



HAL
open science

Place et rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignant-es au Brésil et en France : analyse des représentations des formateurs et de leurs pratiques pédagogiques

Ricardo Francelino da Silva

► To cite this version:

Ricardo Francelino da Silva. Place et rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignant-es au Brésil et en France : analyse des représentations des formateurs et de leurs pratiques pédagogiques. Education. Université Lumière - Lyon II; Universidade estadual paulista (São Paulo, Brésil), 2023. Français. NNT : 2023LYO20105 . tel-04609223

HAL Id: tel-04609223

<https://theses.hal.science/tel-04609223>

Submitted on 12 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



N° d'ordre NNT : 2023LYO20105

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2 en
cotutelle avec l'UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA « Julio de
Mesquita Filho » UNESP

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 29 août 2023 par :

Ricardo FRANCELINO DA SILVA

Place et rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France.

*Analyse des représentations des formateurs et de leurs pratiques
pédagogiques (idiome français).*

Devant le jury composé de :

Doriele SILVA DE ANDRADE DUVERNOY, Professeure des Universités, Universidade de Pernambuco
Brésil, Présidente

Aurino LIMA FERREIRA, Professeur, Universidad Fédérale de Pernambuco, Recife, Brésil, Rapporteur

Jean-Claude RÉGNIER, Professeur des Universités émérite, Université Lumière Lyon 2, Examineur

Carmen Lucia DIAS, Professeure des Universités, UNOESTE -Presidente Prudente Brésil, Examinatrice

Djailton PEREIRA DA CUNHA, Professeur des Universités, Universidade de Pernambuco Brésil, Examineur

Raul ARAGO MARTINS, Professeur des Universités, Université de l'État de Sao Paulo UNESP, Sao José do
Rio Preto, Brésil, Examineur

Nadja ACIOLY-RÉGNIER, Professeure des Universités, Université Claude Bernard Lyon 1, Directrice de thèse

Alonso BEZERRA DE VARVALHO, Professeur Docteur, Université de l'Etat de Sao Paulo UNESP, Marilia,
Brésil, Co-Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale ED 485 EPIC

Éducation Psychologie Information et Communication

Laboratoire (EA 4571) - Éducation, Cultures, Politiques (ECP)

Thèse en Régime de Cotutelle avec

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "Júlio de Mesquita Filho"
UNESP**

Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília

**Place et rôle de l'affectivité dans la
formation initiale des enseignant-es au
Brésil et en France :**

*analyse des représentations des formateurs et de
leurs pratiques pédagogiques*

Présentée et soutenue publiquement le 29 août 2023

Par Ricardo FRANCELINO DA SILVA

Sciences de l'Éducation et de la Formation

Sous la direction de Nadja Maria ACIOLY-RÉGNIER (LYON 2) et

Alonso BEZERRA DE CARVALHO (UNESP)

Devant le jury composé de

Doriele SILVA DE ANDRADE COSTA DUVERNOY, Professeure des Universités,
Universidade de Pernambuco, Recife, Brésil (Président).

Nadja Maria ACIOLY-RÉGNIER, Professeure des Universités, INSPÉ – Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon, France (Directrice).

Alonso BEZERRA DE CARVALHO, Professeur des Universités, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, Brésil (Directeur).

Aurino LIMA FERREIRA, Professeure des Universités, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brésil (Rapporteur).

Jean Claude RÉGNIER, Professeur des Universités, Université Lumière Lyon2, Lyon, France (Examineur).

Raul ARAGÃO MARTINS, Professeur des Universités, Universidade Estadual Paulista – UNESP, São José do Rio Preto, Brésil (Examineur).

Djailton PEREIRA DA CUNHA, Professeure des Universités, Universidade de Pernambuco, Recife, Brésil (Examineur).

Carmen Lúcia DIAS, Professeure des Universités, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, Brésil (Examinatrice)

Année 2022-2023

N° d'étudiant : 5205919

RÉSUMÉ

Le présent travail s'inscrit dans le domaine de recherche "culture, cognition et affectivité" et son objectif principal était d'étudier la place et le rôle de l'affectivité dans les cours de formation initiale des enseignants au Brésil et en France. Les aspects contextuels nous ont amenés à constater la croissance de certains phénomènes dans les classes, tels que les difficultés de médiation des processus d'enseignement et d'apprentissage, la violence entre les élèves, le harcèlement et la violence contre les enseignants, ce qui nous a amenés à repenser l'importance attribuée à l'affectivité dans la formation initiale des enseignants. Nous sommes partis de l'hypothèse que les savoirs et savoir-faire affectifs sont dévalorisés dans la formation des enseignants au regard des contenus et des savoir-faire professionnels. Pour étudier notre hypothèse initiale, nous cherchons à comprendre comment l'affectivité est comprise et travaillée par les formateurs d'enseignants, acteurs centraux du processus de formation. En ce qui concerne les procédures théoriques et méthodologiques, nous nous basons sur les contributions théoriques de Wallon (1968), Vygotsky (1998) et Damasio (2012) concernant le champ affectif et les contributions de Freire (1997) pour la formation des enseignants. Notre cadre méthodologique était basé sur une *cross-fertilization* (Leong et al. 2010) appuyée sur la jonction des méthodes quali-quantitatives de construction, de traitement et d'analyse des données. Les données proviennent d'un échantillon de 9 enseignants d'INSPÉ (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), dans les académies de Lyon, Marseille et Paris, et de 9 enseignants des campus de l'UNESP, dans les villes de Marília, Bauru et Presidente Prudente et São José do Rio Preto. Pour atteindre nos objectifs, nous avons construit les données à trois niveaux : au niveau **macro**, nous avons analysé les référentiels institutionnels et les lignes directrices des programmes nationaux pour la formation des enseignants. Au niveau **méso**, nous avons analysé les projets pédagogiques et les contenus enseignés dans les matières de psychologie de l'éducation (développement et apprentissage) au Brésil et dans les unités d'enseignement liées à la psychologie en France. Nous avons collecté des informations au moyen d'un questionnaire électronique via LimeSurvey, dans le but de construire des données plus larges sur les représentations des formateurs de la présence et de l'importance de la question affective. Un questionnaire a également été envoyé à 132 enseignants en formation (étudiants) via Google Forms®, dans le but de comprendre si l'affectivité était un thème de travail durant leur formation. Au niveau **micro**, nous avons réalisé des entretiens avec les formateurs et des observations de classes. Les données ont été traitées avec les programmes SPAD 9.2, pour les données textuelles basées sur la lexicométrie, et par le programme CHIC 7, basé sur le cadre de l'analyse statistique implicite (ASI). Les résultats ont mis en évidence la présence modeste des composantes du champ affectif dans les lois, les plans d'enseignement et les maquettes de formation. Les formateurs d'enseignants, dans leur majorité, ont présenté dans leurs discours conscience de l'importance de l'affectivité pour la formation des enseignants, mais ils ont également reconnu que ces compétences ne sont pas prioritaires dans la formation initiale en raison de la faible charge de travail et de la structure des programmes d'études actuels. Il n'a pas été possible de percevoir dans les observations une attitude consciente liée à la micro-gestion de l'expression professionnelle qui favoriserait le développement des compétences affectives. De même, les étudiants en formation ne se sentent pas préparés, du point de vue des compétences affectives, à exercer leurs fonctions professionnelles. Les données ont montré que les quelques fois où le thème de l'affectivité apparaît dans les formations initiales, celles-ci ne précisent pas les modes d'action, les savoirs à construire ou les compétences directement liées à l'affectivité à développer par les futurs professionnels. En résumé, la place et le rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants doivent être repensés.

Mots clés: Affectivité; Formation des enseignants; Pratiques d'enseignement; Analyse statistique implicite.

RESUMO

O presente trabalho está inserido no campo de pesquisa “cultura, cognição e afetividade” e teve como objetivo central investigar o lugar e o papel da afetividade nos cursos de formação inicial de professores, no Brasil e na França. Os aspectos contextuais nos remeteram ao crescimento da manifestação de determinados fenômenos na sala de aula como: dificuldades de mediação dos processos de ensino e de aprendizagem, violência entre alunos, *bullying*, assédio e violência contra professores, o que nos levou a repensar a importância atribuída à afetividade na formação inicial de professores. Partimos da hipótese de que conhecimentos e competências afetivas são pouco valorizados na formação de professores no que diz respeito aos conteúdos e competências profissionais. Para investigar nossa hipótese inicial, buscamos entender como a afetividade é compreendida e trabalhada pelos docentes formadores, atores centrais do processo formativo. Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos, nos pautamos nas contribuições teóricas de Wallon (1968), Vygotsky (1998) e Damásio (2012) sobre o campo afetivo e as contribuições de Freire (1997) para a formação de professores. Nosso quadro metodológico se pautou na *cross-fertilization* (Leong et al. 2010) apoiados na junção de métodos quali-quantitativos de construção, tratamento e análise de dados. Os dados foram construídos em uma amostragem 9 professores dos INSPÉs (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), das academias de Lyon, Marseille e Paris e, 9 professores dos campus da UNESP, das cidades de Marília, Bauru, Presidente Prudente e São José do Rio Preto. Para alcançar nossos objetivos realizamos a construção dos dados em três níveis: no nível **macro**, analisamos os repositórios institucionais e diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. No nível **meso** analisamos os projetos pedagógicos e os conteúdos ministrados nas disciplinas Psicologia da Educação (desenvolvimento e da aprendizagem) no Brasil e nas unidades de ensino ligadas à psicologia na França. Coletamos informações por meio de questionário eletrônico via LimeSurvey, com o objetivo de construir dados mais amplos sobre as representações dos formadores sobre a presença e a importância da questão afetiva. Foi também enviado a 132 professores em formação (estudantes) um questionário via Google Forms®, com o objetivo de compreender se a afetividade foi tema de trabalho durante a formação. A nível **micro**, realizamos entrevistas com os formadores e observações das aulas. Os dados foram tratados com os programas SPAD 9.2, para os dados textuais de base lexicométrica, e pelo programa CHIC 7, com base no quadro da análise estatística implicativa (ASI). Os resultados apontaram para a presença modesta dos componentes do campo afetivo nas leis, planos de ensino, unidades de ensino e maquetes de formação. Os docentes formadores, em sua maioria, apresentaram nos discursos a consciência da importância da afetividade para a formação docente, contudo reconhecem também que tais competências são secundarizadas na formação inicial em consequência da pouca carga horária e estrutura dos currículos atuais. Não foi possível perceber nas observações uma postura consciente ligada aos micro gestos de expressão profissional que favorecessem o desenvolvimento de competências afetivas. Os estudantes em formação de igual modo não se sentem preparados, do ponto de vista de competências afetivas, para desempenhar suas funções profissionais. Os dados mostraram que das poucas vezes que o tema da afetividade aparece na formação inicial, não especificam modos de ação, conhecimentos a serem construídos ou competências ligadas diretamente à afetividade a serem desenvolvidas pelos futuros profissionais. Em suma, o lugar e o papel da afetividade na formação inicial de professores precisam ser repensados.

Palavras-chave: Afetividade; Formação de Professores; Práticas Docentes; Análise Estatística Implicativa.

ABSTRACT

The present work is inserted in the research field "culture, cognition and affectivity" and its main goal was to investigate the place and the role of affectivity in initial teacher education courses, in Brazil and France. The contextual aspects brought us to the growth of certain phenomena in the classroom, such as violence among students, bullying, harassment and violence against teachers, which led us to rethink the importance given to affectivity in initial teacher education. We hypothesise that affective knowledge and skills are under-valued in teacher education in relation to professional content and skills. To investigate our initial hypothesis, we seek to understand how affectivity is understood and worked by teacher educators, central actors of the formative process. As for the theoretical and methodological procedures, we based ourselves on the theoretical contributions of Wallon (1968), Vygotsky (1998) and Damasio (2012) about the affective field and Freire's (1997) contributions to teacher education. Our methodological framework was based on *cross-fertilization* (Leong et al. 2010) supported by the junction of quali-quantitative methods of data construction, treatment, and analysis. The data was collected in a sample of INSPÉs (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) from the academies of Lyon, Marseille and Paris, and from UNESP campuses in the cities of Marília, Bauru and Presidente Prudente and São José do Rio Preto. To achieve our goals we collected data at three levels: at the macro level, we analyzed institutional repositories and national curricular guidelines for teacher education. At the meso level we analyzed the pedagogical projects and the contents taught in the disciplines Educational Psychology (developmental and learning) in Brazil and in the teaching units linked to psychology in France. We collected information by means of an electronic questionnaire via LimeSurvey, with the aim of building up broader data about the trainers' representations of the presence and importance of the affective issue. A questionnaire was also sent to teachers-in-training (students) via Google Forms®, with the aim of understanding whether affectivity was a topic of work during training. At the micro level, we conducted interviews with the trainers and class observations. Data were processed with the programs SPAD 9.2, for lexicometrically based textual data, and by the program CHIC 7, based on the framework of implicative statistical analysis (ASI). The results pointed to the modest presence of the affective field components in the laws, teaching plans and training models. Most teacher educators, in their speeches, were aware of the importance of affectivity for teacher education, however, they also recognized that such competencies are relegated to second place in initial training due to the small workload and structure of current curricula. It was not possible to notice in the observations a conscious posture linked to the micro-managements of professional expression that favored the development of affective competencies. The students in formation also do not feel prepared, from the point of view of affective competences, to perform their professional functions. The data showed that the few times the theme of affectivity appears in initial training, they do not specify modes of action, knowledge to be built or competences directly linked to affectivity to be developed by future professionals. In short, the place and role of affectivity in initial teacher education need to be rethought.

Keywords: Affectivity; Teacher training; Teaching Practices; Implicative Statistical Analysis.

REMERCIEMENTS

A ma mère qui a toujours été à mes côtés mais qui ne peut être là aujourd'hui.

À ma directrice de thèse, le professeure Nadja Acioly-Régnier, pour avoir cru en ce projet et m'avoir accueillie à Lyon.

A mon directeur de thèse, le professeur Alonso Bezerra de Carvalho pour le long parcours de partenariat, depuis l'obtention du diplôme et les fabuleuses discussions dans les groupes d'études, pour avoir eu confiance en moi et en ce projet.

À mes amis Aparecido, Doriedson, Edilson, Elaine, Fabiano, Felipe, Jeremias, Juliano, Lucio, Maria pour les conseils et le soutien dans les moments difficiles.

À mes collègues de l'université Rafael, Paula, Vladimir, Xin, Carla, Fernanda, Emanuel, Sueli, pour la camaraderie et les discussions sur la recherche.

Aux professeurs Jean-Claude Régnier et Francisco Claudio Alves Marques pour leur aide dans les moments où j'en avais le plus besoin.

Aux employés de l'Unesp de Assis, en particulier Sakuraba et Márcio, à qui je dois ma gratitude.

À mes proches, Aparecida, Josmar, Rosimeire, Tércio, pour toute l'aide qu'ils m'ont apportée.

Je remercie tous les participants à la recherche, les étudiants et les enseignants qui nous ont aidés dans ce processus.

Je remercie les membres du comité d'évaluation pour leur travail de lecture et leur contribution à l'ouvrage.

À ma femme et partenaire Renata, qui a toujours été à mes côtés pour m'aider et prendre soin de moi et de notre famille.

Je tiens à remercier la Fondation de recherche de l'État de São Paulo (FAPESP), qui a accordé les bourses de recherche dans le cadre des processus n° 2020/15066-0 et n° 2022/00988-5

SOMMAIRE

Introduction	11
PARTIE 1. LE CONCEPT D'AFFECTIVITÉ DANS LE CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE	18
CHAPITRE 1 - PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE, DES QUESTIONS, DES HYPOTHÈSES ET DES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	18
1.1 Aspects conceptuels et historiques de la problématique	19
1.2 Théorie des émotions, approches, possibilités et pistes	23
1.2.1 Approche théorique évolutionniste	24
1.2.2. l'approche théorique physiologique-somatique	25
1.2.3 Approche théorique cognitiviste	26
1.2.4 Approche théorique culturaliste	26
1.3 Interactions possibles entre les théories somatiques, cognitives et culturalistes	27
1.4 Le concept de passions chez Aristote et ses influences sur la structure de la pensée moderne	30
CHAPITRE 2 - DU MONISME DE SPINOZA AUX CONCEPTIONS CONTEMPORAINES DE L'AFFECTIVITÉ	34
2.1. Là où tout a commencé... Un hiatus dans la conception moderne des émotions	34
2.2. Caractérisation de l'affectivité chez Vygotsky : pistes, concepts et apports	39
2.2.1 L'erreur de Descartes, selon Vygotsky	40
2.2.2 Les théories végétatives pour expliquer les émotions : les approches de James et de Lange	45
2.2.3 Les théories de Cannon, Bard et Sherrington	46
2.2.4 Expériences de Marañón et Wilson	48
2.2.5 L'approche psychophysique du psychisme selon Vygotsky	52
2.2.6 La conception intégrale du psychisme de Vygotsky : de la pensée cartésienne au retour au monisme de Spinoza	54
2.3 Wallon et leur contributions à la compréhension du champ affectif	59
2.4 Le concept d'émotion et les apports des neurosciences au domaine affectif	68
2.4.1 Qu'est-ce qu'un sentiment ?	72
2.4.2 Le fonctionnement du cerveau pour les neurosciences et le traitement des émotions ...	74
2.4.3 L'importance des émotions dans la prise de décision	76
PARTIE II - ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	79
CHAPITRE 3 - L'IMPORTANCE DE LA MÉTHODE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE	79
3.1 Les participants à l'étude	81
3.2 Cross-fertilization comme stratégie de recherche	81

3.3 Stratégie d'analyse de la littérature	82
3.4 Organisation structurelle de la recherche	83
3.5 Instruments pour la construction, le traitement et l'analyse des données.....	84
3.6 Analyse de la législation nationale sur la formation des enseignants	85
3.6.1 Modèle d'analyse des projets pédagogiques des cours de l'UNESP	90
3.6.2 Plans d'enseignement et modèles de formation en France.....	91
3.7 L'entretien comme méthode de construction des données	91
3.8 Les questionnaires d'enquête sur une échelle d'accord et d'attitude.....	92
3.9 Analyse statistique implicative comme support pratique/théorique dans la recherche en éducation.....	93
3.10 L'observation comme outil de compréhension de la réalité subjective et de conception de symboles et de signes affectifs.....	94
3.11 Forme d'analyse des résultats.....	97
PARTIE 3 - AFFECTIVITÉ ET POLITIQUES PUBLIQUES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS	98
CHAPITRE 4 - HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU BRÉSIL ET EN FRANCE	98
4.1 L'histoire de l'enseignement au Brésil	99
4.1.1 Formation des enseignants au Brésil : jalons historiques.....	104
4.2 Le système éducatif brésilien : structure et organisation de l'enseignement.....	107
4.3 Formation des enseignants au Brésil : structure, principes et défis.....	111
4.4 Fondements juridiques de l'affectivité dans la formation des enseignants au Brésil : analyse des documents officiels	114
4.4.1 Analyse des projets pédagogiques des cours.....	114
4.4.2 Analyse des plans d'enseignement	116
4.5 L'histoire de l'enseignement en France.....	117
4.5.1 Formation des enseignants en France : les jalons historiques.....	120
4.6 Le système éducatif français : structure et organisation de l'enseignement	124
4.6.1 L'enseignement supérieur français : structures et spécificités	126
4.7 La formation des enseignants en France, structure, principes et défis.....	128
4.8 Bases juridiques de l'affectivité dans la formation des enseignants en France : analyse des documents officiels	131
4.8.1 Analyse des maquettes de formation et des unités d'enseignement	132
4.9 Analyse des lois nationales.....	135
4.10 Particularités des systèmes de formation français et brésilien.....	140
CHAPITRE 5 - L'AFFECTIVITÉ POUR PENSER UN POSSIBLE CHANGEMENT DE PARADIGME DANS LES PRINCIPES DE LA FORMATION DES ÉDUCATEURS	142
5.1 Formation des enseignants et profession enseignante.....	143
5.2 Formation des enseignants et opérationnalisation des compétences professionnelles	146

5.3 La pensée freirienne et les implications d'une attitude affective dans l'acte d'enseigner..	152
5.4 Contributions de la psychanalyse au développement des compétences affectives dans l'enseignement	157
PARTIE 4 - LE CONCEPT D'AFFECTIVITÉ DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES FORMATEURS	163
CHAPITRE 6 - ANALYSE DES DONNÉES DES QUESTIONNAIRES DESTINÉS AUX FORMATEURS ET AUX ÉTUDIANTS EN FORMATION	163
6.1 Du questionnaire à la construction des données avec l'application du programme CHIC 7, place et rôle de l'affectivité dans les pratiques pédagogiques.....	164
6.2 Les enseignants et leur formation.....	164
6.3 Qu'est-ce que l'affectivité pour les enseignants ?	169
6.4 Les implications de l'expérience de gestion pour l'affectivité.....	182
6.5 Analyse qualitative des conceptions des enseignants : données du questionnaire	183
6.6 La conception des enseignants en formation sur l'importance de l'affectivité pour l'exercice du métier	191
6.6.1 Caractérisation de l'échantillon, histoire de vie et formation professionnelle.....	192
6.6.2 Les conceptions de l'affectivité des futurs enseignants	196
6.7 Considérations sur l'affectivité présentes dans les questionnaires.....	200
CHAPITRE 7 - LES CONCEPTIONS DE L'AFFECTIVITÉ DES FORMATEURS : PLACE ET RÔLE DE L'AFFECTIVITÉ DANS LES REPRÉSENTATIONS DES FORMATEURS... 203	203
7.1 Concepts d'affectivité des formateurs.....	204
7.2 Les relations entre l'histoire de vie, l'expérience de l'enseignement et l'affectivité	217
7.3 La place et le rôle de l'affectivité dans les représentations des enseignants	220
CHAPITRE 8 - OBSERVATIONS DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET DES MANIFESTATIONS AFFECTIVES	223
8.1 Vie quotidienne en classe et manifestations émotionnelles	223
8.2 Le positionnement tactique et ses implications affectives.....	223
8.3 Les expressions faciales et les regards des formateurs et leurs implications dans le domaine affectif	225
8.4 Quelle est l'influence des gestes sur l'état affectif des étudiants ?.....	226
8.5 L'utilisation de la voix et de la parole dans les médiations affectives	227
Considérations finales	233
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUE.....	245
INDEX DE TABLEAUX.....	261
INDEX DES GRAPHIQUES	262
INDEX DE GRAPHES IMPLICATIFS.....	262
INDEX FIGURES.....	263
ANNEXE A – QUESTIONNAIRE POUR LES FORMATEURS	264
ANNEXE B – QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS STAGIAIRES.....	278

ANNEXE C – SCRIPT DE L'ENTRETIEN	289
ANNEXE D – SCRIPT D'OBSERVATION DE COURS	297
ANNEXE E – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ.....	301
ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – FRANCÊS	302

Introduction

Engagés dans la recherche d'alternatives théoriques et pratiques aux problèmes mis en évidence tout au long de l'histoire de l'institution scolaire, les psychologues, les pédagogues, les sociologues, parmi d'autres professionnels, ont démontré que les problèmes rencontrés par l'école sont les conséquences de problèmes sociaux beaucoup plus larges qui se reflètent à l'intérieur de l'école. La société dans son ensemble change à une vitesse accélérée et l'école est impliquée dans cette agitation. Ces transformations se reflètent dans la vie quotidienne de l'école qui, enracinée dans une culture d'enseignement traditionnelle, souffre de changements soudains dans les concepts de moralité, les méthodologies d'enseignement et le programme scolaire lui-même. Cet amalgame de complications met en lumière la fragilité de l'école et la nécessité de comprendre les problèmes interrelationnels qui se posent dans sa structure. L'être humain est un être social et la structure organisationnelle de l'école est basée sur ce concept.

Ainsi, cette recherche constitue une continuation de notre travail de Master achevé en 2017, dans le Programme d'études supérieures en psychologie de l'Université d'État de São Paulo - UNESP / Assis, Brésil, où nous visions à étudier les influences de l'affectivité dans la perspective d'Henri Wallon dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, en ayant comme public cible, les enseignants et les élèves de la 5e année des écoles primaires au Brésil (élèves de 10 à 11 ans). Plus précisément, nous avons analysé comment les émotions et les sentiments, dans le domaine de l'affectivité, interfèrent dans le développement cognitif et social des élèves, et quelles capacités relationnelles, dans le cadre des compétences professionnelles, l'enseignant pourrait mettre en œuvre pour améliorer la médiation pédagogique dans la salle de classe.

En effet, si les enseignants participant à la recherche ont accordé une grande importance à la place de l'affectivité dans le processus d'enseignement-apprentissage dans leurs discours, les données issues des entretiens et des observations en classe ont montré peu de clarté sur les processus d'action, le sens de l'affectivité et les possibilités de mobilisation de ces savoirs évoqués pour améliorer leurs pratiques d'enseignement respectives (Silva, 2017). Cela a éveillé notre curiosité pour étudier le rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants dans divers contextes.

D'un point de vue professionnel, je travaille avec l'enseignement depuis 2008, travaillant comme enseignant dans l'enseignement primaire - cycle 2 (l'équivalent du collège en France),

l'enseignement secondaire (l'équivalent du lycée en France) et l'enseignement technique dans l'État de São Paulo/Brésil. En ce qui concerne la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation, notre trajectoire commence avec le post-graduat en 2010, à l'UFF-RJ. Tout au long de notre expérience d'enseignement, nous avons été confrontés à des événements où la dynamique relationnelle a été fortement marquée par des situations de manifestations effervescentes d'affectivité, ce qui a suscité notre intérêt pour mieux comprendre cette dynamique.

D'un point de vue institutionnel, ce travail de thèse s'inscrit dans une démarche de dimension internationale établie entre les universités de Lyon/France et de l'UNESP/Brésil. Le contact avec Madame. Acioly-Régner a eu lieu lors de son séjour 2018 à l'UNESP, en tant que lauréate des Chaires franco-brésiliennes dans l'État de São Paulo. Ce Programme en partenariat avec le Consulat général de France à São Paulo - à travers l'Institut français du Brésil (IFB) s'est déroulé sur le campus de l'UNESP-Bauru, ayant pour thème principal « l'affectivité, les mathématiques et la formation des enseignants ». Alonso Bezerra de Carvalho, directeur de cette thèse, entretenait déjà des relations avec la France, ayant effectué son post-doctorat à l'Université de Lille, ainsi qu'un séjour en tant que professeur invité à l'Université de Cergy-Pontoise.

L'école du XXI^e siècle est traversée par un tourbillon d'événements qui ont détourné l'objectif principal de la formation du citoyen, un problème qui s'enchevêtre dans la complexité du processus éducatif. Au Brésil et en France, nous sommes confrontés à une crise qui a pris racine dans le système scolaire, un amalgame de variables de différentes natures (socioculturelles, affectives, cognitives, politiques, etc.) qui semble perturber le rôle premier de l'école et les valeurs de l'éducation. Les faibles performances scolaires, l'indiscipline, la violence dans les écoles, la dévalorisation de l'enseignant et l'innocuité des gouvernements dans la résolution des problèmes, sont mis en évidence par les chercheurs et autres professionnels impliqués dans le domaine de l'éducation. (Weiner, 1979, 1985; Debarbieux, 2001; Debarbieux & Blaya, 2002; Charlot, 2002; Abramovay & Rua, 2003; Abramovay & Calaf, 2010; Aquino, 1996; La Taille, 1996, 2006, 2009; Neri, 2009; Patto, 1990, 1999).

Selon les données de PISA 2015, volume III, publiées par l'OCDE en 2018,

La plupart des enseignants ont bien sûr à cœur d'entretenir de bonnes relations avec leurs élèves ; mais certains ne sont peut-être pas suffisamment préparés à gérer des élèves et des classes difficiles. Mettre davantage l'accent dans la formation des

enseignants sur la gestion de la classe et des relations pourrait leur donner les moyens dont ils ont besoin pour tisser des liens avec leurs élèves. OCDE (2018), Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves. (OCDE, 2018, p.5).
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr>

Les données du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) pour les années 2012, 2015 et 2018 montrent que le Brésil se situe dans les dernières positions des pays évalués en ce qui concerne l'apprentissage de la langue maternelle et des mathématiques. Depuis le début du test en 2000, le scénario brésilien n'a pas connu de changements significatifs en termes d'amélioration des performances par rapport aux autres pays de l'OCDE. L'universalisation de l'enseignement public et gratuit au Brésil et la nécessité d'améliorer les indices de l'éducation ont favorisé l'émergence de pratiques qui ont rendu difficile l'échec des élèves peu performants, quel que soit leur niveau d'apprentissage. Ces pratiques ont été mises en évidence lors des évaluations PISA 2012, 2015 et 2018, où le Brésil occupait les dernières places du classement. La demande de chiffres favorables ont influencé de manière décisive les politiques publiques en matière d'éducation au Brésil, et le fait de ne pas échouer aux examens est devenu une condition indispensable pour atteindre les objectifs.

Dans l'aspect relationnel, le Brésil et la France sont en dessous de la moyenne des autres pays de l'OCDE dans l'indicateur « Climat scolaire », selon les informations du " tableau de données " du GPS éducatif, qui présente des informations sur « Les enseignants et les conditions d'enseignement (TALIS 2018) », Lorsque nous observons le thème Climat scolaire, dans le GPS éducatif de l'OCDE, dans les données sur les « Performances des élèves (PISA 2018) », dans l'onglet tableau de données, dans l'indicateur « Climat scolaire », plus précisément dans l'item, Indice du climat disciplinaire dans les classes de langue et d'instruction (les valeurs positives indiquent un meilleur climat, moyenne = 0, écart-type = 1,), les données montrent que le Brésil a un indice de (-0,37 Indice PISA, classement 75/76, 2018) et la France avec un indice de (-0,34 Indice PISA, classement 74/76, 2018).

Un autre fait inquiétant dans les indices concerne le bullying. Selon les données du GPS éducatif TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2018 de l'OCDE, dans le domaine Enseignants et conditions d'enseignement (TALIS 2018), tableau de données, indicateur Climat scolaire, rubrique « Directeurs ayant déclaré que des brimades ou des intimidations entre élèves se produisaient au moins une fois par semaine dans leur établissement

(%) » de 2018, 27 % des directeurs français en moyenne ont signalé des actes de brimades ou d'intimidations dans leur établissement. Tandis qu'au Brésil, cette moyenne est d'environ 28 %, plus élevée que la moyenne de 14 % dans les autres pays de l'OCDE.

Le 9 mai 2013, l'APEOESP (le syndicat des enseignants de l'éducation officielle de l'État de São Paulo) et Folha de São Paulo, un journal national au Brésil, ont publié une enquête menée par la société de recherche *Data Popular*, qui a révélé des données sur la violence scolaire dans l'État de São Paulo, le plus peuplé du Brésil avec environ 44 millions d'habitants, soit près d'un cinquième de la population brésilienne. L'enquête a été menée dans 167 villes de l'État, avec la participation de plus de 1,4 milliard d'enseignants. Environ 44 % des enseignants ont déclaré avoir déjà subi une forme d'agression à l'école et 84 % ont affirmé être au courant de cas de violence sur leur lieu de travail. En 2019, l'APEOESP et l'Institut Locomotiva ont publié une étude récente dans laquelle ces chiffres ont augmenté. Les données montrent que sont passés de 84% en 2014 à 85% en 2017 et 90% en 2019 les cas de violence présents dans les établissements scolaires connus des enseignants et de 77% en 2014 à 80% en 2017 et 81% en 2019 ceux signalés par les élèves.

Selon l'UNICEF (Fonds des nations unies pour l'enfance), la moitié des adolescents dans le monde ont subi et/ou subissent des violences à l'école. Plus de 150 millions d'élèves âgés de 13 à 15 ans ont été victimes de violences scolaires, telles que des brimades, des agressions verbales et souvent physiques. Dans une étude de l'OCDE réalisée en 2013, le Brésil arrive en tête du classement mondial pour la violence à l'encontre des enseignants, une enquête menée auprès de plus de 100 000 enseignants dans 34 pays. En France, on observe un mouvement d'apparente similitude, selon les informations révélées par les journaux nationaux.

En matière de coopération, les données montrent que les élèves ont des difficultés à coopérer dans les deux pays. Les données de PISA 2018, volume III, chapitre 8, dans l'indicateur du climat scolaire, dans l'indice de coopération des élèves (moyenne = 0, écart-type = 1) présent dans le GPS éducatif montrent que la coopération entre les élèves n'occupe pas une place prépondérante. La France se classe 76/77 des pays évalués et le Brésil 74/77 des pays évalués. Actuellement, et selon les données de TALIS 2018, le Brésil et la France devraient renouveler leurs effectifs d'éducateurs d'environ 25 % au cours de la prochaine décennie, ce qui place ces pays dans une situation fragile lorsqu'il s'agit d'analyser les conditions de travail et la motivation des professionnels qui travaillent aujourd'hui sur le marché, et peut influencer l'adhésion de nouveaux intégrants. Selon les données du GPS éducation, dans le domaine "Enseignants et conditions d'enseignement (TALIS 2018)" , dans l'indicateur Satisfaction des

enseignants à l'égard de leur emploi, item « Enseignants qui sont 'd'accord' ou 'tout à fait d'accord' avec le fait que la profession d'enseignant est valorisée dans la société (%) », 93 % des enseignants français et 89 % des enseignants brésiliens ne pensent pas que leur profession est valorisée. Cette perception qu'ont les enseignants de leur profession est inquiétante, car elle peut influencer le niveau de motivation des nouveaux professionnels à s'engager dans une carrière d'enseignant. L'insatisfaction à l'égard des salaires et la dévalorisation de la profession sont visibles dans les données présentées dans TALIS (2018).

Plus de 20 % des enseignants brésiliens ne sont pas permanents, alors que cette moyenne est inférieure à 10 % en France. Selon les données du GPS éducation de l'OCDE, EAG/2020 (Regards sur l'éducation 2020), recueillies jusqu'en 2018, dans les rubriques « Diplôme par domaine d'enseignement » et « Domaines d'enseignement », l'analyse de la profession d'enseignant en France montre clairement qu'elle est l'une des moins stimulantes pour les nouveaux professionnels. Le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur ayant étudié dans le domaine de l'éducation est l'un des plus faibles de l'OCDE.

Face à la situation exposée, et pour pouvoir comprendre le déroulement de cette conjoncture de facteurs, nous chercherons dans les orientations théoriques de certains penseurs, des preuves de l'action de l'affectivité dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, en examinant comment l'affectivité influence ce processus. Pour cela, nous proposons d'étudier les orientations présentes dans les lignes directrices du programme national de formation des enseignants au Brésil et en France et de confronter ces orientations aux pratiques d'enseignement dans les cours de formation initiale des enseignants, par le biais d'observations des pratiques d'enseignement, d'entretiens avec les enseignants et de questionnaires à appliquer aux étudiants. L'objectif est de réaliser des entretiens et d'observer les pratiques d'enseignement dans les matières psychologie de l'éducation au Brésil et psychologie en France, matières obligatoires dans les deux pays, avec des étudiants diplômés des cours de pédagogie de l'UNESP (Brésil) et avec des diplômés du cours de formation des enseignants de l'INSPÉ (France). De cette manière, nous proposons d'étudier quelles conceptions pédagogiques guident les pratiques des formateurs d'enseignants en ce qui concerne l'affectivité et comment les futurs enseignants pourraient bénéficier de ces connaissances dans leur profession.

Pour atteindre les objectifs proposés, dans la première partie de ce travail, dans les chapitres 1 et 2, nous cherchons à tracer une brève trajectoire historique du débat sur le champ affectif et ses implications. Pour ce faire, nous sommes partis des bases philosophiques de la construction des concepts de passion, de sentiments et d'émotions et de leurs interprétations à

travers l'histoire. Comme base théorique, nous avons emprunté certains concepts de Spinoza sur la conception de l'homme pour nous situer historiquement dans ce débat et évoluer vers une compréhension plus profonde et plus contemporaine du thème en question. Ainsi, Vygotsky (1933/1998), Wallon (1941/1968) et Damasio (1994/1996) ont été invités à nous aider dans la construction d'une compréhension plus cohérente avec la conception de l'ethos et des pratiques éducatives qui prennent en compte la présence intégrative de l'affectivité dans le processus d'enseignement et d'apprentissage et dans la formation des enseignants. Chez Vygotsky, nous retrouvons ses écrits sur la vie affective en mettant l'accent sur les influences de la culture sur la constitution psychique et les processus affectifs. Wallon a été invité à nous aider avec sa « psychogenèse de la personne complète ». La proposition de Wallon présuppose le développement progressif et intégré des aspects affectifs, moteurs et cognitifs, l'environnement social et historique jouant un rôle fondamental dans le développement de l'enfant. Damasio a été invité parce qu'il développe actuellement des recherches récentes sur le thème et l'action de l'affectivité et de ses mécanismes dans la constitution de la personne, des mécanismes d'interaction et de prise de décision.

Dans la partie II, chapitre 3, nous cherchons à délimiter le parcours méthodologique construit. Comme il s'agit d'une proposition audacieuse d'application d'instruments multiples pour la construction, le traitement et l'analyse des données, nous avons utilisé les principes de la fertilisation croisée pour composer notre corpus de recherche. Dans cette section, nous présentons les instruments de construction des données, avec des questionnaires adressés aux enseignants et aux étudiants, l'observation des classes dans les cours de formation des enseignants, des entretiens avec les formateurs d'enseignants et l'analyse de la législation, des plans d'enseignement et des documents d'orientation sur la formation des enseignants au Brésil et en France. Notre cadre méthodologique a également été soutenu par l'Analyse Statistique Implicative - ASI, en utilisant les programmes CHIC 7 et SPAD version 9.2.

Dans la partie III, divisée en chapitres 4 et 5, où dans le chapitre 4 nous présentons une vue d'ensemble de la formation des enseignants dans les deux pays, en présentant la législation qui guide la formation, les organismes impliqués dans ce processus et le parcours de formation de chaque structure d'enseignement ; quelles institutions offrent la formation des enseignants et qui sont responsables de la supervision et de l'évaluation des universités et des instituts de formation, en cherchant toujours à comprendre comment la structure actuelle pourrait influencer les pratiques pédagogiques des formateurs d'enseignants en ce qui concerne les compétences médiatives/affectives. Nous avons également analysé la législation sur la

formation des enseignants au Brésil et en France afin de comprendre comment les politiques publiques sur la formation des enseignants ont compris la question affective dans le processus de formation. Le chapitre 5 analyse les matrices théoriques sur la formation des enseignants et l'affectivité dans le processus de médiation, et les compétences professionnelles liées à l'affectivité qui peuvent favoriser la médiation pédagogique basée sur les principes de l'enseignement développemental.

Dans la partie IV, comprenant les chapitres 6, 7 et 8, l'objectif était d'analyser et de présenter les données issues des questionnaires, des entretiens et des observations réalisés. Le chapitre 6 a analysé les questionnaires des enseignants et des élèves. Les questionnaires ont été traités avec les outils de construction de données SPAD 9.2 (programme d'analyse de données textuelles) et CHIC 7 (programme d'analyse statistique implicite). Les résultats ont été présentés et analysés selon une approche intégrative et dialectique. Le chapitre 7 a été consacré à l'analyse des entretiens avec les formateurs d'enseignants afin de comprendre comment la conception du formateur d'enseignants pouvait influencer leurs pratiques et, par conséquent, la formation du futur professionnel dans ses pratiques d'enseignement. Le chapitre 8 a analysé les observations de classe à partir des micro-gestes d'expression professionnelle et de leurs répercussions sur le climat affectif de la classe, dans le but de vérifier les pratiques pédagogiques et la posture des enseignants par rapport à l'affectivité.

Enfin, dans la conclusion, nous présentons une synthèse de chaque chapitre avec les principales considérations de manière intégrative et une analyse des principales tendances concernant la formation des enseignants au Brésil et en France, ainsi que nous indiquons quelques possibilités de formulation de politiques publiques et d'actions que les futurs formateurs pourraient adopter pour maximiser la prise de conscience de l'importance des composantes affectives pour les pratiques des futurs enseignants.

PARTIE 1. LE CONCEPT D'AFFECTIVITÉ DANS LE CONTEXTE SOCIO- HISTORIQUE

CHAPITRE 1 - PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE, DES QUESTIONS, DES HYPOTHÈSES ET DES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Cette étude s'inscrit dans le contexte actuel de l'éducation française et brésilienne, où des problèmes auparavant tangents au contexte scolaire, tels que la violence entre élèves, le harcèlement et la violence envers les enseignants, la démotivation des professionnels et l'abandon de la profession en sont venus à occuper le cœur de l'éducation et à drainer les énergies qui devraient être dirigées vers la formation de l'élève. Comme nous l'avons énuméré dans l'introduction, les données extraites de PISA 2012, 2015 et 2018, TALIS 2018, les enquêtes menées par l'APEOESP en 2014, 2017 et 2019, l'OCDE EAG/2020, l'UNICEF, ainsi que les journaux et les médias des deux pays, ont montré que les problèmes liés à la discipline, à la violence, Le rôle de l'affectivité dans la construction des liens, des liens établis dans l'environnement scolaire et dans la médiation pédagogique, nous a amenés à repenser les racines réelles de ces problèmes. Comment la médiation pédagogique basée sur une posture affective peut-elle favoriser le renforcement des liens éducatifs et favoriser la réduction des problèmes répertoriés ? Quelles compétences liées à l'affectivité sont dispensées aux enseignants en formation initiale ? Pour répondre à ces questions, nous nous sommes attachés à comprendre la place qu'occupe l'affectivité dans la formation des enseignants, en analysant les conceptions que les professionnels de la formation ont de l'affectivité et de son importance pour la formation des futurs professionnels de l'éducation.

Nous sommes partis de l'hypothèse initiale, résultat d'une étude antérieure menée par le chercheur de cette étude, selon laquelle l'affectivité est reléguée au second plan dans le processus de formation des enseignants, en ce qui concerne les contenus et les compétences professionnelles, et que les professionnels formés aujourd'hui ne disposent pas des instruments, des compétences ou des connaissances nécessaires à la médiation pédagogique qui favorise la formation de liens de solidarité, de coresponsabilité et de respect, car ils n'ont pas reçu une formation suffisante en matière de compétences affectives/médiatiques.

Ainsi, afin d'étayer notre hypothèse de départ, l'objectif principal de cette étude était d'enquêter sur la place et le rôle de l'affectivité dans les formations initiales d'enseignants au Brésil et en France, afin de comprendre quelles conceptions les formateurs d'enseignants

travaillant dans les formations initiales d'enseignants ont de la place et du rôle de l'affectivité pour le travail d'enseignement, au détriment d'être les principaux acteurs du travail de formation et les matérialisateurs des curriculums et des politiques publiques de formation des enseignants. Deux autres objectifs secondaires ont été fixés afin de mieux comprendre la place et le rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants. Le premier était de délimiter et de savoir ce que les documents officiels présentent sur le thème de l'affectivité, quelles lignes directrices, lois et compétences liées à l'affectivité sont présentes dans les directives officielles qui soutiennent et guident le travail des formateurs d'enseignants. Le deuxième objectif secondaire était de vérifier si les enseignants en formation, qui effectuent des stages professionnels, ont reçu un certain type de formation liée à l'affectivité dans les cours de formation initiale, s'ils ont développé des connaissances ou s'ils se sentent préparés à la médiation affective des problèmes et des conflits qui surviennent dans la vie scolaire quotidienne.

L'étude a été menée au Brésil et en France en raison de la proximité culturelle, des influences reçues par le Brésil tout au long de son histoire qui ont contemplé dans la culture française un idéal de sociabilité à suivre. Wallon, intellectuel français et référence théorique importante sur l'affectivité, a également occupé une place prépondérante dans la discussion des aspects affectifs du développement humain ; l'auteur est toujours en vigueur en tant que référence dans une grande partie des concours d'enseignants au Brésil. La structure universitaire brésilienne a été fortement influencée par la structure de l'enseignement français, avec une histoire de coopération et d'envoi de missions d'universitaires français qui ont participé à la constitution de la première université de l'État de São Paulo, l'USP, en 1934. Des noms tels que Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Roger Bastide, sont des exemples de penseurs qui sont venus au Brésil et ont participé à la structuration de cette université (Campos, 1954). Ces influences ont également été perçues dans les structures d'enseignement et de formation des enseignants.

1.1 Aspects conceptuels et historiques de la problématique

Le thème de l'affectivité a suscité l'intérêt de plusieurs penseurs tout au long de l'histoire de l'humanité, dans diverses parties du monde. On trouve des traces d'intérêt pour ce thème dès le sixième siècle avant J.-C., dans les écrits du philosophe chinois Lao-Tseu. Selon Reale (2002), dans les écrits du philosophe et poète Homère, à qui l'on attribue l'Illiade et l'Odyssée, le concept du mot « cœur » en grec, décrit par les mots « kradie », « ker » et « etor », avait déjà

une interprétation à la fois de l'organe physique et des sentiments et passions dans les écrits homériques. Le terme thymos était également utilisé par Homère pour désigner les états d'esprit, les manifestations des sentiments et des émotions, de l'action (Snell, 2001).

Déjà pour le présocratique Alcmeon de Croton, médecin et philosophe du cinquième siècle avant J.-C., originaire de la péninsule italienne, l'être humain serait divisé en trois parties : l'intellect, la passion et la conscience (Spinelli, 1998). Alcmeon rectifie dans ses interprétations les propositions homériques selon lesquelles l'origine des passions vient du cœur. On attribue à Alcmeon la tentative de rationaliser la médecine et la proposition selon laquelle l'état de santé ou la maladie sont liés aux états physiologiques du corps et non à des questions métaphysiques. Il est également le prédécesseur d'Hippocrate, considéré comme le père de la médecine occidentale. On remarque à cette époque que les concepts d'émotions sont étroitement liés aux concepts de passions, en tant que manifestation de l'âme humaine.

Dans ce moment historique, les interprétations liées à l'affectivité sont réduites à ses manifestations émotionnelles et sentimentales, liées aux expressions de haine, d'amour, et souvent présentes dans les concepts de passion. Ses écrits exercent une influence sur Platon et suscitent l'intérêt d'Aristote qui lui répond dans un traité (Huffman, 2021).

Toujours dans la Grèce antique, deux des philosophes grecs les plus renommés ont parlé dans leurs écrits du centre de l'intellect dans l'être humain, ainsi que de l'importance et de l'origine des émotions. Platon (427-347 av. J.-C.) pensait que le centre de la vie, de l'intellect, provenait du cerveau. Cette vision, fortement influencée par les écrits d'Hippocrate et d'autres philosophes présocratiques sur le corps, l'âme et l'univers en général, s'est diffusée au Moyen Âge en adoptant une vision clairement céphalocentriste (Frias, 2004). Pour Platon, la pensée et la rationalité doivent occuper une place centrale dans la construction de la société, proposant comme voie vertueuse la libération de toutes les passions et de tous les plaisirs humains au détriment de l'exercice de la pensée rationnelle. La dichotomie entre raison et émotion, ainsi que l'établissement de l'instance supérieure de la raison sur les autres instances du psychisme humain, depuis la Grèce platonicienne, ont été mis en jeu. Malgré la divergence des interprétations de la période, la proposition céphalocentriste, selon Gross (1995), a été victorieuse, portée dans toute l'Europe médiévale et le monde arabe par le Timée de Platon.

Aristote (384 - 322 av. J.-C.) a adopté une approche cardiocentriste, considérant le cœur comme le centre des émotions, de l'intellect, du logos et de l'âme. Pour défendre ce point de vue, Aristote expose dans son traité *De l'âme* les corrélations entre le cœur et les cinq sens, ainsi que le fait que le cœur est le centre des facultés de l'âme. Il insère le cerveau comme position

secondaire de l'existence des facultés de l'âme, étant responsable du refroidissement du sang et de l'équilibre corporel (Gross, 1995; Crivellato & Ribatti, 2007). Pour Aristote, les dispositions du caractère, ainsi que les dispositions de la constitution psychique humaine étaient traversées par les nuances émotionnelles.

Dans la *Rhétorique des passions* d'Aristote (1999), un extrait publié en portugais qui rassemble onze des premiers chapitres du deuxième livre de la Rhétorique, Aristote (1999) s'est attaché à délimiter les conceptions et les actions des passions sur le psychisme humain. Dans ce texte, Aristote présente le concept de passion comme l'éloignement ou la distanciation du juste moyen, de la juste mesure, de la condition sine qua non dont l'individu vertueux aurait besoin pour se polir, afin de ne pas se contaminer par les excès ou les fautes qui pourraient fausser le logos. Aristote propose le concept de passions qui constituent l'ensemble des pulsions qui agissent sur l'être rationnel et provoquent des altérations de son jugement. On constate qu'Aristote, au même titre que Platon, attribue aux passions humaines une connotation déstabilisante du point de vue de l'atteinte de la condition vertueuse, la proposition d'atteindre le bonheur. Pour les deux philosophes, cette condition ne serait possible que par le développement et l'amélioration de la raison humaine. Aristote a clairement indiqué dans ses écrits la possibilité de maîtriser les passions en faveur de l'amélioration de l'éthique. Dans certains de ses écrits, Platon propose de les extirper de la vie humaine, comme seul moyen possible d'atteindre les vertus.

Au Moyen Âge, les constructions théoriques ont été fortement marquées par la philosophie gréco-romaine, même si ce n'est pas de manière explicite. Dans le domaine de la théologie patristique, les efforts les plus sensibles ont porté sur un processus d'appropriation voilée des principes de la philosophie platonicienne pour expliquer le message du christianisme. Les prêtres et les philosophes de l'Église chrétienne de cette époque, en particulier saint Augustin d'Hippone, ont déployé des efforts considérables pour construire l'idée du Dieu unique, héritée de la tradition juive, à l'aide d'idées platoniciennes. Dans la scolastique médiévale, dont le principal représentant est saint Thomas d'Aquin, des thèmes tels que l'existence d'un Dieu unique, l'immortalité et l'âme sont utilisés comme fondement de la foi basée sur la raison. La philosophie aristotélicienne a fortement marqué cette période de l'histoire médiévale européenne, ce qui explique peut-être qu'une vision négative des passions ait été conservée dans les sociétés européennes et, par la suite, dans leurs colonies. Les passions sont alors conçues comme les racines de tous les maux, la source de l'irrationnel et des concupiscences qui hantent l'humanité, et qu'il faut donc combattre à tout prix.

À la Renaissance, cette vision dichotomique de la constitution psychologique humaine a été préservée par la tradition culturelle gréco-romaine et s'est répandue dans toute l'Europe, en trouvant des résonances dans les écrits de Descartes, Hume et Kant. Descartes (1596-1650), avec son *cogito ergo sum* (je pense, donc j'existe), a été l'un des principaux phares de la construction moderne de la suprématie de la raison, influençant tout le continent européen et une partie considérable de la planète. À cette époque, la construction de la pensée positive et la structuration du dualisme cartésien, séparation du corps et de l'âme, avec la proposition de la supériorité de la raison sur l'émotion, ont marqué les écrits philosophiques et scientifiques.

David Hume (1711-1776), philosophe anglais du XVIII^e siècle, dans le livre II de son *Traité de la nature humaine*, n'a pas ménagé ses efforts pour expliquer les contradictions entre la pensée, le corps et les passions. On attribue à Hume l'introduction de la méthode newtonienne dans la philosophie morale. L'une de ses contributions a été d'établir comment les passions donnaient un certain sens existentiel au monde empirique, mais sans cesser d'attribuer aux passions un état d'existence primitif.

Kant (1724-1804), a postulé dans ses écrits l'impossibilité d'un rapprochement entre la raison et les passions. Selon le penseur, les passions peuvent être comprises comme des *maladies de l'esprit* (Krankheit des Gemüts), (Borges, 2012, p. 88). Dans plusieurs passages de l'*Anthropologie*, Kant montre différents degrés de maladies lorsqu'il tente d'expliquer les conséquences des sentiments, des affections et des passions sur la raison humaine. Dans la *Doctrine de la vertu*, Kant explicite qu'il ne serait pas possible de contenir les passions et qu'elles entravent la réflexion et le jugement moral.

De la Grèce antique au début de l'ère contemporaine, ces postulats ont guidé et soutenu les organisations sociales. L'école a été fortement marquée par ces dogmes tout au long de son existence. Les émotions étaient conçues comme les méchantes de l'éducation, dans un moule de société qui prônait la suprématie de la raison. Les manifestations émotionnelles en public n'étaient pas les bienvenues dans la majorité de la société. De cet univers social sont nés des jargons populaires qui ont marqué des générations avec des phrases telles que : « Les hommes ne pleurent pas ». Cette expression est devenue populaire au Brésil sous l'influence d'une pensée archaïque qui s'est étendue sur des siècles. Avec l'évolution de la société et des sciences, de nouvelles approches théoriques ont émergé au détriment des anciennes conceptions de l'affectivité. Avec l'approfondissement des recherches dans les domaines de la psychologie et des neurosciences, le concept de négativité attribué aux émotions a commencé à être repensé et retravaillé, plus particulièrement avec les recherches qui ont émergé au cours du 20^e siècle.

Les émotions ont des fonctions spécifiques et nécessaires à la survie de l'homme. Dans leur structure biologique, les émotions peuvent jouer un rôle fondamental dans l'instinct de survie. En cas de situation dangereuse, des réactions de base permettent à l'individu de fuir, de se battre, de rester immobile. À ce niveau élémentaire, les émotions provoquent des réactions, voire une absence de réaction chez l'individu. En conséquence de cet état émotionnel, le corps effectue des changements physiologiques importants en réponse à une situation dangereuse. Par exemple, dans le cas de la fuite, le corps produit des changements qui permettent de modifier la respiration, le rythme cardiaque et l'oxygénation des membres inférieurs pour faciliter la fuite. Dans le domaine des neurosciences, les recherches de Damasio (1996), Ledoux (2011), Hargreaves (2000) ont montré que l'émotion est indispensable pour sous-tendre les transformations cognitives qui constituent le psychisme humain. Dans sa structure psychique, elle est une composante indispensable de la sociabilité, de l'estime de soi, de la prise de décision et d'autres comportements sociaux.

1.2 Théorie des émotions, approches, possibilités et pistes

L'étude des émotions a été un thème central des études philosophiques et scientifiques tout au long de l'histoire de l'humanité et occupe toujours une place centrale dans les discussions sur la formation de l'esprit humain. Au fil du temps, certaines théories ont été établies pour guider, pendant un certain temps, la recherche en psychologie et en médecine. Parmi ces propositions théoriques, on peut distinguer quatre courants qui se sont imposés dans la modernité : la théorie évolutionniste de Charles Darwin, les théories somatiques de James-Lange (comme il est devenu connu), les théories cognitivistes et les théories culturalistes.

Les auteurs qui abordent le thème de l'émotion dans leurs œuvres s'accordent à dire qu'il n'existe pas de définition universelle du concept d'émotion. Même en psychologie, il existe plusieurs interprétations et propositions sur le sujet. Cependant, au sein de cette dissonance consensuelle, les chercheurs de ce thème attribuent certaines caractéristiques considérées comme communes dans l'étude des émotions. La réponse à des stimuli externes, les manifestations corporelles, et leur importance pour assurer des réactions rapides dans des situations dangereuses.

Ainsi, parmi les quatre grandes théories, ou approches théoriques, acceptées ou discutées dans le domaine des sciences de l'esprit à propos des émotions, nous présenterons au

lecteur, dans le cadre de l'évolution théorique du thème, les plus répandues dans le monde, puis nous approfondirons certaines approches.

1.2.1 Approche théorique évolutionniste

Charles Darwin (1872), dans *The expression of the emotions in man and animals* (L'expression des émotions chez l'homme et les animaux), a tenté de mettre en évidence les émotions universelles présentes chez les êtres humains et les animaux. L'auteur a eu recours à l'observation de plusieurs peuples et cultures, d'hommes, d'enfants, de malades mentaux et d'animaux, en retrouvant également les écrits sur ce sujet qui existaient à son époque pour tracer son profil de caractéristiques émotionnelles héréditaires. Recourant à l'étude des expressions faciales des hommes et des animaux, il conclut que certaines expressions sont communes aux hommes et à certains animaux et affirme que les émotions ont joué un rôle fondamental dans la survie et la perpétuation de l'espèce humaine. Les recherches de Darwin ont montré que certaines émotions, comme la peur, la colère, la tristesse, se manifestent de la même manière, indépendamment de la culture, de la race ou du niveau de développement social ou intellectuel. Elles sont le résultat du processus évolutif, acquises avant même les expériences, donc innées. En comparant les manifestations émotionnelles chez l'homme et l'animal, Darwin a conclu que nous partageons certaines d'entre elles avec les animaux, l'être humain étant une force unificatrice. Il a identifié six émotions universelles : la joie, la tristesse, la surprise, la colère, le dégoût et la peur.

Selon Darwin (1872), les émotions produisent de l'énergie qui se disperse dans l'organisme et provoque des changements physiques végétatifs. Elles peuvent être déclenchées automatiquement, sans raisonnement préalable. Outil de défense instinctif, qui permet de survivre dans des situations inhabituelles de danger. Darwin a influencé les théories de James-Lange sur l'univers émotionnel. Bien qu'elle mette l'accent sur la perspective phylogénétique et son importance pour l'évolution des espèces, elle souligne que les expressions émotionnelles au cours de l'ontogenèse ont joué un rôle important dans les premiers contacts entre la mère et l'enfant, étant l'un des premiers liens de communication.

Par ce principe, Darwin propose que la manifestation claire et distincte de la peur face à un danger imminent confère un certain avantage adaptatif à l'environnement, permettant au reste du groupe de prêter attention ou de fuir une menace imminente. Cela caractérise pour

l'auteur un avantage évolutif par rapport aux espèces qui ne possèdent pas cet outil de communication.

1.2.2. l'approche théorique physiologique-somatique

Les théories somatiques englobent le champ des théories qui se sont particulièrement intéressées aux états somatiques qui, pour les neurosciences, correspondent à des signaux émotionnels.

La première approche théorique reconnue à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e siècle, consacrée à l'étude et à la discussion des expressions émotionnelles, est la théorie développée par le scientifique américain William James (1842-1910) et Carl Lange (1834-1900), médecin danois, connue sous le nom de théorie James-Lange. Selon ces auteurs, les études réalisées ont permis de conclure que les expériences émotionnelles sont des réverbérations, des conséquences des altérations corporelles et physiologiques présentes dans le corps humain, et non l'inverse comme le soupçonnaient d'autres écoles de pensée. En simplifiant, l'émotion de peur naît non pas de la réception d'un stimulus environnemental, mais des altérations corporelles et physiologiques qui se produisent après ce fait. Pour eux, la dynamique pourrait être représentée par la triade voir - réagir - ressentir, la reconnaissance des symptômes étant ce qui génère l'émotion, et non l'inverse comme la plupart des profanes pourraient le penser.

En 1929, ces propositions ont été réfutées par Walter Bradford Cannon (1871-1945) et plus tard par Philip Bard (1898-1977), qui ont proposé des principes théoriques pour l'apparition des émotions divergentes de James-Lange. Pour Cannon et Bard, les sensations déclenchent les émotions qui produisent les réactions physiologiques, dans une synthèse stimulus-émotion-réaction. Cette théorie est connue sous le nom de théorie Cannon-Bard. Les chercheurs ont proposé qu'en atteignant le thalamus, l'influx nerveux se divise en deux parties, l'une allant au cortex cérébral, à l'origine de la peur, de la colère, etc., et l'autre à l'hypothalamus, qui provoque des altérations neurovégétatives dans le corps, les symptômes.

James Papez (1883-1958), reprenant certaines des propositions des recherches du médecin français Paul Broca en 1878, a proposé en 1937 le circuit de Papez, dans lequel les expressions et les réactions se produisent dans un circuit harmonique. Papez pensait également que l'information initiale était répartie dans le thalamus, vers le cortex cérébral et l'hypothalamus. Seules les réactions physiologiques commandées par l'hypothalamus étaient initiées en premier lieu, puis le sentiment de peur dans le cortex cérébral. Papez et Broca ont

été les précurseurs du système limbique. Acceptant la théorie proposée par Papez, Paul MacLean a inventé en 1952 l'expression « système limbique », améliorant ainsi sa propre théorie qui a été plus tard connue sous le nom de cerveau triunique, qui constitue encore aujourd'hui la base de travail de nombreux neuroscientifiques.

1.2.3 Approche théorique cognitiviste

Pour les cognitivistes, les processus mentaux de mémorisation, de perception et d'apprentissage constituent la base de la compréhension des émotions. Ils ne nient pas la proposition évolutionniste, mais affirment que l'évaluation situationnelle correspond à la caractéristique principale de l'émotion. Cette évaluation est étroitement liée à la manière dont les êtres humains appréhendent chaque situation. La réaction émotionnelle n'est pas un simple déclencheur, car elle dépend de l'individu, de la situation et de sa relation avec la situation qui s'est formée. Prenons l'exemple d'une relation qui se termine. Selon la situation, elle peut générer des sentiments de culpabilité, de colère et de soulagement. Tout dépendra de la relation que l'individu a établie et de la manière dont il comprend une certaine situation. Mais l'ensemble du processus se déroule presque instantanément (Schachter & Singer, 1962; Prinz, 2007). Dans la théorie cognitiviste, l'évaluation de la situation peut contribuer à intensifier ou non les réponses physiologiques et les expériences émotionnelles. Elle permet de différencier les émotions et d'établir la qualité d'une émotion. L'activation et l'intensité de l'émotion seront déterminées par la relation de l'individu avec l'environnement. L'émotion est le résultat de " l'interprétation cognitive de la situation ". (Ledoux, 2011, p. 41).

1.2.4 Approche théorique culturaliste

La perspective culturaliste n'apparaît pas comme une antithèse des formes existantes, mais propose que les émotions soient des attitudes apprises dans le processus de socialisation. La variété des émotions, leur récurrence et leur intensité peuvent varier en fonction de la culture sociale dans laquelle l'individu s'est développé. Ils considèrent les émotions comme une construction sociale, qui nécessite donc un apprentissage. Chaque culture formule ses codes spécifiques qui sont appréhendés par ses participants. Pour mieux comprendre l'approche

culturaliste, nous prendrons comme exemple le concept même de peur du serpent utilisé plus haut.

Pour les culturalistes, avoir peur des serpents dépend du rapport que l'on entretient avec la signification du concept de serpent. Dans le cas d'une situation hypothétique d'un enfant africain qui naît en contact, voit ses parents en contact et est rarement témoin d'accidents de serpents, la notion de danger qui déclencherait la peur n'est pas socialement construite. Pour cet enfant, la peur des serpents peut ne pas exister de la même manière que pour un Américain né et élevé dans une métropole, qui regarde des documentaires à la télévision, mais qui n'a en fait jamais été en contact avec un serpent.

Un exemple encore plus simple serait celui d'un enfant qui, lors d'une visite à la campagne, rencontre un crapaud de couleur rougeâtre ou fortement jaunâtre. Dans la nature, des couleurs fortes et frappantes peuvent signaler un danger, mais un enfant qui n'a jamais été confronté à une telle situation peut être attiré par les couleurs et être affecté par le poison mortel de la grenouille, alors qu'un enfant autochtone ne s'approcherait pas dans une situation similaire, parce qu'il est socialement éduqué au danger, ce qui déclencherait automatiquement des émotions de peur lorsqu'il rencontre une grenouille aux couleurs fortes. Le contrôle de certaines manifestations émotionnelles est réalisable dans la conception culturaliste. Elles se produisent, mais sont inhibées par le monde extérieur.

1.3 Interactions possibles entre les théories somatiques, cognitives et culturalistes

Pour William James (1842-1910), nous ressentons la peur parce que nous tremblons. Cependant, pour que nous ressentions la peur, nous ne pouvons pas exclure comme condition nécessaire l'expérience antérieure qui permet à notre mémoire de stocker des informations dangereuses. La peur n'existe pas a priori. La peur est le produit de nos interactions avec l'environnement à travers les associations de la mémoire. La brièveté des manifestations dans notre corps est due à la capacité inconnue du psychisme humain à traiter l'information reçue, et à partir de là, nous pouvons être d'accord avec les scientifiques cognitifs que les stimuli nous affectent à une vitesse presque immédiate et inconsciente. Nous pouvons donc avancer que nous ne ressentons pas la peur parce que nous tremblons, mais parce que notre subconscient a stocké l'information d'un stimulus, d'une situation ou d'une expérience antérieure qui a permis à notre appareil cognitif de reconnaître la récurrence d'un autre stimulus similaire vécu dans le passé et de l'associer à la possibilité d'un danger immédiat, produisant ainsi le sentiment de peur

et les manifestations dans le corps. Cela se produit à une vitesse que notre conscience ne peut pas suivre.

Pour approfondir ce concept, nous proposerons l'analyse d'une expérience inhabituelle, celle du médecin français Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838)¹, qui a trouvé un garçon sauvage dans les environs de l'Aveyron, dans le sud de la France, vers 1800, Malson (1964), Feijó (2007). D'après les rapports du médecin, le garçon devait avoir entre 11 et 12 ans. Les bruits de hurlements et de tonnerre ne le gênaient pas et ne lui inspiraient pas de crainte, mais les nouvelles situations le plaçaient dans une situation de vulnérabilité et de peur. À travers les rapports de cette expérience, nous pouvons supposer que les associations sont construites par l'expérience et non a priori comme certains penseurs pourraient le proposer. Dans les rapports du médecin français, le garçon de l'Aveyron a été élevé avec des loups et n'a pas montré de signes de peur en entendant le tonnerre. Cependant, on peut supposer qu'il a développé d'autres mécanismes pour représenter le danger, en fonction de ses expériences, même sans l'information orale qu'un serpent pouvait représenter un danger. Cependant, la réaction à cette situation n'a pas été décrite par le médecin français.

Construire le concept de danger et associer le serpent au danger dénote un apprentissage, c'est pourquoi, peut-être, un serpent n'était qu'un serpent et non un animal à craindre ou qui déclenche dans l'appareil instinctif des réactions de survie avec des altérations corporelles, mentales, sentimentales, etc. La proposition d'inconscient formulée par les scientifiques cognitifs est intéressante en ce qu'elle considère le processus comme une partie fondamentale de l'analyse, et non comme la partie consciente habituelle. Selon LeDoux (2011), William James a tenté de répondre à cette question en posant une autre question : fuyons-nous un ours parce que nous avons peur ou avons-nous peur parce que nous fuyons ? Dans sa proposition, il soutient que la réponse évidente, à savoir que nous courons parce que nous avons peur, n'est pas correcte, et tente de démontrer que, contrairement à ce que beaucoup pourraient penser, nous avons peur parce que nous fuyons,

La façon la plus naturelle de penser (...) les émotions est que la perception mentale de certains faits stimule la disposition mentale appelée émotion, et que cet état d'esprit

¹ L'ÉDUCATION D'UN HOMME SAUVAGE OU DES PREMIERS DÉVELOPPEMENTS PHYSIQUES ET MORAUX DU JEUNE SAUVAGE DE L'AVEYRON. Disponible en: De l'éducation d'un homme sauvage, ou Des premiers développemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron. Par E. M. Itard, médecin de l'Institution nationale des sourds-muets, membre de la Société médicale de Paris, etc. | Gallica (bnf.fr). Acesso em: fev. 2016.

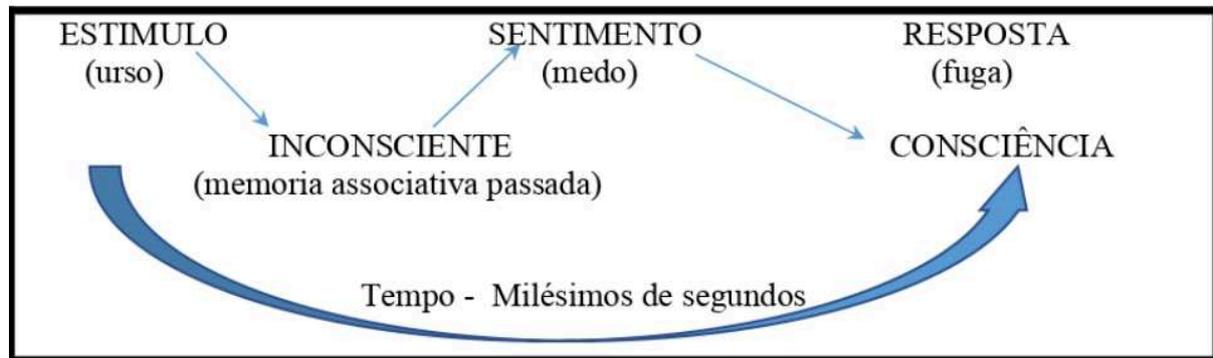
donne lieu à une expression corporelle. Ma thèse, au contraire, soutient que les changements corporels découlent directement de la PERCEPTION du facteur stimulant, et que notre sensation du même change au moment où ils se produisent. C'est l'émotion. 3 (James, 1884, apud Ledoux, 2011, p. 37)

La proposition de William James (1884), selon laquelle nous ressentons la peur parce que nous pleurons, a été contestée avec véhémence par Cannon-Bard. Nous ressentons la peur parce que notre cerveau associe presque instantanément le stimulus externe reçu aux expériences passées vécues ou transmises par nos sens, stockées dans nos mémoires à long terme, au signal de danger. Ce processus ne se produit pas au niveau de la conscience, mais inconsciemment à une vitesse non perceptible par la raison, produisant les altérations corporelles et la peur. La peur n'opère pas seulement au niveau de la conscience, mais elle est traitée au niveau de l'inconscience. Dans certains cas, le simple fait de penser à une situation désagréable peut déclencher les marqueurs synaptiques qui permettent à la peur de faire surface et aux altérations physiologiques d'apparaître dans le corps. Par exemple, lorsque nous nous disputons avec quelqu'un à l'école, le souvenir de ce qui s'est passé peut déclencher des changements dans notre physiologie, tels qu'un malaise gastrique, parce que nous associons la personne aux retrouvailles qui auront lieu le lendemain ou bientôt, une situation qui peut avoir causé un traumatisme et renforcé les marqueurs psychiques du sentiment de peur de cette situation.

Un simple souvenir peut provoquer des altérations de l'estomac, un malaise, car on sait qu'il y aura bientôt une nouvelle rencontre avec la personne. Il est intéressant de constater que lorsque nous commençons à nous souvenir, les altérations commencent presque immédiatement, produisant le sentiment de peur et les réactions émotionnelles qui en découlent. En ce sens, nous partons d'une prémisse plus conforme aux propositions de Cannon et Bard. Nous ne ressentons pas la peur parce que nous avons peur, mais nous tremblons parce que nous avons peur. L'idée que l'inverse se produit pourrait être basée sur la vitesse à laquelle les signaux se manifestent dans notre corps, permettant l'idée d'une prise de conscience quasi simultanée du sentiment. Cependant, les sentiments ont leur sphère inconsciente. Nous pouvons différencier ces exemples de la sensation de froid. La sensation de froid est une réponse physique et automatique de notre corps. Le tremblement n'est pas une réponse directe au stimulus qui produit un sentiment, la partie mentale de l'émotion. Les tremblements sont le résultat d'un processus inconscient et immédiat résultant d'un sentiment de peur. Les marqueurs

de la mémoire, qui associent l'événement à des expériences passées déclenchant la peur et, par conséquent, les changements physiologiques, sont à l'origine de la peur.

Figure 01 : Schéma de Francelino



Fonte: o autor

L'esprit humain présente un "délai" entre la réponse et la conscience. La confusion se produit parce qu'il présente au corps la solution presque instantanément (Schachter & Singer, 1962 ; Prinz, 2007). La sensation a déjà été traitée au niveau de la non-conscience.

1.4 Le concept de passions chez Aristote et ses influences sur la structure de la pensée moderne

Aborder le thème des passions à ce stade est en fait, un exercice destiné à aider le lecteur dans l'enchaînement des idées et des concepts qui seront développés tout au long de cet ouvrage. Comme on le sait, la philosophie gréco-romaine a exercé et exerce encore une influence marquée sur toute la construction de la pensée occidentale. Depuis le début de la modernité, chercheurs, scientifiques et philosophes se sont attachés à percer les mystères de l'existence et des concepts tels que l'essence, la forme, la substance, la matière, le monde physique et métaphysique, ont été le champ d'intérêt de milliers de penseurs. Dans le domaine de la morale, de l'éthique et de la vie affective, qui nous intéresse particulièrement, les concepts de passions, d'affects, de désirs et de volontés sont discutés depuis des millénaires et ont été le sujet d'intérêt de Descartes, Spinoza, Freud, Wallon, Vygotsky, etc. Nous tenterons ici d'introduire ce thème chez Aristote, car il est l'un des penseurs les plus discutés sur ce thème à travers l'histoire.

Selon le dictionnaire Aurélio, le terme « passion » est défini comme « 1. sentiment ou émotion porté à un haut degré d'intensité. 2. amour ardent. 3. 3. enthousiasme très vif 4. activité,

habitude ou vice dominant ». (p. 137). Dans d'autres versions, on peut également trouver la description d'un sentiment intense qui possède la capacité de modifier le comportement, la pensée, etc. ; l'amour, la haine ou le désir manifestés de manière extrême. Dans le dictionnaire philosophique Abbagnano (2007), nous trouvons l'entrée suivante :

PASSION (in. *Passion* ; fr. *Passion* ; al. *Lei-denschaft* ; it. *Passione*). Ce terme peut signifier : 1. la même chose que l'affection, modification passive au sens plus général du grec *TráGoç* et du latin *passio* (pour ce sens, voir *AFF.IÇÀO*) ; 2. la même chose que l'*émotion* (v.), sens dans lequel il a été utilisé presque universellement jusqu'au XVIIIe siècle, jusqu'à ce que le sens spécifique qu'il a aujourd'hui soit déterminé ; 3. action de contrôle et de direction par une émotion déterminée sur toute la personnalité d'un individu humain [...] (Abbagnano, 2007, p. 739).

Selon la définition du concept inhérent au terme passion, nous pouvons concevoir la passion comme un déséquilibre de sentiments et d'émotions, qui se manifeste intensément chez l'être humain, altérant son comportement et/ou sa pensée. L'étymologie du mot est dérivée du mot latin «*passio*», qui signifie souffrir. Il s'agit d'un sentiment intense à l'égard d'un objet, d'une personne, d'une conviction ou d'une croyance. Pour certains auteurs, il établit la relation d'un certain excès d'enthousiasme, d'une attirance intense, voire d'une conviction fervente.

Dans la Grèce antique, la passion était comprise comme un dysfonctionnement de l'âme qui obscurcissait la pensée. Pour Aristote, les passions représentent le déséquilibre du juste moyen, ou de la juste mesure, la fuite de la raison, ou l'appropriation du corps par notre animalité. Ce sont des extrêmes de la manifestation affective qui produisent des réactions soudaines et intensifiées. Le déséquilibre est compris par Aristote comme une manifestation passionnelle. En proposant une définition des manifestations humaines, l'auteur propose que la recherche du bonheur corresponde à la recherche de l'équilibre du « juste milieu ». Il serait la représentation de ce qui est le plus expressif des manifestations humaines.

Chauí donne la définition suivante de ce concept,

Páthos : passion ou sentiment ; émotion ; ce que l'on subit agité par des circonstances extérieures ; trouble de l'esprit causé par une action extérieure ; événements ou changements dans les choses causés par une action extérieure ou par un agent extérieur

; passivité de l'homme ou des choses ; maladie (de : pathologique, pathologie) ; forte émotion causée par une impression extérieure (de : pathétique) ; passivité physique et morale ; souffrance. Le verbe páskho signifie : être affecté de telle ou telle manière, éprouver telle ou telle émotion ou sentiment, subir une action extérieure, souffrir (par opposition à agir). Opposé à praxis (Chauí, 2011, p. 508, traduction de l'auteur).

En grec, le terme passion signifie « páthos », un mot que l'on retrouve dans l'œuvre d'Aristote et qui a été diffusé à l'époque moderne par Descartes. Dans la littérature universelle, le concept grec est davantage employé en raison des influences de la philosophie grecque sur le monde occidental. Carvalho (2012) affirme que le terme grec est plus complet que le terme latin passio, car il présente, selon lui, "le caractère contingent qui constitue l'homme" (p. 205).

Nous trouvons des travaux qui dépeignent l'étude du concept grec du mot páthos depuis la Grèce antique jusqu'à nos jours. Carvalho (2012) souligne que,

Et les philosophes qui ont abordé le thème des passions ne sont pas rares, certains en faisant une réflexion critique, comme Platon lui-même, que nous avons déjà vu, mais aussi les stoïciens, saint Thomas, saint Augustin, Descartes, Kant, Hegel et d'autres qui se positionnent de manière plus réfléchie, comme c'est le cas d'Aristote et de Hume, mais aussi de Spinoza, Helvétius, Nietzsche et Freud. (Carvalho, 2012, p. 206, traduction de l'auteur).

Dans l'Éthique à Nicomaque, Aristote (2012) définit les passions comme ce qui anime l'être humain, une force qui pousse l'homme à l'action. Il précise que " Par passions, j'entends les appétits, la colère, la peur, l'audace, l'envie, la joie, l'amitié, la haine, le désir, l'émulation, la compassion, et en général les sentiments qui s'accompagnent de plaisir ou de souffrance " (Aristoteles, 2012, p. 42). Selon Carvalho (2016), pour le stagyrien « la passion signifie le fait de subir (endurer) l'action d'un agent extérieur, conduisant ainsi à l'idée de passivité » (p.81). Aristote ne définit pas la nature des passions comme bonne ou mauvaise, mais plutôt leur intensité. On remarque que chez Aristote, ce que l'on définit aujourd'hui comme les émotions et les sentiments, étaient insérés dans le même champ sémantique. Mais il renforce l'intensité de leurs manifestations pour définir le mal ou le bien qui peut découler des passions. L'un des interprètes d'Aristote aujourd'hui, Gérard Lebrun dans "Le concept de passion" affirme que les passions nous meuvent et que ce moteur peut être utilisé pour la construction de la connaissance.

Selon Lebrun (2009),

Il faut compter avec les passions. Il faut même apprendre à en tirer parti. Il n'est donc pas étonnant que le traité d'Aristote sur les passions fasse partie de la rhétorique, qui analyse les passions pour permettre à l'orateur de les susciter ou de les apaiser chez ses auditeurs. Savoir jouer avec les pulsions émotionnelles fait partie de la technique oratoire - et il est probable que les rhétoriciens aient été les premiers à attribuer au pathos ce sens que nous appellerions aujourd'hui psychologique (Lebrun, 2009, p. 13).

Dans la tradition occidentale, pendant une grande partie du Moyen Âge, les passions ont été satanisées par les penseurs liés à l'Église catholique, qui les considéraient comme des désordres et des déviations morales, liés principalement aux concupiscences de la chair. Saint Augustin mentionne dans ses textes que les passions sont liées à la luxure. Saint Thomas d'Aquin les qualifie d'affectation animale, de partie appétitive de l'âme. Le concept de pathos a visiblement marqué cette période de l'histoire. Les écrits chrétiens ont indéniablement influencé la pensée occidentale sur le concept de passion, présenté dans la tradition judéo-chrétienne comme une extension néfaste de l'amour, en réveillant chez l'homme son animalité.

Lorsque nous abordons le thème des passions dans la postmodernité, nous rencontrons constamment la référence à l'amour romantique, héritage de la littérature romantique de la modernité. La référence au manque de contrôle, à la désorientation, à l'impulsion, est constamment attribuée aux passions. Des recherches plus récentes (Greimas & Fontanille, 1993 ; Parret, 1986) cherchent de nouvelles possibilités d'aborder ce thème.

Selon Carvalho (2016), les passions ont été considérées par les théoriciens comme des éléments constitutifs du caractère, de l'insertion de l'homme dans la société. Leur spécificité et leurs implications positives ou négatives sont encore discutées aujourd'hui. Une chose indéniable que Carvalho (2016) met en évidence dans ses écrits est que nous n'avons pas la possibilité de choisir de ne pas les ressentir. Pour cette raison, le processus de connaissance de soi proposé par Spinoza pourrait conférer une issue intelligente aux affrontements qui se présentent dans la discussion sur la vie affective. Comme nous le verrons plus loin, l'appropriation que Descartes, Spinoza, James-Lange, Cannon-Bard, Vygotsky, Wallon et Damasio ont faite, glisse à un moment donné, même si ce n'est pas intentionnel, dans les présupposés aristotéliens du thème en question.

CHAPITRE 2 - DU MONISME DE SPINOZA AUX CONCEPTIONS CONTEMPORAINES DE L'AFFECTIVITÉ

2.1. Là où tout a commencé... Un hiatus dans la conception moderne des émotions

À l'époque moderne, malgré la prépondérance des interprétations rationalistes et négationnistes de l'essence humaine, un penseur est apparu à l'intérieur du continent européen qui a constitué un contrepoint aux idées en vigueur à son époque. Baruch de Spinoza ou Benoît de Spinoza, nom qu'il adopta en référence au herem ou cherem, un type de rite d'excommunication issu de la tradition juive, est un penseur néerlandais du XVIIe siècle, issu d'une famille d'origine portugaise/espagnole, qui arriva en Hollande en fuyant les persécutions religieuses de cette période historique. Il a été un personnage important de son époque, malgré les persécutions et les frustrations imposées par son génie et son authenticité, il figure comme l'un des grands penseurs de son temps et le philosophe le plus important à avoir établi une interprétation **moniste** de l'essence humaine.

Il parlait plusieurs langues, lisait et écrivait en latin, en néerlandais et en portugais. Il était un penseur en avance sur son temps dans les discussions sur les questions éthiques et politiques. Il était considéré comme l'un des penseurs les plus éminents de l'ère moderne. L'une de ses thèses les plus critiquées à son époque était l'inséparabilité entre le corps et l'âme, qu'il considérait comme possédant la même nature. Critique assidu du dualisme cartésien, Spinoza considère que la dualité entre le corps et l'âme est une vision déformée de la même essence. L'être humain n'est rien d'autre que le mode de pensée et le mode d'extension de Dieu, Dieu étant la seule substance possible de l'existence.

Il présente une thèse moniste de l'être humain en le comprenant comme une extension de la substance divine, comme tous les autres êtres vivants. Ainsi, la réalité existe en Dieu parce qu'il est la seule substance réelle et infinie à partir de laquelle toutes les autres choses sont étendues. C'est de lui que dérivent toutes les autres choses qui constituent les attributs infinis de la substance divine réelle, constituée d'une infinité d'attributs qui se manifestent dans la pensée et la nature. « Par Dieu, j'entends un être absolument infini, c'est-à-dire une substance constante dotée d'une infinité d'attributs, dont chacun exprime une essence éternelle et infinie ». (Éthique I, Définitions VI). Dès le début de son œuvre, Spinoza cherche, dans la construction de la logique de sa pensée, à établir l'infinitude de Dieu à travers son essence, argument qu'il défendra pour établir les relations substantielles de l'âme humaine comme res extensa de Dieu,

et donc, elles aussi, infinies. Il sera sévèrement critiqué par les religieux de son temps lorsqu'il proposera une nouvelle interprétation de la manifestation de l'essence de Dieu qui, de son point de vue, se manifeste dans la plénitude de la nature et dans l'harmonie des êtres et non dans le discours légaliste des communautés juives et chrétiennes de son époque. Pour comprendre l'être humain dans sa plénitude, en acceptant ses limites et son essence, Spinoza propose un processus de connaissance de soi et de ses manifestations passionnelles, comme moyen de surmonter les éventuels malheurs d'une âme qui manque de vertus et de maîtrise de soi.

Dans la troisième partie de l'*Éthique*, le penseur hollandais a essayé d'établir ce qui serait les bases de sa philosophie moniste de conception de l'existence dans l'idée de conatus (du latin *esforço*), sur laquelle il construit sa théorie de l'affectivité. Le conatus que, comme lecture possible, nous pourrions comprendre comme les pouvoirs d'agir, l'autoconservation, la réalisation de ses pouvoirs, ou même, généralisation métaphysique du principe d'inertie (Delbos, 1916), en synthèse, constituait une force existentielle qui mouvait l'être humain. Les tendances humaines se configurent en expressions de ce qu'on appelle l'effort. « Quand cet effort se rapporte à l'âme seule, il s'appelle volonté ; quand il se rapporte à l'âme et au corps à la fois, il s'appelle appétit ; quand l'appétit s'accompagne de la conscience de lui-même » il s'appelle désir. (Delbos, 1916, p. 117-118). Sans vouloir s'en tenir aux définitions ou traductions actuelles de l'historiographie sur cette conceptualisation, le terme français " l'âme " se retrouve aussi dans d'autres traductions comme « sprit » , mais le terme « *Mentem* » du latin, trouve dans d'autres langues comme le portugais, l'espagnol et l'anglais des traductions plus proches de l'original. En synthèse, lorsque l'effort (conatus) est dirigé vers l'esprit, il reçoit le nom de volonté, mais lorsqu'il est dirigé vers le corps et l'esprit, il reçoit le nom d'appétit. Lorsque ce mouvement appétitif s'accompagne de la conscience de soi, il reçoit le nom de désir. "Además, entre "apetito" y "deseo" no hay diferencia alguna, si no es la de que él "deseo" se refiere generalmente a los hombres, en cuanto que son conscientes de su apetito, y por ello puede definirse así : el deseo es el apetito acompañado de la conciencia del mismo." (Partie III, proposition IX, escolio). Ces trois concepts seront présents dans toute l'œuvre de Spinoza.

Dans la cinquième partie de l'*Éthique* de Spinoza, dans sa troisième proposition, nous trouvons une maxime intéressante que nous chercherons à mieux comprendre. Dans cette affirmation, Spinoza propose que "Une affection qui est une passion cesse d'être une passion dès qu'on s'en fait une idée claire et distincte. (Spinoza, 2009, p. 202)

Cependant, face aux différentes traductions de cette phrase, nous trouvons des propositions et des interprétations variées du terme. C'est pourquoi une analyse plus précise de

l'étymologie des mots liés au champ affectif utilisés par Espinosa et de leurs traductions en portugais et en français est nécessaire pour mieux comprendre les appropriations matérialisées au cours de l'histoire. Pour ce faire, nous analyserons l'expression : *Affectus, qui passio est, desinit esse passio, simulatque ejus claram, et distinctam formamus ideam* , où les mots "affectus" et "passio" présents dans la version latine originale, ont été traduits dans plusieurs langues, tantôt par sentiments, tantôt par passion, tantôt par émotion, tantôt par affections. Les traductions en portugais sont pour la plupart dérivées des versions anglaise et française, mais il y en a aussi en raison de leur proximité. linguistique, traductions espagnoles. Le mot latin *affectus* apparaît 53 fois dans la cinquième partie de l'Éthique de Spinoza. En anglais, le mot latin *affectus* est traduit par émotion, en espagnol par affection, en français par sentiment, affection, affectif, et en portugais par affection, émotion, affection ou sentiment, selon la langue d'origine du texte traduit. Pour le latin terme *passio*, même s'il y a des variations, elles ne semblent pas altérer les significations dans les langues en question. Pour cette recherche, il est nécessaire d'établir une définition plus proche ou plus cohérente du terme en question car c'est l'occasion de délimiter nos choix théoriques sur les termes en question. Wallon (1968) établira différents concepts pour les termes en question qui, dans la littérature actuelle, ne présentent toujours pas de définition claire, en présentant les mots émotion, sentiments et passions comme des synonymes à différents moments.

