

Die Neueren 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'avoir 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'avoir : 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'appréhension 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 dénотatif 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 interchangeables 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 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 résouner.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

Certaines 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 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 reprendre 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 invitent 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'ex-pression.

Toute communication étant relation, elle est marquée affectivement de façon individuelle et personnalisée. Elle est donc chargée d'implicité. 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

A 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).