

Journal de prof, journal d'apprentissage

Janina Espuny Monserrat

Universitat de Barcelona

janinaespuny@ub.edu

Résumé

Devant la prise de parole étrangère en classe, l'apprenant souffre d'une double insécurité linguistique. Le linguistique est normalement soigné par la correction et les devoirs. L'insécurité, c'est-à-dire l'émotionnel, n'est généralement pas considérée en cours.

Après quelques années d'expériences et de recherches dans ce sens, j'ai mis en place un exercice qui tient compte de ces émotions inévitables, plus ou moins agréables ou paralysantes, et différentes pour chacun. C'est un exercice que j'apporte grâce à mes connaissances en Gestalt-Thérapie et en Constellations familiales, toutes deux des psychothérapies qui tiennent compte de l'émotionnel pour l'apprentissage, que ce soit du point de vue individuel ou systémique, respectivement.

Mots-clé

L'oral en classe, apprenant, émotionnel, Gestalt, Constellations familiales, expérience.

1. Histoire et nouveautés. Journal de prof

Tout individu vient de son père et de sa mère. On a déjà le genre, en nous, masculin et féminin. Nos parents sont deux, et nous sommes un. On a aussi en nous le nombre, singulier et pluriel. Je m'arrête là avec cette comparaison qui indique que nous avons en nous les catégories grammaticales, grâce, au moins en partie, à la manière dont la vie nous est donnée. Nous avons le genre et nous avons le nombre. Cela dit, nous sommes personne individuelle et unitaire, mais si l'on considère cette simple image psychologique, nous sommes loin d'être une unité à l'intérieur. Il s'agit là d'une manière de voir et de concevoir l'individu et le locuteur qui m'intéresse depuis longtemps, et que j'ai connu à partir d'Oswald Ducrot et Mikhaïl Bakhtin, avec leur développement théorique autour du concept de la «polyphonie discursive» (Espuny Monserrat, 1997).

En effet, dans ces travaux sur la polyphonie, on voyait que le discours était complexe, et constitué de diverses voix, et/ou auteurs. Quelques années plus tard et dans le cadre de formations psychologiques, la Gestalt et les Constellations familiales, je me retrouve face à une conception similaire, la pluralité et la complexité, non seulement discursive, mais interne de la personne. Ainsi, et puisque je travaille avec des personnes, les apprenants en classe, d'abord et sous l'influence de mes recherches sur la polyphonie discursive, je m'intéresse à leurs écrits polyphoniques (Espuny Monserrat, 2002). Actuellement, je m'intéresse à la figure de l'apprenant lorsqu'il est confronté à produire son discours oral. C'est dire que je prends la même conception pragmatique et discursive du locuteur, mais plutôt que d'en faire une étude théorique sur le produit, le discours, j'en fais une application pratique sur el producteur, le locuteur. En effet, je porte maintenant l'attention à la personne qui apprend une langue étrangère, donc à l'apprenant, et à celui-ci dans la classe de langue française, à l'université, lorsqu'il fait ses pratiques de l'oral, c'est-à-dire lors de la prise de parole étrangère en classe.

Si l'apprenant est honnête, devant la classe et le professeur, il avoue qu'il est nerveux, qu'il a chaud, qu'il tremble un peu à l'intérieur... Il prend la parole en public, face à un groupe nouveau pour lui, même s'il y a des personnes qu'il connaît, même si par hasard il en avait l'habitude, ce qui n'est pas souvent le cas, et il va faire quelque chose de personnel. Parler. En français.

Si donc, il dit qu'il est nerveux et le reste, c'est l'émotionnel qui apparaît. C'est non seulement la production discursive qui est là, c'est la personne toute entière qui est impliquée dans cette production. Et ce que j'ai eu l'occasion de voir de plus en plus, c'est que tenir compte de cette implication de la personne donne de bons résultats dans le processus d'apprentissage. Ce n'est pas nouveau donc, comme idée, comme démonstration scientifique même, que l'émotionnel contribue fortement et en positif quand on apprend. C'est que mettre en place cette prise en compte de l'émotionnel en classe, dans un contexte qui l'a fortement barré, devient de plus en plus intéressant et nécessaire.

Surtout si les étudiantEs ne sont pas familiariséEs, et ils ne le sont pas en général, avec la prise de parole. Et surtout si la parole doit être produite en langue étrangère. La situation est aggravée, si dans le groupe, les niveaux sont différents, et que les non-natifs entendent parler les natifs. Cette divergence dans les niveaux ne facilite guère quel niveau établir, étant donné que touTEs les étudiantEs son admisES, indépendamment de leur niveau. Celle-ci n'est plus une situation académique convenable pour traiter des contenus uniquement 'académiques'. Le contexte requiert la prise en compte de cette diversité dans la salle de cours.