Le radical *passio*, selon le dictionnaire en ligne orthodidactique, a la même racine que le mot grec *pathos*, passion, souffrance, affection. Cependant, le mot passion en français désigne une souffrance d'ordre psychique, moral. Le latin *passio* pourrait être traduit en portugais par passion, souffrance et en français par passion ou souffrance. Le terme latin *passiones* a la même signification en français et en portugais, avec l'ajout du pluriel. Quant au terme *passionum*, on trouve des références à des traductions comme : nas paixões, mais, dans sa grande majorité comme : nos sofrimentos, dos sofrimentos, aos sofrimentos, en portugais et aux souffrances, aux épreuves, communient aux souffrances en français. Dans le texte latin d'Espinosa, nous trouvons les termes : affectus ; affectio ; affectum ; affictur, affectiones ; passiones ; passionum et passio. Si l'on consulte le dictionnaire espagnol, le terme *passionum* est décrit comme souffrance, souffrance, manque, tribulations et passion. Mais les termes les plus courants sont souffrances et douleurs, ce qui nous permet de déduire que le terme *Passionum* reflète l'idée de la conséquence d'être affligé par une passion. permettre l'amélioration de l'homme. Aimer Dieu et se comprendre soi-même et ses affections.

A propos de l'union entre le corps et l'esprit, Spinoza propose quelques pistes de compréhension, plus particulièrement dans la cinquième partie de son *Éthique*. Selon l'auteur, la manière d'ordonner et d'enchaîner la pensée et les idées des choses serait la même que celle par laquelle nous ordonnons et enchaînons les affections du corps, les images des choses qui se reflètent dans le corps. Sur l'étroitesse de cette relation, Espinosa souligne que "c'est exactement de la même manière" que se construit cette relation de réciprocité (*Éthique V*, proposition I). En effet, si l'on retire l'émotion de l'esprit d'une cause extérieure, par la connexion des pensées d'amour ou de haine, les pulsions qui, ainsi que les fluctuations de l'esprit découlant de ces émotions possibles, seront détruites. Ainsi, lorsque la cause affective qui a fourni les pensées qui ont donné lieu aux actions respectives est supprimée, la force motrice qui a produit ces actions cesse d'exister, et la conséquence logique des fondements de ces pensées cesse également d'exister. L'idée d'une cause extérieure, présente, passée ou future, porte également en elle l'idée de la suprématie de la liberté des sentiments libres sur les affections produites par une idée de nécessité.

La construction de la pensée de Spinoza est exquise au niveau de la logique, qu'il utilise pour défendre ses arguments de l'inséparabilité entre le corps et l'âme, entre les émotions et la raison. Selon Espinosa,

E, desta maneira, todos os apetites ou desejos são paixões apenas à medida que provêm de idéias inadequadas, enquanto os mesmos desejos são considerados virtudes quando são suscitados ou gerados por idéias adequadas. Com efeito, todos os desejos que nos determinam a fazer algo podem provir tanto de idéias adequadas quanto de idéias inadequadas” E, por isso (voltando ao ponto em que estávamos antes dessa digressão), não se pode imaginar nenhum outro remédio que dependa de nosso poder que seja melhor para os afetos do que aquele que consiste no verdadeiro conhecimento deles, pois não existe nenhuma outra potência da mente que não seja a de pensar e de formar idéias adequadas, tal como, anteriormente (pela prop. 3 da P. 3), demonstramos (Spinoza, 2009, p. part. V, proposição IV, escólio).

Dans cette citation, Spinoza entrevoit la délimitation de la construction des vertus morales par l'exercice d'idées pouvant générer et susciter des sentiments de maîtrise de soi. Pour lui, ces idées ne peuvent devenir des passions que si elles proviennent d'appétits et de désirs qui suscitent des idées inadéquates. Ainsi, Espinosa laisse transparaître l'idée du pátos

aristotélicien lié au concept de passion, du latin *passiones*, c'est-à-dire l'éloignement des moyens justes, tout en cherchant à établir la dynamique de réciprocité entre les désirs comme moteur des pensées et les pensées comme moteur des affections. Ce que Spinoza appelle le remède aux extravagances potentielles des passions serait le processus même de connaissance de soi à leur sujet.

En somme, le penseur établit une relation de réciprocité entre les émotions et la raison, entre le corps et l'âme, révélant la puissance des affections issues de la raison. Plus une pensée a d'incidences, plus les affects qui lui sont associés sont puissants. Plus les sources génératrices de ces affections sont importantes, moins les sujets concernés risquent d'être submergés par elles. C'est de Dieu, substance unique et éternelle, que dérivent toutes les autres choses et que se matérialisent des attributs infinis, comme la nature et l'homme, qui possèdent l'essence de Dieu.

La pérennité de l'esprit est ancrée dans la pérennité des corps, en même temps qu'elle reprend l'essence avec laquelle nous avons été constitués, et étant divine et éternelle, également cette partie qui nous constitue et qui est divine et éternelle. Le corps et l'esprit sont des substances de la même essence qui se manifestent en Dieu, premier moteur de toutes choses selon Aristote.

Chauí (2016), nous éclaire avec des propositions puissantes sur l'œuvre spinoziste en affirmant que l'une des contributions névralgiques de Spinoza à l'humanité consiste en la perturbation de l'interprétation du concept d'ethos présent à son époque. Spinoza, à travers son *Éthique*, a cherché à démontrer, par la proposition d'arguments logiques, que les explications cartésiennes n'avaient pas, elles-mêmes, le pouvoir d'expliquer la réalité. Spinoza démontre l'inséparabilité entre l'existence des modes finis et l'essence. La connaissance nous rapproche de Dieu, puisqu'elle nous rapproche de notre essence étendue qui vient de Dieu. Dans cette hypothèse, la connaissance de soi serait aussi un moyen de se relier davantage à Dieu, d'approfondir le processus de conscience de soi, de se rapprocher du bonheur, de l'état de perfection. Plus nous nous connaissons, moins nous sommes altérés par les affections négatives, par les passions. Chauí (2005), en se référant au *Traité politique* de Spinoza, part de l'idée que les inclinations de l'âme et les manifestations émotionnelles nous appartiennent tout comme nous appartenons à l'univers, non pas d'une manière négative et vicieuse, mais comme des manifestations de la nature qui, conçues par la première substance, possèdent dans leur essence la puissance de la vertu. Spinoza combat la diabolisation de la nature humaine et de ses pratiques comme une manifestation des concupiscences du corps.

2.2. Caractérisation de l'affectivité chez Vygotsky : pistes, concepts et apports

La théorie des émotions, des passions, des affections ou comme nous préférons nommer l'affectivité, a été un sujet de débat tout au long de l'histoire de l'humanité avec les positions les plus distinctes possibles. Au 20^e siècle, avec la structuration de la psychologie scientifique, commencée à la fin du 19^e siècle avec Wundt, dans l'ancien Empire prussien, aujourd'hui l'Allemagne, les délimitations des explications métaphysiques et philosophiques qui dominaient plusieurs cercles de production scientifique, ont commencé à être remises en question par les progrès des sciences médicales et physiologiques qui ont fleuri dans cette période historique. Les scientifiques, fortement marqués par les avancées de la pensée cartésienne en mathématiques, en éthique, en politique et en médecine, se sont efforcés de remplacer toute explication de la réalité qui n'était pas fondée sur l'analyse logique des faits et des preuves causales.

C'est dans ce contexte qu'est né Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), issu d'une famille juive à la situation sociale aisée, diplômé en droit, en histoire de l'art, en littérature et même en médecine (Brandão, 2012), sans pouvoir terminer ses études, mais il s'est également aventuré sur les chemins de la pédagogie et de la psychologie, domaines dans lesquels il a travaillé avec plus de dévouement. Il a orienté ses recherches vers l'étude de la psychologie du développement et a été reconnu comme le principal développeur de la théorie historico-culturelle de la psyché. Vygotsky était un contemporain de Luria et de Leontiev, avec lesquels il entretenait des relations et des partenariats à l'université de Moscou.

Son agitation et ses trajectoires l'ont amené à la fin de sa vie à écrire un livre consacré à la compréhension des affects dans la vie humaine, un ouvrage qui a été connu sous le nom de *Théorie des émotions : Étude historico-psychologique*, un livre traduit du russe au français par Zavialoff et Saunier en 1998, dans lequel nous trouvons un véritable chef-d'œuvre qui avait pour objectif initial de dévoiler et de surmonter la dichotomie cartésienne encore présente au début du 20^e siècle.

Le texte n'a été publié dans son intégralité en russe qu'en 1984, il a gagné sa version en français en 1998 et en espagnol en 2004. Il est encore aujourd'hui l'un des ouvrages de Vygotsky les moins cités. Le nom exact est d'ailleurs sujet à débat car l'ouvrage était considéré comme inachevé par ses auteurs. Selon Zavialoff (1998), l'un des traducteurs des manuscrits en français et auteur de l'introduction de 88 pages de la version française, le texte se proposait de relier

magistralement la théorie de Spinoza aux préceptes de la psychologie scientifique du début du XXe siècle.

La radicalisation du parti communiste soviétique a permis le refroidissement des règles et un plus grand contrôle des sciences et des arts et tout ce qui n'était pas qualifié de strictement lié à la théorie marxienne a été persécuté par les dirigeants politiques du parti. En ce sens, selon Brandão (2012), « Pour cette raison, l'œuvre de Vygotsky a été hâtivement qualifiée d'éclectique et d'erronée et sa théorie a commencé à souffrir d'une persécution implacable dès le début des années 1930. » (Brandão, 2012, p. 135).

Selon Vygotsky (1998), il y avait dans la modernité deux courants théoriques qui s'occupaient d'essayer d'expliquer le mécanisme psychique lié aux émotions : les théories descriptives et les théories explicatives de la vie affective. Les théories explicatives se réservaient la tâche de discuter de la sphère supérieure des affections liées à l'esprit humain, avec des explications provenant de la métaphysique cartésienne.

Les théories descriptives se fondaient sur la description des altérations végétatives du corps et de leurs interrelations avec les manifestations émotionnelles. Dans ce contexte, Vygotsky (2004) tente de démontrer que la théorie cartésienne et la théorie végétative périphérique ne suffisent pas à expliquer la structuration psychique de l'être humain et attire l'attention d'autres penseurs de son époque sur la nécessité d'une approche moniste pour comprendre la psyché humaine, une compréhension qui ne peut être séparée de sa sociogenèse. Le lien avec les idées de Spinoza sur le champ affectif est évident dans cette proposition.

Pour accomplir ce processus de proposition d'un nouveau courant interprétatif, ou même, mieux organiser les propositions de son temps, le penseur s'est orienté vers l'analyse des théories qui ont dominé son époque, les propositions de Descartes et principalement celles de James et Lange, pour à partir d'elles, indiquer comme voie alternative un retour aux propositions spinoziennes qui, selon lui, ont été plus fructueuses dans la tentative d'explication du jeu psychique impliquant l'affectivité.

2.2.1 L'erreur de Descartes, selon Vygotsky

A l'instar des physiologistes, qui évoquent le statut de pionniers de l'approche scientifique du domaine affectif, René Descartes (1596-1650), dans son *Traité des passions de l'âme*, méconnaît le caractère subjectif des passions en séparant ce qui affecte le corps et ce qui

affecte l'âme, en deux instances distinctes. Pour Vygotsky (1998), le dualisme cartésien exprimait en lui-même la dualité existant à son époque entre psychologie descriptive et psychologie explicative des émotions. Certains lecteurs de la psychologie socio-historique suggèrent qu'il existe des similitudes entre la théorie cartésienne des passions et la théorie périphérique des émotions, ayant dans l'explication des principes mécanistes ses fondements. Pour mieux comprendre en fait, en quoi les propositions de Descartes étaient limitées pour expliquer la dynamique de la vie affective, Vygotsky (1998) s'est préoccupé d'élucider les contradictions présentes dans les principes métaphysiques et mécanistes spiritualistes de la théorie de Descartes.

Pour étayer son hypothèse, Vygotsky a mis en évidence deux "erreurs" fondamentales de l'interprétation mécaniste proposée par Descartes et développée plus tard par James et Lange. La première est la méconnaissance de la condition historique du développement du psychisme humain, la méconnaissance de sa phylogenèse. Le penseur a souligné le caractère anti-historique de la proposition cartésienne des passions en ignorant le développement du psychisme tout au long de l'histoire de l'humanité, et même avant. Selon Vygotsky, pour Descartes, « dans l'histoire du psychisme humain, non seulement aucune perspective de développement des émotions n'est possible, mais au contraire, elles sont coordonnées à une régression continue et, en fin de compte, à la mort ». (Vygotsky, 1998, p. 253). Vygotsky poursuit le développement de sa pensée en affirmant que les manifestations des émotions sont plus perceptibles, plus claires chez les animaux que chez les hommes, chez les enfants que chez les hommes adultes, moins même chez les hommes non éduqués que chez les hommes éduqués, ce qui mettrait en échec l'idée d'un non-développement ou d'une culture des émotions. Le penseur utilise les termes "involution" et "atrophie" pour décrire cette approche cartésienne des émotions causées par des réflexes ressentis dans le corps. La deuxième erreur de la théorie cartésienne, pour Vygotsky (1998), est la séparation entre les émotions et l'ensemble de notre conscience. Il ne serait pas cohérent de mettre dans un même concept la catégorie des émotions et les catégories de l'expérience émotionnelle qui, dans son interprétation, constituent des substances distinctes (Vygotsky, 1998, p. 255). Dans sa lecture, il existerait une distinction incontestable entre la manifestation psychique des émotions et leurs matérialisations corporelles, leurs expressions physiques. Les recherches récentes de son époque ont démontré que l'explication selon laquelle les altérations viscérales et musculaires étaient la cause et la source des émotions ne tenait pas. Sans nier la thèse évolutionniste de Charles Darwin (1809-1882), Vygotsky souligne l'importance de notre cerveau et du dynamisme psychique pour le développement, historique, de la conscience, et par conséquent de nos émotions. « Le

développement historique de la conscience humaine est lié, en premier lieu, au cortex encéphalique ». (Vygotsky, 1998, p. 254). Rappelons ici que le penseur avait écrit vers 1933, sans les moyens actuels de l'imagerie par résonance magnétique, des examens de neuro-imagerie, démontrant une proposition novatrice pour son époque. Pour Vygotsky, le cortex est la partie de notre conscience qui se distinguerait qualitativement des autres parties du cerveau, où se situeraient les fonctions psychologiques supérieures. Pour lui, les sentiments sont des éléments constitutifs de ces fonctions.

Pour démystifier l'inexistence de la possibilité de culture, de développement des émotions, Vygotsky reprend certains principes de la théorie des réflexes conditionnés étudiée à cette époque par Lange (1896). Il mentionne une étude dans laquelle un enfant malade, en voyant une cuillère utilisée quotidiennement pour prendre un médicament au goût désagréable, se met à pleurer, avant même de prendre le médicament, par le simple fait de voir la cuillère. L'union du goût et de la mémoire visuelle, ainsi que la constance du stimulus ont suffi à créer un conditionnement. Cette même expérience ne se produit pas avec un autre enfant malade qui n'a jamais essayé le même médicament. Pour Vygotsky, il pourrait s'agir d'un exemple d'émotion apprise et non innée. Dans l'explication de l'expérience de Lange, l'auteur postule le pouvoir des souvenirs pour générer des réactions émotionnelles. Même si ce n'était pas l'objectif de Lange d'arriver à cette possibilité d'émotions opérant par des mécanismes psychiques, ses expériences constituent une preuve solide de la possibilité du développement d'une réponse émotionnelle. Ainsi, pour déconstruire la prémisse selon laquelle il ne serait pas possible de cultiver ou de développer des émotions, Vygotsky utilise la réflexologie de Pavlov pour démontrer l'indéfectibilité de la théorie de Descartes sur les passions innées, prouvant qu'il serait possible de développer ou de conditionner une réponse émotionnelle acquise.

Les concepts liés à la théorie viscérale et centripète, selon laquelle les émotions se manifestent dans le corps humain, dans ses organes, ses muscles et ses nerfs, irradiant vers le thalamus, la glande pinéale, pour atteindre notre cerveau, ont dominé les interprétations scientifiques de cette période historique. Le mouvement est structuré de l'extérieur vers l'intérieur, des organes et des membres périphériques vers le cerveau. L'interprétation centrifuge, selon laquelle les émotions émaneraient de notre conscience, de notre psyché, du cerveau vers le corps et pourraient affecter les organes et les membres périphériques, n'a pas été prise en compte dans cette période d'étude des émotions, dans la lecture de Vygotsky.

La conception de la passion chez Descartes était étroitement liée au principe de l'action, ou plutôt de la réaction, de la passivité, une composante qui ne pouvait être contrôlée ou arrêtée.

Certains critiques attribuent à cette interprétation cartésienne des influences de la philosophie thomiste, basée sur des prémisses aristotéliennes, mais qui a reçu une forte influence de la morale chrétienne, l'idée d'endurer une souffrance reçue.

L'une des critiques qui s'abat sur la pensée cartésienne, tissée par ses successeurs, notamment les physiologistes des 19^e et 20^e siècles, repose sur le fondement métaphysique pour expliquer les relations entre le corps et l'esprit. Les explications métaphysiques ont commencé à être ignorées dans la recherche scientifique de ce moment historique, ce qui a soutenu les affirmations de William James (1842-1910) qui a même déclaré qu'avant ses contributions, il n'y avait pas d'approche scientifique pour expliquer le mécanisme d'action des émotions.

Ainsi, pour structurer ses propositions sur le champ affectif, Vygotsky critique les propositions dominantes jusqu'à ce moment historique, basées sur des explications métaphysiques cartésiennes et postule dans sa théorie des émotions, deux fondamentaux non observés par Descartes dans sa théorie des passions. En effet, il n'y a pas de nature sensorielle et réactive des émotions qui soit incompatible avec les états intellectuels promus par les émotions (Vygotsky, 1998, p. 258).

Dans ses prémisses de base, Vygotsky (1998) a essayé de trouver des justifications dans les recherches de son époque qui démontraient l'existence d'émotions qui émanent de notre encéphale vers le corps ou qui existent même sans la manifestation perceptible d'une affectation. Pour défendre ce postulat, Vygotsky a recours à la psychanalyse freudienne pour démontrer l'action des rêves dans la provocation de réactions émotionnelles qui se manifestent dans le corps, mais qui ne passeraient pas par le canal traditionnel des sens (Vygotsky, 1998, p. 383). Certains de ses critiques prétendent que ce thème apparaît voilé dans les écrits de l'auteur, soit parce qu'il a été négligé par ses interlocuteurs, soit à cause du climat politique de son époque qui n'acceptait pas avec positivité la théorie freudienne. Mais Vygotsky va jusqu'à se qualifier de psychanalyste, ce qui rend évidente l'influence des écrits de Freud sur sa théorie.

Afin de mieux élucider la dynamique affective et les implications des sentiments et des émotions sur notre cadre psychique, Vygotsky s'est attaché à contester l'idée d'origine corporelle, viscérale des émotions de la proposition cartésienne.

Descartes a proposé, dans une distinction fondamentale, que l'être humain soit le seul animal doté de passions, puisque les animaux, n'ayant pas d'âme, ne possèdent pas de passion. La base du système cartésien était le parallélisme psychophysique structuré sur la dualité entre la chose pensante (l'âme) et la chose étendue (le corps). Tant l'ancienne théorie de Descartes

que la nouvelle théorie de James-Lange considèrent les manifestations émotionnelles à travers l'approche de la dépendance de la cause et de la conséquence, en alternant entre les phénomènes psychiques et les émotions.

Selon Vygotsky (1998), l'une des critiques les plus virulentes à l'encontre des lecteurs de Descartes serait le déterminisme mécaniste pour expliquer le domaine affectif. Descartes a développé une approche dualiste, séparant en deux instances distinctes, les passions issues du corps et celles issues de l'âme. Les passions et les impulsions appartenant au corps physique, avec ses manifestations végétatives, et la volonté, appartenant à l'âme, à l'esprit, à l'explication métaphysique. L'une des critiques les plus féroces que Vygotsky adresse à l'interprétation cartésienne de la réalité est liée à l'intransigeance de cette dualité, facteur de limitation et d'erreur, dans la lecture vygotkienne.

Dans son œuvre, Vygotsky s'est préoccupé et a cherché à démontrer comment la psychologie scientifique de son époque présentait plusieurs courants de recherche et de pensée qui n'étaient pas en mesure de répondre aux contradictions présentes dans les études psychologiques et physiologiques sur la relation entre l'esprit et le corps humain, entre le psychisme et l'affectivité, n'étant pas en mesure de surmonter le dualisme de Descartes.

Ainsi, pour surmonter la tendance théorique dualiste à expliquer la réalité et la constitution de l'être, Vygotsky a recours aux recherches de son époque afin de démontrer comment une partie des hypothèses de Descartes, James et Lange, les références sur le thème de l'affectivité dans la modernité n'étaient pas suffisantes pour expliquer les contradictions présentes dans leurs théories et les lacunes qui devaient être comblées.

Cependant, l'approche des émotions dans l'œuvre de Vygotsky n'est pas très populaire parmi ses chercheurs, étant un thème tangentiel dans une partie considérable des publications de la fin du vingtième siècle sur le développement psychologique humain (González Rey, 2009). Nombre de ses lecteurs considèrent ce thème comme une partie inachevée de ses propositions théoriques. Mais nous pouvons comprendre que la discussion des influences de l'affectivité sur le développement psychologique était l'une des préoccupations centrales de Vygotsky dans ses études. Avant même la théorie des émotions, dans *Psychologie de l'art*, l'auteur décrit l'importance attribuée à l'affectivité pour la construction de la psyché. Vygotsky attribue aux émotions un caractère générateur de la dynamique psychique, celles-ci étant le pont qui relie le logos, ce qui permet à l'humain d'enregistrer la réalité. « Les travaux fondateurs de Vygotsky (1998) sur les émotions et l'enseignement des émotions ont soutenu de nombreuses

manières différentes de théoriser et de conceptualiser le développement des émotions. » (Fleer, 2017, p. 88, notre traduction).

Vygotsky a également été un phare important pour la discussion sur les influences de l'affectivité dans le processus de développement. Pour lui, « l'aspect émotionnel de l'individu n'a pas moins d'importance que les autres aspects et fait l'objet de préoccupations éducatives dans les mêmes proportions que l'intelligence et la volonté » (VYGOTSKY, 2000, p. 146). Pour Vygotsky, les émotions jouent un rôle interne dans la régulation de nos comportements.

2.2.2 Les théories végétatives pour expliquer les émotions : les approches de James et de Lange

Pour construire sa théorie des émotions, ou plutôt pour tenter de démontrer les contradictions présentes dans les théories physiologiques qui proposaient d'expliquer les déterminations affectives sur notre constitution psychique, Vygotsky (1998) a eu recours à une lutte dialectique contre les idées et les études présentes à son époque, qui, selon lui, commettaient des erreurs flagrantes de traitement, d'analyse et d'interprétation des données obtenues lors des expériences.

S'opposant à la théorie cartésienne de la passion, le Biélorusse s'est consacré à l'exploration des théories dominantes de son époque pour déconstruire les propositions cartésiennes encore présentes sur la dynamique affective. Il a repris la théorie de James et Lange et a analysé plusieurs expériences menées par ces chercheurs pour étayer ses propositions.

L'approche de James et Lange considère les émotions comme des réponses à des affections présentes dans le corps et irradiant vers l'esprit. En d'autres termes, ce sont les affections sensorielles du corps qui génèrent les réponses émotionnelles secondaires. Les expériences émotionnelles seraient des réverbérations, des conséquences des altérations corporelles et non l'inverse, comme pourraient le déduire d'autres chercheurs. Dans la synthèse stimulus-réponse, les altérations périphériques et viscérales seraient les moteurs provocateurs des émotions.

Pour James et Lange, les expériences émotionnelles sont des conséquences d'altérations corporelles, produites par une altération viscérale, musculaire et périphérique. La peur est la conséquence de cette altération végétative et non motrice, elle constitue le produit de ces altérations physiques résultant d'une série de réactions encore mal connues. A la vue d'un

animal dangereux, des réactions physiologiques se déclenchent et finissent par provoquer la peur. L'ordre d'apparition s'expliquerait par stimulus - réaction - émotion.

Pour contester ce postulat selon lequel les émotions sont des épiphénomènes des affections corporelles, Vygotsky (2004) s'appuie sur d'autres études qui contredisent ces affirmations. Le point de vue selon lequel les manifestations périphériques et organiques seraient le moteur des émotions n'était pas infaillible, d'un point de vue théorique.

Vygotsky (1998) ne nie pas la présence d'altérations viscérales et leurs implications dans les phénomènes affectifs, mais il est radicalement d'accord avec Cannon (1927), qui attribue à l'interprétation de James-Lange une approche erronée de la lecture organiciste des phénomènes émotionnels. Proposer que des altérations viscérales provoquent des altérations émotionnelles et, en outre, rechercher une explication scientifique qui tente de standardiser ces altérations viscérales à certaines émotions, constituait une erreur centrale de la théorie de James-Lange, dans les interprétations de Vygotsky.

2.2.3 Les théories de Cannon, Bard et Sherrington

Pour Cannon et Bard, les sensations déclenchent des émotions qui produisent des réactions physiologiques, dans une synthèse stimulus-sentiment-réaction. Cette théorie est connue sous le nom de théorie de Cannon-Bard. Les chercheurs proposent qu'en arrivant au thalamus, l'influx nerveux se divise en deux parties, l'une allant au cortex cérébral à l'origine de la peur, de la colère, etc., et l'autre à l'hypothalamus qui provoque des altérations neurovégétatives dans le corps, les symptômes.

Ainsi, Vygotsky utilise les études de Cannon sur les manifestations corporelles stéréotypées du système sympathique des émotions comme la peur ou la colère ou encore de la douleur et de l'asphyxie, qui ne présenteraient pas de variables distinctes de leurs manifestations corporelles, contredisant les affirmations de James-Lange. Les réactions stéréotypées de peur ou de colère présentent certaines similitudes avec les manifestations de douleur et d'asphyxie. Il y a bien des manifestations corporelles qui correspondent à des états émotionnels forts, mais elles n'en découlent pas. Il n'y a pas de causalité, même si des corrélations se manifestent. Selon l'auteur,

[...] Faut-il accepter, à la lumière de ces faits, que les modifications organiques qui apparaissent lors des émotions constituent le phénomène principal, fondamental, et que leur reflet dans la conscience n'est qu'un épiphénomène, ou au contraire admettre que les faits d'éprouver consciemment des émotions représentent le phénomène fondamental et principal, et que les modifications corporelles qui les accompagnent ne seraient qu'un épiphénomène ?" (Vygotsky, 2004, p. 21, traduction de l'auteur).

Vygotsky (2004), pour renforcer ses propositions, rappelle les déclarations de F. Bard qui, en réfutant les déclarations de James, a conclu dans ses études que les manifestations de certains tremblements provoqués par le froid sont produites avec les mêmes altérations viscérales que les manifestations de la peur réelle (Vygotsky, 2004, p. 27). Le choc et la dynamique des manifestations organiques et des états émotionnels a été la voie utilisée par Vygotsky pour démontrer que les expériences menées par James et Lange ne pouvaient pas expliquer des manifestations organiques similaires pour des états émotionnels totalement différents.

Dans la critique de Vygotsky, la théorie de James-Lange ne résiste pas à la simple confrontation expérimentale de ses propositions. Il impute à ces propositions, ainsi qu'à l'axiome fondamental d'Espinosa, un état d'équivoque, comme une proposition phallique et non vraie.

En suivant ce raisonnement qui opte pour le dévoilement des contradictions présentes dans les affirmations mêmes de la théorie organiciste, Vygotsky se propose de répondre à deux questions fondamentales, en s'appuyant sur les recherches contemporaines de son époque. La manifestation des émotions est-elle possible sans leurs manifestations corporelles ? L'apparition d'une émotion est-elle possible si le processus mental est totalement absent, et que seules ses manifestations corporelles sont provoquées de manière artificielle ? (Vygotsky, 2004, p. 31).

Pour répondre à la première question, Vygotsky reprend deux études réalisées à son époque, impliquant des procédures chirurgicales sur des animaux. Dans la première étude, menée par Sherrington, après avoir effectué une procédure de séparation du nerf vague et de la moelle épinière du cerveau des chiens, des manifestations émotionnelles ont pu être perçues chez les animaux opérés, même sans les connexions nerveuses et médullaires qui permettraient la locomotion et d'autres manifestations corporelles, qui, selon la théorie de James-Lange, seraient le canal pour le passage des émotions vers le cerveau. De la même manière, Vygotsky (2004) se réfère aux études de Cannon, Lewis et Britton (1927) qui, inspirés par les découvertes

de Sherrington et dans le but de résoudre certaines impasses auxquelles Sherrington n'avait pas répondu, ont effectué des opérations sur des animaux dans le but de réséquer la partie sympathique du système autonome (Sympathectomie). Lors d'expériences menées sur des chats, la peur en présence de chiens n'a pas changé après l'opération, ce qui, selon ces chercheurs, mettrait à mal la thèse de Lange sur la causalité des altérations viscérales provoquant des émotions (Vygotsky, 2004, p. 33).

Les dispositions à la lutte ou à la fuite s'accompagnent d'émotions telles que la colère ou la peur. Selon Vygotsky, les émotions qui accompagnent habituellement la préparation du corps à la fuite ou au combat, seraient compromises dans les conditions naturelles de la vie réelle, en raison de l'absence de manifestations organiques, supplantées par la lobotomisation de l'animal.

Vygotsky (1998), après avoir rappelé les recherches de Sherrington, Cannon et d'autres collaborateurs qui ont essayé de supprimer les sensations énumérées par James-Lange, au moyen de la chirurgie chez les animaux, a conclu que,

En d'autres termes, les opérations qui, selon la théorie en question (James-Lange), devraient largement ou entièrement supprimer l'émotion, conserveraient néanmoins (ou encore) dans le comportement des animaux la colère, la joie et la peur dans la même mesure qu'elles se sont manifestées avant l'opération". (Vygotsky, 1998, p. 129-130).

En suivant cette même ligne théorique, pour démystifier la proposition selon laquelle les émotions émanent des muscles et du squelette, Vygotsky décrit les études de Ch. Dana (1921), qui a réalisé des études avec une femme paraplégique de 40 ans présentant des lésions aux troisième et quatrième vertèbres cervicales, montrant que l'affirmation selon laquelle le squelette et les muscles étaient les propulseurs des émotions, dans les propositions de James-Lange, ne tenait pas non plus, puisque toutes les autres émotions étaient facilement perceptibles chez la femme.

2.2.4 Expériences de Marañón et Wilson

En abordant la deuxième question proposée, Vygotsky (1998) s'est attaché à comprendre les propositions sur la question, de ce qu'il a appelé la preuve théorique inversée. Il a cherché

dans les recherches menées par le médecin italien Marañón (in W. B. Cannon, 1927, p. 113), qui a réalisé des expériences d'injection d'adrénaline chez des personnes, les arguments nécessaires pour démontrer pleinement les incohérences logiques proposées par la théorie de James-Lange en ce qui concerne la compréhension des émotions. Les expériences de Marañón ont constitué des preuves du théorème inverse par rapport aux arguments présentés pour défendre les expériences de Sherrington et de Cannon. Dans ces expériences, il a été prouvé que l'injection d'adrénaline à des doses suffisantes pour manifester les mêmes altérations organiques que celles présentes dans les émotions, appelées par Vygotsky émotions fortes, ne provoquait pas l'expérience émotionnelle, même si les autres manifestations corporelles étaient maintenues.

Pour Vygotsky, la nouveauté présentée par Marañón serait l'introspection utilisée comme preuve de l'expérience émotionnelle et immédiate des sujets. Vygotsky affirme que ces expériences sont plus avantageuses par rapport à celles réalisées avec des animaux, en se référant aux expériences de Sherrington et Cannon avec des chiens (Vygotsky, 1998, p. 132).

Lors des observations de suivi de ces expériences, des signes tels que palpitations cardiaques, altération du pouls artériel, douleurs thoraciques, tremblements, froid, malaise, douleurs, etc. ont été notés. Outre la description des manifestations végétatives, les sujets de recherche ont été invités à décrire ce qu'ils ressentaient et des rapports tels que « je me sens comme si j'avais peur », « comme si j'attendais une grande joie », « comme si j'étais excité », « comme si j'étais sur le point de pleurer sans savoir pourquoi », « comme si j'éprouvais une grande peur et que, malgré cela, j'étais calme » ont été enregistrés (Vygotsky, 1998, p. 132).

Il a été perçu que les injections d'adrénaline permettaient la manifestation de nombreuses émotions, ou manifestations physiologiques, mais pas leurs expériences émotionnelles respectives. Pour Vygotsky, ce chercheur a innové en insérant dans l'analyse de laboratoire le contexte objectif et subjectif de l'analyse, en considérant non seulement ce qui se manifestait dans le corps des sujets de recherche, mais aussi les représentations des sentiments et des sensations qu'ils rapportaient de leurs expériences.

Dans les expériences de Marañón décrites par Vygotsky (1998), les caractéristiques subjectives et objectives de l'enquête ont été prises en compte pour la construction des hypothèses liées à la manifestation émotionnelle. Certains des signes décrits par Vygotsky dans l'expérience de Marañón ont été utilisés pour renforcer la thèse des structures psychiques des manifestations émotionnelles, que Wallon appellera plus tard l'affectivité, car elle englobe les manifestations végétatives, psychiques et motrices.

On remarque que Vygotsky commence à inclure dans ses discussions le caractère qui importe vraiment dans ses propositions futures, c'est-à-dire quelles sont les relations, les implications psychiques entre les manifestations émotionnelles et leur résonance dans la constitution du psychisme humain.

Selon Vygotsky, pour équilibrer ses recherches, Marañón a établi une différence claire entre les manifestations des émotions psychiques et les perceptions des phénomènes végétatifs périphériques des émotions (les manifestations viscérales). Les démonstrations de Marañón ont permis de vérifier dans quelques cas des manifestations émotionnelles proprement dites, normalement la tristesse, qui étaient accompagnées de leurs manifestations végétatives comme des larmes et des pleurs, lorsqu'ils sont associés à des inductions antérieures liées à l'état de santé d'êtres chers, généralement des enfants, ou de parents décédés, avant l'injection d'adrénaline. Cela s'est produit chez un petit nombre de participants, selon Marañón. « Dans certains cas, cet état ne s'est développé qu'à condition que l'adrénaline ait été injectée après une conversation avec le sujet au sujet de ses enfants malades ou de ses parents décédés ». (Vygotsky, 1998, p. 133). Au vu de ce récit, Vygotsky a conclu que l'adrénaline ne pouvait produire un effet émotionnel secondaire que s'il existait au préalable un état psychologique approprié.

Pour Vygotsky, les contributions des études de Marañón constituent une évolution naturelle des investigations cliniques car elles « mettent en contact direct avec l'être humain, introduisent dans le champ d'observation de l'enquêteur le plan psychologique subjectif et permettent l'analyse directe de la conscience ». (Vygotsky, 1998, p. 135).

Toujours dans l'exercice de déconstruction de l'idée de parallélisme et de causalité causée par les organes et les muscles, Vygotsky (2004) reprend les observations de S. Wilson (1924) dans ses recherches sur les pathologies mentales. Le médecin a constaté que chez les patients atteints de certains troubles mentaux, les manifestations de rire ou de pleurs ne correspondaient à aucun stimulus externe. « S. Wilson rapporte des cas contraires qui prouvent également l'absence de parallélisme entre les éléments psychiques et somatiques de l'émotion ». (Vygotsky, 2004, p. 45). A propos de ce manque d'expressivité faciale, le chercheur souligne encore que « les patients souffrent d'une absence absolue de mouvements expressifs du visage ». (Vygotsky, 2004, p. 46). A ce manque de plasticité, d'expression, les rapports des médecins précisent que certains patients leur rappelaient, d'une certaine manière, qu'ils portaient des masques.

On remarque que Vygotsky (2004), en insérant dans son analyse des personnes qui présentent certains problèmes psychologiques, utilise une méthodologie qui sera largement utilisée par ses prédécesseurs pour l'analyse des situations liées aux émotions. Poursuivant son raisonnement, le médecin est toujours occupé à classer les types de patients, car il existe un autre groupe de comportements totalement distincts de ceux-ci. Ce sont, dans les conceptions de Wilson, les patients de premier ordre, car les patients de second ordre présentent une inversion dans l'aspect expressif des émotions. Dans ce deuxième groupe appelé par Wilson patients de deuxième catégorie, l'exacerbation expressive et la constance des expressions faciales nous permettent de nous souvenir d'un acteur d'une comédie grecque, « avec une expression émotionnelle pathétique d'indignation » (Vygotsky. 2004. p. 46). Avec ces exemples, Vygotsky a tenté de démontrer que la proposition de James et Lange selon laquelle la manifestation émotionnelle est inévitablement liée à une altération physique viscérale ne tenait pas.

Nous trouvons dans la construction de Vygotsky un mouvement qui s'efforce d'abord d'écartier méthodiquement et exhaustivement les incohérences de la théorie de James et Lange, jusqu'alors dominante dans leur moment historique, pour proposer sa propre manière de comprendre la vie psychique humaine. De ce point de vue, les émotions et les sentiments ne peuvent être séparés de la construction du sujet, ou de ce que Wallon (1968) a appelé la construction du "je".

Au moment de reprendre les recherches de S. Wilson, Vygotsky tente d'établir le lien entre les manifestations somatiques et psychologiques, ou mieux, entre leur présence et leur expression dans le corps humain, en montrant qu'il n'y a pas, comme l'affirmaient James et Lange, une causalité inexorable entre les manifestations des pulsions émotionnelles et leur expressivité.

Vygotsky (1998) part des propositions présentes à son époque qui dominaient les interprétations sur l'affectivité. La physiologie et la médecine étaient en effet le domaine où l'on étudiait le psychisme humain, non pas comme un objet d'étude en soi, mais comme un appendice des expressions de notre cerveau. D'une analyse purement biologique à une analyse psychologique et sociale de l'action des émotions sur la vie psychique de l'être humain.

Selon Vygotsky (1998), les organicistes, pour sauver la théorie, ont introduit dans l'analyse des données expérimentales, mais sans changer la méthodologie utilisée. Ils ont continué à proposer une affectation uniquement basée sur des facteurs physiques, ceux-ci étant

les déclencheurs des émotions. Pour James et Lange, les émotions naissent des altérations viscérales, avec leurs successeurs, des muscles, des nerfs et des altérations du mouvement.

En résumé, il est parti de l'analyse des propositions liées aux observations de James-Lange, aux expériences en laboratoire de Cannon-Bard, puis aux tests sur des êtres humains de Marañón. Avant de réaliser ses propositions, il a essayé de déconstruire le sens commun sur le thème de l'organisation affective et de mettre en évidence les recherches qui lui permettraient d'asseoir ses propositions théoriques. Bien d'autres expériences et penseurs ont été utilisés par Vygotsky pour illustrer et étayer ses propositions, mais nous nous limiterons à l'esquisse du cheminement théorique suivi dans la construction de son hypothèse théorique sur les émotions.

2.2.5 L'approche psychophysique du psychisme selon Vygotsky

Vygotsky (1998) reprend le fil de l'interprétation centripète erronée proposée par Descartes et certains de ses disciples pour explorer les concepts d'émotions psychiques, celles qui ne dépendraient pas de manifestations corporelles pour exister. Il propose la conception de deux types d'émotions qui agissent sur l'être humain : les émotions inférieures ou brutes et les émotions supérieures.

Même si Vygotsky comprenait que la proposition d'émotions thalamiques présentée par Cannon n'était pas en soi suffisante pour expliquer la dynamique psychique des émotions, il reconnaissait que les hypothèses soulevées par Cannon et Bard étaient les plus plausibles du point de vue scientifique de l'analyse des émotions. Pour la théorie thalamique, toutes les sensations et affections recevraient dans le thalamus leur coloration émotionnelle particulière et leur tonalité affective. Cannon prévoyait une connexion entre le thalamus et le cortex cérébral, entre le cortex et les régions sous-corticales, le thalamus optique étant le centre de coordination des réactions émotionnelles. En se référant aux théories qui, selon Vygotsky (1998), étaient les plus proches d'une véritable analyse du système psychique, l'auteur a déclaré que,

Dans les deux cas, les processus émotionnels sont impliqués comme substrat psychologique de la conscience émotionnelle, mais leur cause spécifique, leur source spécifique, capable de nous expliquer et que ces processus corticaux se distinguent des autres, des autres processus corticaux, sont le substrat des opérations intellectuelles, sont

situés différemment par les deux théories. L'une voit cette source dans les changements périphériques, l'autre dans les processus centraux (Vygotsky, 1998, p. 172-173).

L'auteur souligne que même s'il s'agit d'une évolution du point de vue scientifique, les propositions encore avancées par Cannon et Bard, qui situaient le centre des émotions dans la zone sous-corticale du cerveau, n'ont pas réussi à rompre avec le parallélisme. L'une des questions centrales que Vygotsky insère dans le débat est la relation entre les comportements émotionnels et les expériences émotionnelles, « c'est-à-dire entre les aspects objectifs et subjectifs des émotions. » (Vygotsky, 1998, p. 174). Ce thème des aspects subjectifs des émotions n'a pas été analysé de manière intensive par les chercheurs de ces théories, puisque, à ce moment historique, c'est la psychanalyse naissante qui a traité plus attentivement de cette relation. La nouvelle théorie de Cannon et Bard concentre son explication sur la relation entre le cortex et les régions sous-corticales du cerveau. « Ainsi, dans la nouvelle théorie, les interactions entre les centres corticaux et sous-corticaux sont considérées comme la base réelle de l'émotion. » (Vygotsky, 2004, p. 72).

Pour expliquer les conflits entre les dynamiques implicatives des aspects objectifs et subjectifs qui agissent sur les émotions, Vygotsky insère comme constituants des processus émotionnels les éléments suivants : tendance, motivation, action, impulsion. Il différencie les sentiments des sensations et reproche à James-Lange de ne pas comprendre cette différence. « Cette théorie ignore le caractère impulsif constamment présent et parfois dominant de l'expérience émotionnelle ». (Vygotsky, 1998, p. 179). Il critique la maladresse de James et de Lange à distinguer et à considérer une affectation qui ne se répercute pas dans le corps ou n'en provient pas. Il existe un lien profond entre la sensation et l'émotion. Il est intéressant de noter que même sans disposer des mécanismes technologiques actuels, il a pu supposer la possibilité de l'existence de deux types de manifestation du rire, le rire thalamique, involontaire, et le rire cortical, volontaire.

Les instincts seraient des émotions inférieures présentes chez les hommes, mais aussi chez les animaux. Ils sont liés, dans l'interprétation de Vygotsky (1998) aux affects qui seraient les "états corporels qui augmentent ou diminuent la capacité d'action du corps". (p. 16). Dans cette question, il n'est pas clair si Vygotsky se référait uniquement à la préparation physique, musculaire ou mentale de l'état de veille. Il les différencie des émotions supérieures telles que les sentiments, la gratitude, la satisfaction morale.

Vygotsky a été l'un des penseurs les plus utiles de son époque, lorsqu'il a utilisé la méthode dialectique basée sur le matérialisme historique pour expliquer la dynamique psychique affective, en essayant de démystifier et de déconstruire les récits qui ont émergé dans le domaine de la science, en ce qui concerne le développement affectif. Pour ce faire, ce penseur a débattu des idées qui prévalaient dans la modernité sur les théories du champ affectif. Vygotsky a assumé dans son travail une posture de psychanalyste, dans l'une des lignes de son propre travail, trace présente dans sa forme d'analyse. Cependant, en raison des enjeux politiques de son pays, de la brièveté de sa vie, elle ne peut être mieux explorée. Une des critiques qui plane sur son ouvrage principal sur l'affectivité, les prémisses du sauvetage de la psychologie spinozienne, nous laisse une impression d'inachevé par le niveau théorique et intellectuel dans lequel il a opéré et par les discussions présentes dans le livre. Certains de ses commentateurs font ce reproche d'inachèvement par l'absence d'un chapitre de discussion réservé à l'éthique spinozienne.

2.2.6 La conception intégrale du psychisme de Vygotsky : de la pensée cartésienne au retour au monisme de Spinoza

Dans l'interprétation cartésienne, la volonté régnerait sur les passions, ayant dans la raison sa forteresse. Spinoza s'oppose avec véhémence à cette proposition théorique, affirmant qu'une passion, une affection, ne peut être équilibrée que par une autre affection et non par la raison, prémisses fondamentales de la passion innée du cartésianisme.

Aristote avait déjà abordé ce thème en tentant de répondre à la question de savoir s'il était possible de cultiver les passions pour mener une vie bonne. Plusieurs autres savants et philosophes au cours de l'histoire se sont attardés sur cette discussion. Nous pouvons comprendre que l'auto-affirmation de l'hérédité et la suprématie du végétatif sur le volitif, sur le psychique, sur les émotions a été le *modus operandi* par lequel les explications scientifiques de la modernité ont tenté de se débarrasser des explications philosophiques basées, jusqu'alors, principalement sur la métaphysique. Vygotsky (1998) reconnaît en Descartes la tentative de chercher une nouvelle explication aux nouvelles questions qui ont surgi avec la révolution scientifique, mais affirme que Descartes n'a pas été en mesure de surmonter les contradictions de sa propre théorie des passions.

L'une des préoccupations centrales de Vygotsky (2004) dans la conduite de sa théorie des émotions s'est concentrée sur la déconstruction de la méthodologie d'approche des passions

proposée par Descartes. Ainsi, il attire notre attention sur les interprétations cartésiennes d'un possible mouvement centrifuge, pour tenter de construire une explication à l'une des lacunes de sa théorie. Dans cette tentative d'explication des mouvements centrifuges, Descartes a proposé l'existence de manifestations d'esprits qui pourraient influencer les manifestations d'émotions qui passeraient par les glandes et irradieraient l'ensemble du corps. Pour Descartes, la glande pinéale serait le centre de contrôle des émotions, le contrôleur des manifestations viscérales.

Suivant cette voie, Vygotsky (1998) s'appuie sur la différenciation de la théorie des passions de Descartes et de la théorie des émotions de James-Lange, en distinguant les concepts d'émotions et de passions. Sur l'échelle de l'évolution, la théorie de James-Lange étudie les manifestations émotionnelles de la maison en tant qu'animal supérieur. Les voies méthodologiques de la recherche de la connaissance ont été fortement marquées par l'héritage stoïcien, platonicien et galénien. Aucune explication métaphysique n'était prise en compte pour étayer les propositions théoriques de ce courant, tandis que l'expérimentation animale, la dissection et l'observation de personnes blessées étaient fréquemment utilisées comme méthode.

Dans ce mouvement de différenciation des passions et des émotions, Vygotsky propose l'existence d'une autre terminologie et commence à différencier ce qu'il nomme les émotions inférieures ou brutes, les sentiments et les sentiments supérieurs. On remarque l'exercice qui consiste, en plus de démontrer les contradictions et les limites des théories de Descartes et de James-Lange, à proposer une lecture possible de son propre concept d'émotions. « Aucun état de conscience ne doit être dissocié de ses conditions psychiques. Celles-ci correspondent à un ensemble naturel qui doit être étudié en tant que tel ». (Vygotsky, 1998, p. 388).

Pour renforcer ses arguments, Vygotsky a recours aux propositions de Ribot (1987), qui dans sa théorie proposait de remplacer la compréhension dualiste et mécaniste de la cause et de l'effet par la compréhension moniste, de remplacer l'hypothèse du parallélisme et de l'interaction par celle de l'identité psychophysique.

A ce moment de ses propositions, Vygotsky affirme qu'en écartant la vision de continuité des maximes cartésiennes sur les passions attribuées à Spinoza par Fischer et d'autres penseurs a été le point d'appui de ses propositions, sur lesquelles il proposera par la suite sa propre interprétation des affections sur le psychisme humain. L'auteur, lorsqu'il discute spécifiquement des causes immédiates et médiates des passions, affirme que « [...] les causes médiates et premières des passions peuvent être des sensations, des souvenirs, des idées... ». (Vygotsky, 1998, p. 380). Il propose comme causes médiates de certaines passions, les pensées,

les souvenirs, les sensations, en excluant le domaine unilatéral de l'affectation par la voie nerveuse.

Pour prouver cette distinction de Spinoza, Vygotsky examine deux œuvres de Spinoza, *Le bref traité et L'éthique*, dans lesquelles, selon Vygotsky, il est possible de voir le changement d'un Spinoza d'influences cartésiennes, avec des hypothèses encore soutenues par les idées de Descartes et un Spinoza innovant avec un modèle argumentatif et théorique basé sur une analyse innovante des passions.

Vygotsky affirme que, dès le *bref traité*, Spinoza a montré une nouvelle approche des passions, qui a été mal interprétée par les penseurs de son époque.

Il critique l'interprétation des idéalistes spinozistes qui se sont arrêtés à un parallélisme entre les théories. Il n'a pas écarté la relation ou les implications du corps sur les manifestations psychiques, mais a donné une nouvelle lecture de ces interprétations.

Descartes analyse les passions à travers le binôme corps/esprit et Espinosa analyse, selon les termes de Vygotsky, les passions à travers l'éthique. L'un des points de désaccord entre les deux théories est la relation entre les passions, leur influence sur la volonté et la connaissance.

L'un des apports marquants de Vygotsky dans la comparaison des approches cartésienne et spinoziste des passions est l'explication de la volonté et de son rôle dans l'action humaine. Sommes-nous réellement contrôlés par la volonté ? Serait-il possible d'expliquer la volonté par une approche naturaliste qui ne réduirait pas ce qui est supérieur à ce qui est inférieur ? Descartes a nié la liberté de la volonté, tandis que Spinoza a soutenu que la volonté ne pouvait pas être soumise à la raison. Une répression extérieure de certaines manifestations ne conclut pas, en effet, à un contrôle de la volonté, mais à des mécanismes d'inhibition de l'extériorisation de certaines volontés. Les pulsions jaillissent à l'intérieur de l'être, qui par un choix politique et avec un processus de connaissance et de compréhension de soi de ces pulsions, décide de ne pas les extérioriser pour ne pas subir des privations politiques ou même physiques.

Pour Vygotsky,

Nous essaierons de montrer plus loin que même si le *bref traité* ne comprend pas les éléments principaux de la théorie des passions, telle qu'elle est développée dans l'Éthique, il n'en constitue pas moins, du point de vue du contenu principal de la théorie,

une antithèse efficace de la théorie de Descartes (Vygotsky, 2004, p. 87-88, traduction de l'auteur).

Selon Fischer, Spinoza considérait les passions comme des « phénomènes psychiques conditionnés exclusivement par le mode de notre connaissance ». (Vygotsky. 2004, p.88).

Vygotsky indique clairement que la compréhension de la nature psychophysique des passions était un thème central de la théorie spinoziste. Le problème des passions chez Spinoza réside dans la relation entre l'affect et la pensée, « c'est une autre face de la lune, celle qui n'est pas visible dans la théorie de Descartes » (Vygotsky, 2004, p. 89). Dès le *bref traité* de Spinoza, Vygotsky envisageait déjà une différence frappante et antagoniste entre les courants psychologiques naturaliste et antinaturaliste des cartésiens et des spinozistes dans l'étude des affects.

La psychologie cartésienne et la psychologie spinoziste des affects s'opposent, selon Vygotsky, même par rapport au moment structurant de la pensée de Spinoza, présent dans le *bref traité*. Descartes a suivi une voie explicative, naturaliste et matérialiste. Spinoza était descriptif, idéaliste, phénoménologique anti-naturaliste. Selon Vygotsky, Spinoza, en ce qui concerne les passions, était en fait un anti-cartésien. Les affects ne sont pas subordonnés à notre volonté et nous n'avons aucun moyen de les gouverner de manière illimitée. Pour Vygotsky, Spinoza estime qu'une affection ne peut être réprimée que par une autre affection.

En résumé, pour reprendre les termes de Vygotsky, il s'agirait de savoir ce qu'est en fait la science des formes supérieures de l'activité consciente, non pas en tant que métaphysique appliquée, comme on peut l'observer chez Descartes, Lotze et Bergson, mais en préservant toute la signification de la dimension supérieure de la psyché humaine. Sur cette approche erronée de Descartes, nous trouverons des résonances dans les écrits de Damasio, qui a tenté de mieux expliquer les incongruités de la théorie des passions de Descartes.

Le principe d'inséparabilité proclamé par Wallon a également été observé chez Vygotsky, pour qui "les réactions émotionnelles exercent l'influence la plus substantielle sur toutes les formes de notre comportement et sur les moments du processus éducatif". (2001b, p. 143). Oliveira et Rego (2003) proposent que chez Vygotsky, les émotions soient, par essence, dialectiques, développementales et monistes.

Selon Toassa (2011), l'une des possibilités présentes dans la littérature pour traduire le mot "pereživânie" (expériences) du russe est "émotions", utilisé par Vygotsky pour décrire les sentiments qui se manifestent de manière aiguë. En ce qui concerne l'élucidation de ce concept

central pour la compréhension de ce que Vygotsky pensait des émotions, Camargo et Bulgacov (2016), se sont concentrés sur la récupération historique des diverses utilisations du terme, dans les traductions les plus variées, laissant perceptible le caractère d'inséparabilité entre les émotions et l'activité humaine. Le processus de développement compose la manifestation intégrale de la personne, renforçant la critique d'Espinosa, Wallon, Damasio sur la séparation de la psyché dans le progrès du développement humain.

González Rey présente une idée centrale du développement chez Vygotsky, selon laquelle les processus psychiques ne peuvent être séparés des processus culturels, le développement de la psyché étant inséparable de la culture et de la vie sociale.

Avec Vygotsky, les processus psychiques deviennent inséparables des processus culturels, bien qu'il n'ait pas tenté de développer en profondeur le concept de culture ou de vie sociale, mais il ouvre pour la première fois la possibilité de comprendre le psychisme comme un système en développement et inséparable de la culture et de la vie sociale (González Rey, 2009, p. 12, traduction de l'auteur).

Le concept d'émotions est au cœur de certaines des catégories les plus centrales de la pensée de Vygotsky. Dans *Pensée et langage*, Vygotsky (2005) critique, dans l'étude de la psychologie, la séparation entre l'intellect et les aspects volitifs et affectifs de la conscience. Pour l'auteur, l'expression créative de la pensée ne se manifesterait que lorsque les aspects cognitifs et affectifs sont interreliés. Selon González Rey, « La posición expresada por Vygotski lleva a un cuestionamiento de la idea tradicional de procesos cognitivos, ya que la cognición, como proceso del desarrollo humano, no puede ser separada de la emocionalidad del sujeto. » (2009, p. 3).

L'acte même de penser constitue pour Vygotsky (2001a) la manifestation de l'inséparabilité des manifestations émotionnelles, créatives, fantaisistes et imaginatives de l'intégralité du développement intellectuel. González Rey (2009) affirme que dans le premier et le dernier chapitre du livre *Pensée et langage*, Vygotsky s'attarde sur la défense de l'intégralité entre la cognition et l'affectivité. Il n'est pas fait état, chez ses commentateurs, du souci de définir et de distinguer les différentes formes de manifestations affectives, comme l'ont fait Wallon, Damasio et d'autres, mais d'exprimer sa conception de l'intégralité des processus psychiques.

La critique faite par González Rey (2009) à la structure actuelle de l'enseignement reflète la proposition de la théorie de l'activité défendue par Vygotsky et ses prédécesseurs, tels que Luria, Leontiev, dans laquelle la classe serait un espace relationnel qui transcende la méthode expositive centrée sur l'enseignant. Selon González Rey, « les analyses de la pensée, en tant que processus producteur d'émotions, sont essentielles à la transformation des pratiques d'apprentissage dominantes jusqu'à aujourd'hui à tous les niveaux de la formation scolaire et académique ». (2009, p. 5).

Ainsi, dans la construction de son idée d'émotions supérieures, celles liées aux fonctions psychologiques supérieures, Vygotsky s'appuie sur les propositions de Wundt qui s'opposent, à cet égard, aux propositions périphériques. Wundt a défendu l'existence de ce qu'il a appelé la théorie des sensations innervées ou sensations intériorisées. Ces sensations intérieures, celles qui ne passeraient pas par les nerfs pour exister, constitueraient des perceptions internes, ou introspectives, de notre état psychique. Vygotsky (1998) propose comme solution possible à la dichotomie cartésienne, le retour à la proposition moniste de conception de l'être humain. Comme méthode, il suggère de revisiter les principes aristotéliens de la forme et de la matière. Dans ce cas, Vygotsky entend par matière les faits somatiques et par forme les états psychiques correspondants. Les deux essences ne peuvent exister de manière distincte, puisqu'elles constituent des expressions de la même substance. Certains critiques de Vygotsky ont souligné qu'il ne s'est pas éloigné des explications métaphysiques, ou plutôt qu'il a remplacé la spiritualité par la métaphysique. Cependant, l'option trouvée par Vygotsky en son temps, nous a permis de comprendre la psyché à travers un biais unique. L'esprit et le corps sont les deux faces d'une même pièce, et ne peuvent subsister de manière isolée.

2.3 Wallon et leur contributions à la compréhension du champ affectif

Avec quelques similitudes avec la méthode appliquée par Vygotsky, le concept d'affectivité a été appliqué et exploré plus intensément par le médecin et philosophe français Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), qui, dans ses études, s'est attaché à comprendre les processus constitutifs de la psyché humaine, en mettant particulièrement l'accent sur les manifestations et les implications de l'affect, des émotions et des sentiments humains.

Certains érudits ont déclaré que,

On peut regretter que sa théorie du développement de l'enfant, plus globale que celle de Piaget, ait eu une moindre audience internationale. Néanmoins, s'il revenait maintenant, Wallon serait heureusement surpris de la place accordée à l'émotion dans les recherches actuelles. (Tourrette et Guidetti, 2018, p .27)

L'œuvre de Wallon occupe une place prépondérante dans les théories qui ont proposé la compréhension des processus psychologiques humains. Compte tenu de la situation présentée, et pour comprendre le déroulement de cette conjonction de facteurs, nous mettrons en évidence l'action de l'affectivité dans le processus de formation des enseignants, en examinant comment l'affectivité influe sur la pratique de l'enseignement. Selon des enquêtes récentes (Francelino, 2022), la recherche en éducation a corroboré la thèse selon laquelle les relations sont marquées par l'univers affectif et que celui-ci influence de manière décisive la dynamique relationnelle. (Arantes, 2003; Leite, 2012, 2018; Audrin, Sander, 2018; Audrin, 2020).

Ainsi, la perspective théorique plus large qui nous guide dans cette recherche est la théorie historico-culturelle du psychisme, dans laquelle les variables culturelles et affectives jouent un rôle fondamental pour la compréhension de la construction du psychisme.

Dans un premier temps, nous nous sommes attachés à dévoiler l'évolution historique et théorique de la théorie des émotions, présente chez Baruch Spinoza (1632-1677), René Descartes (1596-1650) et Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934). A partir de ce moment, nous nous concentrerons sur la conception actuelle de l'affectivité et ses applications dans les processus de développement humain, avec un accent particulier sur les processus formatifs, en utilisant les recherches de Wallon et de Damasio comme références.

Au siècle dernier, Wallon (1879-1962) apparaît comme un penseur important qui s'est occupé de l'élaboration d'une théorie axée sur le développement complet de l'enfant, remettant en question, avec Vygotsky, la séparation entre l'affectivité et la cognition, consacrant une partie de son histoire à la recherche et à l'étude de ce thème. Au siècle dernier, le neuroscientifique portugais Antonio Damasio (1996, 2005) a consacré son énergie à ses recherches sur l'affectivité et son importance pour le développement humain. Nous commencerons notre présentation en cherchant des références pour définir les concepts d'affectivité, d'émotions et de sentiments.

Pour Wallon (1968), l'affectivité est étroitement liée à l'intelligence. Ce penseur a contribué dans ses recherches à la délimitation des concepts liés au domaine affectif, qui jusqu'alors avaient des définitions généralistes, rendant difficile la compréhension de certains

concepts clés des manifestations affectives. Wallon (1968) a proposé une distinction claire pour les concepts d'affectivité, d'émotion, de sentiment et de passion, innovant dans ce domaine.

Selon le dictionnaire Antônio Houaiss, le mot "émotion" signifie "action de déplacer, d'émouvoir. 2. agitation des sentiments ; choc affectif ou moral ; trouble, commotion. 2.1. PSIC Réaction organique d'intensité et de durée variables, accompagnée d'altérations respiratoires et circulatoires et d'une grande excitation mentale. (Houaiss, 2001, p. 1122).

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, dans le "Nouveau dictionnaire de la langue portugaise", définit le terme "émotion" comme suit : "[de fr. Émotion] s.f. 1. Action d'émouvoir (moralement) 2. Ébranlement moral ; émoi. 3. 3. psychol. Réaction intense et brève de l'organisme à un événement inattendu, qui s'accompagne d'un état affectif à connotation douloureuse ou agréable (Ferreira, 1986, p. 635, traduction de l'auteur).

Dans son étymologie, le mot "émotions" est un dérivé tardif de la jonction de deux mots latins : "e" (signifiant vers l'extérieur) et "movere" (signifiant mouvement), ou dans sa forme simplifiée e+movere (signifiant vers l'extérieur). Le latin a servi de base à la plupart des traductions dans les langues vernaculaires européennes. Les plus anciennes, "émotion" en français à partir de 1475, (trouble moral), dérive de émouvoir, qui vient du vieux français, mouvement, déplacement, trouble ; "emotion" en anglais à partir de 1579, "emozione" en italien et emoção en portugais datent du début du XVIIe siècle. Au départ, dans la documentation européenne, le terme était utilisé pour désigner l'"agitation populaire", voire le "désordre". Plus tard, on retrouve ce mot dans la documentation de l'époque pour désigner les troubles de l'âme et de l'esprit.

La signification du mot "émotion" dans le dictionnaire philosophique d'Abbagnano comporte treize pages et demie de définitions, reprenant des concepts de la Grèce antique à l'époque contemporaine.

Selon Abbagnano,

EMOTION (gr. *ρόγος* ; lat. *Affectus* ou *Passio* ; in. *Emotion* ; fr. *Emotion* ; ai. *Affekt* ; it. *Emozione*). En général, on entend par ce nom tout état, mouvement ou condition qui provoque chez l'animal ou l'homme la perception de la valeur (portée ou importance) qu'une certaine situation a pour sa vie, ses besoins, ses intérêts. En ce sens, pour reprendre les termes d'Aristote (Et. nic, II, 4. 1105 b 21), l'E. est toute affection de l'âme, accompagnée de plaisir ou de douleur : le plaisir et la douleur étant la perception de la valeur que le fait ou la situation à laquelle l'affection se réfère a pour la vie ou les besoins

de l'animal. Ainsi, l'E. peut être considéré comme une réaction immédiate de l'être vivant à une situation favorable ou défavorable : immédiate, parce qu'elle est condensée et, pour ainsi dire, résumée dans la tonalité du sentiment (agréable ou douloureux), ce qui suffit à mettre l'être vivant en état d'alerte et à le disposer à faire face à la situation avec les moyens dont il dispose (Abbagnano, 2007, p. 311).

La définition trouvée par Abbagnano (2007) remonte à la Grèce et à la Rome antiques, dans les écrits d'Aristote, de Platon et de Cicéron. Cependant, ce qui attire notre attention, c'est qu'il n'existe pas de distinction claire pour fournir des subventions permettant d'utiliser le concept de manière assertive, étant donné qu'il présente de fortes variations tout au long de l'histoire. Cependant, à des fins didactiques et pour établir une ligne théorique référentielle, nous nous laisserons guider par les interprétations de Wallon et de Damasio de cette affectation. Les émotions sont « [...] des réactions immédiates de l'être vivant à une situation favorable ou défavorable : immédiates, parce que condensées et, pour ainsi dire, résumées dans la tonalité du sentiment, (agréable ou pénible), qui suffit à mettre l'être vivant en état d'alarme et à le disposer à faire face à la situation avec les moyens dont il dispose ». (Abbagnano, 2007, p. 311).

L'émotion se caractérise par la manifestation d'états corporels objectifs, de manifestations viscérales, somatiques, musculaires, périphériques, organiques, liées au caractère biologique de l'être humain, qui s'expriment chez l'enfant par des signes qui atteignent les sens. Suite à ces altérations du tonus, des contractions musculaires et des changements de tempérament peuvent être constatés chez l'enfant. Les émotions manifestent la plasticité des affects. Les recherches de Wallon ont d'abord porté sur les bébés et les enfants, mais les chercheurs contemporains ont étendu leurs réflexions et leurs contributions à toutes les phases du développement (Gratiot-Alfandéry, 2010 ; Francelino, 2022).

Pour Mahoney et Almeida, dans Wallon,

L'émotion

-C'est l'extériorisation de l'affectivité, c'est-à-dire son expression corporelle et motrice. Elle a un pouvoir plastique, expressif et contagieux ; elle est la première ressource de connexion entre l'organique et le social : elle établit les premiers liens avec le monde humain et, à travers lui, avec le monde physique ;

Les émotions sont des systèmes d'attitudes, révélés par le tonus. L'attitude est l'expression de la combinaison entre le tonus (niveau de tension musculaire) et l'intention ; chaque attitude est associée à une ou plusieurs situations ; (Mahoney Et Almeida, 2005, p. 20, traduction de l'auteur).

Lorsque l'émotion est présente, la manifestation physiologique est prédominante, elle se présente comme l'expression de l'affectivité et est donc perceptible.

Pour Wallon, les émotions constituent la première forme de contact de l'enfant avec le monde, le premier mode d'interconnexion avec la réalité sociale. Il les définit ainsi,

[...] consistent essentiellement en des systèmes d'attitudes qui correspondent, chacune, à un certain type de situation. Attitudes et situation correspondante s'impliquent mutuellement, constituant une manière globale de réagir de type archaïque, fréquente chez l'enfant. Une totalisation indivise s'opère alors entre les dispositions psychiques, toutes orientées dans le même sens, et les incidents extérieurs. Il s'ensuit que, très souvent, c'est l'émotion qui donne le ton de la réalité. Mais, inversement, les incidents extérieurs acquièrent presque à coup sûr le pouvoir de la déclencher. Il s'agit en fait d'une sorte de prévention qui dépend plus ou moins du traitement, des habitudes de l'individu (Wallon, 1968, p. 148).

Dans cet extrait, Wallon établit quelques principes intéressants à observer sur les émotions. Tout d'abord, leur caractère physique, d'action ou de réaction. Elles n'ont pas besoin d'être apprises, ne peuvent être séparées de nos dispositions psychiques, et fonctionnent surtout de manière réactive, dirigées vers l'environnement extérieur, et opèrent également chez l'homme comme un mécanisme d'auto-préservation. Enfin, l'habitude peut exercer une influence sur certaines réponses émotionnelles. Wallon complète également que « C'est précisément aux émotions, par leur orientation psychogénétique, de développer ces liens qui anticipent l'intention et le raisonnement ». (Wallon, 1968, p. 149).

Un vestige qui mérite peut-être d'être mis en scène est son action sur le corps dépourvue d'intentionnalité. Elle opère par des mécanismes psychogénétiques d'autoconservation, plus perceptibles chez l'enfant que chez l'adulte. Vygotsky (1998) avait déjà mis en évidence cette

caractéristique de manifestation, plus facilement perceptible chez l'enfant que chez l'adulte. Pour Wallon, les émotions sont les premiers modes de relation de l'enfant au monde.

L'émotion se caractérise par la manifestation d'états subjectifs, liés au caractère biologique de l'enfant, qui s'expriment par des signes tels que l'inconfort, la faim et les pleurs. Ces changements émotionnels peuvent produire des contractions musculaires et modifier l'état d'esprit de l'être humain. (Francelino, 2022 p. 37, traduction de l'auteur).

Les sentiments, selon Wallon (1968), présentent des manifestations plus proches de notre état psychologique. Ils constituent un second moment des manifestations affectives et peuvent participer à des relations plus dynamiques avec la cognition (Ferreira et Acioly-Régner, 2010). Selon Wallon,

L'enfant qui est sollicité par le sentiment n'a pas, avant les circonstances, les réactions instantanées et directes de l'émotion. Son attitude est celle de l'abstention et, s'il observe, c'est avec un regard distant ou furtif qui refuse toute participation active aux relations qui l'entourent (Wallon, 1968, p. 153).

Suivant cette ligne interprétative, la théorie wallonne exprime les sentiments comme la partie représentationnelle de l'affectivité, pas nécessairement liée à une réponse sensorielle, directe ou immédiate à une sensation ou à un stimulus, mais une affection souvent sujette à déguisement, interne, psychologique.

Selon Abbagnano, on peut définir un sentiment comme,

SENTIMENT (in. *Sentiment* ; fr. *Sentiment* ; ai. *Gefühl* ; it. *Sentimento*). Ce terme peut signifier : 1^a la même chose que l'émotion, au sens plus général, ou une sorte ou une forme supérieure d'émotion. Pour ce sens, voir EMOTION ; 2- pressentiment, au sens où des phrases comme "je sens que quelque chose ne va pas" sont utilisées pour dire que l'on a une opinion qu'il n'est pas possible de justifier à ce moment-là ; pour ce sens, voir OPINION ; 3U source d'émotions, en tant que principe, faculté ou organe qui préside aux émotions et dont elles dépendent, ou en tant que catégorie dans laquelle elles tombent. (Abbagnano, 2007, p. 874, traduction de l'auteur).

Le dictionnaire Houaiss, présente encore l'entrée : "Sentiment : 1. sensation subjective de joie, de chagrin, de passion, de peur, etc. 2. capacité de sentir ; sentiments s.m.p.l. 3. ensemble des qualités morales. 4. condoléances. (Houaiss, 2001, p. 1814).

Dans le cas des sentiments, Wallon a déclaré que « L'enfant qui est sollicité par les sentiments n'a pas, avant les circonstances, les réactions instantanées et directes de l'émotion. Son attitude est celle de l'abstention, [...] » (Wallon, 1968, p. 153). Contrairement aux émotions qui sont instantanées et difficiles à déguiser, les sentiments se manifestent de façon plus pérenne, avec une durabilité, une intensité plus douce. Ils ne présentent pas la même instantanéité que les émotions, ni nécessairement les manifestations physiques des émotions.

Selon Francelino, dans une interprétation de la proposition wallonienne,

[...] les **sentiments** sont configurés comme des états subjectifs de plus longue durée, qui peuvent ou non entraîner une réaction organico-physiologique, c'est-à-dire déclencher ou non une émotion et déclencher une manifestation émotionnelle, d'influences décisives sur le psychisme et la constitution de la personnalité. Il se distingue des émotions par son intensité, son instantanéité et sa durabilité, car il ne présente pas la même réactivité que les émotions [...] (Francelino, 2022, p. 58-59, traduction de l'auteur).

Cette idée de pérennité, de contiguïté est le fondement présent dans la proposition wallonne des sentiments, les affects étant plus proches de notre conscience, constituant la représentation mentale même des émotions. Ils constituent une essence affective intrinsèquement affectée et affectant la raison. Ils présentent un niveau de développement plus élaboré, participant à la représentation du monde et des objets. C'est peut-être pour cette raison que Galvão (1995) a affirmé qu'ils n'apparaissent, dans la théorie wallonne, qu'avec le développement du langage.

Wallon (1971) affirme que les sentiments et les émotions produisent des altérations et des affectations distinctes chez les individus, ce qui, en soi, suffirait à l'élaboration d'une approche spécifique de la compréhension de ces impulsions. Les émotifs et les sentimentaux représentent deux types d'individus aux tempéraments bien distincts. Pour Wallon, les sentimentaux cherchent à s'éloigner des « tempêtes émotionnelles » [...] (Wallon, 1971, p.151-

152). Concernant son importance, Arantes (2003) affirme que les sentiments jouent un rôle fonctionnel dans l'organisation de la pensée. Pour l'auteur, « [...] l'affectivité influence de manière significative la façon dont les êtres humains résolvent les conflits de nature morale. Il indique également que les postes émotionnels influencent nos pensées et nos actions, autant que nos capacités cognitives ». (Arantes, 2003 p. 123, traduction de l'auteur).

Wallon, lorsqu'il se réfère aux sentiments, utilise souvent des expressions telles que,

« sentiment d'autonomie », « sentiment de supériorité », « sentiment de rivalité », « sentiment de responsabilité », « sentiment de joie », « sentiment d'angoisse », « sentiment de détresse », « sentiment de désaccord d'agitation », « sentiment d'hostilité ». Et aussi les mots « Amitié », « Détresse », « Affliction », « Personnalité », « Supériorité », « Rivalité », « Joie », « Angoisse », « Affliction », « Responsabilité », pour désigner les manifestations des sentiments. (Francelino, 2022, p. 58, traduction de l'auteur).

Le sentiment de personnalité qui se mêle aux manifestations des aspects organiques est ce qui permet l'insertion sociale de l'individu, la construction des valeurs et l'acceptation des règles de la coexistence sociale. On peut ainsi conclure que pour Wallon, les sentiments jouent un rôle fondamental dans la conception des structures abstraites qui forment la personnalité et entrent dans la composition des jugements moraux. Dans *Les origines du caractère chez l'enfant*, Wallon approfondit la discussion sur le concept de sentiments en affirmant que, du fait de son frottement constant avec les images et les contextes sociaux, l'enfant entame un processus d'opposition aux stéréotypes émotionnels.

En résumé, Wallon différencie les sentiments des émotions par la fonction que chacun joue dans l'organisation psychique, dans l'accomplissement des fonctions de survie de l'espèce, sa transivité et sa durabilité dans l'intensité. Les émotions sont plus soudaines, plus intenses et s'éteignent de la même manière. Les sentiments sont plus pérennes, et susceptibles d'être camouflés.

De même, Wallon (1968) a également tenté de structurer le concept d'affectivité. Elle constitue l'ensemble des dispositions à être affectées directement ou indirectement par les impulsions qui agissent sur notre corps ou notre conscience. Pour Wallon (1968), l'affectivité s'intensifie au fur et à mesure que l'enfant se développe et grandit, impliquant des sentiments, d'origine psychologique, et des émotions, de prédominance biologique. Au fur et à mesure que

l'être humain se développe, des éléments symboliques se manifestent qui peuvent produire le sentiment. Wallon établit une base importante dans la psychologie des affects en proposant un concept plus clair et défini pour le terme émotion. Jusqu'à la publication de son ouvrage, il n'existait pas de définition claire de ces concepts, que l'on trouvait et que l'on trouve encore dans la littérature comme synonymes de sentiments.

Selon Mahoney et Almeida (2005, p.19), « l'affectivité - renvoie à la capacité, à la disposition de l'être humain à être affecté par le monde extérieur/intérieur par des sensations liées à des tonalités agréables ou désagréables ». Pour les auteurs, l'affectivité consiste en la disposition d'être affecté, avec ou sans consentement.

Pour Ferreira et Acioly-Régnier (2010),

Ainsi, nous pouvons définir l'affectivité comme le domaine fonctionnel qui présente différentes manifestations qui deviendront plus complexes au cours du développement et qui émergent d'une base éminemment organique jusqu'à atteindre des relations dynamiques avec la cognition, comme on peut le voir dans les sentiments (Ferreira & Acioly-Régnier, 2010, p. 26, traduction de l'auteur).

Ce mouvement constitue un processus qui part de l'essence biologique de l'être et s'oppose à l'environnement social, qui re-signifie le sujet lui-même à chaque expérience. La théorie wallonne permet de comprendre comment le psychisme humain se structure à travers le développement affectif et cognitif. Selon Tran-Thong, Wallon propose une « approche génétique, concrète et multidimensionnelle » (Tran-Thong, 1983, p.15), puisqu'il propose une compréhension conjoncturelle des domaines fonctionnels par lesquels l'enfant est constitué.

Dans la perspective de la théorie de la personne complète, la conceptualisation proposée par Henri Wallon (1879-1962) prend pour objet la genèse des processus psychiques qui constituent l'être humain (Galvão, 1996), et cherche à comprendre son développement à partir des théories de l'acte moteur, de l'intelligence, de l'affectivité et des relations individu-environnement. Wallon différencie trois facteurs qui agissent sur le développement : l'affectif, le cognitif et le moteur, c'est-à-dire qu'ils englobent dans un mouvement dialectique l'affectivité, la cognition et les niveaux biologiques et socioculturels, apportant des contributions fondamentales au processus d'enseignement et d'apprentissage (Almeida, Mahoney, 2011). Selon les termes de Dantas, à Wallon « le psychisme est une synthèse entre l'organique et le social ». (1992, p. 86).

2.4 Le concept d'émotion et les apports des neurosciences au domaine affectif

Pour Damasio (1996, p. 175), l'émotion peut être configurée comme « un ensemble d'altérations de l'état corporel associées à certaines images mentales qui ont activé un système cérébral spécifique ».

Selon Daniel Goleman (1995), « l'émotion se réfère à un sentiment et à ses pensées distinctes, à des états psychologiques et biologiques et à une gamme de tendances à agir ». (p. 303). Dans d'autres éditions, comme celle de 1997, il fait référence aux sentiments et aux raisonnements qui en découlent, ainsi qu'aux tendances à l'action ou « propensions » à l'action. En résumé, nous pouvons comprendre que Goleman propose un mélange entre les manifestations des sentiments, leur influence sur les pensées, les changements physiologiques et la réactivité ou les réactions réflexes dont nous héritons.

LeDoux (2011) considère les émotions comme des fonctions biologiques qui constituent le système nerveux. Damasio (2012) propose une division fondamentale entre les émotions primaires (vécues dans l'enfance) et les émotions secondaires (propres à la phase adulte). Les émotions primaires sont pour la plupart innées, comme la réaction à la peur d'un animal dangereux, un hurlement ou le bruit d'un animal féroce. Il s'agit d'une réaction innée, non contrôlable par la conscience. Il s'agit d'une façon de réagir automatiquement aux stimuli qui signalent un danger. Il n'est pas nécessaire de reconnaître le danger, car notre système limbique déclenche ses neurotransmetteurs pour garantir la sécurité, les cortex sensoriels détectent les caractéristiques initiales des stimuli et préparent le corps à la réaction. La prise de conscience offre une stratégie plus étendue pour se protéger du danger. Après les réactions corporelles qui caractérisent le début de la réponse viscérale, endocrinienne et musculaire, viennent les sensations d'émotion, la deuxième phase des émotions primaires.

Pour expliquer cette différenciation des émotions primaires, Damasio fait la proposition suivante,

Pensez-y : si vous savez que l'animal ou la situation X vous fait peur, vous avez deux façons de vous comporter vis-à-vis de X. La première est innée, vous ne la contrôlez pas. La première est innée, vous ne la contrôlez pas ; de plus, elle n'est pas spécifique à X : elle peut être causée par un grand nombre d'êtres, d'objets et de circonstances. La seconde est basée sur votre propre expérience et est spécifique à X. La connaissance de X permet d'anticiper et de prévoir la probabilité de sa présence dans un environnement

donné, afin de pouvoir l'éviter à l'avance, plutôt que de devoir réagir à sa présence dans l'urgence (Damasio, 1996, p.161).

Pour l'auteur, la conscience des émotions naît au moment où les états émotionnels émergent. Ce sont les récurrences des interactions extéroceptives qui assurent la flexibilité des réactions à l'environnement. Cette deuxième phase des émotions primaires, liée au sentiment, permet une flexibilité des réponses affectives grâce à la similarité des stimuli. La conscience des émotions offre à Damasio (1996), en relation avec les émotions primaires, une variété d'options de réactions aux stimuli environnementaux, « quelque chose en plus ». Cette variété proposée par l'auteur varie en fonction de la multiplicité des expériences que nous vivons tout au long de notre vie. Le système limbique est largement responsable de l'organisation des émotions primaires selon Damasio (1996), mais il ne suffit pas à lui seul à organiser le complexe des émotions secondaires.

Les émotions secondaires, selon l'auteur, sont déclenchées par des "flashes" de mémoire, des images et/ou des souvenirs conscients associés à des personnes, des lieux ou des situations. Il se produit ce que Damasio (1996) a appelé « une évaluation cognitive du contenu de l'événement dont elle fait partie » (p. 165). Pour l'auteur, les déclencheurs se produisent au niveau de la conscience et déclenchent le système, « Le substrat neuronal de ces images est une collection de représentations autonomes topographiquement organisées qui se produisent dans divers cortex sensoriels initiaux (visuel, auditif et autres) ». (Damasio, 1996, p. 165).

Après le déclenchement initial d'une image mentale, d'un souvenir stocké, les structures conscientes déductives opèrent dans un champ représentationnel de possibilités déclenchant des réactions présentant une certaine similitude avec les sensations des émotions primaires, passant d'un niveau de conscience à des manifestations automatiques.

À un niveau non conscient, les réseaux du cortex préfrontal réagissent automatiquement et involontairement aux signaux résultant du traitement des images décrites ci-dessus. Cette réponse préfrontale provient de représentations dispositionnelles qui incarnent des connaissances sur la manière dont certains types de situations ont été habituellement combinés avec certaines réponses émotionnelles dans leur expérience individuelle. En d'autres termes, elle provient de représentations dispositionnelles acquises et non innées, bien que, comme je l'ai mentionné précédemment, les dispositions acquises soient obtenues sous l'influence des dispositions innées. Ce que les dispositions acquises

incarnent, c'est l'expérience unique de ces relations tout au long de la vie (Damasio, 1996, p. 165-166, traduction de l'auteur).

Cela se produit, selon l'auteur, de manière « non consciente, automatique et involontaire ». Les émotions secondaires activent les fonctions endocrines, viscérales et musculaires, à partir d'un souvenir, d'une pensée, qui suscite une émotion. Cette émotion fait déjà partie du cadre affectivo-volontaire de l'individu qui a développé ces caractéristiques dans l'interaction sociale. Le trait fondamental des émotions secondaires mis en évidence par Damasio (1996) se manifeste par des représentations symboliques sur l'interprétation des expériences sociales vécues antérieurement. Il est activé dans une employabilité conjointe entre les manifestations cognitives et affectives, en raison des déductions possibles, des conséquences, des événements passés ou futurs. Les fichiers de mémoire sont évoqués antérieurement à ses manifestations. Damasio (1996) a décrit les chemins que ces émotions empruntent dans les structures du cerveau jusqu'à ce qu'elles se manifestent dans notre corps. « En résumé, les dispositions préfrontales acquises, nécessaires aux émotions secondaires, sont distinctes des dispositions innées, nécessaires aux émotions primaires. Mais, comme nous le verrons plus loin, les premières ont besoin des secondes pour pouvoir s'exprimer ». (Damasio, 1996, p. 166, traduction de l'auteur).

Nous pouvons donc définir, sur la base des réflexions de Damasio (1996), que les émotions secondaires sont déclenchées par des informations stockées dans la mémoire des événements vécus ou intériorisés par les sens, qui utilisent actuellement les outils cognitifs de la comparaison, de la déduction, de la probabilité, de l'anticipation d'une situation ou d'un événement hypothétique possible qui a existé dans le passé ou qui pourrait exister, ce qui provoque des changements dans la structure émotionnelle qui se manifestent dans le corps. Les émotions primaires, involontaires, innées, constituent la base de la création des fichiers de mémoire émotionnelle qui permettront aux émotions secondaires de faire surface.

Selon Goleman,

Toutes les émotions sont, par essence, des impulsions, léguées par l'évolution, à l'action immédiate, à des plans instantanés qui visent à faire face à la vie elle-même. La racine même du mot émotion vient du latin *movere* - "bouger" - plus le préfixe "e", qui signifie "s'éloigner", ce qui indique que dans toute émotion il y a une propension implicite à l'action immédiate. Cette relation entre l'émotion et l'action immédiate devient très claire

lorsque nous observons des animaux ou des enfants ; ce n'est que chez les "adultes civilisés" que nous détectons si souvent la grande anomalie du règne animal : les émotions - des impulsions enracinées à agir - sans réaction évidente. (Goleman, 1995, p. 20, traduction de l'auteur).

Maturana (2001), dans *Cognition, science et vie quotidienne*, affirme que « les émotions sont des dispositions corporelles dynamiques qui spécifient les domaines d'action dans lesquels les animaux, en général, et nous, les humains, en particulier, opérons à un moment donné ». (Maturana, 2001, p. 129). Par conséquent, toutes les actions animales naissent et sont réalisées dans un certain domaine émotionnel

Nous pouvons ici faire une parenthèse sur les interprétations des scientifiques neurobiologistes. La perspective psychogénétique wallonienne propose que les réactions à l'environnement donnent un sens aux manifestations de notre corps. Je souhaite ici proposer un prisme différent des interprétations des neurosciences pour le concept d'émotions primaires. Tout d'abord, avant de faire des conjectures sur les propositions de Damasio (1994), LeDoux (2011), Bechara (2003), Goleman (1995, 2001), nous devrions nous en tenir au concept d'inactivité, pour établir le moment de la vie humaine où les expériences définissent nos actions. Pour les sciences en général, le concept d'inactivité se réfère à toutes les manifestations qui sont transmises génétiquement et non apprises. Il s'agit de comportements préexistants à la naissance qui ne dépendent pas d'une expérience antérieure pour exister.

Nous avons, comme exemple dans la littérature, le réflexe de fermer la main d'un bébé, de téter, ainsi que de pleurer lorsqu'il ressent une gêne physique. Ce sont des réactions réflexives innées, non appréhendées, présentées par tous les bébés, quelle que soit leur culture ou leur vie sociale. Cependant, nous ne pouvons pas être d'accord avec la proposition de Damasio (1996) concernant le concept d'émotions primaires. Damasio (1996) propose que, « Il suffit que les cortex sensoriels initiaux détectent et classent la ou les caractéristiques clés d'une entité donnée (c'est-à-dire un animal, un objet) et que des structures telles que l'amygdale reçoivent des signaux relatifs à son présence conjonctive. » (p. 161). Ce « détecter » et « classer » que propose l'auteur dénote déjà l'activation de zones de notre cerveau qui, pour établir la corrélation d'un éventuel danger, ont besoin de recourir à d'autres parties du cerveau pour fournir la réponse au danger. Cela se produit en accédant à la base de données de nos souvenirs d'expériences antérieures, auxquelles on accède presque instantanément (inconsciemment) et qui déclenchent la réponse au système limbique.

Un exemple pour comprendre cette proposition serait de présenter un serpent à un enfant d'un an. Il est probable qu'elle essaiera de caresser le serpent au lieu d'avoir peur. Les expériences associatives sont encore très limitées, la durée des expériences étant encore insuffisante pour établir des corrélations. Cependant, un adulte, en voyant approcher un serpent, subit les changements physiologiques de la peur. La question instinctive du danger est plus liée à la vitesse de l'objet/animal lors du déplacement qu'exactement au danger qu'il présente. Lorsque Damasio (2012) déclare qu'il n'est même pas nécessaire de reconnaître un animal (ours ou serpent) pour provoquer des réponses physiologiques, il ne considère pas que le processus de reconnaissance lui-même imprègne l'accès à la mémoire qui déclenche le signal de danger et d'autres réactions dans l'animal. corps. Le désaccord avec notre interprétation n'est pas dans l'ordre de séquence dans lequel les stimuli voyagent à travers le système limbique, mais dans le concept d'émotions primaires proposé par l'auteur. Les réactions innées ne correspondent pas à l'enfance, ni même à la phase initiale de la vie d'un être humain. La séparation entre la phase primaire et la phase secondaire est ce que nous devons mieux comprendre.

