

Chapitre 18/Chapter 18
Teaching social literacy
rethinking humanism in education¹
Enrica Piccardo

« Si la nature a fait deux sexes différents,
Elle a changé la forme et non les éléments »
Constance de Salm

Abstract: *This contribution aims at presenting and discussing a series of reflections concerning the role of education as far as patriarchy is concerned.*

Starting from an introduction of what constitutes a humanistic vision of teaching and why there is a need for integrating a humanistic dimension in the educational field - i.e. dealing with emotions and in general exploiting as well as educating our emotional intelligence - I will present the reasons why this dimension has been so neglected in mainstream education. I will then question the fact that this dimension has possibly been underestimated because seen as belonging to the feminine way of thinking and doing. This analysis will lead to reflecting upon the dissociation which has been operated between rationality and emotion and the consequences that all this has had on education.

Some of the main research threads in learning, especially language learning, are presented as well as the relations between that and the humanistic dimension.

The perspective adopted aims at showing what negative consequences the fact of dissociating emotion from rationality has had not only on women, but on all human beings, and why it is so important to introduce a real humanism in education, so that it can regain its fundamental role in the process of change.

Introduction : nécessité d'une dimension humaniste dans l'éducation

Repenser le terme humanisme de manière efficace implique repenser l'adjectif humain, s'interroger sur sa nature et réfléchir sur la manière dont il a été pris en compte dans l'éducation. Cette réflexion de départ – si synthétique qu'elle soit – nous est indispensable pour comprendre la complexité de la relation éducative telle qu'elle a été structurée au fil du temps et certaines des raisons qui ont fini par constituer des jugements de valeur et des marqueurs de sexuation des rapports aux savoirs.

Je partirai d'un point de vue philosophique pour m'interroger sur ce qui constitue l'essence de l'humain et la force de l'éducation. En particulier du point de vue du philosophe Friedrich Nietzsche qui tant a valorisé dans son œuvre² l'**adjectif « humain »**.

Ce que je trouve particulièrement intéressant est le fait que dans l'œuvre de Nietzsche il y ait une **vraie réflexion sur l'éducation**, sur ses modes de faire et sur ses fins. On est confrontés, comme nous l'indique Franc Morandi, à une authentique démarche philosophique, dans le sens d'un « acte de penser propre qui définit son objet ».³

La question de l'éducation représente un des enjeux déterminants dans la vision du philosophe allemand. Eduquer et s'éduquer signifie avant tout conquérir sa liberté, construire sa singularité : bref, chaque individu doit être amené vers sa propre humanisation sans pour autant être « dressé ».

¹ Cet article reprend une autre contribution de l'auteur (PICCARDO E., (2007) « 'Humain, trop humain' – Une approche pour esprits libres : de la nécessité d'une dimension humaniste dans la didactique des langues », en cours de publication dans *Les cahiers de l'ASDIFLE*) pour une grande partie du contenu des paragraphes 1, 2, 3, 6, 7, 8.

² Il s'agit de la paraphrase du titre de l'ouvrage « Humain, trop humain. Un livre pour esprits libres »

³ Morandi, F., *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan Université, 2000, p. 23.

Pour Nietzsche, s'il est vrai que l'œuvre éducative représente « des formidables bastions que l'organisation sociale a élevés pour se protéger contre les vieux instincts de liberté »⁴, il est vrai aussi que l'éducation est ouverte dans le sens que c'est à travers elle que peut se réaliser la liberté de l'homme.

Au pôle opposé à celui de la « mauvaise conscience » évoquée dans l'œuvre *Généalogie de la morale*⁵, qui dérive d'une vision sombre et culpabilisante et qui raisonne en termes de crime et de punition, on trouve le « gai savoir »⁶, l'éducation de l'homme libre, qui implique « une liberté de vouloir où l'esprit abandonnerait toute fois, tout désir de certitude »⁷.

*Ce travail du négatif que propose Nietzsche, cette 'déconstruction', - souligne Morandi - est un point de départ pour une philosophie de l'éducation, refus critique (comme méthode et non comme négation, objection) de considérer les comportements 'acquis' comme les fruits d'une technique, d'une mécanique dont il faudrait assurer la réalisation et la réussite, ou, tout simplement de les considérer comme un ordre des choses.*⁸

Le refus d'une vision statique et prédéterminée de l'éducation est très cohérent avec une réflexion sur la **valeur intrinsèque de l'adjectif humain**.

Traiter de l'adjectif humain implique le fait de s'interroger sur les multiples facettes qui composent la personnalité, signifie réfléchir sur les éléments constitutifs de la nature humaine. Cette réflexion n'est pas anodine quand on agit dans une perspective éducative, quand on se demande à qui l'on s'adresse et sur qui ou sur quoi va porter l'action éducative.

Un des aspects constitutifs de cette multiple nature humaine est l'**émotion**, élément marqué par une forte complexité. Cette caractéristique, en quelque mesure redoutable, justifie la place changeante de l'intérêt dont la dimension émotionnelle a fait l'objet dans l'histoire de la pensée, en particulier dans le domaine de l'éthique. Souvent on a assisté à une séparation nette entre raison et émotion : soit celle-ci était regardée comme une menace à la morale et à la rationalité, soit, par périodes, elle a été placée au centre de la vie et de la morale des individus (c'est le cas en particulier de l'époque romantique). L'émotion, on peut le dire, a fait l'objet d'une attitude ambivalente, qui se retrouve dans le lien stricte entre le lexique des émotions et celui utilisé pour nommer les vices et les vertus, ce qui laisse aussi penser que la sagesse serait caractérisée par la force morale, la prudence, la tempérance, bref par la capacité de maîtriser les émotions.

S'il est vrai qu'une grande partie des philosophes classiques – Platon, Aristote, Descartes, Spinoza, Hobbes, Hume pour n'en citer que quelques uns – ont formulé des théories des émotions, vues comme les réponses, les changements physiques et les comportements des individus suite à des événements qui les concernent profondément, il est vrai aussi que rarement les émotions ont fait l'objet d'une considération adéquate et positive. Rarement dans l'œuvre des philosophes la dimension émotionnelle se voit valorisée, ce domaine est souvent regardé avec méfiance car considéré trop proche de celui, méprisable, de l'animalité.⁹

⁴ Nietzsche, F., *Généalogie de la morale* [1887], II, 2, Paris Gallimard, coll. « Idées », 1969, p.120.

⁵ L'œuvre de Nietzsche, *Zur Genealogie der Moral, Eine Streitschrift*, fut publiée en 1887.

⁶ Le terme reprend le titre de l'œuvre de Nietzsche, *Die fröhliche Wissenschaft*, publiée en 1882. En s'appuyant sur son athéisme il vise à faire en sorte que les êtres humains donnent plus d'importance à leur liberté intérieure, au monde présent plutôt que de se réfugier dans un au-delà céleste capable de les libérer de la douleur.

⁷ Nietzsche, F., *Ainsi parlait Zarathoustra* [1884], « Les trois métamorphoses », Paris, Gallimard, 1974, p.35.

⁸ Morandi, *op. cit.*, p.23, souligné par l'auteur.

⁹ Une conception très valorisante des émotions est celle d'Adam Smith et David Hume. Pour ce qui est du rôle des émotions dans le domaine de l'éthique, un lien est visible entre ces philosophes et Aristote. Hume considère les passions comme « perceptions of the mind » mais elles ont un rôle de motivation de l'action et du raisonnement. Un autre philosophe qui a valorisé le rôle des émotions dans la nature humaine a été Baruch Spinoza. Il a traité de la nature des émotions et des sentiments tout comme de la relation entre corps et esprit. Pour les œuvres voir: Aristote, *Ethique à Nicomaque*, (version française, Paris, Vrin, 2001), Adam Smith, *A Theory of moral Sentiment*, Cambridge and New York, CUP, 2002, David Hume, *Treatise of Human Nature* (1739-40) et *Four Dissertations* (1757) – en particulier la *Dissertation on the Passions*, en plus les travaux sur la philosophie morale, voir

Il peut tout de même apparaître surprenant le fait que l'étude des émotions ait été assez négligée pendant une bonne partie du XX^{ème} siècle, une des raisons étant peut être la difficulté à relier par une même théorie une série aussi disparate de phénomènes que celle représentée par le mot émotion.

Ce qui est évident c'est que ces dernières années les émotions ont à nouveau fait l'objet d'un grand intérêt aussi bien de la part de la philosophie que des sciences cognitives. Cet intérêt renouvelé est strictement lié à une approche interdisciplinaire des phénomènes, qui a bien souligné la nécessité d'apports pluriels - à côté de la philosophie - de disciplines allant de la psychologie à la biologie, des sciences cognitives à la neurologie et à la neurobiologie.

Au cours de cette contribution je rentrerai davantage dans le détail des connections entre apports provenant de plusieurs perspectives de recherche. Il me semble néanmoins important de souligner dès maintenant que les liens entre perspectives actuelles et certaines théorisations courageuses du passé sont assez intéressants.

