C O P E
Member since 2019
JM14482

Ricardo Francelino*
Nadja Acioly-Régnier**
Alonso Bezerra de Carvalho***

Dialogues entre Freire, Wallon et Vygotsky : place et rôle de l'affectivité dans le processus éducatif

Abstrait

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une thèse du premier auteur, dirigée par les deux derniers auteurs. L'objectif ici est de réaliser une réflexion sur la proposition *d'être dans le monde*, vue à partir des perspectives de Paulo Freire, Henri Wallon et Lev Vygotsky, ainsi que sur ses implications affectives et culturelles dans l'acte d'enseigner. Pour Freire (1996), l'acte éducatif est un processus de déconstruction de la dégradation produite par le néolibéralisme dans les sociétés contemporaines. C'est une lutte constante, consciente et une prise de conscience des classes exploitées sur les mécanismes de la déshumanisation de l'Homme. Dans ce contexte, le rôle et la place de l'enseignant sont constamment confrontés à un univers socio-affectif, en impactant la manière dont les étudiant(e)s s'impliquent dans la construction du sens dans le processus formatif. Le modèle d'éducation appelé par Freire (1981) éducation bancaire, qui prévaut encore dans les structures d'enseignement contemporaines, ne suffit plus à répondre aux besoins actuels de la société cybernétique. C'est pourquoi le besoin de former des professionnels aux compétences relationnelles est devenu plus évident au cours du présent siècle. Dans cette scène, Vygotsky et Wallon sont convoqués dans cet article pour une meilleure compréhension des processus psychiques de construction de significations imprégnés d'affectivité. Wallon (1968), en démontrant que l'affectivité est le premier mécanisme par lequel l'être humain se rapporte au monde. Vygotsky (1998) en proposant que l'affectivité est une partie constitutive de la culture, qui influence le développement des fonctions psychologiques supérieures, sans lesquelles

Article déposé le 13 mai 2024 ; accepté pour publication le 18 juillet 2024.
* São Paulo State University (UNESP), Assis, Brazil.
** Université Claude Bernard Lyon1, France.
*** São Paulo State University (UNESP), Marília, Brazil.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.19.06

la puissance génétique ne serait pas réalisée. Avec leurs recherches, ces auteurs ont démontré que l'affectivité et la culture sont essentielles dans la construction des significations, dans les structures relationnelles, indéniablement marquées par la présence d'affects. Ces théoriciens nous aident aussi à comprendre que la formation des enseignant.e.s est fortement marquée par le *modus operandi* du cartésianisme, n'étant plus en mesure de répondre aux exigences actuelles de la société, en favorisant la distance entre les sujets du processus éducatif, ce qui a conduit à un mouvement de déshumanisation. Pour que l'enseignant réussisse dans ses activités, il est nécessaire de reconnaître les variables socioculturelles avec lesquelles il entend travailler, de connaître le langage représentationnel et symbolique que cet «autre» possède déjà pour, 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. L'acte de mise en relation est en soi, *a priori*, un acte éducatif, puisque, selon Freire « Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque lui-même, les Hommes s'éduquent entre eux, médiatisés par le monde » (Freire 1981: 79).

Mots clés : affectivité, formation des enseignants, approche socioculturelle.

The Dialogue Between Freire, Wallon and Vygotsky: The Place and Role of Affectivity in the Educational Process

Abstract

This paper is part of a thesis of the first author, which is being supervised by the other two authors. The objective here is to reflect on the proposition of being "in the world," seen from the perspectives of Paulo Freire, Henri Wallon and Lev Vygotsky, as well as on its affective and cultural implications for the act of teaching. For Freire (1996), the educational act is a process of deconstruction of the degradation produced by neoliberalism in contemporary societies. It is a constant, conscious struggle, an awareness by the exploited classes of the mechanisms of the dehumanization of humanity. In this context, the role and place of the teacher are constantly confronted with a socio-affective universe, impacting the way in which students get involved in the construction of meaning in the educational process. The education model called by Freire (1981) banking education, which still prevails in contemporary educational structures, is no longer sufficient to meet the current needs of the cybernetic society. Thus, the need to train professionals in relational skills has become even more evident in the present century. To better understand the psychological processes involved in constructing meanings with significant emotional content, the article refers to the theories of L. Vygotsky and H. Wallon. Wallon (1968) demonstrates that affectivity is the first mechanism by which human beings relate to the world. Vygotsky (1998) proposes that affectivity is a constitutive part of culture, which influences the development of higher psychological functions, without which genetic power would not be realized. In their research, these authors have demonstrated that affectivity and culture are essential in the construction of meanings in relational structures, undeniably marked by the presence of affects. These theorists also help us to understand that the training of teachers is strongly

marked by the Cartesian modus operandi, no longer able to meet the current demands of society; by increasing the distance in the educational process, it contributes to its dehumanization. For the teacher to succeed in his or her activities, it is necessary to recognize the sociocultural variables with which he or she intends to work, to know the representational and symbolic language that this "other" already possesses, and then, from this already constructed reality, firstly to seek to establish semantic and emotional links with the surrounding reality, and secondly, with the historical-scientific culture accumulated by society. The act of establishing a relationship is in itself, an educational act, since, according to Freire, "No one educates anyone, no one educates himself, Men educate themselves, mediated by the world" (Freire 1981: 79).

Keywords: affectivity, teacher training, sociocultural approach.

Dialog pomiędzy Freire, Wallonem i Wygotskim: miejsce i znaczenie emocjonalności w procesie edukacyjnym