Ainsi et d'une part, l'apprenant en langue étrangère est constitué, ou va l'être, d'une nouvelle personnalité, il va développer en lui une partie francophone, unE petitE françaisE. À côté du grand hispanophone ou autre, qu'il est, va apparaître une partie française. Une nouvelle voix, en lui. Ce qui peut susciter et suscite en général beaucoup de choses à l'intérieur. Ainsi et d'autre part, c'est la complexité interne de l'apprenant qui non seulement se développe, mais qui fait apparaître aussi ses divers côtés affectifs et émotionnels. C'est dire les différents personnages qui nous habitent à l'intérieur.

Un peu de recul. L'année académique 2007/08, j'ai eu l'occasion de commencer à faire un Atelier de contes en français, j'en ai déjà parlé dans quelques colloques à Tunis en 2008, à Girona et à Barcelona en 2009 (Espuny Monserrat, 2008, 2009a et b). C'est un atelier pour apprendre à raconter des contes, pour apprendre à parler en français, pour apprendre en fluidité, et pour apprendre à prendre confiance en soi, dans deux aspects difficiles et combinés, ou plutôt difficiles puisque combinés: parler en public et parler en langue étrangère. J'ai déjà expliqué que cette expérience ne nous a pas laisséEs indifférentEs. L'expérience d'introduire, de prendre en considération l'émotionnel, dans l'apprentissage. Faire les cours sur une moquette, pieds nus, en contact les uns avec les autres, passer sur scène, sans correction linguistique, étaient tous des aspects nouveaux, bienvenus et qui ont eu pour effet des choses très bonnes: la détente, la motivation, la joie, la créativité, l'apprentissage, la fluidité, la confiance. Toutes des parties de nous-mêmes qui, selon des chercheurs comme Ken Robinson ou Roger Schank (2012), sont amoindries au plus on passe par l'enseignement réglé¹.

¹ Je recommande de consulter le livre *El Elemento*, non disponible encore en français, et de voir la vidéo suivante de Ken Robinson, traduite là oui, en français < <http://youtu.be/q0uj-7Boc4Y> >

Cet atelier a supposé un point d'inflexion, et j'ai appliqué ce qu'on a appelé un peu pour plaisanter, la 'méthode moquette' partout. C'est-à-dire, j'ai appliqué la méthode émotionnelle dans tous mes cours. Devant le vieux problème de la diversité de niveaux dans la même classe, et justement devant l'objectif de donner un niveau, on peut se demander lequel, j'ai cru trouver une solution. La méthode émotionnelle donnait un point de départ homogénéisant, celui où tous les apprenants devaient passer sur scène et prendre la parole étrangère devant tout le monde. Celui où tous les apprenants se retrouvaient face au même langage universel, des émotions, en classe dans ce cas.

Après, les doutes ont commencé. Mon hypothèse : on ne s'y attend pas. Dans ce contexte académique, qui depuis bien longtemps a éliminé, ou en a eu la tendance, la prise en compte de la situation, mais la prise en compte de la situation pour de vrai, en bref, la prise en compte de la personne dans la situation, on ne s'attend pas à ce que ces aspects émotionnels soient importants. Surtout à cause des attentes créées par les différents titres des matières, Langue française, et non Atelier de langue, par exemple. Mais je dirais surtout à cause du fait que dans l'apprentissage universitaire, quelle que soit la matière, et même la faculté, on a gommé toute une partie cruciale pour apprendre, et on ne s'attend point à traiter en cours l'émotionnel. Il est bien sûr important de tenir compte des attentes de son public. Alors j'ai reculé. Je ne mets plus de moquette partout. Mais. L'expérience de voir les étudiantEs grandir et apprendre en détente, en motivation, en joie, en créativité, en fluidité, en confiance, est restée en moi, en eux, c'était bien un vécu très fort, une expérience très positive. Donc, que faire maintenant?

Je répondrai en faisant référence aux travaux des chercheurs de la PNL (Programmation NeuroLinguistique), Richard Bandler et John Grinder, développés à partir des années 70 et 80. Ces auteurs considèrent les deux hémisphères du cerveau, pour décrire le fonctionnement de la communication, de l'apprentissage et de la construction de l'expérience subjective (Bandler et Grinder, 2005).