Les réponses que Baruch Spinoza et David Hume – parmi les rares philosophes qui ont valorisé la dimension émotionnelle - donnent à l'éternelle question de la **relation entre corps et esprit, entre raison et émotion** montrent des traits qui apparaissent tout à fait cohérents avec les lignes poursuivies aujourd'hui par les sciences cognitives¹⁰. L'importance que Spinoza accorde à l'étude de la vie affective, sa volonté de traiter scientifiquement de l'affectivité humaine comme il le ferait s'il était question de n'importe quel phénomène de la nature, sa conviction que l'esprit et le corps ne sont que deux expressions d'une seule entité, la personne, tout cela lui fait considérer le dualisme cartésien entre corps et esprit comme techniquement impossible. De son côté la théorie descriptive des passions fournie par Hume, aspect central de sa réflexion comme le montre la part qu'elle occupe dans ses écrits, souligne la complémentarité entre dimension rationnelle et sentiment.

Malgré ces deux visions unificatrices, la séparation que la philosophie occidentale a opérée entre raison et sentiment reste forte. Une nouvelle ouverture semble pouvoir se produire entre la fin du XIX^{ème} et le début du XX^{ème} siècle. En philosophie une voix critique intéressante qui se lève dans cette période est celle de Max Scheler¹¹, mais c'est surtout la science qui semble vouloir avancer dans ce domaine, comme le rappelle Damasio : Charles Darwin¹², William James¹³ et Sigmund Freud¹⁴ s'intéressent aux émotions et arrivent à produire des études et des analyses qui restent malgré tout incontournables, même s'ils sont forcément vagues sur ce qui constitue un des points fondamentaux de l'étude des émotions, à savoir l'étude du cerveau. Mais le potentiel était là

aussi la version française David Hume, *Traité de la nature humaine, Enquête sur les principes de la morale*, Paris, Aubier, 1971, Baruch Spinoza, *Ethique*, (version française, Paris, Gallimard, 1954).

¹⁰ J'ai opté, dans cet article et pour une simple raison pratique, pour la dénomination de sciences cognitives dans le sens que LeDoux définit "bienveillant" (1996), à savoir englobant cognition et émotion, donc comme synonyme de l'expression sciences de l'esprit. Cela dit je considère cette distinction qu'il fait comme assez intéressante et révélatrice de la difficulté constante à voir la place des émotions reconnue à sa juste valeur.

¹¹ Philosophe allemand (1874-1928). Il refuse la séparation que la philosophie a opérée entre raison et sensibilité. Il parle d'a-priori émotionnel : les valeurs ne peuvent qu'être senties comme les couleurs ne peuvent qu'être vues.

¹² Charles Darwin avait étudié l'expression des émotions dans l'homme et dans les animaux et leur avait donné une place importante, même si dans une perspective évolutionniste il les considérait comme faisant partie d'une phase moins évoluée de la nature humaine

¹³ William James dans son "What is an emotion?" avait analysé le domaine des émotions en affirmant haut et fort qu'une émotion humaine absolument dépourvue de corps est quelque chose qui n'existe pas (a purely disembodied human emotion is a nonentity). William James et Carl Lange élaborent en 1884 la théorie des émotions. Pour eux, l'émotion traduit une réponse aux modifications physiologiques. « Nous nous sentons tristes parce que nous pleurons, en colère parce que nous frappons quelqu'un et effrayés parce que nous tremblons. »

¹⁴ Sigmund Freud s'était intéressé au potentiel d'étude des manifestations émotionnelles dans le cas de troubles psychiques

pour qu'une ouverture dans ce sens se produise, des hypothèses particulièrement novatrices ayant été formulées, telle que la possibilité d'une latéralisation cérébrale des émotions.¹⁵

On pouvait bien s'attendre à que le domaine des émotions fasse l'objet majeur d'étude des neurosciences qui commençaient leur expansion, mais cela n'a pas été le cas. L'émotion n'a pas eu la place qu'elle méritait ni dans la philosophie, ni dans les sciences. Ce n'est que très récemment qu'elle fait l'objet de plusieurs études.

Comme le dénonce bien Damasio :

*L'émotion, disait-on, était trop subjective. L'émotion était trop évanescence et vague. L'émotion était à l'extrême opposé de la raison, capacité humaine de loin la plus belle ; or la raison, présumait-on, était entièrement indépendante de l'émotion. C'était là un tour pervers que l'on donnait à la conception romantique de l'humanité. Les romantiques plaçaient l'émotion dans le corps, et la raison dans le cerveau. La science du XX siècle délaissait le corps, renvoyant l'émotion dans le cerveau, mais la reléguait dans les strates neuronales inférieures en l'associant à des ancêtres que personne ne vénérât. Finalement non seulement l'émotion n'était pas rationnelle, mais même l'étudier n'était pas rationnel non plus.*¹⁶

Le renvoi au débat philosophique, par ailleurs beaucoup trop bref, souligne l'envie, de ma part, de renouer avec les tentatives - même non abouties - de **réflexion sur tous les aspects qui constituent l'humain**, souligne la nécessité de repenser philosophiquement ces mêmes aspects **sans** les renfermer dans une **hiérarchie** d'autant plus contraignante qu'elle nous empêche de les considérer chacun selon sa juste valeur.

Humanisme et didactique des langues

Pourquoi j'ai choisi le mot humanisme ?

La raison est tout à fait liée à mon domaine de spécialisation, la didactique des langues. Depuis longtemps en fait une réflexion existe à propos de la valeur de ce mot par rapport aux méthodologies de l'enseignement des langues. Cette réflexion est partie de la dénomination anglo-saxonne « humanistic approaches » pour indiquer une série d'approches qui se sont développées parallèlement au domaine de l'éducation officielle. Ensuite, grâce surtout à Earl Stevick, la réflexion sur l'humanisme s'est élargie et approfondie.

Je reviendrais sur ce que Stevick a écrit car c'est très important pour mon discours, mais je voudrais juste rappeler qu'en France la dénomination pour ces approches est « approches non conventionnelles ». Dans la tradition francophone, on a préféré se situer dans une autre perspective, celle de la définition en négatif, avec un déplacement complet de la réflexion.

Or, le problème n'est pas tellement dans le fait que l'expression « non conventionnelles » ne traduit pas du tout le mot anglais « humanistic », mais plutôt dans le processus en œuvre, celui de **suspension du jugement**, qui revient à un refus de connaissance et donc a fortiori de compréhension.

La raison principale me semble être un malaise par rapport à quelque chose qui :

1. **était pluriel** : il n'y a pas qu'une approche non conventionnelle, mais plusieurs ;
2. à quelques exceptions près¹⁷ venait d'un **ailleurs géographique** (souvent le monde anglo-saxon et notamment les Etats-Unis, mais pas seulement) ou d'un **ailleurs disciplinaire** (la psychologie, la psychiatrie ou encore les mathématiques), ou enfin

¹⁵ Damasio (1999, p. 54) signale en particulier Hughlings Jackson (1835-1911) qui avait avancé une hypothèse très novatrice, suggérant que l'hémisphère cérébral droit des êtres humains pourrait être dominant pour l'émotion de la même manière que le gauche l'est pour le langage.

¹⁶ Damasio A., *Le sentiment même de soi*, [1999], éd. Odile Jacob, 1999, Paris, éd poche 2002, pp. 55-56.

¹⁷ l'exception la plus importante est représentée par les Simulations Globales, qui sont parties du FLE en milieu hexagonal pour s'étendre ensuite ailleurs.

s'est développé ailleurs même s'il concernait le FLE (c'est le cas de la psychodramaturgie linguistique) ;

3. ne correspondait **pas du tout à une vision cartésienne** de la science (donc a fortiori de la didactique qui était dans la phase délicate de se constituer épistémologiquement comme science), une vision qui garde bien séparé ce qui relève du domaine de la rationalité et de l'irrationalité, de l'objectivité et de la subjectivité, de la linéarité et de la complexité, un malaise donc par rapport à quelque chose qui se laissait difficilement définir à l'aide des catégories que l'on utilisait pour parler des méthodologies institutionnelles.

L'histoire de la didactique des langues a été caractérisée par une **quête toujours renouvelée de la méthode la plus adaptée, la plus efficace**, et cette quête s'est accompagnée d'une démarche qui s'inspirait aux pratiques des sciences exactes, avec une étude quantitative de données statistiques directement observables.

Les approches non conventionnelles avaient du mal à trouver leur place dans ce type de vision, non pas qu'une recherche sur leur efficacité ne puisse exister dans l'absolu, mais leur nature multiple et leur attention portée plus sur le savoir être que sur le savoir ou le savoir faire rendaient le rapprochement aux pratiques institutionnelles – surtout dans le cas où celles-ci étaient fortement encadrées et codifiées – assez problématique. Cela peut expliquer pourquoi il n'y a pratiquement pas eu en France, comme cela a été le cas dans d'autres pays, de véritables applications de ce type d'approches dans le milieu institutionnel de l'éducation nationale. Mais, comme le font justement remarquer J.P.Cuq et Isabelle Gruca dans leur cours de didactique du français langue étrangère et seconde, : « Les retombées [des approches non conventionnelles] sont cependant évidentes et ont d'une manière ou d'une autre alimenté le débat didactique »¹⁸.