Abstrakt

Artykuł wpisuje się w ramy rozprawy doktorskiej pierwszego z autorów, która powstaje pod kierunkiem dwojga pozostałych. Przedmiotem artykułu jest refleksja nad propozycją *bycia w świecie,* z punktu widzenia trzech autorów: Paulo Freire, Henri Wallona i Lwa Wygotskiego, a także nad implikacjami emocjonalnymi i kulturowymi aktu nauczania. Dla Freire (1996) akt edukacyjny jest procesem dekonstrukcji degradacji, wytworzonej przez neoliberalizm współczesnych społeczeństw. Jest to nieustanna i świadoma walka, uświadomienie przez klasy uciśnione mechanizmów dehumanizacji Człowieka. W tym kontekście rola i miejsce nauczyciela są nieustannie konfrontowane ze światem społeczno-emocjonalnym, mającym wpływ na sposób, w jaki uczący się angażują się w konstruowanie sensu w procesie kształcenia. Model edukacji, zwany przez P. Freire (1981) edukacją bankową, który jest nadal modelem przeważającym w strukturach współczesnego nauczania, nie jest już wystarczający by sprostać wymogom społeczeństwa cybernetycznego. Dlatego też w dobie obecnej niezbędne jest przygotowanie profesjonalistów posiadających umiejętności interpersonalne. W celu lepszego zrozumienia psychicznych procesów konstruowania znaczeń o znacznym ładunku emocjonalnym artykuł odwołuje się do teorii L. Wygotskiego i H. Wallona. H. Wallon (1968) udowadnia, że emocjonalność stanowi pierwszy mechanizm, za pomocą którego istota ludzka ustosunkowuje się do świata. L. Wygotski (1998) natomiast twierdzi, że jest ona nieodłączną częścią kultury, ta zaś ma wpływ na rozwój wyższych funkcji psychicznych, bez których oddziaływanie genetyki nie mogłoby się wypełnić. Poprzez swoje badania, obaj autorzy udowodnili, że emocjonalność i kultura są bardzo ważne w konstruowaniu znaczeń w strukturach relacji, przepełnionych emocjami. Pomaga nam to zrozumieć, iż kształcenie nauczycieli jest silnie przesiąknięte *modus operandi* kartezjanizmu, który nie jest już dziś w stanie odpowiedzieć na współczesne wymagania społeczeństwa; sprzyjając powiększaniu dystansu w procesie edukacyjnym doprowadza do jego dehumanizacji. Aby nauczanie było skuteczne, niezbędne jest uwzględnianie zmiennych społeczno-kulturowych oraz reprezentatywnego, symbolicznego języka tego « drugiego » i rozpoczynając od tego dążenie do semantycznego i emocjo-

nalnego powiązania z otaczającą rzeczywistością, a następnie, z kulturą historyczno-naukową kumulowaną przez społeczeństwo. Akt nawiązania relacji jest sam w sobie, *a priori*, aktem edukacyjnym, gdyż według P. Freire: Nikt nikogo nie kształci, nikt się nie kształci, Ludzie kształcą się nawzajem za pośrednictwem świata (Freire 1981: 79).

Słowa kluczowe: emocjonalność, kształcenie nauczycieli, podejście społeczno-kulturowe.

Introduction

La discussion sur les influences possibles de l'affectivité sur la psyché humaine est un thème central de nombreuses théories tout au long du développement humain. Déjà dans le monde grec, la théorie des tempéraments, ou théorie humorale élaborée par le philosophe et médecin Hippocrate, nommé par l'histoire comme le père de la médecine, distinguait déjà quatre tempéraments ou quatre humeurs liés à l'état d'esprit et à la personnalité de chaque personne. Cette théorie proposait que la prévalence et la tendance d'action de chaque personne étaient déterminées par l'une de ces quatre caractéristiques appelées tempéraments par Hippocrate, fortement liées aux états émotionnels de chaque personne. Cette théorie était basée sur la prémisse des fluides corporels inspirés d'Empédocle, étant divisés entre les profils : sanguin (sang), colérique (bile), flegmatique (lymphe ou flegme) et mélancolique (l'atrabile ou bile noire). Ces profils étaient implicitement liés aux tendances d'action de chaque individu, à leurs émotions et à leurs caractéristiques affectives. Même en désuétude après le début du développement de la psychologie scientifique au XIXe siècle, c'est un exemple que, depuis la Grèce antique, les relations entre affectivité et prise de décision, entre affectivité et personnalité, entre les émotions et les processus de développement étaient déjà des objets d'intérêt pour les philosophes antiques.

Mais ce n'est qu'avec Wilhelm Wundt (1832–1920), considéré comme le fondateur de la psychologie scientifique, que les théories sur le psychisme humain ont pris de l'importance et du caractère scientifique. Wundt a utilisé quelques principes formulés par Hippocrate pour une relecture des principes de ce qu'il nomme l'intensité des mouvements internes (émotions) et la vitesse de variation des mouvements internes. Sur la base des propositions de Wundt, Hans Jürgen Eysenck (1916–1997), psychologue allemand vivant en Grande-Bretagne, a développé les concepts d'introversion et d'extraversion, également utilisés par Carl Gustav Jung (1875–1961).

Même si, au fil du temps, ces théories ont démontré les limites de leurs propositions théoriques et, dans de nombreux cas, les incohérences théoriques découvertes par le progrès scientifique, elles ont été fondamentales pour l'évolution de la pensée et la structuration des sciences telles que nous les connaissons aujourd'hui. Elles ont influencé la façon dont la société en général et l'école en particulier s'organisent.

Vygotsky et la déconstruction de la métaphysique cartésienne

Dans cet univers de manifestations et de théories qui se proposaient d'expliquer la dynamique des affects, Lev Semionovitch Vygotsky (1896–1934), qui, au début du XXe siècle, a fortement contribué au développement de la psychologie scientifique, avec une attention particulière pour les processus mentaux et les fonctions psychologiques supérieures. Cependant, les travaux de Vygotsky sur les émotions et leur influence sur la formation de l'être humain sont peu visibles dans son œuvre. La production de Vygotsky relative aux émotions n'est pas un thème mis en avant par ses commentateurs et disciples qui ont privilégié la discussion d'autres aspects de la vaste œuvre de Vygotsky. Cependant, déjà dans la *Psychologie de l'art*, le thème des émotions occupait une place centrale dans les discussions vygotskiennes. Il est remarquable chez Vygotsky de situer le rôle des émotions pour la formation sociale de l'esprit, puisqu'elles occupent une place centrale dans le développement des fonctions psychologiques supérieures, au même titre que la mémoire, l'imagination et l'abstraction, entre autres.

L'un des thèmes centraux de Vygotsky (1998) en ce qui concerne les émotions, était d'élucider les contradictions présentes dans les principes métaphysiques et mécanistes de la théorie de Descartes. Selon Vygotsky, pour Descartes, « Dans l'histoire du psychisme humain, non seulement aucune perspective du développement des émotions n'est possible, mais au contraire, elles sont condamnées à une régression continue et, à la fin, à la mort. » (Vygotsky 1998 : 253). Cet auteur était farouchement opposé à l'idée d'involution présente dans les écrits cartésiens qui avaient en eux-mêmes une image destructrice de la sphère émotionnelle de notre conscience. Il convient de noter que le concept d'affectivité développé par Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879–1962) plus tard et utilisé dans ce texte, n'a été utilisé ni par Vygotsky et ni par René Descartes qui ont abordé le thème des passions et des émotions humaines. Wallon proposait que les émotions, les sentiments et les passions soient trois manifestations de l'affectivité, chacune avec ses spécificités que nous expliciterons plus loin.

