	0	0	2	6
4.1	6	5	3	10	7	3	0	3	2	39
5.1	0	7	5	10	9	0	1	0	7	39
5.2	1	4	5	4	0	1	5	0	13	33
5.3	0	2	14	1	4	8	1	22	34	86
5.4	0	8	10	1	3	1	2	2	20	47
5.5	0	1	0	6	28	2	0	12	3	52
5.6	1	5	1	2	4	2	0	18	30	63

1	Affectivité
1.1	conception du monde
1.2	conception de l'être humain
1.3	quête de sens
1.4	socialisation
1.5	affirmation de l'identité personnelle et collective
2	sentiment
2.1	sentiment d'appartenance à la collectivité
2.2	sentiment de bien-être, de sécurité et de valorisation
2.3	sentiment de responsabilité
2.4	exprimer ses sentiments et considérer ceux des autres
3	émotion
3.1	expression et communication des émotions
3.2	faire la part des émotions et gérer les émotions contradictoires
4	motivation
4.1	mobilisation des ressources internes et externes
5	valeurs
5.1	autonomie
5.2	responsabilité
5.3	conscience et jugement
5.4	interdépendance, coopération et collaboration
5.5	communication
5.6	autres valeurs

Tableaux représentatifs des cinq rubriques à travers le Programme de formation

Tableau 4.3: L'affectivité dans le programme de formation (version approuvée 2001)

	chapitre 1	chapitre 2	chapitre 3	chapitre 4	chapitre 5	chapitre 6	chapitre 7	chapitre 8	chapitre 9
1.1	vision du monde à influencer par la confrontation à celle des autres	comprendre le monde dans lequel on vit	meilleure prise sur la réalité. Évolution du regard sur le monde. comprendre son milieu	enrichir sa compréhension du monde et élaborer sa vision du monde. s'approprier la réalité. Découvrir le monde qui l'entoure	la langue contribue à la construction de la vision du monde. Elle permet d'exprimer sa vision du monde et de mieux comprendre le monde environnant	la science sert à expliquer, à décrire et à comprendre le monde pour s'y adapter et le modifier (grâce à la technologie) pour répondre aux besoins des êtres humains. Elle sert à proposer des solutions aux problèmes posés. Elle correspond à une manière particulière d'appréhender le monde. elle sert à se construire des représentations tangibles du monde	comprendre le monde dans lequel on vit. oriente le regard sur les relations territoriales. Aide à construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société	c'est une autre façon d'appréhender le réel. Permet de développer sa connaissance du monde et d'exprimer sa vision du monde. La réalisation de créations personnelles amène l'élève à développer sa connaissance du monde.	être porteur d'une vision du monde, la construire et l'enrichir. évolution de son regard sur ses relations au fil de son cheminement. comprendre le monde qui l'entoure
1.2	assurer le développement global								instruire mais viser aussi le développement intégral de l'élève. vision holistique du développement de l'enfant. être en mesure de se transformer soi-même. Vision de l'humain : être interdépendant qui a besoin des autres vivants pour répondre à ses besoins et qui a sa part de responsabilité dans la réponse aux besoins des autres vivants, être de relations qui possède une certaine autonomie, qui reçoit des autres et qui donne dans le cadre de sa vie de groupe, être qui construit sa propre identité au contact de personnes qui lui ressemblent et qui sont différents de lui. Conception de l'être humain sur laquelle s'appuie la morale : être humain comme un être en évolution, qui aspire au bonheur et qui est appelé à développer son autonomie, un être en

Tableau 4.3 (suite) : L'affectivité dans le programme de formation (version approuvée 2001)

