

Autour de quelques clichés sur le savoir-être dans l'apprentissage des langues

Maciej Smuk

Université de Varsovie - Pologne

m.smuk@uw.edu.pl

Synergies Pologne n° 9 - 2012 pp. 77-88

L'apprentissage des langues mobilise de nombreuses compétences non langagières (compétences générales). De plus, la façon d'apprendre et de communiquer en langue étrangère est, maintes fois, subordonnée aux caractéristiques biologiques, psychologiques ou socioculturelles d'un apprenant (savoir-être). Ce sujet est complexe et comprend quelques dimensions ; c'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles il cède aussi aux surinterprétations, aux spéculations et aux clichés. Cet article se propose de combattre quelques-uns de ces clichés, ainsi que d'expliquer leur fardeau pour le processus d'apprentissage. Quatre sujets seront soumis à l'analyse : les questions neurologiques liées au fonctionnement du cerveau, les clichés portant sur le sexe, les caractéristiques attribuées à l'introversion/extraversion, le problème de l'estime de soi d'un apprenant.

Mots-clés : apprentissage des langues, compétences générales, savoir-être, clichés

Language learning involves many non-linguistic competences (general competences). The way of learning and communicating in foreign language is strongly subordinated to the biological, psychological or sociocultural abilities of a learner (existential competence, savoir-être). As this subject is so complex and demands different fields integration, it is no wonder that it is not free from stereotypes, speculations or misinterpretations. The following article aims at clarifying some of those clichés and, at the same time, tries to explain how seriously some stereotypes may hamper the process of learning. Thus, for better presentation of the above mentioned problems, the following topics will be analyzed: neurological questions of brain operations; stereotypes concerning the sex; characteristics resulting from introversion/extraversion; problems of self-esteem of a learner.

Keywords : language learning, general competences, existential competence (savoir-être), stereotypes

Introduction

Nombre d'erreurs et de clichés circulent au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage ; certains se sont profondément enracinés dans les esprits et sont ainsi à l'origine de fautes d'interprétation de comportements humains, de courts-circuits interpersonnels ou bien de certaines pratiques didactiques dont la valeur est douteuse. La réalité scolaire n'échappe pas non plus aux paroles et aux démarches répétées de façon mécanique, sans avoir été soumises à un examen critique, inadaptées aux circonstances, causant de lourdes pertes chez les apprenants, quelquefois des pertes irrémédiables.

Une multitude de facteurs culturels, sociaux, psychologiques et biologiques, entrant en jeu dans le processus d'apprentissage, sont susceptibles de le rendre optimal, mais également de l'inhiber, même de le dégrader. Eu égard à la multidimensionnalité du problème, il est difficile de tenir compte de ces facteurs dans leur complexité, mais cela ne veut pas dire qu'il serait justifiable de les mettre à l'écart du débat sur les conditions d'un parcours d'apprentissage, y compris celui d'une langue. Il semble que la didactique des langues étrangères soit particulièrement sensible à des erreurs et au fardeau de stéréotypes car les compétences générales (non langagières) - et surtout certaines composantes du savoir-être - peuvent jouer dans la façon d'apprendre et de communiquer en langue étrangère un rôle primordial. De plus, l'acquisition de savoir-faire langagiers n'est optimale que si elle est coordonnée à leur activation. Il faut d'ailleurs accentuer les corrélations positives et significatives entre les aptitudes non langagières et les performances en langue. Les apports de différentes sciences permettent non seulement d'étudier différentes facettes de la personnalité, mais aussi d'expliquer les mécanismes qui sont à la source de l'(in)efficacité de l'apprentissage des langues.

Dans le présent article, nous nous proposons de faire front à quelques clichés relevant du domaine du savoir-être d'un apprenant. La problématique abordée est hétérogène, mais cette disparité est apparente parce que les facteurs biologiques, psychologiques et sociaux interagissent et se superposent. Sans doute, les catégories de cerveau, de sexe, d'introversion/extraversion et d'estime de soi s'inscrivent dans ce mouvement.