Selon la lecture de Vygotsky, il est indispensable de distinguer rigoureusement les émotions, telles qu'elles sont habituellement représentées, et la catégorie d'expériences émotionnelles que décrit la psychologie clinique (Vygotsky 1998 : 255). Selon lui, il y avait une distinction incontestable à faire entre la manifestation psychique des émotions et leurs matérialisations corporelles, leurs expressions physiques. Les recherches de Vygotsky ont démontré que l'explication selon laquelle les altérations viscérales et musculaires étaient la cause et la source des émotions ne tenait pas la route. 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 : 254). Rappelons ici que Vygotsky 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 cor-

tex est la partie de notre conscience qui se distinguerait qualitativement des autres parties du cerveau, où se situaient les fonctions psychologiques supérieures. Pour lui, les sentiments sont des éléments constitutifs de ces fonctions.

Suivant cette ligne théorique, Vygotsky (1998) utilise la réflexologie de Pavlov pour démontrer l'indéfendabilité de la théorie des passions innées de Descartes, en montrant que le développement ou le conditionnement d'une réponse émotionnelle acquise serait possible.

Ainsi, Vygotsky s'est consacré dans son ouvrage *Théorie des Émotions* à élucider les contradictions théoriques apparues à son époque sur les conceptions et les influences des émotions et des sentiments pour la constitution de la psyché humaine. Dans ses critiques, Vygotsky a soutenu que la théorie de James-Lange, représentant de l'organicisme physiologique à la fin du XIXe siècle, ne résisterait pas au simple choc expérimental de leurs propositions. Pour soutenir ses propositions, Vygotsky s'est appuyé sur plusieurs recherches de son temps pour démontrer sa thèse.

Ainsi, afin de dévoiler les contradictions présentes dans les énoncés mêmes de la théorie organiciste périphérique, Vygotsky s'est attaché à répondre à deux questions fondamentales : 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, s'il ne fait que provoquer ses manifestations corporelles de manière artificielle (Vygotsky 1998 : 31).

Pour répondre à ces questions, Vygotsky reprend les recherches de Cannon, Bard et Sherrington, qui ont apporté des preuves corroborant l'hypothèse de Vygotsky, selon laquelle les manifestations corporelles ne sont pas la conséquence ou le moteur de l'expérience émotionnelle, de caractère psychique. De même, Vygotsky souligne que les recherches de S. A. Wilson (1924) et du médecin espagnol Marañón (apud Cannon 1927 : 113), ont démontré que les aspects objectifs et subjectifs des émotions étaient présents dans leurs études, sans relation de cause à effet comme le proposaient les théories précédentes. Ces propositions remettent en cause le parallélisme psychophysique cartésien et l'inclusion de la sphère psychique des émotions, que Wallon définira plus tard comme des sentiments.

De même, Vygotsky reprend les propositions de Wundt qui s'opposent, à cet égard, aux théories périphériques et organicistes des émotions. Wundt a défendu l'existence de la théorie connue sous le nom de théorie des sensations innervées ou des sensations intériorisées. Ces sensations intérieures, celles qui ne passeraient pas par les nerfs pour exister, constitueraient des perceptions internes, ou introspectives de notre condition psychique.

Même en subissant certaines représailles politiques, Vygotsky a reconnu l'apport brillant de Sigmund Freud (1856–1939) en matière d'analyse clinique et d'esprit pionnier dans la lutte contre les théories périphériques des émotions. Cependant, il y avait quelques exceptions à la pensée freudienne, à propos de la notion de plaisir, ce qui l'incita à reprendre les recherches de Karl Bühler (1879–1963), qui montraient que le développement de la vie psychique de l'enfant n'était pas exclusivement déterminé par le principe du plaisir freudien.

La théorie de Bühler reprise par Vygotsky (2003) met en évidence une conceptualisation alternative du principe de la sensation émotionnelle en tant que plaisir/déplaisir. Dans cette approche, le principe d'activité est lié aux émergences du plaisir chez les enfants, démontrant que les processus émotionnels, compris ici également comme des processus de manifestation du plaisir, organisent certains principes de la dynamique de la vie affective et de son évolution conséquente. L'un des objectifs centraux de Vygotsky, lorsqu'il a repris les recherches de Bühler, était de mettre en évidence la possibilité du développement de l'affectivité, idée développée plus tard par Wallon (1968) d'une manière plus complète.

Vygotsky (2003) poursuit son analyse en reprenant également les recherches expérimentales d'Edouard Claparède qui établit une division appropriée des manifestations des sentiments et des émotions. De manière similaire à ce que proposera Wallon (1968), Claparède attribue aux manifestations les plus instinctives, biologiques de nos manifestations affectives, le concept d'émotion et aux manifestations plus proches de notre conscience, les attributs des sentiments. Cette division n'était jusqu'à présent pas claire dans les écrits sur la vie affective qui désignaient initialement toutes les expressions de notre affectivité comme des passions, des émotions ou des sentiments. Cette division initiée par Claparède a été reprise par Wallon qui l'a déclinée en sentiments, émotions et passions.

Même en se déclarant adepte de la méthode clinique, et sous les restrictions de sa période historico-culturelle, Vygotsky (2003) poursuit la conclusion de son analyse en mettant en exergue les résultats de Lewin (apud Vygotsky 2003) dans ses recherches sur le développement psychique, pour qui les affects sont constitutifs des structures psychiques de l'être humain. Les réactions affectives sont entrelacées avec les autres manifestations psychiques humaines, telles que l'imagination, la créativité et les autres fonctions psychologiques. Elles sont constitutives du psychisme et, en tant que telles, doivent être valorisées et travaillées pour le développement de l'enfant.

Selon Vygotsky (2003), dans la théorie de Lewin, « La réaction émotionnelle est le résultat spécifique d'une structure donnée du processus psychique » (Vygotsky 2003 : 149). Les réactions émotionnelles peuvent se manifester à la fois dans les activités physiques (sports) et dans les activités purement intellectuelles (jeu d'échecs). Cette prémisse constitue une certaine distance avec les conceptions freudiennes qui ne concevaient pas la possibilité de prouver expérimentalement ces présupposés.

Nous pouvons constater que Vygotsky établit quelques principes fondamentaux pour la compréhension du développement psychologique. Selon lui, les psychologies de son époque étaient centrées sur deux tendances théoriques : les psychologies explicatives et les psychologies descriptives des processus psychologiques, sans toutefois parvenir à rompre avec la dichotomie présente dans le dualisme cartésien également lié au développement psychique.