	chapitre 1	chapitre 2	chapitre 3	chapitre 4	chapitre 5	chapitre 6	chapitre 7	chapitre 8	chapitre 9
1.3	donner un sens aux savoirs et considérer les questions existentielles (la vie, la mort...)		quête de sens	répondre à ses interrogations		percevoir le sens et l'utilité des maths (liée aux besoins pratiques)	touche au sens de la continuité grâce aux liens entre passé et présent. Donne des repères pour saisir et interpréter. Alimente la recherche du sens des changements	traite de la signification des choses	apprendre à se situer comme personne (par rapport aux autres).comprendre la raison d'être des rapports sociaux et la portée. L'être humain s'inscrit dans une continuité. Recherche du sens de situations quotidiennes.Quête de réponses personnelles. S'interroger sur le sens, le but et l'importance des balises qui guident son comportement. Réfléchir sur la vie. Découvrir le sens de la vie à l'école. Élargir sa quête humaine de sens. Traiter des grandes questions humaines. Quête de vérité
1.4	la réussite pour tous (diplôme).mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier.intégration sociale et professionnelle.interagir dans des situations variées	socialisation	Socialisation . respect des droits individuels et collectifs. Rejeter toute forme d'exclusion. Comportements démocratiques. Valorisation des règles de vie en société. Joue son rôle d'élève actif et capable de réfléchir. Encourage les relations harmonieuses et manifeste des gestes d'ouverture	socialisation dès la maternelle. Être lui-même et interagir avec les autres. Concilie ses intérêts et ses besoins à ceux des autres. Règle les conflits par la négociation. S'intéresse aux autres et s'ouvre à son milieu. Découvre les contraintes de la vie en collectivité	la langue permet de mieux s'intégrer à la vie scolaire et à la société et d'y participer plus activement. Les interactions verbales favorisent des comportements liés à l'accueil de l'autre, à la valorisation, à l'entraide		l'histoire et la géographie contribuent à l'éducation à la citoyenneté. Elles ouvrent sur le monde, éveillent à la diversité, favorisent la tolérance et les relations harmonieuses. Découverte des règles de vie en société		stratégies pour ajuster ses actions aux autres. Attitudes positives dans ses relations avec les autres. Comprendre comment se vivent les relations aux autres. L'orienter vers des comportements socialement acceptés qui favorisent les relations interpersonnelles
1.5		nommer ses goûts, ses intérêts, ses besoins. Exprimer son opinion. Structurer et affirmer son identité personnelle et collective. Se faire confiance. Exploiter ses forces. Surmonter ses limites. Se définir comme personne. Prendre conscience de qui il est. prendre sa place parmi les autres	conscience de soi, de ses intérêts et des besoins fondamentaux. Liens entre connaissance de soi et projets d'avenir. Affirmation de la personnalité. Goûts et préférences	conscience de soi, de son corps, de ses sens. Se reconnaître comme un être unique. Connaissance de soi. intérêts. Besoins. Forces. Limites. Estime de soi confiance en soi. Affirmation de la personnalité	la langue contribue à l'affirmation de l'identité. Elle nourrit l'identité personnelle et culturelle. La lecture amène à mieux se connaître		renforce l'identité personnelle et sociale	aide à se connaître, à entrer en relations avec soi-même (danse), avec autrui (art dramatique), à structurer son identité, à s'affirmer par rapport à l'autre. Traduit sa personnalité, son vécu, ses aspirations, réceptivité à ses sensations, impressions, émotions et sentiments. allier ses intérêts affectifs et cognitifs	accroître son estime de soi. être en relation avec soi-même et le monde. structurer son identité et s'affirmer et être conscient de soi (moi, être vivant unique, moi, avec mon identité propre). Exercer sa volonté et exprimer ses désirs. Chercher à comprendre qui on est. donner une définition des valeurs qu'il a expérimentées

Tableau 4.4: Le sentiment dans le programme de formation (version approuvée 2001)

	chapitre 1	chapitre 2	chapitre 3	chapitre 4	chapitre 5	chapitre 6	chapitre 7	chapitre 8	chapitre 9
2.1	développer le sentiment d'appartenance à la collectivité	reconnaître son appartenance à une collectivité			elle aide à découvrir l'être humain dans sa richesse et sa diversité				
2.2			sentiment de valorisation, de bien-être et de sécurité						
2.3			Sentiment de responsabilité envers ses succès et échecs						
2.4		identifier ses sentiments. exprimer ses sentiments	exprimer ses sentiments (peur, joie		elle permet d'exprimer ses sentiments, ses intérêts, ses préférences			exprimer et communiquer des sentiments, émotions, pensées, idées, expression personnelle d'un état intérieur	la morale en tant que processus fait appel au raisonnement, aux sentiments et à l'expérience. début primaire : considère les sentiments des personnes impliquées dans un problème. Fin primaire : considère également la vision d'experts. Expression de ses idées et sentiments en tenant compte de l'autre. Faire part d'une découverte sur les sentiments ressentis lors du dialogue moral