1. Le cerveau : deux hémisphères - deux « modes d'emploi » ?

Indépendamment de l'importance accordée de notre temps aux interprétations psychologiques des comportements humains, il ne faut pas perdre de vue le fond biologique de la personnalité. Il est question ici de traits neurologiques et physiologiques - génétiques, congénitaux et acquis - qui influencent le savoir-être et par suite, le savoir-faire d'un individu. Certes, le savoir-apprendre en fait partie et puise, lui aussi, dans la biologie. Il est donc indéniable que les données procurées par les sciences naturelles devraient être prises en considération dans le processus d'enseignement/apprentissage. Cependant, non seulement les enseignants ne se rendent pas souvent compte de leur poids, mais même le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) n'en dit rien. D'après nous, c'est une erreur d'inadvertance puisque les facteurs biologiques peuvent conditionner la maîtrise de compétences langagières, par exemple d'une compétence phonologique ou d'une compréhension orale (Smuk, 2011).

Dans cette partie de l'article, nous focaliserons notre attention sur le siège de toutes les commandes d'un organisme humain : le cerveau. Des malentendus, des simplifications abusives et des interprétations erronées (du moins trop hâtives) le concernant se produisent en grand nombre et sont aussi présents dans des publications didactiques. Il conviendrait donc de rappeler quelques acquis des neurosciences dans ce domaine et d'explicitier leur lien avec l'apprentissage en général et l'apprentissage d'une langue en particulier.

Le cerveau est constitué de deux hémisphères reliés par un faisceau de fibres nerveuses du corps calleux qui assure le transfert des messages d'un hémisphère à l'autre. On admet que chaque hémisphère a sa spécialisation, ce que l'on qualifie de latéralisation. Le gauche prendrait en charge la communication verbale, le raisonnement analytique et logique, il assurerait un traitement séquentiel d'informations, en les décomposant et en les examinant séparément. Le droit favoriserait la créativité, l'imagination et l'intuition, il générerait les émotions et il assurerait un traitement global d'informations. Pourtant, grâce à de nouvelles techniques d'exploration cérébrale, telles que l'IRM ou l'électroencéphalographie, la théorie des deux cerveaux - le droit et le gauche - s'avère de nos jours simpliste et surannée. Les deux hémisphères forment un tout en s'associant et ils collaborent constamment. Même si chacun d'eux remplit des tâches distinctes, les différences entre le droit et le gauche concernent surtout la manière de traiter les informations ainsi que son efficacité et sa rapidité (Twardoń, 2003 ; Clarac, Ternaux, 2008 ; Lilienfeld, Lynn, Ruscio, Beyerstein, 2010). En outre, les techniques mentionnées permettent d'observer qu'une fonction n'est jamais localisée dans une seule zone du cerveau - par exemple, certaines aires du langage sont réparties dans les deux hémisphères, et pas seulement dans le gauche (Vidal, 2006). Les auteurs de *50 Great Myths of Popular Psychology* arrivent à la conclusion que la dichotomisation du cerveau, jouissant d'ailleurs d'une grande popularité, ne réside pas dans les sciences dites « dures », mais plutôt dans les domaines social et politique (Lilienfeld, Lynn, Ruscio, Beyerstein, 2010).

Une autre question est liée à l'importance de chaque hémisphère cérébral. Pendant longtemps, on a attribué au gauche toutes les facultés indispensables à la réussite en matière d'éducation et de travail. Mais au début des années 1980, des chercheurs (p. ex. Edwards, 1980) se sont penchés sur le potentiel - sous-estimé, voire inconnu - du droit. Jusqu'à présent, son rôle peut paraître particulièrement important, entre autres parce qu'il est considéré comme le siège des émotions. Et le domaine affectif non seulement influence, mais est censé conditionner le comportement humain ; il est une « macro-catégorie » couvrant d'innombrables sous-composantes (Arnaud, 2008). On pourrait également supposer que le droit réponde mieux aux exigences du monde contemporain : *Une pensée linéaire et rationnelle* [attribuée au gauche - NDA] *marche bien dans un monde certain, dans lequel nous pouvons planifier notre avenir ; mais dans un monde incertain, complexe et en mouvement comme le nôtre, c'est fini* (de Brabandere, 2008 In Gannac, 2008 : 136). Du point de vue d'un apprentissage optimal, il n'est pas essentiel d'épanouir un hémisphère au détriment de l'autre, mais plutôt de les activer en parallèle et de renforcer les connexions entre les deux. Cela entraînerait un meilleur travail du cerveau. Il est à souligner que beaucoup de matériaux et d'activités effectuées en classe de langue facilitent cette activation simultanée des deux hémisphères : jeux de rôles, chansons, projets, activités de synthèse, activités ludiques, etc.

