

Die Neuen Sprachen 81:3 (1982): 267-289

Bernard Dufeu

Vers une pédagogie de l'être: la pédagogie relationnelle

“Relational” pedagogics attempts to place foreign language acquisition in the context of the individual's general development. It is oriented towards the person in his totality: body, affections and intellect. It centers around the participant and the group. The life of the individual in the group and the life of the group determine the themes. The main goal of relational pedagogics is to develop the capabilities, skills, attitudes and ways of behaving which are important to situating one's self and expressing one's self in the target language. The linguistic material is acquired through action by the development of these capabilities.

Nous développons depuis plusieurs années deux méthodes d'apprentissage des langues à l'université de Mayence: la psychodramaturgie linguistique

et la pédagogie relationnelle. Ces deux méthodes sont utilisées à la fois en milieu universitaire et dans les universités populaires. Elles s'adressent toutes les deux aux débutants complets, faux-débutants et étudiants avancés (niveau II). Bien que leurs fondements théoriques soient similaires, elles diffèrent dans leur mode d'approche. La psychodramaturgie linguistique ayant été présentée déjà en d'autres lieux (Dufeu 1978, Dufeu 1980), c'est surtout sur les fondements de la pédagogie relationnelle que nous insisterons dans cet article.

Pour mieux comprendre celle-ci, il nous semble important de la situer dans le contexte de l'évolution de l'enseignement des langues et en particulier par rapport à une pédagogie de l'avoit et du savoir, à laquelle nous préférons une pédagogie de l'être et du co-(n)-naître, dont relèvent la psychodramaturgie linguistique et la pédagogie relationnelle.

1 La pédagogie de l'avoit: son évolution et ses principes fondamentaux

1.1 L'enseignement culturel et son héritage historique

Dans la lignée d'une tradition humaniste, l'enseignement classique (du grec et du latin en particulier) ayant pour objectif à moyen terme l'approche de la culture classique par les textes, était très centré sur la compréhension de ces textes, d'où l'utilisation de la traduction comme mode d'apprentissage du sens et l'importance de la grammaire pour mieux saisir les relations entre les diverses unités lexicales.

La pédagogie des langues vivantes est tributaire aujourd'hui encore de cet enseignement à quatre niveaux.

1.1.1 Elle est orientée vers les contenus linguistiques

Ceci se remarque en particulier dans l'importance donnée à la notion de programme, celui-ci ayant un caractère exclusivement linguistique, d'où la valeur accordée à un enseignement centré sur les manuels ou sur les textes. Ces textes sont choisis en fonction de critères de progression grammaticale et lexicale. La progression est donc d'ordre linguistique et non d'ordre communicatif. On a souvent l'impression en observant des cours que les élèves apprennent plus le contenu d'un manuel qu'une langue étrangère.

L'activité demandée à l'apprenant est essentiellement d'ordre linguistique: il doit utiliser correctement des formules, répondre à des questions qui ne le concernent pas et qui doivent avant tout répondre à l'attente de l'enseignant. Il est confronté à une parole qui tourne à vide et où il importe surtout de respecter un code conventionnel. Ainsi se développe une langue qui ne se parle que dans les classes de langue étrangère, une langue dépourvue de vie car elle n'implique pas le locuteur dans son acte de parole en tant qu'individu, mais se contente de l'interpeller en tant qu'élève.

1.1.2 Cette pédagogie est centrée sur le sens et non sur la signification

Le type de compréhension exigé est avant tout d'ordre intellectuel. C'est le sens dénotatif des termes employés qui prime et non le sens connotatif, ceci se remarque entre autres au peu de place accordé dans l'enseignement aux facteurs prosodiques (rythme, intonation), qui révèlent non seulement le sens des énoncés, mais surtout leur signification pour l'émetteur-récepteur et le récepteur-émetteur.¹ L'importance est donnée au sens au détriment de la signification.² Or, dans un contexte communicatif, ce n'est pas le sens mais la signification qui porte la principale valeur relationnelle. Nous ne pouvons utiliser la langue comme si elle n'avait pas de signification pour celui qui l'émet et celui qui la reçoit:

«Le langage avant de signifier quelque chose, signifie pour quelqu'un.» (Lacan 1966:82).

Dans ce mode d'enseignement, le professeur fait comme si la langue était anonyme et comme si les interlocuteurs étaient interchangeable à volonté. Leur relation est occultée.

L'objectif de la conversation est d'obtenir des réponses linguistiquement correctes, non de communiquer avec une autre personne, et ceci dans une matière où l'on veut développer la compétence de communication. Le professeur n'écoute pas ce qui est dit, mais comment c'est dit. Le contenu du message est ainsi dévalorisé. Ses questions sont de fausses questions, car il en connaît la réponse. Ainsi s'établit un faux dialogue réduit à une reprise du contenu du manuel et centré sur la forme de l'énoncé et non sur sa valeur expressive. Le signifiant est réduit à un signifié dont on néglige la portée. En outre, les questions ont, en plus de leur fonction d'entraînement, une fonction de contrôle et un caractère prescriptif qui en transforment fondamentalement la portée. La relation reste fortement tournée vers l'enseignant puisque, par ses questions, il se fait destinataire du message et par là même centre de l'activité du groupe-classe.

Au niveau méthodologique, les activités d'ordre uniquement et directement linguistique tournent essentiellement autour du sens du texte proposé: établissement de textes filtres, activités préparatoires, présentation du texte pour en faciliter la compréhension, questions de compréhension, vérification de la compréhension etc. Il y a chez l'enseignant une sorte d'obsession d'être «compris». Ces activités induisent une traduction silencieuse qui est plus proche d'ailleurs de la traduction automatique que de la compréhension humaine. La sensibilité et la vie affective de l'élève sont ici aussi négligées.

1.1.3 Cette pédagogie invite à une continue attitude d'analyse

L'approche des textes classiques relevait très fortement d'une attitude de décodage à partir de la connaissance de règles grammaticales qui permettaient de découvrir les relations entre les membres de la phrase. Cette attitude,

renforcée par les découvertes du structuralisme, se retrouve dans l'enseignement actuel. On accorde une très grande importance à la compréhension du fonctionnement de la langue, parfois même avant de l'avoir fait vraiment fonctionner. On s'imagine mal apprendre une langue étrangère sans la reconstruire à partir de règles grammaticales. On fait raisonner l'apprenant avant qu'il ait pu résonner.³

1.1.4 Cette pédagogie développe une attitude normative

De l'importance accordée à la grammaire dans l'enseignement des langues classiques – ceci en raison de sa fonction centrale pour le décodage du sens – découle en corollaire l'importance donnée à la correction de l'expression. L'enseignement actuel est encore fortement marqué par une valorisation de la faute qui dévalorise celui que la commet. Il ne s'agit pas de s'exprimer mais de parler « correctement ». Cette attitude freine la spontanéité et la créativité. Il n'est pas donné le temps à la forme correcte de se mettre en place. L'erreur est sanctionnée et par là même transformée en faute.⁴ Ce qui est enseigné doit être retenu « correctement ».⁵

Si cette attitude sécurise le professeur et le conforte dans son pouvoir hiérarchique, elle met l'élève en perpétuelle situation de contrôle et elle réduit son désir d'expression.

Remarques

Certains attitudes peuvent découler de ce mode d'enseignement:

- attitude moutonnaire accompagnée d'un respect non réfléchi des normes,
- habitude d'accomplir des tâches stériles, vidées de sens, réalisées pour des raisons de performance (bonnes notes, appréciation du maître),
- habitude d'être étranger à l'acte accompli, de ne pas se sentir concerné par ce que l'on dit et fait.