Pour Wallon, l'être humain se construit dans l'interrelation avec l'environnement, c'est-à-dire que c'est l'environnement qui donne sens aux actions humaines. Ainsi, les émotions secondaires commencent à se forger dès que les relations du bébé avec l'environnement social commencent. Notre cerveau apprend et évolue à un niveau encore inconnu de la science. Ce qui existe, ce sont des impressions et des propositions sur les déclencheurs possibles de nos relations psychiques. Il y a des réflexes qui sont innés et des réactions innées, mais ceux-ci sont plus proches de l'élément de mouvement qui caractérise un danger imminent (action imprévue) que d'une réaction à un danger possible.

2.4.1 Qu'est-ce qu'un sentiment ?

Selon Damasio (2012), les sentiments peuvent être considérés comme des affectations des dispositions corporelles. En parlant des sentiments, il établit un premier principe sur le thème. Avant même de proposer une définition, l'auteur postule que toutes les émotions produisent des sentiments, mais que tous les sentiments ne découlent pas des émotions. A ceux-ci (qui ne proviennent pas des émotions) Damasio a donné le nom de « sentiments d'arrière-plan ».

Pour l'auteur, le cerveau humain enregistre sans cesse des cartes de notre corps qui représentent des images mentales constamment modifiées par nos interactions avec

l'environnement extérieur, car nous recevons des stimuli externes ou nous nous souvenons de situations qui peuvent activer certains sentiments. L'accompagnement des altérations corporelles et les modifications des signaux des noyaux de neurotransmetteurs, des viscères, de la musculature et des signaux endocriniens, qui affectent notre corps et atteignent le cortex cérébral, sont à l'origine des sentiments. Selon l'auteur, « ce processus de surveillance continue, cette expérience de ce que le corps fait pendant que des pensées sur des contenus spécifiques continuent à se développer, est l'essence de ce que j'appelle un sentiment ». (Damásio, 1996, p. 175).

En résumé, Damásio propose ce qui suit,

Si une émotion est un ensemble de changements dans l'état du corps associés à certaines images mentales qui ont activé un système cérébral spécifique, l'essence du ressenti d'une émotion est l'expérience de ces changements en juxtaposition avec les images mentales qui ont initié le cycle. En d'autres termes, un sentiment dépend de la juxtaposition d'une image du corps lui-même avec une image d'autre chose, comme l'image visuelle d'un visage ou l'image auditive d'une mélodie. Le substrat d'un sentiment est complété par des changements dans les processus cognitifs qui sont induits simultanément par des substances neurochimiques [...] (Damásio, 2012, p. 175, traduction de l'auteur).

La proposition de Damasio (2012) est mieux comprise par l'explication de LeDoux (2011), qui a appelé les sentiments « conscience émotionnelle ». Pour LeDoux, les sentiments varient en termes de temps et de réaction. Alors que l'émotion est marquée par une réactivité éminente, souvent inconsciente, les sentiments sont marqués par une réaction consciente.

Damasio propose qu'il y ait des sentiments qui reposent sur des émotions de base, d'autres sur des émotions secondaires et enfin un troisième groupe qui n'a pas d'origine émotionnelle. Ceux qui proviennent des émotions de base comme le bonheur, la tristesse, la colère, le dégoût et la peur, sont produits par une juxtaposition d'images mentales et d'altérations corporelles. Celles issues des émotions secondaires comme l'euphorie, la mélancolie, l'anxiété et la panique, qui varient du bonheur, de la tristesse et de la peur. Cette deuxième variété pour Damasio (2012) sont des variantes subtiles qui imprègnent les états cognitifs et corporels qui nous permettent de ressentir des gradations de honte, de remords, de vengeance, etc. L'expression des sentiments qui ne sont pas directement issus des émotions sont, ce que Damasio a défini comme des

« sentiments de fond ». Selon lui « Le sentiment d'arrière-plan est l'image du paysage corporel lorsqu'il n'est pas agité par l'émotion » (Damásio, 1996, p. 181). Nous pouvons donc interpréter la proposition de l'auteur comme les états subjectifs du corps dans des situations de faible excitation, où les manifestations corporelles des émotions sont submergées. Il s'agit d'un état pérenne dans lequel notre corps se trouve dans sa plus grande proportion de temps.

Pour LeDoux (2011), comme pour d'autres neuroscientifiques, les sentiments correspondent à la partie rationnelle, ou du moins consciente, de nos émotions. Ce sont des manifestations d'une durabilité dans notre corps significativement supérieure à celle des manifestations réactives des émotions et les accompagnent systématiquement. Pour lui, « les sentiments surgissent lorsque l'activité de systèmes émotionnels spécialisés est représentée dans le système qui donne naissance à la conscience ». (p. 243). Cela serait possible grâce à la mémoire de travail, ou mémoire fonctionnelle, développée en interrelations. On peut proposer ici la relation directe entre la mémoire de travail proposée par LeDoux (2011) et les images vécues décrites par Bechara (2003), qui permettrait le stockage d'une mémoire supportant les réponses de notre système limbique.

2.4.2 Le fonctionnement du cerveau pour les neurosciences et le traitement des émotions

Selon Goleman (1995), les études en neurosciences ont permis de dégager une vision largement acceptée du fonctionnement du cerveau. Pour eux, les yeux, les oreilles et d'autres organes sensoriels envoient des signaux au thalamus, qui les transmettait à la zone de traitement du néocortex. Du néocortex, l'information était envoyée au cerveau limbique et de là, elle rayonnait vers les autres zones du cerveau et vers le corps tout entier. LeDoux (1992) a découvert dans ses recherches qu'il existe des faisceaux de neurones qui sortent du thalamus pour se rendre directement à l'amygdale corticale. Ce type de raccourci permet à l'amygdale de recevoir certains stimuli directement des sens et d'initier une réponse avant même tout enregistrement dans le néocortex. C'est en raison de ce système de réponse primaire que des chercheurs ultérieurs ont proposé des théories selon lesquelles les réponses innées visant à garantir la survie sont déclenchées avant même que le néocortex n'organise une réponse mieux élaborée. Il s'agirait d'une réponse émotionnelle immédiate au stimulus. Certaines réactions émotionnelles et certains souvenirs peuvent se former sans aucune participation de la conscience ou de la cognition. Cette affirmation de LeDoux (1992) soutient les principes des

émotions innées proposés par des chercheurs tels que Damásio (1994), Ekman (1993) et d'autres.

Face à ces conclusions, LeDoux (1992), pour reprendre les termes de Goleman (1994), propose que de nombreuses images présentées à nos sens, souvent en quelques millisecondes, suffisent à notre esprit pour enregistrer, même si c'est à un niveau de non-conscience, l'information de l'objet visualisé, ce que Goleman a défini comme l'esprit émotionnel. Nous ne faisons pas référence ici à l'inconscient freudien, mais à un état de perception qui se produit à des niveaux inconscients de perception, activant une réponse émotionnelle.

LeDoux (2001), dans son analyse de l'état actuel du développement des sciences cognitives, propose que pour avancer dans le domaine de la recherche sur les processus mentaux, l'analyse inséparable entre cognition et émotion est nécessaire. « Mais le temps est venu de resituer la cognition dans son contexte mental, en réunissant la cognition et l'émotion au sein de l'esprit. L'esprit possède des pensées et des émotions, et l'étude de l'une sans l'autre ne sera jamais pleinement satisfaisante. » (Ledoux, 2011, p. 33). Pour l'auteur, les sentiments opèrent dans la sphère de la conscience des émotions,

La première étape fondamentale pour parvenir à une expérience émotionnelle complète est de programmer l'ordinateur pour qu'il soit conscient, car les sentiments, par lesquels nous connaissons nos émotions, émergent lorsque nous prenons conscience de l'action inconsciente des systèmes émotionnels dans le cerveau (Ledoux, 2011, p. 35, traduction de l'auteur).

Le médecin et neuroscientifique Antonio Damasio est l'un des personnages qui soutient l'idée que les émotions sont des composantes inséparables de la psyché humaine. Dans le cadre de ses recherches sur le fonctionnement du cerveau, il a eu accès à un patient victime d'un accident avec des barres d'acier qui lui ont traversé le crâne. Après avoir soigné le patient, il a commencé à développer ses recherches sur les altérations émotionnelles subies par le patient. Damasio a conclu que les spéculations antérieures qui cherchaient à étayer scientifiquement le divorce entre la raison et les émotions étaient un mythe. L'auteur a conclu à travers ses recherches que ce sont les émotions qui agissent sur certaines pensées et que ces pensées provoquent certaines émotions. Pour Damasio (1996), il y a toujours une émotion impliquée dans un processus de prise de décision. Le cortex cérébral s'appuie sur les émotions pour agir.

Après une longue recherche avec des patients souffrant de lésions cérébrales, Damasio (1996) a mis au point ce qu'il a appelé le marqueur somatique de Damasio, un test avec des cartes visant à étudier les difficultés de prise de décision chez les patients souffrant de lésions cérébrales. Après de nombreux tests, les chercheurs sont parvenus à la conclusion qu'en cas de lésions dans la région VM du cortex préfrontal, les patients avaient une capacité de prise de décision réduite et ne pouvaient que difficilement apprendre de leurs erreurs. Le sens de la responsabilité sociale, ainsi que la capacité de concentration et d'abstraction étaient gravement altérés. Ce phénomène est dû à l'altération de la capacité de jugement à moyen et long terme chez les patients ayant survécu à des lésions du cortex préfrontal, une zone du cerveau qui, pour les neurosciences, est responsable des états affectifs. Les actions susceptibles d'apporter des bénéfices à long terme sont devenues limitées pour les personnes blessées, ce qui a entraîné des difficultés dans les interactions sociales, la prise de décision et le jugement déductif. Les gens ont commencé à adopter des comportements immédiats sans se soucier des dommages futurs.

2.4.3 L'importance des émotions dans la prise de décision

Antoine Bechara (2003) affirme qu'avec la recherche en neurobiologie, la suprématie de la cognition dans la prise de décision et les choix qui devraient être logiques, en raison du plus grand bénéfice découlant des résultats, ne sont plus considérés comme universels. Avec le marqueur somatique de Damasio (1994), il est devenu évident que la prise de décision se produit également à des niveaux émotionnels ou viscéraux.

Selon Bechara (2003), Damasio (1996), l'un des cas qui a marqué l'histoire de l'étude des neurosciences est le cas décrit par le médecin John Harlow (1848-1868), par Phineas Gage. Il souffrait d'une lésion dans la région ventrale et médiale de la partie avant du crâne, région correspondant au cortex préfrontal, provoquant ce qu'on a appelé le «syndrome du lobe frontal». Selon les rapports de Harlow (1848-1868), après l'incident, les fonctions responsables de la parole, de la mémoire, du raisonnement logique et de la motricité sont restées inchangées, cependant, l'interaction sociale et la prise de décision étaient visiblement altérées. Damasio (1994), après avoir sauvé les recherches de Harlow, a continué à développer des études dans le même sens théorique. Il a observé plusieurs personnes présentant des lésions du cortex préfrontal et a conclu que ces patients, après les incidents qu'ils ont vécus, ont commencé à présenter un faible niveau d'efficacité dans la prise de décision. Les relations interpersonnelles ont été sérieusement ébranlées, rendant la vie sociale difficile. La récurrence de la prise de

décision à moyen et long terme, qui apporterait des gains plus importants aux patients, a été sérieusement affectée. L'aspect rationnel ne peut s'organiser indépendamment des émotions qui le régulent, équilibrent les processus déductifs liés aux apprentissages à moyen et long terme. Les recherches de Benton (1991), Stuss, Gow et Hetherington, (1992), Damásio (1994), ont mis en évidence les conséquences cognitives et sociales pour les personnes ayant subi des lésions du cortex préfrontal.

Selon Bechara (2003), les patients ayant subi un traumatisme et dont le cortex préfrontal a été endommagé, ainsi que d'autres parties du système limbique telles que l'amygdale, ont vu leurs capacités de prise de décision à long terme affectées. La prise de décision implique l'expérimentation et le développement d'outils de comparaison, d'anticipation, de mesure des coûts et des bénéfices. Les patients blessés ont vu leur système somatique altéré, ce qui a inévitablement entravé la prise de décision à long terme qui serait la plus avantageuse. Ils ont développé une sorte de syndrome d'immédiateté dans le jugement de leurs actions. Selon les études de Damasio (1996) et de Bechara (2003), l'altération du système limbique causée par les blessures constitue un cas d'altération déductive à long terme. La capacité de mémoire émotionnelle a été ébranlée, ébranlant indéniablement la capacité de jugement dans la prise de décision, compromettant les capacités de développement et de relation sociale.

Pour Damasio,

[...] L'histoire de Gage a suggéré ce fait surprenant : en un sens, il y avait des systèmes dans le cerveau humain plus consacrés au raisonnement que tous les autres, et en particulier aux dimensions personnelles et sociales du raisonnement. Le respect des conventions sociales et des règles éthiques précédemment acquises peut être perdu à la suite de lésions cérébrales, même lorsque ni l'intellect de base ni le langage ne semblent être altérés. Involontairement, l'exemple de Gage indiquait que quelque chose dans le cerveau était impliqué dans des propriétés humaines uniques, et que parmi celles-ci se trouvait la capacité d'anticiper l'avenir et de planifier en conséquence dans le contexte d'un environnement social complexe ; le sens des responsabilités envers soi-même et envers les autres ; la capacité d'orchestrer délibérément sa propre survie sous le commandement du libre arbitre. (Damasio, 2012, p. 30-31)

L'auteur précise que les changements de personnalité subis par Gage ont irrémédiablement affecté sa vie sociale. Le souci de l'avenir a cessé d'intéresser Gage après sa guérison de l'accident. La capacité de ressentir, d'être émotif, était sérieusement compromise.

Un autre cas similaire à celui de Phineas Gage a été mentionné par Damasio (1996), d'un patient soigné par lui, avec une tumeur (méningiome) dans la région préfrontale du cerveau, au milieu des années 70. Il a été constaté que les changements de comportement étaient similaires à ceux décrits par Harlow dans le cas de Phineas Gage. Damasio a nommé le patient Elliot, pour préserver son identité. L'intelligence, la parole et la capacité de se déplacer étaient apparemment intactes, cependant, les troubles moraux, la capacité de prise de décision, le souci des conséquences négatives ne sont devenus que des particularités pour Elliot. L'auteur a mentionné un certain niveau d'apathie envers sa propre souffrance ou des conditions émotionnelles défavorables. Les patients ayant survécu à des accidents de cette catégorie ont démontré de sérieuses limitations dans la gestion de leurs propres émotions et de celles des autres, rendant difficile l'apprentissage à moyen et long terme, et des caractéristiques de base de la personnalité déficientes au point de compromettre leur vie sociale. En un mot simple, Damasio décrit «l'apathie» à ce qui est arrivé au patient.

Les recherches neuroscientifiques ont montré le caractère indissociable des émotions et des autres états psychiques de l'être humain. Les émotions nous aident à maintenir notre intégrité physique dans des situations qui mettent notre vie en danger, mais elles participent aussi à la formation de la personnalité et à la construction des liens sociaux qui font de nous des êtres humains. Le champ affectif est fondamental pour la construction du psychisme humain, permettant la construction du lien social. Du point de vue des neurosciences, si les émotions n'existaient pas, le concept de ce que nous concevons aujourd'hui comme la société n'existerait peut-être pas. Bechara (2003) conclut que « le processus de prise de décision dépend donc à bien des égards des substrats neuronaux qui régulent l'homéostasie, les émotions et les sentiments ». (p. 212).

PARTIE II - ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

CHAPITRE 3 - L'IMPORTANCE DE LA MÉTHODE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous décrivons la structuration de la méthode utilisée pour construire, traiter et analyser les données de la recherche. Comme il s'agit d'une étude qualitative-quantitative, nous avons adopté une approche plus large basée sur les hypothèses de fertilisation croisée (Leong et al. 2010 ; Carraher, 1989 ; Souza, Conti, 2016). Dans cette perspective plus large, nous avons utilisé l'analyse statistique implicite comme outil de traitement et d'analyse des données. Les chapitres ont été structurés méthodologiquement en vue de construire un parcours plus cohérent avec chaque partie de la recherche, ce qui nous a permis de construire une vision multifocale de notre objet d'étude.

Le choix de l'approche méthodologique dans la réalisation d'une recherche scientifique présuppose l'appropriation, par le chercheur, du patrimoine épistémologique construit dans un champ de connaissance. A l'époque contemporaine, la méthode constitue le support scientifique entre l'homme et la science. C'est elle qui fournit l'appui nécessaire à la structuration d'un parcours d'investigation qui assure la validité des construits de la démarche.

En ce qui concerne l'approche qualitative, Maria Teresa de Assunção Freitas (2002), dans le texte *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa* (L'approche socio-historique comme ligne directrice de la recherche qualitative), nous aide à comprendre ces concepts. Selon elle,

Dans les sciences exactes, le chercheur est confronté à un objet muet qui doit être contemplé pour être connu. Le chercheur étudie cet objet et en parle ou en parle. Il est dans une position où il parle de cet objet, mais pas avec lui, adoptant ainsi une position monologique. Dans les sciences humaines, l'objet d'étude est l'homme, "être expressif et parlant". Face à lui, le chercheur ne peut se limiter à l'acte contemplatif, car il est face à un sujet qui a une voix, et il ne peut se contenter de le contempler, mais doit lui parler, établir un dialogue avec lui. De cette manière, toute la situation est inversée, passant d'une interaction sujet-objet à une relation entre sujets. D'une orientation monologique, on passe à une perspective dialogique. Cela change tout au sujet de la recherche, puisque

le chercheur et le cherché sont deux sujets en interaction. L'homme ne peut pas seulement être l'objet d'une explication, le produit d'une seule conscience, d'un seul sujet, mais il doit aussi être compris, un processus qui présuppose deux consciences, deux sujets, donc dialogique (Freitas, 2002, p. 24, traduction de l'auteur).

Le chercheur qui utilise la méthode qualitative dans le développement de son travail crée des possibilités d'altération du processus de médiation et, par conséquent, de compréhension de son développement. Le concept d'impartialité est critiqué dans la mesure où la médiation même entre l'objet et la connaissance à produire passe par le travail du chercheur.

La tentative de transposition de l'approche positiviste, largement répandue aux XVIIIe, XIXe et XXe siècles, qui a servi de base à la recherche dans le domaine des sciences naturelles et physiques, a rencontré des difficultés dans le domaine des sciences sociales, car elle n'était pas préparée à la compréhension des phénomènes subjectifs qui font partie de la vie de l'homme en société.

La recherche en psychologie et en sciences humaines, en général, utilise des données statistiques pour comprendre l'extension et l'amplitude, pour comprendre la récurrence de certains phénomènes, tout en concevant l'être humain comme un agent social subjectif. La recherche qualitative envisage les multiples possibilités de significations produites par les données statistiques et les applique à la compréhension des phénomènes sociaux. Dans la méthode qualitative, selon Cook et Reichardt (1979), la posture du chercheur assume un autre biais, il n'y a pas de souci de contrôler ce qui se passe, valorisant le processus, les aspects subjectifs, au sein d'une réalité dynamique.

Dans la méthode qualitative en psychologie sociale, le choix de la voie à suivre dans une recherche nous oblige souvent à délimiter les moyens d'analyse et à penser le contexte à investiguer pour permettre le travail avec les objets d'analyse. Compte tenu de ces considérations, le cadre théorique et méthodologique choisi pour le développement de cette recherche valorise les aspects qualitatifs de l'analyse des résultats et les aspects quantitatifs-qualitatifs de la construction et du traitement des données. Pour cette raison, la perspective de la fertilisation croisée, ou son titre original *cross-fertilisation* (Conti, 2007; Conti, Souza, 2016; Leong et al. 2010; Carraher, 1989), constituera l'orientation théorique de cette thèse. Dans cette perspective plus large, nous nous appuyerons sur les hypothèses de l'Analyse Statistique Implicative - ASI, (Gras, 1979, 1996, 2019; Gras et al. 2009; Gras, Régnier, 2015), quelques propositions théoriques sur les entretiens semi-directifs (Nahoum, 1961 ; Lakatos, Marconi

1996; Gil, 2008; Minayo, 2010 ; Duarte, 2004) et des observations basées sur les gestes et micro-gestes de l'expression professionnelle (Alin, 2010; Duvillard, 2014).

3.1 Les participants à l'étude

Cette recherche a bénéficié de la participation volontaire de dix-huit formateurs d'enseignants, qui travaillent dans des cours de formation des enseignants, principalement dans les domaines de la psychologie liés à l'éducation. Les sujets sont liés à l'Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, Brésil, une université publique présente dans tout l'État de São Paulo, qui s'occupe de la formation des enseignants, et à l'Institut français de formation des enseignants, INSPé, des académies de Lyon, Paris et Marseille. Ces institutions assurent la formation des enseignants pour l'éducation de base dans les deux pays et sont présentes dans quatre villes brésiliennes de l'État de São Paulo et dans cinq villes françaises du nord, du centre et du sud de la France.

L'étude a également inclus 132 enseignants en formation issus de cinq instituts français et de quatre universités brésiliennes. La collecte des données s'est déroulée entre mars 2022 et mai 2023, par le biais d'un questionnaire en ligne sur la plateforme Google Forms®, composé de 35 questions.

3.2 *Cross-fertilization* comme stratégie de recherche

L'idée initiale du terme a d'abord été élaborée dans le domaine de la génétique, avec la manipulation des gamètes. Cependant, le concept méthodologique de fertilisation croisée appliqué à la recherche sociale présuppose le croisement d'idées, de techniques et de points de vue sur un objet d'étude, afin de permettre une approche holistique et multidimensionnelle de celui-ci. Elle vise à innover et à maximiser les théories, les méthodes et les connaissances, à partir de domaines traditionnellement perçus comme restreints, vers d'autres domaines, élargissant ainsi les possibilités d'innovation.

Selon Conti (2007), c'est le mathématicien écossais James Clerk Maxwell qui a été le premier à introduire le concept, en 1878, ayant comme principe théorique et pratique d'utiliser les innovations d'autres domaines de recherche, permettant le transfert de ces connaissances vers d'autres secteurs considérés comme traditionnellement distincts.

Selon Souza et Conti,

Le terme indique une relation de contiguïté entre différents domaines de connaissance : il se réfère à un phénomène qui ne considère pas un domaine disciplinaire particulier de manière isolée, mais plutôt les zones frontalières - ce champ d'intersection qui peut être généré entre l'un et l'autre. C'est dans ce champ que sont activées les dynamiques de transfert de connaissances entre les secteurs, qui facilitent l'émergence de processus d'innovation significatifs (Souza & Conti, 2016, p. 547, traduction de l'auteur).

Cette approche méthodologique est basée sur le transfert de connaissances et se caractérise par la déconstruction de ghettos scientifiques structurés, permettant la gestion créative des problèmes et l'échange d'idées. Elle repose sur l'interdisciplinarité entre différents domaines de connaissance en permettant la mise en œuvre de processus contigus pour répondre aux exigences de l'innovation qui deviennent chaque jour plus pressantes. Comme il s'agit d'une méthodologie qui s'est imposée dans les sciences humaines et qui vise à l'innovation, le domaine de l'architecture et des arts en général a valorisé cette position méthodologique dans ses recherches.

Carraher (1989) propose que la fertilisation croisée soit plus qu'un croisement de méthodes et de techniques, c'est un croisement de paradigmes de recherche. Selon Santos (2022), la *cross-fertilization* « vise à fusionner des méthodes, des théories ou des analyses de même nature (qualitatives ou quantitatives) ou à intégrer les deux ». (Santos, 2022, p. 299). Pour Santos, l'essence même de la fertilisation croisée la rend indissociable de la pensée complexe actuelle. Cette lecture rejoint les propositions de Morin (2008), Santos (1995), dans une lecture paradigmatique de la structuration des sciences selon laquelle les méthodes mixtes constituent une évolution de la pratique scientifique contemporaine.

Nous pouvons comprendre la méthodologie de *cross-fertilization* comme une révolution paradigmatique (Kuhn, 2006, Santos, 1995, Morin, 2008) dans le domaine des méthodologies de recherche. Ainsi, nous nous positionnons dans une perspective de fertilisation croisée, puisque la complexité de notre objet de recherche est enrichie par l'utilisation de différentes méthodes de construction, de traitement et d'analyse des données.

3.3 Stratégie d'analyse de la littérature

Pour la recherche bibliographique initiale, nous avons utilisé la consultation de bases de données pertinentes pour notre thème comme choix d'itinéraire. Le choix des articles et des livres lus a suivi le principe de base de la cohérence avec les descripteurs, émotion, émotions, sentiment, sentiments, passion, passions, affection, affections, affectivité (recherche effectuée par radicaux : sentiment, sentimient, paix, afet , emoç, emoc, passio, émotio, affect, emotiv, sentiment) en portugais, français, espagnol et anglais. Ces descripteurs ont été utilisés pour sélectionner les articles en fonction de leurs titres et résumés. Si le titre contenait l'un de ceux décrits, nous avons continué à lire le résumé pour décider si l'article serait lu ou non. Les travaux dans les domaines des sciences humaines et sociales ont été privilégiés.

Ensuite, la recherche a été réalisée en utilisant trois stratégies de consultation, la première étant la requête dans des bases de données pertinentes, telles que Google Scholar, Portal de Periódicos da Capes, SciELO, SCOPUS, Cairn.info et Web of Science. La priorité a été donnée aux bases de données en accès libre ou en accès via un compte institutionnel des deux institutions de liaison. La deuxième stratégie consistait à consulter les bases de données d'index de revues scientifiques telles que Diadorim, Dialnet, DOAJ, Latindex, Redalyc. La troisième stratégie, en pensant au panorama brésilien, a été la recherche dans les revues liées aux associations brésiliennes de troisième cycle en psychologie et en éducation, ou dans les productions de leurs réunions périodiques. À cet égard, les périodiques de 20 ans de l'ABRAPEE (Association brésilienne de psychologie scolaire et éducative), de l'ABE (Association brésilienne d'éducation), de l'ANPED (Association nationale de post-graduation et de recherche en éducation), de l'ANPEPP (Association nationale de recherche et de post-graduation en psychologie), de l'ASBREI (Association brésilienne d'éducation de la petite enfance) ont été vérifiés.

3.4 Organisation structurelle de la recherche

La recherche est structurée en trois niveaux de construction, de traitement et d'analyse des données, les niveaux **macro**, **méso** et **micro**.

Au niveau **macro**, nous avons cherché à analyser les référentiels et les directives curriculaires nationales pour la formation des enseignants dans les deux pays et les contenus enseignés dans les matières de psychologie (psychologie de l'éducation ou du développement) dans le cours de pédagogie de l'UNESP, au Brésil, et les contenus de psychologie dans les

formations offertes par l'INSPé qui se réfèrent à la psychologie, en France. Pour le traitement et l'analyse des données, le logiciel SPAD version 9.2 a été utilisé.

Au niveau **meso**, nous avons mené une enquête par questionnaire (annexe A) dans le but de construire des données plus larges sur les représentations des formateurs sur la présence et l'importance de la question de l'affectivité. Les questionnaires ont été envoyés électroniquement via la plateforme de recherche LimeSurvey de l'Université de Lyon, à sept enseignants qui enseignent dans les trois INSPés de France (Lyon, Marseille et Paris) et à six enseignants du cours de pédagogie de l'UNESP (Marília, Bauru, Presidente Prudente et São José do Rio Preto). Nous avons également analysé les spécificités des institutions de formation des enseignants : caractéristiques et formation des formateurs et impact sur le contexte local de formation. Pour confronter les informations obtenues avec le questionnaire des enseignants, un questionnaire (annexe B) a été envoyé aux enseignants en formation (étudiants) via Google Forms®, avec l'objectif de comprendre si l'affectivité était un thème de travail pendant la formation (les questionnaires sont encore en cours d'analyse).

Au niveau **micro** les données de la macro-analyse et de la méso-analyse ont guidé la construction du script d'entretien (annexe C) et du script d'observation des pratiques d'enseignement (annexe D) dans les matières de psychopédagogie, dans les cours de pédagogie de l'UNESP, et de psychologie, dans les cours de sciences de l'éducation, de l'INSPÉ.

3.5 Instruments pour la construction, le traitement et l'analyse des données

Quatre instruments différents de collecte de données ont été mis en œuvre :

- ✓ un questionnaire pour les formateurs d'enseignants, (annexe A) ;
- ✓ un questionnaire pour les étudiants ou les enseignants en formation, (annexe B) ;
- ✓ un script d'entretien pour les enseignants, (annexe C) ;
- ✓ un script d'observation de classe, (annexe D).

En plus des instruments décrits ci-dessus, une analyse lexicométrique des lois et des documents officiels a été effectuée à l'aide de certains descripteurs se rapportant au domaine affectif, selon Wallon (1968), avec le soutien du logiciel SPAD 9.2.

3.6 Analyse de la législation nationale sur la formation des enseignants

S'agissant de législations de deux pays, de deux cultures, l'analyse des documents juridiques est essentielle à la compréhension des pratiques des enseignants, puisqu'elle signifie la matérialisation des politiques publiques d'un pays, généralement le résultat de débats de diverses instances de la société qui sont exprimées dans des lois par les représentants du peuple.

En France, les lois, décrets, arrêtés, circulaires et les référentiels de compétences professionnelles ont été analysés au niveau de la législation nationale et les modèles de formation et les contenus des cours ont été analysés au niveau des unités d'enseignement. En ce qui concerne la législation brésilienne, les lois nationales, les décrets, les lignes directrices des programmes nationaux et les résolutions du Conseil national de l'éducation, qui ont force de loi, ainsi que les projets pédagogiques des cours et les plans d'enseignement des unités participantes ont été analysés.

Les lois nationales ont été traitées ensemble avec le programme SPAD, version 9.2. Les programmes d'enseignement, les modèles de formation et les contenus des cours ont été traités séparément.

Pour constituer le *corpus* de recherche, les lois qui réglementent la formation des enseignants et organisent les référentiels de compétences professionnelles ont été sélectionnées. Après la sélection de toutes les lois à utiliser, nous avons suivi le processus de traitement et de sélection des descripteurs utilisés pour vérifier la présence des mots qui composent le champ affectif.

Les descripteurs suivants ont été utilisés :

Tableau 1 - Descripteurs liés à l'affectivité

Afetividade, Afetividades, Afeto, Afetos, Afetar, Afetação, Afetações, Afetivo, Afetivos, Afetiva, Afetivas, Emoção, Emoções, Emocional, Emocionais, Emotivo(s), Emotiva(s), Sentimento, Sentimentos, Sentimental, Sentimentais, Socioemocional, Socioemocionais, Passionante. (Affectivité – Affectivités – Affection - Affections – Affecter – Affectation – Affectations – Affectif – Affectifs – Affective – Affectives – Émotion – Émotions - Émotionnel (Émotionnelle) - Émotionnels (Émotionnelles) - Émotif - Émotive - Sentiment – Sentiments - Sentimental - Sentimentaux (Sentimentales) - Socio-émotionnel (Socio-émotionnelle) - Socio-émotionnels (Socio-émotionnelles) - Passionnant (Passionnante).

Source : l'auteur

Ces mots-clés ont été recherchés dans un corpus de vingt textes législatifs nommés ci-dessous :

France :

- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école;
- Décret n° 2009-885 du 21 juillet 2009 relatif aux modalités d'accueil des étudiants de l'enseignement supérieur en stage dans les administrations et établissements publics de l'Etat ne présentant pas un caractère industriel et commercial;
- Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation;
- Le Bulletin Officiel de L'éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports de 18 juillet de 2013 - Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation;
- LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République;
- Décret n° 2013-768 du 23 août 2013 relatif au recrutement et à la formation initiale de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre de l'éducation nationale;
- Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »;
- Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 18 juin 2014 fixant les modalités de formation initiale de certains personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public stagiaires;
- Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »;
- Arrêté du 24 juillet 2020 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ».

Brésil :

- Lei n° 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
- RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;
- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências;
- RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
- DECRETO Nº 8.752 DE 09 DE MAIO DE 2016 - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica;
- RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica;
- RESOLUÇÃO Nº 1, DE 2 DE JULHO DE 2019 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
- RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Les documents ont été traités avec le logiciel SPAD 9.2.

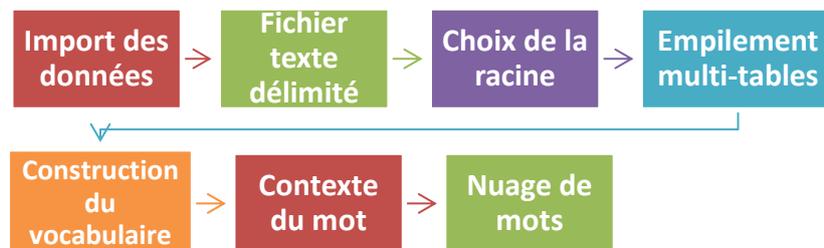
Figure 02 – Image cohesis



Source : SPAD 9.2

Ce programme permet le traitement lexical que l'on appelle aussi l'analyse de données textuelles. Il permet diverses formes de traitement quantitatif et qualitatif. Pour nos recherches en particulier, nous avons utilisé des fichiers au format .txt, en raison de la quantité de textes que nous traitons en même temps. Nous utilisons la ressource de traitement suivante : Dossier Import/Export de données, import de fichier texte délimité (double clic), choisir racine – Dossier gestion des données, lignes-individuels, empilement multi-tables – dossier text mining, construction de vocabulaire, édition de fond de mots , mot nuage. Effectuez chaque traitement dans l'ordre. Vous trouverez ci-dessous une illustration de la structure de traitement utilisée dans SPAD 9.2.

Figure 03 – Structure du traitement des données



Source: l'auteur

Après le traitement, l'exposition des données dans le programme se fait par le biais de feuilles de calcul Microsoft Excel® (2021), mais aussi par le biais de graphiques qui peuvent être générés directement à partir du programme. Nous avons choisi d'exporter les données dans des feuilles de calcul Excel pour les descripteurs sélectionnés précédemment. Pour obtenir une impression plus globale de l'importance des descripteurs pour la législation analysée, nous avons généré un graphique sous forme de nuage de mots. Avant d'être insérées dans le texte, les feuilles de calcul contenant les informations nécessaires à l'analyse ont été traitées avec le programme Paint 3D®.

La feuille de calcul Excel avec la détermination et le contexte des mots dans nous a permis d'identifier dans la législation dans quel contexte les descripteurs sélectionnés sont apparus dans les lois analysées, ainsi que leur fréquence.

Tableau 2 - Exemple d'analyse des lois nationales

Antes	Palavra	Depois
Os cuidados na creche: ambiente, organização e	afetividade	
O desenvolvimento social e aspectos conceituais, dimensões	afetivo	de crianças e adolescentes
de forma integrada, o sensível, o cognitivo, o perceptivo e	afetivas	e sociais e intervenção nas escolas
	emocional;	favorecendo o processo de expressão e comunicação;

Source : l'auteur

Enfin, dans le traitement des données législatives, nous avons généré dans le programme un graphique appelé nuage de mots. Ce graphique met en évidence l'importance et la récurrence du motif dans les textes et relie cette récurrence à la taille du mot et à la centralité du texte. Pour générer le graphique du nuage de mots, il faut : avec SPAD 9.2 ouvert, cliquer sur le graphique qui apparaît dans l'onglet de la liste des exécutions. Cliquer sur le graphique SPAD et, lorsqu'il s'ouvre, effectuer le paramétrage pour filtrer les mots indésirables. Nous faisons une sélection de tous les textes pour vérifier le contexte et nous sélectionnons un maximum de 200 mots et une limite de coupure de 5 caractères. Cela signifie que mon graphique aura 200 mots et ne sera composé que de mots de 5 lettres ou plus.

Graphique 01 - Exemple de nuage de mots



Source : l'auteur

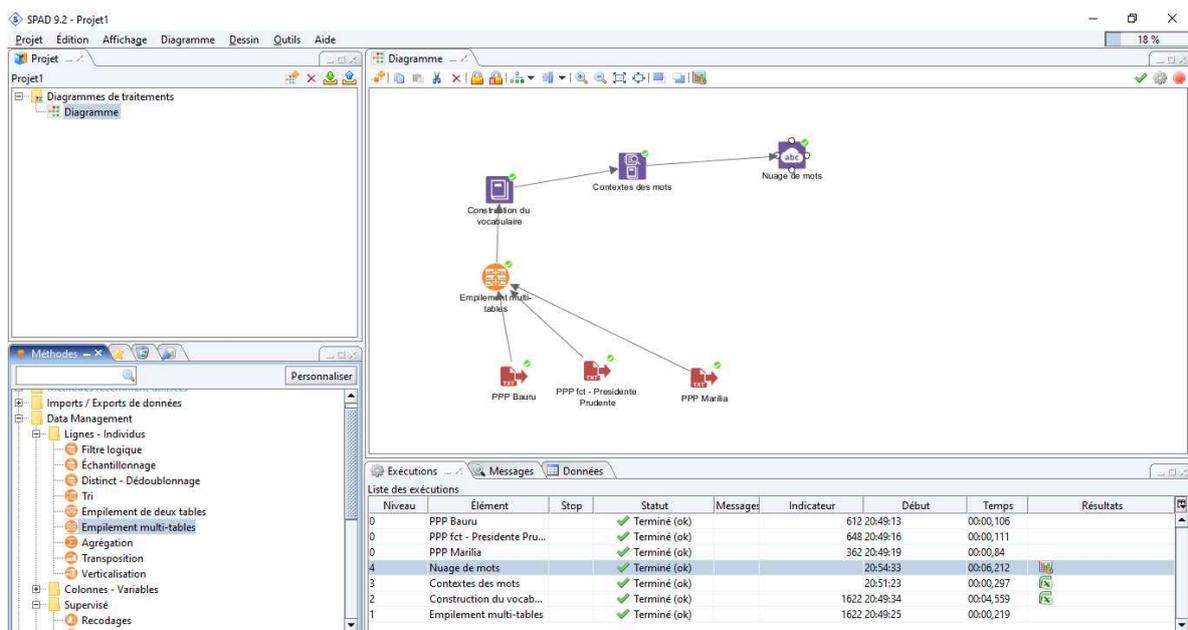
Après ces procédures, nous avons procédé à l'analyse qualitative et aux déductions possibles sur la présence des descripteurs dans le traitement.

3.6.1 Modèle d'analyse des projets pédagogiques des cours de l'UNESP

Les projets pédagogiques de trois cours de pédagogie de l'Université d'État de São Paulo - UNESP ont été analysés dans cette étape. Pour l'analyse en question, les mêmes descripteurs que ceux présentés dans le « Tableau 1 - Descripteurs liés à l'affectivité », page 78, ont été utilisés. Les descripteurs ont été sélectionnés en suivant la proposition wallonne de structuration du champ affectif et de ses variantes possibles.

Nous avons utilisé comme outil d'aide à la construction des données le programme SPAD version 9.2. Pour effectuer les traitements nécessaires, nous avons sélectionné les trois projets pédagogiques qui composeront la base de données. Ensuite, nous avons effectué la procédure suivante. Dossier d'importation, fichier d'importation pour le text mining - dossier de gestion des données, dossier des lignes variables, empilage multi-tables - dossier du text mining, construction du vocabulaire, édition du contexte des mots, effectuer chaque traitement en séquence. La racine des projets pédagogiques a été convertie au format txt, et la citation de la législation externe a été supprimée afin de ne pas contaminer les résultats. Après le traitement SPAD 9.2, les mots suivants ont été trouvés : 2 fois le mot affectif, 2 fois le mot émotion, 1 fois le mot frisson, 1 fois le mot émotions, 1 fois le mot sentiment et 3 fois le mot sentiments.

Figure 04: Traitement des données des projets pédagogiques SPAD 9.2



Source: l'auteur

Les contextes de chaque mot ont déjà été décrits dans l'analyse. Après le traitement, les descripteurs sélectionnés ont été analysés individuellement dans les textes afin d'identifier les contextes dans lesquels ils ont été insérés.

3.6.2 Plans d'enseignement et modèles de formation en France

En ce qui concerne les maquettes de formation, les documents internes de chaque INSPÉ et les programmes d'enseignement de chaque campus de l'UNESP, le traitement a été effectué en recherchant les descripteurs suivants : émot, sentiment, passio, affect, afet, emoç, emoc, emot, socioemo, paix. dans le moteur de recherche d'Adobe Acrobat Reader DC®. Six unités d'enseignement et maquettes des INSPÉ ont été analysés, et les mots suivants ont été trouvés : émotions (2), affects (1), affectif (3), affectifs (2), affective (1), affectives (3), Émotionnelles (6), Sentiments (1). Dans les 6 plans d'enseignement des cours de l'UNESP, les mots suivants ont été trouvés : affects (2), affectif, masc. (2), affectifs masc. (2), affectif fém. (1), affectifs fém. (1), affectivité (5), émotions (1), sentiments (1). L'analyse et le contexte de chaque mot sont décrits dans le chapitre sur la formation des enseignants.

3.7 L'entretien comme méthode de construction des données

Comme décrit ci-dessus, l'une des quatre méthodes de construction des données pour cette recherche était l'entretien semi-structuré selon Nahoum (1961), Triviños (1987), Manzini (1990), Duarte (2004), Gil (2008), Minayo (2010), Marconi, Lakatos, (2017). Ces penseurs ont établi certains principes de base pour nous permettre de réfléchir à la recherche sociale et aux techniques d'entretien. Pour ces théoriciens, l'unité de base de l'enquête, les questions, peut être ouverte ou fermée, suivre un système ou une stratégie d'information souhaitée, et peut être orientée vers des informations directes ou indirectes sur le sujet. Elles peuvent porter sur les opinions de la personne interrogée, ses conceptions sur un thème ou un sujet donné, ses souhaits personnels, ses réflexions sur un thème donné, ses jugements et ses valeurs. Il permet à la personne interrogée de réfléchir sur un certain sujet et d'exprimer une position particulière sur une proposition prédéterminée. Il ne s'agit pas d'un interrogatoire, ou du moins il ne devrait pas l'être, afin de pouvoir créer un climat affectif favorable pour le participant. Selon Manzini (1990), elle présente des avantages par rapport à d'autres méthodologies car, dans certaines

circonstances, c'est la seule manière possible de capturer une opinion et la représentation de la personne interrogée.

Pour ces raisons, l'entretien semi-structuré a été l'école méthodologique pour les entretiens, car il permet une meilleure compréhension des aspects subjectifs inhérents aux conceptions sociales des sujets impliqués, leurs conceptions sur la présence et la place de l'affectivité pour la formation des enseignants.

3.8 Les questionnaires d'enquête sur une échelle d'accord et d'attitude

La construction des données à l'aide d'un questionnaire basé sur une échelle d'attitudes nous a permis de comprendre les dimensions subjectives présentes dans l'univers de la formation. Parmi les échelles d'attitudes les plus fréquentes dans les enquêtes d'opinion, l'échelle de Likert a été la référence choisie pour nous aider dans cette trajectoire. Cette échelle est une échelle de gradation, où le répondant choisit une réponse en fonction de son degré d'accord avec l'énoncé formulé. Elle a été développée par Rensis Likert en 1932 avec la publication de « *A Technique for the Measurement of Attitudes* ». Il s'agit de l'échelle attitudinale la plus fréquemment utilisée dans les enquêtes d'opinion à travers le monde. Les questions étaient structurées selon le niveau de gradation suivant : 1 - pas du tout d'accord, 2 - pas d'accord, 3 - ni d'accord ni pas d'accord, 4 - d'accord, 5 - tout à fait d'accord.

Les questionnaires ont été organisés avec des questions fermées du type "oui" ou "non", avec des questions à réponses discursives, en plus des questions inspirées du modèle de Likert, afin de maximiser la compréhension de notre phénomène d'étude.

Le questionnaire destiné aux enseignants a été construit à l'aide du programme LimeSurvey®. Le second questionnaire a été conçu pour les enseignants en formation (étudiants), construit à l'aide de l'outil Google Forms®, afin de comparer les informations provenant du questionnaire des enseignants, des entretiens et des observations en classe. L'utilisation de sources multiples de preuves, comme le propose Robert K. Yin (1994), a favorisé l'augmentation des possibilités de convergence des modèles que nous avons trouvés après l'achèvement de l'analyse. Selon Creswell (2003), la triangulation maximise les sources de comparaison utilisées pour valider les concepts, renforce les repères de validité de l'étude et permet une lecture plus fine de la réalité du phénomène analysé.

3.9 Analyse statistique implicative comme support pratique/théorique dans la recherche en éducation

A l'issue de la recueille des données, les questionnaires d'enquête seront traités par ASI comme proposé par (Gras, 1979 ; Couturier, 2000 ; Gras et Al., 2009 ; Gras et Al., 2017). Les données seront construites et traitées dans le cadre habituel des statistiques implicatives en utilisant les programmes (logiciels) CHIC 7 (Classifications Hiérarchiques Implicatives & Cohésitives).

Les analyses possibles avec l'ASI favorisent la structuration des relations entre les variables, ce qui à un moment donné ne serait pas possible dans une analyse globale des données, puisque les statistiques implicatives ont la possibilité d'établir les niveaux d'implication entre les variables, étendant ainsi les possibilités de lecture et d'interprétation des données. Selon Santos de Aquino (2022), « son utilisation nous permet d'attester des observations subjectives, en étayant nos résultats et nos théories. Elle peut contribuer à l'interprétation de relations non perçues qualitativement ou même à la vérification des hypothèses. » (Santos de Aquino, 2022, p. 101).

L'ASI est née de la nécessité d'appliquer les mécanismes de la statistique classique à des objets de recherche n'appartenant traditionnellement pas au domaine restreint des mathématiques, tels que la recherche avec des variables qualitatives et un système d'analyse qui favorise le qualitatif en tant que biais épistémologique. Elle a été fondée en 1979 avec la publication de la thèse de doctorat Contribution à l'étude expérimentale et à l'analyse de certaines acquisitions cognitives et de certains objectifs didactiques du professeur Régis Gras.

Parmi les possibilités de définition, l'ASI constitue un champ d'étude et d'application pratique/théorique,

[...] un champ théorique centré sur le concept d'implication statistique ou, plus précisément, sur le concept de quasi-implication pour le distinguer de l'implication logique dans les domaines de la logique et des mathématiques. L'étude de ce concept de quasi-implication en tant qu'objet mathématique, dans les domaines des probabilités et de la statistique, a permis de construire des outils théoriques qui instrumentalisent une méthode d'analyse des données (Gras, Régnier, Guillet, 2009 p.12).

Il s'agit d'un cadre théorique basé sur le concept de quasi-implication statistique, qui diffère dans une certaine mesure de l'implication classique des mathématiques, permettant de travailler et de traiter des objets subjectifs dans un ensemble de variables. « Cette méthode vise à attribuer une valeur d'intensité ou de qualité à des règles d'association (tendancielle ou implicite) du type : "si la variable A est observée dans la population, alors la variable B a tendance à être observée également » (Gras & Régnier, 2012, p. 51).

L'application de l'EID en tant que cadre théorique plus large enrichira les possibilités d'analyse et l'établissement de relations d'implication et de variance. Notre recherche s'inscrit dans une perspective qualitative qui utilise les mécanismes employés dans la recherche quantitative pour maximiser les possibilités d'inférence, puisque, si une donnée pertinente du point de vue qualitatif présente toujours une récurrence de modèle, elle devient une construction de forte adhérence à la généralisation. L'objet de notre travail n'est pas de délimiter et d'expliquer les constructions des indices de variance utilisés, et encore moins de s'en tenir à la question technique de la statistique elle-même, mais à son applicabilité dans la construction, le traitement et l'analyse des données. Ils seront en temps opportun traités les données avec le programme CHIC 7, en appliquant leurs outils de traitement des données avec la génération de graphiques implicatifs et d'arbre coercitif. Nous avons utilisé comme niveau d'implication une échelle supérieure à 0,73. Pour le paramétrage du logiciel, nous avons utilisé la structure suivante : en option ont été marquées les cases Nœuds significatifs, calcul long ; type d'implication, implication selon la théorie classique, et en type de loi, loi binomiale. Pour faciliter la lecture, nous avons utilisé cinq niveaux d'implication. Le niveau d'implication le plus élevé, avec un indice de 0,98, dont les graphiques sont tracés en rouge. Le deuxième indice d'implication, avec un indice de 0,95, avec des graphiques tracés en bleu. Le troisième indice d'implication, avec un indice de 0,90, dont les graphiques sont représentés en vert. Un quatrième indice d'implication allant de 0,81 à 0,89, avec des graphiques en gris et en vert. Un cinquième indice d'implication de 0,74, avec des graphiques tracés en jaune.

3.10 L'observation comme outil de compréhension de la réalité subjective et de conception de symboles et de signes affectifs

Comme dernier instrument de collecte de données, nous menons des observations dans les classes des formateurs d'enseignants dans le but de réaliser si les manifestations affectives sont présentes dans les classes enseignées, ainsi que quelle est l'attitude des enseignants face

aux interurrences de la vie scolaire quotidienne. Pour réaliser les observations, nous nous sommes ancrés dans les propositions d'Alin (2010) et de Duvillard (2014), qui décrivent les gestes professionnels et les micro-gestes d'expression professionnelle. Concernant l'approche des micro-gestes d'expression professionnelle, un script d'observations (annexe D) a été structuré pour faciliter la vérification des attitudes, discours, mouvements qui pourraient caractériser une action spécifique au Métier.

Le concept de gestes professionnels est large et a plusieurs significations, mais en général, et pour les auteurs de référence, il est constitué d'une intentionnalité matérielle pratique qui participe au processus de formation. Selon Alin (2010) quand on parle de gestes, de la profession, « c'est comme une expertise d'une activité, un énoncé déclaré dans l'histoire des techniques, des technologies et de la sémiotique d'une pratique ». (p. 49). L'auteur présuppose l'accumulation de savoirs autour de la profession qui dépassent les savoirs traditionnellement valorisés. Pour lui, ces gestes « représentent la forme discursive et codifiée d'actions spécialisées et de savoirs de pouvoir au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée ». (Alin, 2010, p. 49). Le concept de gestes professionnels chez Alin (2010) est étroitement lié au développement d'une profession à travers l'histoire, où l'on apprenait en observant les maîtres comme des apprentis attentifs, jusqu'aux moindres détails d'une profession.

Dans ce contexte, Duvillard (2014) a développé sa thèse de doctorat en pensant à instrumentaliser certaines catégories proposées précédemment par Alin (2010) pour penser à partir d'elles les gestes qui sont présents dans le quotidien de l'école et qui passent souvent inaperçus au regard des formateurs. Il parle de 5 micro-gestes professionnels et de 4 situations d'enseignement où ces gestes peuvent être perçus. Ces gestes sont les suivants : *La posture gestuelle*, comme l'utilisation des mains et des bras dans les moments d'explication ; *l'utilisation de la voix*, qui peut varier selon son intensité ou sa hauteur ; *le regard*, qui peut varier selon l'activité ou l'intention ; *l'utilisation de la parole*, et le *positionnement tactique*, que chaque enseignant utilise selon le moment de chaque activité à réaliser. Pour Duvillard (2014), ces gestes sont constants dans le quotidien scolaire et se retrouvent à tous les niveaux d'enseignement. Ce sont des langages de communication qui ne sont souvent pas perçus consciemment par l'enseignant.

Duvillard (2014) propose également qu'il existe 4 situations d'enseignement où ces gestes sont utilisés pour mieux médiatiser le processus éducatif. La *situation d'imitation*, l'enseignant donne un exemple et s'attend à ce qu'il soit suivi à la lettre. Il prend l'exemple des

professeurs de langues qui répètent sans cesse des phrases et des mots pour habituer l'oreille des élèves aux nouveaux sons à apprendre. Exprimée par la fonction : percevoir+identifier+approprier =reproduire. Cette fonction est présente dans le quotidien scolaire et mobilise plusieurs moments où l'enseignant doit intervenir.

Les *situations de lecture*, lorsque l'enseignant écrit au tableau des mots, des concepts, des dessins dans le but de construire, à partir de ces signes graphiques, les concepts de la production de connaissances. L'encodage des signes écrits par l'enseignant et le décodage visuel par les élèves constituent les processus de mémorisation et d'apprentissage. On peut l'exprimer par la fonction : percevoir+ déchiffrer+décoder= donner du sens à produire ou à reproduire. La troisième situation concerne les *situations d'observation* dans lesquelles l'enseignant assume le rôle de modérateur, de médiateur de l'enseignement. Il propose comme mode d'expression de cette situation la fonction : percevoir+identifier+approprier= construire une représentation mentale de l'objet. La quatrième situation présente dans le quotidien scolaire, que le chercheur souligne comme productive pour la formation, sont les *situations d'exploration de comportements créatifs*. L'auteur propose que c'est dans le détail que s'imprime la signification ou l'absence de signification d'une action gestuelle. L'élève assume le rôle de créateur et l'enseignant celui d'inspirateur. Ces 4 situations prototypiques pour Duvillard (2014, p.119), sont encore accompagnées de 3 situations ou registres qui permettent au chercheur de structurer l'observation. Il s'agit du moment de l'instruction, de la médiation et de la discipline. Ces trois moments se retrouvent la plupart du temps dans toutes les classes et permettent à l'enseignant de mettre en pratique les gestes professionnels pour maximiser les possibilités d'interaction et de construction.

En ce qui concerne la construction de notre instrument d'observation, nous avons pris comme référence les micro gestes d'expression professionnelle proposés par Duvillard (2014) et la tentative de vérifier quand ils apparaissent à chaque moment de la leçon. Ces cinq micro gestes ont été décomposés en d'autres sous catégories, certaines déjà utilisées par Francellino (2017), afin de maximiser les possibilités d'observation. Les descriptions de chaque subdivision sont contenues dans les annexes de la recherche. Au cours des observations, de nouvelles sous-catégories ont été perçues et insérées dans le script d'observations. En plus du script d'observations, un journal de terrain a été mis en place pour noter les éventuelles situations non prévues dans la structure du script. Les enregistrements des observations seront traités dans le cadre de l'analyse statistique implicite - ASI, pour faciliter l'observation de la récurrence des modèles qui peuvent inférer des significations de l'attitude professionnelle des enseignants.

Selon le Professeur Duvillard (2014) L'ensemble du corps est engagé dans une posture, son attitude, ses gestes et mimiques (expressions faciales) expriment un langage qui constitue la communication et contribue à améliorer la relation ou à freiner la construction de certaines des relations dans le groupe, nécessaires à l'apprentissage.

3.11 Forme d'analyse des résultats

Ensemble, ils seront traités de manière plus originale dans le cadre théorique de l'ASI à la recherche de relations non symétriques (appelées quasi-implications ou implications statistiques). Nous utiliserons également, dans l'analyse, les cadres analytiques linéaires, des graphiques et des tableaux seront composés pour faciliter la visualisation des incidences et des récurrences de certains phénomènes. Parallèlement aux analyses statistiques implicatives, nous utiliserons les principes de validation interne/externe proposés dans la méthodologie des études de cas.

PARTIE 3 - AFFECTIVITÉ ET POLITIQUES PUBLIQUES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

La troisième partie de la recherche a été consacrée à l'analyse de documents officiels afin de déterminer la place et le rôle qu'occupe l'affectivité dans les lignes directrices, les lois, les décrets et les directives des deux pays. Cette partie comprend également une discussion théorique plus récente sur la présence de l'affectivité dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle est divisée en deux chapitres, le premier consacré à l'analyse de la législation et le second à la réflexion sur l'affectivité et la formation des enseignants. Cette partie théorique a été présentée à ce stade pour faciliter la compréhension du contexte par les lecteurs de cette thèse.

CHAPITRE 4 - HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU BRÉSIL ET EN FRANCE

Dans ce chapitre, nous cherchons à trouver dans le macro et le méso contexte, des subsides pour mieux comprendre les pratiques d'enseignement. L'analyse de la législation nationale, des documents d'orientation et des modèles et plans locaux a favorisé la compréhension de la manière dont les politiques publiques se sont matérialisées sous la forme de lois et de lignes directrices et de leurs conséquences sur la pratique de l'enseignement.

Cette partie de la recherche est structurée en trois moments ; le premier est consacré à la compréhension de l'histoire de l'enseignement et de la formation des enseignants au Brésil et en France, ainsi qu'à la structuration des systèmes éducatifs ; un deuxième moment est consacré à l'analyse de la base juridique de l'affectivité dans les documents officiels, les législations nationales, les projets pédagogiques, les plans d'enseignement et les modèles de formation. Un troisième moment est consacré à une discussion théorique sur la formation des enseignants et l'influence de l'affectivité dans cette formation.

Dans ce sens, afin de comprendre comment les interrelations sont affectées par l'univers affectif, et quelles compétences affectives sont priorisées au moment de la formation professionnelle, nous cherchons à comprendre quels sont les cadres légaux qui guident les pratiques des formateurs en matière d'affectivité. comment les formateurs comprennent et traitent les questions affectives dans les cours de formation des enseignants. Pour cela, la

compréhension du parcours historique de l'institution scolaire, des processus de formation et de la consolidation des politiques publiques en matière d'éducation, qui ont des répercussions sur la structure, l'organisation et le curriculum de la formation, est devenue essentielle pour la compréhension du cours de formation afin de trouver des alternatives qui favorisent une formation plus cohérente avec les besoins réels de la profession d'enseignant aujourd'hui.

4.1 L'histoire de l'enseignement au Brésil

L'histoire de l'éducation au Brésil commence officiellement avec la création de la Compagnie de Jésus. L'ordre des Jésuites est considéré par les historiens comme le point de départ de l'éducation au Brésil, dont l'objectif initial était de catéchiser les indigènes.

À ce moment de l'histoire, l'éducation jouait un rôle de civilisation et d'endoctrinement, dans le cadre d'un vaste plan de contre-réforme lancé en Europe et étendu à toutes les colonies sous l'influence de l'Église catholique. Le *Colégio de Salvador da Bahia* a été créé en 1549 par le père Manoel da Nóbrega. À l'époque, l'éducation consistait à enseigner la lecture, le calcul et les principes moraux et religieux de l'Église. La Ratio studiorum était le principe qui guidait les études proposées aux enfants des colons et servait de base à l'alphabétisation et à la catéchisation des Indiens.

Jusqu'à l'expulsion des Jésuites par le premier ministre portugais de l'époque, Sebastião José de Carvalho, connu sous le nom de Marques de Pombal, en 1759, l'éducation dans la colonie du Brésil était la prérogative de l'Église. À cette époque, 36 missions jésuites étaient disséminées le long de la côte brésilienne, 17 collèges et séminaires et 25 résidences officielles (Saviani, 2010). L'ordre franciscain s'est également installé sur les terres brésiliennes, étant le premier à arriver, mais il est peu mentionné dans les écrits qui décrivent l'histoire de l'éducation au Brésil. Selon Saviani (2010), parce qu'ils avaient le soutien de la couronne portugaise jusqu'à un certain moment, les Jésuites avaient un certain monopole sur l'éducation dans la colonie.

Avec l'expulsion des Jésuites, la nécessité de remplacer les anciens maîtres est devenue urgente. Le saut qualitatif de l'éducation au Brésil s'est produit avec l'arrivée de la famille royale portugaise, fuyant l'Europe à cause de l'invasion napoléonienne. L'enseignement de base était dispensé par les prêtres de l'église aux orphelins portugais et aux citoyens qui pouvaient payer. Dans le cas des réductions, l'éducation était une façon de catéchiser. Après avoir terminé les études de base offertes par les collèges jésuites, les jeunes issus de familles aisées se rendaient en Europe pour poursuivre leurs études. Les deux pays les plus recherchés à cette époque sont

le Portugal et la France. Une certaine préférence est accordée à Coimbra pour les études de droit et à Paris pour les études de médecine.

Avec les réformes de Pombaline, les *Aulas Régias* sont créées, reconnues comme la première systématisation de l'éducation laïque au Portugal, qui sera également mise en œuvre dans les colonies. Cependant, la dépendance à l'égard de l'Église et le prestige que les Jésuites ont acquis ne favorisent pas leur acceptation dans la colonie.

Avec l'arrivée de la famille royale, une série de changements ont été mis en œuvre pour répondre aux besoins des nouveaux résidents du nouveau siège de l'empire portugais. Les facultés de médecine de Salvador et de Rio de Janeiro sont créées en 1808, ainsi que l'école des beaux-arts et la faculté des beaux-arts. Avec l'arrivée de la famille royale et des cours portugaises au Brésil, l'ancienne colonie, devenue siège de l'Empire portugais, prend une série de mesures pour faciliter la vie de ses résidents actuels, avec une date fixe de retour au Portugal. Dom João VI, outre les facultés de médecine, a fondé les académies militaires, le musée et la bibliothèque royaux, la presse royale et invite en 1816 une délégation d'artistes français à venir au Brésil. En 1827, la mise en place des premières écoles primaires est approuvée, qui doivent être installées dans tous les villages. Devant l'échec de cette initiative, le gouvernement établit en 1834 que l'enseignement primaire relèverait des provinces, l'enseignement supérieur étant réservé à la couronne. Le collège impérial Pedro II (aujourd'hui connu sous le nom de collège Dom Pedro II) a été créé à cette époque, ainsi que les premiers lycées de l'empire brésilien. Malgré les progrès considérables de l'éducation brésilienne au cours de cette période, l'éducation est restée au second plan des préoccupations de l'empereur. L'éducation à l'époque de l'Empire était divisée en trois niveaux : l'enseignement élémentaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. À cette époque, l'éducation des ouvriers et des employés visait une formation technique pour qualifier la main-d'œuvre aux cadres nécessaires, tandis que l'élite se rendait dans les grands centres ou à l'étranger.

Dans la République, l'école a été fortement influencée par les idéaux scolasticovistes qui ont marqué une grande partie de l'Europe et des États-Unis. L'éducation à cette époque était visiblement marquée par les besoins de la révolution industrielle qui était arrivée tardivement au Brésil. L'éducation visait à former la main-d'œuvre industrielle, mercantile et agricole, etc. Cette période a vu la mise en œuvre de diverses réformes au niveau national, telles que l'éducation en série, l'organisation des classes d'âge et l'ouverture à tous. Au début de la République, une série de changements et de réformes ont été mis en œuvre en vue du développement de la Nation. Les idéaux de la Nation, fortement influencés par la Révolution

française et la Révolution américaine, ont marqué les principes éthiques et idéologiques des réformateurs. Parmi les principales réformes, on peut citer la réforme Benjamim Constant, la réforme Epitácio Pessoa et la réforme *Rivadavia*.

D'un point de vue statistique, au début de la République, 60 % de la population en moyenne vivait à la campagne. Le taux d'analphabétisme s'élevait à environ 75 % de la population brésilienne, à l'exception de Rio de Janeiro, où le taux d'analphabétisme était d'environ 45 %.

A la naissance de la République, les principales orientations théoriques utilisées étaient les propositions théoriques de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart. Les modèles importés, sauf exception, d'Europe, prévalent dans le système public en construction. Dans les années 1920, le Brésil a été fortement marqué par le mouvement de la Nouvelle École, dont les représentants étaient Lourenço Filho et Anísio Teixeira. En 1932 est publié le Manifeste des pionniers de l'éducation nouvelle, qui défend une école laïque, gratuite et obligatoire pour tous. En 1924, l'Association brésilienne de l'éducation est créée. C'est en fait à partir du Manifeste de l'éducation nouvelle que l'éducation prend de l'importance en tant que politique de construction nationale.

Durant l'ère Vargas (président du Brésil de 1930 à 1945), le populisme a été fortement appliqué dans les politiques gouvernementales. Francisco de Campos, alors ministre de l'éducation, propose une réforme de l'enseignement secondaire. En 1931, le Conseil national de l'éducation a été créé et chargé d'organiser le plan national d'éducation.

Plusieurs universités ont été créées pendant la période getulino, dont l'USP (Université de São Paulo), l'une des institutions les plus reconnues du Brésil. Avec la nécessité de préparer une main-d'œuvre qualifiée pour le moment de développement du pays et l'arrivée de plusieurs entreprises internationales a été instituée la réforme Capanema, comme elle a été connue pour avoir reçu le nom du ministre de l'éducation de cette période, Gustavo Capanema. Cette réforme a apporté une véritable reformulation de l'éducation brésilienne, en donnant un biais technique à l'enseignement, plusieurs collèges techniques ont été fondés pour former de la main-d'œuvre pour l'industrie. A cette époque, il est possible de constater la grande influence du système français sur le système brésilien. Deux options ont été mises en œuvre, l'enseignement classique et l'enseignement scientifique, de caractère propédeutique. Les deux modalités donnaient accès à l'enseignement supérieur.

En 1951, la CAPES (Coordination pour l'amélioration du personnel de l'enseignement supérieur) et le Conseil national pour le développement scientifique et technologique (CNPq)

ont été créés, avec l'objectif précédemment proposé d'encourager le développement technico-scientifique au niveau national. En 1961, la première loi sur les directives et les bases de l'éducation nationale (LDB) est promulguée. Au cours de cette période, nous pouvons constater que l'éducation commence à occuper un rôle de premier plan dans le projet de nation que l'on pensait façonner. Le projet développementaliste de Getúlio Vargas, fondé sur le populisme nationaliste, a trouvé un soutien dans les secteurs progressistes de la société qui croyaient au projet d'industrialisation du pays. Ce mouvement fait suite au projet national-développementaliste de Juscelino Kubitschek visant à former une main-d'œuvre technique qualifiée pour approvisionner les nouvelles industries qui s'installent au Brésil, comme l'industrie automobile. C'est également à cette époque qu'est créé l'Institut supérieur d'études brésiliennes, chargé de construire un projet de Nation pour le Brésil (Toledo, 2005). Malgré les efforts déployés dans le cadre des réformes de Capanema, les objectifs fixés sont loin d'être atteints. Selon Ribeiro (1986), environ 50 % de la population brésilienne était encore analphabète en 1950.

Pendant la dictature militaire, qui a duré de 1964 à 1985, l'éducation a connu des changements significatifs, parmi lesquels on peut souligner le début de l'universalisation de l'éducation publique, qui était auparavant limitée aux grands centres ou dépendait de politiques locales, ce qui entraînait une disproportion entre le besoin et le service à l'ensemble du peuple brésilien. Certains théoriciens critiquent cette expansion, qui a fourni une éducation, mais n'a pas garanti un niveau de qualité. L'école pendant la dictature a également joué le rôle de propagateur de l'idéologie de l'État, alignée à cette époque sur les lignes directrices nord-américaines et le monde capitaliste. L'accord MEC-USAID est un exemple clair de ces orientations, à une époque où, en plus de suivre certaines orientations politiques en matière d'éducation, le gouvernement brésilien recevait la « visite » de techniciens américains qui contribuaient à la formation et à la formulation de politiques éducatives nationales.

Avant la période de dictature militaire, la culture éducative brésilienne était nettement influencée par la culture française. Entre 1964 et 1985, les directives américaines ont gagné en influence sur les politiques publiques en matière d'éducation.

Avec la re-démocratisation et l'approbation de la Constitution de la République en 1988, dans les articles 205 à 214, les principes de base de l'éducation nationale ont été établis, tels que l'universalisation de la fréquentation, l'éradication de l'analphabétisme, l'amélioration de la qualité de l'éducation, l'établissement des principes de financement de l'éducation nationale et la séparation des systèmes éducatifs, ainsi que la responsabilité de chaque entité de la fédération

en matière d'éducation. (Brésil, Constitution Fédérale de 1988). Jusqu'à la promulgation de la Constitution de 1988, la présence des enfants à l'école était encore relative. Après l'approbation de la constitution, avec l'inscription obligatoire, le système public a commencé à accueillir une population supérieure à sa capacité de fréquentation. Il était courant, dans les villes les plus peuplées et même dans les villes de l'intérieur, de trouver plus de 40 élèves inscrits dans la même classe.

Afin de restructurer l'éducation nationale, le Conseil national de l'éducation a été recréé en 1995 par la loi 9.131/95. Le Conseil national de l'éducation, formé par la Chambre de l'éducation de base et la Chambre de l'enseignement supérieur, a des fonctions délibératives, normatives et consultatives auprès du ministre de l'éducation, collaborant à la formulation de la politique de l'éducation nationale.

En 1996, la loi 9394/1996 sur les directives et les bases de l'éducation nationale a été approuvée et est devenue la ligne directrice pour toutes les questions liées à l'éducation dans le pays. Dans les principes de la LDB, on trouve les mots égalité, liberté, pluralisme, respect de la liberté, appréciation, gestion démocratique, qualité et respect de la diversité. La LDB était chargée de structurer les systèmes éducatifs, de déterminer leur fonctionnement et leur évaluation. C'est la loi la plus large qui guide l'éducation nationale, établissant les principes, les niveaux, les modalités de l'éducation, le financement et la responsabilité de la fédération, de chaque État brésilien et de chaque municipalité. Elle a subi d'importantes modifications au cours de son histoire, comme les amendements des lois : n° 9.475/1997, n° 10.709/2003, n° 10.870/2004, n° 11.274/2006, n° 12.796/2013, n° 13.234/2015, n° 13.415/2017, n° 13.632/2018, n° 13.716/2018, n° 13.796/2019, n° 14.191/2021, n° 14.333/2022, n° 14.407/2022, n° 14.533/2023, entre autres changements subis tout au long de ses 27 années d'existence, ce qui nous permet d'entrevoir la fréquence avec laquelle les politiques publiques sont mises en œuvre sous forme de loi.

Avec l'approbation de la constitution et de la LDB de 1996, les Conseils de l'éducation des États et le Conseil national de l'éducation ont pris de l'importance dans la formulation des politiques publiques en matière d'éducation. Les délibérations de ces conseils ont force de loi dans l'organisation de l'éducation nationale.

Parmi les changements les plus importants survenus après l'approbation de la loi de 1996 sur les lignes directrices et les bases de l'éducation nationale, on peut citer l'approbation des paramètres du programme national (1997), des lignes directrices du programme national

(1998), du plan national d'éducation (2014) et de la base commune du programme national (2017), qui matérialisent les politiques publiques en matière d'éducation au Brésil.

Connaître le développement historique de l'éducation dans un pays permet de maximiser la lecture des variables culturelles qui ont directement interféré dans les systèmes éducatifs et la formation des enseignants. En ce sens, la lecture historique augmente les possibilités de comprendre l'organisation et l'évolution des politiques publiques de formation des enseignants..

4.1.1 Formation des enseignants au Brésil : jalons historiques

Ce thème présente l'évolution des politiques de formation des enseignants au Brésil et leur proximité avec le système français. Ainsi, la majorité de la littérature actuelle, au cours des 20 dernières années, considère que la formation des enseignants au Brésil a commencé avec la promulgation de la première constitution et la nécessité de former des enseignants pour les écoles et les lycées fondés à l'époque. Cependant, en analysant le système utilisé dans la colonie pour guider les processus d'instruction, la Ratio Studiorum (plan d'étude) mise en œuvre principalement par les Jésuites, il est possible de voir que la formation des enseignants était déjà incluse dans les manuels d'instruction. La fonction de prêtre jésuite exigeait que l'instruction fasse partie de sa formation.

Les ordres jésuites se préoccupaient déjà de former les futurs instructeurs qui allaient diffuser la foi chrétienne et la doctrine catholique dans les colonies. Selon Franca (1952), un maître jésuite qui enseignait dans les cours supérieurs avait quatorze ans de formation, y compris une spécialisation et une formation pédagogique.

Cependant, selon Saviani (2009), ce n'est qu'en 1827, avec les Écoles des Premières Lettres, que la formation des enseignants prend de l'importance. La loi exigeait la formation des enseignants à la méthode mutuelle. En 1834, la loi complémentaire institue comme compétence provinciale l'instruction de base. En 1835, la première école normale est créée à Niterói, Rio de Janeiro, sur le modèle de celles déjà connues en France et dans le reste de l'Europe. Malgré quelques précautions dans leur histoire, les écoles, déjà consolidées en Europe, sont restées des institutions éducatives et se sont étendues à toutes les provinces de l'Empire. L'apprentissage était centré sur les connaissances à acquérir par les futurs étudiants et se basait sur celles-ci.

Dans la République, inspirés par les idéaux de la Nouvelle École, les premiers Instituts d'Éducation ont été créés dans le District Fédéral et à São Paulo, organisés par Anísio Teixeira

et Lourenço Filho au début des années 1930. Ces instituts constituaient une véritable refonte des principes de formation jusqu'alors présents dans les anciennes Écoles Normales, avec la présence de matières telles que,

1) biologie de l'éducation ; 2) sociologie de l'éducation ; 3) psychologie de l'éducation ; 4) histoire de l'éducation ; 5) introduction à l'enseignement, couvrant trois aspects : a) principes et techniques ; b) matières d'enseignement couvrant le calcul, la lecture et le langage, la littérature enfantine, les études sociales et les sciences naturelles ; c) pratique de l'enseignement, réalisée par l'observation, l'expérimentation et la participation. Pour soutenir le caractère pratique du processus de formation, l'école des enseignants disposait d'une structure de soutien comprenant : a) l'école maternelle, l'école primaire et l'école secondaire, qui servaient de terrain d'expérimentation, de démonstration et de pratique pédagogique ; b) l'institut de recherche pédagogique ; c) la bibliothèque centrale de l'éducation ; d) les bibliothèques scolaires ; e) la cinémathèque ; f) les musées scolaires ; g) la radiodiffusion (Saviani, 2009, pp. 145-146, traduction de l'auteur).

Saviani (2009) a démontré dans ce court extrait le caractère professionnel des écoles d'enseignants, visant, dans un mélange de formation pédagogique, de pratique de l'enseignement, de stage, de recherche entre autres principes, à former un professionnel capable et compétent dans l'art pédagogique, dans ses multiples besoins. Selon les spécialistes, ces instituts de formation ont été conçus dans l'intention de corriger certaines distorsions et inefficacités présentes dans les écoles normales. Les deux instituts ont été intégrés aux universités de São Paulo et du district fédéral, aujourd'hui l'université de Brasilia, après avoir été élevés au rang d'université grâce à leur succès.

En 1939, avec les changements de législation et de politique gouvernementale, le décret-loi n. 1.190, du 4 avril 1939, a été publié, établissant la formation des enseignants pour tout le pays selon les lignes déjà validées par les expériences des écoles normales supérieures (cette référence à l'école normale supérieure est en fait une référence à ce qui est devenu le modèle français des écoles d'excellence, qui sont devenues des écoles normales supérieures, aujourd'hui de grandes écoles prestigieuses).

À cette époque, la formation était structurée selon le modèle 3+1, trois années de contenu spécifique et une année de contenu pédagogique, adopté aussi bien dans les cours de pédagogie que dans les cours de diplômes spécifiques (Scheibe, 1983).

De telles réformes auraient pu révolutionner l'éducation au Brésil, mais à la fin des années 1950, la formation offerte dans les cours de premier cycle, privait le contenu pédagogique au détriment d'un contenu de base considéré comme technico-cognitif, reléguant les aspects didactiques et pédagogiques au second plan (Saviani, 2009).

Pendant la dictature militaire instaurée en 1964, la loi n° 5.692/71 a créé des écoles de 1ère et 2ème année, avec l'abandon ultérieur des écoles normales et la mise en place d'une formation au niveau secondaire professionnalisant, des licences à court et à long terme. Ce nouveau modèle, considéré comme réductionniste par certains spécialistes, réduisait le temps d'étude nécessaire pour enseigner et n'exigeait plus de cours de licence. Une formation technique professionnelle était exigée à un niveau supérieur à celui dans lequel l'enseignant souhaitait travailler. À partir de cette période, les écoles normales sont devenues populaires dans tout le Brésil. On ne sait pas si ces indications ont été influencées par la présence des "indications" américaines sur l'éducation brésilienne, ou s'il s'agit simplement d'un moment de décompression de la dimension formative. Trois modalités de formation des enseignants ont été instituées : le magistère, les licences courtes et les licences complètes. En 1982, les CEFAMS (centres de formation et de perfectionnement des enseignants) ont été lancés pour corriger certaines déficiences dans la formation des enseignants du magistère (enseignants qualifiés pour enseigner dans la série initiale de l'école primaire).

Même si la tentative de réparation de ce modèle a duré jusqu'à l'approbation de la loi des directives et des bases de l'éducation nationale en 1996, la loi 9394 de 1996. Avec la LDB, la formation des enseignants a favorisé les cours de formation dans les universités et les instituts d'enseignement supérieur (y compris, ici, tous les collèges privés). La loi a admis en 1996 l'exercice de l'enseignement avec formation en cours de lycée professionnalisant (Normal Mode), pour les quatre premières années de l'enseignement élémentaire, passé à cinq ans en 2013, en raison du passage de l'enseignement élémentaire à 9 ans. En 2017, la loi 13.415 prévoit que seules les licences complètes permettent au professionnel d'exercer le magistère, mais admet toujours la formation dans les cours normaux pour agir dans l'éducation de la petite enfance et les premières années de l'enseignement élémentaire (de la 1ère à la 5ème année). Certains théoriciens soutiennent que cette position a été maintenue dans la loi au détriment de l'extension territoriale du Brésil et de la difficulté pour les régions éloignées des grands centres de former des enseignants. L'institution de la politique nationale de formation des professionnels de l'enseignement de base n'a eu lieu qu'avec la publication du décret n° 6755 du 29 janvier 2009, abrogé par le décret n° 8752 de 2016, lorsque la politique nationale de

formation des professionnels de l'éducation de base a été mise en place. Cependant, c'est avec la publication de la résolution CNE /CP 02/2015 (Lignes directrices du programme national pour la formation initiale au niveau de l'enseignement supérieur - cours diplômants, cours de formation pédagogique pour les diplômés et cours de second degré - et pour la formation continue) qu'une discussion plus large impliquant de nombreux acteurs et agents sociaux a eu lieu afin de discuter des besoins réels de formation des éducateurs brésiliens.

Ancrés dans les apports de la Résolution CNE/CP 02/2015, les orientations curriculaires nationales pour la formation initiale des enseignants de l'éducation de base et le socle commun national pour la formation initiale des enseignants de l'éducation de base (BNC-Formação), n'ont été approuvés qu'en 2019 avec la publication de la résolution CNE/CP n ° 2, du 20 décembre 2019.

La formation à l'enseignement supérieur pour travailler dans l'éducation de base est devenue un sujet de préoccupation dans les politiques de formation. Les recherches publiées par l'Institut Anísio Teixeira sur le recensement scolaire de 2019 montrent qu'en moyenne 16,6 % des enseignants de la petite enfance et de l'école primaire au Brésil n'ont pas de diplôme d'enseignement supérieur, et que ce chiffre est encore plus élevé dans le nord-est du pays, où 27,1 % des enseignants de la petite enfance et de l'école primaire en moyenne n'ont pas de diplôme d'enseignement supérieur. Cette réalité peut être interprétée comme le reflet du faible attrait des carrières d'enseignant par rapport à d'autres professions, ainsi que du manque de structure et de soutien pour le travail.

Nous savons que la réalité brésilienne a beaucoup évolué ces dernières années et que les changements apportés à l'éducation ces dernières années se sont traduits par des changements dans le domaine de l'éducation, mais à une vitesse bien inférieure à ce qui est nécessaire.

4.2 Le système éducatif brésilien : structure et organisation de l'enseignement

La structure actuelle de l'éducation brésilienne est divisée en deux modalités, l'éducation de base et l'enseignement supérieur, établies par la Constitution de la République fédérative du Brésil de 1988 et la Loi des directives et bases de l'éducation nationale n° 9394/1996 - LDB. La Constitution contient les principes généraux de l'éducation nationale et la LDB, sa forme d'organisation, la responsabilité de chaque entité fédérée et les conseils consultatifs.

Au niveau de l'organisation de l'administration et de la structure, la Constitution de 1988 établit comme système éducatif les trois instances des entités fédératives, l'Union, les États et le District fédéral et les municipalités. Elle établit également que chaque entité fédérative doit consacrer les recettes fiscales à l'éducation, avec un minimum de 18 % pour l'Union et jamais moins de 25 % pour les municipalités et 25 % pour les États.

L'Union exerce une fonction d'appoint et de redistribution des ressources collectées. Elle est également responsable des politiques publiques en matière d'éducation approuvées par les deux chambres du Congrès national, organise le Plan national d'éducation et coordonne le Conseil fédéral de l'éducation, les Chambres de l'enseignement supérieur et la Chambre de l'éducation de base.

La LDB, quant à elle, établit la responsabilité de chaque entité fédérée pour les instances spécifiques de l'éducation, son organisation, son fonctionnement, sa reconnaissance et son évaluation. Dans le système public brésilien, il est possible de créer des organisations d'écoles et d'établissements d'enseignement. L'éducation de base, publique, gratuite et obligatoire pour tous les citoyens âgés de 4 à 17 ans, est divisée entre : l'école maternelle, l'école primaire et l'école secondaire.

Tableau 3 - Structure de l'enseignement brésilien

	Modalidade de ensino	Ente federado	União	Estados	Municípios
Éducation de base - 4 à 17 ans	Pré-escola / 1-3 anos				X
	Ensino Fundamental Ciclo I / 6-10 anos				X
	Ensino Fundamental Ciclo II / 11-14 anos			X	X
	Ensino Médio/ 15-17 anos			X	X
Enseignement supérieur	Ensino Superior		X		

Source: l'auteur

Au niveau de base, l'enseignement préscolaire est dispensé dans les crèches et autres établissements similaires jusqu'à l'âge de 3 ans et de 4 à 5 ans dans les écoles maternelles. L'enseignement primaire, cycles I et II, est dispensé de l'âge de 6 ans à l'âge de 14 ans. L'enseignement secondaire est dispensé entre 15 et 17 ans en moyenne. La loi garantit un minimum de 200 jours d'école et une charge de travail annuelle de 800 heures pour l'éducation de base (maternelle, primaire et secondaire).

Le tableau ci-dessous présente les modalités d'enseignement et les possibilités de formation.

Tableau 4 - responsabilité des entités fédératives

	Système d'enseignement	Responsabilité administrative	L'évaluation	Modalité
Éducation de la petite enfance	Jardins d'enfants et écoles maternelles	Municipal	Estadual	intégral
Cycle fondamental I	Escola Municipais Escolas Estadual	Municipal Estadual	Estadual	temps partiel, avec insertion progressive dans le temps plein
Cycle fondamental II	Escola Municipais Escolas Estaduais	Estadual Municipal	Estadual	temps partiel, avec insertion progressive dans le temps plein
Lycée	Escolas Estaduais	Estadual	Federal	partiel et intégral
Enseignement technique simultané	Escola Municipais Escolas Estaduais Institutos Federais	Municipal Estadual Federal	Estadual Federal	partiel

Enseignement technique ultérieur	Escolas Municipais Escolas Estaduais / Institutos federais	Municipal Estadual Federal	Estadual Federal	partiel
Enseignement technique intégré	Escola Municipais Escolas Estaduais Institutos Federais	Municipal Estadual Federal	Estadual Federal	intégral
Éducation des jeunes et des adultes	Escolas municipais	Municipal	Estadual	partiel

Source: l'auteur

Il est du devoir des parents ou des tuteurs d'inscrire les enfants et les jeunes à l'âge approprié et du devoir de l'État de contrôler l'inscription et l'assiduité. La municipalité est responsable de la gestion et de la supervision des écoles municipales, des écoles maternelles, des jardins d'enfants et des organisations d'aide sociale. Lorsque la municipalité et son État respectif constituent le système éducatif, c'est-à-dire lorsqu'il n'existe pas de système éducatif municipal, cette responsabilité est transférée à l'État. L'enseignement privé dans ce cadre relève également de la responsabilité des municipalités, à leurs niveaux respectifs.

Le système d'enseignement public comprend les écoles publiques, les écoles techniques publiques et les écoles primaires et secondaires privées. Le système fédéral comprend les instituts fédéraux d'éducation, de science et de technologie, les écoles techniques fédérales, les universités publiques et privées, les collèges et les instituts de technologie. L'union intervient également, au niveau de l'éducation de base, dans les régions plus éloignées où les entités fédérales ne peuvent répondre à la demande et à la formation.

Le système d'enseignement supérieur est divisé en deux niveaux : les cours de premier cycle et les cours de troisième cycle. Dans les modalités du premier cycle, le Brésil propose trois titres possibles pour ceux qui terminent un cursus d'enseignement supérieur. La licence courte (structure de transition entre l'ancien système et le système actuel, destinée à la formation des enseignants pour les professionnels et les technologues), le deuxième degré, destiné aux enseignants qui ont déjà une formation pédagogique et une spécialisation dans un domaine de connaissance. Les cours complets, les cours de technologie de niveau supérieur (technologue), ou les diplômes complets et les ingénieurs.

Les cours de post-graduation sont divisés en deux types : post-graduation lato sensu et post-graduation stricto sensu. Dans la modalité lato sensu, régie par la résolution CNE/CES n° 1 du 8 juin 2007, des cours de spécialisation et de perfectionnement sont proposés. Les cours de perfectionnement sont proposés aux titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur qui souhaitent approfondir l'un des aspects de leur profession, avec une charge de cours minimale de 180 heures. Ils n'ont pas un caractère de recherche, mais plutôt une formation technique dans un domaine spécifique et ne permettent pas au titulaire d'exercer des fonctions d'enseignement supérieur. Les cours de spécialisation ont une charge de travail minimale de 360 heures et visent à former des spécialistes dans un domaine spécifique. Cette modalité comprend le MBA (Master in Business Administration) et toutes les spécialisations réparties dans les domaines de connaissance les plus variés. Ce type de formation mène à l'enseignement supérieur, en fonction de l'institution et du cursus de formation.

Les autres modalités de formation au niveau post-universitaire sont les cours stricto sensu, les masters professionnels, les masters académiques et les doctorats. Dans les masters professionnels, l'accent est mis sur le lien entre la théorie et la pratique professionnelle. Les masters stricto sensu, professionnels et académiques durent en moyenne de 18 à 24 mois et nécessitent la soutenance d'un mémoire. Leur conclusion est sanctionnée par le titre de master. Les programmes de doctorat académique sont réalisés au Brésil en une période moyenne de 48 mois (4 ans) et requièrent la soutenance d'une thèse de doctorat. Il existe quelques exceptions proposées par les universités, dont la plupart sont publiques. Ces exceptions sont marquées par les universités confessionnelles, en particulier l'Université catholique pontificale, qui a une forte présence sur le territoire brésilien.

4.3 Formation des enseignants au Brésil : structure, principes et défis

La formation des enseignants au Brésil est aujourd'hui instituée par la résolution CNE/CP n° 02 du 20 décembre 2019, Directives nationales du curriculum pour la formation initiale des enseignants de l'éducation de base et établit le socle national commun pour la formation initiale des enseignants de l'éducation de base (BNC-Formação). Cette législation établit certaines bases à respecter par les cours qui forment les enseignants et fixe les limites, la charge de travail, les compétences et la responsabilité des entités fédérées. Dans les cours de licence, l'enseignement supérieur axé sur la formation des enseignants, il est obligatoire

d'effectuer 3200 heures de formation pour conclure un cours de formation des enseignants. Cette charge de travail est répartie comme suit :

I - Groupe I : 800 (huit cents) heures pour le socle commun qui comprend les connaissances scientifiques, éducatives et pédagogiques et qui constitue la base de l'éducation et de ses liens avec les systèmes, les écoles et les pratiques éducatives.

II - Groupe II : 1 600 (mille six cents) heures pour l'apprentissage des contenus spécifiques des domaines, composantes, unités thématiques et objets de connaissance du BNCC, et pour la maîtrise pédagogique de ces contenus.