Finalement, il est nécessaire de garder à l'esprit que le cerveau est plastique, ce qui constitue probablement son plus grand avantage pour le processus d'apprentissage. Cette neuroplasticité se maintient durant presque toute la vie. Grâce à l'entraînement (d'une mémoire mécanique et logique, de la

créativité, même de compétences sociales, etc.), certaines zones cérébrales s'épaississent, mais restant inactives, elles peuvent subir une régression. Cela signifie que certaines aptitudes et surtout certaines prédispositions sont susceptibles d'être développées, mais à condition qu'un apprenant reçoive des stimuli : variés, conformes à son savoir-être, répondant à ses besoins cognitifs, communicatifs, interpersonnels, etc. Néanmoins, la biologie y laisse aussi ses empreintes : *l'hérédité définira les limites du talent en musique ou dans les sports, et le milieu déterminera la forme et le degré précis du développement du talent* (Pervin, John, 2005 : 13). Cette remarque nous paraît cruciale pour deux raisons. D'un côté, elle met en relief le potentiel inné de chacun qui devrait être activé et stimulé, et sur lequel un enseignant pourrait s'appuyer. D'un autre côté, elle évoque un problème de limites - biologiques et donc objectives - dont il faut aussi, et peut-être tout particulièrement, tenir compte en matière d'enseignement/apprentissage. Il résulte de ce qui précède que la biologie constitue le socle de la personnalité et qu'elle apporte des explications sur les modes de fonctionnement des apprenants.

2. Le sexe : deux sexes - deux façons d'apprendre ?

Il suffit de feuilleter quelques publications sur le sexe pour comprendre que les sciences ne sont pas libres d'enjeux idéologiques. Les ressemblances, mais avant tout les différences entre les femmes et les hommes soulèvent des polémiques, et divers angles de vue ont pour effet que (...) *tout ce qui touche aux différences entre les sexes constitue (...) forcément un objet d'étude « non neutre »* (Wiels, 2006 : 72).

La question de sexe est abordée dans le contexte de l'apprentissage. Selon des avis largement diffusés (et aussi présents dans des textes de spécialité), les filles sont plus attirées vers les langues tandis que les garçons vers les sciences exactes. On admet que les filles soient plus fortes en expression orale et que les garçons se débrouillent mieux avec les problèmes grammaticaux. Certains vont plus loin et affirment que les filles ont besoin de réfléchir, les garçons d'agir, que les filles collaborent et les garçons rivalisent. Les filles passent pour intuitives, les garçons semblent plus créatifs ... On pourrait multiplier de telles comparaisons - ce sujet est séduisant pour le grand public et le succès commercial du livre *Men are from Mars, Women are from Venus* (Gray, 1992) en témoigne nettement. Il est évident que juguler la prolifération de stéréotypes sexistes est un défi jeté aux didacticiens.

On reconnaît que le vécu des femmes et des hommes est conditionné, à un certain point, par des caractéristiques biologiques qui trouvent un reflet dans leurs comportements. En voici quelques exemples :

Chaque sexe a un hémisphère cérébral plus développé : les femmes - le gauche et les hommes - le droit. Ce qui est curieux, c'est que selon le grand public, c'est à l'inverse (Ginger, 2008).

En moyenne, le cerveau masculin pèse plus, mais on ne constate aucun rapport entre le poids et le volume du cerveau et les aptitudes cognitives (Vidal, 2006). Cependant, encore au XIXe siècle, les scientifiques cherchaient une telle corrélation ; en 1861,

P. Broca écrivait : (...) *il ne faut pas perdre de vue que la femme est en moyenne un peu moins intelligente que l'homme ; différence qu'on a pu exagérer, mais qui n'en est pas moins réelle. Il est donc permis de supposer que la petitesse relative du cerveau de la femme dépend à la fois de son infériorité physique et de son infériorité intellectuelle* (Broca, 1861 : 15) (1).

Le corps calleux est plus épais chez les femmes et cela suggère que la communication entre les deux hémisphères soit plus efficace. Mais d'un point de vue statistique, il n'existe pas de différences importantes quant à l'épaisseur du corps calleux des deux sexes (Bishop, Walhsten, 1997 In Vidal, 2006).

Certaines prédispositions semblent se développer sous l'influence des hormones: les œstrogènes développeraient une mémoire verbale, une meilleure ouïe, même une bonne reconnaissance des couleurs, tandis que la testostérone serait responsable d'une vitesse de réaction ou d'un penchant pour la compétition et l'aventure (Ginger, 2008).