Le moment actuel de la réflexion en didactique des langues est caractérisé par une sorte de réflexion socratique selon laquelle l'on sait ne pas savoir quelle est « la méthode » et on assiste à une ouverture – ne serait-ce que potentielle – comme on l'a rarement eue dans ce domaine d'études. Il est donc particulièrement intéressant de s'interroger sur les **raisons de cette influence** du non conventionnel et de se demander si et sous quelle forme elle continuera, si et sous quelle forme ses intuitions trouvent une confirmation dans le développement et les découvertes des neurosciences.

La dimension humaniste au-delà des approches

C'est dans cette perspective que je voudrais revenir ici à la terminologie anglo-saxonne et en particulier au terme **humanisme/humaniste** et cela dans un double objectif : celui d'en questionner la signification et les connotations et celui de considérer dans quelle mesure cette terminologie peut nous guider dans notre réflexion didactique. Je m'appuierai pour mon analyse sur l'œuvre de Earl Stevick une des références majeures dans le domaine.

Dans son ouvrage *Humanism in Language Teaching, a critical perspective*¹⁹, Stevick questionne la notion d'humanisme par rapport à nombre de ses significations et connotations possibles et soumet les implications prétendues de ce terme ou de ce courant à une analyse approfondie de type Popperien.

Non seulement il s'interroge sur ce que c'est que l'humanisme, mais il procède aussi à une analyse approfondie de deux approches proposées par deux éducateurs humanistes Charles Curran et Caleb Gattegno (*Community language learning* et *Silent Way*). Ceci lui permet de clarifier à la fois de quelle nature sont les soucis majeurs par rapport aux approches humanistes et ce que c'est que l'essence de l'humanisme dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Commençons par reconsidérer les cinq composantes de l'humanisme telles qu'il les a listées et décrites :

¹⁸ Cuq, J-P. Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2002, p.254.

¹⁹ Stevick E., *Humanism in Language Teaching. A critical perspective*, Oxford, OUP, 1990.

- H1 **Les sentiments** (qui comprennent aussi bien les émotions personnelles que l'appréciation esthétique)
- H2 **Les relations sociales** (élément important car l'humanisme encourage l'amitié et la coopération)
- H3 **La responsabilité** (vue comme acceptation de la confrontation, de l'analyse publique, de la critique et de la correction)
- H4 **L'intellect** (qui comprend connaissance, raison et compréhension. L'humanisme se bat en fait contre ce qui empêche le libre exercice de l'esprit/intellect et suspecte tout ce qui ne peut pas être testé intellectuellement)
- H5 **La réalisation de soi** (en tant que réalisation de ses qualités les plus profondes. Pour l'humanisme la poursuite de l'unicité amène à une forme de libération)

Stevick s'appuie fortement sur la méthode proposée par Karl Popper pour montrer l'importance d'une analyse rationnelle des concepts et des actions. Il met en garde contre les risques de l'acceptation par acte de foi et en même temps montre comment les concepts et les actions se positionnent forcément dans un continuum qui va de la foi à la raison. Il souligne enfin le fait que le positionnement exclusif sur un des deux extrêmes est destiné à poser beaucoup de problèmes dans le domaine de l'enseignement.²⁰

C'est à partir de cette position en même temps rigoureuse et pragmatique, que Stevick soumet au jugement les 'reproches' les plus courants faits aux approches humanistes, ceux d'être une espèce de **religion**, d'être **rigides**, de prévoir une sorte de **coercition et exploitation possible des apprenants**, de ne pas présenter une ligne de démarcation claire entre **enseignement et thérapie**, de donner trop d'importance à **l'aspect intuitif et irrationnel**.

L'analyse de Stevick est très intéressante car elle soumet à discussion non seulement la notion d' « humanisme », sa déclinaison dans des approches spécifiques, les critiques majeures dont ces mêmes approches ont fait l'objet, mais aussi les éléments « humanistes » que l'on peut trouver dans toutes les différentes approches de la didactique des langues, à partir de la méthode grammaire-traduction. Pour faire cela il formule ce qu'il a présenté comme « humanisme » sous forme de questions clés à l'aide desquelles il interroge les différentes approches et méthodes :

- « quels attributs humains uniques sont soulignés par cette approche ? »
- « quel type de liberté cette approche offre-t-elle à l'apprenant ? »
- « en quoi cette approche contribue-t-elle à la dignité humaine ? »

L'analyse est fort parlante non seulement car elle nous aide à voir un souci d'humanisme s'esquisser à travers les différentes méthodes, mais surtout car elle nous invite à regarder les choses d'un autre point de vue, celui de la **valeur humaniste des différentes approches et de leurs apports**.

Ce type de réflexion est particulièrement important dans un moment où « la méthode » ou « l'approche » n'existe plus. La **recherche en didactique** – au moins en didactique des langues – est en train de se complexifier de plus en plus face à la prise de conscience de sa nature **multi- et interdisciplinaire**, qui nécessite les apports de plusieurs domaines scientifiques.

Il ne s'agit pas en effet de rechercher une ou plusieurs manières de faire qui marcheraient à coup sûr, plutôt une grande liberté méthodologique est accordée aux praticiens. La notion d'approche a été confrontée à l'inévitabilité d'un éclectisme, ou - pour l'exprimer avec une formulation que je considère plus appropriée – d'une **démarche d'intégration consciente et**

²⁰ If in a practical undertaking such as language teaching we try to act or react only on the basis of what has passed all Popperian tests, we will be severely limited. If, on the other hand, we act entirely from instinct – from unconsidered, intuitive 'faith' based only on our own private store of experience – we are likely to get ourselves and our students into trouble. Surely neither extreme position is necessary, and neither is wise. op. cit., p.21.

réfléchi des apports des différentes approches et méthodologies qui se sont constituées au fil du temps.

Certes ce grand choix et cette grande disponibilité peuvent laisser les enseignants dépayés. Trop de liberté peut apparaître angoissant, mais il ne faut pas oublier que l'on est aussi – et justement grâce à cette liberté – face à un moment potentiellement très important et très riche.

Comme on l'a fait pour les approches dites « conventionnelles » pour lesquelles on s'est demandé en quoi chacune d'elles a pu contribuer à notre compréhension des mécanismes qui règlent l'apprentissage d'une langue et ce que chaque approche peut apporter à notre manière de faire la classe, il faudrait se demander **quels sont les apports qui peuvent nous venir des différentes approches humanistes**, quelles sont les lignes de pensée, les lignes structurantes que l'on peut retenir et intégrer dans la classe, donc dans les contraintes de l'institution.

Une réflexion s'impose pour ne plus laisser se développer deux mondes parallèles mais pour se demander comment tendre vers ce que Bernard Dufeu a appelé « la pédagogie de l'être » et dans quelle mesure et sous quelle forme appliquer le changement d'orientation qui caractérise le passage d'une *pédagogie de l'avoir* à une *pédagogie de l'être* qu'il a indiqué de manière si claire et complète dans ses ouvrages.²¹

Ce choix est rendu d'autant plus nécessaire par l'évolution des études dans le domaine des neurosciences et de la psychologie et par l'influence de plus en plus claire de la théorie de la complexité.

Dans une pensée complexe, la seule – comme l'explique Edgar Morin²² – en mesure de donner des réponses aux interrogations posées par une vision ouverte du savoir et des relations humaines, cette tentative trouve toute sa place.

En cohérence avec ce que j'ai présenté de Stevick, on peut essayer de lister les lignes de fond des approches humanistes dans leur généralité :

- affectivité et émotion,
- sens de la communauté,
- rôle de l'imagination et de la créativité,
- rôle de la dramatisation, du jeu identitaire, de la personnification,
- aspect esthétique (ouverture aux arts – images, musique, mouvement...),
- dimension corporelle,
- idée que l'on peut changer, construire, apprendre constamment, s'auto-éduquer,
- éducation à l'autonomie et à la responsabilité,
- prise en compte des caractéristiques du fonctionnement cérébral et de la mémoire.

Il est essentiel de garder cette liste à l'esprit quand on analyse les choix historiques qui ont été faits dans le domaine de l'éducation et les conséquences que ces choix ont eues sur tous les sujets impliqués dans un processus d'apprentissage, et non seulement sur les filles et les femmes.

Les femmes : des êtres humains non rationnels ?

Les études très intéressantes sur la **sociologie des curricula**²³ traitent de la question des rapports sociaux entre classes et groupes sociaux. Sur ces études Nicole Mosconi dans son texte *Femmes et savoir la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*²⁴, greffe la question de la sexuation et des rapports sociaux des sexes.

²¹ voir tableaux en annexe tiré de Dufeu B., *Les approches non conventionnelles*, Paris, Hachette, 1996, p. 26 et de Dufeu B., *Wege zu einer Pädagogik des Seins, Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb*, Mainz, Editions Psychodramaturgie, 2003, p. 40.

²² Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur, 1990.

²³ voir en particulier Petitat A., *Production de l'école, production de la société*, Genève-Paris, Droz, 1982.

²⁴ Mosconi N., *Femmes et savoir la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994.

Elle fait un parallèle très intéressant et éclairant entre garçons appartenant aux classes sociales plus pauvres et élèves filles et offre plusieurs angles d'analyse qui nous permettent d'avoir un aperçu assez parlant de l'organisation de l'éducation, de la structuration des savoirs et de la relation entre femmes et culture.