III - Groupe III : 800 (huit cents) heures de pratique pédagogique, réparties comme suit
(a) 400 (quatre cents) heures de stage supervisé, en situation réelle de travail à l'école, conformément au projet pédagogique du cours (PPC) de l'établissement de formation ;
et

b) 400 (quatre cents) heures pour la pratique des composantes du programme d'études des groupes I et II, réparties tout au long du cours, depuis son début, conformément au PPC de l'établissement de formation. (MEC, 2019, p. 6, traduction de l'auteur).

Ainsi, la formation des enseignants au Brésil est aujourd'hui divisée en trois axes spécifiques : les contenus et connaissances liés aux connaissances pédagogiques, spécifiques aux compétences professionnelles de l'enseignant ; les contenus et connaissances spécifiques des connaissances scientifiques et technologiques du domaine d'action spécifique ; et les contenus et connaissances liés à l'articulation entre les connaissances pédagogiques et scientifiques spécifiques de chaque domaine, articulées avec l'expérience de l'école et les activités de nature pratique, fondamentales pour l'insertion du futur professionnel dans le monde du travail.

Le curriculum actuel est basé sur une liste de compétences et d'aptitudes à développer au cours de la formation, afin de fournir les mécanismes techniques et scientifiques pour construire les connaissances et encourager l'apprentissage. Cette loi discipline et régleme le fonctionnement de tous les établissements d'enseignement supérieur du pays, tout en établissant des paramètres pour l'évaluation à réaliser par les entités fédérées et leurs systèmes éducatifs respectifs.

Cette loi est conforme au socle commun des programmes nationaux, qui établit les contenus et les compétences à développer dans la formation initiale des enseignants. En plus

du BNC-Formation, il y a les Directives curriculaires pour l'éducation infantile et les Directives curriculaires pour le diplôme en pédagogie, documents fondamentaux pour l'établissement des principes, valeurs, méthodes et procédures à mettre en œuvre pour une formation de qualité et qui répond aux besoins réels de la formation des enseignants d'aujourd'hui.

Dans sa structure physique, la formation des enseignants peut être réalisée :

Tableau 5 - Domaines d'activité et de formation

	Curso de Magistério	Licencia. curta – segunda licenciatura	Licencia. curta - Formação pedagógica para bachelares e tecnólogos	Licenci. Plena - especializações	Licenci. Plena Pedagogia	Diplôme d'études supérieures Latu Sensu 360 heures
Éducation de la petite enfance	X				X	
Cycle fondamental I	X				X	
Cycle fondamental II (collège)		X	X	X	X	
Lycée		X	X	X		
Enseignement technique		X	X	X		
Éducation des jeunes et des adultes		X	X	X	X	
Gestion des établissements scolaires					X	X

Source: l'auteur

Il existe en effet un décalage entre les propositions de formation et l'adéquation des systèmes éducatifs aux nouvelles règles de formation. Ces propositions sont le résultat de discussions et de débats entre les groupes les plus divers qui composent la société brésilienne et qui recherchent pour l'éducation nationale un changement des normes de qualité, d'offre, de formation, exigences essentielles pour construire une nation souveraine. C'est un fait qu'il y a

encore des lacunes à combler telles que le manque de qualification de niveau supérieur de l'ensemble du corps enseignant brésilien, la faible demande pour les carrières liées à l'enseignement, qui sont peu rémunératrices par rapport à d'autres carrières, les difficultés d'articulation des systèmes éducatifs, les proportions continentales, et le financement de l'éducation. Avant la promulgation de la Constitution de 1988, l'enseignement public était réservé à une partie privilégiée de la population brésilienne. Aujourd'hui, il s'adresse à la quasi-totalité des enfants brésiliens. Les défis posés dans le plan national d'éducation prévoient l'amélioration de la qualité de l'éducation, ce qui implique indéniablement la qualification et la formation du corps des professionnels. Les taux de scolarisation et de permanence se sont améliorés ces dernières années, mais ils ne suffisent pas à placer le Brésil dans la position qu'il devrait occuper en raison de sa grandeur et de son histoire. Le Brésil fait partie des dix plus grandes économies du monde, mais son éducation est très loin d'atteindre ce niveau. C'est pourquoi nous nous tournons vers la compréhension de l'univers relationnel affectif, en tant que pont de la construction des connaissances, afin d'améliorer les processus de construction des connaissances.

4.4 Fondements juridiques de l'affectivité dans la formation des enseignants au Brésil : analyse des documents officiels

L'analyse de la législation relative à la formation des enseignants au Brésil s'est faite en deux temps. Dans un premier temps, nous avons essayé d'étudier les références liées à l'affectivité dans les lois fédérales qui guident et structurent les systèmes éducatifs et les institutions scolaires dans une vision macro des politiques de formation. Dans un deuxième temps, nous nous sommes tournés vers la compréhension de la micro réalité, en essayant de découvrir dans chaque institution étudiée quels principes liés au domaine affectif étaient présents dans les projets pédagogiques des cours, ainsi que dans les programmes d'enseignement de chaque université, afin que, à partir de ces indications, nous puissions comprendre comment les formateurs d'enseignants travaillent les questions affectives dans leurs cours. Les descripteurs utilisés pour analyser les projets pédagogiques des cours et les plans d'enseignement sont les mêmes que ceux utilisés pour le traitement de la législation générale, décrits dans l'analyse de la législation.

4.4.1 Analyse des projets pédagogiques des cours

Les projets pédagogiques de trois cours de pédagogie de l'Universidade Estadual paulista - UNESP ont été analysés à ce stade. Pour l'analyse en question, les descripteurs suivants ont été utilisés : Affectivité, Affectivité, Affect, Affect, Affectation, Affections, Affectif, Affectif, Émotion, Émotions, Émotionnel, Émotionnel, Émotionnel(s), Sentiment, Sentimental, Sentimental, Socioémotionnel, Socioémotionnel, Passion.

Nous avons utilisé comme outil d'aide à la construction des données le programme SPAD version 9.2. Pour effectuer les traitements nécessaires, nous avons sélectionné les trois projets pédagogiques qui allaient composer la base de données. Ensuite, nous avons effectué la procédure suivante. Dossier d'importation, fichier d'importation pour le text mining - dossier de gestion des données, dossier de lignes variables, empilage de tableaux multiples - dossier de text mining, construction du vocabulaire, édition du contexte des mots, exécution de chaque traitement dans l'ordre.

Nous obtenons ainsi le résultat suivant dans le tableau de contexte des mots :

Tableau 6 - Mots de contexte

Avant	Mot	Ensuite
...reconnaître et respecter les manifestations et les besoins physiques, cognitifs,	émotionnels,	et affectifs des élèves dans leurs relations individuelles et collectives ;
...reconnaître et respecter les manifestations et les besoins physiques, cognitifs	affectifs	des élèves dans leurs relations individuelles et collectives les besoins affectifs des élèves dans leurs relations individuelles et collectives ;
...de la littérature et des arts pertinence et intérêt social, éthique et sensibilité.	affectif	et esthétique.
L'art permet la réélaboration créative de la réalité, il permet la jouissance, l'épanouissement,	l'émotion.	
...exclure de l'éducation des attitudes telles que la valorisation des	sentiments,	la sensibilité, l'émotion et le sentiment d'appartenance liés aux cultures régionales
L'art ne consiste donc pas seulement à communiquer des	sentiments	être un instrument plus fort dans la lutte pour l'existence.
...en tant que technique sociale du	sentiment,	un instrument de la société par lequel elle incorpore l'image de la société.
comprend que les effets de l'expérience esthétique entraînent des transformations dans les valeurs,	les sentiments,	les goûts, les jugements ; il s'agit de modalités de nos expériences qui...

...la démocratisation, la pertinence et les relations sociales, éthiques et sensibles, individuelles et collectives ; que les effets de l'expérience esthétique permettent de transformer les valeurs,	l'affectivité	et l'esthétique, des apprenants dans leurs récits, parce qu'elle est capable de construire, de produire des significations à travers...
--	----------------------	---

Source: l'auteur

Parmi les mots trouvés dans les projets pédagogiques des trois unités, à deux moments les concepts étaient liés à l'idée de compétences et de formation, cependant, il s'agissait d'extraits de la législation fédérale (National Curriculum Guidelines), ne constituant pas une proposition authentique d'approche sur les questions affectives des cours. Dans les autres moments où ils apparaissent, ils sont liés aux contenus des activités académiques, scientifiques et culturelles, aux arts et à la culture générale et non à l'idée de compétence ou de formation. En général, il n'est pas possible de percevoir l'engagement des cours avec une formation attentive aux questions affectives dans leurs projets pédagogiques.

4.4.2 Analyse des plans d'enseignement

Les plans d'enseignement analysés correspondent aux plans de 2021, lorsque les informations ont été collectées au Brésil. Les plans des sujets liés à la psychologie de l'éducation, à l'apprentissage et au développement ont été analysés. La construction des données relatives aux plans d'enseignement a été réalisée en deux temps. Une première analyse pour vérifier si les descripteurs liés au domaine affectif étaient présents dans les plans d'enseignement des disciplines d'intérêt. Dans un deuxième temps, nous avons utilisé le logiciel SPAD 9.2 pour effectuer le regroupement et le traitement de l'information. Après avoir appliqué l'analyse des programmes, une lecture détaillée des programmes a été nécessaire pour vérifier dans quelles parties les descripteurs étaient présents et si la manifestation pouvait indiquer une certaine relation avec la construction des compétences affectives.

Tableau 7 - Mots du domaine affectif

Avant	Mot	Ensuite
Donner la parole aux enfants : perceptions du rôle de la dimension	affectif	dans l'activité pédagogique et moral et sa relation avec l'apprentissage et le processus pédagogique
Le développement cognitif,	affectif	des enfants et des adolescents
Le développement social et	affectif	

	Afects, émotions	attributions et attentes : le sens de l'apprentissage scolaire
Comprendre l'importance de	l'affectivité	dans la relation pédagogique
Études sur les processus de développement humain et d'apprentissage et leurs relations avec l'éducation, axées sur l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte (cycle de vie), visant à comprendre les processus de développement humain et d'apprentissage.	affectifs	impliqué dans la relation enseignant-étudiant et dans l'enseignement et l'apprentissage
Comprendre les processus du développement humain et de l'apprentissage, dans ses aspects physiques, cognitifs,	affectifs	et moraux, en se concentrant sur l'enfant jusqu'à l'âge de 6 ans
Les contributions d'Henri Wallon à la relation entre cognition et	affectivité	dans l'éducation.
	Affectivité :	les marques de l'enseignant inoubliable

Source: l'auteur

En ce qui concerne les plans d'enseignement de deux des trois unités analysées, les descripteurs relatifs au domaine affectif ont été trouvés dans les disciplines étudiées, en mettant l'accent sur le développement des compétences, dans les disciplines liées à la psychanalyse et à la psychologie de l'éducation. Dans l'un des programmes analysés, les descripteurs étaient présents dans plusieurs parties du plan d'enseignement, dans le menu, les objectifs, le contenu du programme et la bibliographie. Les autres plans d'enseignement se concentraient sur les aspects cognitifs et sociaux du développement et de l'apprentissage. À l'exception de l'un des programmes analysés, les autres présentaient une présence modeste de mots faisant référence au domaine affectif, ce qui montre que dans l'ensemble, l'affectivité n'occupe pas encore une place prépondérante dans le programme local de l'université.

4.5 L'histoire de l'enseignement en France

L'histoire de l'éducation en France, ou plutôt dans la région qui deviendra la France moderne, remonte au VIII^e siècle après J.-C., avec la nécessité pour l'empereur Charlemagne de former les futurs dirigeants de son empire. Avant cette période, à la fin de ce qui était alors l'Empire romain, les pratiques éducatives se déroulaient au sein de l'église, dans les écoles liées

aux cathédrales, dites épiscopales, dans les écoles des monastères et les écoles presbytérales, dites paroissiales (Léon & Roche, 2020). L'enseignement était destiné à servir la diffusion du christianisme et la qualification du personnel ecclésiastique.

Dans l'empire carolingien, il s'agissait de qualifier le corps technique qui allait agir dans l'administration de son empire, en favorisant la recréation et la structuration des écoles administrées par les abbés, les écoles monastiques. Pendant plus de quarante ans, l'empereur encourage la création de telles écoles pour apprendre à lire, écrire et compter, ainsi que les fondements du christianisme. Phénomène inhabituel à son époque, et dont on peut même dire qu'il est à l'origine d'un certain principe d'égalité cher à la République française, il fonde dans son palais l'école du palais d'Aix-la-Chapelle, où sont admis, outre la noblesse, les enfants des classes les moins aisées. Il s'agit de la première école non religieuse connue au Moyen Âge, qui a servi de modèle à de nombreuses autres écoles créées dans tout l'empire. En 789, il signe l'*Admonitio generalis*, un édit qui obligeait les évêchés à organiser des écoles générales pour accueillir tous les enfants, même ceux qui n'étaient pas destinés à la prêtrise. Il s'agit de l'un des rares exemples d'enseignement gratuit s'étendant aux villes et aux campagnes et bénéficiant du soutien d'un empereur.

Jusqu'au XI^e siècle, les abbayes sont les principales institutions d'enseignement. L'abbaye de Cluny était réputée parmi ses voisins et recevait même des étudiants d'autres régions en raison de sa renommée. Au XII^e siècle, les abbayes perdent peu à peu leur position de principal établissement d'enseignement au profit des écoles épiscopales des cathédrales.

À Paris, l'une de ces corporations d'apprentis et de professeurs (*Universitas Magistrorum et Scholarium Parisiensis*) se distingue par l'excellence de ses connaissances et attire des étudiants de toute l'Europe. L'école rattachée à la cathédrale Notre-Dame (1145), qui deviendra plus tard l'université de Paris grâce aux chartes du roi Philippe II en 1200 et du pape Innocent III (Lotario dei Conti di Segni) en 1215, jouissait d'un grand prestige dans l'Europe médiévale. Des collèges ont été construits pour accueillir le grand nombre d'étudiants qui venaient de différentes parties de l'Europe. L'un de ces collèges, fondé en 1253 par le maître et théologien Robert Sorbon, sur la rive gauche de la Seine (quartier latin), sur les pentes de la montagne Sainte-Geneviève, reçoit en 1257 la charte de concession d'exploitation d'un collège qui deviendra le futur Collège de théologie, la Faculté de la Sorbonne. Les premières universités européennes apparaissent aux XI^e et XII^e siècles, avec Bologne, créée en 1088, Oxford, créée en 1167 et Paris, créée en 1215, et le collège de la Sorbonne en 1257. Par la suite, en raison de

l'ampleur et de la reconnaissance dans le monde entier, l'université de Paris est reconnue par le nom de sa faculté de théologie, la Sorbonne.

À la Renaissance, l'enseignement continue d'être dispensé par l'Église, avec des innovations comme les premières tentatives d'enseignement en langue vernaculaire. Avec la fondation de l'Académie des lettres en 1635, sous le cardinal de Richelieu, la France est déjà sur la voie de la structuration d'une langue nationale, la langue du roi.

La structure de l'enseignement était basée sur le Quadrivium et le Trivium, de nature propédeutique, normalement dispensés dans les facultés ou écoles des arts. La formation spécifique était également répartie entre les facultés de théologie, de médecine et de droit, en fonction de la future branche d'activité de l'étudiant. Au cours de cette période, le français en tant que langue nationale a commencé à gagner du terrain et a également fait partie de l'administration publique.

Quelques innovations apparaissent dans la modernité avec la publication de l'ordonnance du roi Louis XIV, le 13 décembre 1698, qui oblige les parents à envoyer leurs enfants dans les petites écoles. Cette initiative n'a pas eu beaucoup d'effet car elle ne s'adressait qu'aux garçons et ne bénéficiait d'aucun financement public. La lecture, l'écriture et le calcul y sont enseignés, le latin étant la langue usuelle. Certaines institutions, comme les Frères des écoles chrétiennes, créées par La Salle, dispensent une partie de leurs cours en français, mais la domination de l'Église sur l'éducation reste prédominante.

Reflet des conséquences de la réforme protestante, la Bible commence à être traduite en langues vernaculaires et l'éducation se structure comme un vecteur de conquête et d'expansion de la foi protestante, d'une part, et d'un mouvement de contre-réforme, le catéchisme, d'autre part.

Aux XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles, divers établissements prestigieux sont fondés par les Jésuites, comme le lycée Louis-le-Grand à Paris. Au XVIIIe siècle, le français trouve sa place dans certaines universités pour l'enseignement des mathématiques, de la philosophie et des sciences. Mais ce n'est qu'avec la révolution de 1789 que l'école se concrétise en tant qu'institution fondée sur les principes de liberté, d'égalité et de fraternité. Jean-Baptiste de La Salle innove en publiant en 1698 le Syllabaire français dans le but d'enseigner la langue pratique aux enfants des commerçants et des artisans locaux. Il s'agit pour lui de développer une éducation populaire, dans le but de permettre à ces enfants de lire et de comprendre les assignations, les contrats, les baux, etc. Jusqu'à la Révolution française, la structure scolaire est encore en cours de structuration.

À la chute de l'ancien régime, les révolutionnaires créent à l'Assemblée la commission de l'instruction publique, qui apporte plusieurs modifications à la législation sur l'éducation. Parmi les plus notables, on peut citer l'enseignement obligatoire, public et gratuit pour tous, la séparation de l'État et de l'Église, et l'organisation initiale du système éducatif français. L'éducation devient un instrument de démocratisation avec la création du ministère de l'instruction publique en 1824, rebaptisé en 1932 ministère de l'éducation nationale. Les lois Guizot, 1833, Falloux, 1850, Jules Ferry, 1879-1883, sont des exemples de la matérialisation des politiques publiques en matière d'éducation qui ont permis la structuration du système éducatif français moderne, aujourd'hui ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

La France est mondialement reconnue pour avoir produit des intellectuels remarquables dans les domaines des sciences, des arts et des lettres, exerçant son influence scientifique sur l'ensemble de l'humanité. Ses universités sont parmi les meilleures et les plus anciennes du monde, attirant des centaines de milliers d'étudiants aux niveaux d'enseignement les plus variés.

4.5.1 Formation des enseignants en France : les jalons historiques

La formation des maîtres en France n'a pas de date précise, la fonction d'enseignement étant essentiellement réservée aux universités. Cependant, c'est à Jean-Baptiste de La Salle que l'on doit la création des premières organisations consacrées à la formation des maîtres. Au sein de la Congrégation des *Frères des Écoles Chrétiennes*, récemment inaugurée en 1680 et qui existe encore aujourd'hui, La Salle réalise son travail de formation des instituteurs (instituteurs de l'époque), en fondant en 1684 son Séminaire des Instituteurs de Campagne, à Reims, dans le nord-est de la France, où sont dispensés les cours de l'École Normale, destinés aux instituteurs de l'enseignement préscolaire. Après Reims, ils sont également ouverts à Paris en 1699 et dans d'autres lieux, ce qui permet à Jean-Baptiste de La Salle d'être reconnu comme le *maître des maîtres*. Outre la formation des maîtres, La Salle s'intéresse également à l'enseignement primaire, aux cours pour adultes et à la formation professionnelle. Il a également créé un système d'internat pour les jeunes délinquants et les enfants à la personnalité difficile. En raison de son souci d'éducation populaire, La Salle est reconnu comme le fondateur de l'éducation populaire. Dans l'histoire de France, Jean-Baptiste de La Salle apparaît comme le premier à se préoccuper de la formation des maîtres, valorisant la langue locale par rapport au latin, langue officielle de l'église et des universités. Cependant, peu de changements significatifs ont été constatés jusqu'à présent dans le processus de formation des enseignants révolutionnaires. À

l'époque napoléonienne, le modèle parisien est étendu à d'autres parties de l'empire, comme l'École normale de Pise, fondée en 1802 par Napoléon.

L'histoire de la formation des enseignants du premier degré en France s'est d'abord construite avec la création des diplômes nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. On peut comprendre les diplômes délivrés par l'État comme la matérialisation institutionnelle des politiques publiques. L'obligation pour les instituteurs d'être titulaires d'au moins un des trois diplômes délivrés par des recteurs liés à des pôles d'excellence est devenue une étape importante pour l'exercice du métier d'enseignant. Les écoles normales sont le centre de formation de ces instituteurs formés pour travailler dans l'enseignement primaire. C'est à cette époque que le recrutement par concours est institué par Guizot dans les lois publiées en juin 1833, obligeant les candidats à l'enseignement, outre le Brevet délivré par un recteur, à se présenter au concours public. Depuis cette période, selon Luc, Condette et Verneuil (2020, p. 41), les enseignants ont eu des problèmes avec les bas salaires offerts, ce qui a rendu difficile de servir tous les citoyens. Nombre d'entre eux ont été contraints d'exercer des professions parallèles pour survivre.

Au moment de la Troisième République, il y avait 156 000 instituteurs dans le système primaire public français. Ce nombre est tombé à 120 000 dans les années 1920 en raison des pertes causées par la guerre et de la réduction du nombre d'enfants scolarisés (Luc, Condette & Verneuil, 2020).

Les écoles normales sont transformées en ENS, écoles normales supérieures, sont créées, à Fontenay-aux-Roses en 1880, à Sèvres, 1881, à Saint-Cloud en 1882. Et, en 1912, l'école normale technique, qui deviendra l'ENSET en 1932. En 1932, un changement important est également mis en place, la nécessité d'un diplôme de niveau supérieur pour postuler aux emplois d'enseignants.

En 1940, les écoles normales sont supprimées et remplacées en 1941 par l'institut de formation professionnelle, mais elles sont rétablies en 1944, pendant la période du gouvernement provisoire. En 1945, les Écoles nationales normales d'apprentissage (ENNA) sont créées. En 1947 est créé le Brevet d'études du premier cycle (BEPC) et en 1950 le Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES), délivré aux candidats admis à un concours public de recrutement, condition d'accès à la carrière d'État. Cet instrument est toujours en vigueur dans le système français aujourd'hui et, depuis 2010, un diplôme de master est également requis pour être admis comme professeur de l'État.

En 1957, le décret 57-236 crée les Instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES), insérés dans les facultés de lettres ou de sciences existantes, qui regroupent des élèves-

professeurs rémunérés pour une durée de trois ans. Ce parcours de formation devient un préalable à l'enseignement dans les lycées, les collèges modernes et classiques, les collèges techniques, les écoles primaires normales et les écoles nationales professionnelles. En 1972, les instituts sont supprimés face à l'excès de candidats et au manque d'emplois, ainsi qu'à l'augmentation du taux d'échec au CAPES.

Sous le gouvernement du Président Mitterrand, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) est créé le 10 juillet 1989 par la loi n° 89-486, année de profonds changements dans le système éducatif. Les instituts avaient une double fonction : la préparation aux concours d'accès aux carrières de l'Etat et la formation des enseignants stagiaires. En 1991, l'IUFM remplace progressivement les écoles normales de formation des instituteurs qui existaient depuis 1872, les centres pédagogiques régionaux qui formaient les professeurs de collège et les écoles normales d'apprentissage (ENNA) pour la formation des professeurs de collège et de lycée professionnel.

Les transformations de l'IUFM, avec le regroupement de tous les centres de formation des maîtres au niveau élémentaire, s'inscrivent dans les changements initiés par le ministre français de l'éducation, Jean-Pierre Chevènement, qui annonce en 1985 une série de modifications dans la structure des formations et des diplômes proposés par l'État. Une politique forte de formation technique pour la majorité de la population se concrétise. L'objectif est de permettre à 80 % des jeunes d'atteindre le niveau du baccalauréat (examen de fin d'études secondaires français, qui donne accès au système d'enseignement supérieur). En 1987 est créé le baccalauréat professionnel, qui permet désormais aux titulaires d'un BEP (Brevet d'études professionnelles) ou d'un CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) de se présenter à l'examen et, après réussite, d'accéder à l'enseignement supérieur. Jusqu'en 1994, il existait plusieurs filières de formation de niveau moyen, qui ont été regroupées en trois filières : générale, technologique et professionnelle.

En 1999, la déclaration de Bologne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche a été signée et, en 2002, le système européen a été mis en œuvre à trois niveaux : la licence, le master et le doctorat. La loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 a apporté une série de changements à la formation des enseignants afin de se conformer à l'agenda de l'intégration européenne et d'établir une intégration entre les universités et les IUFM. L'article 45 établit l'intégration entre l'IUFM et l'université. L'article 85 fixe le calendrier de l'intégration. " Dans un délai maximum de trois ans à compter de la publication de la présente loi, les instituts universitaires de formation des maîtres sont intégrés à l'une des universités auxquelles ils sont

rattachés par décret pris après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche " (LOI 2005-380, p. 50, notre traduction). Nous avons vu qu'avec la publication de cette loi, l'IUFM a perdu son autonomie face à la fusion avec l'Université, voyant ses " droits et obligations " transférés à l'université de rattachement.

En 2009, afin d'améliorer la formation des enseignants, le président Nicolas Sarkozy a publié les décrets n° 2009-913 à 2009-918 du 28 juillet 2009. Ces décrets modifient les textes de lois qui ont relevé la formation minimale pour l'exercice des fonctions d'enseignant dans l'enseignement fondamental, en passant de l'exigence minimale de la licence Bac+3, au niveau master, Bac+5. Elle a suivi le processus d'adaptation au système européen commun d'enseignement supérieur, qui a débuté en 2010. Initier les futurs enseignants à la recherche.

Dans cette nouvelle structure, les étudiants devraient être préparés à un concours à la fin de la première année de master, où ils seraient admis en tant qu'employés stagiaires. A la fin de la deuxième année, ils subiraient une évaluation orale et une soutenance de mémoire pour valider le concours et devenir professeurs d'Etat. Dans cette structure, les collégiens étaient en charge de l'IUFM et les lycéens en charge de l'Université. A cette époque, la présence à l'IUFM n'était plus une condition indispensable pour devenir enseignant, il suffisait d'être titulaire d'un master et de réussir le concours.

Avec la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, les Instituts universitaires de formation des maîtres ont été remplacés par les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation- ESPÉ. Avec cette réforme de 2013, le système de formation mixte d'une première année de master, suivie d'un concours d'entrée, et d'une deuxième année de master, est repris. L'enseignant en formation bénéficie du statut d'étudiant et de salarié stagiaire, exerçant ses activités également en classe. C'est par cette même loi qu'a été institué le Master Professionnel Enseignement, Éducation et Formation (MEEF).

Suivant les principes de la refondation de l'école de la République et sur avis du Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, l'ESPÉ, par la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019, dans ses articles 44, 45 et 46 a été renommée INSPÉ, Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation, avec quelques changements importants pour le processus de formation. Le concours d'admission, à partir de 2022, ne se déroule qu'en deuxième année de master MEEF, ou avec un master déjà obtenu. Le stage se déroulera désormais sur 18 semaines réparties sur les deux années de formation, dont 6 semaines de stage d'observation. Il existe une possibilité de stage rémunéré, en alternance, à partir du second

semestre, pour une durée d'un an, remplissant l'équivalent d'un tiers de la charge de travail annuelle d'un enseignant titulaire.

4.6 Le système éducatif français : structure et organisation de l'enseignement

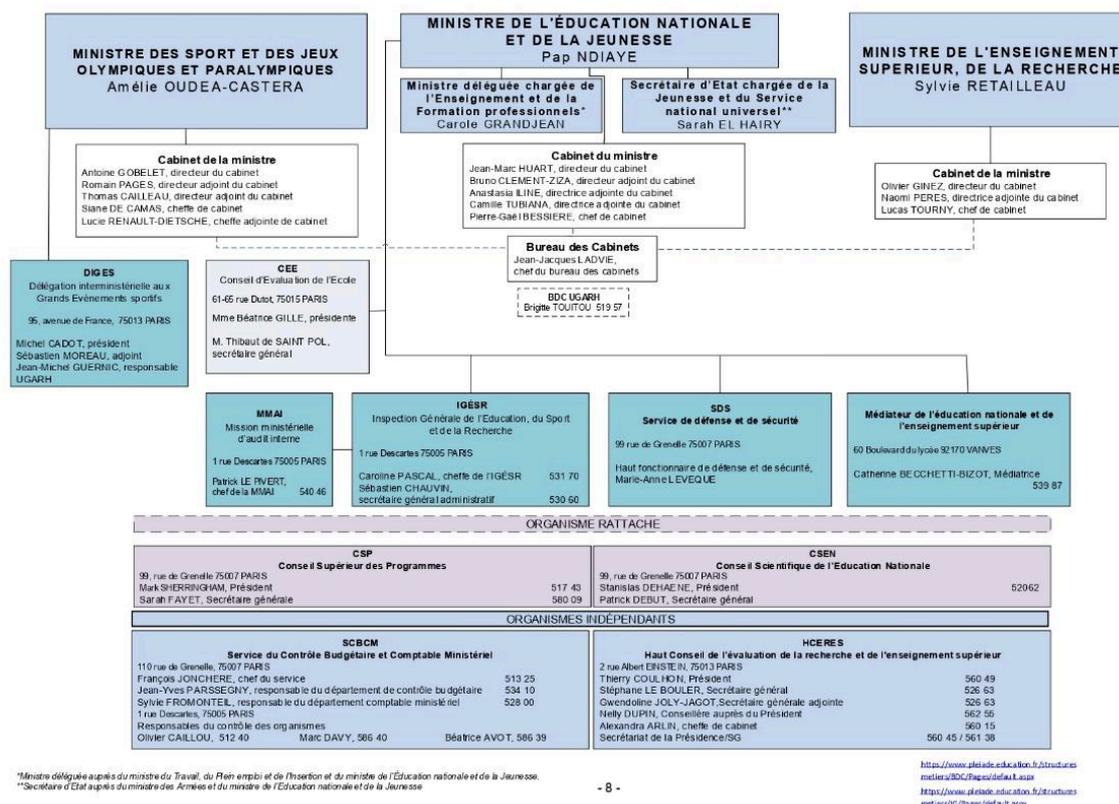
Le ministère de l'Instruction publique a été fondé en 1828 et a été rebaptisé ministère de l'Éducation nationale en 1932. Aujourd'hui, plusieurs changements ont été mis en œuvre dans la politique publique de l'éducation en France. Son administration est organisée en deux instances supérieures : le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (MENJ) et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESP).

Ces ministères sont responsables de 18 régions académiques et de 30 académies, y compris les académies des collectivités d'outre-mer (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Mayotte, Réunion). Ces académies, avec leurs recteurs, sont responsables de l'enseignement de base et de l'enseignement supérieur.

En 2021, elles emploient 1 201 500 personnes, dont 869 300 enseignants du premier degré, 320 800 personnels d'accompagnement, d'administration et d'inspection, soit au total 48 950 écoles élémentaires et primaires, 6 950 collèges et 3 750 lycées et EREA. En additionnant les élèves du public et du privé sous contrat, le système comptait 6 565 850 élèves dans les écoles primaires, 3 414 350 élèves dans les collèges et 3 414 350 élèves dans les lycées et SEGPA, et 2 242 700 dans les lycées, auxquels s'ajoutent 280 000 élèves dans les lycées hors contrat, du ministère de l'agriculture ou de la santé. Ils dépensent en moyenne 7 000 euros par an pour un élève du primaire et 9 950 pour un élève du secondaire, sur une moyenne de 8 400 euros par élève du primaire. La France a consacré, en 2021, 6,6 % de son PIB à l'éducation.

Les personnes travaillant dans l'éducation en France aujourd'hui

Figure 05 - Organigramme de la structure administrative de l'enseignement français



Source : Organigramme de l'administration centrale - (MENJ)²

La scolarité dans le système français est obligatoire de 3 à 16 ans. Le système d'éducation de base est organisé en un réseau d'établissements d'enseignement publics et privés, l'instruction par les tuteurs légaux étant possible dans certaines conditions fixées par la loi. Il existe des établissements privés sous contrat, qui s'engagent auprès de l'État à se conformer aux exigences légales de l'enseignement public. C'est devenu un moyen d'assurer l'accueil dans des lieux plus éloignés des grands centres ou d'équilibrer l'offre d'enseignement qui est obligatoire en vertu de la loi. La scolarité de base en France est organisée en cycles d'études, comme au Brésil, comprenant 4 cycles de scolarité.

Le système français est divisé en trois niveaux d'enseignement : l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. L'enseignement primaire comprend l'école maternelle et les écoles primaires. L'école maternelle, également appelée dans certaines littératures préscolaire, comprend la première période de scolarisation qui commence à l'âge de trois ans et dure trois ans. Elle est divisée en petite section, moyenne section et grande section. Elle correspond au premier cycle de la scolarité, pour des enfants de 3 à 5 ans en

² MENJ - Organigramme de l'administration centrale | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse

moyenne (il est admis de commencer à l'âge de 3 ans incomplets). De 6 à 10 ans, les enfants sont scolarisés à l'école primaire, au cours préparatoire (CP), au cours élémentaire primaire (CE1), au cours élémentaire secondaire (CE2), au cours moyen première année (CM1) et au cours moyen deuxième année (CM2). Le CP, le CM1 et le CM2 correspondent au deuxième cycle d'études. Le CM1 et le CM2 correspondent à la fin de l'école primaire.

L'enseignement secondaire est composé du Collège et du Lycée, de 11 à 17 ans en moyenne. Le Collège comprend la période initiale de l'enseignement secondaire, composée de la sixième année, de la cinquième année, de la quatrième année et de la troisième année. Les deux dernières années de l'école primaire et la première année du lycée correspondent au 3e cycle d'études. Les cinquième, quatrième et troisième années correspondent au quatrième cycle d'études.

Le lycée français, à caractère essentiellement technique ou professionnel, a pour objectif de préparer les élèves à l'examen final de l'enseignement fondamental français, appelé baccalauréat. Lorsqu'un élève choisit un lycée, il est déjà orienté vers un domaine de formation s'il choisit un lycée technique ou vers des études supérieures s'il choisit un lycée général. L'enseignement secondaire français est divisé en trois années, ce qui permet aux diplômés de se présenter à l'une des trois épreuves finales de fin d'études secondaires, le baccalauréat technologique, le baccalauréat professionnel ou le baccalauréat général.

L'une des particularités du système français est la possibilité de suivre les deux dernières années du lycée dans un domaine technique spécifique et, après avoir obtenu le baccalauréat, de suivre une année supplémentaire dans un établissement d'enseignement supérieur et d'obtenir un BTS (brevet de technicien supérieur). Ce type de formation est considéré comme Bac+1 (baccalauréat + une année d'enseignement supérieur).

4.6.1 L'enseignement supérieur français : structures et spécificités

L'enseignement supérieur en France, comme dans le reste de l'Europe, a été unifié pour se conformer aux accords de coopération de la Communauté européenne (accord de Bologne). L'enseignement supérieur est proposé au niveau technologique, brevet de technicien supérieur (BTS), classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), licence (3 ans), master (2 ans) et doctorat (3 ans). Les formations de technicien supérieur suivent une vocation professionnelle déjà entamée au lycée et complétée en deux ans dans des instituts et universités spécifiques. Les licences en France s'obtiennent, à quelques exceptions près, en trois ans d'études. De

nombreuses carrières, notamment celles des grandes écoles, offrent la possibilité de poursuivre et de se spécialiser après cinq ans, mais déjà avec une qualification équivalente à un master (Bac+5). En résumé, tous les ingénieurs en France sont donc des masters ayant suivi cinq années d'études après le baccalauréat (bac +5).

Tableau 8 - Formation et compétences dans l'enseignement supérieur français

Diplôme	Années par rapport au Bac (Baccalaureat)	Compétences
BTS³, CPGE⁴	Bac + 2	5 RNCP Le niveau 5 atteste la capacité à maîtriser des savoir-faire dans un champ d'activité, à élaborer des solutions à des problèmes nouveaux, à analyser et interpréter des informations en mobilisant des concepts, à transmettre un savoir-faire et des méthodes. Les diplômés du BTS ou équivalent sont formés pour occuper des emplois d'ouvrier ou de technicien qualifié. Ancien niveau III.
Diplôme National de Licence, BUT⁵	Bac + 3	6 RNCP Le niveau 6 atteste la capacité à analyser et résoudre des problèmes complexes imprévus dans un domaine spécifique, à formaliser des savoir-faire et des méthodes et à les capitaliser. Les diplômés d'une licence sont formés pour occuper des emplois de technicien qualifié. Ancien niveau II.
Diplôme National de Master	Bac + 5	7 RNCP Le niveau 7 atteste la capacité à élaborer et mettre en œuvre des stratégies alternatives pour le développement de l'activité dans des contextes complexes, ainsi qu'à évaluer les risques et les conséquences de son activité. Les diplômés d'un master sont formés pour occuper des emplois de cadre. Ancien niveau I.
Diplôme National de Doctorat	Bac + 8	8 RNCP Le niveau 8 atteste la capacité à identifier et résoudre des problèmes complexes et nouveaux impliquant une pluralité de domaines, en mobilisant les connaissances et les savoir-faire les plus avancés, à concevoir et piloter des projets et des processus de recherche et d'innovation. Les diplômés d'un Diplôme national de doctorat sont formés pour occuper des emplois de cadre. Ancien niveau I.

Source : l'auteur

La France compte plus de 3 500 établissements d'enseignement supérieur publics et privés. Ils se répartissent entre les universités, les grandes écoles et les écoles spécialisées, qui couvrent tous les domaines de la connaissance humaine. Les universités françaises sont réputées pour leur haut degré d'innovation et de formation, et constituent des destinations de choix pour les étudiants du monde entier. Dans les universités publiques, les étudiants paient un droit annuel d'inscription aux cours d'enseignement supérieur, qui varie en fonction du niveau.

L'une des particularités du système éducatif français qu'il convient de mentionner est son intégration, chaque lycée étant lié à une université avec laquelle il entretient une certaine

³ Brevet de technicien supérieur -BTS

⁴ Classes préparatoires aux grandes écoles- CPGE

⁵ Bachelor Universitaire de Technologie - BUT

relation de formation continue et de suivi des stagiaires. Le système de formation français accorde une grande importance à l'expérience professionnelle dans les stages. Pour l'année scolaire 2021-2022, 1 656 900 étudiants étaient inscrits en France métropolitaine et 1 713 000⁶ étudiants en France entière, comprenant les étudiants en congé (licence), en master et en doctorat. En congé 1 003 428, en master 599 216 et en doctorat 54 270⁷. D'une manière générale, pour postuler à un emploi, il suffit de réussir le baccalauréat. Le programme de formation couvre dans la plupart des cas des domaines de connaissance, ce qui permet aux étudiants entrant en première année de suivre une variété de formations spécifiques à un domaine de connaissance et de ne choisir une spécialisation qu'en troisième année du cursus. À titre d'exemple, les étudiants qui entrent dans le domaine de la santé peuvent suivre leur formation spécifique en pharmacie, médecine, kinésithérapie, soins infirmiers, dentisterie, un choix qui ne se fait qu'au cours des premières années du cursus en fonction des résultats académiques, étant donné que les domaines les plus prisés ont un nombre de places limité.

Dans le domaine de la recherche liée et subordonnée au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, il existe des centres d'excellence en recherche, qui collaborent avec le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche pour promouvoir l'excellence en matière d'innovation et de développement technologique. Ces centres de recherche comprennent le Centre de recherche scientifique, l'Institut national de la santé et de la recherche médicale, l'Institut national de la recherche agricole et le Centre national d'études spatiales.

La recherche est principalement liée à l'Université, au sein de ses écoles doctorales et de ses laboratoires de recherche. Il existe plus de 270 écoles doctorales, auxquelles sont rattachés plus de 2500 laboratoires de recherche. Chaque chercheur doit être rattaché à un laboratoire de recherche pour pouvoir exercer leurs fonctions. Les écoles doctorales organisent les règles de la vie académique, les formations complémentaires et participent également à la création d'entreprises et à la propriété intellectuelle. Elles sont le lien académique entre le doctorant et l'université. Les laboratoires de recherche liés aux écoles doctorales sont constitués de chercheurs issus de différents campus, universités et institutions de recherche, réunissant des domaines de recherche en consonance.

4.7 La formation des enseignants en France, structure, principes et défis

⁶ République française – DEEP. (2021). L'Éducation nationale en chiffres 2021. Disponible en : <L'éducation nationale en chiffres 2021 | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse > Aceso em : dez/2022.

⁷Ministère de l'Enseignement Supérieur e de la Recherche. (2022). Les étudiants inscrits en universités en 2021-2022. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>

En France, depuis 2010, un changement considérable a été mis en œuvre pour la carrière des enseignants. Le niveau de formation pour exercer le métier d'enseignant est passé d'une licence (Bac+3) à un master (Bac+5), modifiant également la forme d'entrée des nouveaux cadres de l'enseignement public (décrets n° 2009-913 à 2009-918 du 28 juillet 2009). En 2013, un autre changement est intervenu, avec l'institution du Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Le master MEEF est devenu l'axe d'articulation de la formation des futurs enseignants dans les carrières publiques (loi n°2013-595 du 8 juillet 2013).

En 2022, la structure a été à nouveau modifiée, avec pour principale conséquence que le concours qui se déroulait entre le passage de la première à la deuxième année de master, ne se déroule plus qu'à l'issue de la deuxième année de master.

L'actuel master MEEF est organisé pour préparer l'étudiant au métier d'enseignant, ainsi qu'aux concours d'accès aux carrières de l'enseignement public, et pour préparer les conseillers principaux d'éducation (professionnels qui occupent des fonctions d'encadrement et d'évaluation). Il est organisé pour offrir une formation universitaire professionnelle, liant théorie, pratique professionnelle et recherche. Dès le début du cursus, l'étudiant est mis en contact avec des écoles ou des institutions de travail afin d'entreprendre une formation réflexive sur la pratique. Il suit un parcours de formation qui comprend au moins 800 heures d'enseignement et de formation technico-pédagogique, à l'exclusion des stages. En plus des cours et de la formation à la recherche reçus à l'INSPés, ils effectuent un total de 18 semaines de stage, dont 6 semaines d'observation et de pratique accompagnée et 12 semaines de stage accompagné ou d'alternance. La durée exacte du stage n'est pas précisée dans la législation, mais elle est de l'ordre de 10 semaines insérés dans les semaines de stage. Cependant, dans les articles 14 et 15 du décret du 27 août 2013, il est établi qu'un étudiant en alternance doit effectuer un tiers de la charge de travail d'un professeur titulaire. Les étudiants en master qui n'ont pas de contrat de stage-études (l'alternant) doivent effectuer les mêmes 18 semaines de stage. Les stages avec et sans contrat de travail sont rémunérés selon la législation en vigueur, seul le montant versé pour le contrat de stage change.

Parmi les parcours de formation et les concours à passer, le master professionnel propose des formations spécifiques : MEEF, premier degré ; MEEF, second degré ; MEEF, encadrement pédagogique ; MEEF, ingénierie de la formation.

Le temps consacré à la recherche en première année est de 10 % de la charge de travail proposée et de 15 % en deuxième année, ce qui démontre le caractère professionnel de cette modalité de formation des enseignants. Les cursus et les parcours de formation permettent un

grand nombre d'axes de formation au sein de chaque spécialité, qui peuvent également varier en fonction de l'ENSP qui les propose. Cela se produit dans la nouvelle structure, en raison de la disponibilité de 10 % de la charge de cours à remplir en fonction du contexte d'innovation propre à chaque INSPÉ.

Au total, il y a 33 INSPÉ, avec au moins un par académie, 143 sites de formation, 700 parcours de formation, 61700 étudiants qui deviendront de futurs enseignants ou qui composeront le système éducatif de base français. Ce qui attire l'attention par la variété des possibilités, c'est le cursus décentralisé, qui permet une souplesse dans le parcours de formation, avec des orientations et des compétences définies nationalement pour chaque concours et chaque métier, sans rigidifier la formation, ce qui permet une spécificité beaucoup plus précise de la formation. Les INSPÉ ont pour objectif de former le corps enseignant de base français, en permettant à une proportion importante de diplômés annuels d'accéder aux carrières de l'État par voie de concours.

Tableau 9 – Parcours de formation et concours

Type de master	Concours	Place de travail	Parcours
MEEF, mention premier degré	CRPE	École maternelle et primaire	Le cours préparatoire à l'enseignement primaire (PPPE) est complété par un cours de qualification générale. Il est dispensé pour partie dans un établissement d'enseignement secondaire et pour partie à l'université au cours des trois années de la licence (L1, L2 et L3). À la rentrée 2022, 48 formations préparatoires au métier d'enseignant du premier degré, implantées dans 29 académies et une collectivité du territoire d'outre-mer (Polynésie française), seront proposées dans 14 mentions de licence. Le parcours de préparation au métier d'enseignant (PPPE) est adossé à un cursus général de licence. Il est dispensé en partie dans un lycée et en partie dans une université pendant les trois années du cursus (L1, L2 et L3). À la rentrée 2022, 48 formations préparatoires aux métiers de l'enseignement, implantées dans 29 académies et une collectivité d'outre-mer (Polynésie française), seront proposées au sein de 14 formations de licence.
MEEF, mention second degré	CAPES CAPET CAPEPS CAPLP l'agrégation	Collège Lycée général, Technique Professionnel	Le professeur de lycée agricole enseigne des matières générales ou des matières professionnelles spécifiques à l'enseignement agricole. Il conçoit et met en œuvre l'enseignement au sein des formations de la 9 ^e à la terminale (brevet national d'études primaires (9 ^e année), CAPA, baccalauréat général, technologique et professionnel),
MEEF, Supervision éducative	CPE- Conseiller principal d'éducation.	Collège Lycée	L'acquisition des compétences pluridisciplinaires requises par le métier polyvalent de conseiller principal d'éducation.

MEEF, pratiques de formation en ingénierie	L'ingénierie de la formation		Le volet ingénierie pratique et formative propose 6 parcours de formation (ouverts à la rentrée 2022 sous réserve d'habilitation ministérielle). - Formation de formateurs - Ingénierie des approches numériques de la pédagogie - Formation à l'ingénierie pour les publics spécialisés - Promotion de la santé en milieu scolaire - Management international des organisations scolaires - Ingénierie de projets éducatifs
---	------------------------------------	--	--

Source: l'auteur

4.8 Bases juridiques de l'affectivité dans la formation des enseignants en France : analyse des documents officiels

Visant à comprendre comment le thème de l'affectivité s'est matérialisé dans les législations et les documents d'orientation des pratiques pédagogiques, de la construction des curricula, de l'orientation des compétences, des attitudes et des valeurs, qui ont inévitablement des répercussions sur les pratiques des formateurs d'enseignants, pivots du processus de formation, nous recherchons dans la législation officielle des deux pays, le Brésil et la France, des subsides qui nous permettent de comprendre comment les politiques publiques, qui reflètent la préoccupation du législateur dans un projet de nation, de valeurs éthiques et morales, ont été construites en ce qui concerne la présence et le rôle de l'affectivité dans la formation des enseignants.

Pour cela, après avoir fait un bref retour historique sur le développement de l'éducation et de la formation des enseignants dans les deux pays, nous délimitons l'occurrence et la fréquence des mots clés qui font référence au domaine affectif, et à partir de ceux-ci, analysons son contexte pour essayer de comprendre quelle importance le législateur a donné à ce thème et ensuite essayer de confronter ces réglementations légales avec les pratiques observées dans les classes, et le contenu des entretiens et des questionnaires appliqués.

Pour répondre à cette proposition et effectuer une analyse plus précise de cette réalisation, nous avons appliqué le logiciel SPAD 9.2, dans le cadre d'un traitement de données textuelles. Les procédures détaillées de ce travail ont été décrites dans le chapitre précédent.

Pour la construction, le traitement et l'analyse, nous avons sélectionné les lois générales des deux pays, le Brésil et la France, les Constitutions des Républiques et d'autres lois, codes, décrets, qui mentionnent les descripteurs "formation" et "enseignant", ainsi que leurs radicaux. Affiner et maximiser la possibilité de trouver des lignes directrices qui abordent les questions

d'affectivité. Au niveau institutionnel, nous avons également recherché les modèles locaux de formation des établissements appartenant à l'échantillon utilisé, les composantes de l'enseignement, les références, les plans de cours, les projets pédagogiques, le curriculum enseigné et les référentiels de compétences de la formation.

4.8.1 Analyse des maquettes de formation et des unités d'enseignement

La charge de travail et le temps consacré à la formation des enseignants réservés aux matières typiquement psychologiques sont inquiétants. Selon Bara, Nurra et Gentaz (2022), dans une enquête menée auprès de 37 formateurs d'enseignants dans 22 instituts de formation en France, le temps consacré à la psychologie, domaine où les questions affectives pourraient être discutées et contextualisées, est modeste. Il n'y a pas de symétrie entre les contenus travaillés, laissant à chaque INSPÉ le soin de sélectionner les contenus de formation. Les données de la recherche indiquent qu'en ce qui concerne les contenus de psychologie, une moyenne de 26 heures de formation est dispensée aux professeurs d'école (primaire et élémentaire I au Brésil), et une moyenne de 20 heures aux futurs professeurs de l'école secondaire (élémentaire II et secondaire au Brésil). Cela représente, selon les auteurs, entre 3 et 2 % du total des heures de formation. Les auteurs attestent que l'objectif de la recherche n'était pas d'interroger d'autres enseignants en sciences de l'éducation qui ont finalement enseigné des contenus psychologiques dans leurs matières spécifiques. Cependant, le temps consacré à la formation soulève une question importante que doivent se poser les chercheurs impliqués dans l'amélioration de l'éducation. Quelle serait la charge de travail suffisante et quels contenus seraient essentiels pour la formation minimale d'un enseignant, en ce qui concerne les contenus liés à la psychologie, en particulier l'affectivité ?

La loi française, en ce qui concerne la formation des enseignants, est structurée sur un curriculum de compétences établi par l'arrêté du 1er juillet 2013 dans le référentiel de compétences professionnelles. Ces compétences sont réparties en deux groupes : le groupe des compétences communes à tous les enseignants, quel que soit leur groupe de travail, et les compétences visant une formation spécifique qui changent en fonction du choix des quatre carrières possibles. Parmi les compétences communes, à proposer pour la formation de tous les enseignants, quel que soit leur domaine d'activité, figure la compétence : « Connaître les élèves et les processus d'apprentissage (...) ». Cette compétence générale pour tous les futurs professionnels de l'éducation, enseignants et gestionnaires, est énoncée dans les référentiels,

mais ne précise pas comment ou dans quelle direction théorique, technique ou procédurale ces compétences seraient développées, laissant à chaque institution le soin de définir, en fonction de son parcours de formation, comment opérationnaliser le développement de cette compétence.

Dans une autre partie des références, visant l'éducation de la petite enfance (école primaire en France), la loi précise « Organiser et assurer un fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves (...) Aménager l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective, notamment pour les enfants les plus jeunes ». La définition de la sécurité affective ne faisait pas partie des préoccupations du législateur. Cependant, nous pouvons constater qu'il existe une indication que cette compétence doit être observée par les acteurs éducatifs, avec une attention particulière pour ceux qui ont l'intention de travailler avec l'éducation de la petite enfance.

Lorsque nous nous sommes tournés vers les modèles de formation, maintenant au niveau local, appartenant à chaque INSPÉ, nous avons trouvé les modèles suivants liés à la psychopédagogie, que nous avons observés pour vérifier si la prescription légale, même si elle est subjective, était présente dans les modèles locaux.

Dans la structure française de formation des enseignants, les contenus typiques de la psychologie sont répartis entre certains des cours de formation offerts, de multiples unités d'enseignement liées aux contenus techniques et pédagogiques. Parmi les unités d'enseignement, il y a des contenus obligatoires à suivre par tous les étudiants et du temps libre dans le cadre des compétences à développer.

Six unités d'enseignement et modèles des INSPÉ ont été analysés et les mots suivants ont été trouvés : émotions (2), affectifs (1), affectif (3), affectifs (2), affective (1), affectives (3), émotions (3), Émotionnelles (6), Sentiments (1).

Chaque INSPÉ a sa liberté d'organiser les contenus en respectant les compétences établies par l'arrêté du 1er juillet 2013. Nous avons trouvé un contenu qui a attiré notre attention " Connaître les élèves et les processus d'apprentissage ", enseigné en première année aux futurs enseignants du premier degré, professeurs des écoles, qui travaillent avec les contenus légués à l'affectivité. Deux sous-unités de formation ont été trouvées dans le contenu psychologie de l'apprentissage et du développement dans l'un des INSPÉS de l'étude. La première "Implications pédagogiques du développement psychoaffectif et psycho-cognitif" et la seconde "Conduite de classe, gestion des conflits et des émotions" sont des exemples heureux et prometteurs de contenus visant le développement socio-affectif et la compétence socio-

relationnelle des futurs enseignants. L'organisation du curriculum par compétences et par unités de formation visait à supprimer le caractère étanche des contenus sans corrélation avec les autres matières proposées dans le cursus. Cette forme d'organisation demande à l'équipe pédagogique un plus grand effort dans l'organisation des contenus et l'interdisciplinarité que requiert la formation. Bien qu'ils aient dans la structure actuelle des formations qui valorisent les aspects affectifs dans la formation du futur enseignant du primaire, un aspect à repenser serait la charge de travail allouée à ces formations, seulement 4 heures en deux formations. Les contenus liés à ces formations ne sont pas dans le cadre obligatoire. Il ne s'agit pas non plus d'une formation proposée à tous les stagiaires INSPÉ, valorisant les futurs enseignants de l'éducation dans les écoles.

En ce qui concerne la formation, comme on appelle le contenu de la formation des enseignants français, les unités d'enseignement ne présentent pas de contenu préétabli, mais se concentrent sur les compétences à développer, laissant à chaque région et à chaque institut le soin d'établir ce qui est enseigné afin de répondre aux compétences établies dans les référentiels nationaux.

Un autre exemple de formation proposée qui aborde la question affective est l'une des formations de l'académie d'Aix-Marseille, "développement des compétences sociales et émotionnelles". Cette formation, également présente dans le cadre des formations non obligatoires, avec un accent mis sur le parcours des professeurs des écoles, met l'accent sur la lutte contre le harcèlement en milieu scolaire, et l'amélioration du climat scolaire, en suivant certains des principes établis par le PISA appliqué par l'OCDE. Le plan de présentation tente de prioriser le public de la formation, selon le degré d'importance accordé par les responsables, mais il est ouvert à toutes les parties intéressées. De même que la législation générale n'indique pas clairement les grandes lignes d'une approche théorique, les contenus enseignés ne sont pas non plus axés sur les questions affectives, mais sur le développement d'autres questions sociales impliquant l'affectivité.

Dans la maquette de formation de l'INSPÉ de Paris, ainsi que dans ses unités d'enseignement, nous n'avons pas trouvé d'unités ou de sous-unités dédiées à l'approche de l'affectivité comme dans les académies de Lyon et de Marseille. Cependant, dans les disciplines de la psychologie socioconstructiviste et de la psychologie de l'apprentissage, le thème de l'affectivité est persistant.

Une caractéristique frappante des unités d'enseignement concernant l'affectivité est la présence de plusieurs mots liés au domaine affectif dans la même unité d'enseignement, alors

que dans d'autres, lorsqu'ils apparaissent, c'est de manière tangentielle. Le concept d'affectivité lié aux compétences n'apparaît que dans deux des unités analysées, présentes dans le même INSPÉ, à savoir un module divisé en deux formations, l'une offerte à la première année et l'autre à la deuxième année. En général, l'importance accordée aux composantes et aux connaissances liées à l'affectivité ne joue pas un rôle central dans les structures de formation. Ainsi, lorsque des mots du domaine affectif apparaissent, ils sont liés aux notions de gestion des conflits, de développement, d'engagement, de motivation et de structure. Ils sont dans chaque INSPÉ enseignés par un enseignant spécifique, ce qui peut caractériser une spécificité des choix ponctuels et non une préoccupation générale du modèle de formation. Il faut noter que le temps alloué aux contenus de psychologie est limité du point de vue de la formation et se réduit à deux ou quatre heures, en général, avec quelques exceptions.

4.9 Analyse des lois nationales

Lorsque nous parlons de politiques publiques d'éducation, nous nous référons à la matérialisation des débats, des discussions, des réflexions et des pensées menées entre les membres du gouvernement élus par le peuple et les entités civiles, telles que les syndicats, les associations, les ordres, les groupes représentatifs, qui se concrétisent dans des lignes directrices et des normes juridiques. Pour comprendre la loi, l'une des voies utilisées dans ce travail est de vérifier quelles compétences, connaissances et valeurs ont été mises en pratique par les législateurs concernant les politiques publiques de formation, sur les compétences affectives à développer par les futurs enseignants.

Ainsi, afin d'opérationnaliser et d'établir des mots qui pourraient se référer au domaine affectif, nous avons listé une série de descripteurs pour l'application du logiciel de traitement des données, utilisé à ce moment de la recherche.

Tableau 10 - Descripteurs relatifs à l'affectivité

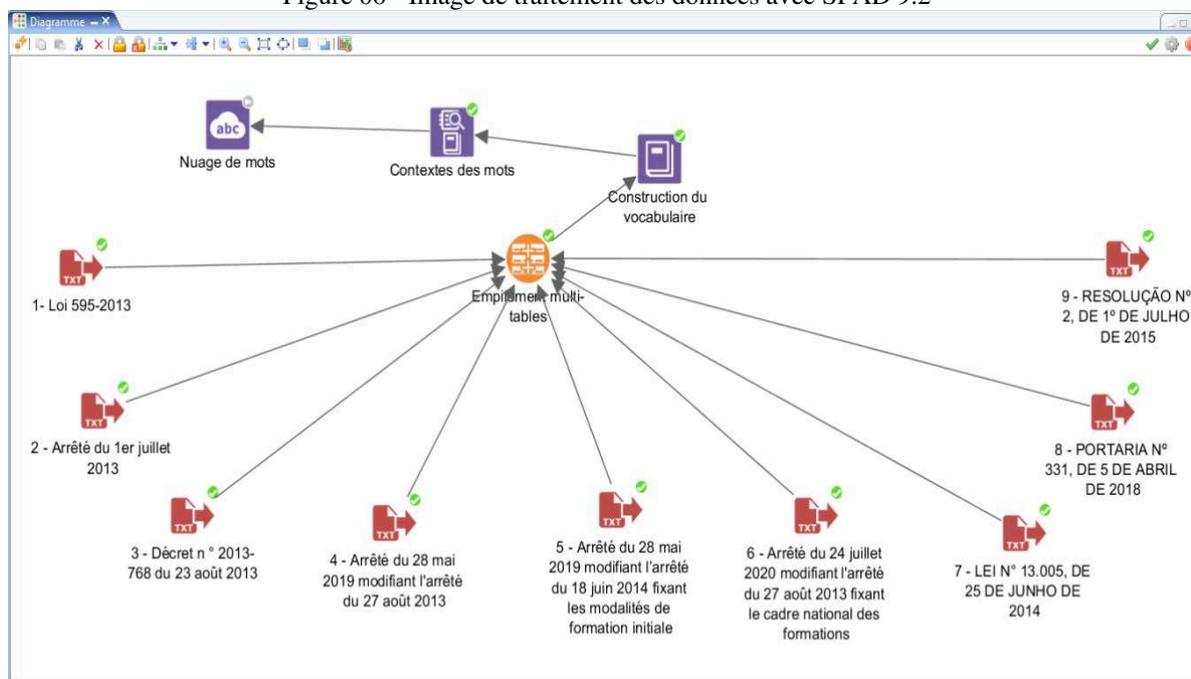
<p>Afetividade, Afetividades, Afeto, Afetos, Afetar, Afetação, Afetações, Afetivo, Afetivos, Afetiva, Afetivas, Emoção, Emoções, Emocional, Emocionais, Emotivo(s), Emotiva(s), Sentimento, Sentimentos, Sentimental, Sentimentais, Socioemocional, Socioemocionais, Passionante. (Affectivité – Affectivités – Affection - Affections – Affecter – Affectation – Affectations – Affectif – Affectifs – Affective – Affectives – Émotion – Émotions -</p>

Émotionnel (Émotionnelle) - Émotionnels (Émotionnelles) - Émotif - Émotive - Sentiment – Sentiments - Sentimental - Sentimentaux (Sentimentales) - Socio-émotionnel (Socio-émotionnelle) - Socio-émotionnels (Socio-émotionnelles) - Passionnant (Passionnante).

Source : l'auteur

Sur la base des descripteurs ci-dessus, nous avons appliqué SPAD 9.2 à tous les textes de la législation sélectionnée. En fonction des résultats, nous représenterons les données générées sous forme de graphiques, de tableaux et de cadres conceptuels afin de faciliter la compréhension.

Figure 06 - Image de traitement des données avec SPAD 9.2



Source : l'auteur

Comme il est possible de le vérifier dans l'image ci-dessus, certains types de traitement ont été utilisés pour extraire des textes juridiques, en langues française et portugaise, les liens possibles entre les descripteurs choisis pour le découpage de la recherche. Le traitement lexicométrique nous permet de distinguer les signes, leurs variations et leurs répétitions dans les textes analysés, ainsi que de mesurer leur niveau d'incidence dans chaque texte analysé. Pour parvenir à ce résultat de traitement, nous avons suivi la procédure suivante :

Figure 07 - Structure du traitement dans SPAD 9.2



Source: l'auteur

Cette méthode nous a permis de regrouper et d'identifier tous les signes et formes graphiques de notre base de données, y compris leurs radicaux. Il a également été possible, grâce à la génération de tableaux dans le programme Microsoft Excel®, d'identifier dans quels contextes les mots de notre base de données apparaissaient dans le texte, pour, à partir de cette relation contextuelle, chercher à comprendre l'importance accordée par le législateur à cet aspect de l'éducation qu'est le développement socio-affectif. Cela pourrait permettre aux interlocuteurs de l'éducation d'identifier comment les enseignants, les gestionnaires et les autres professionnels de l'éducation pourraient s'approprier les instructions présentes dans la législation pour guider leurs pratiques en matière d'affectivité.

Après traitement, les mots présents dans notre base de données ont été retrouvés 16 fois.

Tableau 11 – Structure contextuelle des mots dans un tableau Excel

Tabela: contexto de palavras chave			
Contextes du mot :afetiva : 2			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depois	Individu
e sensibilidade	afetiva	e estética, de modo a lhe permitir:	3534
adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva,	afetiva	, estética, cultural,	3693
Contextes du mot :afetivas : 1			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depois	Individu
histórico-culturais,	afetivas	, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica,	3500
Contextes du mot :affectif : 2			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depois	Individu
leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe	affectif	Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant	246
l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement		l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre	
chez chacun la confiance en soi et l'envie d'apprendre,	affectif	social, sensoriel, moteur et cognitif des enfants et les initier aux	598
l'école maternelle doit conforter et stimuler le développement		différents moyens d'expression. Elle assure une première acquisition	
Contextes du mot :affective : 2			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depois	Individu
Tenir compte des dimensions cognitive,	affective	et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.	815
gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et	affective	, spécialement pour Les enfants les plus jeunes. En particulier, au lycée professionnel :	903
Contextes du mot :emocional : 1			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depois	Individu
	emocional	dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;	2602
Contextes du mot :sentiment : 1			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depois	Individu
C'est pourquoi la France promouvra les initiatives visant à développer un esprit européen et un	sentiment	d'appartenance partagé à la communauté politique que constitue l'Union européenne.	703
Contextes du mot :sentiments : 1			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depois	Individu
la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des	sentiments	Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items	795

Source : l'auteur

Au total, vingt textes de lois, d'orientations pédagogiques ou de directives des deux pays ont été analysés, 10 textes en français et 10 textes en portugais.

Tableau 12 - Groupe de mots du domaine affectif

afetiva = 2	affective = 2	emocional = 1
afetivas = 1	affecter = 1	sentiment = 1
affectif = 2	affectés = 5	sentiments = 1

Source : l'auteur

Parmi les textes analysés, nous avons relevé la fréquence d'un mot présent cinq fois *affectés*, qui n'exprime pas dans son sens sémantique de relation avec l'affectivité, mais plutôt de *désigné* pour une fonction ou une position. Le mot *affecter* (allouer, attribuer, désigner) occupe également dans ce contexte un autre sens, celui d'*allouer*. En soustrayant ces présences, il nous reste en portugais les mots : afetiva (2 fois), afetivas (1 fois) emocional (1 fois) et les mots affective (2 fois), sentiment (1 fois) et sentiments, (1 fois). Si l'on fait abstraction des

Source : l'auteur

Comme le montre le graphique "nuage de mots", les mots "éducation", "formation" et "enseignement", tant en français qu'en portugais, occupent une place prépondérante. Il y a une symétrie perceptible au niveau des politiques publiques dans les deux législations. Cependant, il n'est pas possible d'observer des mots du domaine affectif, ce qui peut être interprété comme une autre indication du peu d'importance accordée par les législateurs des deux pays à la thématique affective dans la formation.

Le corpus constitué par ces textes législatifs contient 77055 mots (formes graphiques) dont 7187 formes distinctes (9,32%). Parmi ceux-ci, seuls 3 mots (avec 4 fréquences) en portugais et 4 mots (avec 6 fréquences) en français ont été trouvés, démontrant le peu d'importance accordée par le législateur au thème de l'affectivité.

4.10 Particularités des systèmes de formation français et brésilien

Par rapport aux systèmes éducatifs, en termes de qualification générale pour les licences, les Brésiliens étudient pendant cinq ans sans toutefois obtenir l'équivalent d'un master. A cet égard, un professionnel brésilien suit les mêmes cinq années d'études et obtient une licence. En ce qui concerne la formation des enseignants, un professionnel français étudie en moyenne un an de plus qu'un professionnel brésilien pour pouvoir accéder aux carrières de l'État (cette exigence en France ne commence qu'en 2010), et avec un master spécifique pour la formation des enseignants et du personnel scolaire.

Au Brésil, un professionnel étudie quatre ans pour acquérir une licence et pouvoir enseigner. Un master n'est pas exigé d'un professionnel brésilien pour enseigner dans l'État. Même s'il s'agit d'un master professionnel, qui est présent dans la culture française depuis plus longtemps qu'au Brésil, un enseignant brésilien doit étudier pendant au moins six ans pour obtenir un master, ce qui oblige un professionnel brésilien à suivre au moins une année de formation supplémentaire pour obtenir la même qualification.

En France, un avocat est normalement titulaire d'une licence en droit de trois ans et d'une spécialisation de deux ans dans un domaine spécifique, ce qui équivaut également à un master. Par rapport au Brésil, où il faut au moins quatre ans pour obtenir une licence ou un bachelor, et en moyenne deux ans à deux ans et demi de plus pour un master, les Français étudient un an à un an et demi de moins que les Brésiliens pour obtenir le même diplôme.

Toute la formation des enseignants se déroule dans les instituts français de formation des maîtres, les INSPés. Cette formation se fait également au niveau du master en deux ans. En résumé, un enseignant français suit un congé de trois ans dans n'importe quel domaine et un master professionnel de deux ans pour devenir enseignant (master MEEF). Le système français offre également la possibilité d'obtenir un master recherche, orienté vers la recherche, plus proche du modèle déjà consolidé au Brésil du master académique stricto sensu. Même par rapport au Brésil, qui dispose également de deux types de masters, professionnel et académique, le système français permet d'obtenir le même master avec une année d'étude en moins (trois ans de congé et deux de master en plus) que le système brésilien (4 ans de congé et deux de master en plus, en moyenne, dans le cas du master académique).

Si l'on compare les cursus de licence au Brésil et en France, la situation est encore plus disparate, étant donné qu'un bachelier en droit ou en ingénierie au Brésil étudie cinq ans et n'est pas titulaire d'un master, et que pour en obtenir un, il est nécessaire d'effectuer un master d'au moins deux années d'études supplémentaires.

Dans le cas des diplômés d'ingénieur, où les étudiants étudient traditionnellement un socle commun pendant les trois premières années et, pendant les deux dernières années, une formation spécifique dans le domaine, la situation est encore plus éloignée, étant donné qu'ils étudient les mêmes cinq années dans un modèle qui présente une certaine ressemblance, mais qu'ils ne sont pas titulaires d'un diplôme de master. Par rapport à un ingénieur français, un master en ingénierie au Brésil nécessite deux ans à deux ans et demi d'études supplémentaires.

Il est important de comprendre ces particularités des systèmes brésilien et français, car elles nous permettent de comprendre la conception sociale de l'éducation et les impacts qu'elle aura sur la structure technique et organisationnelle de chaque système éducatif. Au Brésil, même si un étudiant fréquente un collège technique, il ne peut pas utiliser sa formation à un niveau supérieur, ce qui pourrait d'ailleurs faire l'objet d'une réflexion.

Les divergences et les congruences de chaque système éducatif nous donnent des pistes pour comprendre la complexité de la formation et notamment de la formation des enseignants qui aura un impact direct sur la composition du corps professionnel dans tous les domaines du savoir. Le système français de formation des enseignants (Master) est un mélange de cours de Master et de préparation au concours d'entrée à la carrière d'enseignant en France. Les étudiants du Master MEEF, quelle que soit leur spécialisation (préparation à l'enseignement primaire, au Collège/Lycée, Ingénieur pédagogique, Conseiller principal d'éducation).

CHAPITRE 5 - L'AFFECTIVITÉ POUR PENSER UN POSSIBLE CHANGEMENT DE PARADIGME DANS LES PRINCIPES DE LA FORMATION DES ÉDUCATEURS

Les discussions et considérations sur l'action, la manifestation et les conséquences des sentiments et des émotions sur la cognition sont un thème central de nombreux traités de psychologie scientifique dans la modernité. Depuis Descartes, Hume, Espinosa, James, Lange, Cannon et Bard, la communauté scientifique tente d'établir des paramètres pour le traitement et la compréhension de l'univers affectif. Dans la tradition moderne, le processus intellectuel, la cognition et l'affectivité ont été séparés comme étant deux domaines distincts de la psyché humaine, une erreur que nous tenterons de déconstruire avec cette proposition interprétative.

La raison et l'affectivité sont des instances de la même essence, et donc inséparables. La vision historique négative construite sur les manifestations affectives a été fortement marquée par la tradition judéo-chrétienne et par la philosophie gréco-romaine. La nécessité de séparer, voire de réprimer les pulsions, les sentiments et les émotions est devenue une règle de conduite pour signaler notre condition supérieure en tant qu'espèce. Cependant, des chercheurs comme Espinosa, Vygotsky, Wallon, Damasio suggèrent que cette division dichotomique proposée par Descartes n'existe pas, et que les processus psychiques de la pensée et du sentiment sont, en fait, des processus inséparables.

La séparation classique des savoirs affectifs et cognitifs imprègne le champ éducatif, les pratiques pédagogiques, l'organisation scolaire et le concept de curriculum. Les structures physiques, avec la disposition des pupitres alignés, trente, quarante élèves par salle et dans certains cas plus encore, obéissent à une logique de construction des savoirs qui fait fi de ce qu'il y a d'humain dans l'espèce humaine, de notre condition rationnelle et affective. Le modèle bancaire dénoncé par Freire (1981), toujours en vigueur aujourd'hui, considère l'étudiant, l'apprenant comme un dépôt de connaissances, négligeant les aspects affectifs du processus d'enseignement et d'apprentissage. Plus le sujet est "mûr", moins les émotions et les sentiments doivent intervenir dans le processus de formation. Dans cette logique formative, on trouve des justifications et des métriques qui permettent d'empiler un certain nombre d'élèves dans une classe, rendant presque impossible l'attention individuelle de l'enseignant à l'égard de ses élèves. Dans cette façon de structurer l'enseignement, l'élève doit absorber tout le savoir de l'enseignant, attentivement, sans être gêné par les sentiments, comme s'il était possible d'éteindre ou d'assujettir totalement nos affects.

La logique bancaire (Freire, 1981) est encore présente dans les niveaux les plus élevés de l'éducation, dans les cours de premier et de deuxième cycle. Il existe dans de nombreuses universités des cours magistraux, souvent dispensés dans de grands amphithéâtres, avec un grand nombre d'étudiants, dans lesquels l'enseignant parle d'un sujet sur lequel il a une connaissance notoire, et les apprenants, sans intervenir, absorbent la science délivrée par ce sage. Ce modèle d'enseignement méconnaît de nombreux facteurs psychosociaux de la construction du savoir, sans prendre en compte les processus relationnels, l'échange et les facteurs subjectifs de la création de sens. Il privilégie l'oralité et néglige les mécanismes de satisfaction liés à la réussite d'une proposition stimulante de construction du savoir.

Le modèle présenté est l'apogée de la méconnaissance des processus affectifs dans la construction de la connaissance, où le principe formateur est basé sur les échanges, sur la relation, sur le processus de construction de l'autonomie, sur l'émancipation intellectuelle et éthique des sujets qui se développent globalement. Les facteurs énumérés ci-dessus ne sont plus pris en compte dans le processus formatif, car le principe formatif nécessite toujours une réflexion, je dirais même une réinvention de son *modus operandi*.

Est-il possible de penser une connaissance qui ne soit que rationnelle cognitive, qui ne soit pas affectée par les sentiments, ou de penser une connaissance qui n'ait pas besoin de toutes les parties constitutives de la psyché pour être cultivée ? Dans cette perspective, nous voudrions reprendre certains principes proposés par Wallon, Vygotsky, Freire, Damasio pour repenser les processus formatifs, en particulier les programmes de formation des enseignants et, sur cette base, proposer une autre façon de faire face aux défis formatifs de la contemporanéité.

5.1 Formation des enseignants et profession enseignante

L'institution scolaire, comme le souligne Bourdieu (1993), a joué un rôle central dans la formation du citoyen et d'une identité civique nationale, en intégrant les objectifs de la construction d'un État-nation. C'est la matérialisation de l'État dans une tentative de construire l'esprit national et de préparer le citoyen à la vie en société. Pour la réalisation de ce processus, des professionnels spécialisés avec une formation spécifique ont été essentiels à la réalisation de ce rêve, nous disons, l'enseignant.

António Nóvoa (1995, 2019a, 2019b), chercheur portugais possédant une vaste expérience et des recherches sur la formation des enseignants, a proposé une formation par un biais critique-réflexif qui, selon lui, favorise la praxis et la réflexion constante sur leur propre

pratique. Le développement de l'autonomie intellectuelle et professionnelle serait le moyen de surmonter les difficultés qui se présentent dans le domaine de la formation, car il fournirait aux futurs professionnels des compétences et des subventions pour repenser constamment leurs pratiques.

Dans cette même ligne de formation d'enseignants et de professionnels réflexifs, nous avons comme représentant l'Américain D.A. Schön (1983) qui, avec la publication de son ouvrage "The reflective practitioner : how professionals think in action", est devenu une référence dans le domaine de la formation des enseignants dans le monde entier. Inspiré par les idées de John Dewey, Schön (1983) présente ses préoccupations concernant les orientations de la formation et émet des critiques constructives sur la dualité de la formation des professionnels techniques et la suprématie d'une science donnée qui ne valorise pas la réflexion sur la praxis pédagogique, mais l'application de méthodes et de formules qui n'envisagent pas la dynamique de la réalité éducative. Nóvoa (1995) considère les écrits de Schön (1983) comme des lectures indispensables à la compréhension de la profession d'enseignant.

Les concepts de réflexion dans l'action, de réflexion sur l'action, de réflexion sur la réflexion dans l'action et de réflexion sur la connaissance dans l'action ont guidé les propositions de Schön jusqu'à nos jours, les rendant riches pour penser la formation de professionnels réflexifs, car, permet aux interlocuteurs de la formation de repenser leurs pratiques et d'orienter leurs interventions dans un spectre matériel de la réalité objective au moment de l'action, action non subordonnée au paradigme dominant ou aux formules toutes faites, « technologies rationnelles » dans le discours de Schneuwly (2015), mais au besoin présent de la réalité objective donnée. Selon Schneuwly (2015), la créativité et l'abstraction étaient valorisées par Schön, car elles permettaient d'appliquer des compétences liées à la sensibilité et à l'analyse de la situation réelle pour la solution pratique du problème vécu. Dans l'optique d'une psychologie intégrative visant la formation des enseignants, cela corrobore la formation de la personne entière proposée par Wallon pour permettre l'exploration des multiples potentialités de la personne entière.

Nóvoa (2009, 2019a, 2019b) reprend la critique du principe de la formation des enseignants séparée de la profession enseignante. Pour ce penseur, la conscience de la profession est l'un des liens motivants qui permettrait la construction d'un esprit d'appartenance et, par conséquent, de dispositions qui pourraient caractériser le travail d'enseignement dans la société contemporaine, constitutives de l'identité professionnelle.

Dans l'histoire de la pédagogie, le caractère instrumental, technique et d'origine behavioriste, a dominé le scénario des cours de formation. Cependant, au 21^e siècle, la formation des enseignants a été repensée et reformulée pour répondre aux besoins réels du paradigme contemporain. Selon Nóvoa, « il ne s'agit pas de convoquer uniquement les questions pratiques ou la préparation professionnelle, au sens technique ou appliqué, mais de comprendre la complexité de la profession dans toutes ses dimensions » (théorique, expérientielle, culturelle, politique, idéologique, symbolique, etc.) (Nóvoa, 2019b, p. 6).

Le penseur attire notre attention sur la séparation entre les théories et les découvertes dans le domaine des sciences de l'éducation et leur matérialisation dans le domaine de la praxis. Le caractère techniciste dénoncé par Schön (1983), Saviani (1985), Freire (1981) et d'autres penseurs qui ont abordé les problèmes éducatifs trouve encore une résistance dans le phénomène de dépassement.

De ce point de vue, Pimenta (2005), lorsqu'il aborde la critique sur l'importance ou non du rôle de l'enseignant dans le processus de formation, reprend un principe directeur important pour la discussion de cette question. Pimenta (2005) souligne que, en ce qui concerne le travail de l'enseignant, « dans la société contemporaine, il est de plus en plus nécessaire qu'il joue un rôle de médiation dans les processus constitutifs de la citoyenneté des élèves, ce à quoi contribue le dépassement de l'échec et des inégalités scolaires ». (Pimenta, 2005, p. 15). Dans cette approche, l'éducation assume un rôle de formation d'un citoyen et pas seulement d'un instrument du marché du travail, un principe forgé dans l'esprit de la Révolution française et partagé avec l'humanité. Dans cette interprétation cruciale du travail enseignant, la formation constitue un ensemble de processus et de savoirs qui dépasse les pratiques transmissibles valorisées par la perspective cartésienne. Former n'est pas transmettre un savoir, mais constitue un processus qui implique le développement global et potentiel de l'apprenant dans ses multiples possibilités et compétences. De ce point de vue, il ne serait pas possible d'atteindre le développement souhaité sans offrir des opportunités d'expériences et des expériences qui contribuent à la construction du sujet social, avec des pratiques qui permettent d'améliorer le développement éthique, politique et culturel des étudiants.

Selon Pimenta (2005), il existe un fossé entre les résultats de la recherche dans les domaines des sciences de l'éducation et les théories qui ont guidé les pratiques éducatives et l'organisation des écoles. Le problème de l'éducation va au-delà de l'environnement scolaire, car il représente de multiples intérêts contenus dans les politiques du gouvernement et de l'État qui se manifestent dans les champs de conflit de la dynamique sociale.

La séparation entre la formation initiale et l'école est critique présente dans les rapports de recherche en éducation. L'identité de l'enseignant est un thème abordé dans la littérature par le professeur Antônio Nóvoa (2019a, 2019b), où il souligne les difficultés rencontrées par la profession dans le mouvement de dévalorisation de la profession.

Tardif et Lessard (2011) reprennent l'idée dans ce domaine de la connaissance, en renforçant que la formation des enseignants ne peut être séparée de leur pratique, les connaissances que l'enseignant emploie dans sa vie quotidienne ne peuvent être déconnectées de sa praxis quotidienne. L'enseignant devrait être un professionnel capable et formé pour gérer efficacement les situations d'apprentissage qui se présentent dans la vie de tous les jours. La socialisation des connaissances est un facteur efficace de cohésion et de formation dans la construction du savoir, qui valorise l'expérience de chaque individu, la subjectivité dans la formation du groupe et l'estime de soi individuelle. Ce processus permet la création d'un savoir de groupe, avec la preuve sociale des pairs et la réduction des incertitudes de la vie quotidienne. L'organisation de l'école contemporaine a valorisé, dans une certaine mesure, l'individualisation et la compétition comme mode de fonctionnement.

Parce que nous corroborons l'hypothèse selon laquelle le développement humain se produit de manière inséparable, impliquant des aspects cognitifs, affectifs et biologiques, le rôle de l'enseignant dans la médiation et l'orchestration des situations d'apprentissage devient fondamental dans le processus de développement.

5.2 Formation des enseignants et opérationnalisation des compétences professionnelles

La formation des enseignants au Brésil et en France a connu un processus de véritable reconstruction au cours des quinze dernières années, dans la perspective de la loi publiée par le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, le 8 juillet 2013, intitulée "refondation de l'école de la république". Au Brésil, de la même manière, les quinze dernières années ont été marquées par plusieurs changements afin de tenter de corriger certaines lacunes historiques. Cependant, les politiques publiques en matière d'éducation, du moins une partie considérable d'entre elles, n'ont pas encore occupé le rôle de construction d'une politique publique d'État, de construction d'un idéal de Nation, montrant depuis la redémocratisation, les caractéristiques des politiques gouvernementales, sans la continuité qu'une politique d'État exigerait. Les mesures mises en œuvre, souvent de nature populiste, n'ont pas permis de remédier aux difficultés

d'adéquation des programmes aux besoins de la société actuelle et aux compétences à développer au sein de l'école.

Afin de mieux comprendre les évolutions des politiques publiques qui ont guidé et guident encore les politiques de formation, nous reviendrons sur quelques penseurs qui peuvent nous aider dans cette tâche.

Gordon (1974) a cherché à opérationnaliser deux compétences de base - *l'écoute active* et le *message à la première personne* - que l'enseignant doit développer et mettre en pratique pour favoriser la compréhension empathique, la confiance et l'acceptation de l'élève qui, en construisant le sentiment d'appartenance, s'engage dans son propre apprentissage. *L'écoute active* consiste en la capacité d'écouter au-delà de ce qui est dit, ce qui permet à l'enseignant d'interpréter et de faire des déductions à partir des gestes, des regards, des expressions, des plaintes et des réactions des élèves. Cette compétence mobilise les sentiments, les valeurs, la connaissance de la propre subjectivité de l'élève qui, souvent, faute d'autres ressources, met en scène des situations pour attirer l'attention de l'enseignant. L'écoute active inclut toujours la nécessité de comprendre l'univers affectif qui constitue l'imaginaire social de l'élève, ainsi que les signes et les symboles présents dans la vie quotidienne.

En résumé, le *message à la première personne* ou *message-soi* consiste à prendre conscience du déplacement du centre d'action de l'élève vers l'enseignant et l'élève, en utilisant un langage d'acceptation, par opposition à un langage de non-acceptation, de "vous", de culpabilité, d'affront, d'humiliation. Selon Gordon (1974), lorsque l'enseignant change d'attitude dans ses rapports avec l'élève, renonçant au langage de l'autorité au profit d'un langage de relations plus symétriques, le langage des punitions, des menaces, des ordres et des contrôles cède la place à un vocabulaire plus humain, affectif et compréhensif qui valorise la prise de décision conjointe, la gestion des conflits, la résolution des problèmes, l'influence, la conclusion d'accords et de contrats qui respectent et motivent les élèves. Dans les deux compétences présentées par Gordon, l'élève n'est plus au centre des interrogations de l'enseignant, mais les conséquences des actions et les sentiments causés aux autres élèves et à l'enseignant lui-même, occupent le rôle central.

Latry (2004), analysant la réalité de l'école contemporaine, souligne que " la société est devenue plus dure, plus violente, les enfants réagissent différemment et sont plus exigeants, plus agressifs, plus anxieux, parce qu'ils ont perdu leurs repères " (2004, p.131, notre traduction). Face à cette réalité, la question se pose de savoir comment le futur enseignant est

préparé à faire face à cette réalité et quelles notions d'affectivité doit-il apprendre pour surmonter de tels défis ?

En ce qui concerne les problèmes liés à l'affectivité dans le quotidien scolaire, Dumoulin et Gagnon (2011) soulignent que les enseignants peuvent se sentir irrités lors d'un événement parce que certains événements peuvent les mettre en porte-à-faux avec leurs propres valeurs et croyances. Offrir des opportunités de développement de la connaissance de soi est essentiel pour minimiser les dommages psychologiques causés par des situations de stress évidentes et extrêmes dans le travail quotidien de l'enseignant. Ces situations de contrariété et de frustration éventuelles peuvent constituer des occasions précieuses de réflexion sur leurs propres expériences. Toutefois, la question qui se pose est la suivante : ont-ils eu l'occasion de vivre de telles expériences et d'avoir de telles discussions au cours de la formation initiale ? La motivation et les composantes caractéristiques de cette effervescence affective font-elles partie de la formation des enseignants ? Gordon (1974) attire l'attention sur le mythe du "bon enseignant", la vision idéalisée du sujet "chose" qui ne ressent pas, n'éprouve pas de ressentiment, n'est pas frustré, ne se met pas en colère. L'enseignant, avant d'occuper cette fonction, est un être humain, susceptible d'être traversé par les mêmes sentiments et émotions que les élèves, avec leurs limites et leurs attentes.

Selon Leite (2012), les stratégies assumées par l'enseignant peuvent fournir plusieurs mouvements de "proximité/attachement" affectif entre les sujets du processus, permettant de surmonter les inégalités. L'auteur souligne l'importance de la médiation pédagogique dans le processus éducatif, affirmant qu'elle est également « de nature affective et, selon la façon dont elle est développée, produit des impacts affectifs, positifs ou négatifs, dans la relation qui s'établit entre les élèves et les différents contenus scolaires développés. » (Leite, 2012, p. 356).

Certaines recherches ont prouvé l'importance des composantes affectives pour la prise de décision, l'attention et les processus de mémorisation (Damásio, 2012 ; Audrin & Sander, 2018 ; Brosch, et Al., 2013 ; Montagrín et al., 2013).

Pekrun et ses collaborateurs, en menant des recherches sur l'univers affectif, ont identifié quatre moments ou manifestations émotionnelles typiquement académiques (Pekrun & Stephens, 2012 ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012), permettant sa division en quatre moments distincts, ou quatre groupes d'émotions. Le premier concerne *l'objet d'étude* (topic emotion), le sujet à traiter. Elles sont causées ou provoquées par la conception subjective qu'un individu peut avoir d'un sujet à traiter, comme, par exemple, la peur des cours de mathématiques. Les secondes sont celles qui se réfèrent aux *situations d'apprentissage en*

classe, qui sont normalement traversées par les interrelations élève-élève, élève-enseignant. Elles sont marquées par les conséquences de cette relation d'apprentissage, qui peuvent générer les états émotionnels les plus variés. La troisième catégorie est celle des *émotions épistémiques*, liées ou centrées sur les aspects cognitifs d'une tâche à accomplir, qui, en conséquence de son succès ou de son échec éventuel, peut susciter des états émotionnels spécifiques. La complexité d'une tâche peut générer de l'anxiété et de la frustration et, par conséquent, influencer la capacité de l'individu à gérer la situation problématique. Le quatrième groupe, appelé *émotions d'accomplissement*, est celui qui implique les mêmes frustrations, mais qui ne sont plus liées à des aspects de possibilité, mais au résultat de l'activité. Il diffère du groupe précédent parce qu'il implique l'action et son résultat dans la formation des sentiments.