On remarque le manque de systématisation de certains concepts appliqués par Vygotsky, que nous verrons mieux élaborés chez Wallon et mis en pratique par Freire. Cette conception du développement exposée dans les études vygotskiennes a profon-

dément influencé la conception de l'enfant et de l'école encore présente aujourd'hui dans l'école, orientant également le programme de formation des enseignants.

L'affectivité chez Wallon et ses influences sur les pratiques pédagogiques

Avec quelques similitudes de la pensée de Vygotsky, le concept d'affectivité et ses influences sur le développement de l'enfant ont été explorés en profondeur par le psychiatre et philosophe français Henri Paul Hyacinthe Wallon, qui, dans ses études, s'est consacré à la compréhension des processus constitutifs de la psyché humaine, avec un accent particulier sur les manifestations et les implications des affections humaines. Selon Catherine Tourette et Michèle Guidetti (2018), les recherches sur le développement affectif menées par Wallon ont été d'une importance primordiale pour le développement de l'enfant et son éducation au XXe siècle et occupent toujours une place prépondérante dans les recherches sur le développement humain.

Les travaux de Wallon font partie des théories qui ont proposé la compréhension des processus psychologiques humains. 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 (Leite 2018).

Pour Wallon, le processus de développement du sujet humain est organisé de manière non linéaire, et consiste en une alternance de mouvements d'expansion et de confinement, d'explosion et de stabilité, de prédominance des forces intéroceptives (viscérales, dirigées vers l'intérieur) et extéroceptives (environnementales, dirigées vers l'extérieur). Il ne nie pas nos racines évolutionnaires en ce qui concerne la genèse des processus constitutifs de l'être humain, mais il considère que l'Être humain est génétiquement social. La puissance génétique se réalise dans l'interaction avec l'environnement social, sans laquelle ce que nous entendons par humain ne serait pas réalisé.

Une contribution majeure de Wallon (1968) à la psychologie du développement de l'enfant a été la structuration du champ affectif. Wallon a divisé le champ affectif en trois instances distinctes : les émotions, les sentiments et les passions.

Selon Wallon, l'affectivité correspond à la capacité d'être affecté positivement ou négativement, tant par des sensations internes que par des stimuli externes. Elle constitue l'un des domaines fonctionnels constitutifs de l'être humain, divisé par Wallon en : affectivité, acte moteur, connaissance et personne. Dans cet article, nous nous concentrerons sur la compréhension de l'affectivité.

Selon Abigail Alvarenga Mahoney et Laurinda Ramalho de Almeida « 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. » (Mahoney et Almeida 2005 : 19). Pour les auteurs, l'affectivité consiste en la disposition d'être affecté, avec ou sans consentement.

Pour Aurino Lima Ferreira et Nadja 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 : 26).

La théorie wallonienne nous permet de mieux comprendre comment la psyché humaine se structure à travers le développement affectif, cognitif et moteur. Selon Tran-Thong, Wallon a proposé une « approche génétique, concrète et multidimensionnelle » (Tran-Thong 1983 : 15), en proposant une compréhension conjoncturelle des domaines fonctionnels par lesquels l'enfant est constitué.

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 :

> Les émotions consistent essentiellement en systèmes d'attitudes qui, pour chacune, répondent à une certaine espèce de situation. Attitudes et situation correspondante s'impliquent mutuellement, constituant une façon globale de réagir qui est de type archaïque, et 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 en résulte que, souvent, c'est l'émotion qui donne le ton au réel. Mais, inversement, des incidents extérieurs acquièrent le pouvoir de la déclencher presque à coup sûr. Elle est, en effet, comme une sorte de prévention qui tient plus ou moins au tempérament, aux habitudes du sujet (Wallon 1968 : 148, propre traduction).

Nous pouvons constater que Wallon établit quelques principes intéressants à observer au sujet des 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'être humain comme un mécanisme d'auto-préservation. Enfin, l'habitude peut exercer une influence sur certaines réponses émotionnelles. Wallon ajoute également qu' « il appartient précisément aux émotions, par leur orientation psychogénétique, de réaliser ces liens qui anticipent sur l'intention et le discernement » (Wallon 1968: 149). Pour Wallon, les premiers contacts de l'enfant avec le monde extérieur sont d'ordre émotionnel.

L'émotion se caractérise par la manifestation d'états corporels objectifs, manifestations viscérales, somatiques, musculaires, périphériques, organiques liées au caractère biologique de l'être humain, s'exprimant chez l'enfant par des signes qui parviennent aux sens. À la suite de ces changements de tonus, des contractions musculaires et des changements de tempérament peuvent être notés chez l'enfant. Les émotions manifestent la plasticité des affects. Selon Mahoney et Almeida, l'émotion chez Wallon « est l'extériorisation de l'affectivité [...] c'est le premier lien entre l'organique et le social » (Mahoney, Almeida 2005 : 20).

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: 37).

Les sentiments, selon Wallon (1968), présentent des manifestations plus proches de notre état psychologique. Il constitue un deuxième moment des manifestations affectives et peut participer à des relations plus dynamiques avec la cognition (Ferreira, Acioly-Régnier 2010).

Selon Wallon, « L'enfant que le sentiment sollicite n'a pas à l'égard des circonstances les réactions instantanées et directes de l'émotion » (Wallon 1968 : 153). Par ce biais interprétatif, la théorie de Wallon désigne les sentiments comme la part représentationnelle de l'affectivité, non nécessairement liée à une réponse sensible, directe ou immédiate à une sensation ou à un stimulus, mais une affection qui peut souvent être déguisée, interne, psychologique.

Selon Francelino,

> 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. Ils se distinguent des émotions par leur intensité, leur instantanéité et leur durabilité, car ils ne présentent pas la même réactivité que les émotions (Francelino 2022 : 58–59).

Différents des émotions qui sont instantanées et difficiles à déguiser, les sentiments se manifestent de manière plus pérenne, avec une durabilité, une intensité plus douce. Cette idée de perpétuité, de contiguïté, est un fondement présent dans la proposition wallonienne des sentiments, étant les affections les plus proches de notre conscience, constituant la représentation mentale même des émotions.

Les sentimentalistes, pour Wallon, cherchent à se distancer des « tempêtes émotionnelles » (Wallon 1971 : 151–152). Concernant son importance, Valéria Amorim Arantes (2003) affirme que les sentiments jouent un rôle fonctionnel dans l'organisation de la pensée et peuvent influencer les actions et les pensées autant que notre cognition (Arantes 2003 : 123).

Les passions constituent, chez Wallon, le contrepoids de l'équilibre affectif, le fondement de l'équilibre, des jugements, de la maîtrise de soi sur les manques et les excès de sentiments et d'émotions.