Hémisphère gauche, le rationnel. Dans les cours. AssisEs sur les chaises, à l'écoute du prof, autorité, stylo en main, on obéit. On parle sur la langue, on fait de la métalinguistique, captivante parfois, et on explique, on explique. Sur la langue étrangère. Parfois on fait lire, parfois on pose une question, les étudiants répondent, beaucoup d'entre eux avec une très grande insécurité, à laquelle on ne porte aucune attention. À la fin des cours qui se passaient ainsi, à la correction des travaux ou examens, j'avais souvent l'impression que les apprenants n'avaient pas trop changé leur niveau de langue, qu'ils n'avaient pas incorporé grand-chose. Qu'ils avaient peut-être un peu plus de théorie en tête, plus qu'un savoir faire réel. Dans ces derniers énoncés que j'écris, les mots qui m'intéressent sont «incorporé» et «savoir faire».

Par contre, lors du premier Atelier de contes en français, j'ai eu l'impression que quelque chose se passait. Les personnes avaient grandi, en expérience. En personnalité. Tout simplement, elles avaient grandi. C'est devenu fondamental. Acquérir, non seulement un discours sur la langue, plutôt passif, reçu et reproduit, mais aussi un contact avec l'action², la production, puis certainement, avec la personnalité. Cela a été permis par le passage sur scène. Constant. L'hémisphère droit était entré en classe, avec force, alors qu'il préfère normalement s'attarder sur les bancs d'un jardin, avec ou sans poèmes, ou

2 Voir l'interview à Roger Schank, dont le titre est «Se aprende haciendo» (2012).

devant une petite bière fraîche et une conversation, au naturel.

Là, j'ai commencé à me sentir devant une disjonctive: ou faire les cours en m'appuyant sur l'hémisphère gauche, qui analyse, classifie, discourt, raisonne, qui dirige, qui sanctionne; ou en m'appuyant sur l'hémisphère droit, qui joue, qui crée, qui aime, qui raconte, qui invente, qui propose, qui s'amuse en même temps qu'il apprend. Ce qui reviendrait, si je reprends l'image du tout début de cet article, à choisir entre son père ou sa mère. Non-lieu, ou plutôt, puisque ce choix ne peut être l'objet d'une décision, non-sens. Cela dit, il n'y a pas de sens non plus dans le fait de gommer toute la partie de la créativité dans l'éducation, enseignement, apprentissage (cf. Ken Robinson).

Mon choix. Ouvrir les choses. Permettre le passage de l'émotionnel en classe, avec ce qui est académique. Regarder et faire vivre en classe les divers personnages, les émotions qui occupent l'esprit de la personne qui apprend. Et puisqu'on est dans les Humanités, au fait. La personne qui apprend, là, dans les cours universitaires, et selon ce que j'ai pu voir dans mes cours de langue étrangère au moins, est souvent timide, l'insécurité linguistique, et même personnelle, se faufilant dans son esprit. Cette personne est habituée à être assise et à recopier, une certaine honte devant la prise de parole étrangère s'activant, surtout quand au bout d'un certain temps court, elle s'aperçoit qu'il y a des FrançaisEs assisEs à ses côtés. Jusque-là, j'ai nommé trois sensations, la honte, l'insécurité, la timidité. Souvent accompagnées d'une quatrième, qui pourrait être de couverture, car elle aide à bien se couvrir, c'est la peur. La peur du ridicule. La peur de ne pas faire comme le/la FrançaisE qui est là, à côté. Et là, je parle des élèves, mais aussi l'enseignante que je suis parle d'elle-même, peut-être (Pennac, 2007).

J'ai déjà expliqué aussi, pourquoi je décide de faire passer les étudiantEs sur scène. C'est un point de départ homogénéisant. Pour l'instant, aucunE des assistantEs n'est familiarisé avec la parole en public dans ce groupe-là, vu que le groupe est en train de se constituer. Ni même les FrançaisEs³. Puis, non plus, aucun des participants n'est familiarisé avec la prise en compte de ces parties que je viens de nommer, la honte, l'insécurité, la timidité, la peur, pour apprendre. Nous ne sommes pas habituésEs, au moins dans les salles universitaires que je connais, à soigner ces aspects, internes mais visibles, et qui nous conforment dans certaines situations, et qui sont là pour donner aussi des informations. Autres. Je veux dire des informations autres que académiques, mais des informations qui nous constituent et qui peuvent nous congeler, sinon nous bloquer, ou bien nous libérer et nous laisser grandir, nous développer et apprendre aisément. Donc, des informations plus, ou très importantes, puisqu'elles nous aident à vivre (Shank, 2012). De même qu'on peut travailler sur la prononciation de sons étrangers, jusqu'à l'incorporer, ou sur l'ordre des mots, différent dans une langue que dans l'autre, jusqu'à comprendre cet ordre et le reproduire, de même on peut travailler sur ces parties internes qui nous constituent, les considérer, les vivre, jusqu'à comprendre ce qu'elle sont venues faire dans cette situation donnée. C'est une proposition pour intégrer les deux hémisphères dans l'enseignement «régulé», et qui humanise l'apprentissage. Sinon, on tire à part toute une information émotionnelle de base, fondamentale, qui nous aide à développer nos compétences, et qui fait donc partie