Mosconi nous rappelle que l'originalité de la sociologie des curricula a été celle de considérer la scolarisation comme une **entreprise de transmission cognitive et culturelle** : parmi d'innombrables savoirs produits dans la société, l'école sélectionne ceux dont elle juge nécessaire de ne pas laisser la transmission au hasard, mais de la confier à des professionnels dans des institutions couteuses.

À partir de la sélection et de l'organisation des savoirs, l'école a pour fonction essentielle de constituer et transmettre un ensemble de contenus symboliques. Elle a donc un rôle clé dans la gestion du stock de connaissances, dans sa transmission, légitimation, évaluation. Ce rôle est très important, notamment par rapport à la question de l'évaluation et de la légitimation : les savoirs n'ont pas tous la même valeur, ni la même légitimité, loin de là.

A cette différence de valeur/légitimité est très lié le destin des femmes. Le mode dont ce lien s'explique est triple :

1. la mise en place des institutions scolaires s'est faite par le haut : si les Universités sont nées à partir du Moyen âge, le processus descendant, arrivant jusqu'à la mise en place d'une instruction élémentaire ouverte et élargie, ne s'est accompli qu'au cours du XIXe siècle. On a donc privilégié d'abord la transmission des savoirs les plus élevés, le plus valorisés et cela avant tout pour les hommes, pour les élites religieuses et de pouvoir. Pour la majorité des femmes l'accès à ces institutions a suivi la voie opposée, et par conséquent leur exclusion de l'instruction a été beaucoup plus forte. A quelques louables exceptions près, les femmes ont été tenues à l'écart du monde de l'instruction codifiée, tant que le processus de scolarisation élargie n'a pas été enclenché. A ce moment les filles ont été scolarisées en partant par le bas, à savoir par l'école primaire, et elles ont donc mis encore du temps pour franchir les différentes étapes de la scolarité, ne serait-ce qu'en termes de pourcentage. Il est évident que ce phénomène a considérablement retardé la scolarisation des filles et plus en général l'accès des femmes au savoir.
2. à la fin du Moyen âge « la culture livresque affirma sa domination sur la culture vécue »²⁵, la tradition orale et toutes les formes culturelles non transmises par une institution scolaire ont été dévalorisées, les femmes, détentrices de ces savoirs, ont été transformées en analphabètes et ignorantes. Les connaissances transmises de femme à femme pouvaient être assez profondes, même si elles n'étaient pas codifiées : leur valeur et leur force étaient potentiellement considérables et par conséquent faisaient peur, d'autant plus qu'elle étaient justement difficiles à codifier et donc à contrôler.
3. enfin - mais pour notre analyse cela représente l'élément central - une division nette a été opérée entre les différents savoirs : d'un côté les savoirs transcendants, les sciences abstraites, les humanités classiques (latin/grec), la philosophie, de l'autre côté tout le reste, à savoir les lettres, donc langue, littérature, mais aussi histoire, arts ... (y compris – pour les filles – les fameux travaux d'aiguille). Cette différenciation commence à émerger à la fin du Moyen Age, mais se structure et se renforce au fur et à mesure, en particulier au cours du XIXe siècle. Le fait que les mathématiques et les sciences exactes remplacent les lettres anciennes ne change pas - comme je le dirai tout à l'heure - l'essentiel, à savoir la structuration et la hiérarchisations des savoirs.

²⁵ Petitat A., *op. cit.*, p. 109.

Si Mosconi fait justement remarquer qu'il y avait des raisons sociales bien précises pour cette division - notamment l'accès à des professions ayant un statut différent - ce qu'il est important de souligner est la **nature** de ces savoirs abstraits.

Mosconi cite la déclaration faite en 1836 par un député, Bernard de Rennes « si la femme [doit] user de son intelligence [et recevoir] une instruction raisonnée et solide » elle ne doit pas avoir accès pour autant à tous les savoirs « A Dieu ne plaise qu'il faille l'initier aux savoirs transcendants qui dessécheraient son esprit, qui resteront toujours le domaine exclusif de l'homme »²⁶. L'esprit sec – explique Mosconi – est l'esprit masculin, les « sciences transcendantes » transformeraient l'esprit féminin en masculin, la femme savante devient un homme, thème récurrent dans l'idéologie du XIX^e siècle et encore aujourd'hui.²⁷

A travers la sélection des savoirs en fonction de ce qui convient à la femme, le pouvoir masculin est garanti et assuré sur la durée, car il finit par être intériorisé par les femmes mêmes.

Sans vouloir absolument nier les raisons sociales, ni la question du pouvoir qui jouent sans doute un rôle capital dans cette distribution des savoirs, je voudrais souligner certains points qui me semblent assez intéressants car ils ajoutent une autre perspective de réflexion, et c'est justement cette perspective qui, à mon avis, n'a pas fait l'objet de toute l'attention qu'elle aurait méritée. Dans toute la division et la catégorisation des savoirs une ligne de fond se dégage : il s'agit de la distinction entre un savoir rationnel, que l'on appelle savant, sec, transcendant – bref un savoir scientifique ou qui s'annonce comme tel - et un savoir émotionnel, qui est aussi connoté comme irrationnel, populaire, immanent, pratique, en un mot un savoir non-scientifique. Cette grande catégorisation a d'ailleurs existé en filigrane pendant toute la phase de constitution de la pensée moderne. L'assassinat de plus de 100000 femmes accusées de sorcellerie arrive à la naissance de l'époque moderne, entre la fin du XVI^e et la moitié du XVII^e siècle. On a assisté à une décapitation de l'imaginaire parce que les savoirs de ces femmes (notamment dans les espaces ruraux parce que c'était des guérisseuses) étaient des savoirs faire « sensibles » que l'on a disqualifié au nom des savoirs abstraits du magistère (que ce soit le cléricale ou l'universitaire) qui étaient généralement des savoirs masculins.²⁸

Le type de disciplines concernées ne doit pas induire en erreur. Le cas de ce que l'on appelle aujourd'hui « *humanities* » en anglais en est l'exemple typique. Tandis qu'aujourd'hui ce terme comprend plusieurs disciplines dont les lettres et les langues aussi bien modernes que classiques, il existait par le passé une différence très nette entre les lettres ou les langues modernes et les langues classiques. Ces dernières étaient en effet inscrites parmi les « sciences transcendantes », le savoir sec et rationnel, alors que les lettres et les langues modernes faisaient partie de la seconde catégorie, celles des savoirs immanents.

Encore une fois s'il est vrai que le latin et le grec ouvraient la voie à certaines professions desquelles les femmes étaient exclues, l'aspect socio-économique n'est pas le seul angle d'analyse à choisir. Une épreuve de cela peut être vue dans le fait qu'au jour d'aujourd'hui ce sont les maths qui ont remplacé les langues classiques dans cette fonction, l'aspect de l'éducation à la rationalité en résultant ainsi encore mieux marqué.

D'ailleurs, on pouvait déjà saisir une contradiction parlante en lisant les raisons de cette formation aux lettres pour les filles : « Elles (les filles) que la nature a doué d'une intelligence si ouverte, d'un tact si sur, d'une sensibilité si fine et si délicate sont faites pour comprendre ce qu'il y a de plus grand dans les lettres pour s'y plaire... »²⁹ : on reconnaît leur sensibilité, tact, intelligence, on les considère capables de s'approprier l'essence des lettres, même si évidemment on ne leur permet pas d'en produire.

²⁶ Mosconi N., *op. cit.*, p. 190.

²⁷ *ibidem*.

²⁸ Barbier R., Approche multiréférentielle et transversale (1), dans Le Journal des Chercheurs, article en ligne http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php?id_article=667.mht consulté le 20-01-08.

²⁹ discours prononcé par Jules Simon au corps législatif en 1867, cité par Mosconi N., *op. cit.*, p. 202)

Le cas de la philosophie est aussi intéressant : quand le même Jules Simon voit les programmes de quatrième année proposés par la loi de Camille Sée du 21/12/1880 il s'écrie « on en fera des ergoteuses, des discuteuses, des femmes ingouvernables ! » effectivement impossibles à soumettre au pouvoir masculin³⁰ et en effet la philosophie était autrefois très strictement liée aux lettres classiques, et on soulignait toujours sa fonction principale qui était celle de former l'esprit critique, d'apprendre à penser par soi-même.

Le cas de la philosophie est particulièrement intéressant car elle a été remplacée pour les filles par la « psychologie appliquée à l'éducation », qui est explicitée ainsi dans l'arrêté du 27 juillet 1897: « ce cours n'a pas pour objet la psychologie proprement scientifique, ni la psychologie rationnelle ou métaphysique, mais la psychologie considérée comme étude de la vie de l'âme, en vue de la morale et de l'éducation »³¹.

Dans son texte très éclairant intitulé *Muse de la raison. Démocratie et exclusion des femmes en France*³², Geneviève Fraisse relate le grand débat sur les différences entre homme et femme à l'aube du XIX^e siècle. En particulier la question du « comment considérer la raison des femmes » est centrale et intéressante pour notre propos.

Deux manières sont envisagées pour attaquer la raison des femmes :

1. « soit l'ensemble des femmes est condamné par le doute porté sur leur faculté à raisonner correctement ; on établit une démarcation entre les deux sexes en donnant en partage aux femmes le sentiment, le sensible en général, en opposition à une mâle raison.
2. soit leur raison est une faculté commune mais on la borne à une raison pratique, inapte à la création »³³.