Dans le concept de passion proposé par Wallon, certaines structures organiques et cognitives doivent être développées pour que la passion puisse s'épanouir chez l'enfant. Celle-ci ne se produirait que lors du passage de la période sensori-motrice et projective au stade personnaliste. Avant cette période, l'enfant serait sous la domination des émotions.

Freire et changement de l'organisation du processus éducatif : les implications d'une attitude aimante dans l'acte d'enseigner

Avant de parcourir le chemin historique de la lutte et de la conquête de la place et du rôle de l'affectivité dans la construction de la personne complète, du sujet historique, culturel et relationnel par excellence, des phénomènes affectifs comme phénomènes constitutifs de la personnalité, de la volonté, des désirs, de l'imagination, de la mémoire, bref, de la construction de la personne complète, pour reprendre les termes de Wallon, l'affectivité a été reléguée au rang d'épiphénomène, de manifestation subalterne de notre psychisme. Les travaux menés en psychologie scientifique, en neurosciences et dans d'autres domaines de la recherche scientifique, ont confirmé la nécessité de réfléchir à l'éducation en général, et à la formation des enseignants en particulier. Ceci est devenu fondamental pour pallier les dommages dont les systèmes d'éducation ont souffert dans le monde entier au cours des dernières décennies.

À cet égard, Paulo Freire (1921–1997), éducateur brésilien qui a influencé les conceptions et les pratiques d'éducation au 20e siècle, présente l'éducation comme une pratique humanisante, comme une expression de notre humanité et, à ce titre, elle ne saurait être traitée comme un thème immuable, soumise aux seules règles des lois mathématiques et physiques ni celles économiques et financières du marché néolibéral. 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 et, en particulier, au sein de l'école. Pour Freire « l'amour est aussi un dialogue » (Freire 1981 : 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 Moacir Gadotti (1999), l'affectivité est constituée par un ensemble de phénomènes qui agissent sur les êtres humains au cours de leur existence. Phénomènes marqués par des manifestations affectives, généralement accompagnées de la présence de plaisir ou de déplaisir. Gadotti souligne également dans *Lições de Freire* la forte relation que la cognition et l'affectivité entretiennent dans les écrits de Freire.

Dans cette perspective épistémologique, la logique de l'éducation bancaire, dépositaire des savoirs, n'a plus de raison d'être, et nous pouvons nous inspirer des écrits de Freire pour penser une éducation centrée sur l'émancipation des sujets, sur leur développement complet et intégral.

Dans ce sens, dans une perspective freirienne, Alonso Bezerra de Carvalho (2016) souligne que les processus d'enseignement et d'apprentissage doivent être basés sur une relation de confiance et d'engagement mutuel entre l'enseignant et l'apprenant, présupposant l'établissement d'une véritable relation d'amitié est établie. En menant une recherche sur le thème de l'amitié dans la classe, comme un moyen possible de construction de liens de respect, d'autonomie et de réciprocité, Carvalho souligne que,

> en ce qui concerne les enseignants, les élèves, dans leur grande majorité, considèrent qu'il est possible d'établir une relation amicale entre eux, car cela peut favoriser une bonne coexistence dans la classe, faciliter l'enseignement-apprentissage, l'intérêt pour les cours et la construction d'un respect mutuel (Carvalho 2016 : 150).

Connaître la culture dans laquelle on entend mener une action éducative consiste à connaître un langage représentationnel et symbolique que cet « autre » possède déjà et, à partir de cette réalité déjà construite, à chercher à établir des liens sémantiques et affectifs avec la réalité environnante, dans un premier temps, et avec la culture historico-scientifique accumulée par la société, dans un second temps.

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) de ce développement impliqué dans des réalités socio-historiques définies. Reconnaître la voix et la place des populations marginalisées a été l'un des combats de Freire. Les implications affectives présentes dans ses écrits constituent l'essence de ce qui nous rend humain pour le pédagogue. Il nous appelle à assumer notre position de « transformateurs, créateurs, faiseurs de rêves, capables d'être en colère parce qu'ils sont capables d'aimer » (Freire 1996 : 46).

L'affectivité est un thème central dans les écrits freiriens car elle fait partie de la « mise à la place de l'autre » dans un sens empathique, de la sensibilisation de l'enseignant à l'élève.

Ainsi, grâce à la construction de l'esprit d'appartenance et à la création d'une relation affective basée sur la confiance, les étudiants 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 constitue 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.

Les écrits de Freire ont été innovateurs dans la prise en compte du rôle de l'affectivité à l'école, dans le sens où ils apportent un regard dialectique sur le processus de développement de l'élève. Ainsi pour lui, l'école devient un lieu de transformation sociale et d'émancipation intellectuelle, mais aussi politique. Dans la pédagogie de l'amour telle que considérée par Freire (1996), la construction de l'altérité et de la passion pour l'acte d'enseigner et celui 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 scolaire. Il est essentiel de cultiver quotidiennement des sentiments tels que l'amour et la solidarité, car le processus de connaissance de soi génère la partie constitutive de l'apprentissage qui nous rend humains, en nous permettant d'apprendre à gérer notre propre vie affective. Sachant que l'affectivité peut être cultivée et que, lorsqu'elle est bien dirigée, elle peut contribuer activement aux processus d'enseignement et d'apprentissage, la reconnaissance et la valorisation de la présence affective dans le processus édu-

catif jettent un pont de transformations pour la réalité scolaire actuelle, qui subit une forte dégradation des conditions de son fonctionnement. Les taux actuels de violence observée, les brimades, l'abandon scolaire, l'échec scolaire, sont autant d'indicateurs qui pourraient être atténués ou inversés, à notre avis, grâce à un changement d'attitude dans l'acte d'enseigner.

> Aucune véritable formation d'enseignants ne peut se faire sans, d'une part, l'exercice de la 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 : 51).

Chez Freire, même si les contenus sont fondamentaux, ils ne sont pas les seuls facteurs à prendre en compte dans le processus éducatif. Les gestes, les discours, les regards sont toujours chargés de significations inhérentes aux espaces de sociabilité auxquels appartient le sujet. 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 sa propre affectivité est une tâche urgente pour le développement selon Freire.