3 Lors de mes études universitaires, ici-même, je parlais moi-même comme une jeune Française, ayant vécu en France de mes 2 à mes 12 ans, et je me sentais très pauvre lors des exposés. Oui, la maîtrise de la langue ne fait pas la maîtrise de soi.

du développement de la maîtrise personnelle, quelle que soit la discipline à l'étude.

Intégrer les deux hémisphères. Autrement, une lutte interne peut commencer entre ce que, comme étudiantE, «je veux faire», dans ce cas c'est plutôt «ce que la prof veut que je fasse», mais que je veux également moi-même, puisque je suis là pour apprendre le français, selon ma propre décision, donc entre «ce que je veux faire» et «ce qui se passe à l'intérieur et qui m'en empêche». Je veux lire à haute voix par exemple devant les autres un texte que j'ai choisi parce qu'il me plaît, mais je commence à trembler, à transpirer, à sourire inlassablement, à perdre de vue mon entourage. Évidemment, et comme pour les prononciations, les accords, l'ordre des mots, il y a des étudiantEs plus ou moins commodes avec leurs parties intérieures, avec leur(s) personnalité(s). Comme il y a des corps, des organes phonatoires résistants au [r], au [y], il y a des corps résistants à être tranquilles devant un tel exercice proposé. On insiste sur ces prononciations. On peut s'arrêter aussi sur ces émotions présentes lors de la prise de la parole étrangère.

Je tiens compte de ces aspects psychologiques dans l'enseignement de langue étrangère, d'abord parce qu'ils m'intéressent et qu'ils m'ont beaucoup apporté moi-même, parce qu'ils font partie du discours, et parce qu'ils vivifient la situation. Parce qu'ils font partie de la communication, et aussi de la non-communication. Et puisque de la même manière que le 'signifié', sémantique, et le 'sens', pragmatique, traversent tous les autres niveaux linguistiques, le sentiment, ou que j'ai nommé jusqu'ici diverses personnalités ou parties internes de soi, aussi. Le sentiment qui s'active quand on apprend une langue étrangère, le sentiment qui s'active en classe, le sentiment qui s'active quand on prend la parole, pour parler, lire ou expliquer quelque chose devant les autres, certains, natifs. Culturellement, on a tendance à se sentir plus petitEs. Et peut-être, là encore, je parle de moi et de ma culture d'apprentissage.

Cette année, et grâce aux influences des recherches que je mène depuis quelques années, dans d'autres domaines des humanités, la Gestalt-Thérapie (Fritz Perls), les Constellations familiales (Bert Hellinger)⁴, j'ai continué à développer cette approche émotionnelle pour aborder l'enseignement du français en classe. D'autres chercheurs dans ces domaines ont déjà montré le résultat de leur recherche à l'école, c'est le cas de Mariane Franke-Gricksch (2006), dans le cadre de la discipline dite Pédagogie systémique. Ou bien, ils l'appliquent à la formation d'enseignants et éducateurs en général, c'est le cas de Claudio Naranjo (2004), dans le cadre du Programme Sat pour Éducateurs, dit aussi Ennéagramme.

La Gestalt et les CF ne sont pas encore des recherches psychologiques universitaires. Ce genre de travail peut ne pas être considéré académique. Il devrait l'être, car les sentiments ne sont pas alternatifs. La proposition est de tenir compte de ce qui se passe dans la personne, de ce qu'elle vit, de ce qu'elle ressent. Et de voir comment on peut détendre et améliorer cet organe disons, c'est-à-dire son intérieur. La Gestalt tient compte des émotions et des différentes parties internes de la personne et permet d'intégrer ces différentes parties. Comme thérapie émotionnelle et humaniste, la Gestalt considère toute la personne, donc son approche est holiste, par la prise en compte de corps, émotion, monde cognitif. Elle aide à ce que l'individu prenne contact avec ses émotions. Les bonnes et les moins bonnes, c'est-à-dire les plus agréables et les moins

