

Claudia RABELLO de CASTRO, Pedro Humberto FARIA CAMPOS
Université Estácio de Sá (Brasil)

Affectivité et Motivation: contributions de la rhétorique et de la théorie des représentations sociales à l'étude de l'apprentissage en classe scolaire

Abstract: This study raises a few questions concerning the affective dimension of learning motivation in a formal context – where the learning experience involves the teacher and the pupil, in the context of the classroom. The theoretical framework we use draws on the works of Dewey, Maturana and Piaget. We relate affectivity to the cognitive changes that are involved in the construction and transformation of social representations and outline the rhetorical aspects of educational practices. The analysis of the relationship between social representations and educational practices starts from their underlying argumentative processes. It is our assumption that argumentative processes sustain the teaching – learning relationship and they help the construction of knowledge. Our proposed articulation between these areas of research is meant to establish a methodology for observing the contribution that affectivity brings to classroom learning, and provide teachers with tools to build educational practices that would be highly motivating for their pupils. We hope this discussion will encourage other researchers to explore further the affective dimension of learning motivation, an area that receives little attention in current studies on educational practices.

Keywords: social representation, rhetoric, affectivity.

1. Le rôle de l'affectivité dans le développement cognitif

Selon Piaget, le fil conducteur du développement cognitif est la transition d'une approche personnelle à une autre plus sociale, c'est-à-dire «partagée», qui va du égocentrisme vers des structures apprises aux et par

les interactions sociales. Ce processus est régi par le besoin d'équilibration de l'organisme qui vise à s'adapter à l'environnement. Ces processus sont universels et comprennent des étapes successives, où des structures plus simples permettent le développement de structures plus complexes. C'est la maturation des structures biologiques de l'individu qui rend possible ce processus, car en agissant sur les objets elle développe des régimes de plus en plus sophistiqués pour la résolution de problèmes.

Le langage est considéré un outil qui permet d'opérer la pensée de façon à rendre possible l'action sur le monde. En ce sens, il y a une différenciation entre le monde intérieur et l'extérieur. L'extérieur active l'intérieur, qui s'équilibre et s'adapte et devient de plus en plus complexe, pour résoudre de problèmes également plus complexes. Le sujet arrive à opérer le monde extérieur à son profit et cela lui permet de promouvoir le processus d'apprentissage. La motivation est intrinsèque à l'organisme et la pensée abstraite serait la cognition plus capable d'accomplir les tâches de survie. Le développement de l'intelligence, ici entendue comme la possibilité de résoudre des problèmes, ne se produirait que dans la mesure où le sujet agit, manipule des objets.

L'activité de l'organisme est, donc, essentielle pour stimuler la cognition. Cette activité est interne, même si elle a besoin de l'environnement pour l'activer. L'état de maturation de l'organisme détermine la capacité de manipulation, et permet que des structures cognitives internes se développent dans une certaine direction et produisent un résultat: l'apprentissage.

Piaget considère qu'il n'est pas possible de séparer la cognition de l'affectivité, bien qu'elles soient de nature distincte. La cognition est influencée par des facteurs affectifs et en outre, il n'existe pas un état affectif pur sans des éléments cognitifs. L'affectivité et la cognition deviennent de plus en plus interdépendantes en raison de la complexité des problèmes.

« Les facteurs cognitifs jouent un rôle dans les sentiments primaires et encore plus, dans les sentiments complexes les plus développés, où ils se mélangent de plus en plus avec les éléments produits par l'intelligence » (Piaget 2014, 40).

Les fonctions cognitives et affectives participent du processus d'équilibration : l'aspect affectif de l'assimilation « c'est l'intérêt (,,) sous son aspect cognitif, c'est la compréhension » (Piaget 2014, 42-43.). Dans l'accommodation, l'affectivité est exprimée par l'intérêt envers quelque chose de nouveau, qui active « l'ajustement des systèmes de pensée aux

phénomènes ». Le fonctionnement de l'intelligence dépend de l'affectivité, mais cela n'agit pas dans la formation de structures cognitives. Piaget affirme que la conceptualisation de structures pour comprendre les processus affectifs est difficile, c'est-à-dire qu'il est plus facile de reconnaître une structure que de donner une définition générale de cette notion.

La structure n'entraîne pas d'intensité, comme une énergétique; elle remplit des fonctions mais ne peut pas être confondue ni avec cette opération ni avec des contenus spécifiques, bien qu'activée par eux. De façon analogue, la cognition dépend de l'affectivité comme «une voiture dépend de l'essence qui actionne le moteur mais ne modifie pas la structure de la machine» (Piaget 2014, 430). En suivant cette ligne de raisonnement, l'apprentissage serait le mouvement dirigé de l'auto, qui dépend du moteur et de l'essence; la voiture pourrait rouler à de différentes vitesses, en fonction de la quantité d'essence injectée dans le moteur, mais s'arrêterait lorsqu'il n'y aurait plus d'essence.

Piaget ne dissocie pas cognition et affectivité dans la relation entre les fins (affectivité) et les moyens (cognition). L'action comprend un objectif de l'ordre de l'affectivité, et contient déjà des éléments cognitifs car il diffère selon les moyens intellectuels de la personne. D'autre part, l'action implique l'élaboration de moyens pour la réalisation d'objectifs, qui dépend de facteurs affectifs, une énergétique qui déplace le sujet dans cette entreprise. En ce sens, cognition et affectivité agissent dans l'élaboration d'objectifs qui encouragent la création de systèmes capables de les réaliser. Par conséquent, nous pouvons considérer l'apprentissage comme un processus qui implique la relation entre motivation-affectivité-cognition. En utilisant l'analogie de Piaget pour décrire cette relation, l'essence injectée (motivation) est activée uniquement pour déplacer la voiture s'il y a quelque part où aller (affectivité) et s'il y a un chemin sur lequel la voiture puisse se déplacer (cognition). De même, la motivation (besoins) est dirigée vers la manipulation de certains objets, à travers la gestion économique des actions (affectivité) perçues par le sujet comme capables (cognition) de résoudre ses problèmes (apprentissage).

