

TROISIEME PARTIE

GROUPE ET COMMUNICATION

"On reconnaît de plus en plus que, parmi les connaissances professionnelles nécessaires à tout enseignant, figure la compréhension de la façon dont les classes se comportent et des raisons de ce comportement." * La constatation a été maintes fois faite, d'abord par les professeurs eux-mêmes, et plus récemment par les élèves. Il est hautement significatif que ceux-ci en sont arrivés à une conscience aussi claire, aussi nette de certaines défaillances de la relation pédagogique et de l'institution éducative : "le sondage effectué par le ministère en 1973 démontre clairement que d'après les élèves, les langues vivantes ainsi que les mathématiques sont mal enseignées." ** Qui plus est, nous apprenons que "les futurs enseignants d'anglais, étudiants de troisième année ayant délibérément choisi l'option pédagogique de l'anglais, tout en critiquant vivement le type d'enseignement qu'ils observent dans le second cycle des lycées, se montrent tout prêts à le perpétuer tant ils se sentent prisonniers des structures existantes." *** D'après les résultats de l'enquête menée par ROSSELIN et TROILLET, le premier souci des élèves interrogés est de parvenir à s'exprimer oralement, ce qui rejoint les observations faites par les adultes fréquentant nos cours, et seulement 10 - 20 % des élèves y arrivent en fin d'études. Pour expliquer ce constat d'échec, les élèves eux-mêmes incriminent : les classes à effectifs élevés, l'hétérogénéité des classes,

* M.A. BANY et L.V. JOHNSON - Dynamique des Groupes et Education, p. 3.

** M. ROSSELIN et D. TROILLET - L'Enseignement de l'anglais en France : voie sans issue ? p. 271.

*** Ibid. p. 272.

les professeurs et les méthodes d'enseignement, les origines sociales des élèves (les uns plus favorisés que les autres à la naissance), les relations dans la classe, pour ne citer que les défauts les plus flagrants.

Or, comme nous l'avons déjà souligné, les questions le plus souvent négligées dans les stages de formation pédagogique sont celles qui ont trait aux groupes et aux communications dans les groupes. Il n'est donc pas surprenant que les élèves qui ont fait l'objet de l'enquête citée plus haut, mettent en cause les relations dans la classe - relations élèves-élèves, relations enseignants-enseignés.

Il s'agira donc d'examiner, dans les pages qui suivent, l'homme dans ses rapports avec autrui, avec l'espace - temps dans lequel il s'inscrit, avec les actions (= situations, événements) qu'il suscite.

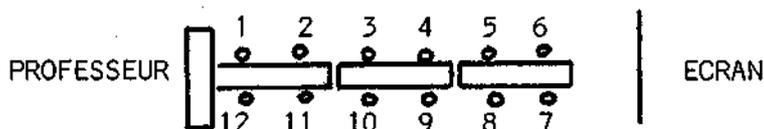
CHAPITRE 13 ESPACE DE COMMUNICATION ET INDUCTION



Plus loin dans ce chapitre, nous parlerons des inductions topographiques dans la salle de classe, et des possibilités de communication entre stagiaires selon la disposition spatiale des tables. Si la disposition classique * ne favorise guère la communication entre certains élèves, et l'empêche totalement entre d'autres, il est un autre aspect de cette même disposition spatiale sur lequel il est bon de réfléchir. Il y a des salles de classe où il est très difficile, sinon impossible parfois, d'arranger les meubles autrement, les dimensions de la pièce ne le

* v. schéma, infra, p. 184.

permettant pas. C'est le cas de la pièce en longueur, avec, sur toute la longueur, des tables étroites, comme ceci :