Tableau 4.5: L'émotion dans le programme de formation (version approuvée 2001)

	chapitre 1	chapitre 2	chapitre 3	chapitre 4	chapitre 5	chapitre 6	chapitre 7	chapitre 8	chapitre 9
3.1			exprimer ses émotions. Partager ses émotions		elle permet d'exprimer ses émotions, de les partager, de les justifier			manifestester ses sensations, impressions, émotions ou sentiments. Établir des liens entre ce qu'on ressent et ce qu'on examine	exprimer ses émotions sans blesser l'autre
3.2		faire la part de ses émotions. Gestion d'émotions contradictoires	contrôler son impulsivité. Gérer son stress						manifestation d'émotions agréables (éd. physique et à la santé). Reconnaître les tensions (émotions agréables ou désagréables) à l'intérieur d'une personne

Tableau 4.6: La motivation dans le programme de formation (version approuvée 2001)

	chapitre 1	chapitre 2	chapitre 3	chapitre 4	chapitre 5	chapitre 6	chapitre 7	chapitre 8	chapitre 9
4.1	mobilisation des ressources internes et externes.soutien de la motivation intrinsèque	persévérance, ténacité et satisfaction du travail bien fait.mener à terme les projets. Mobilisation des ressources internes et externes	engagement dans projets. Les mener à terme. Intérêt Ténacité. Goûter la satisfaction du travail accompli. mobiliser ses ressources	motiver l'enfant à exploiter l'ensemble de ses potentialités. Stimuler son désir d'apprendre et de se dépasser, manifester de l'intérêt, connaître le plaisir d'apprendre	faire l'expérience de l'effort (persévérance) qui mène à une communication réussie. La lecture doit susciter son intérêt sans le décourager. les tâches et les contextes d'apprentissage de la langue (en anglais) doivent être significatifs	les savoirs mathématiques sont le fruit du long travail de mathématiciens passionnés par leur discipline. Il y a un but à atteindre, une tâche à réaliser, une solution à trouver. Une situation-problème doit susciter l'intérêt de l'élève et son adhésion et l'inciter à se mobiliser pour trouver une solution		finaliser sa réalisation	s'engager dans une démarche. Identifier ses ressources internes et externes

Tableau 4.7: Les valeurs dans le programme de formation (version approuvée 2001)