Concernant les personnes constamment dévaluées, par exemple, considérées peu intelligentes, cette énergétique peut recourir à des systèmes qui créent une protection contre cette contrainte, motivée par le besoin de respect de soi et de reconnaissance sociale. Beaucoup de ces mécanismes interfèrent sur le développement de l'intelligence et peuvent

même bloquer ce développement dans une certaine direction, en rendant l'apprentissage formel assez difficile.

2. L'apprentissage comme fonction de l'expérience et de l'intérêt

Selon l'approche pragmatiste de Dewey, le savoir se produit par le contact du sujet avec un objet, par l'expérience de percevoir les relations entre les objets qui peuvent être appliquées aux situations du moment. La pédagogie de Dewey a comme base les notions d'intérêt et d'expérience, et pour lui les aspects affectifs sont profondément liés à l'apprentissage et par conséquent au développement du savoir. Aussi, l'expérience est caractérisée par la réaction d'un corps sur un autre qui lui a imposé une action. Cela implique deux éléments, un agent dans une situation.

« L'expérience est une phase de la nature, une forme d'interaction, où les deux éléments qu'y participent - situation et agent - sont modifiés. [...] ... nous voyons qu'elle est aussi réelle que tout ce qui est réel. Nous pourrions la définir comme la relation qui se déroule entre deux éléments du cosmos, en modifiant dans une certaine mesure, leur réalité » (Dewey 1959, 2-3).

Dans le cas de l'expérience humaine, elle se produit lorsque nous agissons sur quelqu'un ou quelque chose. À cette action correspond une réaction qui modifie nécessairement la réalité du sujet et la réalité du monde. Cependant, l'expérience ne se passe pas au niveau cognitif, mais peut y arriver. Hart (1927) a classé trois types d'expériences: celles dans un niveau plus organique et qui n'arrivent pas à la conscience; celles qui arrivent à la conscience et qu'il appelle des expériences réflexives, capables de saisir non seulement la situation mais le changement qui se produit à l'agent et à la situation et qui dépend uniquement de l'action humaine; et un troisième type, qui peut se passer ou non au niveau de la conscience, classé comme «de vagues aspirations de l'homme pour tout ce qu'il ne sait pas ce que c'est, mais qu'il sent et devine» (Dewey 1959, 5). Ce dernier type d'expérience, plus intuitive ou projective, se produit en raison de deux facteurs: 1. «intimations incertaines de réalité à son esprit» à cause de «défauts dans les expériences», mais plus il y a d'expériences vécues, plus ces défauts deviennent conscients; et 2. l'existence de quelque chose qui émerge mais qui est au-delà de son expérience», associée à des besoins émotionnels. Les expériences du deuxième et du troisième groupe sont celles qui subsistent, à travers le langage et la communication. Elles sont accumulatives et serviraient de

référence pour le développement de l'intelligence humaine et de ce qui nous sépare de la vie sauvage.

Dewey (1959, 7) considère l'éducation l'expérience qui «élargit les connaissances, enrichit notre esprit et de jour en jour, donne un sens profond à la vie.» Les expériences permettent une meilleure adaptation de l'homme à son environnement, pour qu'il opère le monde à son profit. L'éducation est donc définie comme «le processus de reconstruction et de réorganisation de l'expérience, par lequel nous percevons plus clairement le sens, et ainsi nous devenons capables de mieux diriger le cours de nos expériences futures» (Dewey 1959, 8). L'éducation vise à «améliorer la qualité de l'expérience.» Apprendre signifie expérimenter intelligemment le monde, ce qui signifie que monde et objet se modifient l'un à l'autre. Les expériences naturelles qui n'arrivent pas à la conscience peuvent se transformer en expériences humaines par la réflexion ou l'intuition. L'éducation est présupposition de la vie sociale qui est, à son tour, un flux constant d'expériences humaines intelligentes, passées des plus âgés aux plus jeunes. Ces expériences permettent à l'homme de «soumettre et contrôler, à son profit, les énergies qui autrement le détruiraient» (Dewey 1959, 10).

Selon ce point de vue, la situation dans laquelle l'élève se trouve influe sur la perception de la relation entre les objets disponibles dans le sens de saisir ce qui lui intéresse pour être utilisé dans des situations de la vie quotidienne. En ce sens, «Le savoir la perception des connexions d'un objet, ce qui le rend applicable dans une situation donnée» (Dewey 1959, 373). L'affectivité, comprise tant comme ce qui affecte le sujet que comme le produit de ce qui modifie le sujet et qui le dirige vers quelque chose dans le but de satisfaire ses besoins, serait présente dans les trois types d'expériences.

Dewey discute la relation entre intérêt et effort, et critique ce dernier comme valeur dans l'éducation. L'intérêt est défini comme une **POUSSÉE DIRIGÉE VERS QUELQUE CHOSE CONSIDÉRÉE IMPORTANTE**, à savoir, il est une **ACTION** sur un **OBJET** qui satisfait une certaine **ÉMOTION**. L'intérêt est conçu comme une action qui favorise le changement de l'agent car quelque chose d'extérieur agit également sur lui. Cette action présuppose une situation ou un objet qui se modifie aussi par l'action de l'agent en fonction de son importance pour lui (émotion comme excitation causée par la nécessité).