Conclusion

La psychologie freirienne s'oppose totalement à l'esprit individualiste néolibéral basé sur la compétitivité interindividuelle et à l'individualisme concurrentiel comme formes d'organisation sociale. Dans cette perspective, la réussite d'un individu ne doit pas être comprise comme la conquête d'un individu isolé, mais comme une conquête collective. De ce point de vue, les conceptions pédagogiques et psychologiques de l'éducation de Freire (1996) sont étroitement liées aux hypothèses défendues historiquement par Vygotsky et Wallon. L'environnement social est déterminant pour le développement individuel des sujets qui, par le biais des relations maintenues entre affectivité et cognition, passe d'un état d'hétéronomie à un état d'autonomie participative et co-implicative. La formation des enseignants de ce point de vue épistémologique doit être repensée, en particulier, pour reconsidérer la place et le rôle de l'affectivité dans cette formation. À cet égard, nous avons beaucoup à apprendre de la philosophie africaine de l'Ubuntu. « Je suis, parce que nous sommes ».

Bibliographie

Arantes V. A. (éd.) (2003) *Afetividade na escola*: *alternativas teóricas e práticas*, São Paulo, Summus.

Cannon W. (1927) *The James-Lange theory of emotions*: *A critical examination and an alternative theory*, "The American Journal of Psychology", n° 39(1/4), pp. 106–124, https://doi.org/10.2307/1415404.

Carvalho A. B. de (2016) *A relação professor e aluno*: *paixão, ética e amizade na sala de aula*, 1ère èd, Curitiba, Appris.

Ferreira A. L., Acioly-Régnier N. (2010) *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*, "Educar em Revista", n° 36, pp. 21–38, https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003.

Francelino R. (2022) *Emoções e sentimentos no processo de ensino e aprendizagem*: *contribuições da teoria de Henri Wallon*, São Paulo, Editora Dialética, https://doi.org/10.48021/978-65-252-3322-2.

Freire P. (1981) *Pedagogia do Oprimido*, 9ème édition, Rio de Janeiro, Paz & Terra.

Freire P. (1996) *Pedagogia da Autonomia*: *Saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, Paz & Terra.

Gratiot-Alfandéry H. (2010) *Henri Wallon*, trad. et élaboration P. Junqueira, Recife, Fondation Joaquim Nabuco, Édition Massangana, Coll. Educadores.

Leite S. A. da S. (2018) (éd.) *Afetividade*: *as marcas do professor inesquecível*, Campinas, SP, Édition Mercado das Letras.

Mahoney A. A., Almeida L. R. (2005) *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*, "Psicologia da Educação", nº 20(1), pp. 11–30.

Tourette C., Guidetti M. (2018) *Introduction à la psychologie du développement: Du bébé à l'adolescent*, 4ème édition. Paris, Éditions Dunod.

Tran-Thong (1983) *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.

Vygotsky L. (1998) *Théorie des Émotions: Étude historico-psychologique*, trad. N. Zavialoff, C. Saunier, Paris, L'Harmattan.

Vygotski L. (2003) *Conscience, inconscient, émotions, Préface Y. Clot*, textes choisis et commentés par Y. Clot, trad. G. F. Sève, Paris, La Dispute.

Wallon H. (1968) *A evolução psicológica da criança*, trad. A. M. Bessa, Lisboa, Edições 70.

Wallon H. (1971) *As Origens do Caráter na Criança*, trad. P. da Silva Dantas, São Paulo, Difusão Europeia do Livro.

Wilson S. A. (1924) *Some Problems in Neurology. No. 11 – Pathological Laughing and Crying*, "Journal of Neurology and Psychopathology", nº 4(16), pp. 299–333, https://doi.org/10.1136/jnnp.s1-4.16.299.

Sources d'Internet

Acioly-Regnier 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, https://hal.science/tel-01982260v1 (consulté: 12.08.24).

Gadotti M. (1999) *Lições de Freire*, "Revista da Faculdade de Educação", n° 1–2(23), https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002.

À propos des auteurs

Ricardo Francelino – Doctorat en Éducation – Université d'État de São Paulo « Júlio de Mesquita Filho » UNESP/Brésil, et en Sciences de l'Éducation et de la Formation – Université Lumière Lyon 2/Lyon/France, en cotutelle internationale de thèse. Master en psychologie à Université d'État de São Paulo « Júlio de Mesquita Filho » UNESP/Brésil (2017), licence en histoire à Université d'État de São Paulo « Júlio de Mesquita Filho » UNESP/Brésil (2008) et en pédagogie à Université d'État de São Paulo « Júlio de Mesquita Filho » UNESP/Brésil (2013); spécialiste en planification, mise en œuvre et gestion de l'enseignement à distance à l'Université Fédérale Fluminense – UFF/Niterói/Brésil (2013). Membre du GEPEDEME – Groupe d'étude et de recherche sur le développement moral et l'éducation, et du GEPEES – Groupe d'étude et de recherche sur l'éducation, l'éthique et la société. Il a de l'expérience dans les domaines de l'histoire, de la philosophie et de la sociologie, en tant qu'enseignant dans l'enseignement secondaire et technique et dans l'enseignement de la psychologie dans le cadre de cours de premier cycle universitaire. Il mène des recherches sur les influences de l'affectivité sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, la formation des enseignants, en mettant l'accent sur les relations interpersonnelles dans le contexte éducatif.

Nadja Acioly-Régnier est titulaire d'une Licence et d'un Master en Psychologie à l'Université Fédérale de Pernambuco, au Brésil. Elle a obtenu son Diplôme d'Etudes Approfondies et son Doctorat en psychologie à l'Université René Descartes Paris V Sorbonne. Elle est titulaire d'une Habilitation à Diriger des Recherches de l'Université Lumière Lyon 2. Elle est actuellement Professeure des Universités à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres – Université Claude Bernard Lyon 1 et chercheure à l'Equipe d'Accueil (EA 4571) – Laboratoire Education Cultures Politiques – https://ecp.univ-lyon2.fr/enseignant-es-chercheur-es/acioly-regnier-nadja-2. Elle travaille dans les domaines de la psychologie et des sciences de l'éducation, en particulier sur les sujets suivants : culture, cognition et affectivité ; psychologie interculturelle, didactique professionnelle, développement de concepts scientifiques et mathématiques dans des contextes d'apprentissage formels et informels.