On peut remarquer que certaines personnes ne communiquent jamais entre elles, ou très rarement (1 et 6, 12 et 7, par exemple). Il est par contre facile d'entrer en communication avec celles d'en face (3 et 10, 4 et 9, 5 et 8 ...). Nous observons donc que plusieurs étudiants ne communiquent pas d'une part parce qu'ils ne se voient pas, d'autre part, parce qu'ils se trouvent trop éloignés l'un de l'autre. Nous avons observé, en outre, que, dans une salle longue et étroite, certains stagiaires en situation de face à face peuvent ne pas communiquer, et des tensions peuvent naître. Un malaise est souvent très visible, et les personnes ont tendance à s'asseoir en retrait, pour mettre de la distance entre elles et leurs vis-à-vis. Cette distance est d'ordre psychologique, car il y a une distance de confort psychologique. D'après M. ARGYLE et J. DEAN "There is some evidence for an equilibrium level of physical proximity. For the purposes of any particular form of interaction, people take up a position a certain distance from one another." et plus loin : "reducing eye contact makes greater proximity possible and greater proximity reduces eye contact."* D'autres auteurs ont aussi mis en évidence le rôle important de la distance entre personnes selon le degré d'intimité et le type d'interaction. **

* M. ARGYLE and J. DEAN - Eye Contact, Distance, and Affiliation, pp. 305 et 315. (Trad. : Il y a des signes observables qui permettent d'affirmer qu'il y a un niveau d'équilibre de proximité physique. Pour les besoins de quelque forme particulière d'interaction, les personnes se tiennent à une certaine distance les unes des autres. ... réduire le nombre de contacts visuels rend possible une plus grande proximité physique de même qu'une plus grande proximité réduit le contact visuel).

** Voir : E.T. HALL (1963) A System For the Notation of Proxemic Behavior ; E.T. HALL (1964) Silent Assumptions in Social Communication ; R. SOMMER (1965) Further Studies of Small-Group Ecology.

L'expression anglaise "Too close for comfort", significative à cet égard, résume bien l'état psychologique qui existe entre deux personnes inconnues l'une de l'autre lorsqu'elles se trouvent assises trop près l'une de l'autre. Toute communication ne s'établit alors qu'accompagnée d'une certaine gêne, et il arrive souvent au début d'un stage que les stagiaires communiquent, non pas avec leurs voisins immédiats (latéraux surtout ou parfois d'en face) mais plus volontiers avec ceux qui sont situés à une distance "confortable", dont le professeur. Pour de telles raisons, ce nous paraît une erreur psychologique de demander aux stagiaires, en début de stage, de jouer des rôles impliquant un certain degré d'intimité ou de familiarité (par exemple, mari et femme, fiancés, amis intimes), car il faudrait alors violer l'espace personnel, intime d'autrui. Instaurer des relations de communication aussi intimes à ce stade est difficilement acceptable, et accepté, par des adultes. Sans doute un public jeune s'y soumettrait-il plus vite et plus facilement. Beaucoup de méthodes aujourd'hui conçues pour des adultes présentent, dès la première leçon, une famille (Méthode d'Anglais SAINT-CLOUD - ZAGREB, dite Méthode Besançon ; British English by the Audio-Visual Method de FILIPOVIC et WEBSTER), ou bien de jeunes amis (All's Well de DICKINSON, LEVEQUE et SAGOT). Les échanges avec des inconnus ne sont souvent présentés que trop tard dans ces méthodes. A notre avis, il faudrait procéder de la façon inverse, aussi bien pour les raisons psychologiques que nous venons d'évoquer, que pour des raisons linguistiques - l'échange formel, comme entre inconnus, représente le modèle d'anglais dont les stagiaires auront surtout besoin. Il s'agit de ce que l'on pourrait appeler "l'anglais international", ou "l'anglais transactionnel" (celui dont on a besoin pour toute transaction en dehors de l'entourage personnel tel la famille, les amis, les voisins). Ce modèle d'anglais est plus formel, plus rigoureux, plus structuré aussi, que celui dont on se sert

en famille. Le premier est compris de tout le monde, alors que le deuxième ne l'est pas. En famille, entre amis, on se comprend à demi-mot. Celui qui est étranger à ce cercle intime, éprouve parfois du mal à suivre les méandres et raccourcis des conversations qui s'y produisent, même si la langue employée est la sienne. De cet anglais-là, l'élève n'aura pas grand besoin.