Dewey classe l'intérêt comme direct et indirect. L'intérêt direct n'arrive pas à l'expérience réflexive, et fini dans l'acte lui-même. L'indirect, d'autre part, se produit par la réflexion. Par l'expérience

réflexive une situation ou un objet sans intérêt peut se transformer en quelque chose d'intéressant. Cette transformation est réglemantée par l'intégration entre les moyens et les fins, c'est-à-dire, elle relie les objectifs aux pas qui doivent être faits pour les atteindre.

Pour Dewey la notion de moyens et de fins n'apparaît pas comme un élément statique, mais comme un *continuum* où les fins peuvent fonctionner comme des moyens pour d'autres fins. L'affectivité se présente comme base pour la construction de plusieurs fins. Lorsque des raisons externes, telles qu'une punition ou une récompense, ne sont pas articulées avec ses propres fins, elles ne mobilisent pas l'intérêt pour l'activité en fonction de la distance entre les significations données aux moyens et aux fins. Dans ce cas, les fins visent d'autant plus à éviter la punition ou à recevoir le prix qu'à réfléchir sur l'activité en cours.

Le besoin de relations sociales conduit le sujet à développer une capacité de manipuler les autres de façon à se faire reconnaître comme quelqu'un d'important pour se sentir satisfait. La valeur attribuée à quelqu'un pour quelque chose que cette personne fait peut susciter un certain intérêt à réaliser cette activité, parce qu'elle satisfait les besoins sociaux et de respect de soi. Dans le cas de l'éducation, la construction de fins (intérêts) dépend en grande partie de la transformation de moyens (tâches à accomplir) en fins (expérience intelligente) et ainsi de suite. Les besoins sociaux, d'accomplissement et de respect de soi se traduisent par la valeur attribuée au sujet à partir de la reconnaissance de ses compétences et aptitudes. Ils peuvent être aussi la source d'objectifs potentiels qui seront transformés en d'autres fins.

Quand la reconnaissance ne se produit pas, la motivation pour réaliser une certaine activité peut être affaiblie pour activer des systèmes de défense. En ce sens, l'intégration des moyens (tâches à effectuer) et des fins (expérience intelligente) est entravée comme un processus intégré (affectivité / cognition) dans la réalisation d'une activité, car le but dans cette situation se tourne vers la défense de l'identité. C'est-à-dire, des raisons externes, qui selon la conscience ne remplissent pas de fins, peuvent nuire à l'apprentissage. Le sujet fera un effort énorme pour réaliser cette activité. Quand on ne comprend pas quelque chose qui nous est enseigné, et cela dévalorise le individu, ce fait interfère dans son intérêt parce que dans la même mesure qu'une personne se dirige à ce qui la valorise, elle s'écarte de ce qui la déprécie.

En outre, le développement personnel n'est pas le seul élément capable de mobiliser l'intérêt, bien qu'il doive se produire pour l'activer. C'est possible que l'on soit apprécié par une certaine activité et tout de

même ne s'y intéresser pas Dewey observe que par rapport à l'apprentissage formel les activités proposées doivent avoir une relation intime avec les intérêts actuels de l'étudiant, de sorte que ses objectifs (fins) puissent être perçus dans la réalisation de l'activité, intégrant les moyens et les fins. Ce n'est pas une tâche difficile si nous pensons à la question posée par Dewey comme condition préalable à l'action pédagogique.

« Quelles activités, résultant de capacités natives ou acquises par l'expérience, sont déjà en fonctionnement dans la vie de l'enfant par rapport auxquelles ce qui doit être enseigné ou la compétence qui doit être acquise puisse devenir un moyen ou une fin? » (Dewey 1959, 112).

Si nous pensons que la reconnaissance affecte le sujet et le rend capable de se tourner vers l'objet comme premier objectif, alors l'affectivité est à la base de l'intérêt et peut transformer des moyens en fins. Autrement dit, j'apprends quelque chose par laquelle je peux être reconnu. Il doit exister une connexion pour qu'il existe un intérêt dans d'autres questions. Si cette connexion ne se fait pas (entre moyens et reconnaissance), le sujet utilise des stratégies d'un minimum d'effort pour obtenir la reconnaissance. Il ne fait pas d'effort pour réfléchir sur les relations présentes entre le contenu à apprendre et la réalité, avec lesquelles il doit apprendre pour appliquer la connaissance apprise dans sa vie. C'est ce qui arrive quand un étudiant retient par cœur un certain contenu pour le test et le lendemain il ne se souvient plus ce qu'il a dit ou écrit. Pire encore, il n'arrive pas à opérationnaliser cet apprentissage dans sa vie quotidienne et n'est pas capable ni de gérer de nouvelles situations de la réalité éphémère particulière de la vie quotidienne ni de voir le monde sous un autre angle. Ainsi, selon Dewey, l'apprentissage qui nécessairement modifie le sujet dans le sens d'amplifier ou élargir son expérience humaine ne se fait pas.