4 Des livres de référence de ces auteurs, sont, entre autres : Perls, 1975 et Hellinger, 2001.

agréables. Car l'idée est que toutes nous appartenent, bien que nous ayons tendance à projeter à l'extérieur celles que nous n'aimons pas. Mais les extrêmes se touchent et font partie de la même ligne. Aussi, il est très salutaire de tenir compte de ce qui se passe dans les familles. Dans la psychothérapie humaniste, les CF demandent à des personnes du groupe de travail, de représenter les différents membres de notre famille, pour refléter l'image psychique que nous nous en faisons. En agissant sur cette image, et ces représentants, nous pouvons changer l'image psychique première, qui est bien une des plus difficile à atteindre, et la rendre meilleure. Ces recherches nous permettent de soigner, de nettoyer, des démarches ancrées depuis longtemps.

Ce que je propose, comme pratique dans la classe, s'arrête surtout à la prise en considération de la Gestalt, thérapie qui regarde l'individu, individuellement ou en groupe. Mais je mentionne ici aussi les CF, parce que dans ce domaine on travaille en groupe avec des 'représentants', c'est-à-dire des personnes volontaires qui représentent les membres de la famille de la personne qui travaille, c'est-à-dire la personne qui vient chercher de l'aide thérapeutique. Cette méthode donne donc des éléments visuels, elle rend visible ce qui ne l'est pas et qui reste généralement dans l'inconscient. Appliquée en classe, surtout en ce qui concerne l'utilisation de «représentants», cette méthode devient très illustrative de ce qui se passe dans la personnalité complexe de l'apprenant.

Donc, avec quelques années de formations, d'expériences et de recherches dans ce sens (expliquées dans les articles, «L'expérience d'un atelier de contes», «L'homogénéisation du niveau dans un atelier de langue étrangère», «Gestalt i ensenyament» et dans la thèse-mémoire de Gestalt *Escriptura lliure entre Gestalt i aprenentatge, o Desplegable de la teranyina*), cette année, j'ai mis en place un exercice concret qui tient compte de ces émotions, de base, inévitables, plus ou moins agréables ou paralysantes, et différentes pour chacun.

L'exercice. Je demande à chaque étudiantE de lire et/ou de réciter un texte de son choix, devant la classe, un groupe nouveau et hétérogène. Un exercice simple et banal, semble-t-il. Eh bien, cela les bouscule fortement, de devoir prendre la parole devant tout le monde, et ce, en langue étrangère. En fait, cela bouscule aussi les natifs, qui doivent montrer leur parole, devant des gens qui peut-être ne vont pas les comprendre à coup sûr. En fait, ce qui gêne, dans cet exercice, c'est le sentiment de la différence. Ou plutôt, c'est le public, c'est de devoir se montrer, et se montrer différent.

Pour ne pas faire comme si cette différence n'existait pas, et donc pour faciliter l'apprentissage, je propose des exercices d'échauffement, plusieurs et en plusieurs jours, en petits groupes, et se construit donc un contact entre eux préalable et qui se donne lentement. Mais le grand jour arrive, où on devra lire ou réciter son texte en français, devant les autres.

Pour illustrer ce qui se passe, et comment je fais, comment on fait ce jour-là, il faut imaginer l'étudiantE devant la classe avec son texte. Je lui demande de lire. Je l'arrête après quelques moments et lui pose la question, *Qu'est-ce qui se passe?* Et l'étudiantE répond, mais parfois on le voit, *Je tremble, Je suis nerveuxSE, Je suis timide, J'ai honte, Je veux bien faire.* Alors, je continue avec ma proposition d'exercice émotionnel, et je lui demande, *Veux-tu de l'aide ou faire une expérience?* Normalement, il ou elle répond Oui. Alors, je demandais aux autres, public, de bien vouloir m'aider, l'aider, et unE volontaire pour représenter la timidité, la peur, les nerfs, la honte, le tremblement. Parfois, il y avait sur scène quatre personnes, le lecteur, puis différentes parties qui