Il y a donc contradiction apparente entre le modèle d'anglais qui est présenté et les personnages qui l'utilisent. Les stagiaires sentent que la langue qu'ils apprennent, est un anglais parlé correct et que dans la situation présentée les relations sont de nature informelle. D'autre part, ne connaissant pas du tout, ou à peine, les autres membres du groupe, ils sentent, quoique confusément, la discordance. Nous avons remarqué, maintes fois, que certains stagiaires se connaissant depuis plusieurs années (leurs rencontres se limitaient aux cours) s'asseyaient volontiers les uns à côté des autres, mais que ceux qui ne les connaissaient que depuis un an, ne se mettaient jamais à côté des premiers, même si l'occasion de le faire se présentait. La "distance confortable" était toujours respectée.

Il se pose, par conséquent, la question de savoir utiliser l'espace de la salle de classe, et ceci en rapport avec les situations que l'on demande aux stagiaires de jouer. Or, une situation, même si elle n'est pas présentée visuellement, contient, de par l'élément linguistique, un certain nombre de renseignements implicites, dont il convient de tenir compte. Ces informations sont généralement tellement évidentes que l'on a tendance à ne pas les remarquer. Deux exemples serviront à illustrer cet aspect des jeux de rôles. Nous prenons les deux phrases suivantes :

"Will you pass the salt, please ?" (Voulez-vous me passer le sel, s'il vous plaît ?)

"Hold on, please, I'll just put you through." (Ne quittez pas, s'il vous plaît, je vous le passe).

L'information implicite contenue dans ces deux phrases est assez considérable : dans la première, nous savons qu'il est vraisemblable que la scène se déroule dans un lieu où l'on mange (restaurant, salle à manger, cantine), à une heure particulière (heures des repas), qu'il y a au moins deux personnes en présence, qu'elles sont assises, à table, que le sel est hors de portée (pour une des deux), qu'il ne s'agit pas du dessert (il est question de saler quelque chose). Dans la deuxième, il ne peut s'agir que d'une communication téléphonique, les deux personnes ne peuvent se voir, une troisième personne sera impliquée et ne se trouve pas à proximité de celle qui prononce la phrase (la phrase anglaise signifie la possibilité d'intercommunications téléphoniques, également que la troisième personne se trouve ailleurs). L'interprétation que nous donnons à ces phrases est celle qui paraît la plus probable, la plus vraisemblable.

Dans une classe de langue, pendant longtemps, et encore beaucoup trop souvent, tout échange se fait sans que les membres du groupe bougent de leur place. Ils restent assis. Il importe dès lors que le professeur interroge son texte pour découvrir quelles en sont les implications non-verbales, mais qui font tout de même partie intégrante de la situation de communication.

Réfléchir sur les aspects non-verbaux implicites, signifie prendre en considération la dimension affective du langage, mais aussi l'utilisation qui sera faite de l'espace physique autour de soi. Il sera donc question à la fois de l'espace physique personnel, et des possibilités

offertes par la salle de classe elle-même. Certaines situations ne demandent qu'un espace de dimensions assez restreintes, d'autres, par contre, requièrent tout l'espace d'une salle. La situation d'interview se joue dans un espace réduit, tandis que la visite d'un appartement nécessite des déplacements dans la salle, déplacements correspondant aux différentes pièces de l'appartement. Il est par conséquent souhaitable que le lieu du cours ne soit pas trop encombré de tables, ou d'un mobilier superflu, qui ne pourraient que gêner les mouvements des stagiaires. Il nous semble primordial de faire approprier aux stagiaires l'espace physique de toute la salle. Cette appropriation ne se fait pas spontanément - au début d'un stage, l'élève est gêné par son manque de connaissances en anglais, par le fait qu'il doit jouer une scène avec et devant d'autres et qu'il n'est pas chez lui. L'expression orale en langue étrangère est encore très hésitante, jouer devant d'autres est un exercice inhabituel. Ces facteurs créent un blocage psychologique, empêchant le stagiaire de s'extérioriser d'une façon naturelle et spontanée. Sur le plan de l'espace physique, ceci se traduit par l'incapacité à s'approprier l'espace - l'élève est gauche dans ses mouvements, se déplace peu, regagne sa place avec soulagement. Au fur et à mesure de l'expérience, il fera sien l'espace environnant. Cette incapacité, est aussi impossibilité - incapacité aux niveaux linguistique et psychologique (on ne sait pas comment, on n'a pas encore les moyens de se libérer de la contrainte), impossibilité au niveau social (on n'a pas le droit d'empiéter sur d'autres espaces, de les violer). A l'instar de l'animal, de l'enfant, de l'invité, l'élève entreprend une exploration de l'espace inconnu à l'entour. Cette exploration - appropriation se fait par étapes concentriques, le rayon d'action s'élargit progressivement. Cette extension de l'action s'effectue en même temps que s'améliore la compétence locutoire en langue étrangère, que des relations dans