Dans leurs études, Pekrun et Stephens (2012) ont conclu que l'induction ou la désactivation de certains états émotionnels peut influencer sur les résultats du travail de l'enseignant. Un exemple est l'action de la frustration, causée par la possibilité d'un échec, qui pourrait conduire l'étudiant à une tendance à éviter cet échec, éveillant un plus grand engagement dans la tâche à accomplir. Ainsi, la possibilité d'activation ou de désactivation des états émotionnels pourrait orienter, selon Pekrun et Stephens (2012), diverses stratégies de la part de l'enseignant.

Avec des recherches qui présentent une certaine résonance à cette approche, Leite (2012) et ses collaborateurs du Groupe de l'Affect ont identifié cinq décisions que les enseignants devraient prendre en compte lors de la préparation d'un cours à enseigner, afin d'atténuer les pertes affectives et de maximiser les gains dans les résultats.

Le premier est a) le *choix des objectifs pédagogiques*. Selon l'auteur, ce choix ne doit pas se faire sans prendre en compte la pertinence de ces objectifs pour l'apprenant, leurs relations éthiques, culturelles et sociales. « Le choix des objectifs pédagogiques est une décision qui reflète toujours des valeurs, des croyances et des conceptions de la part de ceux qui les choisissent ou les sélectionnent, qu'il s'agisse d'un groupe d'éducateurs, d'une instance d'un organisme public ou d'un enseignant seul. » (Leite, 2012, p. 363). La pertinence de ces objectifs a des répercussions affectives pour l'élève et lorsqu'il ne peut pas percevoir leur pertinence pour sa vie présente ou future, il a tendance à ne pas être encouragé dans le processus.

La deuxième décision ayant des implications affectives est b) *la décision concernant le début du processus d'enseignement*. Pour garantir le succès et minimiser les éventuels cas d'échec, de frustration et d'abandon, l'enseignant doit déterminer, lorsqu'il se trouve face à une classe, si les conditions requises pour que le groupe soit en mesure de suivre les cours ont été

préalablement élaborées. Cela ne peut se faire qu'après avoir effectué une évaluation diagnostique pour vérifier si les prérequis essentiels nécessaires pour suivre le cours ont été travaillés et, à partir de cette information, décider quand et où commencer. Les difficultés pédagogiques se traduisent inévitablement par des processus mentaux et affectifs, qui donneront lieu à des processus de frustration, d'angoisse, de rejet, de sentiment d'incapacité, avec des conséquences inévitables pour les étudiants. Cela permettrait d'adapter le cours déjà préparé aux besoins réels du public présent, en minimisant les sentiments négatifs qui surgissent dans le processus éducatif.

La troisième décision, c) *L'organisation des contenus d'enseignement*, fait référence au besoin de l'enseignant de connaître les objectifs d'enseignement, de les relier au domaine ou au champ scientifique auquel il appartient, en articulant les connaissances de manière interdisciplinaire, ce qui permettra à l'étudiant de comprendre la logique et les liens avec les contenus enseignés, leur enchaînement et leur délimitation, nécessaires à la progression de l'étudiant. Un enseignant qui ne respecte pas ce besoin augmente le niveau de stress de la classe, provoque des difficultés de compréhension et, par conséquent, éveille des processus de frustration et de désintérêt, d'ennui, faisant naître des sentiments négatifs.

La quatrième décision à prendre par l'enseignant est d) *Le choix des procédures et des activités d'enseignement*. Selon Leite (2012), il s'agit de la manière dont l'enseignant va proposer aux élèves d'atteindre les objectifs pédagogiques proposés. C'est l'organisation du travail à effectuer, que ce soit en cours magistral, en dialogue, en séminaire, en travail de groupe, en recherche, etc. La manière dont l'enseignant organise ces procédures influencera directement la relation affective des étudiants avec les contenus à apprendre, avec les compétences et les valeurs à développer. Cultiver des valeurs et une grandeur morale nécessite la construction de liens d'appartenance, d'identité qui ne peuvent se développer de manière indemne aux besoins psycho-affectifs. Des activités pédagogiques inappropriées ou non pertinentes pour l'élève produisent souvent des effets de démotivation et de retrait affectif de la part de l'élève.

[...] dans les activités d'enseignement se concentre, concrètement, une grande partie de la charge affective de la classe, à travers les relations interpersonnelles entre enseignants et élèves : regards, postures, contenus verbaux, contacts, proximité, ton de la voix, formes d'accueil, consignes, corrections, etc. sont des aspects du réseau de relations interpersonnelles qui impliquent un énorme pouvoir d'impact affectif sur l'élève, positif

ou négatif, selon la façon dont ces interactions sont vécues. (Leite, 2012. P. 364, traduction de l'auteur).

La cinquième et dernière décision proposée par Leite (2012) pour un processus d'enseignement réussi serait la suivante : e) *le choix des procédures d'évaluation de l'enseignement*, selon lequel il ne faut pas établir comme objectifs d'évaluation un échec ou blâmer l'étudiant pour le processus. Dans ce concept, il existe une différence épistémologique entre l'évaluation et l'examen, qui est souvent confondue dans l'imaginaire social. L'évaluation est caractérisée par un processus et l'examen par un instrument d'évaluation, entre autres instruments. La prémisse de l'évaluation diagnostique proposée par Luckesi (2011) constitue une alternative au modèle néolibéral qui consiste à blâmer l'élève, sans la coresponsabilité de l'enseignant. Il s'agit d'un processus inégal, dans lequel l'univers affectif joue un rôle prédominant, soit par les motivations qui ont conduit les étudiants à se dévouer ou non, soit par le concept même d'évaluation qui cherche à classer les étudiants, au lieu de les former. Il y a dans l'idéologie des étudiants, une peur pressante de l'échec, et la culture de la culpabilisation des seuls étudiants, renforce la manifestation de sentiments et d'émotions négatives.

Le choix des procédures d'évaluation passe par le projet de société, les valeurs hiérarchisées, où la réussite est vendue en permanence comme une prémisse de bonheur. En supposant que les enseignants ne veulent pas que les élèves échouent, que les élèves ne prennent pas plaisir à échouer, l'évaluation diagnostique fournirait des indices pour orienter le travail de l'enseignant, permettant au professionnel responsable de la classe, de chercher de nouvelles procédures qui répondent aux besoins de formation.

Selon Leite (2018),

[...] le processus d'enseignement-apprentissage réussi se caractérise par un double mouvement : il permet à l'élève de s'appropriier l'objet de connaissance, de manière active et autonome et, simultanément, il permet à l'élève d'établir un lien affectif positif avec lui, c'est-à-dire qu'il favorise un mouvement de rapprochement avec l'objet, de nature essentiellement affective. (Leite, 2018, p. 21, traduction de l'auteur).

Il est possible de voir dans les mots du penseur que le modèle scolaire traditionnel, qui ne considère pas, et même criminalise la présence de l'affectivité, en ne prêtant attention qu'aux

aspects négatifs de cette dynamique, n'est pas prêt à promouvoir le développement global des futurs citoyens qui sont préparés à vivre dans la société du XXI^e siècle. Parmi les différentes compétences du XXI^e siècle, valorisées par le marché du travail et par l'ensemble de la société, les compétences interrelationnelles sont de plus en plus recherchées, car avec les progrès de la science, les nouvelles formes d'accumulation de l'information, entrer en relation de manière efficace et efficiente est devenu un besoin irremplaçable, une compétence qui se fonde sur le développement de l'affectivité.

Ces penseurs nous aident à mieux comprendre la dynamique affective qui résonne dans l'institution scolaire à tous les niveaux, nous invitant à comprendre comment l'être social est affecté par l'univers socio/symbolique/affectif qui lui donne une identité et en même temps forme des valeurs morales et éthiques qui influencent le développement global.

5.3 La pensée freirienne et les implications d'une attitude affective dans l'acte d'enseigner

En recherchant des études de portée mondiale visant à comprendre les influences de l'affectivité dans les processus éducatifs, nous sommes tombés sur un ensemble de recherches parrainées par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) sur les performances scolaires des élèves, menées dans les pays d'Amérique latine et coordonnées par le professeur Juan Casassus. Ces recherches ont été menées entre 1995 et 2000 et ont montré que les facteurs affectifs et émotionnels ne sont pas seulement importants pour les facteurs de performance des élèves, mais qu'ils sont le facteur le plus important de tous les autres facteurs étudiés. La recherche s'est déroulée dans 14 pays et a montré que les aspects liés à la structure, tels que des bâtiments adéquats, du matériel pédagogique de qualité pour tous, les aspects sociaux, tels que la participation des familles au processus, et les aspects didactiques, tels que la formation des enseignants et le processus d'évaluation systématique, sont fondamentaux pour de bonnes performances des élèves. Selon les données présentées, lorsque l'école structure un environnement affectif favorable à l'interaction scolaire, qui favorise une bonne relation entre les enseignants et les élèves, les facteurs de qualité sont directement impactés.

Cet aspect (l'environnement émotionnel) est le résultat le plus important de l'étude et mérite un commentaire particulier. Tout d'abord, il est important de noter que l'effet de cette seule variable "pèse" plus sur les résultats des élèves que tous les autres facteurs

réunis. Cette constatation a été confirmée par d'autres études ultérieures, dont la plus importante est l'étude Pisa de l'OCDE (Casassus, 2007:156-157).

Selon Casassus (2007), l'environnement émotionnel n'est pas seulement important, mais il influence les résultats des élèves plus fortement que tous les autres facteurs de l'étude réunis. L'écriture de l'auteur montre un certain étonnement face à cette indication, mais Freire (1996), lorsqu'il mentionne l'environnement accueillant que l'école devrait construire pour créer de réelles possibilités d'adaptation et d'accueil des enfants, déclare que « en tant que pratique strictement humaine, je ne pourrais jamais comprendre l'éducation comme une expérience froide, sans âme, dans laquelle les sentiments et les émotions, les désirs, les rêves, devraient être réprimés par une sorte de dictature réactionnaire ». (Freire, 1996, p. 146).

Freire (1996) présente l'éducation comme une pratique humanisante, comme une expression de notre humanité et, en tant que telle, elle ne serait pas traitée comme un sujet inanimé, sous les règles des lois mathématiques et physiques. Cette caractéristique de l'essence humaine se matérialise dans la relation à l'autre dans le dialogue et dans les échanges sociaux qui existent dans la société, mais aussi à l'intérieur de l'école. Pour Freire (1987) « [...], l'amour est aussi un dialogue » (p. 80). C'est un moyen par lequel nous pouvons établir des relations avec le monde et avec les personnes qui partagent ce même monde dans lequel nous vivons.

Selon Gadotti (1999), l'affectivité est constituée d'un ensemble de phénomènes qui agissent sur l'être humain au cours de son existence. "Des phénomènes caractérisés par des sentiments, des émotions et des passions, toujours accompagnés de plaisir ou de déplaisir" (Gadotti, 1999). Ce penseur souligne également dans *Leçons de Freire* la relation étroite que la cognition et l'affectivité possèdent dans les écrits freiriens.

La pensée de Freire a proposé une véritable révolution dans la manière de penser et d'interpréter le monde. Sa pensée a produit chez ses lecteurs la promotion du sens de l'existence, la capacité de se rendre compte et de s'impliquer dans leur propre processus d'émancipation intellectuelle, éthique et morale. Gadotti (1997), un ami et l'un de ses principaux interlocuteurs, affirme que Freire cherchait à travers ses pratiques à éveiller chez ses étudiants l'espoir et l'autonomie. L'espoir qu'il est possible de transformer la réalité et d'atteindre l'égalité sociale tant désirée, et l'autonomie de savoir que cela ne sera possible qu'à travers eux. Freire (1996), en valorisant le contexte socio-historique de chaque communauté périphérique, oubliée et la culture présente dans la vie quotidienne, a mis en lumière les implications d'une posture affective dans l'acte d'enseigner. De ce point de vue épistémologique, la logique de l'éducation

bancaire, dépositaire du savoir, n'a plus de raison d'être, et il faut s'inspirer des écrits de Freire (1921-1997) pour une éducation centrée sur l'émancipation des sujets, leur développement plein et entier. Il était un farouche opposant à l'éducation bancaire⁸, qui présuppose le dépôt de connaissances chez les élèves. "Ce n'est pas dans le silence que l'on fait les hommes, mais dans la parole, dans le travail et dans l'action-réflexion". (Freire, 1987, p.44), dans l'action-réflexion, dans les moments inoubliables d'apprentissage avec ses élèves.

Carvalho (2016) souligne que le processus d'enseignement et d'apprentissage doit être basé sur une relation de confiance et d'engagement mutuel entre l'enseignant et l'élève, ce qui n'est possible que lorsqu'une véritable relation d'amitié est établie. Lors de ses recherches sur le thème de l'amitié en classe, en tant que moyen possible de construire des liens de respect, d'autonomie et de réciprocité, Carvalho a déclaré que,

En ce qui concerne les enseignants, les élèves, dans leur grande majorité, considèrent qu'il est possible d'établir une relation d'amitié avec eux, car cela peut favoriser une bonne coexistence dans la classe, en facilitant l'enseignement-apprentissage, l'intérêt pour les cours et la construction d'un respect mutuel. (Carvalho, 2016, p. 150, traduction de l'auteur).

Connaître la culture dans laquelle on entend développer un travail éducatif consiste à connaître un langage représentationnel et symbolique que cet "autre" possède déjà et, à partir de cette réalité déjà construite, chercher à établir des liens sémantiques et affectifs avec la réalité environnante, dans un premier acte et, avec la culture historico-scientifique accumulée par la société, dans un second moment.

Acioly-Régnier (2010), en défendant l'importance et l'influence des aspects culturels et affectifs pour le développement humain, renforce la thèse proposée par Freire (1996) d'un développement impliqué dans des réalités socio-historiques définies. La reconnaissance de la voix et de la place des populations marginalisées a été l'un des combats de Freire. Les implications affectives présentes dans les écrits de Freire constituent l'essence de ce qui fait de nous des êtres humains ; pour le penseur, il ne s'agit pas de se contenter d'être bien, en sachant que l'autre est mauvais. Il nous invite à assumer notre position de « transformateurs, de

⁸ Concept développé par Freire pour faire référence au modèle d'éducation dans lequel l'enseignant dépose les vraies connaissances dans l'esprit de l'élève, qui est responsable de l'absorption des vraies connaissances fournies par l'enseignant.

créateurs, de faiseurs de rêves". Capable de colère parce que capable d'amour ». (Freire, 1996, p.46).

Ainsi, en construisant l'esprit d'appartenance et en créant une relation affective basée sur la confiance, les élèves seraient en mesure de surmonter l'image d'incapacité et de limitation qu'ils ont d'eux-mêmes. Cette amélioration de l'image de soi est une partie très importante du processus de prise de conscience de soi et de l'autre et de l'importance de l'autre dans la constitution de notre propre subjectivité. La présence de l'affectivité est un thème central dans les écrits freiriens parce qu'elle fait partie de la "mise à la place de l'autre", de la prise de conscience de l'enseignant avec l'élève, qui cesse d'être un simple moyen pour le développement de mon travail et commence à occuper le rôle de bâtisseur coopératif de la société que je veux aujourd'hui et pour l'avenir.

Les écrits de Freire ont été déterminants dans le sens où ils permettent une vision dialectique et complète du processus de développement, l'école étant un lieu de transformation sociale et d'émancipation intellectuelle, mais aussi politique. La pratique de l'amour, vu comme un mouvement d'altérité et de passion pour l'acte d'enseigner et d'apprendre, la solidarité et le respect sont des compétences à construire tant dans le contexte scolaire qu'extrascolaire, d'où l'importance soulignée par Freire de la participation active de la famille dans le processus éducatif. Il est essentiel que des sentiments tels que l'amour et la solidarité soient cultivés chaque jour, car le processus d'apprentissage de la gestion de sa propre vie affective permettrait la libération de l'homme. Sachant que l'affectivité peut être cultivée et que, lorsqu'elle est bien dirigée, elle peut aider activement le processus d'enseignement et d'apprentissage, la reconnaissance et la valorisation de la présence affective dans le processus éducatif établissent un pont de transformations pour la réalité scolaire actuelle, qui suit une ligne descendante vers un lieu non désiré par tous. Les taux actuels de violence augmentent de façon exponentielle, les brimades, l'abandon scolaire, l'échec scolaire, autant d'indicateurs qui pourraient être atténués ou inversés grâce à un changement d'attitude dans l'acte d'enseigner.

Il n'y a pas de véritable formation des maîtres sans, d'une part, l'exercice de l'esprit critique qui implique la promotion de la curiosité naïve à la curiosité épistémologique, et d'autre part, sans la reconnaissance de la valeur des émotions, de la sensibilité, de l'affectivité, de l'intuition ou de la divination (Freire, 1996, p. 51, traduction de l'auteur).

Les propositions de Freire (1996) présentent une certaine similitude avec les propositions de Karl Bühler (1879-1963), lorsqu'il a proposé les trois étapes ou le principe du plaisir. Le plaisir qui vient de la découverte, de la nouveauté, des innombrables possibilités que le processus éducatif offre à l'apprenant, l'étape de l'anticipation du plaisir, créée par l'attente du "à venir", sont cohérents avec les déclarations de Freire sur l'intuition et la divination.

À cet égard, Andreola (2000) propose que les postulats de Freire soient soutenus par la radicalité de la non-acceptation de la misère de l'autre, dans une re-signification de ma propre existence éthique. Nous ne pouvons pas oublier que c'est dans le domaine de l'éthique qu'Aristote a abordé l'étude des pulsions, des sentiments et des passions humaines. Elle s'étend aux autres pulsions et affections qui nous traversent chaque jour, générant des sentiments et des émotions qui nous affectent de manière significative, au point de nous permettre de nous souvenir de notre essence humaine. Cet engagement éthique avec la non-acceptation de la misère d'autrui devient une condition indispensable de l'humanisation pour Freire. À cet égard, l'affectivité devient fondamentale pour les sujets éducatifs, car elle permet un mouvement vers l'autre et l'acceptation de cet autre comme partie intégrante de ma fonction existentielle. Seules les écoles qui privilégient cette attitude dans les relations humaines seraient en mesure d'atteindre la réussite scolaire. Pour Freire, une « [...] école progressiste, démocratique, joyeuse, capable, repense toute cette question des relations entre le corps conscient et le monde ». (Freire, 2001, p. 73). Freire dénonçait déjà en son temps l'absence de dialogue entre les acteurs scolaires et la société, les formes dialogiques d'expérimentation de la réalité objective étant visiblement insuffisantes. Ce manque de dialogue se répercute dans la minimisation des probabilités de développement de signes et de symboles mieux élaborés pour médiatiser les expériences quotidiennes.

Selon Freire, bien que les contenus soient fondamentaux, ils ne sont pas les seuls facteurs à prendre en compte dans le processus éducatif. Les gestes, les paroles, les regards sont toujours chargés de significations inhérentes aux espaces de sociabilité auxquels le sujet appartient. Ils sont constitutifs du sujet psychique et social et jouent un rôle central dans la construction du sujet social émancipé et libre. Apprendre à comprendre et à gérer ses propres émotions est une tâche urgente pour le développement selon Freire.

Freire propose que nous puissions nous éduquer et apprendre à mieux comprendre nos limites et nos possibilités et, lorsque nous atteindrons cet état d'esprit, les passions ne seront plus perçues comme un obstacle à notre développement. Celui qui n'aime pas ne serait pas

capable de comprendre et de respecter l'autre, bases indispensables pour que le processus éducatif puisse avoir lieu.

Il faut avoir l'humilité d'apprendre des autres, de vivre avec des personnes aux connaissances différentes où personne n'en sait plus ou n'est meilleur que l'autre, c'est dans les différences que l'on apprend, apprendre de nouvelles choses, dans de nouveaux environnements et être fier de ce que l'on fait, le faire avec perfection, avec joie, avec enthousiasme, apprendre à être meilleur aujourd'hui qu'hier, dans une perspective commune qui est l'apprentissage, la recherche de la connaissance des élèves et pourquoi pas la leur aussi.

La psychologie freirienne s'oppose totalement à l'esprit individualiste qui favorise la compétitivité et l'individualisme comme formes d'organisation sociale. Le succès, dans ce sens, ne doit pas être compris comme l'accomplissement d'un seul, mais comme l'accomplissement de tous.

5.4 Contributions de la psychanalyse au développement des compétences affectives dans l'enseignement

Dans la préface de *La jeunesse désorientée*, d'August Aichhorn (1925/1996a), Freud établit ce qui constitue pour lui trois professions impossibles : éduquer, guérir et gouverner, en affirmant que le travail pédagogique ne peut être ni confondu ni remplacé par des influences psychanalytiques. Selon lui, tous ceux qui se proposent d'éduquer devraient avoir accès à une formation psychanalytique pour pouvoir mieux se comprendre eux-mêmes et mieux comprendre et accéder à l'univers des enfants.

L'une des contributions fondamentales de Freud à l'éducation consiste à penser les problèmes de l'éducation non pas en fonction des caractéristiques comportementales des élèves et des adolescents à problèmes, mais en fonction de la posture de l'enseignant par rapport aux adversités du métier d'enseignant. Deux concepts sont courants dans les efforts qui proposent de lier la psychanalyse à l'éducation, le concept d'identification et le concept de transmission.

Freud (1996b) a utilisé le concept d'identification pour expliquer les phénomènes messianiques qui peuvent se produire dans les grands groupes, lorsque leurs membres commencent à se comporter en fonction de ce qu'ils comprennent être un leader charismatique. Dans ce cas, de nombreux adeptes renoncent à leurs propres plaisirs en faveur de la volonté du leader, un comportement incompatible avec le principe narcissique, dans lequel le sujet agit

toujours pour satisfaire ses désirs et éviter la punition. Freud explique qu'il s'agit d'un phénomène inconscient dans lequel le sujet s'identifie au chef comme s'il était la meilleure version de lui-même, un idéal du "moi", ce qui se produit chez les étudiants qui cherchent à développer de manière satisfaisante les tâches qui leur sont assignées par des enseignants auxquels ils s'identifient.

Freud explique que, dans *la transmission*, le passage des valeurs, des croyances et des affects à travers les générations se produit, mais de manière moins intentionnelle et consciente. Selon le psychanalyste, pour comprendre la trajectoire des sociétés, une vision linéaire de l'histoire ne suffirait pas, mais il faudrait percevoir les phénomènes qui s'interrompent de temps en temps sans causalité apparente. La transmission, c'est un peu ce que font les enseignants, ce ne sont pas seulement des contenus ou des idées conscientes qui sont transmis, mais aussi des modes de vie, des manières de désirer ou des positions éthiques. De ce point de vue, il n'appartiendrait pas aux enseignants de reproduire des valeurs hégémoniques mais d'inspirer les élèves à la lumière de leur éthique. Même sans avoir pris l'éducation comme objet d'étude, ces réflexions de Freud nous permettent de mieux comprendre les relations humaines et, par conséquent, l'éducation, considérant que celle-ci est basée sur un processus relationnel.

Ferry (1990), en renforçant la nécessité d'une formation complémentaire en psychologie affective, note que « la formation psychologique permet de se reconnaître dans son rôle d'enseignant, de savoir reconnaître et accepter les attentes et les réactions des autres, y compris les frustrations que l'on peut provoquer par ses actions » (1990, p. 10). La connaissance de soi devient fondamentale dans le travail d'enseignement.

Un autre concept travaillé par Freud et d'autres psychanalystes qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche est le concept d'affect. Freud, en se référant au concept d'affect, a proposé que,

Les affects, au sens strict, se distinguent par un lien très spécial avec les processus physiques, mais, à proprement parler, tous les états d'âme, y compris ceux que nous avons l'habitude de considérer comme des "processus de pensée", sont "affectifs" dans une certaine mesure, et aucun d'entre eux n'est dépourvu de manifestations physiques et de la capacité de modifier les processus corporels (Freud, 1996a, p. 176).

Deux aspects de cette proposition chez Freud sont intéressants à souligner. Le premier concerne le caractère inséparable entre les processus de pensée et le champ affectif. La pensée,

en tant que mouvement de notre psychisme, peut être liée à une raison ou à une affectation extérieure, mais elle est inséparable des processus affectifs. Le deuxième point à souligner est le caractère nettement physiologique utilisé par Freud et présent dans les écrits de son époque, qui n'envisageait pas les processus affectifs sans une manifestation physique, somatique, montrant un certain alignement sur les physiologistes de son époque, même s'il divergeait des origines de ces manifestations. Selon Vygotsky (2003), Freud est le penseur qui, parmi les premiers chercheurs, s'est le plus rapproché d'un plan théorique de définition des émotions. Cela a été possible grâce à sa méthode clinique, qui a remplacé la méthode expérimentale utilisée par ses contemporains.

Spitz (1945) peut nous aider à élucider certaines prémisses importantes concernant l'action de l'affectivité sur la constitution de l'être. Les recherches de Spitz (1945) menées auprès d'orphelins ont mis à l'épreuve certaines hypothèses freudiennes, alors qu'il s'est avéré que même lorsqu'un enfant recevait tous les soins physiques nécessaires pour répondre à ses besoins, la formation d'affects nécessitait plus que l'attention aux besoins de base et les contacts mécaniques exigés d'un professionnel travaillant avec des enfants. L'auteur a constaté que les enfants dont les besoins vitaux étaient satisfaits à l'orphelinat, mais qui n'avaient pas le contact typique d'une mère ou d'une génitrice, imprégné d'étreintes affectueuses, de sourires, d'un giron, d'une attention individualisée, grandissaient et montraient une tendance à l'isolement, des difficultés à se nourrir, à se déplacer, des problèmes de développement globaux. La santé physique et psychique de Spitz est déterminée par les relations que cet enfant établit avec l'environnement, et ces relations sont imprégnées par le champ affectif.

Dans cette ligne de pensée, les propositions de Winnicott (1975, 1982, 1990) sont nécessaires à la compréhension des affects. Pour Winnicott (1982, 1990), le développement du bébé est fondé sur trois principes de développement. Le *holding* (maintien), le *handling* (la manipulation) et la *présentation des objets* par la mère, ou caregiver initial.

Dans le développement du *holding*, la mère, en tenant l'enfant sur ses genoux, assure les premiers contacts affectifs de l'enfant avec l'environnement extérieur. L'acte de tenir l'enfant sur ses genoux implique un contact cutané, une température corporelle, des mouvements initiaux, des déplacements assistés, une sensibilité auditive, visuelle et à la pesanteur, ce qui lui apporte protection et sécurité. À la naissance, le bébé est absolument dépendant de sa mère ou génitrice, sans se différencier d'elle, et c'est dans ce processus de contact avec la mère et avec l'environnement extérieur que l'enfant va grandir et entamer un mouvement de différenciation. Présentant une certaine consonance avec les écrits de Wallon (1975), Spitz. Winnicott (1975,

1982), ont démontré que les processus de différenciation, où se manifesteraient les potentialités génétiques, sont fondamentalement marqués par cette relation initiale que l'enfant entretient avec sa mère. Le bébé subit les désagréments de sa physiologie, mais ne sait pas s'exprimer et c'est dans ce contact avec sa mère que commence le processus de décodage du monde. La santé mentale du bébé est fondamentalement marquée par cette étape de maturation et de constitution du moi de l'enfant.

La *handling* (manipulation) constitue le processus de connaissance de soi développé par l'enfant à partir des soins quotidiens prodigués par la mère. Il se matérialise dans les manipulations corporelles effectuées dans les activités quotidiennes telles que le change, le bain, favorisant le processus de différenciation du moi, de la perception de son propre corps. L'humanité de l'enfant se construit par des expériences affectives fortement marquées par des manipulations affectueuses et attentives, dans la relation qui s'établit entre la mère et le bébé. Avec la manipulation, la construction de soi s'intensifie. Il n'y a pas de recette miracle pour l'application des manipulations, mais il faut veiller à ce que le développement de l'enfant se fasse normalement, sans interférer avec son évolution naturelle.

Dans la *présentation d'objets*, dernière fonction de la mère ou de la personne qui s'occupe de l'enfant, des objets de satisfaction sont proposés à l'enfant pour remplacer l'adhérence du corps de la mère à l'environnement extérieur. Il s'agit de présenter l'externalité à l'enfant, qui ne connaît que le corps de sa mère comme réalité, ce qui est fondamental pour le passage de la dépendance absolue à la dépendance relative. Grâce à cette action de la génitrice, le monde commence à être présenté à petites doses, ce qui stimule la curiosité, l'intérêt et les relations objectives selon Winnicott.

Ce processus se déroule dans un mouvement qui va de la dépendance absolue à la dépendance relative, puis à l'indépendance, jusqu'à ce qu'il atteigne un moment d'indépendance. Winnicott postule que pour que la potentialité innée se réalise, cette attention de la mère ou de la génitrice, qui doit être suffisamment bonne, est fondamentale pour le développement de l'enfant, étant un environnement minimalement bon, ou suffisamment bon pour ne pas entraver le processus. Les trois processus se déroulent de manière inséparable, à partir d'un premier moment d'indifférenciation jusqu'à un moment de différenciation, de construction du moi. Dans cette interprétation, la mère serait le pont de construction de la différenciation du moi et du monde pour Winnicott.

La théorie de Winnicott présente certaines similitudes avec la théorie de la construction du self présentée par Wallon (1975). Pour Wallon, il s'agit de l'intériorisation de la relation

dialectique entre le Moi et l'Autre, entre le bébé et la mère dans un premier temps et l'environnement, et dans un second temps, agira en partenariat dans la constitution de la vie psychique, dans le processus de différenciation du Moi : « [...] l'Autre, participant à la construction des significations et à la constitution du Moi, restera intériorisé comme un partenaire permanent du Moi dans la vie psychique. Dans une relation dialectique, le moi intériorisé et l'autre seront des partenaires constitutifs de la vie psychique » (Wallon, 1975, p. 158). Pour Wallon, ce processus est essentiellement affectif.

Winnicott nous aide également à réfléchir à la question de l'agressivité qui place souvent l'enseignant dans des situations de grand stress et de frustration, de peur, etc. qui pourraient être mieux gérées si les enseignants connaissaient les racines ou les mécanismes qui réveillent cette agressivité. Il suggère que l'agressivité a deux racines, ou significations. Elle constitue une réponse à une frustration directe ou indirecte. Elle constitue l'une des deux forces motrices de l'individu (Winnicott, 2004). Elle trouve ses racines dans le développement de la motricité de l'enfant. Une enfance équilibrée pour Winnicott construit des mécanismes d'équilibre de cette énergie pulsionnelle. Les jeunes qui présentent une douceur exagérée face aux événements quotidiens où se manifeste une certaine agressivité, tendent à endiguer cette pulsion qui, lorsqu'elle fait surface, devient désastreuse pour l'environnement social. Les processus de frustration, auxquels tout être humain est confronté dans sa vie quotidienne, exercent également une influence considérable sur les épisodes agressifs. L'absence de frustration fournie par les parents crée une réalité sociale dans laquelle l'enfant, dans un premier temps, et le jeune, dans un second, n'ont pas été confrontés aux processus naturels de l'expérience de la frustration.

Cette déconstruction entraîne une potentialité de l'ego et du narcissisme. Dans le choc de la vie quotidienne, et surtout à l'école, où les règles sont plus rigides et la volonté individuelle limitée par rapport aux buts de la formation, la confrontation minimale peut réveiller des mouvements agressifs, faute de mécanismes pour gérer la frustration de ce jeune. L'absence du sentiment de culpabilité, qui accompagne les processus de frustration, aura des conséquences néfastes sur la coexistence sociale de l'individu. Les parents surprotecteurs qui pensent faire le maximum pour leurs enfants les privent en fait des processus naturels de frustration auxquels tous les êtres humains sont confrontés et qui permettent la constitution de mécanismes d'autocontrôle et la fructification de ces énergies.

La psychanalyse en général a montré que la dynamique psychique est composée d'interférences subjectives et affectives qui construisent le sujet social. Nous ne devenons pas sociaux lorsque nous sommes exposés à l'environnement et, dans ce processus, l'affectivité joue

un rôle prépondérant. La motivation, l'action, la réaction, les choix, les désirs sont fortement façonnés par l'aspect psycho-affectif dans la constitution de l'être. Pour cette raison, l'enseignant qui connaît les implications de cette dynamique pour son travail, sera en mesure de s'approprier les connaissances produites pour pouvoir participer efficacement aux processus de construction des connaissances dans l'environnement scolaire.

PARTIE 4 - LE CONCEPT D'AFFECTIVITÉ DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES FORMATEURS

CHAPITRE 6 - ANALYSE DES DONNÉES DES QUESTIONNAIRES DESTINÉS AUX FORMATEURS ET AUX ÉTUDIANTS EN FORMATION

Ce chapitre traite du parcours de formation des formateurs, ainsi que des concepts d'affectivité que ces professionnels utilisent dans leurs pratiques quotidiennes. L'objectif de ce chapitre est de chercher des subsides pour comprendre comment le point de vue affectif est structuré dans le processus de formation, quels sont les concepts et les références théoriques utilisés par les enseignants. Dans un processus de triangulation, nous avons également cherché à savoir si les futurs enseignants en formation sont capables de distinguer les concepts liés au domaine affectif, s'ils sont conscients ou non de l'importance de ces phénomènes pour leur future pratique professionnelle.

Le chapitre est structuré de la manière suivante : un questionnaire en français et un autre en portugais ont été envoyés via l'outil Google Forms®. Ces deux questionnaires ont le même type de questions, avec le minimum d'adaptations nécessaires en raison des spécificités de chaque pays. L'outil permet d'importer des données en format PDF et CSV, dont nous avons utilisé l'outil Calc. de LibreOffice pour les convertir en format Excel, qui sera utilisé dans le traitement. Le lien pour accéder aux questionnaires en ligne a été envoyé aux étudiants de dernière année des cours de pédagogie de l'UNESP et aux étudiants de l'INSPés, où nous avons réalisé les entretiens et les observations. Un questionnaire contenant 35 questions, réparties entre des questions à choix multiples, des questions de gradation d'accord, selon le modèle de l'échelle de Likert, et des questions dissertatives, constitue l'instrument.

Pour recueillir les données des enseignants, nous avons utilisé le programme LimeSurvey®, lié à l'Université de Lyon 2. Ce programme a permis l'application d'un questionnaire de 36 questions et 39 variables, en deux versions différentes, française et portugaise. Les questions comprennent des questions à choix multiples, des questions avec une gradation d'accord, dans le modèle de l'échelle de Likert, sans le point neutre traditionnel, et des questions à réponse libre, dissertatives. Au début des réponses, les personnes choisissent la langue dans laquelle elles veulent répondre et donnent leur accord à la recherche, sans quoi il n'est pas possible de poursuivre. Nous avons utilisé le programme Chic® 7 (programme

d'analyse statistique implicative) pour traiter les données des questionnaires des enseignants. Après avoir terminé le traitement, nous chercherons la convergence des modèles dans les questions qui se réfèrent à la présence et à l'importance du champ affectif pour la pratique de l'enseignement. Parallèlement à l'analyse statistique implicative, nous effectuerons une analyse qualitative afin de mieux comprendre les réponses obtenues à l'aide des questionnaires.

6.1 Du questionnaire à la construction des données avec l'application du programme CHIC 7, place et rôle de l'affectivité dans les pratiques pédagogiques

Pour ce moment de la recherche, nous nous sommes concentrés sur l'analyse des réponses des formateurs d'enseignants concernant l'importance et la résonance de l'affectivité pour leurs propres pratiques, pour les relations avec les élèves et pour leurs performances. Pour ce faire, des questions ont été posées pour mieux comprendre la formation des formateurs d'enseignants et leurs trajectoires de vie afin d'en savoir un peu plus sur les expériences de ces professionnels et sur la manière dont le champ affectif a été travaillé tout au long de leur parcours. Connaître la formation et la trajectoire nous a permis de mieux comprendre comment ces professionnels ont été formés du point de vue affectif, et comment cette caractéristique humaine peut influencer le travail actuel de ces professionnels, en tant qu'enseignants universitaires, ce qui a en effet des répercussions sur l'importance qu'ils accordent à l'affectivité dans le processus de formation. Quelles sont les références théoriques qui guident leurs pratiques, et quelle est l'importance pour eux du développement ou non de l'affectivité comme partenaire du processus formatif. Etant donné que la plupart d'entre eux sont des psychologues, des maîtres et des docteurs en psychologie, et qu'ils enseignent également des contenus liés à la psychologie, la plupart du temps, le travail des enseignants qui travaillent avec ces contenus tend à avoir une plus grande proximité avec le domaine affectif, et par conséquent, est susceptible de se retrouver dans les réponses des participants. L'analyse statistique implicative nous permet d'établir des relations qui souvent ne seraient pas perçues par une simple analyse qualitative. Le programme nous permet de visualiser les implications qui peuvent influencer la façon dont ces sujets comprennent et interprètent la réalité et l'action de l'affectivité pour leurs pratiques et le résultat de leur travail.

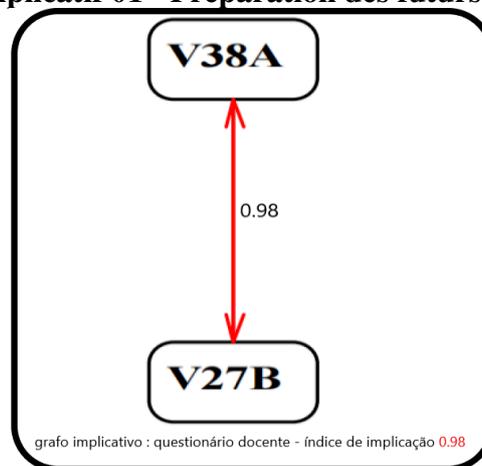
6.2 Les enseignants et leur formation

Dans ce chapitre, nous aborderons les conceptions de l'affectivité que les enseignants universitaires ont du champ affectif et les répercussions possibles de ces conceptions sur leurs pratiques d'enseignement. Nous aborderons également la vision que les futurs enseignants en formation ont de l'affectivité, et quelles sont les connaissances acquises dans le processus de formation pour fournir des moyens d'action dans le milieu scolaire, en ce qui concerne les compétences affectives. Pour cela, nous avons utilisé comme outil de construction, de traitement et d'analyse des données, les programmes CHIC® 7 (2014), pour travailler avec l'analyse statistique implicative, la plateforme LimeSurvey® version 3.22.210, liée à l'Université Lumière Lyon 2, ainsi que l'outil Google Forms® pour la construction des données des étudiants.

Les graphiques implicatifs de ce chapitre seront décrits et discutés en incluant le code de la variable et sa signification en italique pour faciliter la visualisation du concept travaillé. La description, les sujets et la période d'échantillonnage peuvent être consultés dans le chapitre sur la méthodologie.

Dans le graphique implicatif 1, nous présentons la relation implicative entre les variables V38A et V27B, où nous analysons la préparation des futurs enseignants.

Graphique implicatif 01 - Préparation des futurs enseignants

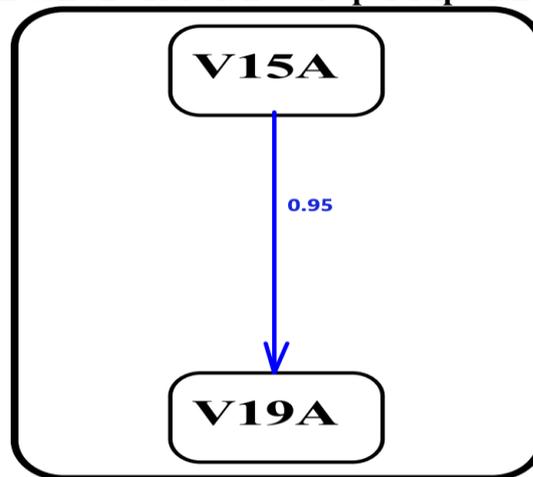


Source: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014)

Selon le graphique implicatif ci-dessus, les enseignants qui croient que les futurs enseignants sont mal préparés à l'exercice de la profession du point de vue des connaissances affectives (V38A) tendent à reconnaître l'importance de l'affectivité pour le travail d'enseignement (V27B). Le mouvement inverse se produit également, et les enseignants qui reconnaissent l'importance de l'affectivité pour le travail enseignant impliquent les enseignants qui croient que les futurs professionnels sont mal préparés à l'exercice de la profession, du point

de vue affectif. Une double implication est observée avec un indice d'implication de 0,98. Les enseignants qui reconnaissent l'importance de l'affectivité pour le travail d'enseignement impliquent les enseignants qui pensent que les futurs enseignants sont mal préparés, sur le plan affectif, à l'exercice de la profession. Ces deux variables sont éloignées dans le questionnaire appliqué, mais le chic 7, nous apporte cette relation d'implication importante du point de vue théorique. La reconnaissance de la situation actuelle de l'éducation au Brésil et en France et la prise de conscience qu'il est nécessaire de repenser le rôle de l'affectivité dans le processus de formation des enseignants, va dans le sens de notre hypothèse initiale du manque de préparation des futurs professionnels à l'aspect affectif et de la nécessité d'améliorer les lignes directrices qui guident le curriculum de formation. Dans le graphique implicatif 02 suivant, nous analyserons les relations entre la formation, la recherche et la connaissance affective.

Graphique implicatif 02 - Relation cours/participation à des groupes

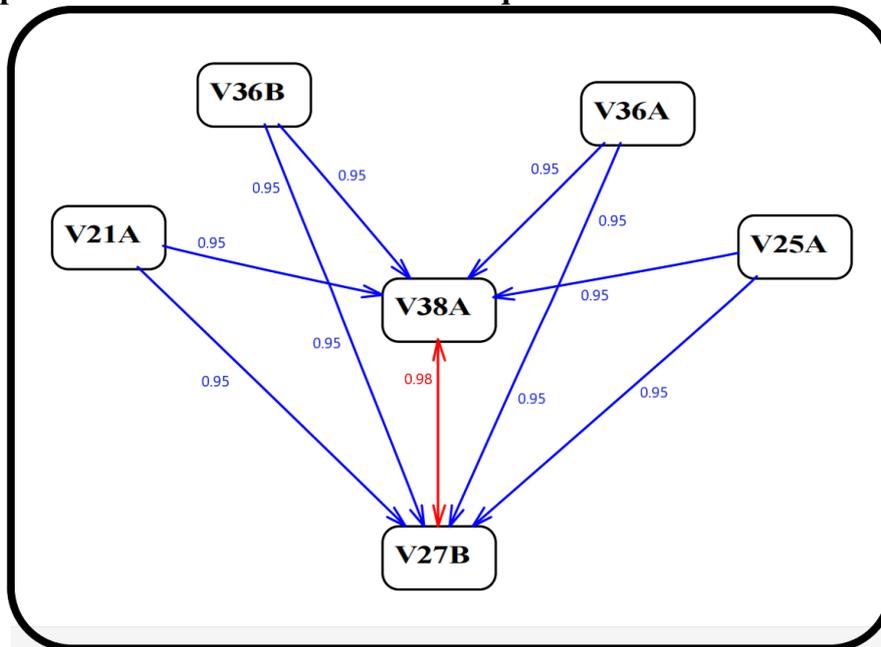


Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), tratamento da imagem com Paint 3D®

Les enseignants qui ont suivi des cours sur le thème de l'affectivité après l'obtention de leur diplôme, c'est-à-dire au cours de la période de post-graduation ou déjà en tant qu'enseignant universitaire (variable V15A), impliquent les enseignants qui participent à une association ou à un groupe de recherche sur le thème de l'affectivité (V19A), avec un indice d'implication de 0,95. Ce fort indice d'implication nous permet de déduire que les enseignants universitaires qui sont activement impliqués dans la recherche et dans la participation à des entités qui se consacrent à l'étude et au débat sur le thème de l'affectivité ont également suivi des cours et des formations sur ce thème affectif. La réalisation d'une formation dans le domaine de l'affectivité après l'obtention du diplôme tend à sensibiliser les enseignants à l'importance de ce thème, à sa centralité dans la construction psychique, sociale et éthique des citoyens, ainsi qu'à amener les enseignants universitaires à s'impliquer dans une meilleure connaissance de ce champ de savoir.

No grafo implicativo 03, apresentamos os conhecimentos dos docentes sobre afetividade e suas manifestações.

Gráfico implicativo 03 - L'affectivité et ses conséquences sur la formation des enseignants



Source: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), tratamento da imagem com Paint 3D®

La variable V21A (*enseignants qui savent définir le concept d'affectivité*) implique la variable V38A (*enseignants qui pensent que les futurs professionnels sont mal préparés du point de vue des connaissances affectives pour faire face aux difficultés de la profession*), avec un indice d'implication de 0,95. La variable V38A implique à son tour la variable V27B (*enseignants qui croient que l'affectivité et ses conséquences sont importantes pour le travail d'enseignement et que la connaissance de cette dynamique et de ses répercussions est importante pour le bon travail d'enseignement*), avec un indice d'implication de 0,98. On constate un mouvement similaire par rapport à la variable V21A, qui implique la variable V27B, avec un indice d'implication de 0,95, qui à son tour implique la variable V38A, avec un indice d'implication de 0,98. La relation entre l'affectivité et le développement a été largement discutée par Wallon (1879-1962) qui, dans ses écrits, a précisé qu'il ne serait pas possible d'établir des relations conviviales sans l'action de l'affectivité. Les sentiments et les émotions sont des composantes des structures de la pensée et agissent sur notre constitution psychique en influençant nos relations et, dans notre contexte spécifique, toute relation éducative. La capacité à définir, conceptualiser un phénomène ou une expression de notre psyché, l'affectivité, implique des enseignants qui ont développé la capacité de reconnaître également les conséquences de ceci pour leur propre travail et pour les autres professionnels de l'éducation,

tout en permettant le développement d'un sens critique concernant les priorités formatives actuelles de la structure actuelle de la formation des enseignants où l'affectivité est encore sous-évaluée.

La variable V36A (les jeunes enseignants abandonnent la carrière d'enseignant à cause de la souffrance) et V36B (les jeunes enseignants abandonnent la carrière d'enseignant à cause des bas salaires reçus en souffrance), implique la variable V38A (les enseignants qui pensent que les futurs professionnels sont mal préparés du point de vue des connaissances affectives pour faire face aux difficultés de la profession) et V27B (les enseignants qui pensent que l'affectivité et ses conséquences sont importantes pour le travail d'enseignement...), avec un indice d'implication de 0,95. Les bas salaires et la souffrance, de l'avis des formateurs d'enseignants, semblent contribuer à l'abandon de la profession par les jeunes professionnels de l'éducation et impliquent des professionnels qui reconnaissent l'importance des composantes de l'affectivité pour le travail d'enseignement.

Les enseignants qui pensent que la charge de travail actuelle liée aux composantes affectives dans la formation des enseignants des matières qu'ils enseignent est insuffisante pour une formation adéquate (V25A), impliquent sur la variable V38A, les enseignants qui pensent que les futurs enseignants sont mal préparés sur le plan affectif, pour faire face aux problèmes de la vie quotidienne de la profession, avec un indice d'implication de 0,95, ce qui implique sur la variable V27B, les enseignants qui considèrent l'affectivité comme importante pour le travail d'enseignement, avec un indice d'implication de 0,98. La variable V25A implique également la variable V27B, qui à son tour implique la variable V38A, avec un indice d'implication de 0,95 et 0,98, respectivement. En d'autres termes, les enseignants qui reconnaissent que la charge de travail consacrée à la discussion des concepts et des contenus de l'affectivité dans la formation des enseignants reflète la prise de conscience de la structure actuelle de la formation sur la question de l'affectivité, ce qui implique la prise de conscience de l'importance de l'affectivité pour leur propre travail et pour les autres enseignants.

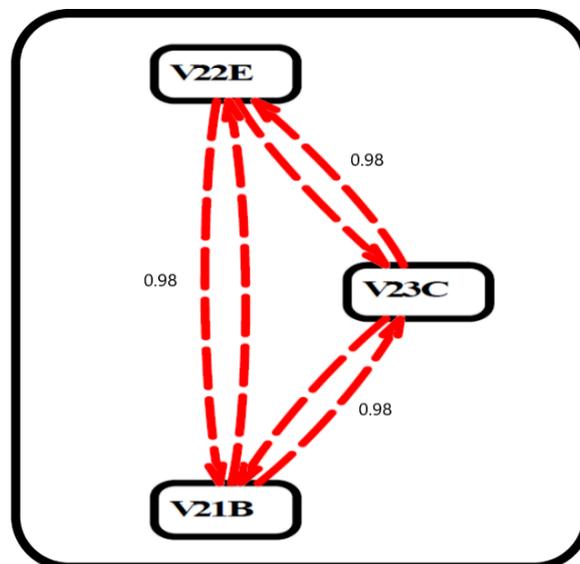
Ces signes de la présence, de l'importance et de l'action de l'affectivité pour la formation sont présentés de manière forte par les variables analysées ici, montrant que la perception qu'ont les enseignants de la souffrance des jeunes enseignants et de l'abandon de la carrière d'enseignant est étroitement liée à la manière dont ces professionnels perçoivent les influences de l'affectivité et la nécessité d'une meilleure préparation des jeunes enseignants pour faire face à la dynamique affective/relationnelle. Les enseignants qui peuvent définir ce qu'est l'affectivité ont tendance à croire qu'elle influence le travail d'enseignement, étant importante pour une bonne relation de médiation, et qu'il est important de connaître les influences des émotions et

des sentiments et leur déroulement pour un travail d'enseignement efficace, du point de vue de la formation intégrale. Wallon (1968) a postulé dans ses écrits qu'il ne serait pas possible de séparer l'affectivité de notre cognition, et que la compréhension de cette réalité psychique pourrait conduire à une meilleure compréhension des processus de formation et de construction de la connaissance qui sont médiatisés par des signes et des symboles de l'environnement socioculturel.

6.3 Qu'est-ce que l'affectivité pour les enseignants ?

La définition des concepts d'affectivité, aussi simples qu'ils puissent paraître, est extrêmement importante du point de vue des répercussions qu'ils peuvent avoir sur la prise de conscience et l'importance accordée à l'affectivité dans la formation des enseignants. Le graphique implicatif suivant décrit la relation entre les variables des enseignants qui ont présenté des difficultés à déterminer les concepts des mots affectivité, sentiments et émotions. Avec un indice implicatif de 0,98.

Graphe implicatif 04 - Concepts d'affectivité, d'émotions et de sentiments



Grafo implicativo: questionário docente - índice 0.98

Source: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014)

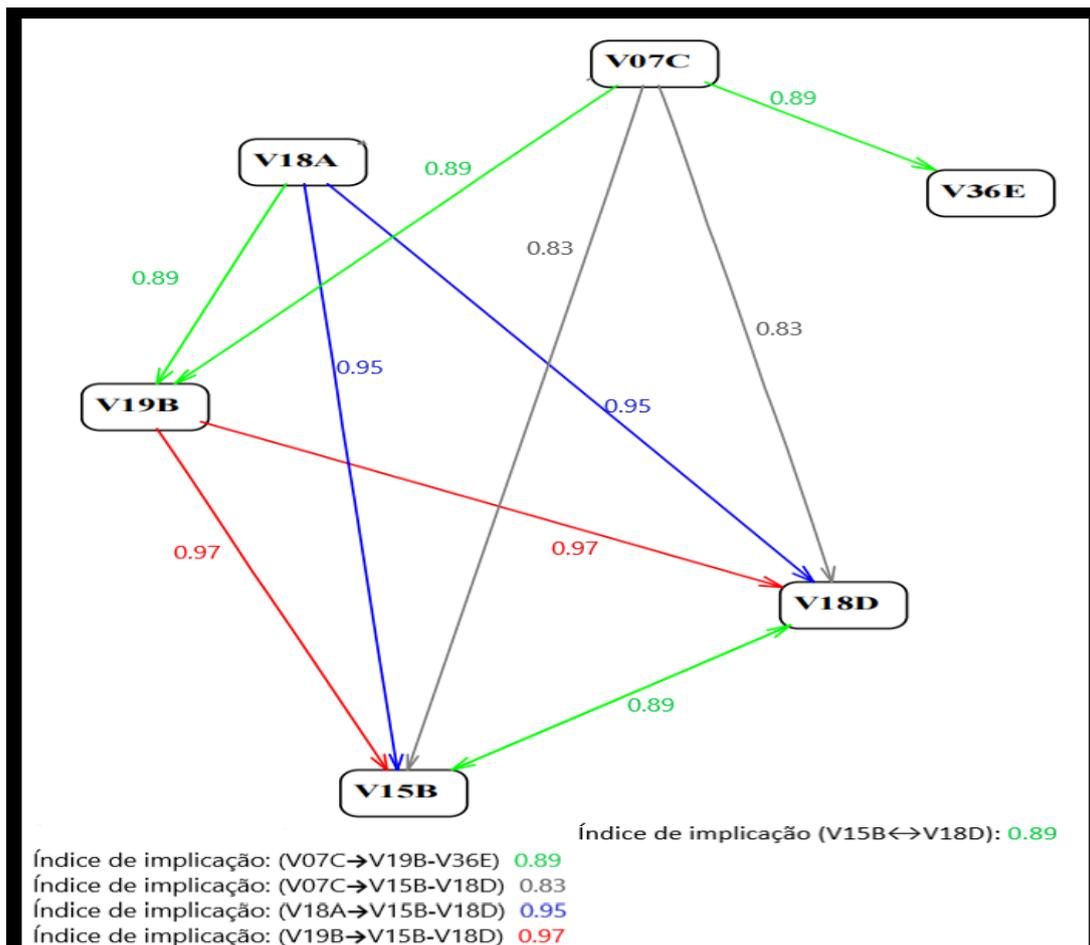
Ainsi, les enseignants qui ne savaient pas ou ne voulaient pas répondre à ce qu'ils entendaient par sentiments (V22E), impliquent et sont impliqués par les enseignants qui ne savaient pas ou ne voulaient pas répondre à ce qu'ils entendaient par émotions (V23C), qui a

également une double implication dans les enseignants qui ne voulaient pas ou ne pouvaient pas répondre à ce qu'ils entendaient par affectivité (V21B), qui finit par avoir une double implication dans les enseignants qui ne pouvaient pas ou ne voulaient pas répondre à ce qu'ils entendaient par sentiments (V22E), avec un indice d'implication de 0,98. Les concepts d'émotion, de sentiment et d'affectivité apparaissent encore aujourd'hui dans la littérature de manière incertaine. Wallon (1968) a été l'un des penseurs de la modernité qui a tenté de clarifier cette sémantique conceptuelle en établissant les caractéristiques de chaque mot lié au domaine affectif, en établissant un concept propre et distinguable pour les émotions, les sentiments, la passion et l'affectivité. Damasio dans ses écrits (1996 ; 2005) a également contribué à une meilleure compréhension de la terminologie conceptuelle des mots présents dans le champ affectif en établissant une distinction claire entre les manifestations psychiques de l'affectivité, auxquelles il associe les sentiments, et leurs manifestations somatiques, physiques, auxquelles il attribue le concept d'émotions.

On peut en déduire que les enseignants qui ont présenté des difficultés ou n'ont pas su répondre lorsqu'on leur a posé des questions sur les concepts liés au mot affectivité, émotions et sentiments, ne comprendront guère les implications réelles de cette manifestation pour le travail du futur enseignant, de même qu'ils n'auront pas les ressources pour travailler, même sporadiquement, les composantes du champ affectif dans la formation. La réciprocity implicative présente dans le graphique implicatif 4, nous permet de comprendre que lorsqu'un enseignant n'a pas les mots pour conceptualiser le champ affectif, dans son ensemble, il présente également des difficultés pour conceptualiser ou distinguer les concepts liés à ses parties, c'est-à-dire les mots émotion et sentiments.

Contrairement aux enseignants qui croient que l'affectivité est importante et peut aider les futurs enseignants professionnels dans le développement de leur travail et de la médiation pédagogique dans la classe, il y a ces enseignants basés sur une tradition de pensée qui croient que l'affectivité est déstabilisante pour la cognition et opère négativement dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Le graphique implicatif 05 ci-dessous, présente les relations entre les enseignants qui pensent que l'affectivité entrave souvent le développement cognitif des élèves.

Graphe implicatif 05 - Enseignants qui pensent que l'affectivité entrave le développement cognitif



Source: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), imagem tratada com Paint 3D®

Dans cette même ligne d'analyse, les enseignants qui pensent que l'affectivité peut entraver le développement cognitif des élèves souvent (V07C), impliquent ceux qui n'ont jamais ou rarement participé à l'amélioration des compétences socio-émotionnelles/affectives des enseignants de l'enseignement supérieur, (V18D), avec un indice d'implication de 0,83. Le manque de formation sur le sujet des compétences affectives, semble avoir le pouvoir de favoriser la vision négative des enseignants sur les influences de l'affectivité pour le développement cognitif. La variable V07C, implique également la variable V15B, (personnes qui ne suivent pas ou n'ont pas suivi de cours ou de formation continue sur l'affectivité et ses répercussions sur la profession enseignante), avec un indice d'implication de 0,83.

Les enseignants qui croient que l'affectivité peut souvent nuire au développement cognitif (variable V07C) impliquent également la variable V36E (personnes qui croient que les jeunes abandonnent la carrière d'enseignant par manque de soutien affectif/émotionnel), avec un indice d'implication de 0,89. Cette même variable V07C implique la variable V19B (professionnels qui ne participent pas à des groupes de recherche ou à des associations qui travaillent sur le thème de l'affectivité), avec un indice d'implication de 0,89. Comme nous

pouvons le constater, existe une corrélation entre une vision pessimiste de l'action de l'affectivité et le développement cognitif, peut-être en raison du manque d'approfondissement de ce thème par les personnes concernées, ou parce qu'il s'agit d'un champ d'études en plein développement et encore embryonnaire par rapport aux études sur la cognition. Il existe une culture académique qui subit encore les influences de la pensée cartésienne, qui tend à séparer l'affectivité de la cognition et à subordonner le développement psycho-affectif. L'image dichotomique du psychisme humain est déconstruite depuis les écrits vygotskiens et wallons. Le mouvement qui a tenté de délimiter les manifestations affectives dans d'autres parties du cerveau que le cortex préfrontal a été déconstruit par plusieurs chercheurs contemporains, dont le neuroscientifique Antonio Damasio (1996, 2005). Selon les recherches de Damasio (2005), il existe des parties du cortex préfrontal qui agissent dans les manifestations des sentiments et sont impliquées dans la manifestation de certaines émotions, dans ses zones ventromédianes et dans le cortex cingulaire antérieur (Damasio, 2005). La présence de manifestations affectives dans les zones les plus développées du cerveau témoigne de sa complexité et de son rôle dans l'organisation psychique de l'être humain. Selon Damasio, l'amygdale, le cortex préfrontal ventromédian et le cortex cingulaire antérieur sont les sites de déclenchement connus des émotions aujourd'hui (Damasio, 2005, p. 66).

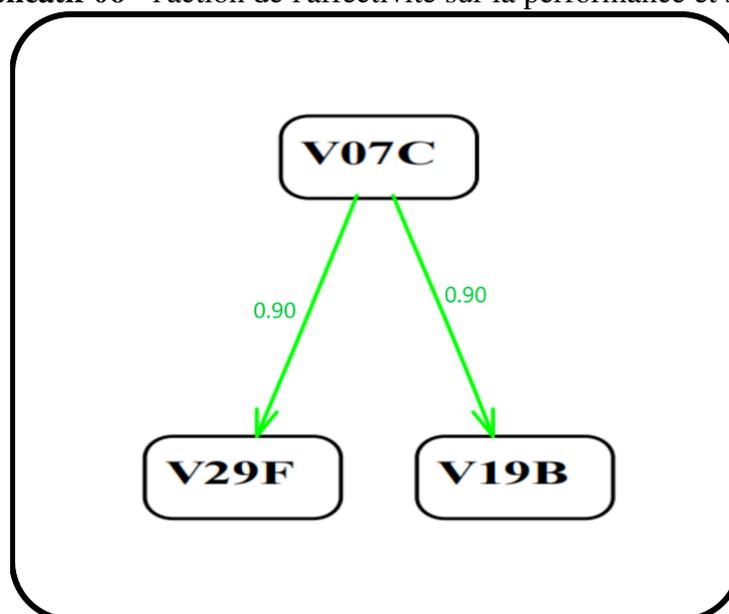
Les professionnels qui ne participent jamais ou rarement à des activités liées au développement des compétences socio-émotionnelles/affectives des enseignants de l'enseignement supérieur (V18A) impliquent la variable V19B (professionnels qui ne participent pas à des groupes de recherche ou à des associations qui travaillent sur le thème de l'affectivité), avec un indice d'implication de 0,89 et également sur les variables V15B (personnes qui ne suivent pas ou n'ont pas suivi de cours ou de formation continue sur l'affectivité et ses répercussions sur la profession enseignante) et V18D (enseignants qui n'ont jamais ou rarement participé à l'amélioration des compétences d'enseignement socio-émotionnel/affectif dans l'enseignement supérieur) avec un indice d'implication de 0,95. On remarque la relation entre les enseignants qui ne participent pas à des activités liées au développement de l'affectivité et les enseignants qui ne participent pas à des laboratoires ou à des groupes de recherche et qui n'ont pas suivi de cours de formation continue sur ce thème. Si les enseignants ne s'impliquent pas ou ne veulent pas être formés pour travailler sur les composantes affectives, ils seront difficilement en mesure de transmettre ces connaissances à leurs élèves, les enseignants en formation.

De même, les professionnels qui n'entretiennent pas de liens avec des groupes de recherche ou des associations qui se consacrent au thème de l'affectivité ont tendance à ne pas

suivre de cours pour améliorer et renforcer les compétences socio-émotionnelles/affectives. La variable V19B (professionnels qui ne participent pas à des groupes de recherche ou à des associations qui travaillent sur le thème de l'affectivité) implique les variables V15B et V18D, déjà présentées ci-dessus, avec un indice d'implication de 0,97. Ainsi, les professionnels qui ne participent pas à des groupes ou à des laboratoires qui se consacrent à l'étude de cette question, n'effectuent pas non plus de formation continue sur l'affectivité et ne participent pas à l'amélioration des compétences d'enseignement socio-émotionnel/affectif dans l'enseignement supérieur, ce qui démontre que la relation entre la recherche et la formation en matière d'affectivité est très étroite. Les enseignants qui ne mènent pas de recherches sur ce sujet ont tendance à ne pas participer à des activités visant à améliorer leurs connaissances sur l'affectivité.

Dans le graphique suivant, nous analyserons les répercussions de l'affectivité sur les performances des étudiants du point de vue des formateurs d'enseignants.

Graphe implicatif 06 - l'action de l'affectivité sur la performance et sur l'apprenant



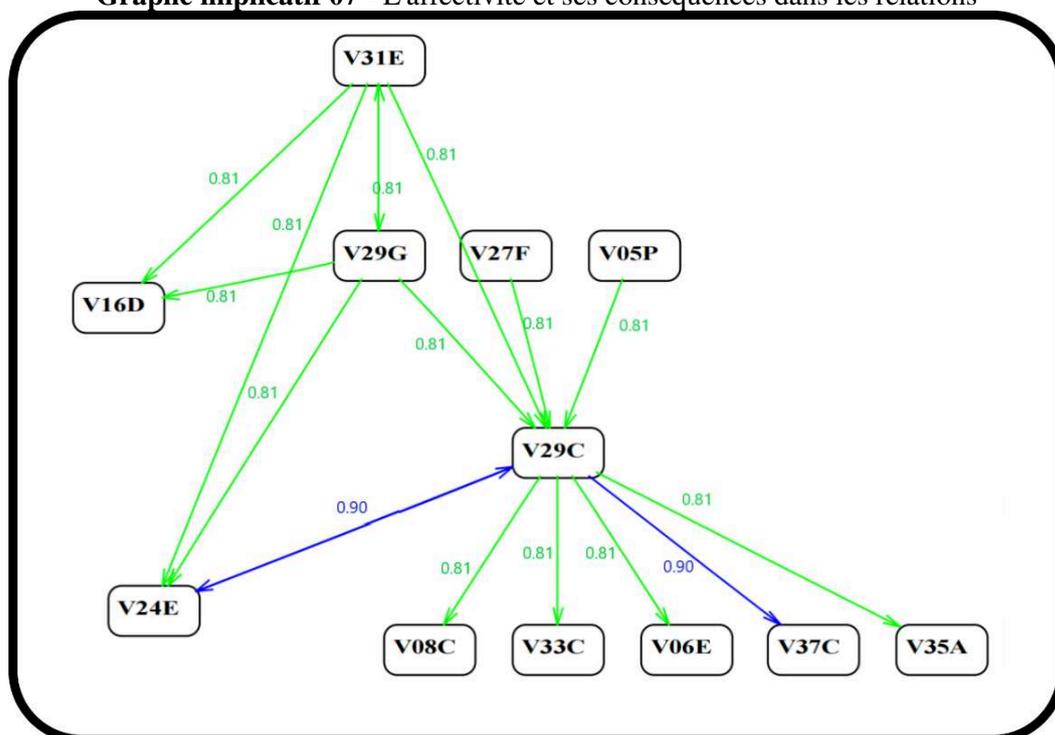
Source: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), imagem tratada com Paint 3D®

La variable V07C (enseignants qui pensent que l'affectivité peut entraver le développement cognitif des élèves) implique la variable V29F (enseignants qui pensent que l'affectivité joue un rôle important dans les performances des élèves), ainsi que la variable V19B (enseignants qui ne participent pas à une association ou à un groupe de recherche qui se consacre à l'étude et à la discussion des influences de l'affectivité sur le travail d'enseignement), avec un indice d'implication de 0,90. De telles relations d'implication seraient difficiles à

percevoir sans la médiation de l'analyse statistique implicite et l'utilisation de Chic 7, comme outil de construction et de traitement des données. Dans le cadre de l'ASI, la relation entre la vision négative de l'affectivité, le concept selon lequel l'affectivité entrave souvent le développement cognitif des élèves (V07C), peut être liée au faible degré d'approfondissement du thème de l'affectivité par les formateurs d'enseignants, ou peut-être à des expériences traumatisantes sur le lieu de travail, où certaines explosions de l'ordre affectif ont provoqué des traumatismes chez l'enseignant. Enfin, le fait que cet enseignant ne soit pas mis à jour sur le thème en question, peut contribuer au maintien d'une vision stéréotypée ou superficielle sur le sujet. Selon Audrin (2020, p. 5) « Ces émotions ne sont pas à la périphérie de nos vies. Au contraire, elles sont au cœur de notre quotidien ; elles ne peuvent pas être séparées des actions, comportements, réflexions et apprentissages. » Les conceptions négatives de l'action des émotions et des sentiments sur le processus d'enseignement et d'apprentissage que certains enseignants peuvent encore avoir aujourd'hui représentent la nécessité d'améliorer le processus de formation, en construisant des compétences médiatrices et relationnelles basées sur l'affectivité.

En réfléchissant aux implications de l'affectivité sur les relations pédagogiques entre enseignants et élèves, ses influences sur le processus de prise de décision seront analysées dans le graphique suivant.

Graphe implicatif 07 - L'affectivité et ses conséquences dans les relations



Source: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), traitement da imagem com Paint 3D®

Dans le graphe implicatif ci-dessus, nous pouvons identifier des relations très intéressantes du point de vue de l'affectivité pour la compréhension de notre objet d'étude. Ainsi, la variable V31E (*enseignants qui considèrent que l'affectivité a une influence maximale pour le développement des activités dans leurs disciplines*) a une relation de double implication avec la variable V29G (degré d'influence de l'affectivité sur les performances des élèves) qui, à son tour, implique la variable V29C (*degré d'influence maximale de l'affectivité pour le travail d'enseignement dans les relations entre enseignants et élèves*), dans les relations entre enseignants et élèves, avec un indice d'implication de 0,81. Les enseignants qui montrent une tendance à considérer l'impact élevé de l'affectivité sur leurs sujets comprennent également que ceux-ci ont une influence maximale sur les relations à établir avec les étudiants en classe et respectivement sur la performance de ces étudiants dans le processus d'apprentissage. La même variable V31E, implique aussi directement les variables V29C (*degré d'influence maximale de l'affectivité pour le travail d'enseignement dans les relations entre enseignants et étudiants*), V24E (*enseignants qui déclarent consacrer plus de vingt heures de leurs cours à discuter des théories et des auteurs qui travaillent sur les questions affectives dans l'environnement scolaire*), et V16D (enseignants qui ont suivi des cours liés aux questions affectives dans d'autres universités). Nous pouvons constater une relation claire entre les enseignants qui prennent en compte les composantes affectives dans leurs pratiques, qui agissent activement sur les processus de relations construits dans la classe, sans lesquels le processus éducatif ne serait pas consolidé.

Ainsi, les enseignants qui ont répondu influence maximale de l'affectivité pour le développement de leurs disciplines (V31E), impliquent également sur la variable V29C, influence de l'affectivité pour les relations entre enseignants et étudiants et également sur la variable V24F, les enseignants qui consacrent plus de 20 heures à discuter de théories et d'auteurs qui abordent des questions liées à l'affectivité, avec un indice d'implication de 0,81. La même variable V31E implique également sur la variable V16D, les enseignants qui, lorsqu'on leur demande s'ils ont suivi des cours liés à l'affectivité, répondent que c'est dans d'autres universités, en dehors de celles où ils travaillent. Il existe une relation évidente d'implication entre les enseignants qui se préoccupent des questions affectives et de la répercussion de ces influences sur le processus éducatif, ainsi qu'un plus grand degré de préoccupation dans le travail des aspects liés au développement affectif des étudiants, avec plus de 20 heures consacrées à ce thème. Ces mêmes enseignants ont répondu qu'ils consacrent 20 heures ou plus de leurs cours à la discussion de l'action de l'affectivité et ont tendance à suivre

des cours sur ce sujet dans des institutions externes. Le contexte éducatif ne peut être compris sans prendre en compte les aspects émotionnels (Pekrun ; Stephens, 2010). Le fait que les institutions contraignantes n'aient pas de programmes de développement professionnel pour les enseignants dans le domaine affectif est quelque chose d'inquiétant quand on pense à la situation d'autres enseignants qui n'ont jamais eu l'occasion d'acquérir de telles connaissances dans leur cursus, et qui, n'étant pas dans le domaine de la psychologie ou de l'éducation, participeront difficilement à des formations sur ce sujet.

Les enseignants qui ont tendance à se préoccuper de l'affectivité et de ses influences sur les relations entre enseignants et élèves, V29C (degré d'influence maximale de l'affectivité pour le travail d'enseignement dans les relations entre enseignants et élèves), impliquent la variable V08C (l'affectivité influence souvent ou toujours le choix de la profession), la variable V33C (les émotions et les sentiments influencent toujours les niveaux de motivation d'intérêt et d'engagement de l'étudiant dans ses études), sur la variable V06E (enseignants ayant eu l'occasion de vivre des situations dans lesquelles l'affectivité a joué un rôle important dans des cours spécifiques) et également sur la variable V35A (influence que le thème affectif exerce sur les représentations des jeunes à propos de la profession d'enseignant et entrée conséquente dans la carrière d'enseignant de nouveaux professionnels), avec un indice d'implication de 0.81.

Nous pouvons constater que les enseignants qui considèrent l'influence de l'affectivité pour leur propre travail et dans la relation avec leurs élèves tendent à reconnaître que les composantes affectives influencent le choix de la profession, les niveaux de motivation et d'engagement des élèves dans les études. Cette variable implique également des enseignants qui ont suivi des cours sur ce thème, et des enseignants qui reconnaissent que l'affectivité peut agir sur les représentations des étudiants, en influençant le choix de la profession enseignante. Le nombre d'enseignants, comme déjà présenté dans les chapitres sur l'analyse de la législation, est préoccupant. Selon les données officielles des deux pays, le nombre d'enseignants entrant dans la carrière a diminué ces dernières années, encourageant la manifestation d'une incertitude quant à l'offre d'une éducation de qualité à l'avenir. Les émotions et les sentiments agissent sur la motivation, sur les représentations, sur le choix de la profession et le manque de discussion et de formation sur le domaine affectif peut favoriser une atmosphère d'obscurité et d'incertitude.

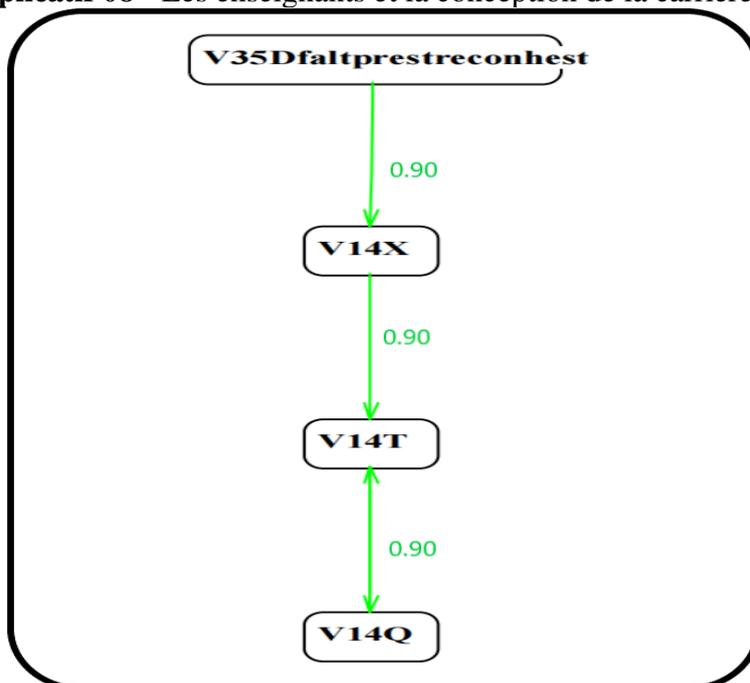
La variable V27F (professeurs qui, interrogés sur l'affectivité et son importance pour le travail d'enseignement, ont répondu qu'elle est importante parce qu'elle favorise l'amélioration de l'estime de soi) implique les professeurs qui reconnaissent cette importance pour les relations

entre professeurs et étudiants, variable V29C, avec un indice d'implication de 0,81. La variable V05P (expérience professionnelle supérieure jusqu'à trois ans en gestion/coordination dans l'enseignement supérieur) implique sur la variable V29C, les professeurs qui reconnaissent l'importance de l'affectivité pour les relations entre enseignants et étudiants. Cette expérience en gestion a une corrélation visible avec la sensibilisation du professionnel aux questions dans le domaine affectif, ce qui peut indiquer que l'expérience en gestion est un facteur positif pour le développement d'une perception plus sensible de l'enseignant, en ce qui concerne les aspects affectifs du développement.

La variable V24E (enseignants qui consacrent plus de 20 heures de la matière à discuter de théories ou d'auteurs qui abordent la question affective) implique et est impliquée par la variable V29C (degré d'influence de l'affectivité pour le travail d'enseignement, dans les relations entre enseignants et élèves), avec un indice d'implication de 0,90. Cette variable V29C, à son tour, implique la variable V37C (les enseignants croient que les situations négatives présentes à l'école telles que l'intimidation, la déstructuration, le harcèlement, la violence physique et verbale, peuvent causer une grande souffrance psychique aux enseignants nouvellement diplômés), sans que ces derniers aient des mécanismes pour gérer ce processus de souffrance, avec un indice d'implication de 0,90. Cette relation d'implication fournie par l'Analyse Statistique Implicative, soutenue par le programme CHIC 7, nous permet de visualiser certaines relations qui seraient difficilement perçues de la même manière avec une autre stratégie de traitement et d'analyse des données. Les enseignants qui consacrent du temps aux composantes affectives tendent à être plus sensibles à l'influence de l'affectivité dans le travail d'enseignement et à ses conséquences sur la stabilité psychique du jeune enseignant.

Dans le graphe implicatif 08, on remarque la conception que les enseignants ont de la carrière d'enseignant avec toutes les relations présentant un niveau d'implication de 0,90. Dans ce graphique, la variable V35D, enseignants qui pensent que le manque de prestige et de reconnaissance de la profession d'enseignant implique les enseignants qui pensent que la profession d'enseignant serait une carrière peu attrayante pour un enfant ou un parent (variable V14X), ce qui implique à son tour les enseignants qui pensent que la carrière d'enseignant est actuellement peu attrayante (variable V14T), ce qui tend à une double implication (équivalence) dans les enseignants qui pensent que le salaire qu'un enseignant reçoit par rapport à d'autres professionnels est injuste (variable V14Q).

Graphe implicatif 08 - Les enseignants et la conception de la carrière d'enseignant



Source: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), image traitée avec Paint 3D®

Nous pouvons constater qu'il existe peut-être un lien entre l'opinion des enseignants qui ne recommanderaient pas leur propre profession à un membre de leur famille ou à un proche, et la perception que la carrière d'enseignant n'est pas attrayante et que les professionnels de l'enseignement sont mal rémunérés par rapport à d'autres professionnels.

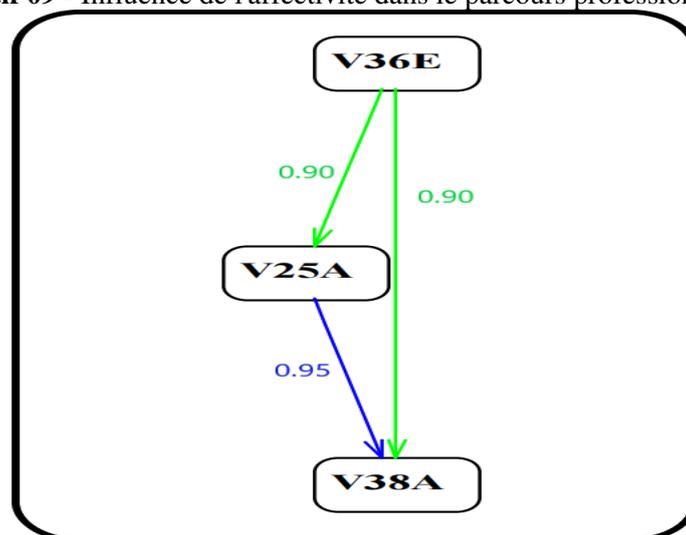
Il existe peut-être des similitudes entre les conceptions présentées par les enseignants brésiliens et français. Les salaires perçus par les enseignants dans ces deux pays ne correspondent pas aux salaires moyens d'autres professions ayant le même niveau d'éducation. Un candidat au poste d'enseignant dans le système public français, depuis 2010, doit avoir un niveau minimum de master (décret n° 2009-918 du 28 juillet 2009) avec cinq années d'études supérieures, tandis qu'un enseignant brésilien pour entrer dans la profession d'enseignant brésilien doit avoir un diplôme de 4 années d'études supérieures (loi n° 13.415, 2017). La comparaison proposée ici se réfère à des professionnels ayant le même degré de formation dans chaque pays, et ne s'applique pas aux spécificités des trajectoires historiques de chaque système éducatif.

Le concept de profession peu attrayante est préoccupant lorsque l'on pense au biais affectif, au soutien et à l'accueil des nouveaux professionnels. Nous pensons que l'influence d'un enseignant expérimenté peut se répercuter sur les nouveaux entrants dans la profession, facilitant le discrédit de la profession et encourageant le processus d'abandon de la carrière. Un autre facteur qui peut contribuer à cette vision décourageante de la profession elle-même est la

souffrance et la frustration des professionnels de l'éducation. Les jeunes enseignants sont confrontés à une charge émotionnelle au début de leur carrière qui peut déstabiliser leur équilibre émotionnel et, par conséquent, faciliter la recherche de meilleures conditions de travail. Le prestige et la reconnaissance, qui ne sont pas suffisants aux yeux de ces enseignants, ont des répercussions sur leur état d'esprit émotionnel et affectif, influençant également la manière dont ces professionnels gèrent leur carrière.

Ainsi, nous analyserons dans le graphique implicatif ci-dessous les influences possibles de l'affectivité sur la carrière d'enseignant et nous analyserons comment la charge de travail consacrée à la discussion des aspects affectifs de la formation peut influencer la permanence ou non des futurs professionnels de l'éducation, les conséquences possibles de l'affectivité sur l'abandon de la profession du point de vue des formateurs d'enseignants.

Grphe implicatif 09 - Influence de l'affectivité dans le parcours professionnel de l'enseignant



Source: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), traitement de l'image avec Paint 3D®

Dans ce graphe implicatif, on peut voir la relation implicative présente entre les variables V36E, V25A et la variable V38A. La variable V36E (jeunes qui abandonnent la carrière d'enseignant par manque de soutien affectif), implique la variable V25A (pourcentage de charge de travail partiellement insuffisant), avec un indice d'implication de 0,90, qui implique la variable V38A (enseignants qui pensent que les futurs professionnels sont mal préparés du point de vue de la connaissance affective pour faire face aux difficultés de la profession), avec un indice d'implication de 0,95. On remarque la relation entre l'abandon de la profession par les jeunes enseignants et l'absence ou l'application inadéquate des connaissances sur l'affectivité pour enrichir le cadre théorique et méthodologique des jeunes

enseignants, ce qui permettrait une meilleure compréhension des affections causées par le champ affectif et de meilleures conditions pour faire face à ces affections. Ces enseignants qui pensent que les jeunes enseignants risquent d'abandonner la profession par manque de soutien affectif pensent également que ces mêmes professionnels sont mal préparés sur le plan affectif pour faire face au quotidien extrêmement stressant de la profession. Au Brésil, l'absence des enseignants au travail est remarquable.

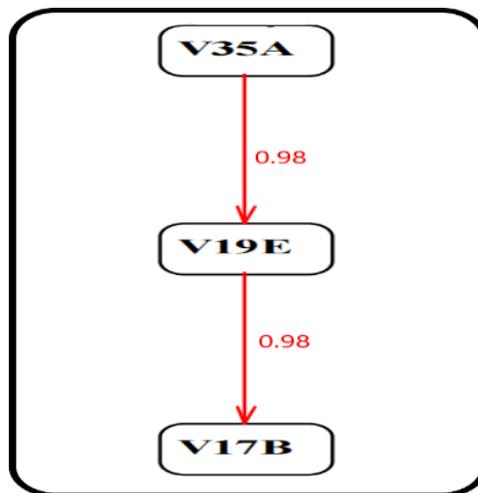
La variable V36E, déjà décrite ci-dessus, implique également la variable V38A, avec un indice d'implication de 0,90. Il existe une relation d'implication entre les enseignants qui pensent que le manque de soutien affectif de la part de l'institution, soit par le manque de projets de suivi, le manque de structure formative, le manque de considération de l'affectivité comme partie de la construction de la psyché humaine, qui peut conduire à l'abandon de la profession et la croyance que la charge de ces composants formatifs, offerts dans la formation est insuffisante ou partiellement insuffisante dans les cours de formation des enseignants. Enfin, cette même variable implique la réponse des enseignants qui pensent que les jeunes enseignants sont mal préparés, d'un point de vue affectif, à exercer leur métier. Nous savons que le niveau de souffrance dans toute activité professionnelle devrait être contrôlé par les institutions et cette tâche, selon les données actuelles, n'a pas été prise en compte de manière satisfaisante par les institutions.

Leite (2012), en soulignant les influences de l'affectivité sur le processus d'apprentissage, insiste sur le fait que le moment de l'organisation des activités à développer est essentiel pour garantir le succès et minimiser les éventuels cas d'échec et d'abandon. L'enseignant, avant d'être un professionnel, est un être humain, sujet aux mêmes intempéries que toute autre personne, et sa santé mentale doit être prise en compte dans le processus de formation et de travail. La relation entre le manque de soutien affectif, la charge de travail insuffisante ou partiellement insuffisante et la vision pessimiste de la préparation des futurs professionnels, de la part des sujets qui participent activement à ce processus, nous invite à repenser la matrice de formation afin d'inclure, de manière plus présente, la formation des composants affectifs dans la formation des enseignants.

Freire (1996) nous rappelle qu'aucune formation d'enseignants ne peut se faire sans tenir compte de l'instance critique et épistémologique du processus et de l'exercice et de la reconnaissance de la valeur de l'affectivité. Ce processus de co-implication est indissociable, selon Wallon (1968), et imprègne tout processus éducatif. Pour ces penseurs, l'éducation est aussi un processus d'humanisation et considérer les sentiments et les émotions des éducateurs, c'est en fait reconnaître le caractère intrinsèque de leur condition naturelle et sociale.

Dans le graphique implicatif 10, nous présentons les relations entre la perception qu'ont les enseignants de leur profession et les conséquences sur l'entrée de nos professionnels.

Grphe implicatif 10 - Représentation de la carrière et de l'entrée de nouveaux professionnels



Source: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), traitement de l'image avec Paint 3D®

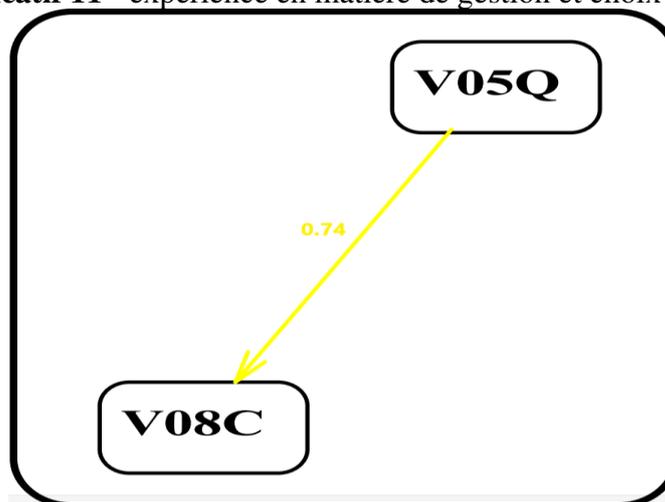
Comme nous pouvons le voir dans la variable V35A (*la représentation des enseignants influence l'entrée dans la carrière*), les enseignants qui croient que la représentation qu'ont les jeunes de la carrière d'enseignant peut influencer l'entrée de nouveaux professionnels dans la profession enseignante impliquent la variable V19E (*enseignants qui ont/participent à un projet de recherche sur le thème de l'affectivité*) qui implique aussi la variable V17B (*enseignants qui n'ont pas dans leurs institutions respectives de programmes de formation sur les connaissances ou les habiletés affectives*), avec un indice d'implication de 0,98.

Les enseignants qui ont une recherche plus proche des composantes liées à l'affectivité ont tendance à être plus sensibles à la représentation que les jeunes se font de la profession d'enseignant et à reconnaître les influences d'une vision négative sur les conditions de travail et la carrière d'enseignant. Les images et les nouvelles concernant la violence, l'intimidation, le manque de respect envers les professionnels contribuent à ce stéréotype négatif qui existe à propos de la profession d'enseignant, ce qui peut favoriser une certaine vision négative de la profession. Cependant, la formation sur l'affectivité, lorsqu'elle est dispensée, à quelques exceptions près, n'est pas offerte par les institutions de liaison, ce qui nous amène à penser que l'affectivité n'a pas encore été insérée dans le programme d'études en tant que composante essentielle de la formation des enseignants.

6.4 Les implications de l'expérience de gestion pour l'affectivité

Dans ce thème, nous cherchons à vérifier et à analyser s'il existe une corrélation entre l'expérience de l'enseignement dans des postes de direction et une plus grande sensibilité ou non aux questions affectives. Nous sommes partis de l'hypothèse que les postes de direction placent les enseignants dans d'autres dynamiques relationnelles dans l'environnement scolaire, ce qui les oblige à travailler avec des questions plus objectives et subjectives du processus éducatif, liées de manière différente à celles auxquelles les enseignants sont soumis. Comme il s'agit d'un intérêt spécifique lié à la gestion, nous avons adopté dans ce cas une exception, en ce qui concerne l'indice d'implication présenté tout au long de ce chapitre. Dans le graphique implicatif 11, nous discutons de l'expérience en matière de gestion et du choix de la profession.