	chapitre 1	chapitre 2	chapitre 3	chapitre 4	chapitre 5	chapitre 6	chapitre 7	chapitre 8	chapitre 9
5.1		manifester son autonomie. Apprendre à faire des choix en fonction de ses valeurs	satisfaction des besoins. sens de la prévention et de la sécurité. capacité à faire des choix. Autonomie	acquisition progressive de l'autonomie. Aisance corporelle, assurance. capacité de répondre à ses propres besoins. Prise d'initiative	elle permet de satisfaire les besoins de base, scolaires et sociaux. Une meilleure connaissance de la langue permet de prendre plus de risques, de prendre des initiatives, de demander de l'aide quand le besoin se fait sentir. Sa maîtrise donne confiance et autonomie		une société se compose d'un groupe qui occupe un espace et le modifie pour répondre à ses besoins		se mouvoir avec assurance et de façon sécuritaire. Découvrir les valeurs et se construire un référentiel moral. Manifester de l'autonomie. choisir avec la tête et le cœur. Passage d'une morale de soumission à une morale bien intégrée
5.2	préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables	acquérir le sens des responsabilités et du travail bien fait. Être responsable de ses actes	partage entre influences positives et nuisibles à la santé et au bien-être (sexualité, hygiène). Saines habitudes de vie. Rôle de protection de l'environnement. assume des responsabilités	saines habitudes de vie		contribuer à la conservation de l'environnement et à l'amélioration de la vie	se rendre compte de la portée de l'engagement personnel et collectif sur les choix de société. Construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable. Responsabilisation face à l'environnement		se responsabiliser face au développement de toutes les dimensions de son être. Prendre en charge sa santé et son bien-être. Se responsabiliser personnellement et socialement. se responsabiliser face à ses apprentissages et à ses relations au autres. Être sensible aux influences sur ses habitudes de vie. Devenir une personne autonome et responsable
5.3		exercer son jugement. Comprendre certains enjeux logiques, éthiques ou esthétiques	jugement critique, éthique et esthétique. distance critique face à la consommation et aux médias. Compréhension des enjeux liés à la santé. Regard critique sur soi-même	s'exercer à porter un jugement sur ses propres actions et comportements	grâce à la langue on peut exprimer sa pensée critique et esthétique	poser un regard critique sur les transformations et appréhender la dimension éthique. Il faut avoir conscience des impacts sur l'environnement et savoir se prononcer sur les questions relatives aux usages sociaux de la science et la technologie. Élaborer des critères rationnels et éthiques en ce qui concerne les résultats controversés	formation d'un citoyen capable de participation active, réfléchie et autonome au débat social	développer sa conscience artistique, développer son esprit critique et son sens esthétique. Se doter de critères pour faire des choix éclairés et exercer son jugement critique et esthétique en repérant, comparant, etc	exercer son jugement critique pour faire des choix éclairés. se prononcer sur des enjeux moraux. Sens critique pour une gestion judicieuse de sa santé. Prise de conscience de ce que l'on peut faire pour se réaliser et contribuer au mieux-vivre individuel et collectif. Reconnaître avec sa tête et son cœur la présence d'un problème qui a des conséquences sur les êtres humains. Démarche de réflexion et de discernement envers ce qui convient ou pas, ce qui est acceptable ou pas. Se construire des repères pour agir, pour prendre position. Faire des choix en fonction de ses valeurs

Tableau 4.7 (suite) : Les valeurs dans le programme de formation (version approuvée 2001)

	chapitre 1	chapitre 2	chapitre 3	chapitre 4	chapitre 5	chapitre 6	chapitre 7	chapitre 8	chapitre 9	
5.4		coopération. Collaboration. Partage. Initiation à la vie de groupe. Conséquence du comportement sur les relations interpersonnelles. Reconnaissance des besoins des autres. Accueil des idées des autres. Interdépendance. Vivre-ensemble	interdépendance entre l'homme et son environnement. Satisfaction des besoins mutuels. Partage équitable des richesses. Coopération. Collaboration. Résolution des conflits par la négociation. Interdépendance des peuples et de leurs réalisations		la langue permet de travailler à plusieurs, de coopérer, de participer aux réalisations élaborées et donc de collaborer. Elle permet de résoudre les conflits et d'établir des relations harmonieuses	les avancées scientifiques contribuent au bien-être individuel et collectif		permet de comprendre l'interdépendance dans la satisfaction des besoins des différents groupes coexistants	coopérer	se sensibiliser aux valeurs du vivre-ensemble. Agir et interagir de manière positive, saine et efficace. Travailler en équipes. Comportements éthiques en rapport avec la victoire et la défaite. Réaliser une tâche commune. Favoriser les relations humaines harmonieuses. Sens de la coopération, de l'échange. trouver un consensus ensemble. reconnaître les tensions entre les personnes d'un groupe. Avoir des buts et des projets communs. Comprendre l'interdépendance entre les personnes pour mieux contribuer au mieux-vivre individuel et collectif. Comprendre comment se traduit la vie de groupe. Collaboration. Entraide. Partage. encouragements mutuels
5.5	développer la capacité à communiquer	débattre de ses opinions. Communiquer		développer la communication. Être attentif aux messages qui lui sont adressés. Respecter les règles de la communication. Démontrer de l'intérêt à communiquer	la langue est un outil important pour exprimer ses sentiments, idées, etc. et communiquer ses réactions oralement ou par écrit, notamment sur des oeuvres. Il faut savoir enrichir son vocabulaire et adapter sa communication en fonction du contexte, entrer en relation et maintenir le contact avec autrui. Il est important de maîtriser les codes et de respecter les règles d'une bonne communication lors d'échanges verbaux.	exactitude et clarté de la communication sont requises en science		favorise l'habileté à communiquer (art dramatique) de façon appropriée, à relater des faits (plusieurs fois surtout en musique)	identifier les idées, les attitudes les gestes qui favorisent ou gênent la réflexion commune. Communiquer de façon appropriée	