Ces attitudes prédisposent à un mode de relation d'ordre essentiellement hiérarchique, incitent à la dépendance affective et cognitive et développent une conception manichéenne du vrai et du faux (absence de nuance au niveau relationnel et linguistique). Elles conduisent à l'acceptation d'une relation réductrice et infantilisante (cf. entre autres la langue des manuels pour débutants).

Elles vont donc à l'encontre du développement d'une autonomie linguistique qui reposerait sur un développement de l'individu lui-même.

1.2 L'enseignement pragmatique et ses options

Ce nouveau type d'approche est né d'un changement d'objectif dans l'enseignement des langues. La langue devant déboucher sur une application pratique, il ne s'agit plus seulement de la comprendre mais de la parler.

Divers problèmes apparaissent alors, dont l'un, celui de la rétention des contenus linguistiques, va orienter la recherche vers une économie dans l'apprentissage. Nous voyons apparaître une spécification et une sélection des contenus.

En raison du développement des sciences et du complexe des sciences humaines par rapport aux sciences dites exactes, on essaie de donner une coloration scientifique à la recherche linguistique. La statistique avec son côté rassurant, son aspect scientifique, sa précision mathématique, fait son entrée dans l'enseignement des langues.

Cette spécification et simplification des contenus se passe en deux temps dans le domaine du français langue étrangère:

1.2.1 Dans un premier temps, on détermine à l'aide de procédés plus ou moins discutables (fréquence, disponibilité – non réelle mais supposée, adjonctions en fonction d'un « empirisme rationnel » (Gougenheim 1964:13)) le vocabulaire de base et les structures fondamentales du français. Nous retrouvons ici le travail de Gougenheim sur le « français fondamental » et les travaux parallèles faits dans la même direction dans d'autres langues.

Les textes établis en fonction de la programmation des contenus proposent une langue appauvrie, édulcorée, insipide, inodore et sans couleur, une langue adaptée à une progression syntaxique et lexicale qui veut que tout ce qui est dit soit compris. Or, en raison de sa haute teneur fonctionnelle (pédagogique ici), elle ne « parle » pas à celui qui la reçoit, elle a un écho affectif neutralisant. Elle est fondée sur un code pédagogique qui invite à parler pour utiliser des formules de façon correcte.⁶ Cette langue, qui se veut passer-partout, fait surtout passer des mots vidés de leur essence. Les contenus sont sans intérêt (familles pâles, personnages sans épaisseur). Les énoncés sont marqués par une absence d'identité: ils peuvent être dits par n'importe qui à n'importe qui!⁷

Une grande confusion apparaît au niveau des codes: la langue orale est en fait un écrit oralisé et la langue écrite une transcription de cet écrit oralisé (les premiers textes auxquels l'apprenant est confronté sont les textes de dialogue).

Au niveau syntaxique, le structuralisme est utilisé pour simplifier l'enseignement grammatical, mais son emploi favorise un enseignement parcellaire et ponctuel de la langue.

Le behaviorisme fait entrer officiellement la psychologie dans l'enseignement des langues et semble tourner l'intérêt des méthodologues vers l'apprenant.⁸ En réalité, l'utilisation qui en est faite invite parfois l'apprenant à réaliser une gymnastique verbale qui le situe entre le chimpanzé et le perroquet.

Toute une méthodologie se met en place: phases de la leçon, établissement de principes de progression, précision des compétences fondamentales et de leur ordre de présentation. Tout un savoir-faire est proposé à l'enseignant,

tout un appareil de moyens pédagogiques et techniques lui est octroyé. Or cette méthodologie, malgré son caractère rassurant, pose des problèmes fondamentaux : le fonctionnement du groupe est programmé par les différentes phases, les critères de progression sont avant tout linguistiques et ne tiennent pas compte de l'individu et du groupe. Cette pédagogie reposant sur une maîtrise du savoir avant son emploi, il n'est pas étonnant de voir apparaître des difficultés d'expression dans la phase dite de transfert.

1.2.2 Dans un second temps, sous l'influence en particulier de la psychologie sociale, la pédagogie pragmatique essaie de préciser les besoins (socio-professionnels entre autres), les motivations, les intentions de communication des apprenants. Nous pensons ici dans le domaine du français au travail fait autour du niveau-seuil (Coste 1976). Après s'être tourné vers les contenus linguistiques proprement dits, on s'oriente maintenant vers le cadre et les objectifs de ces contenus. En fait plus on tente de se tourner vers l'apprenant, plus on l'enferme dans un filet aux mailles de plus en plus serrées. En effet, on prétend déterminer ses situations, ses thèmes, ses besoins, ses intentions de communication *en son absence*, et ceci de façon scientifiquement « intuitive », comme le reconnaît Eddy Roulet (Roulet 1977:4-5)⁹.

Le principe d'économie qui régit cette recherche porte en corollaire une exigence : elle demande une plus grande souplesse d'emploi et d'expression de la part de l'apprenant. Il faut en effet une grande flexibilité pour s'exprimer avec un matériel linguistique restreint. Or cette pédagogie est tournée non vers le développement des aptitudes nécessaires à l'emploi des contenus mais vers les contenus eux-mêmes, d'où la difficulté rencontrée dans l'activation de ceux-ci.

Au niveau de la progression, un glissement apparaît, la grammaire ne semble plus servir de fil conducteur.¹⁰ Il ne s'agit en fait que d'un report car nous retrouvons les critères de progression grammaticale dans le traitement du thème.¹¹

Si le niveau-seuil et les ouvrages allant dans le même sens représentent de beaux instruments d'analyse, leur usage dans l'élaboration d'un cours nous semble reposer sur une confusion, mainte fois répétée dans le domaine de la linguistique, entre la recherche fondamentale et son application.

Les situations, les thèmes, les contenus linguistiques sont choisis antérieurement à la rencontre des apprenants, ils sont donc extérieurs au groupe, alors qu'une situation réelle existe, celle du groupe en présence, dans laquelle se trouvent les participants avec leur perception du réel et de l'imaginaire et avec leur potentiel de projection dans l'instant.

L'enseignement ainsi conçu centre son activité sur la transmission des contenus et sur une réflexion sur la langue. On ne part pas d'un point de vue d'apprentissage mais d'enseignement. Il repose sur une confusion entre certains objectifs et les moyens de les atteindre. En centrant l'activité de l'apprenant sur le matériel à acquérir, il dévie l'énergie qui pourrait

en permettre l'intégration. La langue reste un objectif en soi, alors qu'elle devrait, pour correspondre à sa fonction relationnelle être moyen de communication. La compétence de communication se trouve réduite à une compétence linguistique, ce qui explique que certains apprenants possèdent un savoir de la langue et sur la langue, mais ne soient pas en mesure de s'exprimer.

Cet enseignement est plus orienté vers un futur hypothétique, en raison de sa concentration sur des objectifs présumés, que vers les individus en présence.

1.3 En *pédagogie de l'avoir* les moyens mis en œuvre sont en fait le plus souvent de type autoritaire, centrés sur le programme comme objectif et sur l'enseignant comme médiateur et censeur. Cette pédagogie tutélaire renforce les structures hiérarchiques et le bon fonctionnement de l'institution. Elle ne facilite pas l'accession de l'individu à l'autonomie mais le conserve en état de dépendance, maintenant, le plus souvent inconsciemment, ses facultés à un niveau réduit de développement et ne tenant pas compte de ses besoins fondamentaux d'expression. Les structures de fonctionnement de l'institution, la taille des groupes, la langue des manuels, le choix des contenus, ne font dans la majorité des cas que renforcer cette tendance.