Le taux élevé de concentration de progestérone chez les femmes agirait sur la symétrie fonctionnelle des deux hémisphères (Hausmann, Bayer, 2010).

Bien que certaines différences biologiques soient flagrantes, selon la plupart des recherches sur le cerveau, ces différences ne sont pas significatives quant aux aptitudes cognitives. Si elles existent, elles sont donc à la fois biologiques, culturelles et sociales : (...) *dès l'enfance, chaque sexe a son monde. Tout est rose et pastel dans celui des filles (...). Rayon garçons (...): couleurs vives et foncées* (Forster, 2006 : 26). Aussi, dès le plus jeune âge, la perception des comportements des enfants change-t-elle en fonction du sexe : *Les garçons sont vus comme étant robustes, forts et bien bâtis, les filles fines, délicates et douces* (...) (Le Maner-Ildrissi, 2006 : 62). Mais si seulement le cerveau des deux sexes est stimulé, les différences deviennent moins tangibles, voire invisibles. Pourtant, la réalité scolaire est plutôt décevante. Les résultats de la recherche PISA effectuée dans les pays de l'OCDE démontrent que :

- les filles sont meilleures en lecture dans le primaire et le secondaire,
- les filles et les garçons parviennent à des résultats comparables en sciences et en matière de résolution de problèmes,
- au niveau de l'enseignement primaire, aucune différence n'est observée en mathématiques, mais les garçons y réussissent mieux à partir de l'âge de 15 ans (*Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*, 2009).

Ce qui retient le plus l'attention, c'est que l'infériorité des filles dans certains domaines est liée en de nombreux cas à leur anxiété et non au manque de compétences. Le choix de filières au niveau supérieur reflète aussi plutôt des clichés socialement partagés que les capacités réelles de chaque sexe. F. Héritier fait remarquer les répercussions de cet état de choses : *Comment, de la différence anatomique et physiologique objective, matérielle, irréfutable des sexes (...), passe-t-on, dans l'histoire de l'Homo sapiens, à la hiérarchie, à la catégorisation en oppositions de type binaire, à la valorisation ou à la dévalorisation de ces catégories selon qu'elles sont appliquées au masculin ou au féminin ?* (Héritier, 1996 : 291).

Dans le milieu scolaire tout particulièrement, les visions stéréotypées entraînent de réelles pertes, surtout pour ce qui est des potentialités des apprenants. Sans aucun doute, l'école devrait se charger de les déraciner. D'après nous, les enseignants de langue ont une mission spéciale à assumer dans ce processus. D'une part, vu l'étendue des sujets abordés en cours de langues, ils sont en mesure d'influer sur les attitudes et sur les opinions. D'autre part, en exprimant leurs attentes et en distribuant les tâches, ils devraient essayer de réduire au maximum ce partage entre les deux sexes.

3. L'introversion et l'extraversion : l'apprentissage d'une langue n'est-il que pour les extravertis ?

La théorie des types psychologiques comportant les variables « introversion/extraversion » a été lancée par C. G. Jung au début du XXe siècle (Jung, 1921). Ses travaux ont été poursuivis par I. B. Myers et K. C. Briggs, auteures du Myers-Briggs Type Indicator (appelé MBTI). On peut dire de la manière la plus générale que l'introversion et l'extraversion se réfèrent à deux types d'orientation et de source d'énergie : interne (intro « à l'intérieur ») ou externe (extra « à l'extérieur »). Selon une interprétation erronée mais assez fréquente, ces deux termes sont traités comme des synonymes de « timide » (introverti) et « ouvert » (extraverti). L'introversion et l'extraversion sont également confondues avec une certaine disposition d'esprit, mais (...) *il est essentiel de percevoir que l'introversion qui se caractérise par une faible sensibilité de ce système de perception et de réaction aux stimuli agréables ne doit pas être interprétée comme une tendance au « pessimisme ».* L'absence de réactivité aux stimuli positifs n'est pas assimilable à une forte réactivité aux stimuli aversifs (Rolland, 2004 : 50). L'ambiversion, troisième variable de ce champ, vise la personnalité que caractérise un équilibre plus ou moins stable entre l'introversion et l'extraversion (*ambi* « les deux »).