Tableau 4.7 (suite): Les valeurs dans le programme de formation (version approuvée 2001)

	chapitre 1	chapitre 2	chapitre 3	chapitre 4	chapitre 5	chapitre 6	chapitre 7	chapitre 8	chapitre 9
5.6	valeurs démocratiques	curiosité intellectuelle. Partage. Accepter le risque. Être réceptif. souplesse. Engagement. Entraide. Ouverture à la diversité. Présence aux valeurs d'autrui. Respect. Non-violence	valeurs démocratiques. Vivre-ensemble		la langue contribue aux échanges, à la participation active, à la créativité. Le programme d'anglais donne priorité à la communication	curiosité, objectivité, rigueur et précision	tolérance	humanité, ouverture à la diversité, acceptation des hasards, de la nature et des particularités de la création, participation, partage des outils et de l'expérience, respect des réalisations des autres, du matériel artistique, écoute	engagement, solidarité, égalité, équité, respect, honnêteté, dignité, maîtrise de soi. se mettre à la place de l'autre (empathie). considération. écoute, compréhension, valeurs humanistes. Ouverture à la diversité. Enthousiasme. Se disposer physiquement et intérieurement à examiner une réalité. Foi, sagesse, courage, attention à son monde intérieur. Respect du sacré, amour, espérance, accueil, don de soi, générosité, souci de l'autre, joie de vivre, fraternité, partage, sens de la fête, sens de la tradition, sens de la communauté. Altruisme, respect de la vie. Fierté. Bonheur, compassion, vérité. Émerveillement. Tolérance. Désir d'amélioration continue. Justice. Écoute active

APPENDICE E

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD

Mai 2005

Nous retravaillons notre problématique et notre cadre conceptuel. Il est vrai que le sentiment n'est pas *absent* dans la réforme. Il faut reformuler certaines notions de façon à ce qu'elles soient plus claires. Il nous faut aussi approfondir encore plus les différents sens donnés au sentiment dans la littérature.

Juillet 2005

La lecture du *Programme de formation* nous dérange quelque peu, dans le sens que nous avons l'impression de nous noyer dans une masse d'informations qui ne répond pas toujours avec exactitude aux questions que l'on se pose. La principale difficulté est que la discussion n'est pas vraiment possible avec un document écrit. En fait, il faut essayer de trouver ce qui répond le plus aux questions que l'on se pose tout en restant ouverte à ce qui pourrait surgir d'inattendu. Il faut aussi se familiariser avec le style très formel d'un document officiel. Mais le contact s'établit assez vite : ça et là, des paragraphes entiers semblent répondre à notre questionnement.

Août 2005

À un moment donné, nous allons jusqu'à douter de la pertinence de notre recherche. En effet, à la lecture de certaines expressions telles que la « compréhension du monde et du sens de la vie » et ceci dès le premier chapitre

consacré à la présentation du *Programme*, nous nous demandons s'il y a vraiment un manque concernant le sentiment en éducation dans la réforme. Mais une lecture plus approfondie du reste du document nous éclaire sur le sens donné à ces expressions et nous rassure sur la pertinence de notre sujet. Nous nous rendons compte à quel point il est important de comprendre ce que les auteurs du document entendent par les concepts utilisés afin de ne pas fausser l'interprétation. Nous nous rendons compte aussi à quel point le travail de recherche n'est pas linéaire mais en forme de spirale.

Il n'est pas facile de départager entre les concepts qui relèvent de l'affectivité et ceux qui relèvent spécifiquement du sentiment. Cela pose un problème. Les concepts relevant du sentiment sont nécessairement affectifs puisque ce dernier est inclus dans la sphère plus globale de l'affectivité. Mais au fond, tous les concepts de cette recherche relèvent de l'affectivité, que cela concerne l'émotion, la motivation ou la valeur. En fait, le mieux serait de classer les expressions qui comprennent le terme sentiment de façon explicite sous la rubrique « sentiment ». Ainsi ce sera clair et précis.