2 La pédagogie de l'être

A la pédagogie de l'avoir et à ses choix pédagogiques, nous préférons une pédagogie de l'être qui respecte le caractère individuel et groupal de l'apprentissage. Ce caractère étant par nature fluctuant et ne pouvant être prévu, la notion de programme et de programmation, telle qu'elle a été conçue jusqu'ici, se trouve mise en question. C'est sur les options pédagogique d'une forme de pédagogie de l'être que nous insistons dans cet article : *la pédagogie relationnelle* (P.R.).

2.1 La pédagogie relationnelle se situe dans un contexte d'évolution générale de l'individu et y participe

L'apprentissage des langues étrangères ne peut être séparé de l'individu qui en est le sujet. Notre action pédagogique se situe dans une conception dynamique de l'individu en évolution, de l'être en devenir. Nous proposons donc des activités qui vont lui permettre de développer le potentiel immense dont il dispose. Elle est donc au sens étymologique *é-ducative* (faire sortir de) et a pour objectif de faciliter son accession à une plus grande autonomie personnelle¹² et par là même à une plus grande autonomie linguistique.

2.2 La P.R. est centrée sur le sujet dans le groupe et sur la vie du groupe

Nous ne pouvons dissocier la langue de celui qui l'exprime, et par là même s'exprime. La langue ne sera donc pas étrangère au participant¹³ mais

se développera en fonction de lui. Il est le centre et le moteur de l'apprentissage. Les contenus ne sont pas définis par rapport à lui mais *par* lui, en fonction de ses besoins et désirs d'expression.¹⁴ L'individu est impliqué personnellement dans l'acte de parole, il s'agit de sa parole, de son expression personnelle, de sa réalité et de son imaginaire, qui trouveront suivant les personnes et les situations une expression réaliste, symbolique ou poétique. Il pourra donner une réponse qui sera sa réponse à la situation, portant ainsi la responsabilité de son expression. La situation n'est pas extérieure au groupe, mais se développe au niveau spatio-temporel dans le ici et maintenant du groupe. Les thèmes proposés tiennent compte à la fois du vécu des individus dans le groupe et de la thématique et dynamique du groupe.

2.3 La P.R. considère l'individu dans sa totalité

La P.R. fait appel à la fois au corps, à l'affectivité et à l'intellect. La communication ayant une expression et une portée à ces différents niveaux, nous utilisons des techniques qui intègrent parallèlement ou successivement ces trois aspects de l'individu (cf. 2.5).

2.4 La P.R. a pour objectif le développement des aptitudes et attitudes permettant au participant de se situer et de s'exprimer dans une situation de communication

Toute communication est pour nous relation. Cette relation peut se situer à trois degrés: par rapport à soi, aux autres, et à l'environnement. La P.R. a pour objectif de développer le— aptitudes et attitudes permettant de s'exprimer (exprimer soi-même) à ces trois degrés en tenant compte des trois niveaux de relation (corporelle, affective, intellectuelle).

Dans ce contexte la langue est vécue en action et en relation et non apprise. Elle est intégration d'une connaissance et non acquisition d'un savoir.

Nous nous contentons d'énumérer ici les aptitudes et attitudes qui nous semblent particulièrement importantes dans le contexte de l'apprentissage d'une langue et que nous proposons de développer en P.R.:

— La confiance en soi, en l'autre, dans le groupe, de qui implique la capacité de s'accepter, d'accepter l'autre, de «laisser venir» ce qui vient de soi et vers soi dans le groupe.

Pour que cette confiance puisse s'établir, il faut que les participants se sentent reconnus en tant que personnes et qu'ils ne soient pas réduits à un rôle d'élèves. Il faut donc que l'animateur soit à l'écoute des participants et du groupe et qu'il leur propose des activités qui leur parlent en tant qu'individus et qui leur permettent de se sentir concernés, et non les enfermer dans une situation où questions et réponses sont déjà déterminées avant la rencontre des protagonistes.

Il est nécessaire de créer une atmosphère qui permette l'expérimentation avec la langue, donc une nouvelle attitude par rapport à l'erreur. La situa-

tion de contrôle que sous-tend la notation des performances dès le début de l'apprentissage et son caractère coercitif ne favorisent pas la création de ce climat. Dans une pédagogie tournée vers le développement de l'individu et non vers la performance, l'apprentissage des langues devient un moyen d'évolution personnelle et la performance linguistique se développe d'autant mieux qu'elle est portée par celui qui en est le sujet.

L'ouverture, la disponibilité, la réceptivité, l'écoute, ce qui suppose un état de détente physique, affective et intellectuelle, une concentration sans tension, une présence à soi et à l'autre, une attitude empathique et un développement de la sensibilité (niveau corporel), de la sensibilité (niveau affectif) et de l'intuition (niveau intellectuel), ainsi qu'une capacité de perception globale.

- Une flexibilité physique, affective et intellectuelle.
- Une capacité de reproduction rythmique, intonative, lexicale et syntaxique.
- Une faculté de combinaison, d'association, de création, de ludisme.
- Une bonne technique respiratoire et vocale.
- Une capacité de contact et d'agression positive.
- La faculté de s'impliquer personnellement, de s'exprimer en tant qu'individu, de prendre des risques et d'accepter l'erreur.

C'est en développant ces aptitudes et attitudes, latentes en chacun de nous et nécessaires à l'expression de la «spontanéité créatrice» (Moreno 1970:20.), que les participants entrent en contact avec la langue et l'intègrent.

2.5 Les moyens mis en œuvre

Pour permettre le développement de ces aptitudes et attitudes, nous proposons aux participants différentes techniques, dont nous énumérons ici les plus importantes:

Les *exercices de relaxation*, que nous proposons au début de chaque journée, permettent de développer la disponibilité et la réceptivité physique, affective et mentale. Ils favorisent un contact direct et une meilleure prise de conscience du corps. Ils mènent à une concentration sans tension. Ils facilitent en même temps l'intégration de la langue situationnelle du corps.¹⁵

Les *exercices de respiration* permettent de prendre conscience du rythme biologique de base du corps, qui est aussi le rythme de base de la parole, et de développer le mouvement respiratoire, ce qui facilite une plus grande détente, une plus large réceptivité et une meilleure expression.¹⁵

Le *travail de la voix* favorise une meilleure maîtrise de celle-ci, une plus grande expressivité et un contact ludique avec la parole et les sons.¹⁵

Les *exercices d'expression corporelle et d'espace-temps*, utilisés en relation avec la parole, facilitent la structuration corporelle, affective et mentale, développent l'expression d'une façon générale, et ont, dans certains cas, une fonction d'échauffement avant de passer à une activité linguistique proprement dite.

Nous utilisons, entre autres, certaines techniques de base du psychodrame telles que le double, le miroir et le renversement de rôle, techniques que nous adaptons à l'apprentissage des langues. Voici, à titre d'exemple, une suite d'exercices fondés sur le principe du miroir :

Miroir corporel : les participants choisissent un partenaire, se mettent deux par deux, face à face. A prend une attitude, B prend la même attitude que A, puis partant de cette attitude A ébauche un mouvement que B reproduit. Ainsi naissent une succession de mouvements proposés par A et repris par B. Puis B prend la direction, A devient son miroir.

Miroir vocal : A continue ses mouvements, mais les accompagne de sons qui peuvent renforcer l'expression de ses attitudes et de ses mouvements. B se fait l'écho de ces sons.