étaient venues l'occuper à ce moment-là. Alors, la personne lisait, ou récitait, ayant parlé d'abord avec sa timidité, ses nerfs, son agouille. Et dans tous les cas, l'expérience était, de beaucoup, améliorée. Comme j'ai dit, cela était préparé aussi avec des exercices en sous-groupes, avant le passage sur la grande scène, c'est-à-dire devant tout le monde. Ce qui permettait une approche intime d'abord, et aussi d'exploiter l'entraide, de faire connaissance, et bien sûr, de se détendre. Parfois, on faisait l'exercice en deux étapes. L'étudiantE choisiE pour lire, lisait d'abord son texte, seulE, nerveuxSE, puis, je passais à lui poser ces questions, *Qu'est-ce que tu ressens*, etc. On convoquait les représentants, puis, la personne refaisait son exercice, en intégrant ces parties autour d'elle, sachant de quoi elle avait besoin, d'un représentant du regard, car l'étudiantE ne regardait pas, d'un représentant de ses nerfs, à qui il a demandé de s'éloigner un peu. Ça dépendait de la personne et c'était toujours différent. Certains avaient besoin de faire s'éloigner la honte, d'autres, la voulaient près d'eux. Dans tous les cas, on ne pouvait pas demander à la honte de sortir de la classe, par exemple, car le représentant de la honte dans ce cas, était un participant de la classe, et si on lui demandait de sortir il ratait le cours. Comme on dit, dans le domaine des CF, on ne peut exclure personne. Ou comme on dit, dans la Gestalt, au plus on essaie d'éliminer quelque chose, au plus ça reste et devient présent. Et au plus on dialogue avec, comme dans ce cas avec la honte, on moins elle nous casse les pieds.

Ainsi, c'est une pratique pour faire apparaître sur scène les parties qui nous constituent, et pour les rendre évidentes, car elles sont représentées par d'autres étudiantEs, la peur, le tremblement, la timidité, le regard, les nerfs, et on peut donc les voir, l'étudiantE lui-même aussi. Pour les faire apparaître, les voir et pouvoir donc établir un certain dialogue avec. Les étudiantEs demandent à ces parties, les leurs, quelque chose, de rester avec eux, de s'éloigner, de se combiner, de s'asseoir, en fonction des besoins, des leurs personnels. Et là, ils font leur exercice sur scène, prendre la parole, lire, réciter. Et là, c'est un bon exercice qui apparaît. Une bonne lecture, ou une bonne récitation. Et c'est la langue qui passe, plus tranquillement. Ainsi, tout le monde passe, même les plus timides, les plus peureux. Et puis, ce qui passe aussi, c'est le français. Le final, relâchement dans la langue parlée, dans la spontanéité, et dans la confiance.

Résultats, donc, plusieurs. Fluidité dans l'oral et dans la prise de parole, vu que beaucoup d'exercices préparatoires sont faits. Relâchement des personnes, vu que les émotions sont là pour dire quelque chose à la personne, dans quel sens elle peut travailler, s'arrêter, dialoguer, devenir vigilantE, se détendre.

Appliqué en cours, cet exercice permet que les étudiantEs apprennent, se détendent, prennent confiance en eux/elles, et cela fait qu'ils et elles changent l'image psychique qu'ils ont d'eux-mêmes comme étudiantEs. Surtout, ils et elles réalisent que certaines idées, croyances, pensées, sentiments les empêchaient de faire, et que sans toutes ces résistances, non académiques donc, le contenu académique passe mieux.

Des choses sont à améliorer, car moi-même j'ai des parties qui s'activent, semblable par ailleurs, à celles de mes étudiantEs. Timidité, peur, honte, insécurité. Ce n'est pas par hasard que c'est ce que je vois chez eux. Insécurité de toucher ces aspects intimes, alors que dans le monde universitaire actuel on ne s'y attend pas. Insécurité du fait d'appliquer cette méthode 'non académique' dans un enseignement académique. Mais la méthode est bonne, elle donne de bons résultats et elle tient compte d'aspects qui sont normalement laissés dans l'air du temps. Je veux dire qui sont supposés être acquis ailleurs, avec la

famille, les amis, ou dans des pratiques non académiques, dites alternatives. Je l'ai déjà dit, les sentiments ne sont pas alternatifs. Ils sont là. Toujours. Dans chaque apprentissage, et dans chaque contexte, il y en a d'activés. Dans l'apprentissage du français, en ce qui me concerne et nous concerne ici, et surtout dans un apprentissage qui mêle différentes provenances et niveaux, c'est comme dire différents âges, les sentiments sont activés à coup sûr. Entendre un francophone qui prend la parole n'aide pas un débutant qui sait à peine faire une phrase subordonnée. Et puis, chaque domaine active quelque chose de la personne. Insécurité parce qu'on a trop séparé les choses. Je me souviens de Gabriel Olivé qui disait, *Aujourd'hui, on fait des thèses si spécialisées, que personne ne comprend plus rien*. Pas de sens. On a séparé les choses. Jean-Jacques Rousseau (1966), Jiddu Krishnamurti (2006), Ken Robinson, Daniel Pennac, John Grinder et Richard Bandler, Claudio Naranjo, ce maître japonais, Toshiro Kanamori, du documentaire *Pensant en els altres*⁵, vont tous dans le même sens, de réunir les choses. Aujourd'hui, nous voulons la transversalité. Eh bien, cette transversalité inclut aussi le côté émotionnel, et l'hémisphère droit.