Octobre 2005

Bientôt, un autre problème surgit. Il arrive parfois que certaines questions ou plutôt certaines portions de questions restent sans réponse. Par exemple, en ce qui concerne la question : « En quels termes parle-t-on du sentiment et en donne-t-on une définition? », il n'y a pas de définition qui est donnée du sentiment.

Au début, pensant que quelque chose nous a échappé en cours de route, nous recommençons patiemment la lecture. Mais devant le « silence » de notre document, nous prenons les grands moyens: nous faisons appel à notre directrice de recherche qui nous conseille d'être fidèle à ce que dit – *ou ne dit pas* – le document. Aussi, nous décidons de marquer « pas de réponse » lorsque le document reste muet à une

question posée. Cela ne nous empêche pas d'angoisser: s'il n'y a pas de matière première, comment allons-nous travailler?

Mais au fur et à mesure que le travail avance, les choses prennent forme et même l'absence de réponse prend sens, nous laissant déjà pressentir les grandes lignes de l'analyse.

Souvent deux éléments – et même parfois plus! – se chevauchent dans une toute petite phrase. Or, il faut essayer autant que possible d'éviter la double codification. C'est un véritable casse-tête. Le document ne donne pas toujours priorité à l'un ou l'autre des éléments. Il faut trouver un moyen de départager de manière rigoureuse.

Pour être honnête, il faut dire que le travail avance lentement. C'est un travail minutieux de dépistage. L'analyse de la réforme nous prend beaucoup plus de temps que prévu.

Décembre 2005

Quel délice quand toutes les transcriptions sont là, bien codifiées, étalées devant nous, prêtes à être analysées! Malheureusement, cet état de grâce ne dure pas longtemps. En débutant l'analyse, il nous faut un effort considérable pour faire appel à notre esprit de synthèse. Devant le vide que nous ressentons, nous sommes facilement tentée de décrire les données. Or, c'est une véritable analyse qui nous est demandée et même une synthèse de haut niveau. C'est alors que les paroles de l'un de nos professeurs du cours de maîtrise nous sont revenues à l'esprit: « Quand tout est emmêlé, je sors et je marche ». Nous appliquons le conseil à la lettre.

C'est avec un regard neuf que nous observons attentivement nos feuilles codées et triées. Il faut absolument synthétiser tout cela en tableaux. Ce n'est pas une mince affaire. Mais enfin, après un long travail, nos tableaux représentant nos cinq

rubriques sont là. Une fois juxtaposés, ils forment un tableau synthèse géant. Tout est là, épuré. Les liens entre les différents chapitres, les différences, etc. Les espaces vides ne sont plus angoissants mais « parlent ». Il est très facile de faire des correspondances à la verticale et à l'horizontale. Nous prenons note de tout ce qui nous vient à l'esprit.

En rédigeant le texte de l'analyse, la profusion de détails nous saute à la gorge. On pourrait s'y perdre. Peut-être faudrait-il créer des sortes de bornes qui reprendraient les points essentiels ? Il serait sage de ponctuer le texte de l'analyse par de petits paragraphes intitulés « résumons-nous ».

Janvier 2006

Durant l'analyse, nous rencontrons beaucoup de répétitions. Tout en demeurant fidèle au document, il faut pouvoir intégrer les choses de façon à ce que cela forme un tout cohérent. Ce n'est pas facile. Nous sommes obligée de revenir tout le temps sur nos pas. Ce n'est vraiment pas un travail linéaire mais cyclique. Cependant, le résultat doit sembler linéaire.

Il faut absolument commencer la troisième partie. Mais avant, nous entreprenons une dernière lecture du texte de l'analyse. Finalement, nous décidons d'ôter les résumés afin d'alléger le texte.