le groupe s'assouplissent et se nouent. De même que le professeur s'attend, au début d'un stage, à des problèmes d'ordre linguistique, de même devrait-il s'attendre à une certaine gaucherie dans le comportement non-linguistique. Certains gestes, certains mouvements ne seront qu'ébauchés, ou seront mal exécutés. L'animateur doit se rappeler que la communication comprend "all behaviors by which a group forms, sustains, mediates, corrects and integrates its relationships." * Tenir compte, au commencement d'un stage, de comportements qui manquent de naturel, de spontanéité, d'expressivité, c'est aussi reconnaître la personnalité, l'individualité de chaque personne dans ce qu'elle a de spécifique, car il est difficile d'être totalement soi-même dans une autre langue. Or, l'adulte s'est déjà forgé une personnalité, une individualité propres. S'engager dans une voie où les repères sont peu ou mal connus, c'est se perdre un peu (au sens fort : perdre son soi-même), être désorienté.

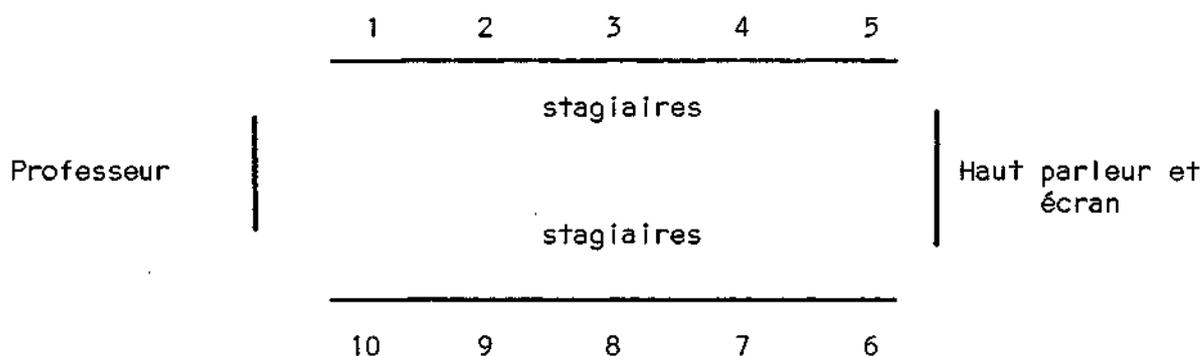
Il conviendra donc que le professeur mesure l'importance de ces facteurs et de ce qui les conditionne : nouveauté de la situation de formation : se retrouver en situation d'apprentissage, elle-même conditionnée par l'expérience scolaire, se soumettre à de nouvelles méthodes ou techniques d'apprentissage, elles aussi s'inscrivant en porte-à-faux vis-à-vis de l'expérience scolaire autant que professionnelle ; et puis, les inconnus : la langue étrangère (= un autre système de référence), les co-stagiaires, les lieux. Autrement dit, tout concourt à ce que l'on est obligé de se réorienter, se retrouver, se resituer.

S'il est important, tout particulièrement aux niveaux infé-

* A.E. SCHEFLEN - The Significance of Posture in Communication Systems, p. 228. C'est nous qui soulignons. (Trad. : Tous les comportements par lesquels un groupe forme, maintient, médiate, corrige et intègre ses relations).

rieurs, de considérer l'espace où a lieu la communication et d'utiliser celle-ci de la façon la mieux appropriée, il en va de même aux niveaux supérieurs où il sera nécessaire d'étudier de quelles manières on peut communiquer autour d'une table, de voir ce qui peut influencer les interactions favorablement ou, au contraire, les gêner. "Un problème commun à tous les groupes de travail est celui qui consiste à déterminer la structure qui sera la plus favorable à une activité efficace et à la réalisation des buts." * Un examen de la disposition "géographique" des meubles et des stagiaires dans la salle de classe nous aidera à mieux comprendre certains aspects de la communication inter-individuelle.