2. Journal d'apprentissage

Nouvelle expérience, ou continuation de l'expérience. Nouveaux essais créatifs. Quelques cours sont très forts. Et de nouveau, stagnation. Faiblesse. Perte de joie. Un vécu qui se répète. J'oublie quelque chose.

Recherche. Je tiens compte de l'émotionnel dans les cours de langue étrangère (Espuny 2009a et b, et comme on vient de le voir dans la première partie). Ça marche. Certes, il y a quelques chose d'intéressant, de captivant, de motivant dans la démarche émotionnelle. On confronte ses angoisses. On se détend. Et c'est parti, on apprend. Les étudiantEs me demandent d'inviter des amiEs pour voir le cours, pour passer par l'expérience. Encourageant. Surprenant. Plus ou moins pour tout le monde. Plus ou moins. Quelque chose est à améliorer. Revers de la médaille. D'autres étudiantEs se plaignent. Décourageant. J'oublie quelque chose.

Il m'intéresse d'observer cet oubli de plus près. Et ce qui me permet de bien le voir, ce sont des recherches en sciences humaines encore, et menées ailleurs que dans le centre universitaire. Si je fais un lien entre mes dernières expériences centrées sur l'enseignement-apprentissage du français, et les recherches sur les modalités d'apprentissage faites par Richard Bandler et John Grinder (créateurs de la Programmation Neurolinguistique), je vois que l'oubli concerne les hémisphères du cerveau, déjà mentionnés plus haut. En effet, ces auteurs tiennent comptent des deux hémisphères, droit et gauche, du cerveau, pour l'apprentissage. Et je vois que je suis tentée d'oublier l'hémisphère gauche dans mon approche émotionnelle pour l'enseignement-apprentissage du français. Si dans le contexte universitaire et académique, la tendance est d'oublier l'hémisphère droit, la créativité, le jeu, la liberté, l'intuition, le partage (c'est bien mon expérience), j'ai cherché à le développer ailleurs, et cela m'a bien soulagée. J'ai voulu donc, et cela est venu un peu tout seul lors du premier Atelier de contes, j'ai voulu incorporer ce soulagement et cette manière d'apprendre dans mes cours. Cela est dit et répété. Maintenant, il semble qu'il y ait un choc, dans moi,

5 Voir le documentaire : <<http://youtu.be/so3Mr-OKG60>>

entre les deux hémisphères, et je croyais qu'il fallait que ce soit l'un ou l'autre en cours. Eh bien, les deux, les deux sont nécessaires.

Si je fais un lien maintenant entre mes expériences didactiques et ce que j'ai appris de Claudio Naranjo (fondateur de l'Ennéagramme, ou Psychologie des Ennéatypes), je vois la flexibilité est de mise. En effet, l'auteur chilien, Claudio Naranjo, tient compte de la diversité des caractères des personnes, en général et en situation pédagogique, ce qui m'oriente vers le besoin de flexibiliser la démarche didactique. Pas seulement l'émotionnel, le cerveau droit, et pas seulement non plus le cerveau gauche.

Pour terminer, et après avoir présenté un exercice qui ouvre une voie intéressante dans une approche didactique tenant compte des émotions, en fait d'un langage universel, je veux annoncer qu'il me semble nécessaire de compléter cette didactique par une sorte de «métadidactique». Il s'agirait ici des images qu'on se fait de la didactique, des images qu'on se fait des relations professionnelles et aussi, d'une manière plus ample, du système professionnel.

Je veux terminer par un conte... qui parle en quelque sorte de ces images et des regards envers les autres, et qui (re)présente le genre de bon travail et de mise en ordre qu'on peut tirer des CF, que ce soit appliquées aux familles ou aux organisations de travail, prises comme systèmes. À suivre.

Conte⁶.