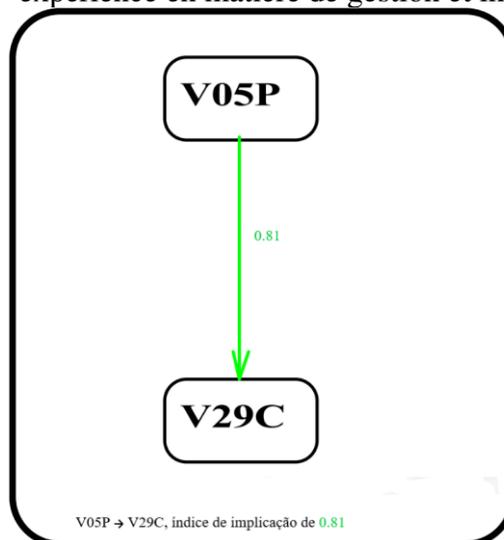
Graphe implicatif 11 - expérience en matière de gestion et choix de la profession



Source: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), imagem tratada com Paint 3D®

Les enseignants qui ont entre quatre et six ans d'expérience dans la gestion de l'enseignement supérieur (V05Q) ont tendance à reconnaître que les composantes affectives influencent le choix de la profession (V08C), avec un indice d'implication de 0,74. Les enseignants ayant une expérience de quatre à six ans dans la gestion de l'enseignement supérieur impliquent la reconnaissance de l'influence de l'affectivité sur le choix de la profession des jeunes. Cette expérience dans la gestion nous semble être un facteur de sensibilisation à la question affective dans l'enseignement supérieur. Dans le paragraphe implicatif 12 suivant, nous analysons l'expérience en gestion et les implications de l'affectivité.

Graphe implicatif 12 - expérience en matière de gestion et implication de l'affectivité



Source: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), imagem tratada com Paint 3D®

Dans le graphique implicatif ci-dessus, la variable V05P (enseignants ayant jusqu'à trois ans d'expérience dans la gestion de l'enseignement supérieur) implique la variable V29C (enseignants estimant que l'affectivité a une influence maximale sur les relations entre enseignants et étudiants) avec un indice d'implication de 0,81. On constate que lorsqu'ils sont interrogés sur le degré d'influence de l'affectivité sur leur travail d'enseignant, les enseignants qui ont une expérience de gestion allant jusqu'à trois ans ont tendance à indiquer que l'affectivité a une influence maximale sur le travail de l'enseignant dans les relations qu'il établit avec ses étudiants.

L'expérience dans des postes de direction dans l'enseignement supérieur permet aux enseignants d'expérimenter différents types de relations pédagogiques, ce qui peut conduire à une plus grande sensibilité dans le développement de la perception de l'affectivité. Dans les deux graphiques analysés sur la gestion et l'influence de l'affectivité, il apparaît clairement la relation entre la gestion et une meilleure perception des questions affectives pour le travail d'enseignement, ce qui nous permet de croire que les enseignants qui ont eu l'occasion d'expérimenter des postes de gestion ont tendance à être plus sensibles aux questions affectives dans l'environnement universitaire.

6.5 Analyse qualitative des conceptions des enseignants : données du questionnaire

Pour analyser les questionnaires, nous avons sélectionné quelques questions qui pourraient nous aider à comprendre les conceptions de l'affectivité des formateurs

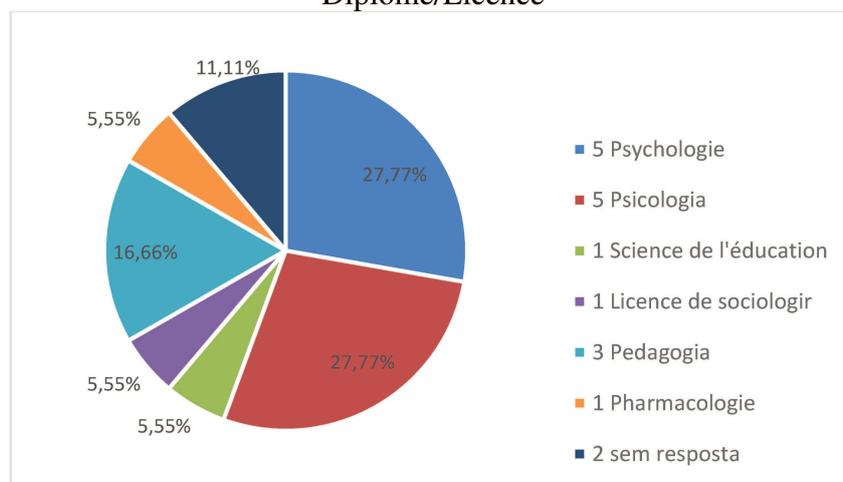
d'enseignants. L'analyse de toutes les questions du questionnaire rendrait ce texte long et fastidieux, ce qui n'est pas le but de cette thèse. Ainsi, lorsqu'il a été demandé aux enseignants participants si l'affectivité pouvait entraver le développement cognitif, 5,55% ont répondu rarement. En revanche, 33,33% ont répondu parfois, 22,22% ont répondu souvent, et 16,66% ont répondu plusieurs fois ou toujours, tandis que 22,22% ne savaient pas ou ne voulaient pas donner d'opinion. Plus de 94,00% des répondants ont indiqué qu'ils pensaient que l'affectivité pouvait entraver, dans une certaine mesure, le développement cognitif des élèves, ce qui nous permet de déduire que la vision négative de l'action de l'affectivité dans la composition de la psyché humaine doit encore être mieux comprise. Nous savons qu'il existe une tradition philosophique et historique sur cette possible négativité attribuée au champ affectif. Platon insinue dans son *Timée* que pour atteindre la vertu, il faut se libérer des passions. Au Moyen Âge, des penseurs comme saint Thomas d'Aquin et saint Augustin ont contribué à maintenir cette vision pessimiste.

Dans la modernité, selon Carvalho (2012), Descartes et Hegel ont suivi cette ligne interprétative sur les passions. Kant a qualifié ces manifestations de "maladies de l'esprit", selon Borges (2012). Dans *Anthropologie et doctrine des vertus*, Kant affirme clairement qu'il ne serait pas possible de les contenir et qu'elles entravent le jugement moral et la réflexion. Il va jusqu'à qualifier les passions de tumeurs malignes. Cette vision pessimiste et négative des passions conserve encore aujourd'hui un certain espace, que nous nous proposons d'élucider.

Selon Vygotsky (1998), Wallon (1968) et Damásio (1996), les passions, entendues ici comme l'affectivité, font partie de la constitution psychique de l'être humain, et il n'est pas possible de penser le développement sans tenir compte de sa présence, de son action et de son importance pour la constitution psychique. Les émotions sont fondamentales pour la prise de décision (Damásio, 1996 ; Bechara et al., 2000 ; Bechara & Damasio, 2005 ; Brosch et al., 2013 ; Audrin & Sander, 2018 ; Audrin, 2020), présentent des implications irréfutables sur les processus de mémorisation (Christianson, 1992 ; Schacter, 2003 ; Brosch et al., 2013 ; Montagrin et al., 2013 ; Fohn, 2013). Dans cette étude, l'opinion des enseignants universitaires est analysée, ce qui nous amène à la nécessité de mieux comprendre quelles conceptions guident les pratiques d'enseignement, ce que les curricula proposent à ce sujet et comment ces contenus sont travaillés dans les formations.

En ce qui concerne la formation, plus de 50% des enseignants français et brésiliens ont une formation en psychologie, ce qui peut être intéressant du point de vue de l'affectivité, puisque dans l'analyse implicite, les enseignants ayant une formation en psychologie ont tendance à maîtriser les concepts liés à l'affectivité, la distinction du champ affectif.

Graphique 03 - Formation professionnelle de base par rapport à l'obtention du Diplôme/Licence



Source: Microsoft Excel®

Interrogés sur l'influence de l'affectivité sur le choix de métier, plus de 60 % des enseignants répondent fréquemment, souvent ou toujours, ce qui montre que, du point de vue des formateurs d'enseignants, l'affectivité joue un rôle actif dans la décision de choix de carrière. Aucun professeur n'a marqué l'option jamais ou rarement, démontrant que dans la compréhension des participants, les composantes affectives agissent activement sur des choix traditionnellement attribués à la raison.

Figure 08 - Affectivité et choix de la profession

Résumé pour V07(SQ002)[[V08] componentes afetivos podem influenciar uma pessoa em sua escolha pela profissão?]		
Para você...		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
1_Nunca (A2)	0	0.00%
2_Raramente (A3)	0	0.00%
3_Algunas vezes (A4)	5	27.78%
4_Frequentemente (A5)	4	22.22%
5_Muitas vezes (A6)	5	27.78%
6_Sempre (A7)	2	11.11%
Sans réponse	0	0.00%
Non complété ou Non affiché	2	11.11%
Total(brut)	18	100.00%

Les professeurs d'université français ont également tendance à préparer un master en psychologie, contrairement aux professeurs brésiliens, qui ont tendance à préparer un master dans le domaine de Sciences le l'éducation. Sur les neuf professeurs qui ont répondu au questionnaire d'enquête, six sont titulaires d'une maîtrise en psychologie, alors que dans le cas des professeurs brésiliens, un seul est titulaire d'une maîtrise en psychologie, la maîtrise dans le domaine de l'éducation étant prédominante. A quelques exceptions près, les doctorats ont été obtenus soit en psychologie, soit en éducation/sciences de l'éducation. Même avec l'application de l'ASI, dans le cadre des paramètres établis, aucune implication entre la formation doctorale et l'affectivité n'a été perçue. Les enseignants de l'éducation de base (primaire et secondaire) ne semblent pas jouer un rôle prédominant dans le choix de la profession des enseignants participants. A la question « Pour vous... [V09] y a-t-il une relation entre les enseignants qui ont marqué votre histoire à l'école primaire (primaire et secondaire), ce que nous appelons quotidiennement les "enseignants inoubliables", et le choix de la profession d'enseignant ? », 35 % des enseignants brésiliens participants ont répondu jamais ou rarement. Lorsque la question est répétée à propos de la formation doctorale, 55% ont coché souvent, fréquemment ou toujours. Sur une échelle de 0 à 10 points, aucun enseignant n'a obtenu une note supérieure à 5. Cela démontre la vision pessimiste des enseignants quant à la valorisation sociale de leur profession, ce qui peut conduire à la souffrance, à la démotivation tant pour l'exercice de la fonction professionnelle que pour la formation continue, exigée des professionnels de l'éducation. Des réponses similaires ont été données à la question "La famille valorise-t-elle l'importance du travail de l'enseignant ?", ce qui renforce le sentiment de dévalorisation et ses conséquences sur la santé mentale des professionnels. Interrogés sur les salaires perçus par rapport à d'autres professionnels ayant le même niveau d'éducation et sur l'attractivité du plan de carrière de l'enseignement, 70% des réponses ont atteint le maximum de 4 points sur une échelle de 0 à 10 points. Cela montre que l'opinion des enseignants sur la valorisation de la profession et sur la carrière d'enseignant n'a pas de bonnes perspectives. Cette vision négative, influencée par le domaine affectif, peut favoriser la démotivation des nouveaux professionnels de l'enseignement, augmentant ainsi les difficultés auxquelles les systèmes éducatifs sont déjà confrontés.

A la question "Je pense que la profession d'enseignant serait une carrière attrayante pour un enfant ou un parent", 70% des réponses se situent entre 0 et 5 points sur une échelle de 0 à

10 points. Cependant, 4 professeurs ont indiqué 0 comme réponse, ce qui nous permet de conclure que les professeurs d'université indiqueraient difficilement cette carrière à un enfant ou à un parent.

Après l'obtention du diplôme, moins de la moitié des enseignants ont répondu par l'affirmative lorsqu'on leur a demandé s'ils avaient suivi des cours sur l'affectivité après l'obtention de leur diplôme. Sur ce point, il existe une différence significative entre les enseignants brésiliens et français. Seul un enseignant, sur les neuf enseignants français ayant répondu au questionnaire, a indiqué avoir suivi des cours de formation continue sur l'affectivité et ses répercussions sur la profession d'enseignant après la fin de leur licence. Au Brésil, le nombre d'enseignants ayant suivi un cours est très proche de ceux qui n'ont suivi aucun cours après l'obtention de leur diplôme, soit environ 44 %. A la question de savoir si les cours suivis étaient proposés par l'institution elle-même ou par une autre institution externe, seuls 5,55% ont indiqué qu'ils étaient proposés par leur propre institution, ce qui montre que la formation continue des enseignants au niveau de l'enseignement supérieur n'occupe pas encore une place considérable dans les préoccupations des politiques publiques de l'enseignement supérieur en matière de développement des compétences affectives/relationnelles. Un seul enseignant a répondu pour son propre établissement, et les autres qui ont répondu avoir suivi un cours ou une formation sur ce thème l'ont fait dans un autre établissement où ils travaillent.

En ce qui concerne la participation à des conférences, événements, mini-cours, tables rondes et congrès portant sur le développement des compétences sociales et émotionnelles/affectives des enseignants dans l'enseignement supérieur, 8 des 16 enseignants ayant répondu à cette question ont indiqué qu'ils n'avaient jamais ou rarement participé à des activités telles que celles décrites. Lorsque nous posons une question similaire portant sur l'amélioration des compétences socio-émotionnelles/affectives des enseignants de l'enseignement supérieur, le nombre d'enseignants qui ne participent jamais ou rarement à des activités de ce type s'élève à 68,7%, ce qui démontre que l'amélioration professionnelle concernant le développement des compétences socio-émotionnelles/affectives occupe encore une place secondaire dans les préoccupations des managers. Lorsque cette participation a lieu, il s'agit d'enseignants qui participent à des projets de recherche et de vulgarisation.

Les enseignants qui ont publié des livres, chapitres et articles sur le thème de l'affectivité, même indirectement, correspondent à 50% des participants, selon les réponses obtenues. Interrogés sur les concepts de l'affectivité, il n'y a pas eu de réponses en référence au courant théorique sur le sujet, ni de définition précise de l'affectivité, cependant, en général, tous les répondants ont été capables d'énumérer certaines de ses variations ou composantes.

Environ 66% ne savaient pas ou ne voulaient pas répondre à la question et distinguer les émotions des sentiments, attribuant aux deux cas des caractéristiques similaires. Sur les dix-huit participants, sept n'ont pas pu ou voulu répondre à la question sur le concept des émotions, six n'ont pas pu différencier les sentiments des émotions, et cinq ont pu différencier et établir les caractéristiques des émotions. L'un des répondants a cité une source théorique pour sa réponse.

A la question « Combien d'heures environ de la matière Psychologie que vous enseignez sont consacrées aux théories d'auteurs qui discutent de la question de l'affectivité en milieu scolaire et de ses répercussions sur la dynamique enseignement-apprentissage ? », 44,40% des enseignants français ont indiqué qu'ils y consacraient entre 0 et 5 heures. 11,10% ont indiqué entre 6 et 10 heures et 11,10% entre 11 et 15 heures. Parmi les enseignants qui ont répondu, deux ont indiqué 0% par rapport à la charge de travail. Parmi les enseignants brésiliens, environ 33,3 % ont déclaré consacrer entre 0 et 5 heures, 44,40 % ont déclaré consacrer plus de 20 heures et 22,20 % ne savaient pas ou ne voulaient pas répondre. Les données relatives aux déclarations du personnel enseignant brésilien ne sont pas faciles à percevoir lors de l'analyse des plans d'enseignement.

L'affectivité ne semble pas encore bénéficier d'une place appropriée dans la question du temps consacré à l'étude du thème en question. Dix des dix-huit répondants estiment que le temps consacré à la discussion du thème affectif est partiellement ou totalement insuffisant pour la formation des compétences affectives. Nous pouvons constater que les enseignants sont conscients de cette réalité, mais les changements passent par une discussion beaucoup plus globale qui implique le curriculum, le temps total de formation, la formation initiale et continue des enseignants, le temps consacré aux contenus de la psychologie ou d'autres disciplines qui se proposent de discuter de la question de l'affectivité et de ses conséquences sur le travail d'enseignement. Le fait qu'il y ait une prise de conscience de ces heures insuffisantes est un jalon important pour proposer des changements.

Parmi les réponses positives à la question précédente, les deux références les plus utilisées par les enseignants participants sont la psychanalyse et les neurosciences, dont Freud et Damasio sont respectivement les principaux représentants cités par les enseignants participants.

Le tableau suivant montre le degré d'influence de l'affectivité pour le travail d'enseignement dans les relations entre les enseignants et les étudiants, selon l'opinion des enseignants participants.

Figure 09 - Influence de l'affectivité entre les enseignants et les élèves et dans le processus d'apprentissage

Résumé pour V29(SQ001)[[V29a] nas relações entre professoras/es e alunas/os]			Résumé pour V29(SQ002)[[V29b] no desempenho dos alunos/as no processo de aprendizagem]		
[V29] Qual é o grau de influência da afetividade para o trabalho docente...			[V29] Qual é o grau de influência da afetividade para o trabalho docente...		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut	Réponse	Décompte	Pourcentage brut
1_Nenhuma influência (A1)	0	0.00%	1_Nenhuma influência (A1)	0	0.00%
2_Influência muito fraca (A2)	0	0.00%	2_Influência muito fraca (A2)	0	0.00%
3_Influência fraca (A3)	0	0.00%	3_Influência fraca (A3)	0	0.00%
4_Influência um pouco forte (A4)	2	11.11%	4_Influência um pouco forte (A4)	2	11.11%
5_Influência forte (A5)	8	44.44%	5_Influência forte (A5)	9	50.00%
6_Influência máxima (A6)	3	16.67%	6_Influência máxima (A6)	2	11.11%
Sans réponse	1	5.56%	Sans réponse	1	5.56%
Non complété ou Non affiché	4	22.22%	Non complété ou Non affiché	4	22.22%
Total(brut)	18	100.00%	Total(brut)	18	100.00%

Source: LimeSurvey®, versão 3.22.210

Comme le montre le tableau ci-dessus, lorsqu'on les interroge sur le degré d'influence de l'affectivité pour le travail d'enseignement dans les relations entre enseignants et étudiants, 61,11% des répondants ont coché l'option influence forte ou maximale, 11,11% influence assez forte. Aucune réponse n'a été donnée aux options "influence faible", "très faible" ou "pas d'influence", ce qui corrobore la thèse selon laquelle, dans l'esprit des formateurs d'enseignants, l'affectivité joue un rôle prépondérant dans les relations établies entre les enseignants et les étudiants. En ce qui concerne l'influence de l'affectivité sur le travail d'enseignement lié aux performances des élèves, 61,11% des répondants ont répondu une influence forte ou maximale et 11,11% une influence assez forte. A l'instar du graphique analysé précédemment, aucune réponse ne corrobore la faible ou l'absence d'influence de l'affectivité sur les performances des étudiants.

La réponse des enseignants est en accord avec les travaux de Wallon (1968), Damásio (1996) et Freire (1996) qui attribuent à l'instance affective le caractère générateur du processus relationnel.

A la question « Pensez-vous que les émotions et les sentiments influencent les niveaux de motivation, d'intérêt et d'engagement de l'étudiant dans ses études ? » A l'exception de ceux qui n'ont pas voulu répondre, les options "jamais", "rarement" ou "quelques fois" n'ont pas été notées, ce qui démontre une forte relation entre l'affectivité, la motivation et l'engagement de l'étudiant, du point de vue des enseignants.

Figure 10 - Jeunes enseignants quittant la carrière

Résumé pour V36 		
[V36] O que você acredita que leva o/a jovem professor/a a abandonar a carreira de docente?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Sofrimento (SQ002)	10	55.56%
Baixos salários (SQ003)	11	61.11%
Falta de perspectiva de crescimento profissional (SQ004)	6	33.33%
Alta carga horária de trabalho (SQ005)	8	44.44%
Falta de amparo afetivo/emocional (SQ006)	9	50.00%
Autre <input type="button" value="Parcourir"/>	1	5.56%
Non complété ou Non affiché	4	22.22%
Total(brut)	49	100.00%

Source: LimeSurvey®, versão 3.22.210

Comme le montre le tableau ci-dessus, plus de 50 % des jeunes enseignants abandonnent la carrière d'enseignant pour des raisons liées à la détresse psychologique, aux bas salaires et au manque de soutien émotionnel, selon les enseignants participants, ce qui renforce la nécessité de s'intéresser de plus près à la santé mentale du professionnel en formation afin d'envisager les compétences et l'entraînement de la sphère affective dans leur formation initiale.

Lorsque les participants ont été interrogés sur leur niveau d'accord avec l'affirmation : « Je crois que les frustrations possibles face aux problèmes présents à l'école (manque de structure adéquate pour le travail, intimidation, cas de violence physique ou verbale entre les élèves et entre les élèves et les enseignants) pourraient causer une souffrance psychologique à l'enseignant récemment diplômé et que ce dernier n'a pas les mécanismes, les instruments et les connaissances suffisants pour faire face à cette souffrance ? », plus de 60% des participants ont répondu qu'ils n'étaient pas d'accord avec cette affirmation.

Lorsqu'on leur a demandé s'ils pensaient que « les futurs professionnels sont préparés du point de vue des connaissances affectives pour affronter les difficultés de la performance dans le métier d'enseignant ? », plus de 70 % des réponses valides ont indiqué totalement non préparé, mal préparé. Comme justifications de cette réponse, ils ont signalé, parmi plusieurs

raisons, « faible charge de travail pour travailler avec les composantes affectives », type de savoir qui s'acquiert par l'expérience", "manque de préparation au niveau de la formation spécifique, ... -compétences émotionnelles..» « les formations accordent peu d'importance au développement de l'affectivité ». Cette indication est très forte si l'on considère le temps d'expérience des enseignants participants, ainsi que leur compréhension des besoins réels de formation. La durée moyenne d'expérience dans l'enseignement est d'environ 17 ans d'expérience, la majorité ayant plus de dix ans d'expérience et quatre d'entre eux ayant plus de 24 ans d'expérience.

En reprenant les recherches de Pekrun et al., (2010), Pekrun et Stephens (2012), on constate que même les émotions dites négatives peuvent avoir des fonctions activatrices ou désactivatrices des processus attentionnels, motivationnels et d'intérêt. Dès lors, connaître les modes d'action, l'impact de l'affectivité et ses réverbérations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage devient fondamental pour l'exercice du métier d'enseignant.

Ainsi, on peut comprendre que, même avec les avancées évidentes dans le domaine des sciences cognitives, des neurosciences, des sciences de l'éducation, de nombreux facteurs doivent encore être repensés lorsque l'on débat de ce qu'il faut enseigner pour la formation d'un professionnel capable de faire face à mauvais temps de la profession enseignante aujourd'hui.

Les composantes du champ affectif, à savoir les émotions, les sentiments, les passions, bref, l'affectivité ne jouent toujours pas un rôle central dans les discussions sur les programmes et les compétences professionnelles. Pour cette raison, nous avons invité des penseurs comme Wallon, Damásio, Freire, qui ont proposé une autre manière d'envisager le processus d'enseignement et d'apprentissage, où l'affectivité constitue un cadre théorique et technique pour la construction de compétences relationnelles et médiatives dans l'enseignement. Les formations supérieures du Moyen Âge fondées sur le trivium incluaient déjà la rhétorique et l'art de s'exprimer (Léon, Roche, 2018), et aujourd'hui, ces compétences sont exclues de l'ensemble des disciplines et des savoirs nécessaires à l'enseignement. Les savoirs scientifiques spécialisés commencent à occuper le centre des programmes français, laissant de moins en moins de place aux savoirs considérés comme non prioritaires. Les compétences liées aux arts et au développement humain en général ont perdu leur place face aux disciplines de spécialisation.

6.6 La conception des enseignants en formation sur l'importance de l'affectivité pour l'exercice du métier

Dans ce sujet, l'objectif était de chercher à repérer et à comprendre quelles conceptions de l'affectivité sont présentes dans les réponses des enseignants stagiaires, afin de confronter ces réponses à celles provenant des autres instruments de cette recherche. Cette ressource nous permet de comparer les compétences que les formateurs d'enseignants croient développer et celles acquises en réalité, en ce qui concerne les aspects affectifs et médiatifs. La médiation des conflits est une pratique constante dans la vie du professionnel de l'éducation et l'affectivité joue un rôle prédominant dans ce processus, c'est pourquoi la formation des compétences médiatives en mettant l'accent sur les manifestations de l'affectivité constitue un facteur de décision important pour un processus de formation sain et cohérent. La description des sujets impliqués est présente dans le chapitre sur la méthodologie, ainsi que la période de construction, de traitement et d'analyse des données.

6.6.1 Caractérisation de l'échantillon, histoire de vie et formation professionnelle

Les données ont été analysées de manière qualitative, en privilégiant les aspects macroéconomiques et la récurrence des modèles que le chercheur considérait comme pertinents pour répondre à l'objet de la recherche. Les questionnaires ont été remplis par 128 étudiants des 4 campus de l'Universidade do Estado de São Paulo - UNESP et des 3 instituts de formation des enseignants en France, des académies de Lyon, Marseille et Paris.

Parmi les répondants, 85% des Français et 80% des Brésiliens se sont identifiés comme appartenant au sexe féminin, ce qui montre que la profession d'enseignant, principalement dans les premières années d'alphabétisation, est majoritairement féminine.

Lorsqu'on leur demande si, au cours de leur vie étudiante, ils ont rencontré des difficultés dans leurs relations avec les enseignants, plus de 50 % des étudiants français et brésiliens indiquent qu'ils ont été confrontés à des difficultés dans leurs relations avec leurs enseignants respectifs. Dans le cas des étudiants brésiliens, la période de lycée a été la plus troublée, avec environ 59% des cas, tandis que dans les réponses des étudiants français, la période la plus difficile a été l'école secondaire (équivalente au cycle fondamental II brésilien), avec 56% des réponses. Selon Francelino (2022), les relations sont fortement marquées par l'univers affectif. La mémoire des événements agréables et désagréables est traversée par les influences de l'affectivité. Lorsqu'on leur demande d'exemplifier les situations dont ils se souviennent pour attribuer à ces relations l'interprétation de la difficulté, on obtient des réponses

telles que : « En troisième année, mon professeur de mathématiques, anciennement professeur d'université, n'était pas pédagogue et ne se remettait pas en question après avoir fait échouer tous les élèves sous sa responsabilité à l'école » ; « être rabaissé devant tout le monde parce que j'ai fait une erreur choquante pour le professeur » ; « Pas d'aide personnalisée en cas de harcèlement ».

Des problèmes liés à l'incompréhension de situations spécifiques, au manque de tolérance à des situations ordinaires. L'un des élèves a confié qu'il avait failli être expulsé de la classe parce qu'il avait pris des notes au crayon dans son cahier et que l'enseignant voulait que les notes du cahier personnel de l'élève soient prises au stylo. L'incompréhension pour les problèmes d'apprentissage, les rapports de racisme et le harcèlement sont d'autres problèmes. Les mathématiques et les professeurs de mathématiques sont les sujets les plus cités dans les rapports des étudiants français. Dans le cas du Brésil, on trouve des exemples tels que : « Je redoute le professeur de mathématiques, sa voix, sa taille » ; « Les professeurs me donnent des crises de panique et d'anxiété. En plus de traiter la classe de stupide et de détruire notre psychologie » ; « Au collège j'ai subi beaucoup de brimades de la part de mes camarades de classe et aucun professeur n'est jamais intervenu même si c'était quelque chose d'évident et quand je me suis plaint, j'ai été entouré par les défenses des enfants qui pratiquaient les brimades ». De même, les rapports sur les problèmes avec les professeurs de mathématiques étaient plus présents dans les rapports des étudiants brésiliens. Les rapports font état de certaines actions décrites comme non pédagogiques ou d'omissions dans des situations où les enseignants devraient intervenir. Du point de vue de l'affectivité, la remémoration des situations variées évoquées par les mémoires constitue une partie de la référence qui sera utilisée par les futurs enseignants dans leurs pratiques. Ces expériences qui marquent la subjectivité de chacun doivent être repensées à la lumière des théories sur le champ affectif et de ses répercussions sur la formation des futurs enseignants.

L'absence de discussion, de composantes du programme d'études qui abordent cette question peut favoriser la perpétuation d'un processus d'essai et d'erreur, qui peut entraîner de la frustration et d'autres problèmes psychologiques. L'absence de composantes affectives dans la formation peut également favoriser le maintien de pratiques traumatisantes, telles que celles mentionnées par les enseignants et la formation, ne contribuant pas à l'amélioration des compétences de médiation de l'enseignant.

A la question de savoir quelle était la matière préférée dans le cycle fondamental II des élèves brésiliens, nous avons obtenu que l'histoire, avec 34%, et les mathématiques, avec 19%, étaient les deux matières qui recueillaient le plus d'adhésion. Dans le cas des élèves français du

collège, les mathématiques et l'histoire étaient également les matières préférées avec respectivement 22 % et 20 % des réponses.

Ainsi, la relation affective avec les enseignants des matières d'affinité et des souvenirs d'événements marquants semble présenter un certain niveau de corrélation. Les difficultés citées par les élèves étaient plus présentes dans la matière des mathématiques, alors que la matière la plus appréciée était également les mathématiques. Au lycée, ces deux matières restent les plus appréciées par les élèves des deux pays, auxquelles s'ajoute la sociologie dans le cas brésilien. Interrogés sur la relation qu'ils entretiennent avec les enseignants de ces matières, près de 95% des répondants français et 100% des répondants brésiliens admettent que cette relation est très positive en ce qui concerne à l'affectivité. Ces données nous permettent de penser qu'il existe une très forte corrélation entre les niveaux d'affinité qu'un étudiant peut développer pour une matière particulière et la qualité des relations établies entre les professeurs de ces matières respectives et les étudiants, un facteur qui peut favoriser une meilleure performance de l'étudiant.

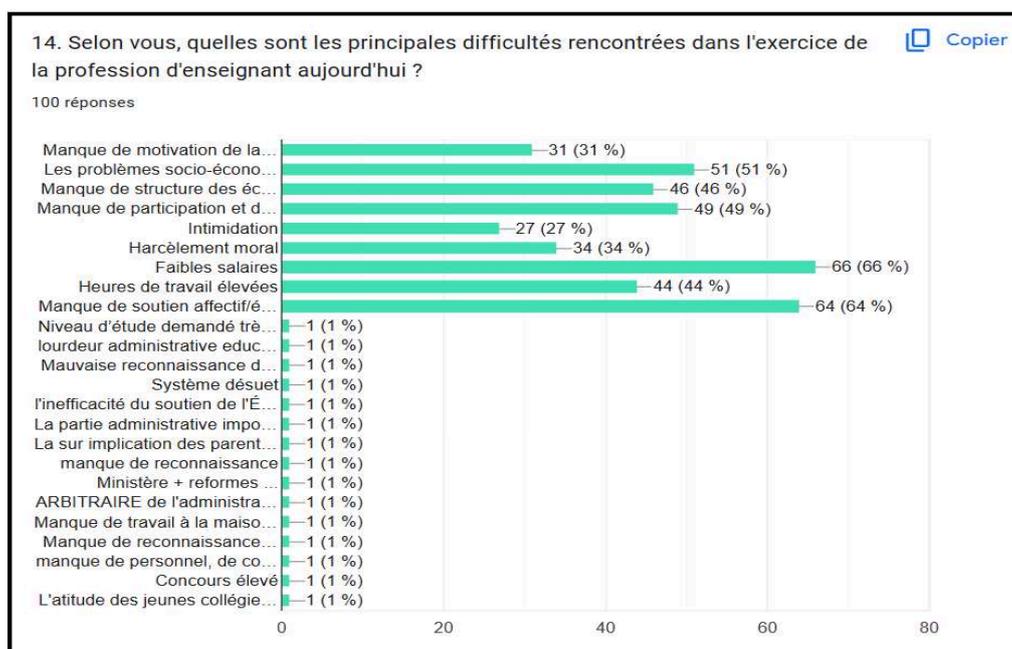
Nous avons demandé aux élèves s'ils avaient eu l'occasion de discuter des questions liées à l'affectivité au cours de leur scolarité jusqu'à la fin du lycée, et environ 57% des élèves brésiliens et 88% des élèves français ont répondu par la négative. Parmi les élèves qui ont répondu par l'affirmative, on leur a demandé dans quelles matières. Les matières Histoire et Arts, dans le cas brésilien, et Français et Sciences Economiques et Sociales, dans le cas français, ont été celles qui ont le plus donné l'occasion de discuter de ce thème. Nous pouvons remarquer que la discussion sur le thème affectif n'était pas au centre de l'éducation de base, ce qui transfère à l'enseignement supérieur la dernière occasion de former des compétences dans le domaine affectif.

Lorsqu'on leur demande ce qui les a motivés à devenir enseignants, tant au Brésil qu'en France, la vocation professionnelle est la réponse la plus fréquente, 73% des étudiants brésiliens et 83 % des étudiants français. Dans le cas des étudiants brésiliens, 92% en moyenne ont indiqué que le choix de la profession d'enseignant a été marqué par les enseignants qui ont marqué leur trajectoire dans l'enseignement primaire, tandis que 72% des étudiants français ont répondu la même chose. Dans le cas du Brésil, ce pourcentage s'élève à 100% des répondants lorsque nous posons la question de cette relation au cours de la formation universitaire, et tombe à 56% en moyenne dans le cas de la France. Cela nous amène à penser que les enseignants universitaires brésiliens ont tendance à avoir une plus grande influence sur l'inspiration que les enseignants français. Dans le cas des réponses positives à la question précédente, les étudiants ont indiqué que parmi les facteurs qui ont favorisé cette plus grande inspiration, le fait que ces professeurs

permettent des moments en classe pour exprimer la satisfaction des activités réalisées est un facteur prépondérant pour ce résultat.

Interrogés sur les principales difficultés liées à la profession d'enseignant aujourd'hui, les étudiants français ont répondu, parmi les 26 options proposées, que les bas salaires, le manque de soutien affectif/émotionnel et les problèmes socio-économiques étaient les trois facteurs les plus importants à affronter, comme le montre la figure ci-dessous.

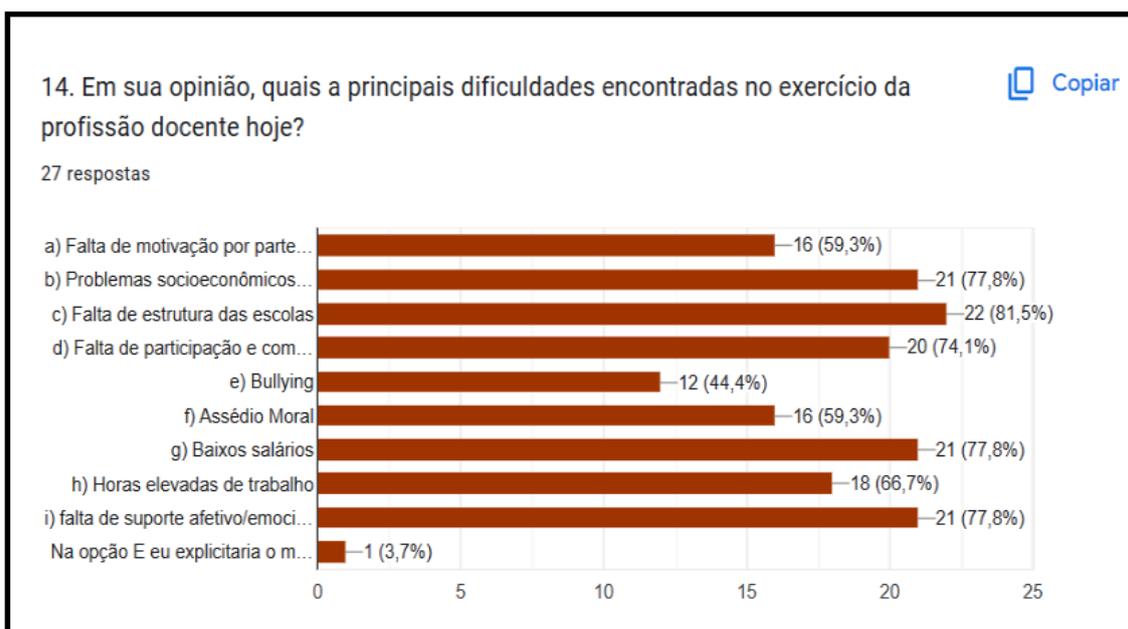
Figure 11 - Difficultés dans l'exercice de la profession - enseignant français



Source: Google Forms®, traitement da imagem com Paint 3D®

Les étudiants brésiliens ont répondu que les facteurs les plus importants étaient les bas salaires, les problèmes socio-économiques et le manque de structure dans les écoles. Le manque de soutien affectif/émotionnel est apparu en quatrième position dans le cas brésilien et en deuxième position parmi les préoccupations des enseignants stagiaires français. Nous pouvons penser que le thème de l'affectivité fait partie de l'ensemble des préoccupations du futur professionnel de l'éducation qui peut, même s'il n'est pas encore dans le plein exercice de ses activités professionnelles (plein parce que la grande majorité des participants sont déjà dans des activités de stage et d'expérience de la réalité scolaire) entrevoir les principales difficultés de la profession.

Figure 12 - Difficultés dans l'exercice de la profession - enseignants brésiliens



Source: Google Forms®, tratamento da imagem com *Paint 3D*®

6.6.2 Les conceptions de l'affectivité des futurs enseignants

La conception que les professionnels en formation ont de l'affectivité est l'un des facteurs qui peuvent influencer la façon dont ces professionnels s'approprièrent les concepts et les contenus liés au domaine affectif, la façon dont ils interpréteront les occurrences des expériences quotidiennes de l'enseignement. Nous partons de l'hypothèse que la connaissance des influences affectives sur le travail d'enseignement peut faciliter la construction de relations pédagogiques et favoriser les processus d'enseignement et d'apprentissage.

C'est pourquoi la question suivante a été posée aux enseignants stagiaires : « Lorsque vous pensez ou entendez le mot « affectivité », quelle image vous vient à l'esprit ? Ecrivez trois mots qui reflètent ces images », les mots les plus présents dans les réponses sont : "émotion, amour, relation, sentiment, accueil, confiance, écoute, soutien, affection, respect". Plus de 60% considèrent que les concepts d'affectivité, de sentiments et d'émotions sont distincts, tandis que 30% ne distinguent pas ces concepts.

Lorsqu'on leur a demandé s'ils considéraient que l'affectivité pouvait interférer avec le travail de l'enseignant, 88,5 % des élèves brésiliens ont répondu non, tandis que 69 % des élèves français ont répondu oui. Une distinction est perceptible dans la compréhension de la façon dont l'affectivité agit sur le processus d'enseignement et d'apprentissage, dans les deux cas étudiés. Ensuite, on leur a demandé s'ils pensaient que l'affection pouvait aider le travail de l'enseignant et 96% des élèves français ont répondu oui, tandis que 100% des élèves brésiliens

ont répondu oui. Cette différenciation de la compréhension de l'affectivité dans le travail de l'enseignant entre les deux publics participant à la recherche peut tenir à plusieurs facteurs, notamment culturels, politiques, historiques, etc. Ce qui est évident, c'est que tout le monde comprend que l'affectivité a un effet très expressif sur les relations pédagogiques.

Lorsqu'on a demandé aux enseignants stagiaires s'ils se souvenaient d'une activité proposée par les formateurs d'enseignants où les sentiments et les émotions avaient contribué au développement d'une activité, 73 % des étudiants brésiliens ont répondu oui, tandis que 77% des étudiants français ont répondu non.

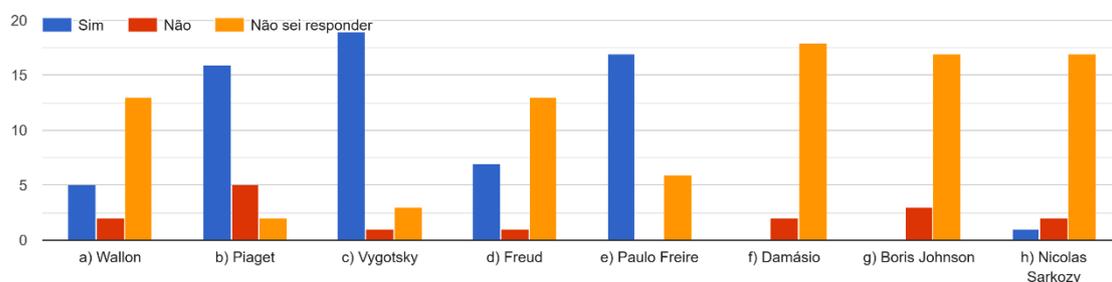
La question inverse a également été posée aux étudiants et 79% des étudiants de l'INSPÉ ont répondu qu'ils ne se souvenaient pas de situations dans lesquelles les sentiments et les émotions avaient entravé le développement d'une activité, tandis que 69% des étudiants de l'UNESP ont également déclaré qu'ils ne se souvenaient pas d'épisodes de cette nature.

Les étudiants ont été interrogés sur les auteurs qui abordent les questions affectives dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Moins de 40% des étudiants se souviennent d'un auteur qui aborde les questions affectives dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Parmi ceux qui pouvaient citer un auteur, les noms les plus cités étaient : Piaget, Vygotsky, Bowlby, Frenet, Paulo Freire et Freud. L'un des étudiants a même souligné que "l'affectivité est constamment présente dans le travail avec les étudiants, mais absente de l'université et de la recherche".

Dans les graphiques 04 et 05, nous avons analysé les réponses des étudiants sur les auteurs qui mettent en scène l'affectivité dans le milieu scolaire.

Graphique 04 - Auteurs qui mettent en scène l'affectivité en milieu scolaire - Brésil

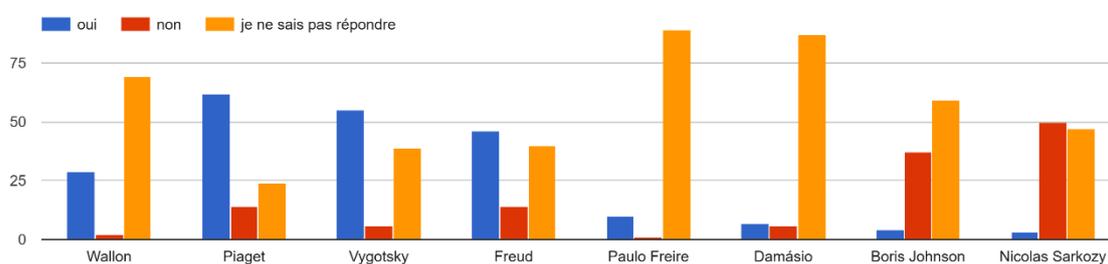
22. Marque a opção dos autores que, segundo seus conhecimentos, tratam da afetividade no meio escolar.



Source: Google Forms®

Graphique 05 - Auteurs qui mettent en scène l'affectivité en milieu scolaire - France

22. Cochez la case des auteurs qui, selon vous, traitent de l'affectivité dans le milieu scolaire



Source: Google Forms®

Comme on peut le constater, les liens des auteurs qui sont majoritairement utilisés dans les formations d'enseignants pour travailler sur le développement cognitif, Vygotsky et Piaget, sont également associés au développement affectif. L'influence de Wallon, l'une des références théoriques les plus proches du développement affectif/intégral, parmi les auteurs cités comme option de réponse, a été reconnue par une minorité des étudiants concernés. Dans le cas des étudiants de l'UNESP, Paulo Freire a également été reconnu comme une référence pour l'affectivité dans l'environnement scolaire.

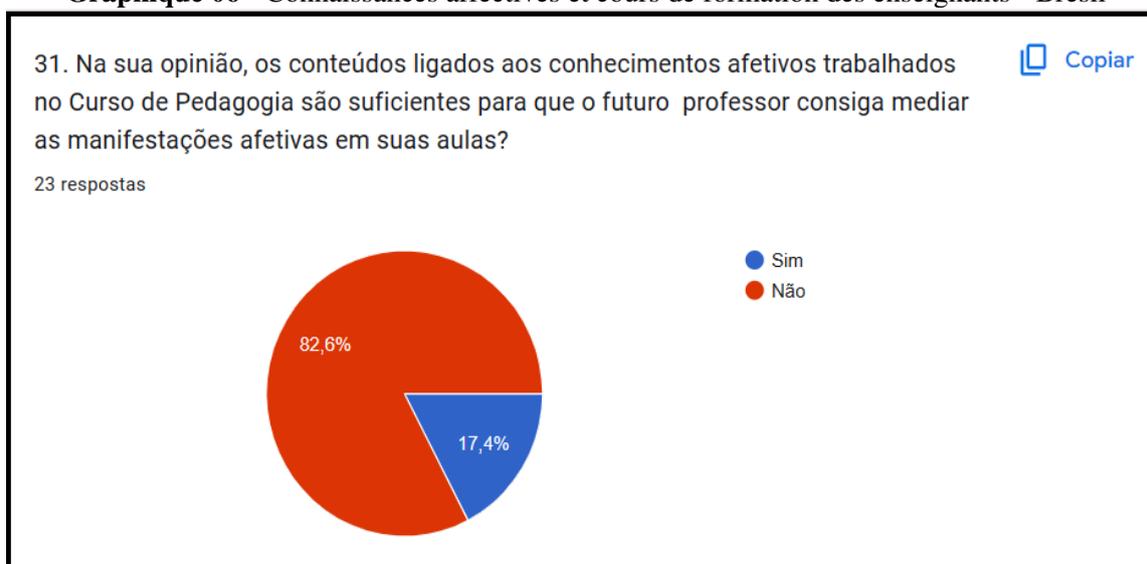
Interrogés sur l'importance que les émotions et les sentiments jouent dans les activités qu'ils développent déjà ou développeront en tant qu'enseignants des écoles, collèges et lycées, la grande majorité des étudiants ont indiqué que l'affectivité joue un rôle de grande/extrême importance pour le travail d'enseignement. En ce qui concerne la compréhension de la dynamique de la vie affective, lorsqu'on leur a demandé s'ils pensaient qu'il serait possible de séparer les émotions et les sentiments de la raison, en moyenne, 60% des répondants ont indiqué que oui, cette séparation serait possible. Cependant, ils ne croient pas, ou du moins la plupart d'entre eux, que pour réussir le processus d'enseignement et d'apprentissage, il est nécessaire de séparer les émotions et les sentiments de la raison, 70% des étudiants de l'UNESP et 76% des étudiants de l'INSPé ayant répondu "non". Le concept d'affectivité porte encore dans son héritage historique quelques vestiges d'une mauvaise compréhension des structures et de la dynamique psychique, comme nous l'avons signalé plus haut.

Lorsque nous avons posé la question suivante : « Pensez-vous que les difficultés affectives de l'étudiant peuvent compromettre les activités développées ? », 96% des étudiants brésiliens et 99% des étudiants français pensent que les problèmes affectifs des étudiants peuvent compromettre une activité et être développés. Selon les étudiants, le développement de

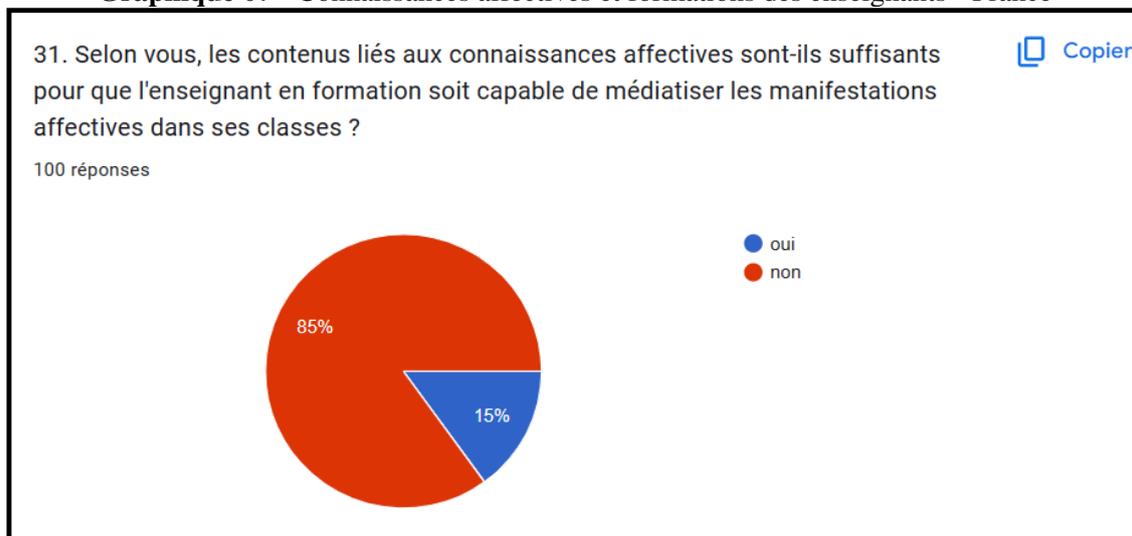
l'autonomie des étudiants est intrinsèquement lié à l'affectivité. Au moins 99% des étudiants ont déclaré que les émotions et les sentiments sont liés au développement de l'autonomie de l'étudiant.

Les graphiques 06 et 07 ci-dessous présentent la relation entre les connaissances affectives et les cours de formation des enseignants.

Graphique 06 - Connaissances affectives et cours de formation des enseignants - Brésil



Graphique 07 - Connaissances affectives et formations des enseignants - France



Comme le montre le graphique ci-dessus, en moyenne 84% des futurs enseignants ne se sentent pas préparés d'un point de vue affectif à gérer les manifestations affectives en classe.

L'inclusion des aspects affectifs selon la législation en vigueur et les instructions officielles est quelque chose d'inconnu pour les futurs enseignants. Plus de 50% des participants à la recherche considèrent comme extrêmement importante ou totalement importante l'influence des sentiments et des émotions sur le processus et le résultat du travail des étudiants participants.

Interrogés sur la formation ou les cours sur la gestion du stress et de la frustration dans la pratique professionnelle, 100 % des participants brésiliens et 93 % des participants français répondent qu'ils n'ont pas reçu ce type de formation. Comme le montrent les données présentées ici, même en comprenant l'importance de la formation et de l'apprentissage des connaissances liées aux facteurs affectifs et aux compétences, les cours de formation initiale des enseignants ne semblent toujours pas fournir une formation adéquate sur le thème de l'affectivité aux futurs professionnels. Les enseignants en formation, dans leur majorité, ne se sentent pas préparés à effectuer efficacement la médiation pédagogique des situations où l'affectivité émerge dans la classe. Cette insécurité peut être l'un des déclencheurs qui favorisent le développement d'expériences stressantes et frustrantes, conduisant à une éventuelle maladie et, dans certains cas, à l'abandon de la carrière par le jeune enseignant.

6.7 Considérations sur l'affectivité présentes dans les questionnaires

En prenant comme référence la réponse des formateurs d'enseignants et des futurs enseignants en formation, concernant l'affectivité, notre hypothèse initiale selon laquelle nous pensions que la place et le rôle de l'affectivité dans les cours de formation initiale des enseignants au Brésil et en France, à l'exception d'actions isolées et sans répercussions majeures sur l'ensemble du processus, sont négligés, semble se confirmer. Cette étude ne se propose pas de trouver les coupables du processus, mais d'essayer de comprendre l'importance que joue l'affectivité dans le processus formatif, dans la construction de compétences médiatrices pour mieux favoriser les processus d'enseignement et d'apprentissage.

À cet égard, il est extrêmement important de comprendre les conceptions de l'affectivité et l'importance que lui accordent les formateurs d'enseignants dans les cours de formation initiale. L'enseignant est la figure centrale du processus de médiation et de formation, et ses conceptions, croyances et valeurs sont, même inconsciemment, transmises à chaque interaction avec ses étudiants, les futurs enseignants. L'utilisation de méthodes quantitatives et qualitatives multiples et de sources de preuves multiples peut favoriser une meilleure compréhension de notre objet d'étude. Ainsi, la confrontation des réponses des enseignants stagiaires avec celles

des formateurs d'enseignants peut maximiser la fertilisation croisée des informations, leur comparaison et leurs éventuelles contradictions présentes dans le processus de formation. Nous avons remarqué que tant les formateurs d'enseignants que les étudiants ont mis en évidence dans leurs réponses l'importance de l'affectivité pour le processus formatif, un résultat similaire a été obtenu par Francelino (2022), cependant, ils ont également précisé que la charge de travail consacrée aux composants affectifs est insuffisante dans la formation du futur enseignant, étant donné la multiplication des situations quotidiennes à l'école qui nécessiteraient une connaissance plus approfondie des compétences affectives pour leur résolution.

La violence croissante, les brimades, l'abandon scolaire, entre autres, ont des liens étroits avec les aspects affectifs de la psyché humaine et il est essentiel de comprendre comment les formateurs d'enseignants traitent et travaillent ces contenus dans la formation pour améliorer les structures de préparation des professionnels de l'enseignement. L'enseignant est la figure de connexion et d'intermédiation entre le curriculum et la matrice de formation, qui matérialisent les politiques publiques en matière d'éducation et les compétences à développer dans l'environnement de formation professionnelle.

Le nombre d'heures consacrées aux contenus de la psychologie a été progressivement réduit, ce qui interfère avec les possibilités de travail et oblige l'enseignant à choisir de plus en plus ce qu'il sera possible de travailler, en raison du temps disponible. Les données recueillies montrent que, selon l'opinion des formateurs d'enseignants, les futurs professionnels de l'enseignement sont mal préparés du point de vue affectif pour exercer leurs activités de manière satisfaisante. Les formateurs d'enseignants qui pensent que l'affectivité joue un rôle négatif ou déstabilisant dans le processus d'apprentissage sont généralement ceux qui ne participent pas à des activités de recherche, à des événements ou à des formations sur l'affectivité et ses conséquences sur le processus d'enseignement et d'apprentissage.

A quelques exceptions près, les contenus relatifs à l'affectivité et à ses répercussions sont plus présents dans les diplômes de psychologie que dans les masters et les doctorats, ce qui permet d'inférer que si un enseignant a reçu sa formation de base dans un autre domaine que la psychologie et qu'il enseigne des matières liées à la psychologie dans la formation des enseignants, la tendance à ne pas avoir développé de connaissances relatives à l'affectivité dans les autres niveaux d'enseignement est accentuée. La grande majorité des enseignants ont confirmé que l'affectivité joue un rôle clé dans le résultat et le processus de leur travail dans les relations construites avec les élèves et les autres acteurs du contexte scolaire. Ils reconnaissent que le manque de préparation des futurs professionnels peut conduire à l'abandon de la profession et que les universités n'offrent pas, à quelques exceptions près, de cours de formation

liés aux composantes affectives de la formation des enseignants. Pour les raisons présentées ici, nous pensons que la recherche d'une meilleure compréhension des dynamiques affectives, des moyens d'expression et de construction des relations éducatives est une option aux difficultés qui se présentent dans l'éducation. Dans ce sens, une meilleure compréhension du processus de formation initiale favorisera une meilleure compréhension des pratiques et de la structure qui se présentent dans l'éducation actuelle.

Le Brésil a été profondément influencé par la France dans sa structure éducative. Les relations entre ces deux pays ont toujours été étroites d'un point de vue culturel, politique et social. Frenet, Wallon, Claparède et Lacan sont des exemples de penseurs français qui ont profondément influencé la structure intellectuelle brésilienne sur les conceptions de l'affectivité. Paulo Freire est un penseur brésilien connu dans toute l'Europe et en France pour ses travaux originaux et novateurs. Même en présentant ses spécificités, nous pouvons remarquer que plusieurs similitudes affectives se retrouvent dans les deux systèmes éducatifs, une raison qui renforce notre intérêt pour cette recherche.

La méthodologie quantitative abordée à partir de l'analyse statistique implicative constitue une innovation dans les travaux qui se proposent d'aborder le domaine affectif. La probabilité utilisée dans l'ASI n'est pas fermée comme dans les statistiques traditionnelles, mais permet au chercheur d'identifier des tendances qui sont flexibles et peuvent représenter la malléabilité d'une société en constante évolution. Il contribue donc à minimiser les dichotomies possibles entre l'analyse quantitative et qualitative, en éclairant les études de psychologie et d'éducation, en ce qui concerne les aspects affectifs du développement, en considérant un regard différent, qui ne durcit pas, mais qui contribue plutôt à l'étude scientifique d'aujourd'hui.

CHAPITRE 7 - LES CONCEPTIONS DE L'AFFECTIVITÉ DES FORMATEURS : PLACE ET RÔLE DE L'AFFECTIVITÉ DANS LES REPRÉSENTATIONS DES FORMATEURS

Le septième chapitre est consacré à l'analyse des entretiens avec les formateurs d'enseignants, afin de comprendre comment les conceptions de l'affectivité peuvent influencer leurs pratiques et, par conséquent, la formation des futurs professionnels de l'éducation. Les données ont été construites en suivant un script d'entretien semi-structuré dans la lignée de Triviños (1987), Gil (2008), Minayo (2010), Marconi, Lakatos, (2017). Le script est composé de 46 questions directrices et d'autres qui ont émergé au cours des conversations, spontanément au moment des interventions. Le déroulement nous a permis d'avoir accès à des informations subjectives, qui reflètent des concepts, des croyances et des valeurs des formateurs qui peuvent être liés à leurs conceptions de l'enseignement concernant l'affectivité.

Enfin, le huitième chapitre comprend également des données issues d'observations de leçons, en se concentrant sur l'investigation de la manière dont ces manifestations affectives sont présentes dans l'enseignement quotidien afin de comprendre comment ces manifestations influencent la formation de liens et l'engagement des élèves. Le script des observations est basé sur l'analyse des micro-gestes d'expression professionnelle, selon Duvillard (2014), dans trois moments différents, du point de vue de l'enseignement, de la médiation et de la discipline, ainsi que sur cinq catégories d'observation inspirées des micro-gestes d'expression professionnelle, à savoir : le positionnement tactique, les expressions faciales, la posture gestuelle, l'imposture de la voix et l'utilisation du mot et du regard. En plus des critères d'observation énumérés ci-dessus, un journal de terrain a été utilisé pour enregistrer des manifestations non planifiées.

En analysant les modèles qui ont émergé dans chacun des instruments utilisés, nous avons également cherché la convergence d'indications possibles qui peuvent caractériser des modèles dans les manifestations liées à l'affectivité. Ces données seront comparées aux données des questionnaires et à l'analyse des lois, afin de construire une vision plus complète de la place et du rôle de l'affectivité dans la conception des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques, ce qui aura des répercussions sur la formation des futurs enseignants.

7.1 Concepts d'affectivité des formateurs

En ce qui concerne les concepts d'affectivité, pour notre étude, nous nous basons sur la proposition wallonne d'affectivité qui divise le champ affectif en trois dispositions ou affectations. Les *émotions*, caractérisées par des manifestations somatiques, selon Damasio (1996), par des manifestations viscérales, physiologiques, corporelles, végétatives ; les *sentiments*, la partie la plus intellectualisée de notre affectivité, les représentations et les images mentales que nous possédons à partir de l'analyse d'une situation. Contrairement aux émotions, ils peuvent être déguisés et ne présentent pas la même brièveté que les manifestations émotionnelles. Et les passions, selon Wallon (1968), sont la partie de notre affectivité qui nous permettrait de réguler et de doser les excès des sentiments et des émotions. Nous partons d'un présupposé théorique selon lequel l'affectivité ne peut être retirée ou réprimée de notre vie psychique, car elle fait partie de la psyché humaine et est présente à tous les moments de notre vie, influençant la prise de décision, provoquant des altérations dans nos états subjectifs. Dans cette étude, nous n'avons pas suivi l'hypothèse de la réactivité émotionnelle, car les sentiments provoqués par les souvenirs peuvent également générer des réactions émotionnelles, n'étant pas obligatoirement un stimulus pour qu'il y ait une manifestation affective..

Les formateurs d'enseignants ont été soumis à une série de questions dans le but de comprendre quels concepts d'affectivité sont présents et comment ces concepts peuvent guider la pratique pédagogique dans les cours de formation. Nous avons posé la question suivante : lorsque vous entendez le mot "affectivité", quelle image vous vient à l'esprit ? Nous avons obtenu les réponses suivantes : "proximité corporelle", "famille, amour", "les parents, les amis et l'amoureux", "petite enfance", "relations humaines", "dimension plus interpersonnelle", "question des sentiments", "lien", etc. Parmi les différentes réponses fournies, la plupart des enseignants se sont arrêtés pour réfléchir à cette question avant de répondre. Ce n'était pas quelque chose d'automatique, et presque tous ont répété la fin de la phrase pour chercher un consensus personnel sur ce mot. Les images mentales sont le moyen par lequel nous nous représentons et comprenons la réalité et de nombreux enseignants ont pris le temps de répondre à cette question qui, bien que simple d'un point de vue sémantique, constituait un moment de réflexion. Nous avons obtenu des réponses simples, que n'importe qui donnerait, jusqu'à la tentative de relier le concept à un auteur spécifique. Le point frappant des réponses des formateurs d'enseignants a été le lien entre le mot et les relations humaines, ce qui renforce notre thèse selon laquelle l'affectivité est la base de la construction des relations et l'éducation

constitue l'une des formes les plus importantes de relations humaines et, par conséquent, elle ne pouvait pas ne pas reconnaître la centralité du développement intégral de l'enfant.

Nous leur avons également demandé si, pour eux, les sentiments, les émotions et l'affectivité signifiaient la même chose. En réponse, nous avons obtenu des indications intéressantes pour notre objet d'étude. Certains enseignants ont donné des réponses telles que « Non, non, non, non, tout est différent, mais chacun a ses spécificités et, en même temps, il y a des points communs » ; ou encore « Ah pas du tout, l'émotion c'est un plus dans le dans l'instant présent, on a une émotion dans une situation particulière, alors que l'affectivité c'est plus le long terme » ; « Alors non pour moi l'émotion c'est quelque chose de primaire quelque chose de non contrôlé, d'archaïque sur le plan psychique. Une émotion c'est sans fondement, un fondement physiologique en fait, hein biologique, parfois hormonal aussi » ; « J'ai l'impression mais bon, c'est pareil c'est un sentiment qui... » ; « Non, mais alors je suis d'accord avec Wallon (...) Mais c'est chez Wallon que la distinction apparaît en fait, donc quand Wallon parle d'affectivité, il parle d'un champ, puis à l'intérieur de l'affectivité on a un champ de formation de la personne (...) qu'est-ce que c'est que l'émotion ? C'est tout ce qui est expressif, donc l'émotion c'est tout ce qui sert à la communication et à l'échange culturel, social, je montre à l'autre ce que je ressens, parce que l'émotion est expressive, elle est normalement accompagnée de quelque chose même de physiologique, "Ah, je suis en colère", le visage en colère devient même rouge, il est rougi, rougeâtre, je regarde l'autre et je sais qu'il est en colère, je sais qu'il est en colère, même s'il ne me le dit pas (...). Les sentiments sont plus qu'expressifs, ils sont représentatifs. Qu'est-ce que cela signifie d'être représentatif ? C'est quelque chose que j'ai besoin de représenter pour parler, pour dire, pour montrer, donc je sais ce que l'autre ressent parce que l'autre me le dit, donc, si c'est arrivé par le langage, le langage est une forme de représentation, ce n'est pas sur mon visage, ce n'est pas dans une manifestation physiologique, j'ai besoin de le dire » ; "Je pense qu'ils sont dans la même sphère".

Au moment des réponses, nous pouvons visualiser les yeux qui se déplacent dans d'autres directions à la recherche d'une réponse. Sur les douze enseignants interrogés, trois ont donné des réponses satisfaisantes sur les concepts de sentiment et d'émotion, avec des descriptions très précises, des exemples et des différenciations entre les deux manifestations affectives. L'une de ces réponses fait appel à trois auteurs qui ont déjà travaillé sur ce thème et fournit une explication solide sur les différenciations du champ affectif, les spécificités de ce que Wallon entend par émotions, sentiments et affectivité. Il a défini, exemplifié et comparé les manifestations affectives. Trois enseignants ont affirmé qu'il ne s'agissait pas de la même chose, mais qu'ils étaient capables de distinguer certaines des manifestations émotionnelles et des

sentiments de manière très succincte. Trois enseignants ont répondu qu'il ne s'agissait pas de la même chose, mais ils n'ont pas non plus été en mesure de distinguer ou d'exemplifier la manière dont ces manifestations sont présentées, les différences ou les similitudes. Un enseignant a répondu simplement non, sans plus d'informations. Seuls deux enseignants ont répondu qu'il s'agissait de manifestations similaires ou qu'elles appartenaient au même domaine.

Comme on peut le constater à partir des extraits retranscrits ci-dessus et de la description des réponses obtenues, la maîtrise du domaine affectif n'est pas un point fort de la plupart des formateurs, et seuls trois d'entre eux ont été clairs sur les concepts utilisés. Une partie des enseignants a abordé le concept d'émotions à notre essence biologique et les sentiments à des questions sociales et culturelles. Deux d'entre eux n'ont pas démontré qu'ils connaissaient les différences possibles entre les émotions, les sentiments et l'affectivité, ce qui nous permet de penser que ce thème n'occupe pas la place qui lui revient dans les structures de formation des formateurs et qu'il ne peut peut-être pas les aider dans leurs pratiques en tant que formateurs.

A la question de savoir si les contenus liés à la connaissance affective proposés dans la formation sont suffisants pour que les futurs enseignants soient capables de gérer les manifestations affectives dans leurs classes, 11 des 12 enseignants ont répondu qu'ils étaient insuffisants, l'un des enseignants a dit que cela dépendrait beaucoup de chaque enseignant et parce que, de l'avis de la personne interrogée, certains enseignants peuvent bien développer les questions affectives, même en travaillant avec la psychologie clinique et la psychologie de l'apprentissage, cela dépendra de l'expérience de chaque enseignant.

Trois des enseignants interrogés ont déclaré « qu'il y a très peu de formation sur ce sujet » mais que ce type de formation devrait être abordé dans la formation continue. A une exception près, les autres enseignants corroborent notre hypothèse de la place subalterne qu'occupent les composantes affectives dans la formation des enseignants. Ce qui est intéressant à noter, c'est que trois de ces enseignants croient qu'en raison du temps limité, certains sujets devraient être abordés dans le processus de formation continue, y compris les composantes affectives. Cependant, si un sujet est considéré comme essentiel ou d'une grande importance pour le travail enseignant, comment pourrait-il être transféré dans un deuxième moment de formation qui, contrairement à la formation initiale, dépend davantage des politiques locales que d'une structure de formation institutionnalisée ? Les conceptions des enseignants ont indéniablement des répercussions sur leurs pratiques pédagogiques, sur les attitudes à adopter dans le processus d'enseignement et sur le choix de l'approche théorique que les contenus à enseigner privilégieront. Le rôle de l'affectivité dans la vision des enseignants nous semble être d'une importance centrale, mais la place semble encore manquer d'une plus grande centralité

dans le processus. Le manque de clarté dans la conceptualisation du champ affectif, des sentiments, des émotions et des passions peut peut-être contribuer au maintien des stéréotypes existants.

Selon Wallon (1968), Damásio (1996), une différence frappante entre les sentiments et les émotions est le fait que les émotions apportent en elles-mêmes des restes de notre patrimoine génétique, permettant certains automatismes liés à la survie de l'espèce, alors que les sentiments relèvent du domaine de représentations mentales, communément partagées par les signes du langage. Un sentiment a besoin d'être communiqué, alors qu'une émotion peut être perçue ou vue, à certains moments. Il existe plusieurs concepts des composantes du champ affectif dans la littérature mondiale. De telles définitions montrent un certain manque de discernement lorsque l'on traite du champ affectif, faisant parfois référence aux sentiments, au temps et aux émotions comme des synonymes, ou attribuant des caractéristiques émotionnelles à la sphère sentimentale et vice versa. C'est pourquoi, dans cette étude, nous défendons les propositions organisatrices de Wallon (1889-1962) pour le champ affectif. Nous ne croyons pas qu'il y ait une séparation de l'action des sentiments, des émotions et de la cognition, puisqu'ils se manifestent dans un mouvement de co-implication, cependant, pour faciliter la compréhension du champ affectif, certains auteurs présentent cette division.

Lorsque les professeurs ont été interrogés sur une situation dans la classe, dans laquelle les sentiments et les émotions ont aidé au développement d'une activité, une difficulté générale à se souvenir d'événements positifs impliquant l'affectivité a été remarquée. La plupart des professeurs ont répondu en général que des manifestations positives étaient présentes et étaient très importantes sans pouvoir se souvenir et raconter une expérience. Les expressions faciales au moment de l'entretien sont intéressantes, car elles permettent de percevoir les émotions présentes au moment des réponses, regards, expressions faciales, de surprise, ont été perçues. Mais les enseignants étaient incapables de se souvenir d'une situation positive d'un point de vue affectif. L'un des professeurs a rapporté qu'une étudiante, pendant son cours, avait exprimé qu'elle le détestait. Il a médiatisé la situation et est retourné en classe, qualifiant cette situation d'expérience positive d'un point de vue affectif. Il y a encore aujourd'hui, même avec les avancées scientifiques, les expériences et plus d'expériences, une tendance à privilégier les manifestations pessimistes sur les manifestations affectives à l'école, peut-être une raison qui explique la difficulté des formateurs d'enseignants à se souvenir des expériences positives.

Parmi les références théoriques connues et utilisées dans les disciplines respectives pour le travail dans les cours de formation, en ce qui concerne le développement affectif, 100% des enseignants ont répondu qu'ils connaissaient Jean Piaget et environ 70% l'utilisent dans leurs

cours ; 90% des enseignants interrogés ont répondu qu'ils connaissaient Henri Wallon, mais seulement 30% ont dit qu'ils l'utilisaient comme référence dans leurs cours. Environ 90% disent connaître Vygotsky, et 60% disent l'utiliser dans les cours qu'ils donnent. Tous les enseignants, c'est-à-dire 100 % d'entre eux, connaissent la théorie de Sigmund Freud et 70 % disent l'utiliser dans leurs cours. En moyenne, 80% des personnes interrogées connaissent Antonio Damasio, mais seulement 10% l'utilisent comme référence dans leurs cours. Dans notre liste d'auteurs, nous avons également posé la question de Paulo Freire et environ 70 % ont répondu qu'ils connaissaient Paulo Freire, mais seulement 25 % l'utilisent comme référence dans leurs cours. Comme on peut le constater, Freud et Piaget sont les deux références les plus utilisées et les plus connues par les formateurs d'enseignants. Damasio, Freire et Vygotsky sont bien connus mais peu utilisés par les formateurs d'enseignants. Dans une autre question, on a demandé aux enseignants quelles références ils utilisaient pour discuter des aspects affectifs du développement et des noms tels que Freud, Winnicott, Melanie Klein, Vygotsky ont été cités à nouveau. Ce qui est perceptible, c'est que l'affectivité, lorsqu'elle est travaillée, ne constitue pas le point central des connaissances à travailler, mais un prolongement ou une annexe d'autres sujets considérés comme essentiels par les formateurs. Cela nous permet de déduire que la place et le rôle de l'affectivité dans la formation des enseignants doivent être revus de toute urgence, étant donné son importance pour le développement intégral de l'être humain. Il est évident qu'il y a encore une prépondérance de certaines lignes de la psychanalyse pour expliquer la vie affective, que les formateurs utilisent pour structurer leurs programmes d'enseignement. Même avec une formation de base dans le domaine de la psychologie (5 enseignants français et 4 brésiliens), l'affectivité dans l'éducation ne semble pas être un sujet d'intérêt pour la recherche ou la formation des enseignants universitaires.

Qui forme les formateurs aux compétences spécifiques pour travailler avec les composantes affectives ? Un diplôme de psychologie, qui n'est pas axé sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, est-il suffisant pour fournir des compétences d'action à ces professionnels afin qu'ils puissent effectuer leur travail de manière satisfaisante ? Existe-t-il une spécificité théorique ou pratique pour travailler les compétences affectives dans les cours de formation des enseignants ? L'obtention d'un master ou d'un doctorat suffit-elle à ces professionnels pour développer le travail de formation des connaissances et des compétences affectives dans le travail d'enseignement ? Ces questions sont posées comme un moment de provocation au lecteur dans le but de permettre une réflexion sur un thème qui a été relégué dans le processus de formation des enseignants, ce qui, à notre avis, favorise les difficultés

relationnelles présentes dans le milieu universitaire et, par conséquent, aura des répercussions sur la pratique des futurs enseignants de l'éducation de base.

Les formateurs d'enseignants ont également été interrogés sur les émotions présentes dans leurs cours et sur les expressions émotionnelles les plus facilement perçues. Parmi les émotions mises en avant par les enseignants, on trouve la surprise lorsque les étudiants sont confrontés à une situation inhabituelle, la joie, la peur, l'agressivité parfois, l'ennui et parfois les pleurs. Dans une rapide analyse lexicométrique, le mot *joie* apparaît 4 fois, dont deux en français et deux en portugais, le mot *peur* apparaît 4 fois, dont deux en français et deux en portugais. Le mot surprise apparaît 4 fois, également 2 fois dans chaque langue. Le mot agressivité apparaît 2 fois, le mot tristesse 3 fois, le mot panique/anxiété 1 fois. Les autres expressions citées sont des manifestations émotionnelles telles que « rire », « froncer les sourcils », « se mettre à pleurer » (s'il s'agit de pleurer), « sourire" » et aussi « angoisse ». Ces réponses confirment deux évidences. La première est qu'en fait, les formateurs d'enseignants n'ont pas une idée claire des composantes du champ affectif, se référant parfois aux émotions, parfois aux sentiments comme synonymes, parfois aux manifestations émotionnelles. Nous partons de l'hypothèse wallonne qu'une émotion est l'une des composantes du champ affectif qui permet de l'observer, car elle a une manifestation physique, expressive, qui peut être externe, interne ou agir de manière externe et interne en même temps. Selon Audrin (2020), les émotions ont une composante physiologique, une composante d'expression motrice, une composante motivationnelle et une composante de sentiment subjectif (Audrin, 2020, p. 6). La joie, la peur et la surprise sont celles qui apparaissent le plus dans les réponses des formateurs d'enseignants.

Nous sommes en partie d'accord avec les déclarations d'Audrin (2020), cependant, ce que le chercheur a nommé émotions, nous l'appelons dans notre étude affectivité. Il n'existe pas de règle fixe concernant les manifestations des émotions, mais une émotion est toujours une manifestation d'une réaction provoquée par un stimulus externe ou une pensée/souvenir qui peut déclencher des réactions physiologiques, expressives et/ou motrices. Elles sont souvent associées à des sentiments, dont elles se distinguent par leur réaction brusque, leur intensité parfois forte et leur courte durée. Lorsque nous observons une personne qui maintient une expression faciale émotionnelle pendant une longue période, cela peut signifier une certaine forme de perturbation mentale ou de compromission de la fonction motrice. Il est difficile de trouver une personne qui sourit pendant de longues périodes.

Selon Ekman (1992), six émotions de base sont présentes dans les cultures les plus diverses du monde. Il s'agit de la joie, de la peur, de la surprise, de la tristesse, de la colère et du dégoût. Selon cet auteur, ces manifestations émotionnelles sont universelles car elles ont été

retrouvées dans plusieurs pays et cultures, y compris dans une tribu qui vivait isolée en Papouasie-Nouvelle-Guinée, n'étant pas une composante qui change en fonction de la culture. Ses recherches dans les années 1990 ont inclus d'autres émotions dans la liste des émotions comprises comme universelles. L'"Appraisal" en revanche, qui a un impact sur la prise de décision, est fortement marqué par la culture (Audrin & Sander, 2018). De nombreuses propositions d'Ekman ont été confirmées par la suite par Freitas-Magalhães (2007, 2010). Certains courants préfèrent utiliser l'échelle PANAS (Positive affect and Negative Affect Scale) développée par Watson, Clark et Tellegen (1988). Cette échelle comporte 20 "émotions", dont dix sont positives et dix négatives, dans le but de mesurer les niveaux d'émotion d'une personne ou d'un groupe de personnes. Cet instrument est basé sur une échelle de gradation de l'accord, à l'instar de l'échelle de Likert.

Un autre instrument connu des chercheurs dans le domaine des "émotions" est la Geneva Emotion Wheel 3.0 (GEW), un instrument d'évaluation de l'état émotionnel qui présente également, dans sa version actuelle, un ensemble de 20 émotions, avec une échelle de gradation de l'intensité en six points. Cet instrument permet également l'agrégation en catégories d'émotions. L'objectif de la reprise de certains des instruments présents dans la littérature sur les possibilités de mesure des émotions est le développement de recherches qui ont cherché à définir, dans le domaine affectif, des émotions considérées comme universelles. Dans ce cas, la joie, la peur, la surprise, la tristesse, la colère (choléra) et le dégoût sont considérés comme des émotions de base, ou primaires. Elles sont également marquées par des manifestations physiques qui permettent l'identification externe des expressions faciales. La surprise, par exemple, n'est pas mentionnée dans les instruments ci-dessus, mais est reconnue par Ekman (1992) dans plusieurs pays et cultures. Ces instruments sont très importants pour l'avancement de la recherche scientifique dans le domaine affectif, mais ils ne se préoccupent pas de séparer les sentiments des émotions dans leurs échelles respectives.

Pour notre étude, nous reprendrons quelques concepts travaillés par ces théoriciens pour repenser l'organisation des dénominations utilisées dans le domaine affectif. Parmi les mots utilisés par les enseignants pour décrire une émotion, il n'est pas possible de percevoir, à une exception près, selon notre évaluation, le discernement du champ affectif. Nous proposons ici que ce qui est communément appelé dans la littérature universelle l'émotion, implique également des sentiments et des réponses cognitives. Un sourire, un rire, l'expression faciale de la surprise ou du dégoût, pourraient être considérés comme des émotions s'ils centralisent des manifestations, des réponses physiologiques ou expressives, ou les deux. La joie, la peur et

la tristesse sont des manifestations de sentiments qui peuvent être liés ou non à une émotion particulière.

Un moyen peut-être très simple de différencier les émotions des sentiments selon la proposition présentée ici serait leur expressivité. Une émotion peut être visualisée, perçue par d'autres interlocuteurs, tandis que les sentiments doivent être représentés, leur principal moyen d'expression étant la parole.

Les formateurs d'enseignants ont également été interrogés sur l'importance de l'affectivité dans leurs relations avec les étudiants, les collègues de travail, la hiérarchie et le personnel de soutien technique de l'université. Des notes intéressantes telles que : « C'est pas important c'est essentiel » ; « D'une façon générale j'ai une bonne relation avec tout le monde, (...) je n'ai pas de lien personnel avec mes collègues. Je reste en professionnel » ; « Très important et décisif, ce n'est pas tout mais l'affectif imprègne les relations ». Les réponses des enseignants indiquent deux directions différentes. La première est le fait de la forte présence de l'individualisme dans les relations au travail, exprimée par les phrases « je reste dans le professionnel », ou « nous ne sommes pas capables de coopérer entre nous », ce qui nous permet de comprendre que le point de vue encore existant sur l'affectivité nécessite une meilleure compréhension de la part des éducateurs. Il n'est pas possible d'établir des relations sans la médiation de l'affectivité, et lorsqu'elles sont construites de manière à réprimer ces impulsions, le résultat est souvent une relation mécanique et inhumaine. Le fait de comprendre que l'affectivité n'appartient qu'à la sphère du privé corrobore notre thèse. La seconde est que les enseignants, dans leur majorité, reconnaissent l'importance de l'affectivité pour les relations, exprimée par des phrases comme « ce n'est pas important, c'est essentiel » ou « très important et décisif » sans toutefois préciser l'importance de ces affects pour la construction des relations. L'absence de mécanismes conceptuels constitue peut-être l'une des raisons apparentes de la difficulté à mesurer les répercussions de ces pulsions sur les relations.

Dans l'une des déclarations, l'une des enseignantes a indiqué qu'elle établissait toujours une relation de cordialité, de respect et d'égalité de traitement avec le personnel administratif, ce qui facilite grandement son travail. Elle a indiqué que ses demandes recevaient une réponse très rapide, alors que les demandes d'autres collègues occupant le même poste prennent beaucoup plus de temps, ce qui l'a amenée à penser que c'est la cordialité et l'établissement de relations basées sur des médiations affectives qui rendent cette réalité possible.

Interrogés sur les auteurs qui travaillent les questions affectives dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, 10 des 12 enseignants ont été en mesure de citer un auteur qui, selon eux, travaille les questions affectives dans le processus d'enseignement et

d'apprentissage. Parmi les noms cités, nous avons Christophe Massoulier, Pierre Weil, Roberto Crema, Vygotsky, Wallon, Piaget, Braselton, Philippe Jeammet, Serge Boimare, Freud, Melanie Klein, Bowlby, Winnicott, Carl Rogers, Montserrat et Moreno, Ana Kupfer, Skinner, Watson. Les références théoriques mentionnées par les enseignants nous permettent de comprendre quelles approches théoriques sont reconnues par eux comme représentatives des aspects affectifs dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Une partie des auteurs cités n'ont pas mis l'accent sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, mais plusieurs recherches scientifiques ont cherché à faire ce lien. Trois lignes théoriques sont facilement perceptibles dans les citations des formateurs, à savoir la psychogénétique, le behaviorisme et la psychanalyse. La psychanalyse occupe toujours une place prépondérante dans l'explication des aspects affectifs du processus d'enseignement et d'apprentissage, puisqu'elle est citée par 50 % des enseignants interrogés.

Lorsque nous avons demandé aux formateurs d'enseignants s'il était possible de séparer les émotions, les sentiments et la cognition, et si cette séparation était nécessaire pour réussir le processus d'enseignement et d'apprentissage, ils ont tous répondu qu'il n'était pas possible de séparer ces deux caractéristiques de la psyché humaine. Des phrases telles que : « Je trouve cela difficile » ou « Je trouve qu'il est très difficile de séparer » ont été perçues dans les réponses des enseignants. L'un d'entre eux a également répondu "impossible à séparer" et deux ont répondu "non". Il est à noter que, même en déclarant qu'ils ne croient pas à une telle séparation, une seule réponse présente un certain degré d'irréductibilité dans sa réponse "impossible". Des réponses telles que "les identifier" et mieux "les comprendre" ont également été données par les enseignants.

L'un des enseignants a déclaré que lorsqu'il n'y a pas de formation pour travailler sur les questions affectives, les enseignants ont tendance à recourir à des méthodes traditionnelles connues ou à l'improvisation (le professeur n'est pas formé par rapport à ça, c'est de l'improvisation).

A la question de savoir si les émotions et les sentiments peuvent entraver le développement de certaines activités de formation, déconcentrer, disperser l'attention, voire gêner le processus d'enseignement et d'apprentissage, 9 des 12 enseignants ont répondu par l'affirmative, deux n'ont pas pu répondre et un seul a répondu par la négative. Dans les justifications des réponses en accord avec la question, des problèmes externes à la classe ont été rapportés, tels qu'un parent décédé ou un autre problème particulier pouvant avoir des répercussions sur la dynamique de la classe. L'une des réponses des enseignants souligne que la prévalence d'une vision négative de l'action des sentiments et des émotions sur l'apprentissage

est peut-être due à la vision négative de la présence de l'affectivité à l'école et à l'idée que la répression des pulsions est la voie idéale de réussite pour l'éducation. L'un des enseignants a déclaré ce qui suit : « Elles peuvent, tout comme elles peuvent aider, entraver. Le rôle de l'enseignant est d'élaborer un peu sur cela afin de pouvoir utiliser le sentiment en faveur de la croissance et du développement de l'élève ». Le processus de développement est traversé par les pulsions affectives, et le développement intégral proposé par Wallon (1968), englobe également le développement de l'affectivité comme outil pour faciliter les processus d'enseignement et d'apprentissage. Une situation atypique et fortement déstabilisante du point de vue affectif peut avoir des répercussions sur la dynamique de la classe, mais elle peut aussi être un chemin que l'enseignant peut suivre pour la construction du processus de connaissance de soi, la création de liens de respect, de solidarité et par conséquent de confiance, attributs fondamentaux pour les interrelations humaines. Nous ne disons pas que l'enseignant doit agir comme un thérapeute, mais qu'il doit permettre qu'un sujet qui peut souvent créer des traumatismes difficiles à surmonter soit partagé et vécu par des pairs, contribuant ainsi au processus de connaissance de soi et à l'humanisation du processus d'enseignement et d'apprentissage. Freire (1996) nous alerte sur l'importance d'un processus d'enseignement humanisant, dans lequel les sentiments des étudiants sont pris en compte dans le processus. La pratique de l'écoute est humanisante en même temps qu'elle facilite l'évacuation des impulsions qui pourraient déstabiliser les sujets du processus. Peut-être, et ce n'est qu'une hypothèse, que cette médiation affective ne se produit pas en raison du manque de temps nécessaire à l'accomplissement du programme, ou du manque de collaboration du groupe, ou de la connaissance de la manière d'opérationnaliser cette médiation dans l'environnement de la salle de classe.

Cependant, comme le souligne Rogers (2003), l'éducation centrée sur l'étudiant et sur ses besoins d'apprentissage devrait prendre en compte les aspects subjectifs de l'apprentissage, qui passent par des questions affectives et la construction de la convivialité. L'écoute devient humanisante, et peut-être pédagogique, au moment où les sentiments des étudiants sont placés au centre de l'importance du processus et non latéralisés ou subordonnés au détriment de ce que l'enseignant juge plus important, comme l'exécution rigide du programme d'études. Gordon (1974) a proposé comme action possible pour les enseignants l'écoute active et le message à la première personne, en tant que postures de médiation possibles pour faciliter les interrelations dans l'environnement scolaire.

L'enseignant qui a une posture affective accueillante et qui encourage la classe à partager des expériences et des vécus, devient un point de référence pour les élèves, la classe un lieu

d'accueil. Nous savons que ce statut est en fait une construction à long terme, mais lorsqu'il est mis en pratique dès le premier contact avec les élèves, il peut favoriser le renforcement des liens de confiance et de réciprocité, rendant l'environnement de la classe plus accueillant et le processus de formation plus démocratique et humanisant.

Nous avons demandé aux enseignants s'ils avaient participé à la discussion sur la nouvelle base du programme de formation des enseignants (maquettes de formation) ou à l'élaboration des unités d'enseignement de la psychologie, et environ 91 % des enseignants ont déclaré qu'ils n'avaient pas participé à la discussion sur la base actuelle du programme de formation des enseignants. Environ 8 % des enseignants ont déclaré avoir participé au niveau local, dans l'université où ils travaillent, mais il n'y avait aucune possibilité de changer la structure au niveau local. Même si l'objectif principal de notre étude n'est pas de mesurer l'engagement des enseignants dans l'organisation de la structure d'enseignement, cette information nous permet de déduire que la discussion sur le modèle de formation, la base curriculaire de la formation des enseignants n'est pas encore une question suffisamment importante pour les formateurs d'enseignants qui ont participé à cette recherche. Nous savons que notre échantillon est limité dans ce sens, mais comme nous traitons de deux pays différents, de deux cultures et d'enseignants qui enseignent des matières principalement liées à la psychologie, l'implication dans la discussion du programme d'études est peut-être étouffée par les demandes existantes et le peu de temps disponible pour une participation efficace.