Les variables « introversion/extraversion » sont incluses dans la majorité des modèles de personnalité. Elles font, entre autres, partie du modèle de personnalité en cinq dimensions de P. T. Costa et R. R. Mc Crae (Big Five, Five Factor Model, modèle OCEAN). Les facettes de l'extraversion y sont : chaleur, grégarité, assertivité, activité, recherche de sensations et émotions positives. Selon le modèle de H. J. Eysenck (Eysenck Personality Inventory, EPI), les introvertis maîtrisent bien leur vie affective, ils sont capables de mener une introspection et ils savent anticiper, alors que les extravertis sont ouverts aux relations sociales, ils aiment la vie active et ils sont expansifs, ils peuvent aussi agir de façon impulsive et insouciant, etc. (Bouvard, 2009). Chez les deux types, diverses aires du système nerveux s'activent dans l'exécution des tâches. La répartition entre les introvertis et les extravertis de même que la façon de manifester ces deux attitudes varient en fonction de la culture.

Les variables « introversion/extraversion » devraient intéresser les didacticiens car elles exercent une influence directe sur les modalités d'apprentissage. En être conscient permet de différencier les attentes et de satisfaire, du moins partiellement, les besoins cognitifs des deux types de personnalité. Nous les comparons dans le tableau 1, en nous concentrant sur les préférences clés pour l'apprentissage (Masson, 2001; Rolland, 2004 ; Doron, Parot, 2011).

Les introvertis	Les extravertis
<ol style="list-style-type: none"> 1. sont dirigés vers leur univers interne et présentent un niveau élevé d'autostimulation, 2. sont souvent renfermés et ne parlent pas volontiers d'eux-mêmes, 3. aiment la solitude et les tête-à-tête, 4. aiment approfondir les contacts humains, 5. préfèrent la réflexion à l'action, réfléchissent longuement avant de prendre la parole, d'agir ... , 6. ne parlent pas beaucoup, écoutent plus, 7. aiment rédiger des textes écrits, 8. semblent moins dynamiques, 9. passent pour réfléchis, 10. peuvent s'investir dans une tâche donnée pour longtemps et de manière conséquente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. sont dirigés vers le monde extérieur et stimulés par tout ce qui s'y passe, 2. établissent facilement des contacts, 3. travaillent volontiers en groupe, 4. ont besoin d'un contact avec autrui, 5. choisissent (s'ils peuvent) les méthodes actives de travail, 6. sont capables d'improviser, 7. parlent beaucoup, 8. préfèrent parler à écrire, 9. sont plutôt dynamiques, 10. sont souvent distraits, même superficiels, 11. sont plus intéressés par le résultat que par le processus lui-même

Tableau 1. Caractéristiques de l'introversion/extraversion du point de vue de l'apprentissage

Les résultats de la recherche de J.-P. Masson (2001), que nous citons à titre d'exemple, apportent des données plus détaillées du point de vue de l'apprentissage d'une langue étrangère. En ce qui concerne les types d'activités favorisés, les introvertis préfèrent la rédaction d'un journal d'étudiants à la participation à une radio d'étudiants ; en apprenant, ils choisissent de préférence de lire au lieu de parler ; en résolvant un problème, ils sont guidés par une réflexion individuelle ; ils vérifient et ils corrigent presque toujours leurs productions écrites ; ils se livrent plus aisément à une recherche documentaire qu'à une activité d'équipe.

Il est encore intéressant de mentionner un autre problème ayant des conséquences pour l'efficacité de l'apprentissage et, plus généralement dit, pour le fonctionnement des apprenants à l'école. Il s'agit de certains déficits ou blocages qui sont attribués à certains types de personnalité. Pour la communication en langue étrangère, c'est l'introversion qui passe pour un sérieux inhibiteur. Elle peut être à la source d'une anxiété communicative élevée, d'une timidité excessive, parfois aussi d'un sentiment d'infériorité dans les interactions sociales. Pourtant, ces difficultés peuvent s'avérer moins tenaces que les troubles liés à l'extraversion, susceptibles de provoquer des maladies psychiques à l'âge adulte (Tremblay, Royer, 1992). Quoique les enseignants ne disposent pas d'outils permettant de remédier à certains problèmes psychologiques, leur conscience et leurs connaissances dans ce domaine (du moins très générales) peuvent fournir des explications sur une dynamique d'interactions en classe ainsi que sur les styles d'apprentissage adaptés par les apprenants.