Miroir verbal : En fonction de ses possibilités linguistiques, A ébauche mots et phrases, B reprend ce que A propose et s'il possède un niveau linguistique supérieur, il ne se contente pas de reproduire les propositions de A, mais les complète.

Cette suite d'exercices de miroir habitue à une écoute réciproque au niveau corporel, vocal et verbal. Non seulement B doit entrer dans le rythme de A, mais A doit veiller à faire des propositions qui peuvent être suivies par B. Ils vivent aussi à une écoute intérieure, car nous proposons à B de ne pas se contenter d'imiter A, mais d'essayer de reproduire l'expression perçue chez A.

Cet exercice de miroir peut déboucher sur un dialogue entre A et B ou avec un autre sous-groupe.

Certains exercices rythmiques et intonatifs allient le déplacement dans l'espace à l'intonation et permettent aux participants de mieux vivre le lien entre la parole et le mouvement (cf. Dufeu 1981).

Certains exercices intonatifs très simples, n'exigeant pas de connaissances linguistiques particulières, font sentir aux participants la portée connotative de la langue et son impact affectif au-delà du sens, ils les sensibilisent à l'importance de l'intonation dans l'expression et affinent leur perception de l'intention de leur interlocuteur. Ils développent leur ludisme et leur capacités d'expression. Voici quelques propositions de dialogues à titre d'exemple :

Formation de groupes de deux personnes et dialogues à l'aide de sons ou de logatomes (syllabes sans sens). Dialogues à l'aide d'interjections. A s'exprime à l'aide du mot «Oui», B à l'aide de «Non». A s'exprime avec «Moi», B avec «Toi», une tierce personne intervient avec «Bien sûr»...

Enfin de nombreuses activités relationnelles, des exercices d'imagination et de projection, des techniques de créativité, permettent aux participants d'utiliser la langue comme moyen d'expression, de relation, de communication (voir en annexe à titre d'exemple : Variations sur un thème : la maison).

Nous utilisons certains principes d'alternance au niveau interactionnel en fonction de la vie du groupe, faisant varier les activités en tandems, en sous-groupes ou dans le grand groupe.

Ces moyens permettent au potentiel latent en chaque participant et en chaque animateur¹⁶ de s'exprimer et de se développer, ils permettent de plus une intégration de la langue tout en en respectant la fonction.

2.6 La fonction de la langue

La langue est expression de l'être, langue du corps, de la vie affective et émotionnelle, de l'intellect, langue du réel et de l'imaginaire, de l'individu et du groupe en relation. Elle permet au participant de se situer au niveau spatio-temporel et de s'exprimer, d'exprimer ses sensations, ses besoins, ses désirs, ses sentiments, ses émotions, ses impressions, ses réflexions, ses propositions, ses intentions. Parler naît d'un besoin d'expression créé par la situation dans le groupe. De la pression intérieure jaillit l'expression.

Toute communication étant relation, elle est marquée affectivement de façon individuelle et personnalisée. Elle est donc chargée d'implicite. Il n'y a pas pour nous dans ce contexte de langue neutre.

Tout langage engage.

Malgré la variété des thèmes et la diversité des énoncés, une langue s'élabore et se précise peu à peu avec une certaine constance : une langue relationnelle qui permet à l'individu de se situer et de s'exprimer.

En raison de l'impact de son caractère vécu et d'une certaine fréquence d'apparition, la langue relationnelle, faisant appel à l'individu dans sa globalité, et non seulement à l'intellect, s'intègre sans faire usage de processus de mémorisation.

La langue fonctionnelle (pédagogique, touristique, technique) vient se greffer suivant les besoins de la situation sur cette langue relationnelle qui est fondamentale à toute communication.¹⁷

Dans ce contexte pédagogique, la langue est moyen de relation et elle n'est pas ressentie comme objectif d'une activité pédagogique. Elle conserve ainsi sa fonction première en communication.

2.7 La relation animateur-participant

À la relation hiérarchique, nous préférons une relation empathique¹⁸ entre animateurs et participants, car elle permet une compréhension plus profonde et une relation plus authentique.

Le participant est considéré comme co-responsable de son apprentissage, qui est entre autres un apprentissage de l'autonomie.¹⁹

On peut mesurer la valeur éducative et thérapeutique d'une méthode d'apprentissage par le degré d'autonomie qu'elle provoque chez les individus et dans les groupes. (Moreno 1970:402).

Il s'agit donc pour l'animateur d'être à l'écoute des participants et du groupe, d'en reconnaître les thèmes et d'en proposer une transposition symbolique en tenant compte de la vie du groupe et de son potentiel. Il ne détermine pas au préalable les besoins des participants, mais les vit et leur offre un cadre d'action. Il essaie de créer une atmosphère qui favorise l'expression de la spontanéité créatrice et dans laquelle les participants peuvent se sentir reconnus en tant que personne par le groupe. Sur le plan linguistique, il répond ici aussi aux besoins d'expression des participants, leur fournissant le matériel linguistique nécessaire à mesure que le besoin se fait sentir et non avant. Il répond à une demande plutôt que de poser des questions dont il connaît la réponse.

Dans ce contexte d'apprentissage, l'animateur se trouve lui-même impliqué personnellement et partage le même mouvement de développement. Il est lui-même engagé dans ce processus d'évolution, car les attitudes et aptitudes qu'il propose aux participants de développer, sont chez lui aussi en mutation. Le groupe contribue à son évolution. Animateur et participants apprennent ainsi à mieux se connaître, au sens réfléchi et réciproque du terme. Ici aussi, les notions de rencontre et d'échange prennent toute leur valeur.

2.8 La reconnaissance de l'expression individuelle

L'autonomie des participants se remarque en particulier dans leur prise en charge des contenus. L'animateur se contente de leur présenter un cadre d'action en fonction de la thématique du groupe. La parole qu'ils proposent est donc leur propre parole et par là même l'expression de leur individualité. La langue est ainsi plus facilement intégrée, car elle répond à un besoin d'expression.

2.9 La reconnaissance du rythme individuel

L'apprentissage étant à la fois individuel et groupal, la progression et les progrès ne seront pas les mêmes suivant les groupes et les participants de chaque groupe. Le développement des aptitudes et des attitudes nécessaires à la perception et à l'expression variera donc suivant les personnes, il en est de même des connaissances linguistiques. Il ne s'agit pas pour nous de sanctionner ces différences et ces divergences, mais d'en reconnaître la réalité, sans jugement de valeur, et d'accepter que chaque individu suive sa progression en fonction de ses aptitudes et du stade d'évolution personnel et linguistique dans lequel il se trouve.

2.10 La reconnaissance de l'erreur

L'erreur est pour nous un élément essentiel de l'apprentissage. Il ne peut y avoir d'apprentissage véritable sans erreur. La reconnaissance d'un droit à l'erreur permet au participant d'avoir une attitude de découverte, une attitude expérimentale par rapport à la langue et donc d'en percevoir les limites et les possibilités.

Vouloir éviter les erreurs et les sanctionner, en particulier en début d'apprentissage, signifie restreindre les possibilités d'expression du participant, ne pas lui permettre de s'avancer, de s'aventurer dans la langue, et l'obliger à se maintenir dans une attitude d'analyse par rapport à ce qu'il désire exprimer.