Interrogés sur la place et le nombre d'heures consacrées à la psychologie dans la structure actuelle de la formation des enseignants, onze des douze enseignants interrogés ont répondu que la charge de travail consacrée à la psychologie est faible ou insuffisante. Un seul enseignant a répondu que le nombre d'heures pourrait être légèrement plus élevé, mais il a ajouté que, s'agissant d'un cours de formation initiale, d'autres domaines exigent également la même présence. Deux enseignants indiquent une charge de travail comprise entre trois et six heures dans le cas de la structure française. Nous avons remarqué que dans le cas du système brésilien de formation des enseignants, le temps consacré à la psychologie est plus élevé que le temps consacré à la formation des enseignants en France. Cependant, environ 91% des enseignants estiment que la charge de travail est insuffisante, et environ 8% ont répondu qu'elle est adéquate car il s'agit d'une formation initiale qu'il n'est pas possible d'approfondir. Cette question ne portait pas sur la psychologie liée aux questions d'affectivité, mais si la charge de travail liée à la psychologie en général est insuffisante aux yeux des enseignants, quelle place occuperait l'affectivité parmi les différents thèmes abordés par la psychologie ?

Wallon (1968) a déclaré dans ses écrits que la pédagogie et la psychologie devraient converger pour conduire les processus de développement et d'apprentissage. Cependant, le domaine de l'élaboration des programmes d'études est également le théâtre de divers conflits qui peuvent parfois être en contradiction avec les besoins réels de la formation. Cette formation devrait correspondre aux besoins réels de la profession d'enseignant aujourd'hui et avoir pour objectif principal l'éducation des élèves. De l'avis de la plupart des enseignants, le temps manque pour travailler sur les contenus de la psychologie dans la formation des enseignants, ce qui nous permet de penser que dans le cas des connaissances liées à l'affectivité, la situation est encore plus grave. Tous les enseignants affirment également que le temps consacré à d'autres aspects de la formation tels que la cognition, la culture ou encore les neurosciences est réduit. Selon les enseignants, les aspects liés au développement cognitif sont plus prioritaires que les aspects culturels et affectifs. Selon un des enseignants participants, l'affectivité est abordée de manière transversale, mais cela serait aussi lié à la personnalité de chaque enseignant. Selon un autre enseignant, il y a un effort personnel pour inclure ce contenu dans sa matière, car il croit en l'importance de ce thème pour la formation du futur enseignant. Le manque de temps alloué à la psychologie en général et aux sujets liés à l'affectivité en particulier a des répercussions sur la formation du futur enseignant, sur les compétences construites tout au long de sa formation initiale et par conséquent sur ses performances en tant que professionnel de l'éducation. La médiation des conflits est une compétence fondamentale pour le métier d'enseignant actuel et ce processus relationnel est traversé par des pulsions affectives.

Les enseignants sont également unanimes pour reconnaître que s'il existe une instruction officielle pour l'inclusion des aspects affectifs dans la formation des enseignants, il ne s'agit pas d'une question de connaissance pour les enseignants. Dans les deux pays, les enseignants ont répondu qu'ils ne le savaient pas, et lorsqu'ils ont affirmé positivement, ils ont essayé de faire une approximation de ce qu'ils croyaient représenter des questions affectives dans la formation et non, en fait, une instruction explicite dans la loi ou l'instruction officielle. Huit des douze enseignants ont dit qu'ils ne savaient pas, deux ont dit que cela existe en général sans spécifier les questions directement affectives, mais en traitant de l'intimidation, de la discrimination, etc. Les deux autres déclarent qu'elle existe dans les lois et les instructions officielles, mais sans pouvoir indiquer lesquelles ni où les trouver. On peut constater que la question des concepts et des connaissances en matière de législation doit encore être mieux comprise par les formateurs.

Les formateurs d'enseignants ont également été interrogés sur l'importance des sentiments et des émotions dans le processus et le résultat de leur travail de formateur d'enseignants. Sur une échelle de 0 à 5 points où 0 signifie aucune importance et 5 signifie une

importance totale, deux des enseignants ont choisi l'option 3, un des enseignants a déclaré que c'était très important mais ne se sentait pas sûr de mesurer cette importance, un a répondu entre 0 et 4, un des enseignants a répondu 130, et huit enseignants ont répondu 4 ou 5. Sur le total, neuf enseignants ont déclaré que l'affectivité jouait un rôle très important ou total dans leur travail. L'un des enseignants a déclaré que les contacts en dehors des cours, que ce soit dans le couloir, à la cantine ou dans d'autres environnements de l'université, sont bénéfiques du point de vue des relations et favorisent l'engagement des étudiants. Ce professeur a déclaré : « L'étudiant qui finit par interagir avec nous est toujours le premier de la classe, il finit par obtenir les meilleures notes, il fait le meilleur travail. Et ce n'est pas parce que je lui ai donné une note, non, c'est lui l'a obtenue tout seul ». Nous percevons une prise de conscience de l'action de l'affectivité sur le processus d'enseignement de la part de la plupart des formateurs, cependant, cette constatation ne se reflète pas dans les pratiques avec les étudiants en formation où 85% des étudiants français et 82% des étudiants brésiliens en moyenne ont répondu que les contenus liés à la connaissance affective ne sont pas suffisants pour qu'ils puissent médiatiser les manifestations affectives dans leurs classes. Francelino (2022), dans une recherche menée avec des enseignants de l'éducation de base, écoles primaires cycle I, a trouvé une situation similaire, où au niveau du discours les enseignants ont dit que l'affectivité était très importante, mais dans la mise en œuvre d'actions pour faciliter le travail, ils n'ont pas présenté le domaine de base nécessaire pour la médiation basée sur les compétences affectives/ relationnelles. A l'université, la situation devient un peu plus délicate, puisque nous nous référons à des spécialistes, principalement dans le domaine de la psychologie et de la formation des enseignants.

Les enseignants ont également été interrogés sur la frustration dans la pratique professionnelle et sur le fait de savoir si, au cours de leur carrière, ils avaient suivi des cours ou des formations pour apprendre à mieux gérer ces frustrations. À la question de savoir s'ils avaient déjà suivi des cours ou des formations pour mieux apprendre à gérer ces frustrations, 75 % des enseignants ont répondu non, jamais ou jamais ; environ 16 % ont répondu oui, ayant suivi des cours ou des formations sur ce sujet après être devenus professeurs d'université et environ 8 % ont fait état d'expériences vécues et n'ont pas parlé de cours ou de formations. Ces données sont intéressantes car elles soulèvent la question de la carrière d'enseignant elle-même et du développement et de la formation continue de la carrière universitaire. La frustration est un sentiment très fort qui peut mobiliser plusieurs impulsions qui vont interférer dans les relations humaines et dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants universitaires sont avant tout des êtres humains, des personnes avec des sentiments, des

passions, des émotions qui subissent les mêmes influences de l'univers affectif que n'importe quelle autre personne. D'après leurs rapports, la présence de frustration dans la pratique de l'enseignement existe et devrait faire l'objet d'une étude et d'une formation afin de faciliter les mécanismes et les outils permettant de mieux gérer de telles situations.

7.2 Les relations entre l'histoire de vie, l'expérience de l'enseignement et l'affectivité

Lorsque les enseignants ont été interrogés sur les expériences vécues à l'école primaire qui ont marqué leur histoire, les souvenirs évoqués sont fortement chargés par des événements traversés par l'affectivité. L'une des expériences rapportées par l'une des personnes interrogées illustre une situation où les enseignants n'ont pas voulu intervenir dans une dispute survenue dans la classe, ce qui a marqué le souvenir de la personne interrogée. Dans le récit de ce souvenir, l'enseignant s'est opposé à la régulation du conflit, ce qui a provoqué un sentiment d'impuissance et d'injustice parmi les élèves de l'école.

Les enseignants ont indiqué que la relation entre l'école et la famille avait toujours été favorable. Les questions de préjugés éthiques de l'époque ne permettaient pas non plus une grande ouverture aux discours sur les droits et aux considérations sur la subjectivité. L'un des enseignants a indiqué que les punitions physiques étaient constantes. Aucun enseignant n'a fait état de problèmes entre les familles et l'école, mais on nous a signalé quelques cas d'absence, car de nombreux enfants vivaient dans des zones rurales et la routine de la campagne ne permettait pas la participation active de la famille. L'un des cas a indiqué que la famille participait aux réunions obligatoires et qu'il n'y avait pas d'implication, mais les normes morales en vigueur il y a 20 ou 30 ans n'avaient pas pour mode de fonctionnement de blâmer ou de co-responsabiliser l'enseignant. La faute était reportée sur l'élève, en cas de mauvais résultats ou de problèmes d'apprentissage. La médecine et les divers acronymes pour les troubles présents aujourd'hui à l'école ne faisaient pas partie de la vie scolaire quotidienne à cette époque. La plupart des enseignants ont répondu que leurs relations étaient bonnes ou neutres.

Interrogés sur leur matière préférée à l'école primaire et sur la relation avec les enseignants de ces matières, les rapports mettent l'accent sur la relation avec les enseignants et sur la manière "spéciale" dont ces enseignants sont capables de retenir ou d'attirer l'attention des élèves. La référence aux matières préférées est étroitement liée aux relations établies entre ces professionnels et à la manière dont ces relations se sont construites et non pas parce qu'ils sont d'excellents théoriciens dans leur domaine d'enseignement. Les noms de certains

enseignants ont été cités par les formateurs, ce qui démontre le pouvoir qu'exercent les composantes affectives sur la mémoire et le souvenir.

Il n'a pas été fait état de mauvaises relations avec les enseignants, mais les souvenirs positifs qui ont eu des répercussions sur le processus de mémorisation ont toujours été associés à des relations basées ou médiatisées par des émotions et des sentiments qui ont facilité les liens de coexistence (Montagrin et al., 2013). Le choix du lieu de travail, dans la plupart des réponses, était plus lié au lieu de résidence et à l'interaction sociale, que l'affinité liée aux domaines de recherche. Les réponses des professeurs nous permettent de vérifier que l'entrée et la permanence dans la carrière n'étaient pas liées à l'affinité avec les domaines de recherche ou d'enseignement, mais plutôt à la commodité du lieu de résidence et au succès de l'entrée dans un concours public. Un seul professeur a déclaré avoir choisi l'académie/université où il est en poste pour travailler. Les autres ont choisi leur lieu de travail par commodité de géolocalisation. Les postes ouverts étaient proches de leur lieu de résidence. La faible affinité avec des domaines de recherche spécifiques est peut-être l'une des étapes qui empêchent une meilleure amélioration du développement des enseignants après leur entrée dans la carrière. Dans le cas des personnes interrogées en France, les liens avec la recherche sont plus étroits avec le laboratoire auquel l'université est liée, tandis que dans le cas du Brésil, les liens avec les groupes de recherche sont plus ouverts et permettent des liens avec des groupes de recherche inter-universités, même d'autres universités. Les données des questionnaires présentées dans le chapitre 4 ont montré que les enseignants qui participent à des groupes de recherche sur les questions affectives ont tendance à mieux comprendre les ressorts des relations humaines et à s'impliquer plus fréquemment dans le débat sur les contenus liés à l'affectivité. Si ce lien n'est pas possible, l'amélioration des compétences affectives des enseignants est affaiblie et, par conséquent, ces professionnels ont tendance à ne pas donner la priorité à ces discussions dans leurs pratiques d'enseignement respectives.

Parmi les personnes interrogées, 41% en moyenne n'avaient jamais enseigné à l'école primaire et leur expérience se limitait à l'enseignement supérieur. Il est clair que les expériences personnelles sont très riches pour maximiser les possibilités de travail, d'analyse et même d'exemplification des situations d'apprentissage. Le manque d'expérience dans certains domaines peut limiter les possibilités de créer des comparaisons, de réfléchir aux possibilités d'intervention et de créer des liens avec leurs interlocuteurs.

Lorsque les enseignants ont été interrogés sur leurs matières préférées et sur leurs relations avec les enseignants de leurs matières respectives, la relation établie est fréquemment mentionnée comme un facteur favorisant une plus grande proximité avec la matière préférée.

Aucun enseignant n'a mentionné dans les rapports qu'il aimait une matière pour laquelle il n'avait pas établi de bonnes relations avec les étudiants. Aucune des personnes interrogées n'a déclaré aimer une matière/discipline et ne pas aimer ou avoir une bonne relation avec l'enseignant de cette matière, ce qui nous amène à comprendre que la formation de liens qui se reflètent sur l'engagement et les résultats des étudiants est fortement marquée par les relations construites, qui sont médiatisées par le champ affectif. Les expériences sont souvent utilisées par les formateurs comme référence pour l'action et la manière dont ces enseignants conservent la mémoire de leur histoire en tant qu'étudiants peut nous donner des indices sur la manière dont ils mobiliseront ces expériences pour leur action en tant que professionnels. Les enseignants interrogés n'ont pas non plus d'expériences de formation à l'étranger, qui pourraient enrichir leur formation d'un point de vue théorique/méthodologique/culturel.

L'expérience d'autres cultures permettrait de maximiser le champ de compréhension des dimensions de la culture qui reflètent la manière dont une société se forge des concepts, une éthique et une morale. De telles expériences peuvent maximiser la capacité à lire la réalité et à intervenir de manière plus sensible, d'un point de vue affectif, car elles permettent aux éducateurs d'avoir un regard plus objectif sur des réalités différentes, favorisant une médiation pédagogique plus efficace. La France et le Brésil ont accueilli des centaines de milliers d'immigrés sur leur territoire et les accueillent encore aujourd'hui. Une partie de la violence présente à l'école est fortement liée à des questions culturelles ou à des difficultés d'adaptation culturelle, ce qui expliquerait les difficultés à gérer les conflits dans une société qui a reçu et reçoit des immigrants d'autres pays.

A propos des enseignants qui ont marqué l'histoire et même la vie des enseignants universitaires actuels, un témoignage a retenu notre attention. Selon l'une des personnes interrogées, « un seul jour, il s'agissait d'une enseignante remplaçante, on l'appelait (...), c'était une très jeune fille (...). (professeur remplaçant), c'était une très jeune fille (...). C'était dans le deuxième lycée, cette fille est venue un jour remplacer le professeur de psychologie du lycée, dans une école publique, et cette fille m'a expliqué ce qu'était la psychologie et j'ai adoré ça et ce jour-là, j'ai décidé que j'allais faire de la psychologie ». Ce récit montre le pouvoir que l'affectivité exerce sur les choix et les attitudes d'un être humain, que pour une simple classe, avec un professionnel qui même sans expérience apparente a réussi à établir une relation affective et de confiance avec les étudiants, a réussi à inspirer et influencer de manière décisive sur le choix de la profession. Le rapport de cette formatrice nous permet de conclure que la médiation basée sur l'affectivité était essentielle pour l'établissement d'une relation agréable avec l'enseignant qui donnait la classe et, par conséquent, avec la matière à enseigner. Cette

même formatrice a rapporté qu'elle n'avait pas de bonnes relations avec le professeur principal et que, pour cette raison, elle n'était pas très intéressée par la matière de la psychologie, mais à partir du moment où elle a eu un contact avec un professionnel qui, même sans beaucoup d'expérience, a réussi à établir un lien avec les étudiants, la perception de l'étudiant a changé par rapport à la matière à enseigner. Nos intérêts, nos croyances et nos valeurs sont fortement marqués par l'affectivité. Wallon (1968) postule que le moteur qui nous fait bouger, ce sont les affects.

7.3 La place et le rôle de l'affectivité dans les représentations des enseignants

Nous pouvons remarquer que de manière plus générale, la plupart des enseignants qui ont participé aux entretiens ont des concepts sur l'affectivité très proches des approches les plus connues en psychologie du développement. Des auteurs comme Freud et Piaget ont été mentionnés comme étant les références les plus présentes dans les réponses des participants concernant l'affectivité, ce qui nous permet de comprendre quels courants théoriques ont guidé la formation des enseignants et, par conséquent, les aspects affectifs qui guident leurs pratiques. Dans sa réponse, l'un des enseignants affirme que Piaget n'a pas travaillé directement sur l'affectivité, bien qu'il ait écrit un livre qui traite du sujet, ce thème n'est pas vraiment un point central de ses propositions, un point de vue sur lequel nous sommes d'accord avec l'enseignant.

La psychologie du développement, point central des cours de formation des enseignants, travaille la théorie piagétienne comme une ligne centrale dans les discussions liées à l'affectivité sont plus proches de la discussion de la moralité. La psychanalyse est abordée dans certains cours, davantage en fonction des affinités de l'enseignant que dans le cadre d'un programme d'études axé sur ce thème. Freud et Winnicott sont les psychanalystes les plus fréquemment cités par les enseignants. Un élément intéressant qui est apparu tout au long des entretiens et qui est également corroboré par les réponses aux questionnaires est que les connaissances liées à l'affectivité ont été construites, à de rares exceptions près, dans les formations initiales des cursus de licence de psychologie, dans leur grande majorité. Nous n'avons pas obtenu d'informations substantielles sur la formation des savoirs liés à l'affectivité tout au long du master et du doctorat des formateurs d'enseignants.

La distinction du champ affectif faisant encore l'objet de débats et de nombreuses discussions, il n'y a pas de consensus parmi les enseignants sur les concepts liés à l'affectivité,

aux sentiments et aux émotions. Ces mots sont parfois utilisés comme synonymes dans les discours des enseignants. Cependant, la grande majorité des enseignants a pu distinguer certaines des principales caractéristiques qui illustrent les sentiments et les émotions. Certains d'entre eux ont pu définir, distinguer, exemplifier et caractériser chacune des composantes du champ affectif, sans même se référer au courant théorique qui guide cette recherche. Au Brésil, les neurosciences n'occupent pas encore une place prépondérante dans les recherches et les choix théoriques des formateurs d'enseignants, alors qu'en France, les neurosciences sont mieux connues.

Le courant théorique américain reste prédominant dans les explications de la vie affective dans les deux pays, ayant dans Ekman (1992), Damasio (1996), Schachter, S. ; Singer, J. (1962), Rogers (2003) les références les plus présentes. Actuellement, le Centre Suisse des Sciences Affectives de l'Université de Genève, en Suisse, est en train d'émerger comme un centre de référence dans le domaine des sciences affectives, une institution déjà dirigée par Klaus Rainer Scherer, une référence mondiale dans le domaine de l'affectif. Elle compte également parmi ses membres le professeur David Sander, du laboratoire d'expression et d'élicitation des émotions, avec de nombreuses recherches et publications sur le thème des émotions.

Deux des personnes interrogées n'ont pas fait la distinction entre les concepts liés aux sentiments et aux émotions, et ont eu recours à des auteurs traditionnels du domaine de la psychologie, actuellement des psychanalystes, pour nommer un auteur de référence dans le domaine de l'éducation. Les rapprochements entre la théorie psychanalytique de Freud et l'éducation, voire le processus d'enseignement et d'apprentissage, constituent un exercice de construction de ses disciples, et non une proposition théorique freudienne. Les réponses des formateurs, à deux ou trois exceptions près, nous permettent de conclure que ce thème n'occupe pas encore une place centrale dans les préoccupations des formateurs dans leurs processus d'enseignement. Le discours sur l'importance du champ affectif pour la formation est unanime, mais à l'instar de Francelino (2022), qui a obtenu des résultats similaires avec des enseignants du primaire, qui ont affirmé l'importance des sentiments et des émotions pour le travail d'enseignement, mais qui n'ont pas fait preuve d'une maîtrise des concepts et d'une clarté des pratiques permettant une posture active par rapport au déroulement affectif des pratiques d'enseignement, il n'a pas été clair tout au long des entretiens que les enseignants développent dans leurs pratiques des actions conscientes dans le domaine du développement affectif de leurs élèves. La psychanalyse constamment évoquée par la plupart des enseignants, avec des références telles que Freud, Melanie Klein, Winnicott, Bowlby, entre autres, occupe une place

prépondérante dans les discours, mais il n'a pas été possible de percevoir de telles influences dans les entretiens. Wallon, Damasio, Vygotsky, ont été peu évoqués pour expliquer ou étayer les réponses sur le développement affectif. L'un des enseignants a montré une excellente connaissance des théories et des pratiques d'enseignement basées sur les composantes affectives, mais a également déclaré qu'il avait très peu de temps pour développer de telles composantes, ce qui entrave tout approfondissement théorique sur le sujet.

Onze des douze enseignants interviewés ont déclaré que les contenus et les connaissances liés au domaine affectif sont insuffisants pour que les futurs professionnels soient en mesure de médier les manifestations affectives dans la classe, ce qui nous permet de comprendre qu'il existe de la part des enseignants la conscience de l'importance de l'affectivité pour le travail de l'enseignant en formation, mais qu'il y a un manque de composants liés à ce thème dans les cours de formation initiale.

De même, lorsqu'ils ont répondu sur la charge de travail de la psychologie dans les cours de formation, onze des douze enseignants ont répondu que la charge de travail est insuffisante, ce qui explique peut-être pourquoi les aspects affectifs du développement sont secondaires dans les composantes de la formation. Un autre aspect qui peut entraver la transformation de cette réalité est la participation de ces professionnels à la préparation des politiques publiques qui influencent ou définissent le curriculum, plus de 90% d'entre eux ont déclaré qu'ils n'ont pas participé aux discussions de ces politiques ou lignes directrices et lorsqu'ils ont participé, cette action s'est produite au niveau local, et sans pouvoir de décision.

Les formateurs d'enseignants tendent également à reconnaître l'importance de l'affectivité pour l'exercice de leur métier de formateur, mais ils ne font pas preuve de clarté dans l'identification des réglementations relatives à l'inclusion des aspects affectifs dans la formation. Lorsqu'ils mentionnent l'existence de réglementations, les références renvoient à une législation plus générale, sans préciser avec certitude cette présence.

Enfin, à la question sur la gestion du stress dans la pratique professionnelle, sur la gestion de la frustration, si au cours de leur carrière ils ont eu l'occasion de recevoir une formation sur ce thème, 75% des enseignants ont répondu que non ou jamais, ce qui démontre que ce domaine de formation doit être mieux observé par la direction de l'université.

CHAPITRE 8 - OBSERVATIONS DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET DES MANIFESTATIONS AFFECTIVES

8.1 Vie quotidienne en classe et manifestations émotionnelles

Comme nous l'avons déjà mentionné au début de ce chapitre, nous abordons ici la réalité de l'espace de la classe et les manifestations affectives présentes dans la formation quotidienne. Notre objectif était de vérifier quelles expressions émotionnelles étaient les plus présentes et comment ces manifestations influençaient la construction des liens éducatifs. Les observations ont été guidées par la proposition de micro-gestes d'expression professionnelle, selon Duvillard (2014), guidées par cinq micro-gestes d'expression professionnelle et dans trois moments de la classe. Les observations ont été réalisées en tenant compte de trois moments différents de la leçon, le moment de l'instruction, le moment de la médiation et les moments d'établissement de la discipline, ainsi que dans les cinq micro-gestes proposés par Duvillard (2014), *les expressions faciales, le positionnement tactique, la posture vocale et l'utilisation de la parole, la posture gestuelle et le regard*. Avec le script d'observations préparé, nous avons utilisé un journal de terrain pour enregistrer des situations qui n'avaient pas été envisagées auparavant, mais qui ont émergé et présenté un niveau d'importance bénéfique pour notre enquête.

8.2 Le positionnement tactique et ses implications affectives

En ce qui concerne le positionnement tactique, les enseignants ont été observés à trois moments différents des cours, conformément à la proposition théorique qui a guidé nos observations. Le moment initial de la classe, où les premières instructions sont données, le moment d'intervention de l'enseignant dans la réalisation d'une activité ou de médiation et le moment d'établissement de la discipline, de l'ordre et des règles à respecter par tous et de médiation des conflits. En ce qui concerne le moment de l'instruction, les enseignants observés avaient tendance à se tenir devant la salle pendant la majeure partie de la leçon, avec des décalages latitudinaux, en se relayant toujours sur le côté de la salle par rapport à la diapositive à présenter. Tous les enseignants ont utilisé les TIC pour soutenir la présentation des contenus à travailler. En moyenne, 84% des enseignants ont présenté un positionnement tactique, qui a révélé une tendance au déplacement latitudinal et à la stabilité, parfois avec les côtés du corps

tournés vers les élèves et la diapositive à projeter. Seuls 15 % environ ont effectué cette introduction à la présentation du contenu en position assise. Les classes observées ont montré une forte tendance à l'enseignement oral et à la présentation de concepts, avec peu de débats et de discussions d'idées, du moins pendant les moments d'observation.

Lors de la médiation des activités, les enseignants ont eu tendance à rester assis sur leurs chaises respectives. Certains enseignants s'appuient sur leur bureau et observent les activités en cours. A cet égard, on observe un changement de posture entre les enseignants brésiliens et français. Les enseignants brésiliens sont également restés à leur bureau, mais à plusieurs moments des activités, ils ont circulé parmi les élèves, s'asseyant près d'eux, intervenant et les aidant dans les activités à réaliser. Cette posture de plus grande proximité avec les élèves a suscité chez eux des manifestations de regards attentifs, une posture d'écoute plus active et une plus grande ouverture aux questions sur le contenu. Lorsque nous avons observé les enseignants qui restaient assis la plupart du temps à leur bureau, le ton de la voix devait être augmenté, les regards de désintérêt, d'apathie, les semblants de fatigue et de somnolence étaient constants.

L'affectivité, en tant qu'énergie, en tant que dynamisme, est présente dans plusieurs moments de l'interaction entre l'enseignant et les élèves. La présence de l'enseignant qui s'approche des élèves pour écouter une intervention, pour animer une discussion entre pairs, pour guider ou clarifier un doute dans les activités en cours, est toujours accompagnée de regards, parfois de sourires et surtout d'attention de la part des élèves. Dans un épisode, on a pu remarquer que le fait même que l'enseignant s'assoit sur une des chaises avec les élèves et les observe, a provoqué un plus grand engagement de la part des élèves dans l'activité proposée à réaliser.

En ce qui concerne l'observation de l'affectivité, cette proximité, ainsi que les gestes, les expressions faciales, la modulation de la voix, ont été importants pour le renforcement des liens relationnels. Peut-être que les enseignants adoptent cette posture de manière intuitive, mais le simple fait que certains enseignants s'approchent des étudiants au moment d'entendre une question, provoque une plus grande interaction de la part des étudiants. Un déplacement longitudinal a été perçu dans la posture de la plupart des enseignants au moment des interactions. Les enseignants ont également tendance à dessiner des diagrammes au tableau pour illustrer et faciliter la compréhension d'un concept ou d'un schéma conceptuel. L'exposition orale et la présentation de concepts marquent la structure des étudiants en formation d'enseignants. La réalisation d'activités en classe était l'exception plutôt que la règle dans l'organisation des routines. En ce qui concerne la médiation des conflits dans l'environnement universitaire, les épisodes de médiation étaient rares et se produisaient lorsque

deux étudiants ou plus discutaient d'un des thèmes. La différence de climat scolaire était visible entre les enseignants qui présentaient les contenus en se positionnant plus près des bureaux des étudiants lors des moments d'intervention/interaction, et ceux qui restaient assis ou s'arrêtaient à l'avant de la classe. Leite (2012) a attiré notre attention sur la nécessité de repenser l'ensemble du processus d'enseignement, aux différents moments de la classe, et les implications affectives de l'ensemble de l'organisation pédagogique.

8.3 Les expressions faciales et les regards des formateurs et leurs implications dans le domaine affectif

De nombreuses expressions faciales les plus huées possibles étaient perceptibles chez les enseignants et les élèves. Au moment de l'enseignement, deux caractéristiques étaient présentes dans les expressions des enseignants. L'alternance des regards entre les diapositives présentées et la salle de classe. Ils ont tous pris soin de regarder l'ensemble de la classe, en changeant la focalisation du regard sur toutes les personnes présentes. Ils ont pratiqué ce que nous appelons ici le regard panoramique. Bien que certains enseignants soient restés assis sur leur chaise pendant une partie du temps, le regard panoramique a été une constante pour toutes les personnes observées. Dans les moments de médiation, deux expressions faciales étaient présentes avec plus d'intensité, le rire, exprimant la joie, et l'expression de la surprise. Dans certains moments, des rires plus accentués ont été remarqués, lorsque l'un des étudiants ou même le conférencier partageait une situation comique vécue. Lorsque ces événements se sont produits, le climat de la classe est devenu plus affectif et la participation et l'engagement des étudiants se sont améliorés. Le pouvoir qu'ont les aspects affectifs du développement sur les interrelations est impressionnant.

Certains enseignants n'ont pas présenté de tels moments de détente dans les classes observées, avec quelques sourires ou même des rires. L'expression faciale la plus fréquente est celle de la tension. On remarque que l'engagement des élèves dans les classes des enseignants qui ne se préoccupent pas d'établir cette relation d'un peu plus de proximité affective avec les élèves, est plus faible que dans les autres classes observées. Pour cette raison, nous supposons que l'affectivité joue un rôle important dans l'établissement de liens de respect et de réciprocité, dans l'engagement et la participation des élèves. Environ 85% des enseignants ont présenté des moments de sourire et même de rire dans leurs cours, démontrant la présence de la joie. Une autre expression faciale observée est le regard et l'expression de surprise, avec un haussement de sourcils. Lors de la clarification des questions posées par les élèves, la plupart des

enseignants ont répondu en regardant l'élève qui avait parlé, mais certains enseignants ont répondu en allant au tableau pour dessiner des schémas ou écrire des informations, et d'autres ont partagé leur attention entre l'élève et les diapositives pour répondre aux questions posées.

Les expressions faciales et le regard des enseignants sont puissants pour établir un rapport avec les élèves. Un manque de compréhension de cette action peut entraver le travail des enseignants qui sont inattentifs ou qui n'ont pas eu l'occasion de se former aux compétences affectives. La profession d'enseignant présente des spécificités que d'autres professionnels ne sont pas formés à observer et à mettre à profit, même les psychologues de formation qui, en théorie, ont une connaissance approfondie des aspects affectifs de la psyché humaine.

Peut-être, et nous n'émettons qu'une hypothèse, le concept de professionnalisme présent dans l'imaginaire social de certains formateurs d'enseignants est-il un frein à une plus grande interaction affective dans la classe.

8.4 Quelle est l'influence des gestes sur l'état affectif des étudiants ?

En termes de gestes, le professionnel de l'enseignement a un stéréotype très marqué de mouvements des mains et des bras pendant les explications. Parmi les gestes professionnels les plus présents, on peut observer les mouvements circulaires des mains lors de la continuité de l'expression, les gestes de pointage vers un schéma dessiné au tableau, pour renforcer une idée exposée. Plus de 90% des enseignants présentaient une posture gestuelle avec les bras et les mains très typique des enseignants. Le déplacement du tronc a également été perçu à certains moments, mais sans grande intensité. Certains enseignants ont tendance à mettre leurs mains dans leurs poches à un moment donné des cours pendant la médiation, tandis que d'autres mettent leurs mains sur leur taille.

Lors des observations, dans une activité spécifique où un groupe présentait un séminaire, le conférencier s'est assis sur le bureau d'un des étudiants et a mis une main sur son menton en signe d'intérêt pour l'exposition. Lors de la gestion du sujet, l'un des enseignants avait l'habitude de claquer des doigts pour attirer l'attention du groupe d'étudiants qui parlaient au moment de l'explication. Un autre professeur arrêtait simplement l'explication et fixait les gens qui discutaient sans plus d'interaction. Ces deux exemples de gestion de la discipline illustrent la manière dont la posture gestuelle peut transmettre des informations importantes dans l'environnement de formation, même sans verbaliser une information ou une demande.

Les sentiments et les émotions sont constamment évoqués dans l'environnement scolaire et peuvent aider les enseignants dans leurs tâches professionnelles.

Dans nos observations, il n'y a pas eu de moments où les étudiants ont été montrés du doigt ou de gestes agressifs ou gênants. L'environnement universitaire favorise, à quelques exceptions près, un environnement ordonné du point de vue de la discipline, mais néanmoins un peu froid du point de vue affectif.

8.5 L'utilisation de la voix et de la parole dans les médiations affectives

En ce qui concerne l'utilisation de la voix par les professeurs, en moyenne, seuls 15% des professeurs ont modifié la modulation de leur voix, en mettant l'accent sur le ton et la hauteur de la voix lorsqu'ils posent une question aux étudiants. Les autres, soit 85% en moyenne, ont conservé la même hauteur/intensité et une cadence de voix stable pendant l'enseignement, la médiation et la gestion des conflits. Aucun épisode de stress affectif, de manque de contrôle ou d'exaltation de la part des enseignants ou des étudiants n'a été perceptible dans les observations. C'est peut-être pour cette raison que la modulation de la voix des enseignants n'a pas changé considérablement dans la plupart des observations. Dans la plupart des interactions, les modulations, les changements de hauteur de voix, d'intensité et de cadence étaient subtils, même au moment de poser des questions.

L'un des enseignants observés était soucieux de donner de l'emphase aux questions, avec des altérations perceptibles de la cadence et de l'intensité en fin de phrase. Nous ne pouvons pas affirmer que cette posture était consciente et délibérée, mais les effets sur les élèves étaient sensibles. La participation et la volonté de s'engager dans les interactions ont été plus importantes. C'est pourquoi nous pensons que les interrelations sont nettement influencées par le climat affectif d'une classe et que la moindre variation d'intensité ou une variation brutale peut avoir des répercussions indésirables sur le climat de l'école et sur la réceptivité des élèves, se répercutant dans la relation entre les enseignants et les élèves. Ce que les élèves qualifient généralement d'exposition fatigante ou ennuyeuse est lié au manque de perception de la manière dont l'affectivité peut interférer au cours de la pratique professionnelle et de l'importance de ces questions de communication pour l'harmonie entre les apprenants et le maître. Alin (2010) a souligné que ce qui différencie le professionnel d'une profession spécifique, comme l'enseignement, des autres professionnels, c'est la maîtrise des techniques spécifiques de la profession, construites tout au long de l'histoire, qui tiennent compte des cultures spécifiques et

des moments historiques. L'intentionnalité correspond au savoir-faire qu'un professionnel possède par rapport aux autres citoyens d'une société. Dans notre cas spécifique, il n'était pas évident que les formateurs d'enseignants soient conscients ou non de l'importance de l'utilisation efficace de la voix, de la parole et de tous les gestes professionnels présents à portée de main pour maximiser les possibilités d'apprentissage.

On ne perçoit pas de changements constants dans l'usage de la voix des enseignants dans les trois situations d'observation, le moment de l'enseignement, de la médiation et de la médiation des conflits - gestion de la discipline. L'usage de la parole par les enseignants français et brésiliens a été marqué par la structure organisationnelle des cours. Sur cet aspect, nous avons noté des différences intéressantes à mentionner. Dans le cas des classes observées dans les INSPÉ, l'usage du mot présentait des caractéristiques généralistes, ne désignant pas les étudiants par leur nom, avec une prédominance de l'usage du mot à la première personne du pluriel (nous), d'un langage plus formel et d'une maîtrise de la langue française.

Le souci du maintien de la formalité nous a semblé être une constante dans le cas des classes de l'INSPÉs. Dans le cas des classes observées à l'UNESP, l'usage du mot présente des caractéristiques similaires, mais les étudiants sont souvent appelés par leur nom. Il nous semble que le simple fait de désigner un étudiant par son nom peut renforcer l'implication de l'étudiant vis-à-vis du contenu à enseigner et du cours dispensé. Les étudiants qui étaient appelés par leur nom avaient tendance à chercher à participer davantage en classe, en cherchant à poser des questions à l'enseignant et en proposant de répondre lorsqu'ils étaient interrogés par les enseignants. A cet égard, la structure de l'enseignement français ne permet peut-être pas aux enseignants d'avoir ce plus grand contact avec les étudiants, puisqu'ils donnent des cours avec une faible charge de travail (en moyenne six à douze heures), qui se déroulent en deux ou trois séances en moyenne. Dans le cas de la structure de l'enseignement brésilien, les professeurs enseignent des matières qui ont une moyenne de 60 à 75 heures sur l'ensemble d'un semestre, ce qui facilite la construction de liens de convivialité. L'affectivité dans cet aspect s'est avérée jouer un rôle important dans la reconnaissance de la subjectivité, impliquant un plus grand engagement et une plus grande implication de la part des étudiants.

Gordon (1974) tente d'opérationnaliser deux compétences qu'il considère comme fondamentales dans l'exercice de la profession d'enseignant : *l'écoute active* et le *message-soi*, ou *message à la première personne*. Selon ce penseur, l'écoute active se caractériserait par la capacité à lire ce qui n'est pas écrit, les interprétations des gestes, des regards, des expressions faciales, des réactions et souvent des plaintes des élèves, qui même s'ils ne sont pas verbalisés par peur de la répression sont présents lors des cours. L'écoute active présuppose la mobilisation

de compétences d'ordre affectif qui impliquent des valeurs, des sentiments, des croyances qui imprègnent l'imaginaire social des élèves, facilitant la compréhension de ce qui n'a pas été verbalisé, mais qui a été dit, exprimé dans le contexte de la classe. Le message à la première personne ou message-soi consiste en la conscience de déplacer le centre de l'action de l'élève vers l'enseignant et l'élève, en utilisant un langage d'acceptation, du "nous", par opposition à un langage de non-acceptation, du "vous", de la culpabilité ou parfois de l'humiliation. Selon Gordon (1974), lorsque l'enseignant change de posture dans le traitement de l'élève, renonçant au langage de l'autorité pour laisser place à un langage de relations plus symétriques, à un vocabulaire plus humain, affectif et compréhensif, les relations tendent à favoriser le développement de l'élève.

Ainsi, dans certains moments de médiation, de clarification des doutes, lorsque ceux-ci étaient exposés, certains enseignants ont utilisé le "nous" lors de l'interaction. En moyenne, 77% des enseignants ont utilisé l'usage généralisé du mot, ne se référant pas aux étudiants par leur nom dans les moments de médiation. Seuls 23% en moyenne se réfèrent aux élèves par leur nom au moins deux ou trois fois par classe. Une attitude simple qui semble avoir un effet affectif positif est le simple fait que les enseignants permettent de poser des questions au cours de la présentation. De nombreux enseignants ont souligné qu'ils pouvaient être interrompus à tout moment pour répondre à une question, tandis que d'autres n'étaient pas ouverts à ce geste.

Après la fin de l'une des observations, l'un des conférenciers participants a confié qu'il aimait appeler les étudiants par leur nom et a souligné l'importance de ce geste pour établir le "rapport" entre le groupe et le conférencier. Il est le seul enseignant à avoir insisté sur cette importance, même s'il n'a pas été possible d'observer cette pratique. Il précise qu'après deux ou trois cours, il mémorise les noms pour appeler chacun par son nom.

La voix en tant qu'outil de travail est un outil de la plus haute importance pour le professionnel et le soin apporté à l'utilisation appropriée de la voix devrait faire l'objet de la formation des futurs professionnels de l'enseignement. La voix peut éveiller des résonances émotionnelles intenses, car elle constitue, avec les expressions faciales et les gestes, la base de la communication. Dans les épisodes observés, il n'y a pas eu de sarcasme ou d'ironie de la part des personnes impliquées.

Il est notoire que l'intonation peut dé-caractériser le sens d'une phrase, voire l'intensifier ou l'atténuer. La communication humaine va bien au-delà du décodage des sons et des signes linguistiques, et l'utilisation appropriée et intelligente de la voix et de la parole dans l'enseignement peut faciliter et maximiser les résultats de l'apprentissage. L'affectivité, comme le rappelle Wallon (1968), nous mobilise dans chaque geste, regard et parole dans chaque

interaction en milieu scolaire et constitue une force psychique de la plus haute importance pour faciliter les interrelations scolaires.

8.6 La relation entre l'affectivité et la micro-gestes de l'expression professionnelle

Tout au long des observations des classes au Brésil et en France, il a été possible de se rendre compte de la manière dont l'expressivité présente dans l'ensemble de la micro-gestes proposée par Duvillard (2014) se manifestent affectivement dans l'environnement scolaire. Les discours, dans les occasions les plus variées, ajoutés aux gestes, aux sourires, aux postures corporelles des enseignants ont joué un instrument communicationnel puissant basé sur des manifestations émotionnelles. Dans nos observations, nous avons remarqué des modèles intéressants concernant les micro-gestes de l'expression professionnelle. Dans l'utilisation du mot, des techniques et des postures intéressantes d'accueil des doutes et des questions ont été employées, des médiations qui évitent l'embarras et facilitent la participation. Par exemple, lorsqu'une question ou un doute était posé, des phrases comme : "réfléchissons ensemble" ou "voyons si c'est ça" ont été utilisées par certains enseignants au cours du processus de médiation. Nous ne pouvons pas affirmer que ces épisodes sont le résultat d'une posture interactive bien pensée et organisée ou s'ils sont davantage liés aux caractéristiques de la personnalité des enseignants, mais ils étaient visiblement des facilitateurs des interactions.

Dans certaines activités réalisées en groupe, de nombreux enseignants ont participé, interagit, encouragé, complété les placements et les affirmations, à certains moments, ils ont même présenté des reformulations pour clarifier des propositions dans le style rogérien, des actions toujours accompagnées de gestes, d'expressions faciales et de regards qui mobilisaient diverses expressions émotionnelles dans la communication. L'une des enseignantes, au moment de l'intervention d'un élève, demandait son nom et disait qu'il fallait commencer à garder les noms, montrant ainsi son souci de la subjectivité et de l'individualité des sujets impliqués dans le processus. Une posture professionnelle intéressante ou un micro geste observé dans la posture d'un des enseignants était la répétition d'un discours ou d'une explication avec le souci d'augmenter l'intensité de la voix dans la reprise d'une explication. D'autres enseignants se rapprochent de la personne qui parle pour faciliter la compréhension et répètent ensuite la question à l'ensemble de la classe avec une intensité plus forte et suffisante pour que l'ensemble de la classe l'entende, puis répondent à la question posée. Dans l'un des moments du cours, une élève a simulé un mouvement de parole, exprimant qu'elle aimerait avoir le mot pour dire

quelque chose, mouvement qui n'avait pas cette intention, ce qui a conduit tout le monde à rire de la situation. Ces petits moments de rire se sont révélés capables de stimuler la confiance et la réciprocité de la classe, d'une manière qui permet aux élèves de se sentir chaleureusement accueillis par l'enseignant.

Dans l'un des épisodes d'observation, il a été possible de voir comment une attitude proactive en termes de sentiments et d'émotions était bénéfique à l'engagement des élèves. L'un des enseignants observés a réalisé de courts jeux de rôle, avec une forte expressivité de la voix, des expressions faciales, des gestes et des regards. Pendant ce cours, avant l'intervention de l'enseignant qui utilisait des techniques d'interaction non observées chez d'autres professionnels, certains élèves parlaient et se concentraient sur la manipulation discrète de téléphones portables, mais lorsque l'enseignant a commencé à expliquer et à illustrer une situation pour favoriser la compréhension des concepts travaillés, il y a eu un changement soudain dans la cadence de la parole, l'intensité et les expressions faciales nettement caricaturales, ce qui a suscité l'intérêt, même chez les élèves qui étaient dispersés. Au moment de ces petites saynètes, la salle s'arrêtait pour prêter attention.

Même sans se déplacer dans la salle, ce professionnel est parvenu à retenir l'attention des étudiants grâce à sa façon particulière de présenter et d'illustrer une situation, un fait nettement influencé par l'affectivité, par les expressions émotionnelles et les sentiments provoqués chez les étudiants, ce qui a facilité leur communication et leur rapport avec les contenus à enseigner. Cet épisode était unique dans les moments d'observation de la classe, mais il a mis en évidence la façon dont une posture plus affective, qui explore l'expression corporelle et faciale, peut faciliter l'engagement des élèves. Peut-être que le développement de techniques liées aux arts scéniques et au théâtre peut contribuer au développement professionnel de l'enseignant, qui trouve dans la composante relationnelle le fondement de sa profession.

En ce qui concerne la parole, la constance du ton, de la hauteur, de l'intensité et de la cadence a été perçue dans la salle de classe quotidienne. Nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que les enseignants ont un certain niveau de conscience de la façon dont l'utilisation de la voix et de la parole a des résonances affectives et interfère dans le processus de communication et les objectifs d'enseignement. Vygotsky (2001b) a souligné en psychologie pédagogique que les mots prononcés avec l'appui de sentiments ont un résultat différent de ceux prononcés froidement ou sans vie (Vygotsky, 2001b, p.135).

Cette étude n'avait pas pour objet d'examiner les compétences linguistiques et phonétiques des professionnels concernés, mais la faible variation de la cadence et l'intensité constante pendant toute la durée des cours ont pesé négativement sur la réciprocité et la

participation des élèves. Les enseignants qui ne prennent pas la peine d'insister sur les fins de phrase, ou de donner de l'importance, avec la modulation de l'intensité et de la hauteur à la fin des questions, ont tendance à recevoir moins de réactivité de la part des élèves, tandis que les enseignants qui s'expriment mieux, avec l'intonation et la variation de l'intensité et de la hauteur à des moments spécifiques des phrases, ont reçu plus de participation de la part des participants. L'affectivité est, dans la proposition de Wallon (19968), la coloration qui tempère les relations entre les personnes et agit comme un agent facilitateur de la communication. La compréhension de son action crée des modes alternatifs et des voies potentielles de médiation des situations de classe les plus variées.

L'ensemble des manifestations vocales ajoutées aux gestes et aux expressions faciales qui les accompagnent ont démontré le pouvoir transformateur de l'action dans les processus interrelationnels. Les enseignants qui font ce que l'on appelle dans le langage populaire « des grimaces et des bouches », même dans le milieu universitaire, tendent à créer un environnement plus dynamique et interactif, augmentant ainsi la participation des étudiants. Les enseignants qui sourient et rient parfois de leurs propres illustrations ou de celles rapportées par les étudiants ont fait preuve d'une plus grande facilité de communication et de participation en classe. Les enseignants qui n'ont pas une vision claire du concept de professionnalisme, ceux qui évitent de sourire ou d'interagir avec les élèves, de petits moments de détente, ont montré une plus grande difficulté à établir les liens relationnels nécessaires pour gagner la confiance et surtout la participation des élèves, ce qui a mis en évidence la forte action de l'affectivité sur la construction des liens et sur la communication. Les reformulations dans les moments de parole (Mucchielli, 1978) n'ont pas été utilisées avec constance par les enseignants, étant perceptible cette posture dans la médiation de deux enseignants en particulier.

Si l'on considère le positionnement tactique des enseignants, la structure organisationnelle même des salles de classes en rangées empêche un positionnement tactique de plus grande proximité. Dans les observations réalisées, il n'a pas été possible d'observer le souci des enseignants de réorganiser l'espace physique de la classe. Le positionnement de circulation entre les pupitres des élèves, même pendant les activités, n'était pas fréquent chez les enseignants, qui restaient le plus souvent à l'avant de la salle, à leur pupitre. À cet égard, dans les classes observées à l'UNESP, des activités de groupe permettant une plus grande médiation ont eu lieu dans un plus grand nombre de classes que celles observées à l'INSPÉS.

Considérations finales

La trajectoire proposée pour cette étude était basée sur l'effort de comprendre le rôle et la place de l'affectivité dans les cours de formation initiale des enseignants dans deux contextes différents, le Brésil et la France. Comprendre comment les représentations du champ affectif opèrent dans les discours et les pratiques des formateurs d'enseignants était fondamental pour comprendre comment ces conceptions guident leurs pratiques d'enseignement, en ce qui concerne l'univers affectif, et par conséquent les compétences à développer avec les futurs enseignants en formation. Nous sommes partis de l'hypothèse initiale que si les enseignants universitaires ne considèrent pas les implications réelles de l'affectivité pour le travail d'enseignement, ils ne mettront pas l'accent sur ce thème dans leurs cours, et par conséquent, les futurs enseignants en formation pourraient entrer dans la profession d'enseignant, sans les compétences professionnelles fondamentales pour la médiation pédagogique, la médiation des conflits et les interactions nécessaires au bon développement de l'action pédagogique et du climat de l'école. Le nombre de cas de violence dans la société en général, et à l'école en particulier, a considérablement augmenté au cours des trois dernières décennies. La présence constante de certains phénomènes dans la classe tels que la violence verbale et souvent physique, l'intimidation, le harcèlement, entre autres, est indéniablement traversée par l'univers affectif, et la maîtrise des techniques et des concepts liés à des domaines de connaissances spécifiques tels que les mathématiques, les langues, les sciences, la géographie, l'histoire, semblent ne pas suffire à l'enseignant professionnel d'aujourd'hui pour développer ses fonctions d'enseignement avec succès.

Des données récentes de l'OCDE ont montré que les niveaux de coopération au Brésil et en France étaient inférieurs à la moyenne des autres pays participant à l'enquête. Dans l'enquête PISA, les résultats ont également montré que le climat scolaire dans les classes de langue et d'instruction était inférieur à la moyenne des autres pays. Les résultats de l'enquête TALIS (2018) *headmasters who reported bullying or intimidation among students occurred at least once a week in their schools (%)* de 2018, 27 % des chefs d'établissement français en moyenne ont rapporté des actes de brimades ou d'intimidations dans leur établissement. Tandis qu'au Brésil, cette moyenne avoisine les 28 %, soit plus que les 14 % des autres pays de l'OCDE. Outre les données de l'OCDE, des associations et institutions non gouvernementales ont également mené de nombreuses enquêtes qui ont démontré l'augmentation de la violence et d'autres problèmes liés à l'école.

Dans ce contexte, le professionnel de l'enseignement, en plus des connaissances traditionnellement valorisées, a besoin de connaissances et de compétences pédagogiques qui le différencient des autres professionnels, de connaissances dans le domaine de la didactique, de la rhétorique, de l'intelligence interpersonnelle, de la communication, bref, du savoir-faire pédagogique qui différencie un ingénieur d'un professeur de mathématiques, de la manière d'enseigner et de faciliter l'apprentissage. L'enseignant, en théorie, doit maîtriser la technique pédagogique qui lui permettra de penser, préparer, organiser, mettre en œuvre et médiatiser des situations d'apprentissage dans un contexte de formation spécifique. Les techniques et outils pédagogiques varient en fonction de la tranche d'âge, des objectifs de formation et du temps disponible pour le travail.

Les orientations théoriques de cette étude ont été les théories de Vygotsky (1998, 2004), Wallon (1968), Freire (1997) et Damasio (2012) et leurs conceptions du champ affectif, ainsi que d'autres auteurs qui nous ont aidés à comprendre l'organisation du champ affectif.

Dans ce contexte, Vygotsky (1896-1934) a établi en son temps une véritable révolution paradigmatique dans le domaine de la psychologie et de l'éducation. La relation entre l'art et les sentiments chez Vygotsky était une innovation pour la psychologie de son époque, où le langage esthétique présent dans l'art agit comme une pulsion génératrice de sentiments. Vygotsky a inséré l'affectivité dans la sphère supérieure des manifestations psychiques humaines en s'opposant au dualisme cartésien, puisqu'il n'est pas possible, selon lui, qu'il existe des modifications corporelles sans affections psychiques concomitantes. Pour Vygotsky, les sentiments, en tant que conducteurs du langage esthétique, composent le plan le plus développé de notre psyché, les fonctions liées à l'art et à la culture.

Dépassant les théories darwinistes et naturalistes qui considéraient les sentiments comme des rudiments de l'essence phylogénétique humaine, Vygotsky (1998) a présenté dans sa proposition le développement psychique médiatisé par l'affectivité, où les sentiments et les émotions agissent activement dans la formation et le développement humain, en influençant ou même en déterminant les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les théories encore présentes à son époque, selon Vygotsky, s'efforçaient de séparer l'affectivité de notre conscience, liant les émotions et les sentiments à notre essence végétative ou animale.

À cet égard, Vygotsky innove en reprenant le monisme spinozien, en élevant l'affectivité à la catégorie des fonctions psychologiques supérieures et en reconnaissant l'importance des sentiments en tant que moteurs des manifestations créatives et médiateurs du langage esthétique qui opère sur la construction de la psyché humaine. Les études vygotskiennes n'avaient pas pour objet de structurer le champ affectif comme l'a fait Wallon, mais ses contributions au domaine

de la psychologie du développement et de l'apprentissage sont notoires et reconnues dans le monde entier.

En ce qui concerne les pratiques éducatives, Vygotsky (2001a) a critiqué les pratiques qui tentaient de stériliser les sentiments dans la relation pédagogique, proposant qu'ils soient encouragés pour promouvoir le processus de développement intégral et de connaissance de soi des élèves. Pour Vygotsky, l'affectivité intervient dans l'organisation et la formation de la personnalité, sans qu'il soit possible de la séparer de l'être humain.

Suivant des principes de pensée similaires, Wallon (1968) propose comme point fondamental du développement humain l'inséparabilité entre la culture, la cognition, l'affectivité et le développement moteur. Pour ce théoricien, il ne serait pas possible qu'un enfant se développe sans prendre en compte ces quatre faces d'une même pièce.

Wallon (1879-1962) a développé dans ses recherches une proposition plus solide et structurée du champ affectif. Dans Wallon (1968), le champ affectif est organisé et structuré en sentiments, émotions et passions, une proposition innovante pour comprendre le champ affectif. Jusqu'à ce moment de l'histoire, et même de nos jours, les concepts d'émotion, de sentiment et de passion ont fait l'objet d'interprétations diverses. Ce penseur a différencié les trois concepts, établi certaines caractéristiques pour chacun d'entre eux et comment ils opèrent sur le psychisme humain. Pour Wallon (1968), la première forme de relation humaine est émotionnelle, elle fait partie de notre sphère affective qui est plus proche de notre héritage génétique. Le bébé communique avec le monde extérieur par l'affectivité, par des manifestations émotionnelles caractéristiques de l'espèce humaine, qui lui permettent d'agir sur l'environnement extérieur et de donner un sens nouveau à l'action de l'environnement sur son propre corps. Les automatismes, les manifestations somatiques, les manifestations physiques et expressives composeraient le champ des émotions pour ce penseur, tandis que les sentiments seraient plus proches de notre psyché, de notre conscience, agissant sur les choix et la prise de décision. Les passions chez Wallon composent les énergies affectives qui recherchent l'équilibre, qui favorisent le contrôle de soi. Au fur et à mesure que l'être humain mûrit et contraste avec l'environnement socioculturel, il développe les cadres représentationnels et symboliques qui permettent l'élaboration du langage représentationnel, développant les sentiments et, avec la convivialité et le processus de connaissance de soi, les passions.

Wallon (1968) a apporté sa contribution en travaillant à la structuration du champ affectif, à la caractérisation de chacune des manifestations et à la conceptualisation des émotions, des sentiments et des passions. Wallon et Vygotsky sont tous deux ancrés dans le cadre théorique du matérialisme dialectique, valorisant l'environnement socioculturel comme

organisateur de la structure psychique et de l'action de l'affectivité sur l'organisation de la pensée, la prise de décision et la créativité.

Les écrits de Paulo Freire (1996) nous invitent à repenser la profession d'enseignant, en désignant l'étudiant comme le centre du processus éducatif et l'enseignant comme responsable de l'optimisation des possibilités de construction de l'émancipation humaine. L'éducation se constitue comme une pratique humanisante et émancipatrice de l'homme en lui permettant de s'approprier l'héritage technico-scientifique et de se développer complètement. Cela ne peut se faire que par le développement de l'autonomie, qui n'est possible que par une pratique pédagogique humanisante. Pour Freire (1987), « l'amour est aussi un dialogue » (p. 80).

La forte présence de l'affectivité dans les écrits de Freire constitue le principe de ce que l'auteur considérait comme une pratique humanisante, de co-implication de la condition de l'autre, d'épanouissement de la sensibilité comme biais épistémologique dans la construction du savoir. Freire et Vygotsky insistent sur l'importance de la créativité, de la curiosité, de la reconnaissance de la valeur de l'affectivité pour les dialogues à construire en classe. L'éducation étant une pratique humanisante, elle ne saurait être régie par les mêmes règles que la physique et les mathématiques. Dans la lecture de Freire, il n'y a pas d'éducation sans dialogue et il n'y a pas de dialogue sans affection. L'acte de parole de l'enseignant lui-même ne signifie pas que les auditeurs absorbent ce qui est dit, car éduquer, c'est dialoguer, échanger des expériences, des connaissances, des affections, c'est s'engager dans un processus relationnel beaucoup plus profond qu'une simple exposition orale. Si éduquer, c'est dialoguer et que le dialogue doit être construit et médiatisé par des signes et des symboles ancrés dans les énergies affectives, l'enseignant qui est capable de mobiliser ces énergies dans son processus d'enseignement pourra également dialoguer de manière plus efficace et efficiente, établissant des relations plus profondes et une implication réciproque. avec ses pairs, ses élèves. « Aucune véritable formation des enseignants ne peut être aliénée, d'une part, à l'exercice de la critique (...) sans reconnaître la valeur des émotions, de la sensibilité, de l'affectivité, de l'intuition ou de la conjecture. » (Freire, 1996, p. 51).

La créativité et l'art, si valorisés par Vygotsky, trouvent également chez Freire une proposition conciliante. Pour Freire, l'affectivité est aussi un dialogue, le véhicule par lequel l'émancipation intellectuelle, morale et existentielle peut être atteinte. Freire a proposé une philosophie de l'éducation basée sur l'acceptation de l'autre et sur le dialogue médiatisé par l'univers affectif. Selon Freire, l'éducation est une voie vers l'émancipation et l'humanisation de l'homme, un processus qui s'appuie sur la sociogenèse de l'histoire humaine, médiatisée par la

culture, un processus de développement complet. Selon Freire (1996), la construction d'une relation de confiance affective permettrait aux étudiants de surmonter le sentiment d'incapacité et de peur, favorisant la réussite scolaire et le développement de l'autonomie de l'étudiant.

Suivant ces mêmes principes philosophiques, Damasio (2012), avec ses recherches dans le domaine des neurosciences, nous a aidés à comprendre l'action des émotions et des sentiments dans le cerveau humain, l'action des sentiments sur les images mentales et sur les processus de prise de décision. Ce penseur reconnaît deux types fondamentaux d'émotions, les primaires, liées à notre patrimoine génétique, innées et involontaires, et les secondaires, issues des images mentales associées aux expériences vécues par les sujets. Damasio (2012) estime que les sentiments sont intrinsèquement liés à des altérations des processus cognitifs. Le Doux (2011), contemporain et collaborateur de Damasio, a nommé les sentiments « conscience émotionnelle ».

Ces quatre penseurs ont des caractéristiques qui les rapprochent, du point de vue théorique, de la négation des propositions basées sur le cartésianisme, de la valorisation des découvertes de Spinoza qui fondent une lecture moniste du psychisme humain et de l'importance de l'affectivité pour la constitution psychique des êtres humains, de l'intégralité des processus psychiques.

Du point de vue méthodologique et parce que nous comprenons l'importance de la présence de phénomènes affectifs pour les relations humaines et surtout pour le travail de l'enseignant, nous avons cherché à savoir comment les conceptions sur l'affectivité étaient abordées dans les cours de formation initiale, quelles théories guidaient les pratiques des formateurs d'enseignants.

Notre méthodologie était basée sur l'hypothèse d'une fertilisation croisée (*cross-fertilization*) soutenue par la jonction de plusieurs méthodes quali-quantitatives de construction, de traitement et d'analyse des données. Les hypothèses de l'étude ont été testées dans deux établissements de formation des enseignants de deux pays ayant des liens culturels anciens, l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉs) en France et l'Universidade Estadual Paulista (UNESP) au Brésil. La recherche a été menée en trois moments distincts et complémentaires de collecte de données : Une première enquête exploratoire au niveau **macro**, où les référentiels et les directives curriculaires nationales pour la formation des enseignants (législations et directives) ont été analysés, en lisant la législation sur le site officiel des gouvernements, la publication dans les journaux officiels de chaque pays. Au niveau méso, les projets pédagogiques et les modèles de formation ont été analysés, ainsi que les propositions de contenus enseignés dans les matières Psychologie (de l'éducation, du

développement ou de l'apprentissage) au Brésil et dans les unités d'enseignement de psychologie liées à la formation des enseignants en France. Toujours au niveau **méso** de l'analyse, deux questionnaires ont été appliqués pour étudier les concepts et les conceptions des enseignants et des étudiants concernant l'affectivité. Les données ont été collectées à l'aide de deux questionnaires numériques insérés dans les plateformes LimeSurvey® pour les données des enseignants et Google Forms® pour les données des étudiants. Au niveau **micro**, nous avons mené des entretiens avec les formateurs via l'outil d'interaction en ligne Google Meet® et des observations sur place des classes.

Comme support au traitement et à l'analyse des données, nous avons utilisé les programmes SPAD 9.2, pour le traitement des données textuelles sur une base lexicométrique, et le programme CHIC 7, basé sur le cadre de l'analyse statistique implicite. Ainsi, notre hypothèse de recherche concernant les conceptions de l'affectivité présentes dans l'imaginaire des formateurs d'enseignants et la manière dont ces conceptions pourraient influencer leurs pratiques a été testée à l'aide de quatre approches distinctes et complémentaires, à savoir l'analyse de la législation sur la formation des enseignants, l'application des questionnaires aux formateurs d'enseignants et en formation, les entretiens avec les formateurs et l'observation de classes.

Dans ce qui suit, nous discuterons des principaux résultats de ces stratégies et de la manière dont nous pouvons tirer profit des conclusions déjà énumérées dans le texte et systématisées ici pour une meilleure compréhension du lecteur.

En analysant les lois qui régissent la formation des enseignants au Brésil et en France, les plans d'enseignement et les modèles de formation, à l'aide du programme SPAD 9.2, nous avons constaté une situation préoccupante du point de vue des politiques publiques en matière d'éducation, en ce qui concerne le thème de l'affectivité. Quelques évidences sont importantes à retenir. Dans les vingt textes de loi analysés, seuls neuf mots du corpus de recherche ont été retrouvés dans la législation des deux pays, soit trois mots en portugais et six en français. Si l'on fait abstraction des pluriels et des répétitions, il ne reste plus que cinq mots liés à l'affectivité dans un corpus de plus de 77 000 mots. Dans la législation française, les mots liés au domaine affectif sont plus fréquents que dans la législation brésilienne. Dans le cas français, le mot le plus fréquent avec cinq apparitions, "affectés", ne présente pas dans la langue française le sens lié au champ affectif comme son correspondant en portugais, mais l'idée de désignation, d'allocation, d'attribution. En général, les apparitions dans la législation étaient tangentes, subjectives et généralistes, sans en fait établir une position claire des intentions des législateurs, de la façon dont de telles prémisses devraient être abordées dans les cours de formation, de la

présence et de l'importance de l'affectivité pour la formation. Lorsqu'ils étaient présents, les mots relatifs au domaine affectif étaient souvent liés à l'éducation de la petite enfance et à l'enseignement élémentaire. En fait, la législation ne permet pas aux enseignants de trouver les bases de l'organisation du travail pédagogique pour les compétences affectives/relationnelles.

En analysant les projets pédagogiques brésiliens, les plans d'enseignement, les programmes d'enseignement, les modèles de formation, les mots liés au domaine affectif apparaissent de manière discrète dans les documents analysés. Dans deux instituts français et dans une des unités brésiliennes, il y a une plus grande prépondérance de la présence de mots liés au domaine affectif. Les disciplines liées à la formation des enseignants de l'éducation préscolaire et des écoles primaires de cycle I sont également prédominantes. Dans le cas de l'organisation des formations françaises, les contenus qui abordent des concepts liés au domaine affectif ne sont pas obligatoires, proposés dans des cours à option. Dans le cas brésilien, les programmes d'enseignement qui présentent plus fréquemment des mots du domaine affectif sont concentrés dans l'une des unités analysées, n'apparaissant pas comme quelque chose de central dans le curriculum de formation. Le temps consacré à la psychologie est limité dans les deux pays, et les contenus liés à la psychologie affective sont très réduits.

L'analyse de la législation et des documents officiels relatifs à la formation des enseignants dans les deux pays permet de tirer deux conclusions. La législation est généraliste et présente le développement affectif de manière tangentielle à d'autres contenus considérés comme primordiaux. Les plans d'enseignement qui présentent ce thème avec plus de fréquence illustrent des enseignants qui ont, par leur propre parcours personnel, une plus grande affinité avec le thème, qui n'est pas quelque chose de spécifique de la formation professionnelle. Aujourd'hui encore, malgré les discours affirmés sur son importance, l'affectivité occupe un rôle périphérique dans les programmes, les modèles et les législations des deux pays.

Les conceptions des enseignants sur l'affectivité ont été analysées à l'aide d'un questionnaire électronique qui nous a permis de comprendre certaines des conceptions présentes dans l'imaginaire des formateurs, quels concepts et courants théoriques guident les pratiques d'enseignement et les discours des formateurs. Pour le traitement et l'analyse des questionnaires, nous avons utilisé les hypothèses théoriques de l'Analyse Statistique Implicative, avec l'utilisation du logiciel Chic 7. Les formateurs d'enseignants qui ont participé à l'étude, du moins la plupart d'entre eux, ont une formation en psychologie. Ils ont une définition des concepts et peuvent faire la différence entre les émotions et les sentiments. Plus de 60 % des enseignants reconnaissent l'importance de l'affectivité sur les niveaux de motivation et d'engagement de leurs étudiantes. La plupart des enseignants n'ont pas suivi de

cours sur le thème de l'affectivité et lorsqu'ils n'ont pas de relation de recherche avec le sujet, ils ont également tendance à éprouver des difficultés à évaluer ces compétences pour leur travail. Plus de 70 % des enseignants reconnaissent que les futurs professionnels en formation ne sont pas préparés à gérer les manifestations affectives dans leurs futures classes. En résumé, les formateurs d'enseignants reconnaissent, dans le discours, l'importance de l'affectivité pour la formation des futurs professionnels, mais la formation des compétences affectives, lorsqu'elle existe, reste liée au développement d'autres contenus.

Certains enseignants participants n'ont pas fait preuve de clarté dans la définition des concepts liés au domaine affectif, énumérant indistinctement les caractéristiques des sentiments et des émotions. Tout en reconnaissant l'importance de l'affectivité pour les performances des futurs professionnels, les formateurs d'enseignants ont également reconnu que la charge de travail de la psychologie en général est très limitée, ce qui restreint encore les possibilités de formation des compétences affectives des futurs enseignants. La charge de travail consacrée au débat et à la discussion des contenus liés à l'affectivité est insuffisante aux yeux des enseignants. Ainsi, corroborant notre hypothèse initiale, les systèmes de formation des enseignants au Brésil et en France doivent être repensés et réorganisés du point de vue des compétences affectives/relationnelles. Il est nécessaire de repenser le rôle de l'affectivité dans le processus de formation des enseignants, ainsi que les références nationales qui guident le curriculum de formation initial.

Les enseignants qui ont encore une vision pessimiste de l'affectivité et qui pensent que l'affectivité peut souvent entraver le développement cognitif des élèves impliquent des enseignants qui n'ont jamais/rarement pratiqué ou suivi des cours pour améliorer les compétences socio-émotionnelles/affectives dans l'enseignement supérieur. Comme on peut le constater, les restes d'une vision négativiste de l'affectivité comme déstabilisante sont plus proches d'un manque de formation sur la question en débat. Les enseignants participants ont montré qu'ils ont, en général, une vision pessimiste des conditions de travail des enseignants de nos jours et de l'attractivité de la carrière d'enseignant, car lorsqu'on leur demande s'ils pensent que la profession d'enseignant serait une carrière attrayante pour un fils/fille ou un parent", 70% des réponses se situent entre 0 et 5 points sur une échelle de 0 à 10 points. Cependant, 4 professeurs ont indiqué 0 comme réponse, ce qui nous permet de conclure que les professeurs d'université indiqueraient difficilement une carrière d'enseignant à un enfant ou à un parent. Cette conception de la carrière peut influencer l'entrée et la permanence des nouveaux professionnels, puisque les formateurs exercent une forte influence affective sur les enseignants stagiaires. En empruntant les concepts de Pekrun et al. (2010), Pekrun et Stephens (2012),

même les émotions qualifiées de négatives ont des fonctions d'activation ou de désactivation des processus motivationnels, attentionnels et d'intérêt.

Selon les formateurs d'enseignants, l'affectivité exerce une influence sur le choix, l'entrée et la permanence dans la carrière d'enseignant et de nombreux jeunes enseignants l'abandonnent parce qu'ils n'ont pas les outils et les moyens de faire face et de gérer les sentiments de frustration, d'incapacité à arbitrer les conflits.

Lorsque les étudiants ont été interrogés sur les concepts liés à l'affectivité, la conception et l'importance de l'affectivité pour le travail d'enseignement, la plupart des participants reconnaissent l'importance de l'affectivité pour l'exercice de la profession. Mais à la question de savoir si les contenus travaillés dans les cours de formation des enseignants liés à l'affectivité étaient ou sont suffisants pour permettre aux futurs enseignants de gérer les manifestations affectives dans leurs classes, en moyenne, 84% des étudiants brésiliens et français ont répondu par la négative. Les auteurs qui apparaissent le plus fréquemment dans les réponses des étudiants et qui, selon eux, pourraient travailler les compétences affectives dans le travail de formation et d'enseignement sont Piaget et Vygotsky. Cependant, lorsque nous comparons ces déclarations avec les questionnaires des enseignants, avec les programmes d'enseignement et les modèles de formation, les travaux traditionnellement présents ne se réfèrent pas aux questions affectives, mais au développement cognitif. Ce qui nous amène à penser qu'il n'y a pas de clarté de la part des étudiants sur les courants théoriques qui pourraient aborder les questions affectives pour le travail de l'enseignant. La méthodologie de l'enrichissement mutuel, avec l'application de sources multiples de construction, de traitement et d'analyse des données, nous a permis de comparer les informations recueillies entre les instruments de recherche utilisés. Même dans les réponses des enseignants, les lignes théoriques les plus citées pour l'affectivité sont Freud et d'autres penseurs de la psychanalyse.

Les étudiants ont également déclaré qu'ils n'ont pas suivi de cours ou de formation sur la gestion du stress ou de la frustration dans la pratique professionnelle, qu'ils reconnaissent l'importance de l'affectivité pour leurs pratiques, mais qu'ils ne se sentent pas préparés à l'exercice de leurs fonctions en ce qui concerne les connaissances et les compétences affectives, et qu'ils ne se sentent pas préparés à effectuer efficacement la médiation pédagogique des situations où l'affectivité émerge dans la salle de classe.

Les résultats des entretiens et des observations ont été importants pour fournir des moments de perception de la subjectivité affective qui agit sur les formateurs d'enseignants. Parmi les personnes interrogées, onze des douze enseignants ont reconnu que les contenus et les connaissances liés au domaine affectif travaillés dans la formation initiale sont insuffisants

pour que les futurs professionnels puissent médier les manifestations affectives dans la classe, ce qui nous permet de comprendre qu'il y a de la part des enseignants la conscience de l'importance de l'affectivité pour le travail des futurs professionnels. Dans les entretiens, la psychanalyse et les auteurs liés à ce courant théorique ont été évoqués plus fréquemment pour expliquer les concepts liés à l'affectivité, mais seul un des enseignants observés a abordé les concepts liés à la psychanalyse et à ses répercussions sur le travail d'enseignement. Tant dans les entretiens que dans les observations de classe, la pratique d'actions, de gestes, de discours et d'attitudes actives du point de vue affectif n'est pas évidente dans les interrelations. Freud et Winnicott sont les psychanalystes les plus fréquemment cités par les enseignants et Piaget est fréquemment mentionné en psychologie du développement.

Une évidence présente dans les entretiens et aussi dans les questionnaires est que les connaissances liées au domaine affectif des enseignants universitaires ont été construites, à de rares exceptions près, dans les cours de formation initiale en psychologie. Nous n'avons pas obtenu d'informations substantielles sur la formation des connaissances liées à l'affectivité au cours des masters et des doctorats des enseignants.

A la question de savoir si, au cours de leur carrière, ils ont déjà eu l'occasion de suivre des cours et des formations sur la gestion du stress dans la pratique professionnelle, sur la gestion de la frustration, 75% des enseignants ont répondu rarement ou jamais, ce qui montre que ce domaine de formation doit être mieux observé par les responsables universitaires.

En ce qui concerne les micro gestes d'expression professionnelle, selon la proposition de Duvillard (2014), utilisée pour guider nos observations, les formateurs ont généralement eu des attitudes similaires dans la médiation et le développement de leurs activités, avec des alternances spécifiques, liées à la personnalité de chaque sujet. Il n'a pas été possible de percevoir si les enseignants sont conscients ou non de l'importance affective que les gestes, les mots, les positions et les expressions faciales ont sur leur propre conduite. Cependant, les enseignants qui ont excellé dans l'utilisation de ces ressources communicationnelles ont obtenu un plus grand engagement des élèves dans leurs interventions. Les observations ont été réalisées en suivant la proposition de Duvillard, en prêtant attention à trois moments spécifiques dans les classes, les moments d'instruction, de médiation et d'établissement de la discipline. Il n'a pas été possible de percevoir des altérations sensibles dans les trois moments observés, dans lesquels les sentiments et les émotions étaient déstabilisants, mais les enseignants qui, même non consciemment, gesticulaient plus, bougeaient plus, souriaient plus, étaient plus communicatifs et offraient une plus grande interaction avec les étudiantes.

En conclusion, les concepts développés dans cette proposition de recherche ont été élaborés par un courant théorique qui valorise le champ affectif et les manifestations culturelles et sociales. Mener une recherche dans deux pays différents présente certaines limites du point de vue conjoncturel. Comme il s'agit d'une recherche quanti-qualitative, les informations subjectives, même quand sans expression statistique, ont été importantes pour la compréhension des conceptions qui guident les pratiques des formateurs en ce qui concerne l'affectivité.

Les concepts d'affectivité proposés dans cet travail de recherche reprennent les propositions épistémologiques de Vygotsky (1998), les propositions structurelles de Wallon (1968), et les découvertes récentes des neurosciences sur les modes d'action des sentiments et des émotions sur le psychisme humain. La place et le rôle de l'affectivité dans la conception des formateurs d'enseignants et dans la formation des enseignants occupent encore une place timide, limitée à quelques initiatives individuelles de certains enseignants. Même au niveau du discours affirmant et reconnaissant le rôle de l'affectivité dans la formation à la performance des futurs professionnels de l'éducation, les pratiques observées et les résultats des entretiens et des questionnaires n'ont pas corroboré la mise en œuvre de pratiques qui valoriseraient ce postulat par la partie expressive des formateurs. La formation en psychologie, même si elle est très importante pour la connaissance du domaine affectif, doit converger avec la pédagogie pour la structuration des compétences d'action affective et médiative, ce qui peut favoriser le développement de la médiation pédagogique. Comme Vygotsky (1998) nous a alertés, la compréhension dualiste de l'être humain, la technification de l'enseignement, le domaine de la technique basé principalement sur des lois mathématiques ne se sont pas avérés suffisants pour répondre au manque de développement des compétences humaines, interrelationnelles traversées par des sentiments et des émotions. Vygotsky (2001b) nous invite à repenser l'importance des arts en tant qu'instruments de création de sens et du langage qui favorise l'expressivité affective, agissant comme un facilitateur d'interrelations.

Nous tenons à préciser que nos conclusions sont diamétralement opposées à l'idée d'un dressage des émotions, d'une éducation affective basée sur la docilisation des enfants et des processus d'apprentissage. Le développement affectif est un processus de connaissance de soi, des limites et des possibilités de chaque être dans sa propre subjectivité. C'est un effort pour comprendre que les émotions et les sentiments ne peuvent être réprimés pour tenter de résoudre les problèmes de la vie scolaire. La recherche du contrôle, de la castration et de la répression des manifestations émotionnelles s'est avérée infructueuse du point de vue du développement humain. En ce sens, le dialogue, selon Freire, indiquerait une voie possible vers la construction d'une école plus humaine et humanisante.

En ce sens, l'inclusion dans le programme de formation des enseignants de contenus et le développement de compétences qui valorisent l'art oratoire, comme la rhétorique, le développement de compétences expressives et communicatives, présentes dans le domaine des théâtres, arts du spectacle et des arts en général, pourraient favoriser la formation d'un professionnel de l'enseignement plus en phase avec la réalité actuelle de l'éducation brésilienne et française.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Abramovay, Miriam & Calaf, Priscila. (2010). *Bullying: uma das faces das violências nas escolas*. Revista Jurídica Consulex, Brasília, DF, v. 14, n. 325. p. 34-35, ago. 2010
- Abramovay, M. & Rua, M. G. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO. 80 p
- Acioly-Régner, N. (2010). *Culture et cognition : Domaine de recherche, Champ conceptuel, Cadre d'intelligibilité et Objet d'étude* fournissant des instruments pour conduire des analyses conceptuelles et méthodologiques en psychologie et en sciences de l'éducation. Education. Université Lumière Lyon 2.
- Alin, Ch. (2010). *La geste formation*. Paris: L'Harmattan.
- André, M. E.D.A. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Aquino, Julio Groppa (1996). *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus.
- Arantes, Valéria Amorin (Org). (2003). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Aristóteles. (1999). *Retórica das paixões*. Tradução, introdução e notas de Ísis Borges Belchior da Fonseca. Prefácio de Michel Meyer. São Paulo: Martins Fontes, 124 p.
- Aristóteles. (2012). *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret.
- Audrin, Catherine & Sander, David. (2018). « *Les biais dans les processus décisionnels* », dans Laurent Hirsch & Christophe Imhoos (éds.), Arbitrage, médiation et autres modes pour résoudre les conflits autrement, Zurich, Schulthess Éditions Romandes, p. 463-471
- Audrin, Catherine. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. Recherches en éducation [En ligne], 41 | 2020. mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 02 mars 2022. URL: <http://journals.openedition.org/ree/541> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- Bara, F.; Nurra, C.; Gentaz, E. (2022). Quelle est la formation en psychologie dispensée aux futurs enseignants dans les INSPE en 2022 ? Les résultats d'une enquête préliminaire. A.N.A.E., 178, 000-000.
- Bechara, A. (2003). O papel positivo da emoção na cognição. In: ARANTES, Valéria Amorin (org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Bechara, Antonio & Damasio, Antonio Rosa (2005), « *The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision* », Games and Economic Behavior, vol. 52, n° 2, p. 336-372.

- Bechara Antonio, Damasio Helena & Damasio Antonio Rosa (2000), « *Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex* », *Cerebral Cortex* (New York, N.Y.: 1991), vol. 10, n° 3, p. 295-307.
- Benton, D., & Cook, R. (1991). *The impact of selenium supplementation on mood*. *Biological Psychiatry*, 29, pp. 1092-1098.
- Borges, Maria de Lourdes. (2012). *Razão e emoção em Kant*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 184 p.
- Brandão, Israel Rocha (2012). *Afetividade e transformação social: sentido e potência dos afetos na construção do processo emancipatório*. Sobral: Edições Universitárias.
- Brasil. (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: indicadores educacionais - Adequação da Formação Docente 2019 - notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Acesso em: mar/2022.
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002*- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: set/2020.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso: set./2019.
- Brasil. (2006). *Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de Maio de 2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia – Licenciatura*. 146 Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=licenciatura> . Acesso: 14/nov./2014.
- Brasil. (2009). *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso: set/2020.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L13005.htm>. Acesso: set./2020.
- Brasil. (2015). *RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015* - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso: set/2020.
- Brasil. (2016). *Decreto Nº 8.752 de 09 de maio de 2016* - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:

- <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso: set./2020.
- Brasil. (2017). *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017* - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso: set/2020.
- Brasil. (2019a). *RESOLUÇÃO Nº 1, DE 2 DE JULHO DE 2019* - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso: set/2020.
- Brasil. (2019b). *RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019* - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso: set/2020.
- Brosch, Tobias, Scherer, Klaus R., Grandjean, Didier, Sander, David. (2013). « *The impact of emotion on perception, attention, memory, and decision-making* », Swiss Medical Weekly, vol. 143. <https://doi.org/10.4414/smw.2013.13786>.
- Camargo, d.; Bulgacov, Y. L. M. (2016). *Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana*. INFAD, Revista de psicología, v. 1, n. 1, p. 213-220.
- Cambridge. (2022). *Dictionaries Online*. Cambridge University Press. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cross-fertilization>>. Acesso em: dez/2022.
- Campos, E. S.(1954). *História da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Saraiva.
- Cannon, W. (1927). *The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory*. The American Journal of Psychology, 39(1/4), 106–124. doi:10.2307/1415404.
- Carraher, T. N. (1989). *The cross-fertilization of research paradigms*. Cognition and Instruction, v. 6, n. 4, p. 319-323.
- Carvalho, A. B. (2012). *Razão e paixão: necessidade e contingência na construção da vida ética*. Conjectura, v. 17, n. 1, p. 199-217, jan./abr.

- Carvalho, A. B. (2016). *A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula*. 1. ed. Curitiba: Appris, 235p.
- Casassus, J. A. (2007). *Escola e a Desigualdade*. Brasília: Liber Livros.
- Charlot, Bernard. (2002). *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias, Porto Alegre v. 4, n. 8, p. 432-443.
- Chauí, M. (1990). *A nervura do real. Imanência e liberdade em Spinoza*. Vol. I: Imanência. São Paulo: Companhia das letras.
- Chauí, M. (2005). *Espinosa – uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Editora Moderna Ltda.
- Chauí, M. (2011). *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Chauí, M. (2016). *A nervura do real II. Imanência e liberdade em Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Conti, Giovanni Maria. (2007). *Moda e cultura del progetto industriale: cross fertilization per i'nnovazione*. Tesi (Dottorato in Disegno Industriale e Comunicazione Multimediale, XIX ciclo) - Scuola di Dottorato, Politecnico di Milano, Milano (Italia).
- Cook, Thomas D.; Reichardt, Charles S. (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Couturier, R. (2000). Traitement de l'analyse statistique dans CHIC. In: Gras, R.; Bailleul, M.. *La fouille dans les données par la méthode d'analyse statistique implicative*. Caen: IUFM, p.33-41. Disponível em: <http://math.unipa.it/~grim/asi/asi_00_couturier.pdf>. Acesso em: nov/2022.
- Creswell, John W. (2003). *RESEARCH DESIGN Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, John W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 248 p.
- Christianson, S. (1992). *The handbook of emotion and memory: research and theory*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 432 p.
- Crivellato, E.; Ribatti, D. (2007). *Soul, mind, brain: Greek philosophy and the birth of neuroscience*. Brain Research Bulletin, 71, p. 327-336.
- Cuisinier Frédérique. (2016). « *Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ?* », Recherche formation, vol. 81, n° 1, p. 9-21

- Dantas, H. (1992). A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Y.; Oliveira, M. K.; Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Nova York: Philosophical Library.
- Damásio, A. R. (1996). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. R. (2012). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. Trad. Dora Vicente, Georgina Segurado, 3ª ed., São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. R. (2005). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Poche Odile Jacob. DL 1 vol.
- Debarbieux, Éric. (2001). *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193.
- Debarbieux, Éric, & Blaya, Catherine (Org.). (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco. p. 57-87.
- Delbos, Victor, (1916). *Le spinozisme – cours professé a la Sorbonne en 1912-1913*. Paris : Société française d'imprimerie et de librairie – ancienne librairie lecène, Oudin et cia. 15 Rue de Cluny 15. Disponível em : <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55683664.texteImage#>> Acesso em: mar/2022.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (Orgs.). (1994). *Handbook of qualitative research*, p. 361-376.
- Duarte, R. (2004). *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- Dumoulin, M.-J. et Gagnon, M.-L. (2001). *La suppléance: défis et pistes pour le développement professionnel*. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (Dir.), *Profession enseignante : Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.19-35). Anjou : Éditions CEC.
- Duvillard, Jean. (2014). “*L’introspection gestuée*” - La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l’enseignement. Education. Université Claude Bernard - Lyon I. Français.
- Education GPS (2018). *The World of Education at Your Fingertips*. Analyse by Country. Brazil. Student performance (PISA 2018). Disponível em: <<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=BRA&treshold=5&topic=PI>>. Acesso em: Ago/2020.
- Education GPS (2018). *The World of Education at Your Fingertips*. Analyse by country. France. Student performance (PISA 2018). Disponível em: <<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=FRA&treshold=5&topic=PI>>. Acesso em: Ago/2020.

- Education GPS (2018). *The World of Education at Your Fingertips*. Analyse by country. Brazil: Teachers and teaching conditions (TALIS 2018). Disponível em: <<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=BRA&treshold=5&topic=TA>>. Acesso em: Ago/2020.
- Education GPS (2018). *The World of Education at Your Fingertips*. Analyse by country. France: Teachers and teaching conditions (TALIS 2018). Disponível em: <<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=FRA&treshold=5&topic=TA>>. Acesso em: Ago/2020.
- Ekman, P. (1993). *Facial expression and emotion*. *American Psychologist*, 48(4), p. 384–392. doi:10.1037/0003-066X.48.4.384
- Feijó, M. C. (2007). *O Garoto Selvagem em Três Tempos: Victor de Aveyron e uma história cultural da inteligência*. FACOM - nº18 - 2º semestre de 2007. Disponível em: http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/facom_18/martin.pdf. Acesso em jan. 2016.
- Ferreira, A. B. H. (1986). *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª e.d.; (revista e aumentada), Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Ferreira, A.L; Acioly-Régner, N.M. (2010). *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*. *Educ. rev.* [online], n.36, pp.21-38. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>. Acesso em: julho/2020.
- Fleer, M. (2017). *Foregrounding Emotional Imagination in Everyday Preschool Practices to Support Emotion Regulation*. In: Fleer, M., González Rey, F., Veresov, N. (eds) *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Perspectives in Cultural-Historical Research*, vol 1. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_5
- Fohn, Adeline. (2013). *Le lien entre émotions et mémoire à partir de l'expérience traumatique*. In : LUMINET, Olivier (Org.). *Psychologie des émotions : nouvelles perspectives por la cognition, la personnalité et la santé*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 1ª Ed. p. 59-88.
- Franca, L. (1952). *O método pedagógico dos jesuítas: O Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Agir.
- France. (2005). *Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000006435741/2005-04-24/>>. Acesso em : dez/2022.
- France. (2009). *Décret n° 2009-885 du 21 juillet 2009 relatif aux modalités d'accueil des étudiants de l'enseignement supérieur en stage dans les administrations et établissements publics de l'Etat ne présentant pas un caractère industriel et commercial*. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000020887244/2013-08-20/>>. Acesso em: dez/2022.
- France. (2013a). *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Disponível em:

- <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027721614/2022-08-16/>>. Acesso em: Nov/2022.
- France. (2013b). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Disponível em: < <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984> >. Acesso em : dez/2022.
- France. (2013c). *Le Bulletin Officiel de L'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports de 18 juillet de 2013 - Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. . Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000020887244/2013-08-20/>>. Acesso em: dez/2022.
- France. (2013d). *Décret n° 2013-768 du 23 août 2013 relatif au recrutement et à la formation initiale de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre de l'éducation nationale*. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000027895328/2013-08-28>. Acesso em: nov/2022.
- France. (2013e). *Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »*. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027905257/2021-10-31>. Acesso em: Nov/2022.
- France. (2019a). *Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 18 juin 2014 fixant les modalités de formation initiale de certains personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public stagiaires*. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000038731910?r=FUTmWQTNw>. Acesso em: dez/2022.
- France. (2019b). *Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »*, Disponível em: < <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000038731861/2021-01-28/> >. Acesso em: Nov/2022.
- France. (2020). *Arrêté du 24 juillet 2020 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »*. Disponível em: < <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000042211780/2020-08-07/>>. Acesso em: Nov/2022.
- Francelino, Ricardo. (2022). *Emoções e sentimentos no processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon*. São Paulo: Editora Dialética, 196 p. DOI: 10.48021/978-65-252-3322-2
- Freire, Paulo. (1981). *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2001). *Educação como prática de liberdade*. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Freitas-Magalhães, A. (Ed.). (2010). *Emotional expression: The brain and the face*. Oporto: University Fernando Pessoa Press, vol. 2, pp. 135-144.
- Frias, I. M. (2004). *Doença do corpo, doença da alma: Medicina e Filosofia na Grécia clássica*. Rio de Janeiro, RJ: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Freud, S. (1996a). Prefácio à Juventude Desorientada de Aichhorn. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIX, p. 305-308.
- Freud, S. (1996b). *Totem e Tabu* - Edição Standard brasileira das obras completas de Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIII.
- Gadotti, M. (1997). *Lições de Freire*. Revista da Faculdade de Educação [online], 1997. v. 23, n. 1-2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>. Acessado em: Maio 2022. ISSN 0102-2555. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>.
- Gadotti, M. (1999). *Convite a leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipine.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Galvão, I. (1996). *Henri Wallon*. Petrópolis: Vozes.
- Gras, R. (1979). *Contribution à l'étude expérimentale et à l'analyse de certaines acquisitions cognitives et de certains objectifs didactiques*. Thèse d'État, Université de Rennes 1.
- Gras, R. (1996). *Nouvelle Méthode Exploratoire de Données*. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions.
- Gras, R. (2019). Uma retrospectiva histórica da Análise Estatística Implicativa. In: Régnier, J-C, Andrade, V. L. V. X. de (Org.). *Análise Estatística Implicativa e Análise de Similaridade no Quadro Teórico e Metodológico das Pesquisas em Ensino de Ciências e Matemática com a utilização do software CHIC*, Recife: Editora da UFRPE, 2019.
- Gras, R., Régnier, J.-C., Guillet, F. (2009). *Analyse Statistique Implicative: Une méthode d'analyse de données pour la recherche de causalités*. Toulouse: Éditions Cepaduès.
- Gras, Régis & Régnier, Jean-Claude. (2012). *Extension de L'analyse Statistique Implicative au cas Continu de L'espace des Sujets*. L'analyse statistique implicativa et son utilisation en sciences humaines : apports à la recherche en Psychologie Interculturelle. VI Colloque International A.S.I. Analyse Statistique Implicative, Caen, France.
- Gras, Régis & Régnier, Jean-Claude.(2015). Origem e Desenvolvimento da Análise Estatística Implicativa (A.S.I.). Dans: Valente, J. A., Almeida, M. E. (Org.). *Uso do CHIC na*

formação de educadores: à guisa de apresentação dos fundamentos e das pesquisas e foco.
Rio de Janeiro: Letra Capital.