Le souci de ne pas transformer de gentilles filles dans de rudes garçons, de ne pas dessécher leur esprit en les éduquant à travers des sciences rationnelles devrait faire penser à quelque chose de plus qu'à la division des sexes en fonction de la répartition des pouvoirs et des fonctions sociales. On peut se demander si, **sans le vouloir, on n'avait pas pressenti une dichotomie qui existe** et qu'on a de plus en plus la possibilité d'étudier grâce au développement des neurosciences.

Moins d'humanisme pour les garçons ?

Le processus de division des savoirs et de leur hiérarchisation en fonction de la plus ou moins grande proximité avec l'élément rationnel ou supposé tel s'est bien installé au fil du temps pour se poursuivre jusqu'à une époque très récente.

L'école et ses transformations ont évidemment accompagné le chemin difficile de reconnaissance de l'égalité de la femme et s'il est vrai que le cadre législatif a fourni l'ouverture nécessaire, les différences et les problèmes sont loin d'être éliminés.

Dans son texte Mosconi parle à plusieurs reprises de l'effet à long terme que certains choix et coutumes ont, même quand une rupture de type législatif est mise en place, et définit comme dévalorisation sournoise de l'expérience féminine ce que l'on observe dans le milieu de l'éducation.

³⁰ Mosconi N., *op. cit.*, p. 198.

³¹ *id.*, p. 199.

³² Fraisse G., *Muse de la raison. Démocratie et exclusion des femmes en France*, Paris, Gallimard, 1995 (1989).

³³ Article 2 :

« la Raison veut :

À l'homme, - l'épée et la plume.

À la femme, - l'aiguille et le fuseau.

À l'homme, - la massue d'Hercule.

À la femme, - la quenouille d'Omphale.

À l'homme, -les productions du génie.

À la femme, - les sentiments du cœur.

(Sylvain Maréchal, *Manifeste des égaux*, pp. 88-89, cité par Fraisse, *op. cit.*, p.40)

Elle arrive à souligner la notion de curriculum caché³⁴ pour l'éducation des filles, en pointant le doigt contre les stéréotypes présents dans les manuels et en présentant les statistiques de la présence des filles dans les différentes filières et dans les différents cycles universitaires.

La littérature dans la matière est assez riche et la problématique fait l'objet d'une recherche constante dans les différents pays. L'angle d'attaque le plus fréquent reste toutefois celui se référant à la question du pouvoir, l'aspect sociologique stricto sensu.

Loin de moi encore une fois de vouloir questionner ou dévaloriser cette dimension qui reste évidemment capitale, ce qui m'intéresse ici est de souligner le fait que la division âme/intelligence, rationnel/irrationnel, émotion/raison a bien gardé toute sa substance.

Il y a eu, si on peut le dire, une amplification de cette dichotomie. À la considération de son essence **intraindividuelle** : l'être humain étant composé de deux aspects séparés, raison et émotion, on a ajouté une caractéristique **interindividuelle** : l'homme personnifierait - donc est éduqué pour - la raison et la femme personnifierait - donc est éduquée pour - l'émotion.

Le processus que Hermann Broch décrit si magistralement dans l'un des essais qui font partie du recueil *Logique d'un monde en ruine*³⁵, notamment celui intitulé « Connaissance par la pensée et connaissance par la poésie », un processus de purification s'est accompli au cours du XIX^e siècle, un processus justement lié à la scientification de la pensée et à la disqualification de l'art comme mode de pensée, qui ne considère et ne valorise que le rationnel. Tout ce que je viens de dire sur le rapport des femmes aux savoirs en est une des déclinaisons.

Les différences ne sont plus affichées ouvertement mais ont fait l'objet d'un processus d'intériorisation de la part des femmes elles mêmes. Le choix professionnel des femmes en est un des aspects les plus évidents. La présence féminine est plus forte dans les niveaux scolaires qui sont considérés plus adaptés à la nature des femmes, même si cela n'est évidemment pas dit de manière explicite.

La dévalorisation du côté féminin se révèle aussi dans la hiérarchisation des professions. L'aspect économique n'est pas à sous-estimer non plus car il est un des signes de la hiérarchisation et de la valorisation/dévalorisation.

Une certaine tendance à s'autolimiter des femmes est le produit de l'intériorisation de ce message non dit. Les filles en fait font constamment l'objet de messages contradictoires au cours de leur éducation. « Soyez des filles... mais réussissez comme des garçons ! ».

Plusieurs recherches ont été conduites sur les réactions des filles dans des contextes de classe par rapport à cette problématique et des analyses ont été publiées sur les stratégies mises en oeuvre par les filles pour réagir au sexisme latent de certaines communautés.

Malheureusement le terme même de stratégie renvoie plutôt encore une fois au côté rationnel et le côté affectif et émotionnel de la problématique risque à nouveau d'être évacué des recherches.

La logique classificatrice dans laquelle on a inséré l'univers masculin et celui féminin et, avec eux, les caractéristiques qu'on leur a attribuées a permis de configurer une structuration simple et en même temps capable de supporter une apparente complexité. Comme l'expliquent C. Baudelot et R. Estable, « la simplicité (biblique) des oppositions culturelles homme/femme [...] est aussi la source d'une complexité apparente, puisque, selon la logique de la pensée sauvage, on peut rendre tous les aspects de l'expérience homologues à cette dualité de base. [...] Avec une mise en ordre aussi souveraine qu'arbitraire, on peut se donner l'illusion de comprendre les faits ».³⁶

La dissociation comme catégorie de base a engendré des conséquences sur une vaste échelle. Un cercle vicieux s'est créé dont les effets sont toujours visibles. Nous avons suffisamment d'éléments pour affirmer que les côtés rationnel et émotionnel ont tendance à être gardés séparés. En général, les garçons sont éduqués à la rationalité et les filles à l'émotion, à la sensibilité. L'école

³⁴ une forme de savoir qui est appris à l'école sans faire partie des objectifs inclus dans les programmes officiels, mais inculquée de manière diffuse, éventuellement contre la volonté des personnes.

³⁵ Broch H., *Logique d'un monde en ruine*, Paris-Tel-Aviv, Editions de l'éclat, 2005.

³⁶ Baudelot C., Estable R., *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1989, p. 115.

est transformée dans un univers masculin au vue de ces paramètres. Même si cela peut apparaitre un peu simpliste dans l'absolu, compte tenu du fait que la réalité est toujours assez différenciée, cette différenciation marque sur le fond notre société.

Les garçons et les filles intériorisent ces différents rôles et les reproduisent au niveau professionnel aussi bien dans le choix de la profession que dans la manière d'y agir.

Les êtres humains qui en résultent sont des êtres « à moitié », qui n'ont pas eu la possibilité de développer un des côté de leur personnalité et qui risquent de ne pas savoir s'en servir correctement. Ces êtres inaccomplis ont du mal à se connaître profondément et à profiter mutuellement des caractéristiques de l'autre.

Et pourtant l'autre côté de la médaille, la raison pour les femmes, l'émotion pour les hommes existent bel et bien et toute tentative de répression n'arrive pas à les éradiquer. Ces deux aspects sont non seulement complémentaires, mais indissociables, et cette indissociabilité représente un aspect fondamental dans un cadre éducatif si on vise un enseignement efficace. Les approches humanistes et leurs succès sont là pour le montrer.

Il y a effectivement, comme je l'ai dit en introduction, nécessité d'une dimension humaniste de l'enseignement/apprentissage.

L'humanisme à la croisée des chemins d'autres disciplines

L'observation des aspects que j'ai mentionnés ci-dessus acquiert une nouvelle cohérence à la lumière des apports d'études et théories dans différents domaines disciplinaires.

Si déjà une série d'études et de recherches ont fourni un cadre de référence à la vague humaniste (en plus des auteurs mêmes des différentes approches – Curran, Asher, Lozanov, Gattegno, Krashen et Terrell pour ne citer que les plus fameux, - les penseurs de référence ont été John Dewey, Carl Rogers, Abraham Maslow, mais aussi Lewin, Vigotsky, Feuerstein, Moreno, Freire...) il y a maintenant des voix nouvelles qui viennent confirmer ce qui pour certains de ces penseurs était une intuition géniale qui souvent semblait utopiste et visionnaire.

Il y a, en particulier, des points clés très éclairants qu'il convient de lister pour garder à l'esprit la valeur synergique de leur multiplicité :

- Les connaissances qui se sont cumulées et structurées ces dernières années expliquent en grande partie non seulement le **lien étroit entre la dimension affective et celle rationnelle mais aussi entre ces deux dimensions et la dimension sociale dans l'apprentissage** et le rôle capital de ces facteurs.
- Les études sur le **fonctionnement de la mémoire** ont confirmé ce lien : l'affect et l'émotion sont inextricablement liées à la mémoire, notamment à la mémoire à long terme, et elles participent à tout le processus à partir du stockage jusqu'aux processus associatifs au niveau des réseaux neuronaux.
- L'analyse de **l'expérience optimale** en contraste avec les mécanismes du stress a contribué à définir le cadre.
- La vision complète de la **notion d'intelligence** avec la définition et la prise en compte de ses différentes déclinaisons et la conscience de l'existence de plusieurs styles d'apprentissage a contribué à faire avancer la réflexion vers une dimension multiple
- La théorie de la **complexité** fournit un paradigme de référence a cette dimension multiple.