3. La rationalité comme fonction de l'émotion

En tant que biologiste, Maturana conçoit l'être humain comme un système fermé, structurellement déterminé. Cherchant à mettre fin à toute dualité évaluative entre la raison et l'émotion, il considère que ce qu'on appelle humain est dans la relation entre le rationnel et l'émotionnel, car la raison est basée sur des hypothèses « acceptées a priori, acceptées *parce que oui*, acceptées *parce que les gens les aiment*, acceptées *parce que les gens les acceptent tout simplement* à partir de leurs préférences »

(Maturana 1998, 16). Il croit que la structure biologique de l'homme le détermine et cette structure est de nature coopérative. Vivre et apprendre constituent des mécanismes décisifs. «Nous connaissons parce que nous sommes des êtres vivants et cela fait partie de cette condition. Connaître est condition de vie dans le maintien de l'interaction ou d'accouplements intégratifs avec d'autres individus et avec l'environnement» (Maturana 1998, 13).

Maturana critique les formes modernes de relations entre les gens, établies dans la société moderne, basées surtout sur la compétition qui est, selon lui, une pratique qui écarte et isole les gens et crée le désaccord social. Cette pratique serait responsable de la servitude intellectuelle, qui est source de division. C'est une maladie qui nie l'autre et l'écarte de sa condition réelle biologique d'intégration avec les autres et avec l'environnement dans lequel il vit. La compétition ne fait pas partie du biologique, elle est un phénomène culturel et uniquement humain. Elle n'admet qu'un seul vainqueur, les autres forcément perdent. En ce sens, si la raison est basée sur l'émotion, et celle-là est de l'ordre de l'affectif car elle affecte le sujet et le dirige vers ses préférences, la défaite est sûrement quelque chose de désagréable que l'homme moderne vit tous les jours. C'est-à-dire, la plupart des hommes perdent et très peu gagnent.

«Le plus grave est que, dans le discours qui valorise la compétition comme un bien social, l'on ne voit pas l'émotion qui constitue la pratique de la compétition, celle qui constitue les actions qui nient l'autre » (Maturana 1998, 13).

Maturana conteste que c'est la raison qui caractérise l'homme, et affirme que la raison est fondée sur l'émotion. Elle n'est pas neutre, mais plutôt guidée par les préférences personnelles. En ce sens, la rationalité est étroitement associée à l'émotion en ce qu'elle conçoit comme «cohérences opérationnelles des systèmes d'argumentation pour défendre ou justifier nos actions» (Maturana 1998, 17).

«Du point de vue biologique, quand nous parlons d'émotions nous parlons de dispositions corporelles dynamiques qui définissent les différents domaines d'action où nous nous déplaçons. Quand notre émotion change, notre champ d'action change aussi [...] quand nous sommes sous une émotion particulière, il y a des choses que nous pouvons faire et d'autres que nous ne pouvons pas faire, et nous acceptons comme valables certains arguments que sous une autre émotion nous n'accepterions pas » (Maturana 1998,15).

Les conflits sont établis plutôt en termes de préférences que par la reconnaissance d'erreurs logiques. Ces erreurs auraient une solution facile, car il n'y a pas de conflit «lorsque le désaccord survient d'une erreur dans l'application des cohérences opérationnelles dérivées d'hypothèses fondamentales acceptées par toutes les personnes en désaccord». Maturana combine émotion et vie, en affirmant que les controverses activent des émotions construites sur ses expériences antérieures et qui caractérisent les préférences du sujet. Ces hypothèses fondamentales sont fondées sur la nécessité de l'individu de défendre sa vie. C'est au sein de ces hypothèses que les conflits se produisent.

« Ces désaccords apportent toujours une explosion émotionnelle, parce que les participants vivent leur désaccord comme des menaces existentielles réciproques. Les désaccords sur les hypothèses fondamentales sont des situations qui menacent la vie, puisque l'un nie à l'autre les fondements de sa pensée et la cohérence rationnelle de son existence » (Maturana 1998, 17).

Le langage est construit consensuellement dans le domaine des relations de coopération; elle « exige une coexistence constituée dans l'opérabilité de l'acceptation mutuelle, dans un espace d'actions qui implique constamment des coordinations consensuelles de conduite dans cette opérabilité » (Maturana 1998, 22). Le langage a besoin du cerveau, mais il ne s'y construit ni développe en soi même. Le langage se réalise par des relations, comme forme de gérer le monde. Voilà pourquoi Maturana a créé le concept de « langagière », comme une façon de concevoir dynamiquement le langage.

« Si je change mon langage, change également l'espace du langagière où je suis, ainsi que les interactions auxquelles je participe avec mon langagière [...] Par conséquent, chaque histoire humaine individuelle est toujours une *épigénèse* dans la société humaine » (Maturana 1998, 27-28).

À partir de cet espace « langagière », le langage est à tout instant mis à jour. Donc, ces interactions entre l'organisme et le milieu sont modifiées en fonction de cet espace, c'est-à-dire, si il est consensuel ou non. Si notre but est d'établir une direction pour ces changements par l'éducation, il faut considérer ce changement comme intrinsèque à la vie; il se produit indépendamment de l'éducation formelle. Concernant l'effet de l'action humaine, les répétitions vont intervenir dans les actions futures à la lumière de ces coordinations consensuelles.

« ... Un enfant qui ne s'accepte ni se respecte pas ne trouve pas un espace de réflexion, car il est continuellement à la négation de soi-même et à la recherche anxieuse de ce qu'il n'est ni ne peut pas être. Comment pourrait-il se regarder soi-même si ce qu'il voit n'est pas acceptable, parce que c'est ce que les adultes - ses parents ou enseignants - lui disent? Comment pourrait cet enfant se regarder soi-même s'il sait déjà qu'il y a toujours quelque chose qui ne va pas avec lui, parce qu'il n'est pas ce qu'il doit être ou il est ce qu'il ne doit pas être? » (Maturana 1998, 31).