Pour nous l'expression est prioritaire sur la correction. Ceci ne veut pas dire que nous invitons les participants au laxisme, nous ne faisons que leur proposer la forme correcte, sans l'imposer, nous les laissons prendre en charge la qualité de leur expression. En fonction de leur disponibilité, de leur maturité linguistique, de leur attitude personnelle par rapport à l'erreur, de la situation, ils reprennent l'énoncé proposé ou continuent à s'exprimer sans en tenir compte directement.

Nous avons pu remarquer qu'au fur et à mesure que l'apprentissage se déroule, la qualité de la langue augmente avec le besoin et le désir de s'exprimer de façon plus précise et de nuancer sa pensée. L'autocorrection devient de plus en plus fréquente, car à la capacité de s'exprimer vient se joindre le désir de s'exprimer correctement.

Cette attitude par rapport à l'erreur a une grande influence sur le climat d'apprentissage, sur l'atmosphère du groupe et sur l'attitude par rapport à la langue.

La crainte de certains enseignants de voir les erreurs s'incruster si la forme correcte n'est pas aussitôt reprise par l'apprenant, ne s'avère pas confirmée par la pratique. Cette crainte repose d'ailleurs sur une vision pessimiste de l'apprentissage : l'erreur étant censée dans ce cas s'imprégner mieux que la forme correcte.

2.11 L'apprentissage grammatical

C'est dans un tel contexte d'approches successives de l'expression française que l'apprentissage grammatical se met progressivement en place, au gré des activités, sans programmation particulière.²⁰ Il se fait le plus souvent de façon implicite en raison de l'étroite relation entre l'intention d'expression et le mode d'expression. C'est pourquoi nous parlons de grammaire intentionnelle.

Certaines activités conduisent à une utilisation plus condensée de formes grammaticales précises. Ainsi un exercice d'imagination en relation avec l'expression du désir (par exemple : Que feriez-vous si vous aviez un an de libre devant vous, sans restrictions financières?), conduira à un emploi concentré du conditionnel. La lecture ou la construction d'un horoscope, la visite d'une disquette de bonne aventure ou d'une cartomancienne, mèneront à un usage constant du futur...

Lorsque la présentation explicite d'une règle s'avère utile, nous proposons aux participants de formuler eux-mêmes avec leurs termes propres la règle recherchée. Nous partons de l'erreur apparue dans le groupe. La règle est

établie en fonction de l'état de connaissance du groupe et respecte donc son niveau d'apprentissage. Les participants créent ainsi leur propre grammaire. Nous rejoignons ici la technique de conceptualisation préconisée par Henri Besse (Besse 1974).

Certains problèmes grammaticaux ne peuvent être traités de cette manière. Nous faisons alors appel à d'autres procédés dans lesquels nous essayons d'intégrer à la fois l'affectivité et le corps. Ainsi l'emploi des modes et des temps peuvent se traduire corporellement dans l'espace. Le changement de perspective marqué par exemple par l'emploi de l'imparfait (aspect statique) et du passé-composé (aspect dynamique), peut être perçus physiquement en relation avec un exercice d'imagination qui justifie l'emploi de ces deux temps (cf. « La promenade imaginaire », en annexe, ou l'enquête d'un commissaire sur un vol ou un crime ayant eu lieu la veille). Un geste horizontal de la main marque l'écoulement dynamique du temps du récit, un geste vertical symbolise l'expression statique de l'imparfait. Ces aspects peuvent être aussi visualisés par un découpage du texte du rapport du commissaire, rapport créé en sous-groupes. Les phrases au passé-composé sont placées dans le sens horizontal du déroulement du récit, les phrases à l'imparfait de façon verticale, ou en parallèle sous le texte, cette disposition exprime non seulement la représentation dynamique et statique de ces temps, mais le changement de perspective chez le locuteur en introduisant ici la profondeur comme troisième dimension, ce qui correspond à un autre mode de représentation spatiale de ces deux temps.

Exemple :

J'ai sonné. Je suis entré. * J'ai ouvert...
 ----1----> ----2-----+ (*)-----3-----> (dynamique du récit)

- * La pièce était grande.
- * Il y avait une table et deux chaises au centre.
- * Un chat dormait sur un fauteuil.
- (* vision statique, ponctuelle).
 (parenthèse dans le récit).

Autre représentation possible :

--1----> ----2-----+ -----3----->
 p.-c. p.-c. p.-c.

! ! ! ! !
 ! ! ! ! !
 ! ! ! ! !
 * * * * *

(Les phrases à l'imparfait sont placées à la verticale.)

Ces activités grammaticales partent d'une difficulté réelle apparue dans le groupe, elles répondent à un problème d'expression linguistique du groupe ou d'une partie de ses membres. Elles ne cherchent pas à anticiper en présentant les problèmes avant qu'ils ne se posent, ce qui risquerait de les créer.

2.12 Le droit à l'oubli

De même que nous pensons ne pas devoir nous arroger le droit d'imposer nos normes aux participants, mais simplement pouvoir leur proposer une correction en leur laissant le soin de la prendre en charge, de même nous ne nous reconnaissons pas le droit d'imposer la rétention de certains contenus plutôt que d'autres.

L'enseignement traditionnel part d'une exigence fondamentale, à savoir que les élèves apprennent et retiennent ce qui leur est enseigné. Or ceci est heureusement une illusion, car si cette exigence était réalisée, elle signifierait que le professeur détient un pouvoir absolu sur le cerveau de ses élèves et représenterait dans une certaine mesure une atteinte à la liberté de pensée, dont fait partie la liberté de la mémoire.

Il y a en réalité une divergence profonde entre le curriculum officiel (ce qui est enseigné) et le curriculum personnel et secret de l'apprenant (ce qu'il retient réellement).

Nous remarquons souvent au niveau méthodologique une confusion entre la mémorisation (l'acte volontaire d'apprendre quelque chose, par exemple apprendre par cœur) et la rétention (ce qui est réellement retenu, après avoir été mémorisé ou non). Or nous ne retenons pas seulement — et pas tout ce que nous mémorisons, et nous « conservons » plus facilement ce qui a été non mémorisé mais intégré par d'autres moyens que la mémoire volontaire (cf. la publicité!). En P.R., le participant se voit proposer un choix important au niveau linguistique, car la langue n'est pas sélectionnée en fonction de critères syntaxiques ou lexicaux, mais apparaît suivant les besoins d'expression. Le participant n'est pas contraint de retenir ce qui lui est proposé (il ne s'agitrait plus d'une proposition mais d'une imposition!). Certaines expressions sont intégrées dès leur première rencontre en raison de leur écho affectif, de leur impact ou d'une association de force suffisante pour que la rétention ait lieu. Dans d'autres cas, il faut plusieurs rencontres avec la même expression ou une rencontre plus individuelle, plus personnalisée ou plus impliquante.

La rétention étant plus importante en suivant ces procédés qu'en utilisant les techniques classiques de mémorisation (répétition, exercices divers...), le problème quantitatif du savoir ne se pose plus dans les mêmes termes, y compris par rapport à l'institution qui ne juge que l'aspect quantitatif et secondaire de l'apprentissage.

3 Conclusion

Plus qu'une méthode, étayée par une série de techniques, la pédagogie relationnelle est avant tout une méthodologie: elle propose une démarche pédagogique à la fois souple et précise qui s'efforce de tenir compte des participants et du groupe. Elle cherche à respecter leur personnalité et leur évolution. Plus qu'un savoir-faire, elle est une façon d'être.