Les recherches dans le domaine des neurosciences ont côtoyé et intégré celles en psychologie de manière à créer une synergie qui nous aide à comprendre le rôle du coté affectif et émotionnel dans l'apprentissage en général et dans l'apprentissage des langues en particulier grâce aux études

empiriques dans ce domaine - effectués ou en cours d'effectuation – qui s'appuient sur ces mêmes recherches³⁷.

Si notre civilisation occidentale s'est concentrée – surtout à partir du XVIII^e siècle – sur le côté rationnel et sur les fonctions cognitives de notre esprit en niant la valeur du côté affectif et émotionnel, il est normal qu'on soit **des « illettrés émotionnels »**³⁸.

Dans les différentes études on voit souvent des recoupements ou du moins plusieurs affinités et liens entre les points que je viens d'évoquer. Souvent on parvient à des analyses et même à des conclusions semblables tout en partant de points de vues et domaines de recherche différents. Mais ceci est encore une fois cohérent avec l'analyse de la galaxie humaniste où plusieurs voies ont été proposées pour faire face à des besoins perçus comme primordiaux pour une reconsidération de la didactique des langues.

Cerveau et émotions : l'apport des neurosciences

Grace aux apports des études des dernières décennies dans le domaine des neurosciences – comme l'affirme Franco Fabbro³⁹ – on a compris que « le langage et les autres activités cognitives (comme la musique, la peinture, l'arithmétique, etc.) ne sont pas des 'attributs' d'un esprit ou d'une âme immatérielle, mais ce sont au contraire des fonctions *appries* dans un milieu socioculturel déterminé et représentées dans des structures spécifiques du cerveau ». ⁴⁰ L'auteur met en garde sur le fait que la forte influence de la culture classique et philosophique sur notre vision du monde nous a amenés à sous-estimer le rôle que la structure biologique, en particulier le cerveau, joue dans les processus d'apprentissage et, par conséquent, il dénonce l'aspect paradoxal représenté par la primauté de cette influence sur les orientations pédagogiques.⁴¹

A l'intérieur du grand ensemble des études sur le fonctionnement du cerveau, ce sont les études sur la mémoire celles qui nous intéressent ici en vue des considérations sur l'apprentissage en général et sur celui des langues en particulier.

Dans un autre ouvrage⁴² Stevick non seulement affirme - en s'appuyant sur les travaux de Hamilton⁴³ - que les aspects affectifs sont encodés à des degrés différents dans les schémas cognitifs de la mémoire, mais que selon d'autres chercheurs les émotions ne sont pas que des parties du réseau de la mémoire, mais qu'elles peuvent constituer les parties autour desquelles ces mêmes réseaux sont organisés. En particulier il se réfère à Damasio quand il affirme que les sentiments ont une influence immense, qu'ils ont leur mot à dire sur la manière dont le reste du cerveau et la cognition fonctionnent.⁴⁴

Ce sont justement les études de **Antonio Damasio**, neurologue mondialement connu⁴⁵, qui nous ont aidés à démontrer le fonctionnement du cerveau et à expliquer en termes biologiques la nature de la conscience, ce sont ses positions très courageuses⁴⁶ qui nous ont amenés à reconsidérer la nature des émotions et à accepter non seulement le **caractère évolutionniste des facultés**

³⁷ voir en particulier J.H. Schumann, *The Neurobiology of Affect in Language*, Boston, Blackwell, 1997, M.Ehrman, *Understanding Second language learning Difficulties . Looking beneath the Surface*, Thousand Oaks, Sage, 1996, voir aussi J. Arnold, *Affect in Language Teaching*, 1999, CUP.

³⁸ voir D. Goleman, *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.

³⁹ Franco Fabbro , neurologue mondialement connu, professeur de neurophysiologie et neurolinguistique, est l'auteur de nombreuses ouvrages scientifiques dans le domaine.

⁴⁰ Fabbro, F., *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio, 2004, p.9, souligné par l'auteur, (à son tour l'auteur se réfère aux études de Luria, 1967, 1977, Hebb, 1982, Fodor, 1988).

⁴¹ *ibidem*

⁴² Stevick E., *Memory, Meaning and Method: A View of Language Teaching*, Boston, Heinle&Heinle, 1996.

⁴³ Hamilton V., *The Cognitive Structures and Processes of Human Motivation and Personality*, Chichester, John Wiley and Sons, 1983, p.77.

⁴⁴ Stevick E., "Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry", in Arnold J., op. cit., 1999, p. 47, (cite Damasio, 1994, pp.159-160).

⁴⁵ il dirige le département de neurologie de l'Université de l'IOWA et enseigne à l'Institut d'études biologiques de la Jolla.

⁴⁶ à partir du titre de son ouvrage le plus connu, « L'erreur de Descartes ».

supérieures, mais aussi le lien étroit et indissoluble entre corps et esprit, le rôle de la **conscience** en tant que fonction biologique cruciale, en tant que clé qui nous permet de comprendre la nature humaine.

Damasio, toujours guidé par le souci d'expliquer la nature physique des phénomènes, fait aussi la distinction entre émotions (changements dans l'état corporel en réponse à une situation positive ou négative) et sentiments (perceptions de ces changements). Ses ouvrages (aussi bien *L'erreur de Descartes* que *Le sentiment même de soi*) présentent de manière très détaillée les phénomènes physiques qui se produisent dans notre corps en conséquence d'états émotionnels. Il s'appuie sur une quantité impressionnante d'épreuves de nature neurologique pour affirmer que la capacité d'éprouver des émotions est indispensable à la conduite de la vie rationnelle. Des problèmes neurologiques empêchant une telle capacité peuvent engendrer des conséquences négatives au niveau de la prise de décision de type rationnel. Les émotions finissent donc par jouer un rôle clé dans la dimension de la rationalité.

Ce qui nous intéresse ici c'est de voir dans ses recherches une confirmation claire et inattaquable de **l'interdépendance du côté physique et du côté psychique**, de l'esprit et du corps, de la rationalité et de l'affectivité. Il ne s'agit sûrement pas de juxtaposer ces deux dimensions, mais d'en souligner la forte complémentarité. Le neuroscientifique LeDoux affirme qu'il est grand temps de réunifier cognition et émotion dans l'esprit.⁴⁷

Les études de Damasio sur le fonctionnement du cerveau aident aussi à comprendre les raisons qui ont amené à un élargissement et à une complexification de la notion d'intelligence. La valorisation de l'émotion et de son rôle justifie la nécessité de s'interroger sur le concept d'intelligence pour en explorer les différentes manifestations. C'est ce que fait **Daniel Goleman**⁴⁸, qui a su décliner les concepts d'**intelligence émotionnelle** et d'**intelligence sociale** comme deux aspects très liés et fondamentaux pour la vie humaine en général au moins autant que l'intelligence de type plus rationnel et cognitif.

Goleman a eu le grand mérite de fédérer les recherches disparates dans le domaine pour en montrer la cohérence et la richesse et surtout très pragmatiquement l'importance dans notre contexte de vie. Il a étudié ces deux concepts à partir de la première fois où ils ont fait leur apparition (par exemple le concept d'intelligence émotionnelle a été utilisé pour la première fois en 1990 par Peter Salovey de l'Université de Yale et John D. Mayer de l'Université de New Hampshire, le concept d'intelligence sociale a été évoqué pour la première fois par Edward Thorndike, psychologue à la Columbia University) jusqu'à leur intégration dans le développement des neurosciences, avec l'objectif clairement affiché de contribuer à faire avancer les recherches sur ce sujet en vue d'applications possibles à tous les domaines sociétaux.

Les deux typologies d'intelligences -celle émotionnelle et celle sociale - se mêlent tout comme les aires du cerveau qui gèrent les dimensions - sociale et émotionnelle - se superposent, toutefois comme le souligne Goleman, les deux intelligences sont différentes, la première concernant des qualités intrinsèques de l'individu, potentiellement en mesure de faciliter les relations avec les autres, mais encore considérées dans leur nature individuelle, la seconde étant constituée par ce qui se passe au moment du contact entre individus.

Ce qui intéresse Goleman est le fait de proposer un modèle qui intègre des composantes souvent ignorées qui sont très importantes pour notre vie. Le moment actuel du développement des neurosciences montre qu'il est important de se pencher davantage sur l'intelligence émotionnelle et

⁴⁷ LeDoux S., *The Emotional Brain*, New York, Simon&Schuster, 1996, p. 39.

⁴⁸ docteur en psychologie, qui a enseigné à Harvard et a été journaliste au New York Times, qui avec un grand talent de divulgateur a su fédérer les recherches disparates dans le domaine, les faire connaître au grand public et procéder avec ses propres recherches.

sur l'intelligence sociale, qui sont strictement liées.⁴⁹ Il évoque à ce propos différents modèles, des plus anciens comme celui de Guilford⁵⁰ aux plus récents, celui de Sternberg et celui de H.Gardner⁵¹

Howard Gardner en particulier a bien souligné le fait que l'intelligence peut comprendre des capacités qui ne sont pas de type cognitif.⁵² La contribution de ce dernier à l'étude de l'intelligence se révèle fondamentale dans le domaine de l'enseignement.