Alonso Bezerra de Carvalho – Licencié en Philosophie (1986), en Sciences Sociales (1992) et titulaire d'un Master en Éducation (1997) à la Faculté de Philosophie et de Sciences de Université d'État de São Paulo « Júlio de Mesquita Filho » UNESP/Brésil. Doctorat en philosophie de l'éducation (2002) à la Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo (USP). Professeur titulaire (2013) à l'Université d'État de São Paulo (UNESP). En 2007, il a effectué un post-doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université Charles de Gaulle, à Lille, en France. Il est actuellement professeur associé au département de didactique et au programme de troisième cycle en éducation à l'UNESP, campus de Marília. Il a été professeur invité à l'Université de Santiago du Chili (Chili – 2015), à l'Université de Cergy-Pontoise (France – 2015) et à l'Université de Buenos Aires (Argentine – 2017). Il dirige le Groupe d'étude et de recherche sur l'éducation, l'éthique et la société (GEPEES). Il a été enseignant à l'école primaire dans l'État de São Paulo de 1987 à 1997. Il a de l'expérience dans le domaine de l'éducation, plus particulièrement en philosophie de l'éducation et en didactique, et travaille principalement sur les sujets suivants : éthique, éducation, amitié, modernité, rationalisation, décolonialité, didactique, formation des enseignants, philosophie et sociologie de l'éducation.

About the Authors

Ricardo Francelino – PhD in Education – UNESP/Marília and educational sciences – Université Lumière Lyon 2, in international thesis co-supervision. Master's degree in psychology from UNESP/Assis (2017), as well as degrees in history (2008) and pedagogy (2013) from Universidade Estadual Paulista UNESP/Assis; Specialist in Planning, Implementation and Management of Distance Education from Universidade Federal Fluminense UFF/Niterói (2013). Member of GEPEDEME – Study and Research Group on Moral Development and Education and GEPEES – Study and Research Group on Education, Ethics and Society, at UNESP Assis. He has experience in the areas of history, philosophy and sociology, as a secondary and technical school teacher, and in teaching psychology in undergraduate courses. He conducts research on the influences of affectivity on teaching and learning processes, teacher training, with an emphasis on interpersonal relationships in the educational context.

Nadja Maria Acioly-Régnier has a Bachelor and Master's degree in psychology of the Federal of Pernambuco University, Brazil. She did her Diploma of Advanced Studies and PhD in psychology at the University René Descartes Paris V Sorbonne. She has a Habilitation from the Direct Research of the Université Lumière Lyon2. She is currently a full professor at the Institut Universitaire de Formation des Maîtres **–** Université Claude Bernard Lyon 1 and a researcher at the Equipe d'Accueil (EA 4571) **–** Laboratoire Education Cultures Politiques – https://ecp.univ-lyon2.fr/enseignant-es-chercheur-es/acioly-regnier-nadja-2. She works in the fields of psychology and educational sciences, with an emphasis on the following subjects: culture, cognition and affectivity; intercultural psychology, professional didactics, development of scientific and mathematical concepts in formal and informal learning contexts.

Alonso Bezerra de Carvalho – undergraduate in philosophy (1986), social sciences (1992), has a Master's Degree in education (1997) from the Faculty of Philosophy and Sciences of Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília Campus. PhD in philosophy of education (2002) from the Faculty of Education at the University of São Paulo (USP). Full professor (2013) at the São Paulo State University (UNESP). In 2007 he did a post-doctorate in educational sciences at Charles de Gaulle University, Lille, France. He is currently an Associate Professor in the Department of Didactics and the Postgraduate Program in Education at UNESP, Marília Campus. He has been a Visiting Professor at the University of Santiago de Chile (2015), the University of Cergy-Pontoise (2015), and the University of Buenos Aires (2017). He is the leader of the Study and Research Group on Education, Ethics and Society (GEPEES), registered with CNPq. He was a primary school teacher in the state of São Paulo from 1987 to 1997. He has experience in the field of education, with an emphasis on the philosophy of education and didactics, working mainly on the following subjects: ethics, education, friendship, modernity, rationalization, decoloniality, didactics, teacher training, and philosophy and sociology of education.

O Autorach

Ricardo Francelino – doktorat z obszaru edukacji uzyskany na Uniwersytecie w São Paulo „Júlio de Mesquita Filho" UNESP w Brazylii oraz doktorat w zakresie nauk o wychowaniu i kształcenia uzyskany na Uniwersytecie Lumière Lyon 2 we Francji, w ramach międzynarodowej umowy cotutelle. Na Uniwersytecie Stanowym São Paulo „Júlio de Mesquita Filho" UNESP w Brazylii uzyskał dyplomy: magisterski z psychologii (2017), licencjackie z historii (2008) oraz z pedagogiki (2013). Jest specjalistą w zakresie planowania, wdrażania i zarządzania nauczaniem na odległość na Uniwersytecie Federalnym Fluminense – UFF, Niterói, w Brazylii (2013). Jest członkiem zespołu GEPEDEME – Zespół studiów i badań nad rozwojem moralnym i edukacją (Groupe d'étude et de recherche sur le développement moral et l'éducation) oraz GEPEES – Zespół studiów i badań nad edukacją, etyką i społeczeństwem (Groupe d'étude et de recherche sur l'éducation, l'éthique et la société). Posiada doświadczenie z zakresu nauczania historii, filozofii i socjologii w szkołach średnich oraz technicznych a także jako wykładowca psychologii na studiach uniwersyteckich pierwszego stopnia. Prowadzi badania na temat wpływu emocji na proces nauczania i uczenia się, kształcenia nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem relacji interpersonalnych w środowisku edukacyjnym.

Nadja Acioly-Régnier **–** uzyskała dyplom licencjacki i magisterski z psychologii na Uniwersytecie Federalnym w Pernambuco w Brazylii. Dyplom trzeciego stopnia (DEA) oraz dyplom doktorski z psychologii uzyskała w Paryżu, na Uniwersytecie René Descartes Paris V, Sorbonne. Uzyskała habilitację dającą uprawnienia do prowadzenia badań na Uniwersytecie Lumière Lyon 2. Aktualnie jest profesorem na Uniwersytecie Claude Bernard Lyon 1, w Instytucie Kształcenia Nauczycieli oraz prowadzi badania w Equipe d'Accueil (EA 4571) – Laboratoire Education Cultures Politiques – https://ecp.univ-lyon2.fr/enseignant-es-chercheur-es/acioly-regnier-nadja-2. Zawodowo realizuje się w obszarze psychologii i nauk o wychowaniu, w szczególności interesuje się: kulturą, poznaniem i emocjonalnością, psychologią interkulturową, dydaktyką nauczania zawodu, rozwojem pojęć naukowych i matematycznych w odniesieniu do nauczania formalnego i nieformalnego.