La construction des relations coopératives est basée sur le respect mutuel, la reconnaissance de l'autre, «sans l'acceptation et le respect de soi-même on ne peut pas accepter et respecter l'autre, et sans accepter l'autre comme un autre légitime dans la coexistence, il n'y a pas de phénomène social» (Maturana 1998, p. 31). Nous pensons par de comparaisons antinomiques (Marková 2003), fondées sur nos besoins – ce qui libère la tension et ce qui n'est pas capable de le faire, ce qui affirme et ce qui nie l'identité. Les hypothèses principales sont celles basées sur l'émotion et non pas sur la raison, c'est-à-dire que dans la mesure où ces hypothèses sont acceptées ou rejetées en faisant appel à la logique elles ne seront guère d'accord parce qu'elles sont basées sur l'émotion, sur la vie. Le langage lui-même est le résultat des coordinations consensuelles, construites dans une émotion unique qui est l'amour, qui permet le consensus. Pour Maturana, l'amour est l'émotion fondamentale car il permet les relations dites sociales, des relations fondées sur l'amour. Les relations fondées sur la compétition, « n'impliquent pas l'acceptation de l'autre comme un autre légitime dans la coexistence, et ne seront pas des communautés sociales » (Maturana 1998, 26).

En ce sens, le social présuppose le consensus et la coopération. Les relations éducatives fondées sur l'amour reconnaissent l'autre comme un sujet qui a déjà des connaissances qui l'identifient; elles créent un espace de négociation des intérêts des étudiants et des enseignants qui se traduit non seulement dans la mémorisation et la reproduction du savoir, mais surtout, dans la capacité d'argumenter pour défendre des points de vue, l'échange d'idées visant à un consensus, basées sur les expériences de ces acteurs, avec la promotion de l'autonomie intellectuelle des tous les deux. Les relations éducatives fondées sur l'amour permettent l'affirmation d'identités, créent un espace pour que se produise l'apprentissage vers des objectifs éducatifs.

« C'est-à-dire, responsabilité et liberté surviennent de la réflexion qui expose notre pensée (le *faire*) sur les émotions concernant notre vouloir ou ne pas vouloir les conséquences de nos actions, un processus qui nous fait conclure que le monde où nous vivons dépend de nos désirs » (Maturana 1998, 34).

L'apprentissage se fait indépendamment de l'action éducative de l'école. L'éducation formelle est dirigée au développement des compétences et capacités spécifiques, pour préparer des citoyens productifs. Les relations éducatives pour promouvoir l'autonomie intellectuelle et la créativité impliquent le développement dans l'espace de l'affectivité et pressuposent une négociation affective pour le changement cognitif qui doit se passer chez l'élève, pas comme une imposition par la hiérarchie du pouvoir. Le sujet ne peut pas nier ce qu'il connaît, mais il doit savoir donner un sens à ce qui est nié de sa connaissance, de façon à ne pas considérer cette contraposition une menace à sa vie.

4. Les représentations sociales considérées comme guide de l'apprentissage du groupe

Jusqu'à présent, nous avons considéré la relation entre l'apprentissage et l'affectivité mettant en relief la relation entre les intérêts découlant de besoins universels ou acquis le long de la trajectoire de l'individu et l'action, la réalisation de ces objectifs, personnels et collectifs. Cela nous permet de conclure que, considéré comme une réflexion sur l'expérience ou une expérience intelligente, l'apprentissage est le produit de l'interaction entre les fins et les moyens. Ceux-ci sont d'ordre cognitif et les fins de l'ordre de l'affectivité, où les fins peuvent devenir des moyens pour de nouvelles fins, ce qui caractérisait un changement de perspective non seulement cognitive (la conception du monde), mais surtout affective car les intérêts sont modifiés quand on change la direction et le sens de l'activité cognitive. L'apprentissage formel présuppose une direction pour ce changement, cherchant à changer les conceptions à propos des objets du monde, en stimulant les intérêts des étudiants vers certains domaines du savoir scientifique pour les qualifier pour l'insertion sur le marché du travail et la participation au monde social comme un citoyen productif. Ce changement provient d'interactions sociales privilégiées, dans le processus de construction des identités, ce qui affirme la reconnaissance de la valeur de l'objet.

Les représentations sociales sont construites à partir de nouveaux objets qui provoquent consensuellement le changement cognitif basé sur la nécessité d'orientation, de justification et de maintien d'un groupe d'identité valorisée. La théorie des représentations sociales se tourne vers la compréhension de cette construction et la transformation des conceptions partagées sur le monde. Les représentations sociales peuvent être définies comme un ensemble d'idées élaborées collectivement sur les objets et les phénomènes pertinents à certains groupes sociaux. Elles sont construites dans les échanges interpersonnels quotidiens visant à l'aspect pratique et donnent de l'orientation et de la justification pour les décisions quotidiennes, fonctionnant comme support pour l'identité sociale (Jodelet 1989).

Pour Moscovici (1988), les représentations sociales sont «le cœur du sens commun» dans la modernité. Cependant il faut retenir que, lorsqu'on prend un groupe social concret, dans son existence sociale, une représentation d'un objet pour ce groupe n'est qu'une partie du sens commun; il ne s'agit pas du «sens commun général», ni par rapport à une probable vision globale du monde, ni des opinions (images, attitudes) dispersés et fragmentés. Il s'agit d'abord d'une «vision du monde» autour d'un objet précis, donc un ensemble de croyances se référant à un objet particulier; connaissances partagées à propos de certains faits dont l'identité même du sujet et de son groupe d'appartenance soit fortement impliquée. En suite, il s'agit d'un «sens commun» qui est construit sous l'influence des connaissances scientifiques existantes sur cet objet, répandues diffusées de manière non-homogène dans la société et dans la vie quotidienne.