Une assemblée chez le menuisier

Il était une fois... quelque chose d'étrange qui s'était passé dans une menuiserie. Un jour une étrange assemblée a eu lieu dans la menuiserie. Il s'agissait d'une réunion d'outils qui voulaient régler leurs différences. Le marteau était le président, mais l'assemblée lui a fait remarquer qu'il devait renoncer à son poste. La cause ? Eh bien parce qu'il faisait trop de bruit. Et en plus il passait son temps à donner des coups. Le marteau accepta sa faute, mais il demanda aussi que la vis soit expulsée, car, disait-il, il fallait lui donner beaucoup trop de tours pour qu'elle serve à quelque chose.

Face à l'attaque, la vis accepta aussi de renoncer à la présidence, mais à son tour, elle demanda l'expulsion du papier sablé. Car celui-ci était très âpre, c'était quelqu'un de difficile, et il avait toujours des frictions avec les autres. Le papier sablé a été d'accord, à la seule condition que le mètre lui aussi soit expulsé, car il passait la journée à mesurer les autres selon sa propre mesure, comme si le mètre avait été le seul être parfait.

Toutes ces discussions avaient lieu... et voilà qu'arriva le menuisier, qui se mit son grand tablier et qui commença son travail. Le menuisier utilisa le marteau, le papier sablé, le mètre et la vis. Et si au départ il n'y avait eu qu'un bois grossier, à la fin, voilà qu'il se transforma en un très joli meuble. Quand la menuiserie resta de nouveau vide, l'assemblée reprit son débat. Et ce fut alors que la scie prit la parole, et dit: MessieursDames, nous nous sommes démontré que nous avons des défauts, mais le menuisier travaille avec nos qualités. C'est bien ce qui nous rend utiles, et ce qui fait que nous ayons tous une valeur particulière. Ainsi, nous ferions mieux de moins penser à nos points faibles, et de nous concentrer sur l'utilité de nos points forts.

Tout le monde écouta attentivement la scie, et puis on regarda le marteau, et on le trouva fort, on regarda la vis, et on lui trouva qu'elle unissait et qu'elle donnait de la force. Le papier sablé était spécial pour affiner et limer les âpretés. On observa finalement que le

6 De transmission orale.

mètre était précis et exact.

Alors, l'assemblée entière s'est sentie faire partie d'une équipe, capable de produire des meubles de qualité. Ils se sont sentis fiers de leurs points forts et de travailler ensemble.

Références bibliographiques

- Bandler, Richard & Grinder, John (2005) *Les secrets de la communication*, Québec : Les Éditions de l'Homme.
- Espuny Monserrat, Janina (1997) *La diaphonie dans les dialogues en face à face*, Publicacions de la Universitat de Barcelona, Tesi doctoral.
- Espuny Monserrat, Janina (2002) «L'expression de la subjectivité dans un texte polyphonique», *La lingüística francesa en el nuevo milenio, Actas del V Congreso Internacional de Lingüística francesa*, Universitat de Lleida, p. 229-234.
- Espuny Monserrat, Janina (2008) «L'expérience d'un atelier de contes», Table ronde «Expériences pratiques à partir du texte», *Colloque international Didactique du français par la pratique théâtrale*, Institut Supérieur des Sciences Humaines de Tunis, avril 2008.
- Espuny Monserrat, Janina (2009a) «L'homogénéisation du niveau dans un atelier de langue étrangère», *II Congrés Luso-Espagnol d'études francophones*, Universitat de Barcelona, octobre 2009.
- Espuny Monserrat, Janina (2009b) «Gestalt i ensenyament», *II Congrés Internacional UNIVEST09 «Claus per a la implicació dels estudiants a la universitat»*, Universitat de Girona, Novembre 2009.
- Espuny Monserrat, Janina (2011) *Escriptura lliure entre Gestalt i aprenentatge, o Desplegable de la teranyina*. Tesina, Institut Gestalt, Barcelona.
- Franke-Gricksch, Mariane (2006) *Eres uno de nosotros*, Buenos Aires : Alma Lepik Editorial
- Hellinger, Bert (2001) *Órdenes del amor*, Barcelona : Herder.
- Krishnamurti, Jiddu (2006) *Réponses sur l'éducation*, Paris : Pocket.
- Naranjo, Claudio (2004) *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, Vitoria : La Llave.
- Pennac, Daniel (2007), *Chagrin d'école*, Paris : Gallimard.
- Perls, Fritz (1975) *Dentro y fuera del tarro de la basura*, Santiago : Cuatro vientos.
- Robinson, Ken (2012) *El Elemento*, Barcelona : Debolsillo.
- Rousseau, Jean-Jacques (1966) *Émile ou de l'éducation*, Paris : GF Flammarion.
- Schank, Roger (2012), «Se aprende haciendo», *La Vanguardia* («La contra», 31 08 2012)