L'une des caractéristiques de la salle de classe est la disposition spatiale des chaises et des tables. Une de ses autres caractéristiques est cette même disposition qui ne varie jamais d'un bout à l'autre d'une leçon, voire d'une année. Chaises et tables sont immuables, comme rivées au sol. La disposition habituelle prévoit deux rangées de stagiaires face à face, le professeur en face de l'écran, (ou du haut parleur, s'il s'agit d'une leçon audio-orale), selon le schéma suivant :



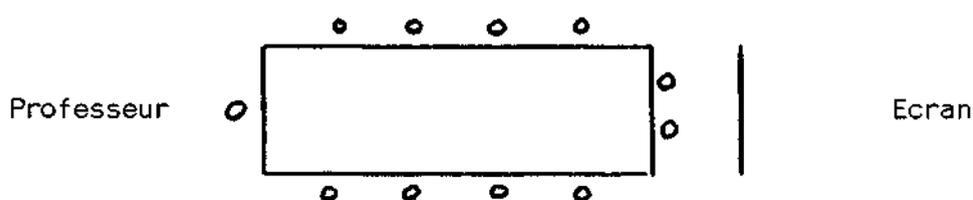
Une telle disposition semble inévitable lorsqu'on travaille sur certaines

* M.A. BANY et L.V. JOHNSON, op.cit., p. 36.

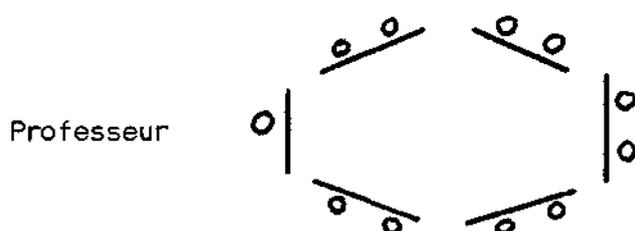
séquences d'une leçon : les stagiaires peuvent tous voir l'image, le professeur peut, à l'aide d'une flèche lumineuse, attirer leur attention sur tel ou tel élément de l'image. Or, pendant la phase de répétition, il y a peu d'échange véritable entre les membres du groupe, leur travail consistant essentiellement à assimiler les données acoustico-phonatoires et sémantiques ; à la phase de mémorisation, où la présence de l'image est indispensable dans un premier temps, leurs efforts commencent à se porter sur l'aspect morpho-syntaxique. Ce n'est qu'au moment où l'on peut se passer de l'image, que l'échange véritable devient possible. Cependant, la disposition des tables - la situation face à face - entrave justement cette communication. Les stagiaires, à leur arrivée, acceptent, sans questionner, la situation face à face, sauf s'ils sont nombreux, 12 et au delà. Si la salle est très grande, certains ont l'impression d'être très éloignés les uns des autres, ce qui ne favorise pas la participation. Si la salle est trop petite, ils sont trop serrés les uns contre les autres, ce qui engendre très rapidement des sentiments d'insatisfaction, qu'ils ne manqueront pas de formuler tôt ou tard. Même s'il est parfois difficile de disposer autrement les tables à cause de l'exiguïté de la pièce, il est en général toujours possible de mettre une table à la place de l'écran, lorsqu'on n'a plus besoin de celui-ci.

Si nous regardons de plus près le schéma, nous constatons qu'il est difficile au stagiaire 10, par exemple, d'entrer en communication avec les stagiaires 8, 7, 6 et même 5. Le stagiaire 1 aura tendance à limiter ses échanges aux stagiaires 2, 10, 9 et 8. Le stagiaire 3 est plus avantagé, car il peut plus facilement établir un échange avec ceux qui se trouvent en face de lui, en particulier les 7, 8 et 9, et aussi avec 2 et 4. En tout cas, la tendance spontanée est de communiquer avec seulement les deux ou trois personnes qui se trouvent immédiatement en face,