En synthèse, les représentations, prises comme «une partie du sens commun», de façon affective et cognitive saillant en relation à l'objet et aux actions (pratiques sociales) qui jouent sur l'identité, sont partiellement construites à partir de connaissances d'ordre scientifique dont la prise, la réception et l'assimilation créent une accommodation du sujet et de son groupe. Ces processus sont guidés par l'intérêt qui porte ce même groupe envers cet objet, dans la visée de maîtriser l'objet, les situations qui en découlent de son rapport à l'objet; dans la visée de savoir «comment agir» face à cet objet, dans l'infinie variabilité des situations sociales dans lesquelles il peut y être impliqué, agir sans avoir son identité menacée.

Dans le cadre des réflexions et des auteurs ci-convoités sur l'apprentissage et affectivité, on pourrait dire que les représentations sociales partagées par un groupe sont le résultat de son apprentissage de groupe; aussi bien qu'elles sont «la» *structure* cognitive-affective

collective qui assure la cohérence aux actes et des actes avec un sens du moi dans la temporalité présent-futur.

L'accès aux représentations sociales nous permet de comprendre les facteurs qui sous-tendent les actions des sujets appartenant à un groupe particulier. Nous pouvons considérer la construction des représentations sociales une activité collective pour la survie sociale par le besoin de consensus. Les représentations sociales ne sont pas la propriété d'un sujet, mais le sujet prend part à leur construction, entretien, transformation, dans la mesure où il les met à jour dans ses échanges sociaux. Les représentations sociales existent dans l'action des sujets sur d'autres. Elles nous permettent de comprendre et d'expliquer la réalité, permettant aux «acteurs sociaux d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en accord avec le fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent» (Abric 1994, 15). Elles servent à élaborer une identité sociale et personnelle satisfaisante, adéquate aux systèmes de normes et de valeurs déterminés par la culture dans laquelle l'individu est inséré, en protégeant la spécificité des groupes, et en étant une référence de conduite pour chaque membre. Elles définissent la finalité de la situation, déterminant non seulement le type de relation adéquate aux situations, mais aussi le type d'arrangement cognitif à adopter, indépendamment de la réalité objective à portée de main.

« La représentation produit également un système d'anticipations et d'expectatives, elle est donc une action sur la réalité: la sélection et le filtrage des informations, des interprétations, visant à capturer cette réalité selon la représentation » (Abric 1994, 17).

Ainsi, la représentation fournit une liste d'actions et d'attitudes possibles dans chaque situation, prédéterminant donc les comportements possibles ou souhaités utilisés par l'individu ou groupe aux interactions sociales. Les représentations justifient les positions et les comportements, interviennent dans l'action en permettant d'expliquer le comportement dans une situation donnée par rapport à ses participants.

« ... Les pratiques sont loin d'être des objets clairement distinctes des représentations: une pratique peut être considérée "objet représenté", et une représentation donnée peut contenir des éléments, des contenus, des systèmes relatifs aux pratiques. Les représentations elles-mêmes sont insérées dans les processus de construction, de réappropriation de la

réalité, d'où on peut les considérer des «actions» sur la réalité » (Campos 2012, 15).

Les différentes fonctions des représentations sociales nous montrent que leur étude est fondamentale pour comprendre la dynamique sociale, "la représentation a caractère informatif et explicatif de la nature des liens sociaux dans les groupes et entre les groupes et les relations des individus avec leur environnement social" (Abric 1994, 18). Elles sont utiles à régler la communication et l'action relative à des objets qui causent des questions à un groupe, c'est-à-dire, elles sont des théories sociales pratiques. Un savoir pratique, selon Jodelet (1989), ou, selon Doise (1990), des organisateurs des relations symboliques entre les acteurs sociaux.

La production de ces significations est régie par les besoins et donc par les intérêts du groupe. Un objet est passible d'être représenté s'il est capable de produire un impact sur l'identité sociale d'un groupe particulier, capable de le mobiliser dans la construction d'un sens commun. Ces nouveaux éléments qui s'ajoutent aux représentations sont construits selon des contextes spécifiques pour adapter les concepts généraux à la réalité pratique de la vie quotidienne des groupes, avec un caractère particulier. Ce sont les mêmes éléments qui caractérisent la pensée particulière des différents groupes, dans la mesure où ils correspondent aux intérêts partagés par les membres et qui leur garantissent leur identité de groupe.

Dans l'approche des représentations sociales, le savoir se construit à partir des échanges communicationnels entre les sujets, ayant comme facteur de motivation la nécessité de construire une identité commune qui guide et justifie le comportement. L'affectivité n'a pas été conceptualisée par les théoriciens des représentations sociales, mais son rôle est fondamental dans la construction et la transformation de cette connaissance partagée, dans la mesure où les représentations sociales se construisent et changent seulement si c'est de l'intérêt du groupe, et donc du sujet, de créer quelque chose qui puisse garder une identité sociale positive et une valeur, de sorte que le sujet puisse être socialement reconnu comme appartenant à certains groupes. Elle est cognitive dans la mesure où son utilisation est déjà considérée partagée donc capable de communiquer une idée. En ce sens, les relations éducatives sont des relations privilégiées pour la promotion de ce changement, à la mesure qu'elles font partie de la formation d'identités.