4. L'estime de soi : une estime de soi déficiente - un apprentissage plus engagé ?

Lors des cours consacrés aux facteurs psychosociaux conditionnant l'apprentissage, nos étudiants abordent la question de l'estime de soi (2). Plus

la discussion se poursuit, plus de clichés sur ce sujet émergent : une bonne estime de soi est confondue avec un phénomène de surestimation et pour beaucoup, la faible estime de soi des apprenants est celle qui est « la plus appréciée par les enseignants » ; il semble qu'elle provoque un plus grand engagement dans le processus d'apprentissage. Cette expérience nous a incité à revoir le problème de l'estime de soi et avant tout, à souligner son poids pour l'efficacité de l'apprentissage.

Si l'on devait se contenter d'une définition à la fois générale et concise, on dirait que l'estime de soi est une opinion (aspect cognitif) et un sentiment (aspect affectif) que les apprenants ont de leurs compétences et de leur valeur. Métaphoriquement dit, elle est *une amitié exigeante pour soi-même* (Dortier, 2004 : 206) et *un système immunitaire du psychisme* (ibid : 208).

L'amour et l'acceptation de la part des parents, c'est le premier déterminant d'une estime de soi élevée et le prérequis du succès. L'estime de soi se structure dans les interactions sociales et elle réside dans quelques sources : messages transmis par les proches (parents, enseignants, collègues, amis, etc.), résultats de performances antérieures, comparaison avec les autres et les normes extérieures, états physiologiques et affectifs, etc. (André, Lelord, 2008). Il existe un fort lien entre l'estime de soi des apprenants et leur statut social en groupe (Genoud, 2008). Elle peut varier (augmenter ou diminuer) tout au long de la vie et être différente selon le domaine. Il va sans dire que les individus ayant un bon niveau d'estime de soi sont aussi conscients de leur manque de compétences ou, plus généralement dit, ils sont plus conscients d'eux-mêmes. Ce qui semble le plus important pour notre réflexion, c'est qu'on observe une interdépendance entre l'estime de soi et la qualité des performances. En d'autres termes, « ce que je pense de moi-même » est susceptible d'influencer, même de conditionner « comment je le fais », pourvu que les différentes conceptions de soi d'un apprenant soient cohérentes (Martinot, 2001). Quand bien même cela n'est pas explicitement formulé dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), n'oublions pas que l'estime de soi fait partie inhérente du savoir-être.

Toutes les recherches confirment une corrélation positive entre une bonne estime de soi et une réussite scolaire. Nous énumérons ci-dessous les comportements observés chez les apprenants ayant une estime de soi élevée, en portant l'attention sur les plus importants pour les aptitudes à apprendre :

- Ils se lancent des défis élevés et sont exigeants envers eux-mêmes.
- Ils tentent davantage de pénétrer profondément un sujet étudié.
- Ils restent plus résistants à d'éventuelles difficultés.
- Ils activent plus efficacement leurs ressources cognitives ou socio-affectives.
- Ils recourent plus efficacement à un plus grand nombre de stratégies.
- Ils contrôlent mieux, lors de l'exécution des tâches, les facteurs à caractère organisationnel (gestion de temps, concentration, réduction de stress, etc.).
- Ils s'adonnent préférentiellement aux tâches qui les stimulent. Mais une condition s'impose ici : le résultat à atteindre doit demeurer en rapport avec leur activité et leur engagement. Il en ressort que les apprenants peuvent renoncer à effectuer une tâche

trop facile, insensée à leurs yeux ou inutiles à l'égard de leurs intérêts et motivations (Martinot, 2001 ; Galand, 2006 ; André, Lelord, 2008).

À dessein d'envisager le problème de l'estime de soi dans sa globalité, il faut encore regarder une autre perspective, soit les conséquences d'une faible estime de soi qui est à l'origine d'innombrables échecs scolaires. Dans la majorité des cas, les apprenants en question ont une forte tendance à se dévaloriser, à perdre l'autoconfiance et donc à douter de leurs capacités. Progressivement, ils éprouvent un sentiment d'impuissance face à un problème à résoudre, ils s'y investissent moins et ils obtiennent ainsi de pires résultats. Un cercle vicieux est en train de se mettre en place et, peu à peu, il accélère. Les séquelles secondaires font leur apparition : passivité, timidité excessive, attitudes d'opposition, états de crainte, etc. Même si certains mécanismes de défense utilisés par les apprenants paraissent efficaces, ils le sont à court terme et ils ne favorisent pas l'épanouissement. Ils freinent aussi l'approfondissement du savoir-apprendre.