Février 2006

Le fait de mener notre recherche de façon spéculative nous donne de nombreux maux de tête. Cela a été à peine abordé en cours de maîtrise. Nous n'avons aucun plan, aucune méthode précise pour nous y référer. La lecture concernant la recherche spéculative s'avère ardue. De nombreux manuels en parlent, aucun ne semble

véritablement répondre à nos besoins. Or, si la problématique et le cadre conceptuel étaient faciles à concevoir, cette troisième partie nous semble plus difficile à visualiser.

Bien que notre directrice de recherche nous explique la différence entre méthode et méthodologie, l'angoisse nous taraude. Nous comprenons parfaitement ce chemin qu'il faut tracer par nous-mêmes, qui doit prendre forme en cours de route et qui est le propre de la recherche spéculative. Mais nous aimons les choses claires, précises. Il y a trop de flottement qui accompagne cette méthode dite spéculative. Reprenant courage, nous nous replongeons dans les monographies traitant de la question. De Bernadette Plot à Van de Maren, en passant par Deleuze, nous ne laissons rien au hasard. Nous continuons entre temps nos lectures sur le sentiment.

Finalement, bien que « *Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines* » de Bernadette Plot ait été d'une grande aide, c'est un document découvert par notre directrice de recherche qui nous sauve. En effet, il semblerait que certains auteurs aient éprouvé la même difficulté que nous à cerner la méthode en ce qui concerne la recherche spéculative. Ainsi, dans « *Recherches théoriques et spéculatives: quelques considérations méthodologiques et épistémologiques* », Martineau, Simard et Gauthier (2001) affirment que la dimension concernant l'aspect de la méthode d'une recherche théorique ou spéculative est *quasiment absente* de la littérature spécialisée. Pleine d'espoir nous entreprenons une lecture attentive de ce document. Et effectivement, il répond à nos questions. On y décrit une méthodologie assez particulière qui se décline en trois axes: l'interpréter, l'argumenter et le raconter. Enfin, quelque chose de tangible! Cela ne semble pas si difficile.

La construction de la troisième partie est laborieuse. On peut facilement s'égarer. Sur les conseils de notre directrice de recherche, nous appliquons de façon

systematique le principe thèse, anti-thèse et synthèse à chaque argument. Cela rend immédiatement les choses plus claires.

Mars 2006

Il n'est pas facile de comprendre le phénomène du sentiment. C'est surtout le fait de démêler les fils entre « sentiment » et « émotion » qui s'avère compliqué.

Une autre difficulté apparaît. Il ne faut pas sortir du cadre que l'on s'est constitué pour cette recherche. Autrement dit, il faut s'astreindre à ne développer que les points qui émergent des parties précédentes. Nous sommes très attentives aux correspondances entre les différentes parties, c'est la seule façon de garantir la cohérence de la recherche.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Alquié, F. 1979. *La conscience affective*. Paris : Vrin.
- Artz, S. 1994. *Feeling as a Way of knowing. A Practical Guide for Working with Emotional Experience*. Canada : Trifolium Books Inc.
- Audigier, F. 2004. *Rien ne sert de nier les émotions, mais...* In Lafortune, L. (sous la direction de). *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bachelard, G. 1961. *La poétique de la rêverie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bordeleau, J.-P. 1993. « Éducation : de la rationalité à l'affectivité ». *Carrefour*, vol. 15, no 2, (p. 9-34).
- Calhoun, C. 1981. *Feeling and Value*. Ann Arbor, Michigan, U.S.A : University Microfilms International.
- Chauchard, P. 1971. *La maîtrise de soi*. Bruxelles : Charles Dessart, éditeur.
- Cosnier, J. 1994. *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz-Nathan.
- Csepregi, G. 1993. *Éduquer à la passion*. In « Rationalité et affectivité en éducation », *Carrefour*, XV, 2, (p. 112-129).
- Damiens, S. 1979. *La vie affective*. Toulouse : Privat.
- Dantzer, R. 1988. *Les émotions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Chardin, T. 1943. *Réflexions sur le bonheur*. Paris : Éditions du Seuil.
- De Konink, T. 2000. *La nouvelle ignorance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- . 2004. *Philosophie de l'éducation. Essai sur le devenir humain*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Evans, D. 2001. *Emotion. The Science of Sentiment*. U.S.A : Oxford University Press.
- Fraisse, P. 1990. « *Émotion* ». In *Encyclopaedia Universalis*, vol. 8. Paris : *Encyclopaedia Universalis*.
- Gardner, H. 2004. *Les intelligences multiples*. Paris : Éditions RETZ.
- Garnier, J. 1983. *Le désir du moi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goke, S. D. 1983. « Education in a New-Key : Invitation to the Muses ». Thèse de doctorat, Philosophie de l'éducation, U.S.A., Université de Californie. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/8328889>.
- Huisman, D. et Vergez, A. 1969. *Court traité de philosophie*. Paris : Fernand Nathan.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. 2000. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kerlan, A. 2004. *L'art pour éduquer? La tentation esthétique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Kirouac, G. 1989. *Les émotions*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lacroix, J. 1963. *Les sentiments et la vie morale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lafortune, L. (sous la direction de). 2004. *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laupies, F. 1998. *Leçon philosophique sur la sensibilité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Legendre, R. 2001. *Une éducation...à éduquer!* Montréal : Guérin.
- . 2002. *Stop aux réformes scolaires*. Coll. Le défi éducatif. Montréal : Guérin.
- Maisonneuve, J. 1948. *Les sentiments*. Paris : Presses Universitaires de France, 13^e réédition 1993.
- Martineau, S, Simard, D. et Gauthier, C. 2001. Recherches théoriques et