DOCUMENT ANNEXE

Variations sur un thème: la maison

Remarques générales

Notre objectif est d'offrir au participant un cadre ouvert qui va l'inciter à s'exprimer et donc de lui proposer une activité qui ait un sens pour lui, dans laquelle il puisse projeter ses désirs, ses besoins, et laisser aller son imagination. Il peut ainsi simplifier personnellement au niveau imaginaire ou réel.

L'imaginaire offre au participant un espace privilégié, grâce auquel il peut découvrir d'autres façons d'être et d'agir, d'autres aspects de lui-même, il peut même se permettre des attitudes contradictoires sans devoir s'attendre à des jugements de valeur.

Dans les activités proposées, la parole est nécessaire, elle a une véritable fonction d'expression, elle sert à compléter un acte (cf. exercice du dessin), à expliquer ce qui a été imaginé ou vécu (cf. «la promenade imaginaire»), à résoudre des problèmes ou à défendre ses intérêts (cf. «la situation de détresse»).

L'écoute prend ici tout son sens, car chaque participant a quelque chose à communiquer qui lui est propre et qui n'est pas connu des autres. Aux questions correspondent des réponses que lui seul peut donner.

Ces activités peuvent être utilisées à différents degrés de l'apprentissage. Il suffit parfois d'en varier la forme. Ainsi «La situation de détresse» ne peut être employée avec des débutants complets (nous proposons cette activité à partir de la seconde moitié du deuxième semestre en université populaire et elle est possible après une cinquantaine d'heures en cours intensifs), en début d'apprentissage nous pouvons distribuer un plan par personne et demander à chacun de le remplir suivant ses désirs; ce qui ne peut être exprimé verbalement lors de la présentation est montré du doigt et le groupe ou, si besoin est, l'animateur fournit les moyens linguistiques nécessaires.

Ces activités peuvent être employées en dehors du contexte de la pédagogie relationnelle, en en gardant l'esprit, comme exercices d'appoint pour élargir une pédagogie traditionnelle par exemple.

Pourquoi le thème

Parler de la maison de ses rêves, c'est aussi parler de soi. La maison est au niveau symbolique, entre autres, prolongement et élargissement spatial de soi. Ce n'est pas sans raison que nous parlons de «notre intérieur», lorsque nous voulons parler de l'intérieur de notre maison ou de notre appartement.²¹

Nous utilisons cet exercice lorsque nous ressentons en particulier chez les participants le besoin de se poser ou de se démarquer dans le groupe. La «situation de détresse» permet d'être confronté au niveau imaginaire aux problèmes de sa place dans le groupe. Il invite à se situer par rapport aux autres, à défendre ses intérêts.

Ces activités peuvent être utilisées séparément. La promenade imaginaire et le dessin ont avant tout une fonction d'échauffement lorsque l'on désire proposer «la situation de détresse».

A. La promenade imaginaire: la maison de mes rêves

Nous commençons par un exercice de relaxation et, sous relaxation, nous proposons une promenade aux participants.

Vous vous promenez dans un paysage qui vous plaît... Vous voyez dans ce paysage une maison dans laquelle vous aimeriez vivre... Vous vous arrêtez à une certaine distance d'elle et vous la regardez un peu de l'extérieur... Vous vous en approchez... Vous entrez à l'intérieur... Vous en visitez les différentes pièces... Vous vous arrêtez dans une pièce qui vous plaît tout particulièrement... Vous regardez cette pièce tranquillement... Vous en observez les détails, les odeurs, les parfums, les bruits... Avant de la quitter, vous remarquez un objet qui attire votre regard, vous regardez cet objet avec précision... Puis, vous sortez de la pièce et de la maison... Vous regardez une dernière fois la maison à une certaine distance... A-t-elle changé dans son apparence?... Certains détails que vous n'aviez pas remarqués auparavant vous frappent-ils?... Vous revenez maintenant doucement dans la pièce dans laquelle vous êtes actuellement, réellement.

Nous induisons ensuite la «reprise» de la relaxation (le retour à l'état de veille) et chaque participant cherche un partenaire auquel il raconte ce qu'il désire, de sa promenade. Nous proposons ensuite un «renversement de rôle», A prend la place de B et raconte ce que B a vu et vice versa.

Cet exercice peut être proposé au bout d'une cinquantaine d'heures de cours intensif en P.R. Le texte présenté ci-dessus n'est qu'un canevas, nous formulons souvent de façon synonymique la même idée.

B. Le dessin de la maison

Nous proposons aux participants de prendre une feuille de papier et de dessiner de la main gauche (s'ils sont droitiers) une maison dans laquelle ils aimeraient vivre.

Chaque participant présente ensuite son dessin au groupe. Il s'aide du dessin pour indiquer ce qu'il ne peut exprimer verbalement et est alors aidé du groupe ou de l'animateur. Les autres membres du groupe peuvent poser des questions sur le dessin présenté.

Voici une grille de lecture possible pour élargir l'interprétation du dessin :

- Questions sur la relation temporelle:
Cela fait longtemps que tu habites dans cette maison ? Tu vis toute l'année dans cette maison ? Tu veux y vivre toujours ? Il est quelle heure en ce moment sur ce dessin ? Qu'est-ce qui se passe à l'intérieur de la maison en ce moment ?
- Questions sur la relation spatiale:
Nombre de pièces, environs de la maison, chemin qui y conduisent, distance par rapport aux voisins, à la ville la plus proche, dans quelle région est-elle située, dans quel pays ...
- Questions sur la dimension relationnelle:
Tu vis seul dans cette maison ? Il y a des animaux ? Quelles sont tes activités ? Tu travailles ? Tu as des relations avec les voisins ? ...
- Questions sur la distribution du dessin et le processus de construction:
La proportion des êtres et des choses, l'occupation de l'espace (premier plan, arrière-plan), ce qui va au-delà des limites de la feuille, par quoi il a été commencé, la dernière touche, qu'est-ce que le participant aimerait ajouter, qu'est-ce qu'il n'a pas pu exprimer en raison des problèmes techniques du dessin, qu'est-ce qui pourrait être supprimé ...

Les dessins peuvent, après la présentation de chacun, constituer un village ou un paysage et conduire à une nouvelle activité.

La parole est ici nécessaire pour expliquer les intentions de l'auteur de chaque dessin, car il est par principe incomplet en raison de sa nature bidimensionnelle et du clivage entre le projet et sa réalisation.

La parole a donc une fonction complémentaire, explicative ou justificatrice, elle permet de donner une nouvelle dimension au dessin.

Nous demandons aux participants d'utiliser la main gauche pour réduire l'idée de performance (le désir de faire un beau dessin ou le complexe de mal dessiner) ; de plus, nous avons pu remarquer que le dessin est ainsi ramené à l'essentiel et que la lenteur des gestes favorise un processus d'intériorisation.

C. La situation de détresse

Nous proposons au groupe de former des sous-groupes de trois personnes et nous donnons à chaque sous-groupe une feuille sur laquelle seuls les murs extérieurs d'une maison individuelle sont représentés. Nous expliquons aux participants qu'ils se trouvent dans une situation de détresse et qu'il leur faut habiter dans cette maison non seulement avec les partenaires de leur sous-groupe mais avec leur famille respective (réelle ou imaginaire).

Chacun doit se mettre d'accord avec les deux autres membres de son sous-groupe pour dessiner les pièces, en déterminer les fonctions, répartir les membres de sa famille.

Ensuite chaque sous-groupe explique dans le grand groupe quels problèmes se sont posés et comment ils ont été résolus.

Comme dans de nombreux exercices d'imagination, nous pouvons faire varier les deux composantes principales de toute situation : l'espace et le temps et introduire ainsi de nouvelles activités.