Alonso Bezerra de Carvalho **–** posiada licencjat z filozofii (1986), nauk społecznych (1992) oraz dyplom magisterski w zakresie edukacji (1997), uzyskany na Wydziale Filozofii i Nauk Uniwersytetu Stanowego São Paulo „Júlio de Mesquita Filho" UNESP w Brazylii. Uzyskał doktorat z filozofii wychowania (2002) na Wydziale Edukacji Uniwersytetu São Paulo (USP) oraz tytuł profesora (2013) Uniwersytetu Stanowego São Paulo (UNESP), odbył staż post-doc z zakresu nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Charles de Gaulle w Lille, we Francji. Obecnie jest nauczycielem akademickim na Wydziale Dydaktyki oraz na studiach trzeciego cyklu z zakresu wychowania UNESP, campus Marília. Był profesorem wizytującym na Uniwersytecie Santiago (Chile – 2015), na Uniwersytecie Cergy-Pontoise (Francja – 2015) oraz na Uniwersytecie Buenos Aires (Argentyna – 2017). Kieruje zespołem studiów i badań nad wychowaniem, etyką i społeczeństwem (GEPEES). Był nauczycielem w szkole podstawowej w Stanie São Paulo w latach: 1987–1997. Posiada doświadczenie w dziedzinie wychowania, szczególnie w zakresie filozofii wychowania i dydaktyki, pracuje przede wszystkim nad zagadnieniami z dziedziny: etyki, wychowania, przyjaźni, racjonalizacji, problematyki postkolonialnej, dydaktyki, kształcenia nauczycieli, filozofii i socjologii wychowania.

Synopsis

The article focuses on the role of emotions in the educational process, a topic studied from the perspective of numerous theories since antiquity. The discussion is based on an analysis of the approaches presented by Paul Freire, Henri Wallon, and Lev Vygotsky – three important scholars and practitioners of education. The authors begin with an overview of Vygotsky's position, who discovered that emotions occupy a central place in the development of higher mental functions and are important for the development of memory, imagination, and abstract thinking. He therefore opposed Cartesian's view, which the authors discuss in the paragraph titled *Vygotsky and the deconstruction of Cartesian metaphysics*. They conduct an analysis of Vygotsky's achievements in the context of his contemporaries, and conclude that his concept had an enormous impact on the view of children and schools, and is still important in the education of teachers.

In the next paragraph, titled *Emotionality according to Wallon and its significance for pedagogical practice*, the authors discuss Henri Wallon's influence on the development of human psyche, which does not happen linearly but is expressed in the form of alternating inward and outward movements. They particularly emphasize Wallon's contribution to distinguishing the components of affectivity: emotions, feelings, and passions. Discussing Wallon's, but also Vygotsky's, contributions to developmental psychology, they point to the importance of the cultural contexts of emotionality in constructing meanings in relations often filled with emotions. For this reason, the authors consider reflection on teacher education as especially important, which is still strongly permeated by the Cartesian perspective on the dual perception of the world which deviates from contemporary educational challenges.

The next paragraph, titled *Freire and changes in the organization of educational process: meaning of a friendly approach in the act of teaching*, is dedicated to a discussion of Paul Freire's contribution to the discussion on the importance of emotionality in interpersonal relationships. Referring to his work, the authors argue that emotionality is the main topic of Freire's writing, in which he writes about "standing in the place of another person" and becoming aware of them, and about shaping an empathetic approach to interpersonal relations. In this sense, Paul Freire's pedagogical conceptions are directly connected to the arguments formulated by Vygotsky and Wallon.

In the conclusion, the authors emphasize the significance of the connections between cognition and emotionality in the process of individual development, which moves from heteronomy to participatory and co-participatory autonomy – for this reason, according to them, it would be important to deeply rethink teacher education programs.

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest refleksja nad znaczeniem emocjonalności w procesie edukacyjnym, które to zagadnienie rozpatrywane było z punktu widzenia licznych teorii od czasów starożytności. Prowadzi się tę refleksję, analizując stanowiska Paula Freirego, Henriego Wallona oraz Lwa Wygotskiego – trzech wielkich twórców i praktyków edukacji. W pierwszej kolejności autorzy omawiają stanowisko Lwa Wygotskiego, który odkrył, że emocje zajmują centralne miejsce w rozwoju wyższych funkcji psychicznych, mając znaczenie dla rozwoju pamięci, wyobraźni i myślenia abstrakcyjnego. Tym samym zaprzeczył stanowisku Kartezjusza, o czym autorzy piszą w paragrafie zatytułowanym *Wygotski i dekonstrukcja kartezjańskiej metafizyki*. Przeprowadzają analizę dokonań Wygotskiego w kontekście stanowisk jego współczesnych i konkludują, że jego koncepcja miała silny wpływ na postrzeganie dziecka i szkoły oraz ma do dzisiaj znaczenie w kształceniu nauczycieli.

W kolejnym paragrafie, pt. *Emocjonalność u Wallona i jej znaczenie dla praktyki pedagogicznej*, omówiony jest wkład Henriego Wallona w wiedzę o rozwoju psychiki człowieka, który nie dokonuje się linearnie, a wyraża się w formie naprzemiennych ruchów skierowanych do wewnątrz i na zewnątrz. Szczególnie podkreśla się udział Wallona w wyodrębnieniu z pola afektywności jego składowych: emocji, uczuć oraz pasji. Omawiając wkład Wallona, ale także Wygotskiego w psychologię rozwojową, wskazuje się na ważność kulturowych kontekstów emocjonalności w konstruowaniu znaczeń w strukturach relacji, zwykle przepełnionych emocjami. Z tego powodu prace tych autorów są tak ważne dla namysłu nad kształceniem nauczycieli, które nadal jest silnie przesiąknięte kartezjańską perspektywą dualnego postrzegania świata, która odbiega od współczesnych wyzwań edukacyjnych.

Kolejny paragraf, pt. *Freire i zmiana w organizacji procesu edukacyjnego: znaczenie przyjaznej postawy w akcie nauczania*, poświęcony został wkładowi Paula Freirego w tę dyskusję nad znaczeniem emocjonalności w relacjach międzyludzkich. Odnosząc się do jego twórczości, autorzy uzasadniają tezę, że emocjonalność jest głównym tematem w pismach Freirego, w których pokazuje się, na czym polega „stawianie się na miejscu drugiego" i uświadamianie sobie drugiego oraz kształtowanie empatycznej postawy w stosunkach międzyludzkich. W tym sensie koncepcje pedagogiczne Paula Freirego są bezpośrednio związane z tezami formułowanymi przez Wygotskiego i Wallona.

Konkludując wywód, autorzy podkreślają znaczenie związków między poznaniem a emocjonalnością w procesach rozwoju jednostki przebiegających od heteronomii do autonomii partycypacyjnej i współuczestniczącej – z tego powodu ich zdaniem ważne byłoby ponowne przemyślenie programów kształcenia nauczycieli.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0