La fameuse théorie des intelligences multiples de **Howard Gardner**⁵³, désormais solidement confirmée et arrivée à sa forme opérationnelle, non seulement permet de considérer les apprenants dans leur individualité et unicité, en tant que « **sujets** » - comme propose de les appeler Alain Coïaniz⁵⁴ pour les distinguer du terme neutre et dépersonnalisé d'apprenant – mais permet de multiplier aussi les voies d'atteindre la mémoire à long terme.

Ce qui est très intéressant dans ces théories est la perspective non statique, « l'éducabilité » de l'intelligence, qui a fait dire à Goleman qu'il souhaite un « **mandat élargi** » pour toute institution éducative. Ce mandat peut être mis en pratique dans toutes les disciplines du curriculum et l'étude de la langue étrangère, où la réalisation d'interactions efficaces et faisant sens pour le sujet qui apprend est un but fondamental, peut représenter un moment privilégié pour l'éducation de ces types d'intelligence. Si, comme le montre bien Goleman « le stress tue l'apprentissage », une forte angoisse poussant l'organisme à produire des niveaux élevés de cortisol et de norépinephrine qui interfèrent négativement avec les mécanismes de l'apprentissage et de la mémoire, le contraire est vrai aussi : une atmosphère positive s'avère un facteur fondamental pour favoriser l'apprentissage.

La classe comme lieu favorisant l' « expérience optimale »

C'est dans une atmosphère positive que peut avoir lieu une expérience optimale. Une situation d'**expérience optimale** voit l'action synergique de toutes les ressources de l'individu dans le but d'accomplir une tâche ici et maintenant dont les résultats contribueront à l'accroissement du soi. C'est un autre remarquable psychologue qui a passé sa vie à étudier ce qu'il a appelé en anglais « **flow** » (le mot a été traduit par « flux ») et qui correspond à l'état d'âme lié à l'« expérience optimale ». Il s'agit de **Mihaly Csikszentmihalyi**⁵⁵, qui est considéré un des chefs de file de ce qu'on appelle « la psychologie positive ».

A la suite de nombreuses études, Csikszentmihalyi affirme que l'expérience optimale présente huit caractéristiques majeures :

1. la tâche entreprise est réalisable mais constitue un défi et exige une aptitude particulière ;
2. l'individu se concentre sur ce qu'il fait ;
3. la cible visée est claire ;
4. l'activité en cours fournit une rétroaction immédiate ;
5. l'engagement de l'individu est profond et fait disparaître toute distraction ;
6. la personne exerce le contrôle sur ses actions (ou plutôt il éprouve une absence totale d'inquiétude quant au résultat) ;

⁴⁹ Goleman D., *Intelligenza sociale*, Milano, Rizzoli, 2006, p. 330 (titre original: *Social Intelligence. The new science of human relationships*).

⁵⁰ J.P.Guilford, *The Nature of Intelligence*, New York, McGraw-Hill, 1967

⁵¹ Sternberg R., *Teorie dell'intelligenza: una teoria tripolare dell'intelligenza umana*, Milano, Bompiani, 1987 et Howard Gardner, *L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica*, Milano, Anabasi, 1995.

⁵² Gardner H., *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 2002.

⁵³ Selon Gardner il n'y a pas une forme unique d'intelligence mais plusieurs formes différentes dont nous sommes tous dotés dans des proportions extrêmement variables. (intelligence langagière, logico-mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, naturaliste).

⁵⁴ voir référence note 41.

⁵⁵ chercheur d'origine hongroise, a enseigné pendant trente ans à l'Université de Chicago où il a dirigé le département de psychologie. Il est aujourd'hui professeur au Claremont College en Californie.

7. la préoccupation de soi disparaît, mais, paradoxalement, le sens du soi est renforcé à la suite de l'expérience optimale ;
8. la perception de la durée est altérée⁵⁶.

A ces points il en ajoute un neuvième, qui a lieu quand la plupart de ces conditions sont réunies, et qu'il exprime ainsi : *L'activité devient autotélique*, ce qui veut dire qu'elle procure par elle-même du plaisir, alors que normalement dans la vie presque tout est accompli de façon *exotélique*, c'est à dire uniquement dans un but plus ou moins lointain et sans rapport avec un plaisir quelconque.⁵⁷

Le discours de Csikszentmihalyi est assez vaste, l'expérience optimale pouvant exister dans les domaines les plus disparates et dans tous les moments de la vie, néanmoins il est évident que tous ceux qui sont engagés dans le milieu éducatif n'auront pas de difficulté à reconnaître dans cette description quelque chose à laquelle ils ont assisté, ou bien – pourquoi pas – qu'ils ont éprouvée eux-mêmes, dans une salle de cours.

Pour persister dans une tâche qui peut aider à l'accroissement de soi mais qui présente un défi il faut avoir un bon sentiment d'**auto-efficacité**. Ce concept est l'un des concepts-clés étudiés par le psychologue canadien **Albert Bandura**, une autre référence incontournable pour notre propos. Le sentiment d'auto-efficacité est capital dans le processus d'apprentissage :

« Les jugements d'auto-efficacité – comme l'explique Philippe Carré dans sa longue contribution au numéro hors série de 2004 de la revue *Savoir* dédié à l'œuvre de Bandura – sont fortement corrélés à des expériences émotionnelles fortes, qui agissent à leur tour à la fois sur la réalisation de la tâche, donc sur la performance finale, et sur le sentiment d'auto-efficacité lui-même par une boucle de rétroaction classique dans la théorie sociocognitive ».⁵⁸

« [...] un individu qui possède un sentiment d'efficacité personnelle élevé visera des objectifs plus ambitieux, dans des situations plus diversifiées ; son investissement dans la tâche sera également plus élevé et le risque d'abandon moindre, même face à une situation d'échec où il fera preuve d'une plus grande flexibilité dans ses modes de résolution des problèmes, et par laquelle il sera moins affecté sur le plan émotionnel »⁵⁹

L'œuvre de Bandura tourne autour de la capacité du sujet d'avancer, de s'améliorer, d'être actif en se donnant des objectifs à poursuivre : c'est la théorie de l'**agentivité** qui relève de ses domaines de recherche et constitue un apport remarquable en éducation. Cette notion à son tour se construit à travers un large réseau d'influences sociales. L'expérience vécue est pour Bandura aussi importante que l'**expérience** « **vicariante** », « le fait d'observer un partenaire jugé de compétence égale en train de réussir une action amènera le sujet à se sentir lui-même capable d'en faire autant ».⁶⁰

L'expérience définie par Csikszentmihalyi comme flux « qui a été décrite de manière opérationnelle comme constituée par des situations dans lesquelles les personnes se perçoivent comme ayant un haut niveau de compétence et sont confrontées à des défis qui font avancer ces compétences »⁶¹ n'est pas loin de ce que Bandura décrit et théorise.

La possibilité de structurer le travail éducatif de manière à favoriser le plus possible la mise en œuvre de ce type d'expérience et d'atmosphère constitue un objectif fondamental de la recherche en didactique des langues.

⁵⁶ Csikszentmihalyi M., *Vivre. la psychologie du bonheur*, Paris, R.Laffont, 2004, pp. 58-59.

⁵⁷ Csikszentmihalyi M., *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*, Paris, R.Laffont, 2006, p. 112.

⁵⁸ Carré P., « Bandura: une psychologie pour le XIXe siècle? », in *Savoirs : revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, Hors Série, « Autour de l'œuvre d'Albert Bandura », 2004, pp. 9-50, p. 44.

⁵⁹ Desmette D., « Le sentiment d'efficacité personnelle : une ressource à développer ? Une analyse en formation d'adultes », in Deporver C., Noël B (Eds). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, Paris Bruxelles, De Boek Université, 1999, p. 214.

⁶⁰ Carré P., op. cit., p. 43.

⁶¹ Williams M., Burden R. L., *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, CUP, 1997, p. 127, (je traduis).

Dimension cognitive, dimension émotionnelle et dimension sociale : ces trois aspects sont strictement reliés dans l'apprentissage. La classe pourrait vraiment être le lieu de l'expérience optimale surtout si on prenait en compte la **diversité des élèves**, en particulier leurs différentes typologies d'intelligences. Elle pourrait être le lieu où éduquer à la conscience et à la gestion de soi et à la conscience et à la gestion de la relation avec l'autre, où favoriser le développement de l'empathie, où poursuivre des objectifs d'apprentissage à travers des tâches spécifiques et structurées en fonction de la complexité du groupe dans un équilibre entre défi individuel et apprentissage coopératif.

La motivation – dit Csikszentmihalyi - se laisse mieux guider par un mouvement qui va vers la poursuite du plaisir, de l'expérience optimale justement, plutôt que par le seul fait d'éviter la douleur. Dans un environnement motivant la créativité aussi trouverait un espace : et il n'est pas étonnant de voir que les études de Csikszentmihalyi et aussi celles de Gardner mènent vers le grand domaine de la créativité, celle-ci étant considérée à la fois comme phénomène individuel et social.