- Variation de la composante spatiale:
Réduction de l'espace provoquée par l'arrivée d'une famille supplémentaire ou, au contraire, élargissement causé par le départ d'une famille (une nouvelle maison est disponible). Nouvelle répartition non plus par sous-groupe, mais en fonction du grand groupe: maisons-dortoir, maisons-loisir ...
- Variation de la composante temporelle:
Que se passe-t-il à huit heures du matin, à huit heures du soir dans chaque sous-groupe ? Nous entrons alors dans la vie même de la maison.
- Diverses activités écrites peuvent être nécessaires:
Vous devez partir brusquement en raison d'un imprévu, laissez un mot aux autres habitants de la maison.
Ecrivez à un ami pour décrire votre situation et lui demander s'il peut vous venir en aide.
Rédigez une pétition, une lettre de protestation aux responsables (La situation peut être due, entre autres, à une erreur de réservation ou à une fraude immobilière).

Cette situation est contraignante au niveau linguistique, elle invite à faire usage de la parole pour exprimer ses désirs, pour défendre ses intérêts et si nécessaire pour se poser en s'opposant. Elle fait appel à une alternance des activités en sous-groupes et en grand groupe et permet différents types d'intervention.

D. Débouchés possibles

Ce thème peut déboucher sur le vécu propre des participants, leur maison ou appartement familial, la première maison dans laquelle ils ont vécu. Il peut faire apparaître une sensation d'étroitesse spatiale, qui peut être développée à l'aide d'une nouvelle activité, ou, au contraire, un besoin d'élargissement de l'espace (voyages, vacances, aventures).

Ces thèmes peuvent être traités à l'aide d'exercices d'imagination du même type, ou, si l'état de maturité interactionnelle et linguistique du groupe le permet, nous pouvons en proposer une expression symbolique et recourir au conte ou au mythe. Nous faisons alors appel aux techniques de présentation et d'exploitation de la dramaturgie relationnelle.

¹ Nous utilisons cette double qualification, car les deux fonctions sont pour nous concomitantes : j'émetts en recevant et vice versa.

² sens et signification :

Au niveau lexical, si nous faisons abstractions de termes purement techniques, chaque mot n'est pas seulement pourvu d'un sens, mais d'une signification pour celui qui l'emploie ou le reçoit. Il n'y a pas de langue innocente. Ainsi le mot « mère » n'a pas seulement pour sens « Femme qui a mis au monde un ou plusieurs enfants » (Petit Robert), mais il a aussi une *signification*, c'est-à-dire une valeur et une portée particulière qui varie pour chacun d'entre nous en fonction du contexte émotionnel dans lequel il a été reçu, intégré, reproduit, de notre expérience de ce terme par rapport à un vécu. Il nous suffit de laisser venir les associations liées pour nous à ce terme pour percevoir une partie de l'écho affectif qu'il contient pour nous. En fonction de la situation dans lequel il sera employé, il sera accompagné de certaines valeurs affectives dues à la signification qu'il a pour nous.

Ce double plan sens-signification se retrouve au niveau de tout un message et n'est pas seulement dépendant de toute mon expérience affective par rapport aux termes ou expressions employées, mais du contexte relationnel dans lequel il se situe.

Dans une situation d'enseignement des langues, lorsqu'un professeur demande à un élève dans un exercice dit de « conversation » :

– Qu'est-ce que c'est ?

et qu'il attend comme réponse :

– C'est une bière, une orangeade, un journal, un album ...

(Études Françaises – Cours de base, p. 13).

au niveau du sens, le professeur semble demander à l'élève de lui indiquer comment s'appelle l'objet qu'il désigne.

La *signification* du message est cependant d'un tout autre ordre. Il peut signifier, entre autres, pour le professeur : « Donne-moi en français l'expression correspondante à l'allemand : Es ist ein Bier ... » et sous-entendre « Ou tu auras une mauvaise note, ou tu seras réprimandé ». Au niveau affectif, elle peut signifier « Ou je serais déçu ou même dérouteré ». Dans le cas de questions d'ordre plus complexe, si plusieurs élèves ont déjà eu du mal à répondre, l'absence de réponse correcte pourra l'insécuriser et remettre plus ou moins consciemment en cause sa compétence d'enseignant.

Pour l'élève, cette signification se situe par rapport à lui-même, aux autres participants et au professeur. Dans sa relation avec l'enseignant, la signification peut être d'ordre fonctionnel : « Si je ne réponds pas correctement, si je ne donne pas l'équivalence exacte, il me fera une remontrance ou me donnera une mauvaise note, ou il supposera que je n'ai pas écouté (ce qui peut lui laisser supposer qu'il ne m'intéresse pas) », elle peut être d'ordre affectif : « Je vais perdre une partie de son estime, de sa confiance, ou même, il ne m'aimera plus car je ne réponds pas à son désir. » Nous avons simplifié ici volontairement les réactions possibles, elles ne sont pas dues à une seule interaction, mais à tout un complexe de relations conscientes et inconscientes. Dans ce type de « conversation », un double niveau de communication apparaît, l'un relève du sens, l'autre de la signification, ce qui produit un clivage entre ce qui est dit et ce qui est véritablement exprimé.

³ Les exercices structureaux eux-mêmes présupposent une compréhension même implicite de la règle et invident sous une apparence mécanique à une attitude analytique. Nous ne nous opposons pas à des phases d'analyse, mais à l'importance, à la place et à la fonction qui leur sont accordées.

⁴ Erreur et faute : l'emploi de ces deux termes ne repose pas sur une simple distinction d'ordre terminologique, mais sur une différence d'attitude par rapport au participant et de conception par rapport à l'apprentissage.

Le terme *faute* recèle un caractère culpabilisant, il insiste sur l'aspect de défaillance de celui qui l'a commise. Il est porteur d'interdits et sous-tend dans un grand nombre de cas une sanction. (C'est ainsi que les notes de devoirs sont parfois établies en fonction du nombre de fautes).

Il faut sentir au participant qu'il ne répond pas à une attente. La sensation d'échec, qu'il peut transmettre, peut freiner l'expression des apprenants. Il renforce une sensation de contrôle et de censure qui peut inhiber l'apprentissage.

L'*erreur* (cf. § 2.10) fait pour nous partie intégrante de l'apprentissage. Elle est nécessaire à toute relation expérimentale avec la langue. Elle a un caractère transitoire et entre dans une conception dynamique de l'apprentissage. L'*erreur* n'est pour nous qu'une divergence par rapport à une norme ou à des habitudes linguistiques. Elle a de plus une valeur indicative pour le participant et l'animateur.

⁵ Les tests renforcent cette attitude normative qui réduit l'enseignement à un savoir linguistique figé, quantifié, parcellaire.

⁶ On apprend une langue comme on accomplit certaines activités mathématiques : la langue est mise en équations, on reconstruit des formules en les faisant varier.

⁷ La recherche des « documents authentiques » dans l'enseignement marque bien le malaise créé par cette langue « fonctionnelle ». Il serait préférable de chercher directement

une relation et une langue authentique.

⁸ Avec une différence toutefois : si Skinner savait s'abaisser au niveau de ses rats, beaucoup de méthodologues oublient de s'élever au niveau de leurs apprenants.