Pour mettre les points sur les « i », nous nous sommes décidé à citer quelques recommandations visant la restauration et le maintien de la bonne estime de soi des apprenants. Les conseils avancés ci-dessous s'appliquent soit à l'ambiance générale d'une classe de langue, soit aux procédures didactiques au sens strict du mot. À travers divers dispositifs pédagogiques et didactiques, les enseignants devraient :

- développer l'autoconscience des apprenants et surtout mettre l'accent sur leurs potentialités et leurs ressources,
- veiller à l'organisation cohérente de leurs différentes conceptions de soi,
- mettre en adéquation les défis et les possibilités cognitives des apprenants,
- formuler les objectifs de façon concrète et aborder les problèmes de façon progressive (pas à pas), par exemple se concentrer sur des compétences partielles choisies,
- formuler les objectifs à brève échéance,
- concrétiser les attentes de façon maximale,
- évaluer le travail des apprenants en se fondant sur les critères précisément définis à l'avance,
- focaliser l'attention sur les améliorations possibles et concrétiser les conseils,
- comparer les performances des apprenants à leurs performances préalables, surtout si celles-ci étaient inférieures,
- créer une ambiance de confiance,
- atténuer au maximum la rivalité au sein d'un groupe,
- respecter le droit d'autrui à la différence,
- mettre en pratique les principes d'une pédagogie différenciée,
- développer le plaisir d'apprendre (Martinot, 2001 ; Bandura, 2003 ; Galand, 2006 ; André, Lelord, 2008).

Conclusion

La plupart des dispositions non langagières des apprenants constituent un « programmateur » d'une réussite ou d'un échec scolaire. Le savoir-apprendre des langues y puise profondément en touchant de nombreux domaines : psychologie, sociologie, ethnographie, économie, neurologie, physiologie, etc.

Ces disciplines dissèquent les facteurs formant la personnalité et décrivent donc aussi les mécanismes impliqués dans la mise en place et le contrôle des stratégies d'apprentissage. Il résulte de ceci qu'il est pertinent, et même indispensable, d'analyser leur rôle en premier lieu. Le problème est que ce domaine est parsemé de clichés et de malentendus dont les conséquences sont plus dangereuses qu'un manque de connaissances sur un point donné.

Dans cet article, nous avons tenté d'en affronter quelques-uns. Résumons nos conclusions :

- Les deux hémisphères cérébraux se complètent en coopérant, mais cette collaboration dépend du degré de stimulation.
- Les différences entre les femmes et les hommes résident dans la biologie et elles sont fortement influencées par des conditions socioculturelles - les attentes explicites et implicites des enseignants y laissent leurs traces.
- En appliquant les règles d'une pédagogie différenciée, les enseignants de langue sont en mesure de répondre aux besoins des introvertis et des extravertis ; les deux types peuvent aboutir à des résultats comparables, mais avec des moyens différents.
- Les apprenants ayant une estime de soi élevée appréhendent mieux le monde extérieur dans sa complexité (aspects cognitifs, sociaux, affectifs, etc.) et ils sont aptes à exploiter un plus grand nombre de stratégies d'apprentissage.

Les exemples évoqués dans le présent article ne sont qu'une illustration de la « stéréotypisation » d'une réalité éducative. Sans doute, d'autres sujets - enseignement d'une langue aux enfants, approches alternatives d'enseignement, influence de la culture d'origine sur un style d'apprentissage adapté, etc. - créent une alléchante perspective de recherche.

Notes

¹ La même année (1861), Julie-Victoire Daubié, journaliste française, a été la première femme à obtenir le diplôme de baccalauréat en France (Lécuyer, 1996).

² Il est question des cours réalisés dans le cadre d'un cursus de psychopédagogie adressé à de futurs enseignants de français langue étrangère dans l'Institut d'Études Romanes à l'Université de Varsovie.

Bibliographie

Cadre européen commun de référence pour les langues : *apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. 2001. Paris : Les Éditions Didier.

Equally prepared for life ? How 15-year-old boys and girls perform in school. 2009. Paris : OECD-PISA.

André, Ch., Lelord, F. 2008. *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.