Les représentations sociales sont construites sous la base des échanges communicationnels entre les sujets, ayant comme facteur de motivation la nécessité de construire une identité commune qui guide et justifie le comportement. En dépit du fait que l'affectivité aurait été reconnue dès les débuts de la théorie des représentations sociales comme une des dimensions fondamentales de cette modalité de la pensée sociale, pour l'instant peu de chercheurs s'y sont penchés (Campos and Rouquette 2003; Girauld-Heraut 1998; Rimé 2006). De façon générale, la plupart des chercheurs se sont abrités sous l'affirmation d'une dimension attachée aux valeurs (Abric 1994), ce qui rejoint la conception de Piaget sur deux formes de l'affectivité, ou une dimension dite «attributive» (Rouquette and Flament 2003). Ou encore des recherches de terrain au Brésil, faites dans des champs appliqués tels l'éducation ou la santé, se contentaient d'interprétations qualitatives menées dans *l'après-coup, sur la base d'entretiens*.

Alors que l'ensemble de recherches nous permet de dire que les représentations sociales, en tant que phénomènes, sont traversées par des valeurs sociales et, en tant que systèmes cognitifs (impliquant des normes et valeurs sociales) elles participent au guidage des pratiques.

Malheureusement peu de recherches, fondées sur cette théorie, furent conduites avec activation d'une charge affective proche des émotions (Campos and Rouquette 2003, Rimé 2006).

5. L'utilisation de la confrontation rhétorique collaborative dans la salle de classe pour la construction et la transformation des représentations sociales

La situation de salle de classe implique la relation entre deux acteurs, enseignant et l'élève, à l'école, dans une situation qui présuppose une hiérarchie de pouvoir, l'enseignant ayant un pouvoir considérable sur l'élève. Ces deux acteurs ont des rôles différents: l'enseignant est l'agent responsable de l'apprentissage des élèves; c'est à lui d'enseigner aux étudiants un programme spécifique visant à promouvoir l'apprentissage; l'élève est chargé de son apprentissage. Mais les relations quotidiennes dans la salle de classe impliquent bien plus que la relation apprendre/enseigner. Ou plutôt, cette relation n'est pas simplement l'acquisition du contenu du programme. Si c'était bien le cas, l'enseignant serait tout à fait inutile dans la mesure où l'élève peut avoir d'autres ressources pour obtenir des informations.

En supposant que l'intérêt est la base ou le moteur de l'action, comme nous l'avons vu chez Dewey et Piaget, et que le changement cognitif suppose que les préférences du sujet lui montrent une direction, un intérêt qui mobilise l'action dans ce sens, les intérêts des enseignants et des étudiants sont importants dans le processus d'apprentissage. Les besoins d'assertion d'identité, personnels et sociaux, construits dans la communication partagée dans les opérations consensuelles impliquent, comme l'a indiqué Maturana, la négociation d'intérêts de l'enseignant et de l'élève. Les opérations consensuelles développées dans l'espace de la classe contribuent à la promotion des changements cognitifs chez l'élève et chez l'enseignant.

Ce que l'on examine ici c'est la direction de ces changements. Si l'éducation doit être considérée comme la possibilité d'étendre les expériences intelligentes, où le savoir est la base pour l'élargissement, c'est dans la salle de classe que cela devrait se produire, avec la transformation des objectifs qui correspondent à des besoins, dans ce cas, la récupération de l'identité de tous les deux. La salle de classe est un espace social, comme d'autres, où les gens agissent les uns sur les autres. C'est un espace privilégié pour la construction des représentations sociales (*sociales* parce qu'elles sont construites collectivement et sont largement partagées), parce que depuis de nombreuses années y sont présentés de nouveaux objets qui doivent être signifiés par les étudiants pour leur intégration sociale années. C'est aussi un espace qui favorise également des changements dans les représentations sociales, car de nouvelles relations entre les objets connus sont présentées. Il y a donc la tentative de promouvoir le changement cognitif par l'action de l'élève sur de nouveaux objets afin de construire de nouvelles significations et de nouvelles relations entre les objets. En outre, la classe est également un espace privilégié pour l'apprentissage de la culture car les valeurs qui fondent les relations souhaitées et acceptés dans les traditions d'une communauté particulière y sont passées aux élèves.

Mais cette action ne se produira que s'il y a un impact assez fort pour susciter l'intérêt pour la nouveauté, qui ne doit pas être loin de la liste des idées disponibles partagé para le sujet avec ses groupes, et qui bloque sa motivation. En ce sens, les relations pédagogiques auraient un certain avantage si elles étaient établies dans une relation de confrontation rhétorique collaborative, qui à la même mesure où elle est opposée à l'élève, reconnaît son identité et lui permet de l'exprimer sans contrainte, sans la nier, ce qui est typique de la pratique de l'éducation traditionnelle qui considère que l'élève ne sait pas beaucoup et, pire encore, ce qu'il sait

n'est pas correct. La confrontation rhétorique collaborative présuppose la contraposition, sur une controverse avec l'intention de persuader l'autre, mais visant à un consensus, c'est-à-dire, qui soit capable de promouvoir les changements cognitifs chez l'autre, ou chez les deux sur les différents concepts en discussion, à partir d'un espace équitable pour le débat, où tous les intéressés ont le droit d'exprimer leurs opinions.