⁹ « Mais l'analyse des besoins langagiers est une entreprise de longue haleine, qui est à peine amorcée pour quelques publics très spécifiques, si bien que, dans les faits, nous manquons encore de données sûres et précises. En attendant le développement et les résultats d'analyse à grande échelle, les experts du Conseil de l'Europe ont fait l'hypothèse que les débutants adultes partagent dans une large mesure certains besoins minimaux de communication, qu'ils visent tous, par conséquent un certain niveau minimal de compétence de communication en langue seconde, appelé *niveau-seuil*, et que ce niveau-seuil peut être déterminé intuitivement a priori. » (Roulet 1977:4). « La sélection des différents composants, actes de parole, notions, structures syntaxiques, lexique, a dû être faite par les auteurs a priori, intuitivement, sur la base de leur seule expérience, et ne peut avoir une valeur qu'indicative. » (Roulet 1977:5).

¹⁰ « Il convient d'insister sur le fait que, dans un niveau-seuil, la grammaire n'est pas une composante fondamentale du modèle. » (Cosse 1976:42).

¹¹ « Mais ce qui peut et doit être fait, à l'intérieur de chaque unité, c'est une programmation linguistique, un classement entre des formes simples et des formes complexes. » (Courillon 1980:92).

¹² « Je me range délibérément, et sans aucune réticence, parmi ceux aux yeux de qui l'apprentissage en autonomie constitue un enjeu essentiel de la didactique des langues, et même, vraisemblablement, l'objectif majeur de toute entreprise de formation. » (Louis Porcher 1981:127).

¹³ Nous préférons le terme de participant à celui d'apprenant en raison de l'attitude d'apprentissage qui lui est proposée.

¹⁴ Nous rejoignons ici Louis Porcher lorsqu'il écrit : « Pour que la langue (étrangère) devienne ma langue, il faut que son apprentissage soit mon apprentissage. C'est une

entreprise difficile qui se dessine ici, notamment en ce qui concerne le rôle de l'enseignant, moins difficile à définir qu'on a souvent tendance à le dire. Construire un apprentissage en autonomie exige que l'on réponde d'abord à cette question.» (Porcher 1981: 132)

15 Nous ne pouvons présenter, dans le cadre de cet article, les exercices de relaxation, de respiration et de voix, car ces connaissances demandent à être transmises, c'est-à-dire vécues par ceux qui désirent les utiliser, et ne peuvent être acquises par simple lecture.

16 Ce terme correspond mieux à la fonction qu'il remplit que celui d'enseignant.

17 L'enseignement traditionnel se tourne dès le début de l'apprentissage vers une langue structurante et n'atteint pas la dimension relationnelle. Nous pensons que la valeur fonctionnelle de la langue relationnelle et son importance pour l'expression de l'individu n'ont pas été suffisamment perçues.

18 L'empathie est définie par François Richaudeau comme «la capacité de se mettre à la place de l'autre et de ressentir ce qu'il ressent; le récepteur désirant connaître vraiment l'émetteur; donc tentant de s'intéresser à son message, à le désirer; et l'émetteur aspirant à se faire bien connaître lui aussi de ce récepteur, donc recherchant le langage que ce dernier puisse comprendre; bref, chacun, pour vraiment communiquer, cherchant à se rapprocher de l'autre; et cela jusqu'à pouvoir se substituer à lui. Sans un peu d'empathie pas de communication vraie.» (Richaudeau 1975:28).

19 Voir à ce sujet le chapitre V des «Fondements de la sociométrie» de Moreno, dont la première édition date de 1930, et qui propose déjà un texte sur «L'autonomie dans l'apprentissage» (pp. 401-402). Cf. aussi dans le numéro spécial des *Etudes de Linguistiques Appliquées*, Nr. 41, 1981, sur l'«Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie» les articles de L. Dickinson et D. Carver, et de L. Porcher.

20 Tout d'abord trois constatations concernant l'enseignement grammatical traditionnel:

a) Nous avons pu remarquer une inégalité profonde de niveaux de compétence grammaticale chez les étudiants ayant eu le même nombre d'années d'enseignement et le même manuel. Des erreurs considérées comme fondamentales (temps, mode, construction) continuent à persister malgré leur traitement répété au cours de la scolarité. Quand nous comparons les résultats à l'investissement dans ce domaine (et aux conséquences pédagogiques de cet investissement), nous ne pouvons pas dire que la progression grammaticale des manuels soit convaincante.

b) La présentation d'un problème grammatical en relation avec la leçon d'un manuel fait parfois apparaître des problèmes inexistantes auparavant. Elle invite parfois à une réflexion prématurée ou même perturbante de la langue.

c) La formulation des règles est souvent inadaptée au groupe-cible, elle part d'un savoir d'enseignant. Elle alourdit l'enseignement, crée la confusion dans l'esprit des apprenants et ne permet pas une véritable intégration de la règle.

21 Malgré la similitude apparente des thèmes, l'activité sur la maison diffère fondamentalement de «L'immeuble» de F. Debyser (1980). Cette différence va au-delà du caractère moins individuel de l'immeuble par rapport à la maison, les activités proposées sont aussi moins personnelles. Alors que, dans la maison, les participants sont directement impliqués dans l'action, soit en fonction de leur réalité (structure réelle ou imaginaire de leur famille, par exemple, dans la situation de détresse) ou d'un imaginaire les concernant, dans «L'immeuble» ils simulent une situation fictive dont ils sont avant tout les observateurs et les commentateurs. De plus l'exercice de Debyser conduit à la constitution d'un véritable dossier et devient une fin en soi. La vie du groupe étant mouvante par nature, le risque est grand de fatiguer l'attention du groupe avec un thème qui finit par ne plus l'attirer et ne plus correspondre à ses besoins d'expression.

Bibliographie

- Besse, H.: «Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2.» *VTC Pédagogie du niveau 2* 2/1974.
- Coste, D. et al.: *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe 1976.
- Courtilion J.: «Que devient la notion de progression?» *Le Français dans le Monde*. Paris: Hachette Larousse 153 (1980): 89-97.
- Debyser, F.: «L'immeuble.» *Le Français dans le Monde*. Paris: Hachette-Larousse 156 (1980): 19-25.
- Dickinson, L./Carver, D.: «Autonomie, apprentissage autodirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire.» *Etudes de Linguistique Appliquée*. 41 (1981): 39-63.
- Dufeu, B.: «Spracherwerb auf der Grundlage der Psychodramaturgie.» *Kongressbericht der 9. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik*. Bd. IV. Heidelberg: Julius Groos 1979: 179-189.
- Dufeu, B.: «La fonction de l'intonation dans la communication en psychodramaturgie linguistique.» Kuhlwein/Raasch (eds.): *Sprache und Verstehen*. Bd. II. Tübingen: Gunter Narr 1980: 117-119.
- Dufeu, B.: «Intonation et mouvement corporel.» Kuhlwein W./Raasch A.: *Sprache: lehren lernen*. Bd. II. Tübingen: Gunter Narr 1981: 108-110.
- Erdle-Hähner, R./Rölinger, H./Wüst, A.: *Etudes Françaises. Cours de base*. Premier Degré. Stuttgart: Ernst Klett 1972.
- Gougenheim, G. et al.: *L'élaboration du français fondamental*. Paris: Didier 1964.
- Lacan, J.: *Écrits*. Paris: Seuil 1966.
- Moreno, J.L.: *Les fondements de la sociométrie*. Paris: PUF 1970.
- Porcher, L.: Les chemins de la liberté. *Etudes de Linguistique Appliquée*. 41 (1981).
- Richaudeau, F.: *Le langage efficace*. Paris: CEPL 1973.
- Roulet, E.: *Un niveau-seuil*. Présentation et guide d'emploi. Strasbourg: Conseil de l'Europe 1977.