Gras, R., Régnier, J.-C., Lahanier-Reuter, D., Marinica, C., Guillet, F. (2017). *Analyse Statistique Implicative*. Des Sciences dures aux sciences humaines et sociales. Toulouse: Éditions Cépaduès.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Gonzalez Rey, Fernando Luis. (2009). *La significación de Vygotsky para la consolidación de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad*. Actualidades Investigativas en Educación, v. 9, p. 1-24.

Gordon, Thomas. (1974). *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*. New York, Peter H. Wyden/ Publisher.

Gratiot-Alfandéry, Hélène. (2010). *Henri Wallon*. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Coleção Educadores.

Greimas, A. J.; Fontanille, J. (1993). *Semiótica das paixões*. Dos estados de coisas aos estados de alma. São Paulo: Ática.

Gross, C. G. (1995). *Aristotle on the brain*. The Neuroscientist, 1(4), p. 245-250.

Hargreaves, Andy (2000). « Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students », *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, n° 8, p. 811-826, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

Harlov, J. M. (1868). "Recovery from the passage of an iron bar through the head", *Publications of the Massachusetts Society*, 2:327-47, e (1848-49), "Passage of an iron rod through the head", *Boston Medical and Surgical Journal*, 39:389.

Houaiss, Antônio & Villar, Mauro de Salles (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: objetiva.

Huffman, Carl. (2021). "Alcmaeon", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível em URL: <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/alcmaeon/>>. Acesso: nov/2021.

Itard, Jean Marc Gaspard (1774-1838). *De l'éducation d'un homme sauvage, ou des premiers développemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*; Paris : Goujon fils, Imprimeur-Libraire, rue Taranne, n° 737, vendémiaire an X (1801).

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt, 1890.

Komorita, S. S. (1963). *Attitude content, intensity, and the neutral point on a Likert scale*. *Journal of Social Psychology*, 61(2), 327-334. doi: 10.1080/00224545.1963.9919489

- Kuhn, Thomas, S. (2006). *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva.
- La Taille, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. 12. ed. São Paulo: Summus, 1996.
- La Taille, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- La Taille, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Paris: Economica.
- Lebrun, G. (2009). O conceito de Paixão. In: Novaes, A. (org). *Os sentidos da paixão*. São Paulo : Companhia das Letras.
- Ledoux, J. E. (1992). Emotion and the amygdala. In J. P. Aggleton (Ed.). *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction*. Wiley-Liss, (pp. 339–351).
- Ledoux, J. E. (2011). *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. (T. B. dos Santos, Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Leon, Antoine; Roche, Pierre. (2018). *Histoire de l'enseignement en France*. 14. Ed. Paris: Presses Universitaires de France/Humensis.
- Leong, FT; Leung, K; Cheung, FM. (2010). *Integrating cross-cultural psychology research methods into ethnic minority psychology*. *Cultur Divers Ethnic Minor Psychol*. 2010 Oct;16(4):590-7. doi: 10.1037/a0020127. PMID: 21058825.
- Leite, S. A. S. (2012). *Afetividade nas práticas pedagógicas*. *Temas em Psicologia* [en linea]. 0(2), 355-368. ISSN: 1413-389X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>. Acesso em: ago/2020.
- Leite, S. A. S. (2018). Apresentação. In: Leite, S. A. S. Org. *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas: SP, Mercado das Letras.
- Likert, Rensis. (1932). “A *Technique for the Measurement of Attitudes*”. *Archives of Psychology*, 1932, Vol. 140, No. 55.
- Luc, Jean-Noël., Condette, Jean-François., Verneuil, Yves. (2020). *Histoire de l'enseignement en France*. Paris: Armand Colin, 416 p.
- Luckesi, Cipriano Carlos. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Mac Lean, Paul D. (1990). *Les trois cerveaux de l'homme*, Paris, Robert Laffont. (ISBN 2-221-06873-4).
- Mahoney, A. A. & Almeida L. R. (2005). *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. *Psi. da Ed.*, São Paulo, 20, 1º sem, 2005. pp. 11-30.

- Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>>. Acesso em jun/2020.
- Mahoney, A. A. & Almeida L. R. (2011). A psicogenética Walloniana e sua contribuição para a educação. In: Azzi, R. G., & Gianfaldoni, M. H. T. A. *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Malson, L. (1964). *Les Enfants Sauvages*. Paris: Editora 10/18.
- Manzini, E. J. (1990). *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158.
- Marañón, G. (1924). *Contribution a l'étude de l'action émotive de l'adrenaline*. Rev. Francaise Endocrinol. 2, 301-325
- Marconi, Maria de Andrade & Lakatos, Eva Maria. (2017). *Fundamentos de Pesquisa Científica*. 8. Ed. São Paulo: Atlas.
- Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Maturana R., H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Miguel, F. K. (2015). *Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional*. Bragança Paulista: Psico-USF, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n1/1413-8271-pusf-20-01-00153.pdf>>. Acesso em: fev. 2020. http://dx.doi.org/10.1590/1413_82712015200114
- Minayo, M. C. S. (2010). Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, p. 261- 297.
- Minayo, M. C. S. (2011). Trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. In: Minayo, M. S., Deslandes, S. F., Gomes, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 61-77.
- Montagrin, Alison., Brosch Tobias., Sander David. (2013). « *Goal Conduciveness as a Key Determinant of Memory Facilitation* », *Emotion*, vol. 13, n° 4, p. 622-628.
- Morin, Edgar.(2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mucchielli, R. (1978). *A Entrevista Não-Diretiva*, São Paulo: Martins Fontes.
- Nahoum, C. (1961). *La Entrevista Psicológica*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. (NAHOUM,C. l'Entretien Psychologique: Paris: Presses Universitaires de France, 1958)
- Neri, Marcelo et al. (2009). *Motivos da evasão escolar*. Brasília: Fundação Getúlio Vargas.

- Nóvoa, António. (1995). Formação de professores e profissão docente. In:___ (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote. (original 1992).
- Nóvoa, António. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre/2009, pp. 203-218. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: dez/2018.
- Nóvoa, António. (2019a). *Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores*. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a. Disponível em : <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>>. Acesso em: Jul/2020.
- Nóvoa, António. (2019b). *Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola*. Educ. Real. vol.44 no.3 Porto Alegre 2019 Epub Sep 12, 2019b. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402>. Acesso em: out/2019.
- OECD (2014), PISA 2012 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, summarises the performance of students in PISA 2014.
- OECD (2014). PISA 2012 Results in Focus: *What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Disponível em: < <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>. Acesso em: jul/2020.
- OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): *Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OCDE (2018), Résultats du PISA 2015 (Volume III) : *Le bien-être des élèves*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>.
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): *What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Oliveira, M. K.; Rego, T. C. (2003). Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorin (org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Parret, Herman. (1986). *Les passions*. Essai sur la mise en discours de la subjectivité. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Patto, M. H. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

- Patto, Maria Helena Souza. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 9-75.
- Pekrun, Reinhard; Stephens, Elisabeth J. (2010). Achievement Emotions: A Control-Value Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 4, n° 4, p. 238-255, <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>
- Pekrun, Reinhard., Goetz, Thomas., Daniels, Lia M, Stupnisky, Robert H., Perry, Raymond P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n° 3, p. 531-549, <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, Reinhard & Stephens, Elisabeth J. (2012). « *Academic emotions* », dans Karren Harris, Steve Graham, Tim Hurdan, *APA educational psychology handbook*, Volume 2, Washington, American Psychological Association, p. 3-31.
- Pekrun Reinhard., Linnenbrink-Garcia Lisa. (2012). « *Academic Emotions and Student Engagement* », dans Sandra Christenson, Amy Reschly, Cathy Wylie (éds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer, Boston, p. 259-282. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Prinz, J. J. (2007). Emotion: Competing theories and philosophical issues. In D. M. Gabbay, J. Woods, & P. Thagard (Eds.), *Philosophy of psychology and cognitive science*. North Holland: Elsevier, pp. 247-266.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- Reale, G. (2002). *Corpo, alma e saúde: O conceito de homem de Homero a Platão*. São Paulo, SP: Paulus.
- Rey, F. G. (2006). *La Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala – ODHAG.
- Riche, Pierre. (199). *Ecoles et enseignement dans le haut moyen age*. Edições Picard, pág. 176.
- Rogers, C. R. (2003). *Terapia Centrada no Cliente*. Lisboa: Editora da Universidade Autónoma de Lisboa.
- Santos, B.S. (1995). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Santos de Aquino, Rafael. (2022). *Ensino de Ciências em Cultura Cruzada: a formação de conceitos em sala de aula multicultural em Salgueiro*. 2022. 272f. Tese de Doutorado (Doutorado em Ensino de Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Pernambuco, Brasil.
- Saviani, D. (1984). *Escola e Democracia*. 4. Ed. Campinas: Cortez, Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

- Saviani, D. (2009). *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados.
- Sawchuk, Peter H. (2008). *Theories and methods for research on informal learning and work: towards cross-fertilization*. Studies in Continuing Education, 30:1, 1-16, 2008. ISSN 0158-037X. DOI:10.1080/0158037070162 8474
- Schachter, S. & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), p. 379–399. doi:10.1037/ h0046234.
- Schacter, D. (2003). *Science de la mémoire : oublier et se souvenir*. Paris : Odile Jacob.
- Scherer, Klaus R. (2005). *What are emotions? And how can they be measured?*. In: Social Science Information, vol. 44, n. 4, 695-729, p. 701.
- Schlegel, K.; Scherer, K. R. (2012). *Geneva Emotion Wheel rating study (Report)*. Geneva, Switzerland: University of Geneva, Swiss Center for Affective Sciences.
- Schneuwly, B. (2015). *À quoi réfléchit le praticien réflexif: Objets et outils d'enseignement comme points aveugles*. Le français aujourd'hui, 188(1), p. 29-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029>.
- Schön, Donald. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books.
- Silva, Ricardo, Francelino. *As Emoções e Sentimentos na Relação Professor-Aluno e sua Importância para o Processo de Ensino e Aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon*. 2017. 162f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis.
- Snell, B. (2001). *A cultura grega e as origens do pensamento europeu*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Souza, Patrícia de Mello., Conti, Giovanni, Maria. (2016). *Projetando para a inovação: A cross fertilization como método*. Opción, vol. 32, núm. 9, pp. 545-564. ISSN 1012-1587. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/310/31048482030.pdf>>. Acesso em: nov/2022.
- Spinelli, M. (1998). *Filósofos pré-socráticos*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Spinoza, B. (1910). *Ethics*. London: J.M. &sons LTD.
- Spinoz, B. (1632-1677). (2009). *Ética / Spinoza* ; [tradução de Tomaz Tadeu]. - Belo Horizonte : Autêntica Editora.

- Spinoza. B. (1677). *Ethica ordine geometrico demonstrata* - Spinoza et Nous. Disponível em: http://spinozaetnous.org/wiki/Ethica_ordine_geometrico_demonstrata. Acesso em: out/2022.
- Spinoza. B. (1632-1677). (1980). *Ética Demonstrada Según el Orden Geométrico*. Editora Nacional, Madrid, Por la presente edición, Ediciones Orbis, S. A. Ediciones Orbis S. A. H Y S P A M E R I C A.
- Spitz, Rene A. (1945). *Hospitalism, The Psychoanalytic Study of the Child*, 1:1, p. 53-7., DOI: 10.1080/00797308.1945.11823126
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In: Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (orgs). *Handbook of qualitative research*. 1. ed. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Publications.
- Stuss, D.T., Gow, C.A.; Hetherington, C.R. (1992). *No longer gage: Frontal lobe dysfunction and emotional changes*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 1992. pp. 349-359. doi:10.1037/0022-006X.60.3.349
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude. (2011). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Toassa, G. (2011). *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papyrus.
- Tourrette, Catherine. Guidetti, Michèle. (2018). *Introduction à la psychologie du développement*. Du bébé à l'adolescent. 4^{ème} édition. Paris : Dunod.
- Tran Thong. (1969). *La pensée pédagogique de Henri Wallon*. Paris, PUF.
- Tran Thong. (1983). *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 455p.
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas.
- Vygotsky, L. (1998). *Théorie des émotions: étude historico-psychologique*. Paris: L'Harmattan.
- Vygotsky, L. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: martins fontes,
- Vygotsky, L. (2001a). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: martins fontes.
- Vygotsky, L. (2001b). *Psicologia da arte*. São Paulo: martins fontes.
- Vygotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico psicológico*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: edições 70.

- Wallon, H. (1971). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: difusão europeia do livro.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: estampa.
- Watson, D., Clark, L. A., Tellegen, (1988). A. *Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales*. Journal of Personality and Social Psychology, 54(6). pp. 1063–1070.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: imago.
- Winnicott, D. W. (1982). *Textos selecionados da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Winnicott, D. W. (1990). *O ambiente e os processos de maturação: Estudos sobre a teoria do Desenvolvimento Emocional*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Winnicott, D. W. (2004). *Agressivité, culpabilité et réparation*. Paris : Payot.
- Weiner, B. (1979). *A theory of motivation for some classroom experiences*. Journal of Educational Psychology, v. 71(1), 3-25, Feb.
- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. Psychological Review, v. 92(4), 548-573.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Zavialoff, N. (1998). Introduction. In : L.S. *Vigotski*. : étude historico-psychologique. Paris: L'Harmatan., pp. 5-83.

INDEX DE TABLEAUX

Tableau 1 – Descripteurs liés à l'affectivité.....	85
Tableau 2 – Exemple d'analyse des lois nationales.....	89
Tableau 3 – Structure de l'enseignement brésilien.....	108
Tableau 4 – Responsabilité des entités fédératives.....	109
Tableau 5 - Domaines d'activité et de formation.....	113
Tableau 6 - Mots de contexte.....	115
Tableau 7 - Mots du domaine affectif.....	116
Tableau 8 - Formation et compétences dans l'enseignement supérieur français.....	127
Tableau 9 - Parcours de formation et concours.....	130
Tableau 10 – Descripteurs relatifs à l'affectivité.....	135
Tableau 11 – Structure contextuelle des mots dans un tableau Excel.....	137
Tableau 12 – Groupe de mots du domaine affectif	138
Tableau 13 - Contexte des mots affecter.....	139

INDEX DES GRAPHIQUES

Graphique 01 – Exemple de nuage de mots.....	89
Graphique 02 – Nuage de mots.....	139
Graphique 03 - Formation professionnelle de base par rapport à l'obtention du Diplôme/Licence.....	185
Graphique 04 - Auteurs qui mettent en scène l'affectivité en milieu scolaire - Brésil	197
Graphique 05 - Auteurs qui mettent en scène l'affectivité en milieu scolaire - France	192
Graphique 06 - Connaissances affectives et cours de formation des enseignants – Brésil..	199
Graphique 07 - Connaissances affectives et formations des enseignants – France.....	199

INDEX DE GRAPHEs IMPLICATIFS

Graphe implicatif 01 – Préparation des futurs enseignants.....	165
Graphe implicatif 02 – Relation cours/participation à des groupes.....	166
Graphe implicatif 03 - L'affectivité et ses conséquences sur la formation des enseignants.....	167
Graphe implicatif 04 - Concepts d'affectivité, d'émotions et de sentiments.....	169
Graphe implicatif 05 - Enseignants qui pensent que l'affectivité entrave le développement cognitif.....	170
Graphe implicatif 06 - l'action de l'affectivité sur la performance et sur l'apprenant....	173
Graphe implicatif 07 - L'affectivité et ses conséquences dans les relations.....	174
Graphe implicatif 08 – Les enseignants et la conception de la carrière d'enseignant...	178
Graphe implicatif 09 – Influence de l'affectivité dans le parcours professionnel de l'enseignant	179
Graphe implicatif 10 - Représentation de la carrière et de l'entrée de nouveaux professionnels	181
Graphe implicatif 11 – expérience en matière de gestion et choix de la profession....	182
Graphe implicatif 12 – expérience en matière de gestion et implication de l'affectivité	183

INDEX FIGURES

Figure 01 – Schéma de Francelino.....	30
Figure 02 – Image cohesis.....	87
Figure 03 – Structure du traitement des données.....	88
Figure 04 – Traitement des données des projets pédagogiques SPAD 9.2.....	90
Figure 05 – Organigramme de la structure administrative de l'enseignement français...	124
Figure 06 – Image de traitement des données avec SPAD 9.2	136
Figure 07 - Structure du traitement dans SPAD 9.2.....	137
Figure 08 - Affectivité et choix de la profession.....	185
Figure 09 - Influence de l'affectivité entre les enseignants et les élèves et dans le processus d'apprentissage.....	189
Figure 10 - Jeunes enseignants quittant la carrière.....	190
Figure 11 - Difficultés dans l'exercice de la profession - enseignant français.....	195
Figure 12 - Difficultés dans l'exercice de la profession - enseignants brésiliens.....	195
Figure 13 - Expressions faciales typiques de six émotions de base : a. joie, b. peur, c. surprise, d. tristesse, e. dégoût, f. colère.	300

ANNEXE A – QUESTIONNAIRE POUR LES FORMATEURS



Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas.

Place et rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des représentations des formateurs et de leurs pratiques pédagogiques

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA UNESP

QUESTIONNAIRE POUR LES PROFESSEURS DE L'INSPÉ

Ricardo Francelino

Apresentação da pesquisa e dos objetivos da pesquisa

Prezado(a) você foi convidado/a para participar da pesquisa intitulada: **Concepções e importância da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas**. Esta pesquisa tem por objetivo melhor compreender as concepções e representações sobre afetividade que norteiam as práticas pedagógicas dos professores formadores em cursos que formam outros professores.

Présentation de la recherche et des leurs objectifs

Vous avez été invité à participer à la recherche intitulée : **Conceptions et importance de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des représentations des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques**. Cette recherche vise à mieux comprendre les conceptions et les représentations sur l'affectivité qui guident les pratiques pédagogiques des formateurs d'enseignants dans les cours qui forment d'autres enseignants.

Agradecemos sua disposição e cooperação!

Nous vous remercions !

- Concordo em participar da pesquisa
 J'accepte de participer à l'enquête

G01 Participante

Nome: Nom	Sobrenome: Prénom
-----------	-------------------

[V01] <input type="checkbox"/> Homen Homme <input type="checkbox"/> Mulher Femme	[V02] Data de nascimento: Date de naissance	[V03] Local de nascimento Lieu de naissance	Código de anonimato Code d'anonymat:
--	---	---	---

G2_Você e seu percurso de formação profissional Vous et votre parcours de formation professionnelle

[V04] Qual a área de conhecimento dos cursos realizados?

[V04a] Curso de Graduação Licence:	Ano de obtenção: Année d'obtention
[V04b] Curso de Mestrado: Master	Ano de obtenção: Année d'obtention
[V04c] Curso de doutorado: Doctorat	Ano de obtenção: Année d'obtention

G03_Prática profissional - Pratique professionnelle

[V05] Tempo de experiência como professor/gestor Durée de l'expérience en tant que enseignant-e/gestionnaire	
Setor público Secteur publique	Setor privado Secteur privé
[V05a] Professor do Ensino Fundamental: ___ano(s)___meses En tant qu'enseignant-e de l'école primaire/collège : ___année(s)___mois	[V05b] Professor do Ensino Fundamental ___ano(s)___meses En tant qu'enseignant-e de l'école primaire/collège : ___année(s)___mois
[V05c] Professor do Ensino Médio: ___ano(s)___meses En tant qu'enseignant-e du lycée : ___année(s)___mois	[V05d] Professor do Ensino Médio ___ano(s)___meses En tant qu'enseignant-e du lycée: ___année(s)___mois
[V05e] Professor do Ensino Superior: ___ano(s)___meses En tant que professeur-e enseignement supérieur : ___année(s)___mois	[V05f] Professor do Ensino Superior ___ano(s)___meses En tant que professeur-e enseignement supérieur : ___année(s)___mois
[V05g] Como gestor, coordenador do Ensino Fundamental: ___ano(s)___meses En tant que gestionnaire, coordinateur de l'école primaire/collège: ___année(s)___mois	[V05h] Como gestor, coordenador do Ensino Fundamental: ___ano(s)___meses En tant que gestionnaire, coordinateur de l'école primaire/collège: ___année(s)___mois
[V05i] Como gestor, coordenador do Ensino Médio: ___ano(s)___meses En tant que gestionnaire, coordinateur du lycée: ___année(s)___mois	[V05j] Como gestor, coordenador do Ensino Médio: ___ano(s)___meses En tant que gestionnaire, coordinateur du lycée: ___année(s)___mois
[V05k] Como gestor, coordenador do Ensino Superior: ___ano(s)___meses En tant que gestionnaire, coordinateur de l'enseignement supérieur: ___année(s)___mois	[V05l] Como gestor, coordenador do Ensino Superior: ___ano(s)___meses En tant que gestionnaire, coordinateur de l'enseignement supérieur: ___année(s)___mois

G04_História de vida e experiências profissionais

Histoire de vie et expériences professionnelles

1. [V06] Ao longo de sua vida, você teve a oportunidade de vivenciar situações em que a afetividade desempenhou um papel importante?

Au cours de votre vie, avez-vous eu l'occasion de vivre des situations où l'affectivité a tenu une place majeure ?

sim oui **não** non

[06a] Se sim, escolha uma ou mais opções abaixo Si oui, dans quel contexte?

- a) Com a família - Dans la famille
- b) No convívio da escola - Dans la vie à l'école

- c) () Nas atividades de alguma associação ou clube - Au cours d'activités au sein d'une association ou d'un club
- d) () Com os amigos - Avec des amis
- e) () Com cursos sobre essa temática - Lors de cours portant sur l'affectivité
- f) () outros - Autres

Se você marcou outros, descreva - Lesquelles?

--

2. [V07] Você acredita que a afetividade pode atrapalhar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes? (escolha uma das opções abaixo)

Pensez-vous que l'affectivité peut perturber le développement cognitif des étudiants ?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	---	--	------------------------------

3. [V08] Você acredita que componentes afetivos podem influenciar uma pessoa em sua escolha pela profissão? (escolha uma opção)

Pensez-vous que l'affectivité peut influencer le choix d'une profession ?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	---	---	------------------------------

4. [V09] Ao refletir sobre suas experiências pessoais, você acredita que há alguma relação entre os professores/as que marcaram sua história durante a educação básica (fundamental e médio), o que chamamos cotidianamente de "professores inesquecíveis" e a escolha da profissão docente? (escolha uma opção)

En réfléchissant sur vos expériences personnelles, pensez-vous que votre choix professionnel d'enseigner a été orienté par une expérience vécue durant votre scolarité primaire ou secondaire marquée par un enseignant inoubliable ?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	---	--	------------------------------

5. [V10] De maneira geral, há alguma relação entre esses professores inesquecíveis e a escolha da profissão docente pelos demais profissionais?

En général, y a-t-il une relation entre ces enseignants inoubliables et le choix de la carrière d'enseignant par d'autres professionnels ?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	---	--	------------------------------

6. [V11] Você acredita que há alguma relação entre os professores/as inspiradores/as que marcaram sua história durante a graduação e a escolha/permanência na área da educação?

Pensez-vous qu'il y a une relation entre le choix professionnel d'enseigner et des expériences vécues pendant vos Licence et votre choix/permanence dans le domaine de l'éducation?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	---	--	------------------------------

7. [V12] Você acredita que exista alguma relação entre os professores/as inspiradores/as durante o Mestrado e a escolha/permanência na área da educação?

Pensez-vous qu'il y a une relation entre les professeurs qui vous ont inspiré pendant le Master et le choix/permanence dans le domaine de l'éducation ?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	---	--	------------------------------

8. [V13] Você acredita que há alguma relação entre os professores/as inspiradores/as que marcaram sua história durante o Doutorado e a permanência na área da educação?

Pensez-vous qu'il y a une relation entre les professeur(e)s qui vous ont inspiré pendant le Doctorat et la permanence dans le domaine de l'éducation ?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	---	--	------------------------------

9. [V14] Analise as premissas a seguir e atribua um valor ao nível de concordância (através de uma escala de 0 a 10) para cada uma das afirmações listadas abaixo (Marcar com X a sua opção)

Quel est votre degré d'accord avec les énoncés ci-dessous ?

	Premissa énoncés	Menor grau de importância = 0 Degré minimal = 0 Maior grau de importância = 10 Degré maximal = 10
1	[V14a] A sociedade valoriza o professor/a e lhe atribui o respeito merecido. La société valorise l'enseignant-e et lui attribue le respect mérité	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	[V14b] A família valoriza a importância do trabalho do/a professor/a no Brasil La famille valorise l'importance du travail des enseignant-es en France	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	[V14c] A família reconhece a importância do trabalho do professor/a no Brasil La famille reconnaît l'importance du travail des enseignant-es en France	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	[V14d] A família respeita o trabalho do professor/a no Brasil La famille respecte le travail des enseignant-es en France	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	[V14e] A gestão escolar valoriza o trabalho do professor L'administration scolaire valorise le travail des enseignant-es	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	[V14f] Os alunos respeitam e reconhecem o papel e a importância dos professores para sua formação Les élèves respectent et reconnaissent le rôle et l'importance des enseignant-es dans leur formation	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7	[V14g] O salário que um professor recebe, em relação aos demais profissionais é justo Le salaire perçu par les enseignant-es au regard des autres professions est juste	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	[V14h] O plano de carreira do professor é atrativo Le plan de carrière des enseignant-es est attractif	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
9	[V14i] Acredito que a profissão docente seria uma carreira atrativa para um/a filho/a ou parente Je trouve que la profession d'enseignant serait une carrière attractive pour mes enfants ou un membre de ma famille	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

G5_ Formação complementar Formation complémentaire

10. [V15] Você já realizou algum Curso de formação continuada que retratou as questões relativas à afetividade e suas repercussões para a *profissão docente* durante ou após sua época de graduação?

Avez-vous déjà suivi un cours de formation continue qui aborde les questions relatives à l'affectivité et ses répercussions pour la profession d'enseignant pendant ou après vos études en licence ?

a) () sim oui

b) () não non

11. [V16] Você teve a experiência de frequentar cursos de formação que abordaram as implicações da afetividade para o *desempenho do trabalho docente*, após seu ingresso no ensino superior?

Avez-vous eu l'expérience de participer à des formations sur l'affectivité et ses répercussions pour le métier d'enseignant, après votre entrée dans l'enseignement supérieur ?

a) () sim oui

b) () não non

12. [V16a] Se a resposta anterior foi sim, a formação foi ofertada pela instituição que você trabalha ou uma outra instituição?

Si la réponse précédente était oui, la formation était-elle proposée par l'institution pour laquelle vous travaillez ou par une autre institution ?

a) () Própria instituição

b) () Outra instituição

Mon université

Autre établissement

13. [V17] Relativo às duas questões anteriores existe algum tipo de programa de formação continuada, algum tipo de formação institucional ofertado por sua instituição que aborde sobre os componentes afetivos no trabalho docente?

Concernant les deux questions précédentes, existe-t-il un type de programme de formation continue, un type de formation institutionnelle offert par votre institution qui traite des composantes affectives dans le travail d'enseignement ?

a) () sim
oui

b) () não
non

14. [V18] Após seu ingresso como professor/a do ensino superior, você participou de palestras, eventos, minicursos, mesas redondas, congressos que discutiram:
Après être devenu professeur dans l'enseignement supérieur, avez-vous participé à des conférences, des événements, des mini-cours, des tables rondes, des congrès qui traitaient :

a) [V18a] o desenvolvimento das competências socioemocionais/afetivas do docente no ensino superior? (escolha uma das opções abaixo)
du développement des compétences sociales et émotionnelles/affectives de l'enseignement dans l'enseignement supérieur ? (choisissez l'une des options ci-dessous)

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	------------------------------------	---	--	------------------------------

b) [V18b] o aprimoramento das competências socioemocionais/afetivas docentes no ensino superior? (escolha uma das opções abaixo)
de l'amélioration des compétences socio émotionnelles/affectives de l'enseignement dans l'enseignement supérieur ? (choisissez l'une des options ci-dessous)

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	------------------------------------	---	--	------------------------------

15. [V19] Marque no quadro abaixo, se você já participou de atividades que tratam de questões de afetividade e/ou de competências socioemocionais.

Marquez d'un "x" si Avez-vous participé à des activités portant sur des questions relatives à l'affectivité et aux compétences socio-émotionnelles dans le cadre des institutions suivantes ?

Combien d'heures environ dans la ou les disciplines de la Psychologie que vous enseignez, sont consacrées à discuter des théories des auteurs qui travaillent, dépeignent ou discutent de l'affectivité dans le milieu scolaire, et de ses répercussions sur la dynamique enseignement-apprentissage ?

- a) () 0
 b) () Aproximadamente ____h ____m
 a) () 0
 b) () Environ ____h ____m

22. [V25] Você acredita que o percentual dessa carga horária é... ?
 Pensez-vous que le pourcentage de cette charge horaire est ?

1_totalmente insuficiente	2_parcialmente insuficiente	3_parcialmente suficiente	4_totalmente suficiente
1_tout à fait insuffisant	2_plutôt insuffisant	3_plutôt suffisant	4_tout à fait suffisant

23. [V26] Quais autores você utiliza que abordam questões ligadas à afetividade em sua disciplina?
 Quels sont les auteurs que vous utilisez le plus fréquemment pour aborder les questions liées à l'affectivité dans vos cours ?

24. [V27] Você acredita que a afetividade e suas consequências são importantes para o trabalho docente, que conhecer sobre as influências de emoções e sentimentos e seus desdobramentos é importante para um bom trabalho docente? Se sim, justifique sua resposta.
 Pensez-vous que l'affectivité et ses conséquences sont importantes pour le travail d'enseignement, que la connaissance des influences des émotions et des sentiments et de leur déroulement est importante pour un bon travail d'enseignement ? Si oui, veuillez justifier votre réponse.

- a) () sim oui
 b) () não non
 justificativa
 justification

25. [V28] Você conhece outra disciplina do curso de formação inicial de professores na qual são discutidas as questões afetivas/emotivas e as repercussões destas para o trabalho do futuro professor em sala de aula? Se a resposta for sim, qual?

Connaissez-vous une autre discipline du cursus de formation initiale des enseignants dans laquelle les questions affectives/émotionnelles et leurs répercussions sur le travail du futur enseignant en classe sont abordées ? Si oui, lesquels ?

- a) () sim oui
 b) () não non
 descrever
 décrire

--

26. [V29] Qual é o grau de influência da afetividade para o trabalho docente...

Selon vous, quel est le degré d'influence de l'affectivité, dans le cadre du travail d'enseignement,...

- a) [V29a] nas relações entre professoras/es e alunas/os e em consequência, dans les relations entre enseignants et élèves et par conséquent
 b) [V29b] no desempenho dos alunos/as no processo de aprendizagem? sur les performances des élèves dans le processus d'apprentissage ?

1_Nenhuma influência	2_Influência muito fraca	3_Influência fraca	4_Influência um pouco forte	5_Influência forte	6_Influência máxima
1_Aucune influence	2_Très peu d'influence	3_Faible influence	4_Une influence légèrement forte	5_forte influence	6_influence totale

27. [V30] Você conhece outro/a professor/a do curso de formação de professores que, mesmo não ministrando a disciplina de Psicologia, discute as questões afetivas e suas repercussões para o processo de ensino/aprendizagem?

Connaissez-vous un-e autre enseignant-e intervenant dans la formation des enseignants qui, même s'il n'enseigne pas la psychologie, discute de questions affectives et de leurs répercussions sur le processus d'enseignement/apprentissage ?

- a) () sim
 b) () não
 descrever
 décrire

--

28. [V31] Como você considera o nível de influência da afetividade para o desenvolvimento das atividades da sua disciplina?

Comment considérez-vous le niveau d'influence de l'affectivité dans la conduite des activités de votre discipline?

1_Nenhuma influência	2_Influência muito fraca	3_Influência fraca	4_Influência um pouco forte	5_Influência forte	6_Influência máxima
----------------------	--------------------------	--------------------	-----------------------------	--------------------	---------------------

1_Aucune influence	2_Très peu d'influence	3_Faible influence	4_Une influence légèrement forte	5_forte influence	6_Influence totale
--------------------	------------------------	--------------------	----------------------------------	-------------------	--------------------

29. [V32] Como você considera o nível de importância dos sentimentos e emoções para o processo de ensino-aprendizagem? Para isso utilize a seguinte escala na qual 1 significa: nenhuma importância, e 5 significa: importância total.

Comment considérez-vous le niveau d'importance des sentiments et des émotions dans les processus d'enseignement-apprentissage ? Pour cela, utilisez l'échelle suivante dans laquelle 1 signifie :aucune importance, et 5 signifie : importance totale.

1 - Nenhuma importância	2 - Pouco importante	3 - importante	4 - Muito importante	5 - Totalmente importante
1 - Pas du tout important	2 - Plutôt pas important	3 - Important	4 – Plutôt important	5 - Tout à fait important

30. [V33] Você acredita que emoções e sentimentos influenciam os níveis de motivação, de interesse e de comprometimento do aluno/a com seus estudos? Para responder essa questão, considere em uma escala de 1 a 6 pontos, na qual 1 significa: nunca, e 6 significa: sempre.

Pensez-vous que les émotions et les sentiments influencent les niveaux de motivation, d'intérêt et d'engagement de l'étudiant vis-à-vis de ses études ? Pour répondre à cette question, considérez une échelle de 1 à 6 points, dans laquelle 1 signifie : Jamais, et 6 signifie : toujours.

1_Nunca	2_Raramente	3_Poucas vezes	4_Alguas vezes	5_Muitas vezes	6_Sempre
1- Jamais	2 - Rarement	3 - Quelques fois	4 -Souvent	5 - Très solvante	6 - Toujours

31. [V34] Professor/a, você acredita que a profissão de docente Universitário é valorizada no Brasil? Ao responder considere uma escala na qual 1 significa: nenhuma valorização e 6 significa: Valorização máxima. Escolha uma das opções abaixo.

Professeur, pensez-vous que le métier de professeur universitaire est valorisé en France ? Pour répondre, considérez une échelle où 1 signifie : Aucune valorisation, et 6 signifie : Valorisation totale. Choisissez l'une des options ci-dessous.

- a) () 1- Nenhuma valorização - Aucune valorisation
- b) () 2- Valorização muito fraca - Valorisation très faible
- c) () 3 - Valorização fraca - Valorisation faible
- d) () 4- Valorização um pouco forte - Valorisation un peu forte
- e) () 5- Valorização forte - Valorisation forte
- f) () 6- Valorização máxima - Valorisation totale

32. [V35] Você acredita que a representação que a juventude brasileira tem sobre a profissão docente no Brasil, pode influenciar o ingresso dos novos profissionais na carreira do magistério?

Pensez-vous que la représentation que les jeunes français ont du métier d'enseignant en France, peut influencer l'attraction de nouveaux professionnels vers la profession d'enseignant?

- a) () sim - oui
- b) () não - non
- c) ()

33. [V36] O que você acredita que leva o/a jovem professor/a abandonar a carreira de docente?

À votre avis, qu'est-ce qui pousse les jeunes enseignants à abandonner la carrière d'enseignant ?

- a) () Sofrimento
- b) () Baixos salários
- c) () Falta de perspectiva de crescimento profissional
- d) () Alta carga horária de trabalho
- e) () Falta de amparo afetivo/emocional
- f) () Outros:

- a) () Souffrance
- b) () Faibles rémunération
- c) () Manque de perspective de croissance professionnelle
- d) () Charge de travail élevée
- e) () Manque de soutien affectif/émotionnel
- f) () Autre:

descrever - décrire

34. [V37] Você acredita que as possíveis frustrações diante dos problemas presentes na escola (falta de estrutura adequada para o trabalho, bullying, casos de violência física ou verbal entre alunos e entre alunos e professores) poderiam causar sofrimento

psíquico ao docente recém-formado e que o mesmo não dispunha de mecanismos, instrumentos, conhecimentos suficientes para lidar com esse sofrimento? Ao responder essa questão considere a escala na qual 1 significa: discordo totalmente, e 5 significa: concordo totalmente.

Pensez-vous que les frustrations possibles face aux problèmes présents à l'école, [manque de structure adéquate pour le travail, intimidation, cas de violence physique ou verbale entre les élèves ou entre les élèves et les enseignants] engendrent une souffrance psychologique chez l'enseignant récemment formé, ne disposant pas de mécanismes, d'instruments, de connaissances suffisants ?

Aide : 1= Pas du tout ... 5= Tout à fait

a) () 1	b) () 2	c) () 3	d) () 4	e) () 5
----------	----------	----------	----------	----------

35. [V38] Sobre a pergunta anterior, você acredita que os futuros profissionais estão sendo preparados do ponto de vista dos conhecimentos afetivos para o enfrentamento das dificuldades do desempenho da profissão docente? Justifique sua resposta?

Concernant la question précédente, pensez-vous que les futurs professionnels sont préparés du point de vue des questions liées à l'affectivité pour faire face aux difficultés de la profession d'enseignant ? Justifiez votre réponse.

1_totalmente despreparado	2_mal preparado	3_bem preparado	4_totalmente preparado
1_Totalement insuffisamment préparés	2_Plutôt insuffisamment préparés	3_Plutôt suffisamment préparés	4_Totalement suffisamment préparés

justificativa
justification

36. [V39] Você poderia relatar ao longo de sua experiência na educação, de uma situação que ficou marcada em sua memória, de um aluno ou de um grupo de alunos que tenham frisado, reforçado, ou salientado a importância da mediação pedagógica pautada na nos quesitos afetivos para um melhor resultado do processo?

Au cours de votre expérience en tant qu'enseignant, pourriez-vous nous parler d'une situation dont vous vous souvenez, d'un étudiant ou d'un groupe d'étudiants qui ont souligné, renforcé ou mis en avant l'importance de la médiation pédagogique basée sur les questions affectives pour un meilleur résultat du processus ?

**ANNEXE B – QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS
STAGIAIRES**

**Concepções e importância da afetividade na
formação inicial de professores no Brasil e na
França: análise das representações dos formadores
e de suas práticas pedagógicas.**

**Conceptions et importance de l'affectivité dans la
formation initiale des enseignants au Brésil et en
France : analyse des représentations des formateurs
et de leurs pratiques pédagogiques**

**Questionnaire aux étudiants des masters de l'INSPé et de l'UNESP
Questionário aos estudantes do INSPÉ e da UNESP**

1: Apresentação da pesquisa e dos objetivos da pesquisa

Prezado(a) você foi convidada/o para participar da pesquisa intitulada: **Concepções e importância da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas**. Esta pesquisa tem por objetivo melhor compreender as concepções e representações sobre afetividade que norteiam as práticas pedagógicas dos professores formadores em cursos que formam outros professores. Acreditamos que a discussão dos componentes afetivos é fundamental para uma formação coerente com as reais necessidades da profissão docente na atualidade e sua opinião é fundamental para nos auxiliar nesse processo.

Agradecemos sua disposição e cooperação!!

1 : Présentation de la recherche et des objectifs de la recherche

Vous avez été invité à participer à la recherche intitulée : **Conceptions et importance de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des représentations des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques**. Cette recherche vise à mieux comprendre les conceptions et les représentations sur l'affectivité qui guident les pratiques pédagogiques des formateurs d'enseignants.

Agradecemos sua disposição e cooperação!

Nous vous remercions !

2: Participante - Participant

- a. Data de nascimento - Date de naissance
- b. Local de nascimento - Lieu de naissance
- c. Identidade de Gênero - Sexe
- d. Religião ou outras crenças - Religion ou croyances particulières

3. História de vida e formação profissional

Histoire de vie et formation professionnelle

01. Quando você cursou o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, você viveu no campo ou na cidade?

01. Lorsque vous étiez à l'école primaire, au collège et au lycée, viviez-vous:

- a) () no campo - à la campagne
- b) () na cidade - en ville

02. Você teve a oportunidade de estudar no exterior? Em qual etapa dos estudos?

02. Avez-vous eu l'opportunité d'étudier à l'étranger ?

- a) () sim, oui
- b) () não, non

Se sim, em qual etapa dos estudos?

- a) () Fundamental - ciclo I
- b) () Fundamental - ciclo II
- c) () Ensino Médio
- d) () Graduação
- e) () Mestrado

Si oui, à quel stade des études ?

- a) () à l'école primaire
- b) () au collège
- c) () au Lycée
- d) () en Licence
- e) () en Master

03. Você se lembra de ter enfrentado alguma dificuldade nos relacionamentos com professores:

- a) do Ensino Fundamental ciclo I
- b) do Ensino Fundamental Ciclo II
- c) do Ensino Médio
- d) da Graduação

3.1. Poderia dar um exemplo?

03. Vous souvenez-vous d'avoir rencontré des difficultés dans vos relations avec les enseignants :

- a) du Collège - () oui () non
- b) du Lycée - () oui () non
- c) en Licence - () oui () non

3.1. Pouvez-vous donner un exemple ?

04. Como era a relação de sua família com a escola na época do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio?

- a) Havia algum incentivo?
- b) Seus pais achavam que os professores faziam bem o trabalho deles?
- c) Sua família contribuiu com os professores?
- d) Em momentos de conflito, seus pais tomavam partido ao lado dos professores ou ficavam contra eles?

04. Comment étaient les relations entre votre famille et l'école au collège et au lycée?

- a) Y a-t-il eu des encouragements ?
- b) Vos parents pensent-ils que les enseignants ont bien fait leur travail ?
- c) Votre famille a-t-elle contribué avec les enseignants ?
- d) En cas de conflit, vos parents étaient-ils du côté des enseignants ou s'opposaient-ils à eux ?

05. Como foi sua performance escolar nesse período?

- a) baixa
- b) média
- c) forte

05. Comment était votre performance scolaire pendant cette période ?

- a) () Faible
- b) () Moyenne
- c) () Forte

06. Qual foi sua matéria preferida no Ensino Fundamental II?

- a) No Fundamental II

06.1. Qual foi sua matéria preferida no Ensino Médio?

06.2. Sobre a pergunta anterior, como era a sua relação com o professor/a dessas matérias?

- a) Muito positiva
- b) Muito negativa

06. Quelle était votre matière préférée au collège ?

06.1. Quelle était votre matière préférée au lycée ?

6.1. Concernant la réponse précédente, comment était votre relation avec les enseignants de ces matières ?

- a) () Plutôt positive
- b) () Plutôt négatif

07. Quais matérias você não gostava ou mesmo detestava no Ensino Fundamental II?

07.1. Quais matérias você não gostava ou mesmo detestava no Ensino Médio?

07. Quelles sont les matières qui vous ont le plus déplu au collège ?

07. Quelles sont les matières qui vous ont le plus déplu au lycée ?

08. Marque a caixa abaixo para indicar sua relação com os professores das matérias listadas

	Relação	
Professora/o	Ensino Fundamental II	Ensino Médio

	Bastante positiva	Bastante negativa	Bastante positiva	Bastante negativa
Matemática				
Português				
História				
Geografia				
Ciências				
Artes				
Inglês				
Educação Física				
Física				
Química				
Filosofia				
Sociologia				

08. Veuillez cocher la case ci-dessous pour indiquer votre relation avec les enseignants des matières listées

Enseignant	Relation			
	Collège		Lycée	
	Plutôt positive	Plutôt négatif	Plutôt positive	Plutôt négatif
Mathématiques				
Histoire- géographie				
Physique- Chimie				
Sciences Economiques et Sociales				
Anglais				
Humanités, Littérature Et Philosophie				
Français				
Sciences de la vie et de la Terre (SVT)				
Arts				
Éducation physique et sportive (EPS)				

09. Quando você pensou em prestar o vestibular ou realizar o SISU, qual foi sua área inicial de interesse?

- a) área de ciências humanas e sociais aplicadas
- b) área de ciências exatas

- c) área de Linguagens e suas tecnologias
- d) área de T.I.
- d) área de ciências naturais e da terra

09. Quel BAC (Baccalauréat) avez-vous choisi?

- a) () Général - (ES)
- b) () Général littéraire (L)
- c) () Général - scientifique (S)
- b) () Technologique
- c) () Professionnel

09.1. Ce qui vous a conduit à ce choix

10. Você teve a oportunidade de discutir sobre as questões relativas à afetividade durante sua formação até o fim do Ensino Médio?

- () Sim
- () Não

10.1. Se sim, em qual/quais disciplinas?

10. Avez-vous eu l'occasion de discuter des questions liées à l'affectivité jusqu'à la fin du lycée ?

- () oui
- () non

10.1. Si oui, dans quelle(s) matière(s) ?

- a) () Mathematika
- b) () Sciences Economiques et Sociales
- c) () Français
- d) () Autre

11. O que te motivou a vir trabalhar como professor/a?

- g) () carreira estável
- h) () bons salários
- i) () perspectiva de crescimento profissional
- j) () baixa carga horaria semanal
- k) () quantidade de férias escolares anuais
- l) () vocação profissional
- m) () falta de outras opções
- n) () Outros:

11. Qu'est-ce qui vous a motivé à venir travailler dans l'enseignement ?

- a) () carrière stable
- b) () bons salaires
- c) () perspective de croissance professionnelle
- d) () faible durée hebdomadaire de travail
- e) () quantité de vacances scolaires annuelles
- f) () la vocation professionnelle
- g) () absence d'autres options
- h) () autres :

12. Existe alguma relação entre os professores que marcaram sua trajetória e a escolha da profissão docente?

12. Selon vous, y a-t-il une relation entre les enseignants qui ont marqué votre parcours et le choix du métier d'enseignant ?

- a) () oui
- b) () non

13. Durante sua formação universitária, existiu algum docente no qual você se espelhou, alguém que você considerava cativante, diferenciado, com boa didática?

13. Au cours de votre formation universitaire, y a-t-il un enseignant dont vous êtes inspiré ?

- a) () oui
- b) () non

13.1. Se a resposta anterior foi positiva, ele proporcionava durante as aulas:

- a) momentos de descontração
- b) momentos de externar alegria
- c) momentos de risos
- d) momentos de demonstrar satisfação com as atividades

13.1. Concernant la réponse précédente, si elle était positive, offrait-elle(il) pendant les classes :

- a) des moments de détente pendant les cours
- b) moments d'exprimer de la joie
- c) moments des rires
- d) moments d' exprimer la satisfaction face aux activités

14. Em sua opinião, quais a principais dificuldades encontradas no exercício da profissão docente hoje?

- a) () Falta de motivação por parte dos professores
- b) () Problemas socioeconômicos que afetam os alunos
- c) () Falta de estrutura das escolas
- d) () Falta de participação e comprometimento das famílias
- e) () Bullying
- f) () Assédio Moral
- g) () Baixos salários
- h) () Horas elevadas de trabalho
- i) () falta de suporte afetivo/emocional
- j) outros: descrever

14. Selon vous, quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'exercice de la profession d'enseignant aujourd'hui ?

- a) () Manque de motivation de la part des enseignants ?
- b) () Les problèmes socio-économiques qui affectent les élèves ?
- c) () Manque de structure des écoles ?

- d) () Manque de participation et d'engagement de la famille ?
- e) () Intimidation ?
- f) () Harcèlement moral
- g) () Faibles salaires ?
- h) () Heures de travail élevées
- i) () Manque de soutien affectif/émotionnel
- j) () Autres: Décrire

4: concepções sobre afetividade

4 : conceptions sur l'affectivité

15. Quando você pensa ou ouve a palavra afetividade, qual a imagem que surge em sua mente? Escreva três palavras que refletem essas imagens.

1 - Palavra :	2 – palavra	3 – palavra
---------------	-------------	-------------

15. Lorsque vous pensez ou entendez le mot affectivité, quelle image vous vient à l'esprit ? Écrivez trois mots qui reflètent ces images.

1 - mot :	2 – mot	3 – mot
-----------	---------	---------

16. Se eu digo, emoção, sentimento e afetividade, significa a mesma coisa pra você?

16. Si je dis émotion, sentiment et affectivité, cela signifie-t-il la même chose pour vous ?

- a) () oui
- b) () non

17. Você acredita que a afetividade pode atrapalhar o trabalho do professor?

- a) () sim
- b) () não

17. Pensez-vous que l'affectivité peut entraver le travail de l'enseignant ?

- a) () oui
- b) () non

18. Você acredita que a afetividade pode ajudar o trabalho do professor?

- a) () sim
- b) () não

18. Pensez-vous que l'affectivité peut aider le travail de l'enseignant ?

- a) () oui
- b) () non

19. Você consegue se recordar de alguma situação em aula na qual sentimentos e emoções auxiliaram no desenvolvimento de uma atividade proposta pelo professor da UNESP?

- a) () sim
- b) () não

19.1. Poderia compartilhar a experiência?

19. Pouvez-vous vous rappeler une situation en classe dans laquelle les sentiments et les émotions ont aidé au développement d'une activité proposée par l'enseignant dans l'INSPÉ ?

- a) oui
- b) non

19.1. Pourriez-vous partager cette expérience ?

20. Quais autores você se recorda que discutem as questões afetivas no processo de ensino-aprendizagem?

20. Quels sont les auteurs dont vous vous souvenez qui abordent les questions affectives dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ?

21. Você consegue se recordar de alguma situação em aula na qual sentimentos e emoções dificultaram o desenvolvimento de uma atividade nas aulas da UNESP?

- a) sim
- b) não

21.1. Poderia compartilhar a experiência?

21. Pouvez-vous vous rappeler d'une situation dans vos classes où les sentiments et les émotions ont entravé le développement d'une activité dans les classes INSPÉ ?

- a) oui
- b) non

21.1. Pourriez-vous partager cette expérience ?

22. Marque a opção dos autores que, segundo seus conhecimentos, tratam da afetividade no meio escolar.

- a) Wallon sim não não sei responder
- b) Piaget sim não não sei responder
- c) Vygotsky sim não não sei responder
- d) Freud sim não não sei responder
- e) Paulo Freire sim não não sei responder
- f) Damásio sim não não sei responder
- g) Boris Johnson sim não não sei responder
- h) Nicolas Sarkozy sim não não sei responder

22. Cochez la case des auteurs qui, selon vous, traitent de l'affectivité dans le milieu scolaire

- a) Wallon oui non je ne sais pas répondre
- b) Piaget oui non je ne sais pas répondre
- c) Vygotsky oui non je ne sais pas répondre
- d) Freud oui non je ne sais pas répondre
- e) Paulo Freire oui non je ne sais pas répondre
- f) Damasio oui non je ne sais pas répondre
- g) Boris Johnson oui non je ne sais pas répondre
- h) Nicolas Sarkozy oui non je ne sais pas répondre

23. Em quais disciplinas foram discutidas a temática da afetividade no curso de formação de professores?

23. Dans quelle(s) matière(s) le thème de l'affectivité a-t-il été abordé dans le cours de formation des enseignants?

24. Na sua opinião, qual a importância que emoções e sentimentos desempenham nas atividades que você desenvolve:

- a) Como professor em formação?
- b) Com os colegas de trabalho?
- c) Com a gestão escolar ?
- d) Com o pessoal administrativo ?

24. Selon vous, quelle est l'importance des émotions et des sentiments dans les activités que vous développez:

- a) En tant qu'enseignant en formation ?
- b) Avec des collègues de travail ?
- c) Avec la direction de l'école ?
- d) Avec le personnel administratif ?

25. Você acredita que é possível separar emoções e sentimentos e razão?

- a) sim
- b) não

25. Pensez-vous qu'il est possible de séparer les émotions et les sentiments de la raison ?

- a) oui
- b) non

26. Você acredita que para conseguir êxito no processo de ensinar e aprender seria necessário realizar essa separação entre cognição, emoção e sentimentos?

- a) sim
- b) não

26. Pensez-vous que pour réussir dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, il serait nécessaire d'effectuer cette séparation entre la cognition et l'émotion et les sentiments ?

- a) oui
- b) non

27. Você já aprendeu sobre as repercussões dos aspectos afetivos para o trabalho do professor?

- a) sim
- b) não

27. Avez-vous déjà pris connaissance des répercussions des aspects affectifs sur le travail de l'enseignant ?

- a) oui
- b) non

28. Quando comparado com outros aspectos da relação professor-aluno, você acha que a afetividade tem um número de horas suficientemente equilibrado em relação à cognição? à cultura? à neurociência?

28. Quand comparée à d'autres aspects de la relation maître-élève, vous pensez que l'affectivité a-elle un nombre d'heures suffisamment équilibré par rapport à la cognition ? à la culture ? aux neurosciences ?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente e Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
------------------------------	------------------------------------	--	---	--	---------------------------------

29. Você acha que dificuldades afetivas do aluno, podem comprometer as atividades desenvolvidas?

- a) () sim
b) () não

29. Pensez-vous que les difficultés affectives de l'élève peuvent compromettre les activités développées ?

- a) () oui
b) () non

30. Você acredita que emoções e sentimentos podem ter alguma relação com o desenvolvimento da autonomia do aluno? Com o processo de aprendizagem?

- a) () sim
b) () não

30. Pensez-vous que les émotions et les sentiments peuvent avoir une relation avec le développement de l'autonomie de l'élève ? Avec le processus d'apprentissage ?

- a) () oui
b) () non

31. Na sua opinião, os conteúdos ligados aos conhecimentos afetivos trabalhados no Curso de Pedagogia são suficientes para que o futuro professor consiga mediar as manifestações afetivas em suas aulas?

- a) () sim
b) () não

31. Selon vous, les contenus liés aux connaissances affectives sont-ils suffisants pour que l'enseignant en formation soit capable de médiatiser les manifestations affectives dans ses classes ?

- a) () oui
b) () non

32. Segundo seus conhecimentos, existe uma instrução nacional oficial no Brasil para regulamentar a inclusão de aspectos afetivos na formação de professores?

- a) () sim
b) () não
c) () não sei responder

32. Existe-t-il en France, selon votre connaissance, une instruction national pour régler la présence de la prise en compte des aspects liés à l'affectivité pour la formation des enseignant(e)s ?

- a) oui
- b) non
- c) Je ne connais pas la réponse

33. Em uma escala de 0 a 5, na qual "0" significa: não importa e 5 significa: importa totalmente, qual a influência de sentimentos e emoções sobre o processo e resultado de seu trabalho como professor?

33. Sur une échelle de 0 à 5, où "0" signifie : n'a aucune importance et 5 signifie : a une importance totale, quelle est l'influence des sentiments et des émotions sur le processus et le résultat de votre travail en tant qu'enseignant-e?

a) <input type="checkbox"/> 0	b) <input type="checkbox"/> 1	c) <input type="checkbox"/> 2	d) <input type="checkbox"/> 3	e) <input type="checkbox"/> 4	f) <input type="checkbox"/> 5
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

34. No curso de Pedagogia as questões afetivas dos alunos portadores de necessidades especiais foram abordadas?

- a) sim
- b) não

34. Dans le cadre du master MEEF, les questions affectives des étudiants ayant des besoins spéciaux sont-elles abordées ?

- a) oui
- b) non

35. Você teve formações sobre gestão do stress, da frustração na prática profissional?

- a) sim
- b) não

35. Avez-vous suivi des formations sur la gestion du stress, la gestion de la frustration dans la pratique professionnelle ?

- a) oui
- b) non

ANNEXE C – SCRIPT DE L'ENTRETIEN

Concepções e importância da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas.

Conceptions et importance de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des représentations des formateurs et de leurs pratiques pédagogiques

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA SCRIPT D'ENTRETIEN

1: Apresentação da pesquisa e dos objetivos da pesquisa

Eu me chamo Ricardo Francelino da Silva, sou doutorando em regime de cotutella internacional de tese entre a Université Lumière Lyon 2, sob a orientação da professora Nadja Acioly-Régner e entre a Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil, sob a orientação do professor Alonso Bezerra de Carvalho.

Hoje é/.../2022

Prezado(a) você foi convidada/o para participar da pesquisa intitulada: **Concepções e importância da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas**. Esta pesquisa tem por objetivo melhor compreender as concepções e representações sobre afetividade que norteiam as práticas pedagógicas dos professores formadores em cursos que formam outros professores. Acreditamos que a discussão dos componentes afetivos é fundamental para uma formação coerente com as reais necessidades da profissão docente na atualidade e sua opinião é fundamental para nos auxiliar nesse processo.

Agradecemos sua disposição e cooperação!!

1 : Présentation de la recherche et des objectifs de la recherche

Je suis doctorant en Science de l'Éducation en régime de cotutelle à Université Lumière Lyon 2, sous la direction de Mme. Nadja Acioly-Régner et à l'Université d'état de Sao Paulo – UNESP, Brésil, sous la direction de M. Alonso Bezerra de Carvalho.

Aujourd'hui c'est .../.../2022, as ___:___

Vous avez été invité à participer à la recherche intitulée : Conceptions et importance de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des

representações dos professores e de suas práticas pedagógicas. Esta pesquisa visa a melhor compreender as concepções e as representações sobre a afetividade que orientam as práticas pedagógicas dos formadores de professores.

Agradecemos sua disposição e cooperação!
Nous vous remercions !

2: Participante - Participant

- a. Data de nascimento - Date de naissance
- b. Local de nascimento - Lieu de naissance
- c. Sexo - Sexe
- d. Religião ou outras crenças - Religion ou autres convictions

3. História de vida e formação profissional

3. Histoire de vie et formation professionnelle

01. Professor/a quando você cursou o ensino primário, colégio ou Ensino Médio, você vivia no campo ou na cidade?

01. Lorsque vous étiez à l'école primaire, au collège et au lycée, viviez-vous à la campagne ou en ville ?

02. Você teve a oportunidade de estudar no exterior? Em qual etapa dos estudos?

02. Avez-vous eu l'opportunité d'étudier à l'étranger ? A quel stade des études ?

03. Você se lembra de ter enfrentado alguma dificuldade nos relacionamentos com professores durante esse período? Do Ensino Fundamental ou Ensino Médio? Poderia dar-nos um exemplo?

03. Vous souvenez-vous avoir rencontré des difficultés dans vos relations avec les enseignants de l'école ? Et au lycée ? Pouvez-vous donner un exemple ?

04. Como era a relação de sua família com a escola nessa época?

a) Havia algum incentivo?

b) Seus pais achavam que os professores faziam bem o trabalho deles?

c) Sua família contribuía com os professores?

d) Em momentos de conflito, seus pais tomavam partido ao lado dos professores ou ficavam contra eles?

04. Comment étaient les relations entre votre famille et l'école à cette époque ?

a) Y a-t-il eu des encouragements ?

b) Vos parents pensent-ils que les enseignants ont bien fait leur travail ?

c) Votre famille a-t-elle contribué avec les enseignants ?

d) En cas de conflit, vos parents étaient-ils du côté des enseignants ou s'opposaient-ils à eux ?

05. Como foi sua performance escolar nesse período?

05. Comment était votre performance scolaire pendant cette période ?

06. Qual foi sua matéria preferida no Fundamental e no Ensino Médio?

a) Como era a sua relação com o professor/a dessas matérias?

06. Quelle était votre matière préférée au collège et au lycée ?

a) Comment était votre relation avec les enseignants de ces matières ?

07. Você prestou algum vestibular específico ou preferiu realizar o ENEM e concorrer ao SISU ?

07. Quel BAC (Baccalauréat) avez-vous choisi? Pourquoi ?

08. Você concluiu sua Graduação, mestrado e doutorado no Brasil?

a) Se foi no exterior, em qual país? (perguntar apenas se a resposta anterior for sim)

08. Avez-vous effectué votre licence, master et doctorat en France ?

a) Si c'était à l'étranger, dans quel pays ? ville ? (ne demander que si la réponse précédente est oui)

9. Por que você escolheu a UNESP?

9. Pourquoi avez-vous choisi l'académie Lyon/Marseille/Paris ?

10. Você prestou concurso para outra Universidade ou chegou a trabalhar em outra Universidade antes de iniciar na UNESP?

10. Avez-vous postulé dans d'autres Universités ?

11. Você já lecionou:

a) na pré-escola ou no Ensino Fundamental ciclo I? (se a resposta for sim, perguntar por quanto tempo)

b) no Ensino Fundamental Ciclo II ? (se a resposta for sim, perguntar por quanto tempo)

c) no Ensino Médio (se a resposta for sim, perguntar por quanto tempo)

11. Avez-vous déjà enseigné :

a) à l'école primaire ? (si la réponse est oui, demandez pour combien de temps)

b) au collège ? (si la réponse est oui, demandez pour combien de temps)

c) au Lycée ? (si la réponse est oui, demandez pour combien de temps)

12. Há quanto tempo você trabalha na UNESP?

12. Depuis combien de temps travaillez-vous à l'INSPé ?

13. O seu laboratório de pesquisa ou Grupo de Pesquisa é da área de:

a) Psicologia?

b) Educação?

c) Ciências cognitivas ?

d) Neurociências?

e) Outro?

13. Votre laboratoire de recherche est un laboratoire de: (Laboratoire d'appartenance)

a) Psychologie ?

b) Sciences de l'éducation ?

c) Sciences cognitives ?

d) Neurosciences ?

e) Autres ?

- 14.** O que te motivou a vir trabalhar com o ensino? No curso de formação de professores?
- 14.** Qu'est-ce qui vous a motivé à venir travailler dans l'enseignement ? Dans le cours de formation des enseignants?
- 15.** Você já teve a oportunidade de trabalhar com o ensino de psicologia em outros Cursos na Universidade, ou mesmo no Cursos de formação de psicólogos?
- 15.** Avez-vous essayé de travailler avec l'enseignement de la psychologie dans d'autres cours à l'université, ou même dans les cours de formation pour psychologues ?
- 16.** Existe alguma relação entre os professores que marcaram sua trajetória e a escolha da profissão docente?
- 16.** Selon vous, y a-t-il une relation entre les enseignants qui ont marqué votre parcours et le choix du métier d'enseignant ?
- 17.** Durante sua formação universitária, (graduação, mestrado e doutorado) existiu algum docente no qual você se espelhou, alguém que você considerava cativante, diferenciado, com boa didática?
- 17.** Au cours de votre formation universitaire (licence, master et doctorat), y a-t-il un enseignant dont vous êtes inspiré, quelqu'un que vous avez considéré comme captivant, différencié ?
- 18.** Sobre a resposta anterior se foi positiva, ele proporcionava durante as aulas momentos de descontração, com possibilidade de externar alegria, risos ou satisfação com as atividades?
- 18.** Concernant la réponse précédente, si elle était positive, offrait-elle(il) pendant les classes, des moments de détente pendant les cours, avec la possibilité d'exprimer de la joie, des rires ou de la satisfaction face aux activités ?
- 19.** Durante sua formação universitária, existiu algum docente do qual você se recorda pelos comportamentos negativos, falta de controle, nervosismo acentuado, apático, cínico, com quem você não se identifica?
- 19.** Au cours de vos études universitaires, y a-t-il eu des professeurs dont vous vous souvenez par leur comportement « négatif », leur manque de contrôle, leur nervosité accentuée, apathique, cynique, auxquels vous ne vous identifiez pas ?
- 20.** Em sua opinião, quais as principais dificuldades encontradas no exercício da profissão docente hoje?
- Falta de motivação por parte dos professores?
- Problemas socioeconômicos que afetam os alunos?
- Falta de estrutura das escolas?
- Falta de participação e comprometimento das famílias?
- Bullying?
- Assédio Moral?
- Baixos salários?
- 20.** Selon vous, quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui ?
- Manque de motivation des enseignants ?
- Des problèmes socio-économiques qui touchent les étudiants ?

Manque de structure scolaire ?
Manque de participation et d'engagement des familles ?
Bullying?
Harcèlement moral?
Bas salaires?

4: concepções sobre afetividade

4 : conceptions sur l'affectivité

21. Quando você pensa ou ouve a palavra afetividade, qual a imagem que surge em sua mente?

21. Lorsque vous pensez ou entendez le mot affectivité, quelle image vous vient à l'esprit ?

22. Se eu digo, emoção, sentimento e afetividade, significa a mesma coisa pra você?

22. Si je dis émotion, sentiment et affectivité, cela signifie-t-il la même chose pour vous ?

23. Você consegue se recordar de alguma situação em suas aulas na qual sentimentos e emoções te auxiliaram no desenvolvimento de uma atividade nas aulas da UNESP? Poderia compartilhar a experiência?

23. Pouvez-vous vous souvenir d'une situation dans vos classes où les sentiments et les émotions vous ont aidé à développer une activité en classe dans l'INSPé ? Pourriez-vous partager cette expérience ?

24. Você consegue se recordar de alguma situação em suas aulas na qual sentimentos e emoções dificultaram o desenvolvimento de uma atividade nas aulas da UNESP? Poderia compartilhar a experiência?

24. Pouvez-vous vous rappeler d'une situation dans vos classes où les sentiments et les émotions ont entravé le développement d'une activité dans les classes INSPé ? Pourriez-vous partager cette expérience ?

25. Vou dizer o nome de alguns autores e você pode me dizer se conhece ou não conhece, se utiliza ou não como referência em suas aulas.

a) Wallon () conhece () utiliza

b) Piaget () conhece () utiliza

c) Vygotsky () conhece () utiliza

d) Freud () conhece () utiliza

e) Damásio () conhece () utiliza

f) Paulo Freire () conhece () utiliza

g) Você trabalha com outros que não estão na lista?

25. Je vais vous donner le nom de quelques auteurs et vous pourrez me dire si vous les connaissez ou non, si vous les utilisez comme référence dans vos cours ou non.

a) Wallon () je connais () c'est une référence de mon cours

b) Piaget () je connais () c'est une référence de mon cours

c) Vygotsky () je connais () c'est une référence de mon cours

d) Freud () je connais () c'est une référence de mon cours

e) Damásio () je connais () c'est une référence de mon cours

f) Paulo Freire () je connais () c'est une référence de mon cours

g) trabalhe com outros que não estão na lista ?

26. Na sua opinião, qual a importância que emoções e sentimentos desempenham nas atividades que você desenvolve:

- a) Com os professores em formação?
- b) Com os colegas de trabalho?
- c) Com a hierarquia ?
- d) Com o pessoal administrativo?

26. Selon vous, quelle est l'importance des émotions et des sentiments dans les activités que vous développez:

- a) Avec des enseignants en formation ?
- b) Avec des collègues ?
- c) Avec la hiérarchie ?
- d) Avec le personnel administratif ?

27. De forma geral, como são as expressões de emoção em suas aulas? Que expressões emotivas podem ser facilmente percebidas nos alunos?

27. En général, comment sont les expressions d'émotion dans vos classes ? Quelles expressions émotionnelles sont facilement perceptibles chez les étudiants ?

28. Você percebe alguma diferença dessas manifestações em relação ao sexo? Expressões emotivas de alunos e alunas são diferentes?

28. Avez-vous remarqué des différences dans ces expressions en fonction du sexe ? Les expressions émotionnelles des étudiants masculins et féminins sont-elles différentes ?

29. Quais autores você se lembra que discutem as questões afetivas no processo de ensino-aprendizagem?

29. Quels sont les auteurs dont vous vous souvenez qui abordent les questions affectives dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ?

30. Na sua disciplina, quais são as referências teóricas para a afetividade?

Wallon – Piaget – Vygotsky – Freud - Paulo Freire – Damásio - Edgar Morin - Outro

30. Dans votre discipline, quelles sont les références théoriques de l'affectivité ?

Wallon – Piaget – Vygotsky – Freud - Paulo Freire – Damásio - Edgar Morin - Autre

31. Você acredita que é possível separar emoções e sentimentos da cognição? Você acredita que para conseguir êxito no processo de ensinar e aprender seria necessário realizar essa separação?

31. Pensez-vous qu'il est possible de séparer les émotions et les sentiments de la cognition ? Pensez-vous que pour réussir dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, il serait nécessaire de procéder à cette séparation ?

32. Você acredita que emoções e sentimentos podem atrapalhar o desenvolvimento de algumas atividades, podem desconcentrar os alunos e dispersar a atenção, ou mesmo dificultar o processo de ensino-aprendizagem?

32. Pensez-vous que les émotions et les sentiments peuvent entraver le développement de certaines activités, déconcentrer les élèves et disperser leur attention, voire entraver le processus d'enseignement-apprentissage ?

33. Atualmente você participou da discussão da nova Base Curricular para a formação de professores? Da elaboração das unidades de ensino de psicologia?

33. Avez-vous actuellement participé à la discussion sur la nouvelle maquette de la formation des enseignants ? L'élaboration des unités d'enseignement de la Psychologie ?

34. Na sua opinião, o lugar e o número de horas da psicologia na formação das professoras são suficientes neste modelo?

34. Selon vous, dans cette maquette, la place et le nombre d'heures de la psychologie pour la formation des enseignants(es) est-elle suffisante ?

35. Quando comparado com outros aspectos da relação professor-aluno, você acha que a afetividade tem um número de horas suficientemente equilibrado em relação à cognição? à cultura? à neurociência?

35. Quand comparée à d'autres aspects de la relation maître-élève, vous pensez que l'affectivité a-elle un nombre d'heures suffisamment équilibré par rapport à la cognition ? à la culture ? aux neurosciences ?

36. Poderia nos dizer a proporção aproximada de conteúdos centrados em aspectos afetivos da aprendizagem no Curso de Graduação?

36. Pourriez-vous dire la proportion de l'enseignement des aspects affectifs pour les deux années du master MEEF ?

37. Você acha que questões afetivas do aluno podem comprometer as atividades desenvolvidas?

37. Pensez-vous que les questions affectives de l'élève peuvent compromettre les activités développées ?

38. Você acredita que emoções e sentimentos podem ter alguma relação com o desenvolvimento da autonomia do aluno? Com o processo de aprendizagem?

38. Pensez-vous que les émotions et les sentiments peuvent avoir une relation avec le développement de l'autonomie de l'élève ? Avec le processus d'apprentissage ?

39. Na sua opinião, os conteúdos ligados aos conhecimentos afetivos são suficientes para que o professor em formação consiga mediar as manifestações afetivas em suas aulas?

39. Selon vous, les contenus liés aux connaissances affectives sont-ils suffisants pour que l'enseignant en formation soit capable de médiatiser les manifestations affectives dans ses classes ?

40. Segundo seus conhecimentos, existe uma instrução nacional oficial na França para regulamentar a inclusão de aspectos afetivos na formação de professores?

40. Existe-t-il en France, selon votre connaissance, une instruction officielle nationale pour réglementer la présence de la prise en compte des aspects liés à l'affectivité pour la formation des enseignants(es) ?

41. Em uma escala de 0 a 5, na qual "0" significa: não importa e 5 significa: importa totalmente, qual a influência de sentimentos e emoções sobre o processo e resultado de seu trabalho?

41. Sur une échelle de 0 à 5, où "0" signifie : n'a aucune importance et 5 signifie : a une importance totale, quelle est l'influence des sentiments et des émotions sur le processus et le résultat de votre travail ?

42. No curso de Graduação as questões afetivas dos alunos portadores de necessidades especiais foram abordadas?

42. Dans le cadre du master MEEF, les questions affectives des étudiants ayant des besoins spéciaux sont-elles abordées ?

43. Para Wallon a pedagogia e a psicologia devem convergir para conduzir os processos de desenvolvimento e de aprendizagens. O que você pensa dessa afirmação?

43. Pour Wallon, la pédagogie et la psychologie doivent converger pour conduire les processus de développement et d'apprentissage. Que pensez-vous de cette citation ?

44. Você já se frustrou por não conseguir desenvolver uma atividade programada com antecedência: a) Por falta de participação dos alunos ou b) Por causa de algum imprevisto que surgiu e alterou os rumos de sua aula? Como você lidou com a frustração ? poderia descrever os sentimentos associados

44. Avez-vous déjà été frustré de ne pas pouvoir développer une activité programmée à l'avance : a) En raison du manque de participation des élèves ou b) A cause d'un événement imprévu qui a changé le cours de votre cours ? Comment avez-vous géré la frustration ? pourrait décrire les sentiments associés

45. Você teve formações sobre gestão do estresse, da frustração na prática profissional?

45. Avez-vous suivi des formations sur la gestion du stress, la gestion de la frustration dans la pratique professionnelle ?

46. Para terminar, você poderia me dizer como a afetividade se insere na teoria psicológica que você ensina na formação de professores?

46. Pour finir, pourriez-vous me dire comment l'affectivité est insérée dans la théorie psychologique que vous enseignez dans la formation des enseignants ?

ANNEXE D – SCRIPT D'OBSERVATION DE COURS

**Concepções e importância da afetividade na
formação inicial de professores no Brasil e na
França: análise das representações dos formadores
e de suas práticas pedagógicas.**

Pesquisador: Ricardo Francelino da Silva

Público alvo: docentes das disciplinas de Psicologia do INSPÉ e da UNESP

A observação das manifestações emotivas será realizada com base na proposição de Alin (2010) e Duvillard (2014) sobre a construção de 2 gestos profissionais e 5 micro gestos profissionais.

Do ponto de vista da instrução:

01 - Como as relações são construídas em sala de aula? No momento das instruções das atividades a serem realizadas o docente possui um posicionamento tático onde:

- Se posiciona em pé, em frente da sala.
- Fica sentado em sua cadeira
- Fica andando pela sala enquanto dá as instruções
- Se posiciona ao fundo da sala enquanto dá as instruções
- Se movimenta em frente da lousa

02- Como o professor emposta sua voz nos momentos de instruções? Existe preocupação com a altura, e a intensidade?

- aumenta a altura/intensifica a intensidade da voz mantém a altura/intensidade da voz
- diminui a altura/intensidade da voz possui uma cadência estável
- é perceptível alterações bruscas de cadência

03 – Se expressa corporalmente, gesticula, movimenta as mãos e braços ao explicar uma proposta de atividade ou conteúdo?

- gesticula/movimenta as mãos fica com as mãos na cintura
- fica com as mãos no bolso braços cruzados
- aponta para o quadro

Descrever expressões faciais nesses momentos

04 – Referente aos olhares nos momentos de instrução podemos perceber com frequência:

- fixa o olhar em alunos que se sentam na frente
- se preocupa em olhar para toda a sala, alterando o foco entre todos os alunos
- não se preocupa em estabelecer contato visual com os alunos (olha para o quadro)

mantem contato visual apenas com quem está conversando

05 - O uso da palavra na instrução é:

- generalista/não se refere aos aluno pelo nome
- específico, se refere aos alunos chamando pelo nome
- predomínio do uso em primeira pessoa do singular (eu)
- predomínio do uso em primeira pessoa do plural (nós)
- usa linguagem mais coloquial
- usa linguagem mais formal
- usa linguagem rebuscada/polida de difícil acesso
- não demonstra domínio da língua francesa
- demonstra domínio da língua francesa

Do ponto de vista da mediação

06 - No momento das mediações e explicações das atividades que estão sendo desenvolvidas o docente possui um posicionamento tático onde:

- Se posiciona em pé e de frente para o aluno com dúvidas.
- Fica sentado em sua cadeira
- Se mantem parado a frente da sala no momento das explicações
- Se movimenta na frente da sala no momento das explicações
- Fica andando pela sala enquanto dá as explicações
- Se posiciona em frente ao quadro para explicar e desenhar algum tipo de esquema
- Se movimenta em as carteiras

07- Como o professor emposta sua voz nos momentos de mediação, de esclarecimento de dúvidas? Existe preocupação com a altura, e a intensidade, com o ritmo?

- aumenta a altura/intensifica a intensidade da voz
- mantém a altura/intensidade da voz
- diminui a altura/intensidade da voz
- possui uma cadência estável
- é perceptível alterações bruscas do ritmo

08 – A dúvidas colocadas pelos alunos são respondidas com sarcasmo ou ironia?

- sim, frequentemente
- sim, mas com pouca frequência
- não há vestígios de sarcasmo/ironia

09 – Se expressa corporalmente, gesticula, movimenta as mãos e braços ao responder uma pergunta ou dúvida?

- gesticula/movimenta as mãos
- fica com as mãos na cintura
- fica com as mãos no bolso
- braços cruzados
- aponta para o quadro

10 – Referente aos olhares nos momentos de esclarecer dúvidas:

- fixa o olhar no aluno e responde com contato visual
- Ouve a dúvida e explica a questão sem contato visual com o aluno

- ouve a dúvida, mas tenta explicar mantendo contato visual com outro aluno que está conversando
- ouve a dúvida mas para explicar se dirige ao quadro e perde o contato visual com os alunos

11 – Quais expressões faciais estão mais presentes nos momentos de explicação/mediação?

- alegria
- medo
- surpresa
- tristeza
- raiva

12 - O uso da palavra na nos momentos de explicação/mediação é:

- generalista/não se refere aos aluno pelo nome
- específico, se refere aos alunos chamando pelo nome
- predomínio do uso em primeira pessoa do singular (eu)
- predomínio do uso em primeira pessoa do plural (nós)
- usa linguagem mais coloquial
- usa linguagem mais formal
- usa linguagem rebuscada/polida de difícil acesso
- não demonstra domínio da língua francesa
- demonstra domínio da língua francesa

Do ponto de vista da disciplina

13 - Como o professor se posiciona nos momentos de resolução de conflitos? Ele possui um posicionamento tático onde:

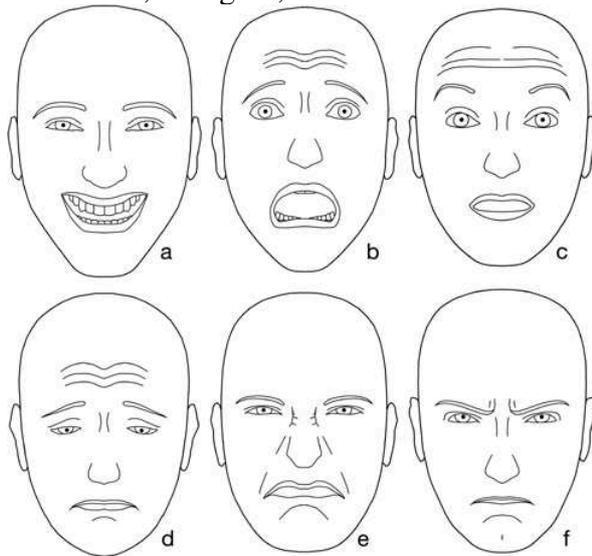
- Fica sentado em sua cadeira e não se aproxima do conflito
- Se mantém parado na frente da sala e não se aproxima
- se aproxima do aluno/os para buscar uma solução para os problemas
- Se afasta de situações de conflito

14 - Como o professor emposta sua voz ao chamar a atenção de um aluno? Existe preocupação com a altura, e a intensidade?

- intensifica a altura/intensidade da voz mantém a altura/intensidade da voz
- diminui a altura/intensidade da voz é perceptível alterações bruscas do ritmo

15 – Possíveis expressões faciais em momentos de conflito:

Figure 13 - Expressions faciales typiques de six émotions de base : a. joie, b. peur, c. surprise, d. tristesse, e. dégoût, f. colère



Fonte: Miguel (2015, p.157)

16 – O docente altera a voz quando provocado(a) ou desafiado(a)?

- responde com intensidade/altura mais elevada
- responde com intensidade/altura muito elevada/descontrolada
- responde com intensidade/altura menos elevada
- responde com intensidade altura tímida/ quase incompreensível

17 – O docente altera a postura gestual quando provocado(a) ou desafiado(a)?

- se sim, descrever as reações mais perceptíveis

18 – Referente aos olhares nos momentos de resolução de conflitos:

- fixa o olhar no aluno e responde com contato visual
- não mantém contato visual no momento de solucionar um conflito
- desvia o olhar com frequência dos interlocutores do conflito
- finge não ver a situação para que se resolva por conta própria

19 - O uso da palavra na nos momentos de resolução de conflitos disciplina:

- generalista/não se refere aos aluno pelo nome
- específico, se refere aos alunos chamando pelo nome
- predomínio do uso em primeira pessoa do singular (eu)
- predomínio do uso em segunda pessoa do singular (você)
- predomínio do uso em primeira pessoa do plural (nós)
- usa linguagem mais coloquial
- usa linguagem mais formal
- não demonstra domínio da língua francesa
- demonstra domínio da língua francesa
- demonstra instabilidade afetiva
- não consegue organizar coerentemente as frases e expressar seu desejo

ANNEXE E – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, estamos realizando uma pesquisa na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, na cidade de Marília-SP, e na Université Lumière Lyon 2, em Lyon na França, intitulada “Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: um estudo comparado em educação” e gostaríamos de poder contar com sua participação.

Este documento está de acordo com as normas regulamentadoras constantes na Resolução CNS nº. 466 de 2012 que trata da normalização ética de pesquisas envolvendo seres humanos e com a Resolução CNS nº. 510 de 2016 que trata das normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, sob o CAAE: **53878421.1.0000.5406**

O objetivo desta pesquisa é investigar se e como os cursos de formação de professores, no Brasil e na França, abordam a afetividade no processo formativo e quais suas possíveis contribuições no processo de formação inicial dos referidos professores. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado seu direito.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa, gostaríamos que soubessem que: a coleta de dados será realizada com a aplicação de um questionário a ser aplicado por via eletrônica aos participantes (via google forms); a análise dos programas de ensino das disciplinas de Psicologia da Educação de Cursos de Pedagogia da UNESP e de Psicologia dos Cursos de Formação de Professores do INSPÉ, na França; análise dos projetos pedagógicos dos cursos envolvidos; a realização e gravação de entrevistas com os docentes formadores por meio de videoconferência; observação das práticas docentes em aulas das disciplinas elencadas.

Gostaríamos aqui de reforçar que, os dados obtidos com essa pesquisa poderão ser divulgados para fins científico e acadêmicos em revistas, livros, simpósios, congressos, entre outros meios de divulgação da produção científica bem como entre outras formas e maneiras de propagação do saber, reservada, como de direito, a **não identificação dos sujeitos participantes**. (Todas as identidades serão preservadas). Os possíveis riscos previstos para essa participação são desconforto e constrangimento relacionados às perguntas. Nossa proposta para amenizar os riscos são: (1) manter sigilo sobre a identidade dos participantes voluntários conforme os princípios de privacidade e confidencialidade; (2) os voluntários podem solicitar a sua desvinculação da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____ portador do
RG _____ concordo em participar da presente pesquisa. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) 18 99741-4059, falar com **Ricardo Francelino da Silva** (doutorando) ou e-mail: ricardo.francelino@unesp.br ou com **Alonso Bezerra de Carvalho** (orientador), telefone 14-99601-2113, e-mail: alonso.carvalho@unesp.br

Marília, 20 de outubro de 2021.

Ricardo Francelino da Silva
Pesquisador Responsável

Alonso Bezerra de Carvalho
Professor Supervisor

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Enseignants en formation

Je, soussigné _____, déclare accepter, librement, et de façon éclairer, de participer comme sujet à l'étude intitulée : **Place et Rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des représentations des formateurs et de leurs pratiques pédagogiques.**

Sous la direction de **Nadja Acioly-Régner**, Professeure des Universités à INSPE - Université Claude Bernard Lyon1 et Directrice de Recherche à Université Lumière Lyon 2 :

Promoteur : Université Lumière Lyon 2, 86 rue Pasteur, 69367 Lyon cedex 07, France et Faculté de Philosophie et de Sciences de l'Université d'État de São Paulo "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Marília-SP, Brésil.

Investigateur principal : **Ricardo Francelino da Silva** (Doctorant)

But de l'étude : 24/11/2020

Engagement du participant : l'étude va consister à Engagement de l'investigateur principal : en tant qu'investigateur principal, il s'engage à mener cette recherche selon les dispositions éthiques et déontologiques, à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des personnes tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies. Il s'engage également à fournir aux participants tout le soutien permettant d'atténuer les effets négatifs pouvant découler de la participation à cette recherche.

Liberté du participant : le consentement pour poursuivre la recherche peut être retiré à tout moment sans donner de raison et sans encourir aucune responsabilité ni conséquence. Les réponses aux questions ont un caractère facultatif et le défaut de réponse n'aura aucune conséquence pour le sujet. Information du participant : le participant a la possibilité d'obtenir des informations supplémentaires concernant cette étude auprès de l'investigateur principal, et ce dans les limites des contraintes du plan de recherche. Confidentialité des informations : toutes les informations concernant les participants seront conservées de façon anonyme et confidentielle. Le traitement informatique n'est pas nominatif, il n'entre pas de ce fait dans la loi Informatique et Liberté (le droit d'accès et de rectification n'est pas recevable). Cette recherche n'ayant qu'un caractère psychologique, elle n'entre pas de ce fait dans la loi Huriet-Sérusclat concernant la protection des personnes dans la recherche bio-médicale. La transmission des informations concernant le participant pour l'expertise ou pour la publication scientifique sera elle aussi anonyme.

Déontologie et éthique : le promoteur et l'investigateur principal s'engagent à préserver absolument la confidentialité et le secret professionnel pour toutes les informations concernant le participant (titre I, articles 1,3,5 et 6 et titre II, articles 3, 9 et 20 du code de déontologie des psychologues, France).

Fait à Lyon, France le 10/03/2022.

Ricardo Francelino da Silva
L'investigateur principal

Nadja Acioly-Régner
Directrice de recherche