La confrontation rhétorique collaborative dans la salle de classe est caractérisée par l'action (de l'enseignant) sur un sujet (l'élève), avec une intention rhétorique, dans le but de persuader l'élève à changer son point de vue sur le monde, de gérer la façon dont l'élève organise ses idées. Il s'agit d'une confrontation différente de la simple opposition ou d'une attaque à l'autre, mais la contraposition en termes d'idées. La collaboration est considérée une activité qui résulte de la construction d'objectifs communs et non d'individuels, visant à co-construire des connaissances. En ces termes, la confrontation rhétorique est considérée collaborative, comme la remise en cause des idées avec l'intention d'échanger des expériences et inviter les participants à réfléchir sur leurs critères et jugements afin de prendre conscience d'autres possibilités d'interprétation de la réalité, par l'ouverture d'un espace pour construire collectivement des connaissances dans la situation de salle de classe.

En ce sens, l'utilisation de controverses en classe suppose qu'il y a de différentes interprétations possibles sur le monde, et que ces points de vue sont liés aux expériences personnelles et déterminent la position d'acceptation et de rejet, de base affective, sur les théories présentées dans la salle de classe. Présentant des opinions contradictoires sur le contenu, la contextualisation du savoir encourage plutôt l'élève à réfléchir afin de le mettre dans une situation motivante qui lui permet de construire des arguments fondés sur ses expériences.

La relation enseignant/élève dans le cadre d'une confrontation rhétorique de collaboration est construite sur le respect à l'égard du savoir de l'élève, en satisfaisant ses besoins sociaux de reconnaissance et d'appréciation. En même temps cela ouvre un espace fiable dans la salle de classe, qui stimule et développe l'expérience éducative des enseignants et des élèves, de sorte que les changements cognitifs dirigés vers des objectifs éducatifs se produisent. L'élève est considéré comme un sujet qui sait et qui est capable de produire de nouvelles connaissances, car il reconnaît la logique de sa pensée, essentielle pour inciter à une diminution des défenses de l'élève. La controverse sera soumise au débat comme des hypothèses plausibles et non des vérités, parce que celles-ci immobilisent l'élève, le font renoncer à l'investissement argumentatif, et à adopter une

attitude passive. L'enseignant doit demander plus et dire moins, en introduisant des arguments controversés pour que l'élève réfléchisse sur la controverse créée et puisse répondre à l'enseignant. Celui-ci, après connaître le point de vue de l'élève pourra présenter de nouveaux arguments qui élargissent la compréhension de la question. Cette procédure permet de comprendre l'organisation cognitive de l'élève sur le sujet et donc diriger le débat, explorer le sujet sous de différents points de vue. L'objectif est d'affecter l'élève, de le faire sortir de la zone de confort, faire de la place pour que se produise le changement cognitif ciblé, si nécessaire à l'investissement dans l'éducation.

Cet article vise à poser des questions sur la relation entre l'apprentissage et l'affectivité mettant en cause la motivation pour l'apprentissage formel, ainsi qu'à rechercher une nouvelle façon d'aborder la question de l'intervention éducative. En ce sens, l'intention est de provoquer d'autres recherches sur les processus affectifs et leurs effets sur l'apprentissage, qui ont été peu explorées au champ de l'éducation.

Références

- ABRIC, J-C. 1994. « Les représentations sociales: aspects théoriques ». In *Pratiques sociales et représentations*, édité par Abric, J-C. Paris: Press Universitaire de France.
- CAMPOS, P. H. F. 2012. « Representações sociais, risco e vulnerabilidade ». Brasília: *Tempus: Actas de Saúde Coletiva*. 06 (3), 13-34.
- CAMPOS, P. H. F., and ROUQUETTE, M-L. 2003. "Abordagem Estrutural e Componente Afetivo das Representações Sociais". RS: *Psicologia: Reflexão e Crítica* 16 (3): 435-445.
- CAMPOS, P H F and Rouquette, M.-L. 2000. « La dimension affective des représentations sociales. Deux recherches exploratoires ». *Bulletin de Psychologie* 53 : 435-441.
- DEWEY, J. 1959. *Vida e educação*. SP: Companhia Editora Nacional.
- DOISE, W. 1990. « Les représentations sociales ». In *Traité des psychologie cognitive*, vol. II Ghiglione, édité par R., Bonnet, C., Richards, J.F. Paris: Dunod.
- FLAMENT, Claude, and ROUQUETTE, Michel-Louis. 2003. *Anatomie des idées ordinaires*. Paris: Armand- Colin.
- GIRAUD-HERAULT, Janine. 1998. *Pratiques professionnelles, charge affective et représentation de la situation de foule chez les CRS*. Thèse de Doctorat en Psychologie, Université de provence, Aix-en-Provence.

- HART, J. K. 1927. *Inside experience: a naturalistic philosophy of life and the modern world*. London: Longmans, Green & Co.
- JODELET, D. 1989. « Représentations sociales: un domaine en expansion ». In *Représentation sociales*, Jodelet, D. (dir.). Paris: PUF.
- MARKOVA, I. 2003. *Dialogicidade e representações sociais : as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes.
- MATURANA, H. 1998. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG.
- MOSCOVICI, S. 1988. "Notes towards a description of social representations". *European Journal of Social Psychology* 18 : 211-250.
- PIAGET, J. 2014. « Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental da criança ». In: Saltini, C. J., Cavenaghi, D. B. (Org.). *Jean Piaget*. RJ: Wak.
- RIME, B. 2008. « Consequências psicossociais na partilha de emoções em situações interpessoais e em rituais colectivos ». *Cadernos de Estudos Africanos*, 15:15-30.