On retrouve dans ces études - que j'ai été obligée de présenter de manière trop rapide et incomplète – les lignes de force des approches humanistes, telles que je les avais résumées ci-dessus. On retrouve les composantes de l'humanisme évoquées par Stevick dans son ouvrage, et on retrouve aussi celles que j'ai définies les lignes de fond des approches humanistes.

La didactique des langues est une **science complexe** qui profite et a profité des apports d'autres sciences, de la sociologie aux sciences de l'information et de la communication, de la linguistique à la psychologie. Les travaux actuels sur la base neurobiologique de l'apprentissage et sur le mode de fonctionnement de la mémoire sont destinés à avoir de fortes implications sur l'enseignement des langues ; les études de psychologie de l'éducation ont montré beaucoup de points en commun avec les approches humanistes. Plusieurs études sur la définition des curricula linguistiques ont été influencées par les approches humanistes. Les modèles produits se focalisent en fait davantage qu'autrefois sur les sujets qui apprennent une langue et sur leur expérience plutôt que simplement sur une linguistique des corpus qui n'est pas forcément liée à l'apprenant.

On est à un **point crucial** : on reconnaît la complémentarité plutôt que l'opposition entre le côté affectif et le côté cognitif de l'apprentissage. On commence à comprendre que si les deux sont utilisés ensemble le processus d'apprentissage pourra se construire sur des bases plus solides. Le neuroscientifique LeDoux arrive à affirmer que des esprits sans émotions ne sont vraiment pas du tout des esprits.⁶²

Non seulement l'attention pour des aspects affectifs peut conduire à un apprentissage plus efficace, mais le fait de stimuler les différents facteurs émotionnels, comme l'estime de soi, l'empathie, la motivation, peut faciliter considérablement le processus d'apprentissage d'une langue.⁶³

Conclusion : lettre ouverte aux éducateurs

Le domaine de référence de cette contribution a été celui de l'apprentissage des langues, cela s'explique non seulement car il s'agit de mon domaine d'études, mais aussi car cet apprentissage peut être compromis plus que d'autres par une séparation nette entre rationalité et émotion. L'apprenant est doublement insécurisé car, engagé sur la maîtrise d'un code et d'un contenu, il a besoin de pouvoir retrouver la « liberté de ne pas savoir dire ce qu'il veut dire », de pouvoir perdre la peur du ridicule, de pouvoir revenir en arrière en termes d'âge sans que cela soit une source d'inhibitions.

Néanmoins, les considérations exprimées sont applicables à tous domaines d'apprentissage, car tout apprentissage garde cette double nature rationnelle et émotionnelle. Les études auxquelles j'ai fait référence montrent une convergence qui nous laisse enfin espérer dans une prise de conscience de cette complexité de la nature humaine et de sa prise en compte dans l'institution éducative.

⁶² LeDoux, J., op. cit., p. 25 (je traduis).

⁶³ Arnold J., op. cit., p.2 (je traduis).

Repenser la dimension humaniste dans sa totalité permet d'aller au-delà de l'étude des différences de genres effectuée principalement sous l'angle féministe. Evidemment cela reste important, mais il est important de la même manière de reconsidérer les conséquences que la séparation entre élément « féminin » et élément « masculin » a eues sur l'éducation de l'être humain tout entier.

De grandes questions restent ouvertes, notamment quelles sont les conséquences de cette prise de conscience de la complexité humaine sur la structuration de l'éducation ? mais aussi quelles pourraient être ses retombées pour ce qui est des différences de genre elles-mêmes et à posteriori pour ce qui est de l'aspect social ?

On comprend que les conséquences sont potentiellement énormes. La conscience de cette complémentarité amènerait à réunir les deux dimensions du réel et de l'imaginaire, du masculin et du féminin, du rationnel et de l'émotionnel, du *mythos* et du *logos*.

Barbier affirme qu'une renaissance cachée a toujours existé à côté de celle affichée, « Elle redonnait de la vigueur à l'antiquité grecque, à la pensée grecque, quelque chose qui n'était pas du logos, de l'ordre de la pensée purement logique aristotélicienne, mais plus de l'ordre du mythos, de l'ordre de l'imaginaire. C'est un courant caché car dans la mesure où la pensée des Lumières s'est affirmée, il y a eu un rétrécissement de l'autre face de l'homme, l'homme imaginaire. »⁶⁴ et il voit l'affirmation à l'heure actuelle d'une nouvelle renaissance qui nous aide à reconsidérer quelles sont les manières de comprendre le réel et qu'est-ce que le réel même et avec lui la vérité scientifique. Quelles seront les effets de cette nouvelle renaissance dans le domaine de l'éducation ? Il est évidemment difficile de le prévoir. Ce qui semble faire bien espérer c'est que la dimension humaniste, elle aussi toujours cachée, semble enfin pouvoir contribuer à plein titre au processus de changement en éducation qui est devenu de plus nécessaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnold J., *Affect in Language Learning*, Cambridge, CUP, 1999.
- Barbier R., Approche multiréférentielle et transversale (1), dans *Le Journal des Chercheurs*, article en ligne http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=667.mht consulté le 20-01-08.
- Baudelot C., Estable R., *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1989.
- Broch H., *Logique d'un monde en ruine. Six essais philosophiques*, Paris-Tel-Aviv, Editions de l'éclat, 2005.
- Carré P., « Bandura: une psychologie pour le XIXe siècle? », in *Savoirs : revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, Hors Série, « Autour de l'œuvre d'Albert Bandura », 2004, pp. 9-50.
- Csikszentmihalyi M., *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*, Paris, R.Laffont, 2006, (éd. orig. *Creativity*, New York, HarperPerennial/HarperCollinsPublishers, 1996).
- Csikszentmihalyi M., *Vivre. la psychologie du bonheur*, Paris, R.Laffont, 2004, (ed.orig. *Flow : The Psychology of Optimal Experience*, New York, HarperPerennial/HarperCollinsPublishers, 1990).
- Cuq, J-P. Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2002.
- Damasio A., *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob, 2003, (éd. orig., *Looking for Spinoza : Joy, Sorrow and the Feeling Brain*, 2003)
- Damasio A., *L'Erreur de Descartes*, Paris Odile Jacob, éd. Poche 2001, (éd. orig. *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*, 1994).

⁶⁴ Barbier R., *loc cit.*

- Damasio A., *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*, éd. Odile Jacob, 1999, Paris, éd poche 2002 (éd. orig. *The Feeling of What Happens, Body and Emotion in the Making of Consciousness*, New York, harcourt Brace&Company, 1999).
- Danesi M., *Il cervello in aula ! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Perugia, Edizioni Guerra, 1998.
- Desmette D., « Le sentiment d'efficacité personnelle : une ressource à développer ? Une analyse en formation d'adultes », in Deporver C., Noël B (Eds). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, Paris Bruxelles, De Boek Université, 1999.
- Dufeu B., *Les approches non conventionnelles*, Paris, Hachette, 1996.
- Dufeu B., *Wege zu einer Pädagogik des Seins, Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb*, Mainz, Editions Psychodramaturgie, 2003.
- Fabbro, F., *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio, 2004.
- Fraisse G., *Muse de la raison. Démocratie et exclusion des femmes en France*, Paris, Gallimard, 1995 (1989).
- Gardner H., *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 2002, (éd. orig., *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York, basic Books, 1983).
- Gardner H., *L'éducation des intelligences multiples: dalla teoria alla prassi pedagogica*, Milano, Anabasi, 1995, (éd. orig. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books, 1993).
- Goleman D., *Intelligenza sociale*, Milano, Rizzoli, 2006, (titre original: *Social Intelligence. The new science of human relationships*).
- Goleman D., *L'intelligence émotionnelle*, Paris, R. Laffont, 1997, (éd. orig. *Emotional Intelligence*, New York, Bantham Books, 1995).
- Guilford J-P., *The Nature of Intelligence*, New York, McGraw-Hill, 1967.
- Hamilton V., *The Cognitive Structures and Processes of Human Motivation and Personality*, Chichester, John Wiley and Sons, 1983.
- LeDoux, J., *The Emotional Brain*, New York, Simon & Schuster, 1996.
- Morandi, F., *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan Université, 2000.
- Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.
- Morin E., *La tête bien faite*, Paris, Seuil, 1999.
- Piccardo E., *Créativité et technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Milano, Arcipelago edizioni, 2005.
- Schumann J. H., *The Neurobiology of Affect in Language*, Boston, Blackwell, 1997.
- Serra Borneto C., (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Roma, Carrocci, 1998.
- Sternberg R., *Teorie dell'intelligenza: una teoria tripolare dell'intelligenza umana*, Milano, Bompiani, 1987, (éd. orig., *Beyond IQ. A Triarchic Theory of Human Intelligence*), New York, Cambridge University Press, 1985
- Stevick E. W., *Humanism in Language Teaching. A critical perspective*, Oxford, OUP, 1990.
- Stevick E., *Memory, Meaning and Method: A View of Language Teaching*, Boston, Heinle&Heinle, 1996.
- Vygotsky L., *Théorie des émotions. Etude historico-psychologique*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Williams M., Burden R. L., *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, CUP, 1997, p. 127, (je traduis).