

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 matériau 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.<sup>20</sup> 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 diseuse 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 commis-saire 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.)

```

  . . . . . d . . . . .
  . . . . . d . . . . .
  . . . . . d . . . . .
  . . . . . * . . . . .
  . . . . . * . . . . .
  . . . . . * . . . . .
  
```

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'agirait 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 s'impliquer 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 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.<sup>21</sup>

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'étrange espace, 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.

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

<sup>2</sup> 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 ...

(Etudes 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 correspondant 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.

<sup>3</sup> Les exercices structureaux eux-mêmes présupposent une compréhension même implicite de la règle et invitent 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.

<sup>4</sup> 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 fait 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.

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

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

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> « 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).

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

<sup>11</sup> « 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. » (Courtillon 1980:92).

<sup>12</sup> « 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).

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

<sup>14</sup> 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 fonctionnelle et n'atteint pas la dimension relationnelle. Nous pensons que la valeur structurante 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 similarité 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.» *VIC Pédagogie du niveau 2* 2/1974.
- Coste, D. et al.: *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe 1976.
- Courtillon 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.» Kühliwein/Raasch (eds.): *Sprache und Verstehen*. Bd. II. Tübingen: Gunter Narr 1980: 117-119.
- Dufeu, B.: «Intonation et mouvement corporel.» Kühliwein W./Raasch A.: *Sprache: lehren lernen*. Bd. II. Tübingen: Gunter Narr 1981: 108-110.
- Erdle-Hähner, R./Rolinger, 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.