spéculatives : quelques considérations méthodologiques et épistémologiques.
Recherches qualitatives, 22, p.3-32.

<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Volume22.html>.

Meyor, C. 1999. « *L'affectivité en éducation : fonctionnalité, thérapie ou sensibilité?* » Thèse de doctorat, Québec : Université Laval.

----- . 2002. *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité.*
 Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval. Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des jeunes.
 1999. *Élaboration des Programmes en formation générale des jeunes. Assises conceptuelles.* Québec : Gouvernement du Québec.

----- . 2001. *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

Nussbaum, M.C. 2001. *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions.* U.S.A: Cambridge University Press.

Pagès, M. 1986. *Trace ou sens : Le système émotionnel.* Paris : Hommes et groupes.

Plot, B. 1986. *Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines.* Paris : Éditions Champion.

Reboul, O. 1971. *La philosophie de l'Éducation.* Paris : Presses Universitaires de France.

----- . 1974. *L'élan humain ou l'éducation selon Alain.* Coll : L'enfant.
 Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

----- . 1990. « Sentiment ». In *Encyclopaedia Universalis*, vol. 20. Paris : *Encyclopaedia Universalis*.

----- . 1992. *Les valeurs de l'éducation.* Paris : P.U.F.

Russ, J. 1991. *Dictionnaire de philosophie.* Coll : Philosophie. Paris : Bordas.

Scheler, M. 1971. *Nature et formes de la sympathie : Contribution à l'étude des lois de la vie affective.* Coll : Petite bibliothèque Payot. Paris : Payot.

- Shiraishi, F. 2001. « *Calvin Brainerd Cady (1851-1928). Unification of Intellect and Emotion in Music Education* ». Thèse de doctorat, Éducation de la musique, U.S.A., Faculty of the Graduate School of the University of Kansas. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3018546>.
- Simard, J. 1985. *Sentir, se sentir, consentir*. Coll. Que sais-je? Montréal : Éditions de l'Hexagone.
- Stokes, W. A. 1990. « *Intelligence and Feeling : A Philosophical Examination of these Concepts as Interdependent Factors in Musical Experience and Music Education* », Thèse de doctorat, U.S.A, Northwestern University. <http://wwwlib.umi.com.dissertations/fullcit/9114642>
- The World Book Dictionary. 1970. Vol.1 et vol.2, U.S.A : Doudleday & Company, Inc.
- Vadeboncoeur, P. 1996. *Vivement un autre siècle*. Montréal : Bellarmin.
- Van der Maren, J-M. 1990. *Méthodes de recherche en éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- . 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Wetzel, H. 1993. *Tête à tête de l'éducateur avec la philosophie*. In « Rationalité et affectivité en éducation », Carrefour, XV, 2, (p. 35-54).