Arnaud, Ch. 2008. « L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère ». *Synergies Espagne*, n° 1, pp. 175-194.

- Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Bishop, K. M., Walhsten, D. 1997. « Sex Differences in the human corpus callosum : Myth or Reality ? ». *Neurosci. Biobehav. Reviews*, vol. 21, pp. 581-601.
- Bouvard, M. 2009. *Questionnaires et échelles d'évaluation de la personnalité*. Paris : Elsevier Masson.
- de Brabandere, L. 2008. *Pensée magique, pensée logique. Petite philosophie de la créativité*. Paris : Éditions Le Pommier.
- Broca, P. 1861. *Sur le volume et la forme du cerveau suivant les individus et suivant les races*. Paris : Hennuyer.
- Clarac, F., Ternaux, J.-P. 2008. *Encyclopédie historique des neurosciences : du neurone à l'émergence de la pensée*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Doron, R., Parot, F. 2011. *Dictionnaire de psychologie*. Paris : PUF.
- Dortier, J.-F. 2004. *Le Dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Edwards, B. 1980. *Drawing on the right side of the brain*. Los Angeles : Jeremy P. Tarcher/Perigee.
- Forster, S. 2006. « Les différences entre les sexes : naturelles ou culturelles ? ». *Éducateur*, n°6, pp. 26-28.
- Galand, B. 2006. « Réussite scolaire et estime de soi ». *Sciences humaines*, n° spécial 5, pp. 65-68.
- Gannac, A. L. 2008. « Êtes-vous plutôt cerveau gauche ou cerveau droit ? ». *Psychologies Magazine*, n°274, pp. 134-140.
- Genoud, P. A. 2008. « Pour une meilleure compréhension de l'estime de soi : liens entre la perception de soi et les indicateurs sociométriques ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 11, n°1, pp. 35-48.
- Ginger, S. 2008. Les neurosciences, la vie quotidienne et la psychothérapie. <http://www.sergeginger.net/24.html>. Consulté le 20.04.2012.
- Gray, J. 1992. *Men Are from Mars, Women Are from Venus*. New York : Harper Collins.
- Hausmann, M., Bayer, U. 2010. « Les mystères du cerveau féminin ». *Cerveau & Psycho*, n°37, pp. 66-70.
- Héritier, F. 1996. *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Jung, C. G. 1921. *Psychologische Typen*. Zurich : Rascher Verlag.
- Le Maner-Idrissi, G. 2006. Comment devient-on un garçon ou une fille de sa culture ? In : Vidal, C. (dir.). 2006. *Féminin - Masculin. Mythes et idéologies*. Paris : Éditions Belin.
- Lécuyer, C. 1996. Une nouvelle figure de la jeune fille sous la IIIe République : l'étudiante. <http://clio.revues.org/437>. Consulté le 20.04.2012.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J., Beyerstein, B. L. 2010. *50 Great Myths of Popular Psychology*. Chichester : Wiley Blackwell.

Martinot, D. 2001. « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, pp. 483-502.

Masson, J.-P. 2001. « Introversiön et extraversion chez des étudiantes et étudiants à distance utilisant les nouvelles technologies (Internet) ». *DistanceS*, vol. 5, n° 1, pp. 85-97.

Pervin, L. A., John, O. P. 2005. *La personnalité. De la théorie à la recherche*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.

Rolland, J.-P. 2004. *L'évaluation de la personnalité. Le modèle en cinq facteurs*. Sprimont : Pierre Mardaga.

Smuk, M. 2011. Kompetencje ogólne ucznia - od klasyfikacji do operacjonalizacji. In : Knieja, J., Piotrowski, S. (dir.). 2011. *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL i KUL Jana Pawła II.

Tremblay, R., Royer, É. 1992. *L'identification des élèves qui présentent des troubles de comportement et l'évaluation de leurs besoins*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Twardoñ, M. 2003. *L'utilité de l'activité de penser analytique et synthétique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'exemple de la langue française*. Katowice : Wyd. UŚ.

Vidal, C. 2006. Cerveau, sexe et idéologie. In : Vidal, C. (dir.). 2006. *Féminin - Masculin. Mythes et idéologies*. Paris : Éditions Belin.

Wiels, J. 2006. *La différence des sexes : une chimère résistante*. In : Vidal, C. (dir.). 2006. *Féminin - Masculin. Mythes et idéologies*. Paris : Éditions Belin.