et d'ignorer, nolens volens, les autres. Bien évidemment, une telle situation n'est pas du tout souhaitable dans un apprentissage linguistique. Quel que soit le niveau du groupe - grands débutants, ou grands perfectionnants - l'on doit toujours favoriser au maximum les échanges entre tous les membres. La disposition habituelle des élèves dans une classe de langue n'y conduit pas. Si nous prenons de nouveau le schéma illustré plus haut, l'on remarquera que les stagiaires 1, 5, 6 et 10 sont mal placés pour participer pleinement, ils sont quelque peu hors champ ; 1 et 5, de même 6 et 10, ne communiquent jamais entre eux. Qui plus est, cet état de choses peut favoriser l'émergence de sous-groupes quasi autonomes ou provoquer des tensions - il arrive parfois que ces tensions naissent entre des personnes qui se trouvent en face l'une de l'autre, et se font jour tout particulièrement à partir du moment où ni la bande ni le film ne sont plus nécessaires. Le moyen le plus simple d'éviter, ou de réduire ces tensions est de déplacer une ou deux tables, pour arriver à la disposition suivante :



qui, elle, n'est pas non plus parfaite, mais qui représente une amélioration par rapport au schéma classique. Si la place ne permet pas d'arranger les tables en cercle, on devrait pouvoir s'en rapprocher de la façon suivante :



Dans ces conditions, le circuit tous réseaux est presque atteint. En tout cas, ici, les échanges peuvent se développer un peu plus librement et se multiplier.

Le professeur doit empêcher de laisser s'instaurer les communications uniquement latérales ou face à face, car celles-ci conduisent à l'émergence de sous-groupes, avec le risque de "conversations privées" en langue maternelle, surtout si le groupe comporte plus de dix personnes. Le dispositif en U favorise souvent de telles communications, en général, entre deux personnes, dont les propos ont souvent peu de rapport avec le travail. Si l'on travaille en langue maternelle, ces conversations privées peuvent n'avoir aucune conséquence fâcheuse, mais lorsque le travail se fait en langue étrangère, une seule minute d'inattention risque fort d'entraver sérieusement le processus d'apprentissage.

Les statuts des membres du groupe sont parfois très différents. Ces différences sont en général assez clairement perçues ou ressenties, et influent sur les interventions des stagiaires. Il convient de se rappeler que certains ont l'habitude de prendre la parole, d'autres cherchent à la prendre, d'autres encore qui manifestement ne désirent pas "se mettre en avant". Selon le dispositif, des sous-groupes de bavards peuvent naître, aussi bien que des sous-groupes de silencieux. Inutile de dire qu'une telle situation est contraire aux principes mêmes de l'apprentissage d'une langue étrangère. "Réfléchir sur les inductions topographiques est une première et essentielle démarche du pédagogue", * démarche dont l'un des buts est d'éviter des scissions à l'intérieur du groupe, ou que celui-ci se désintègre.

• R. MUCCHIELLI - Les Méthodes Actives dans la Pédagogie des Adultes, p. 101.

De même le dispositif spatial, le paralangage revêt une importance toute particulière dans l'enseignement des langues. Des études en sémiologie * ont montré qu'un très grand nombre de gestes est compris par la société toute entière, et que ces gestes se font d'une manière naturelle et spontanée. A côté de ces gestes légués par la communauté, il en est d'autres, appris, et applicables dans des situations déterminées, tels les gestes de l'agent qui règle la circulation. "Si les sémioticiens insistent avec raison sur le caractère non universel des codes gestuels observables, et s'ils n'ont guère de peine à montrer que, lorsqu'il y a intention de communication, la plupart des "positions et mouvements socialisés du corps humain" ne sont pas "naturels" mais acquis, indissolublement liés à un système sémio-culturel déterminé, il reste que, dans le cadre des situations de communication fondamentales qui se présentent au cours de la vie quotidienne de la société industrialisée moderne, il existe un vaste corpus de comportements communs à la quasi-totalité du public visé, traduisibles en images facilement décodables, surtout avec l'aide du professeur-médiateur." ** Dans une classe de langue, le professeur utilise l'expression gestuelle pour régler les interventions, mais plus encore pour transmettre le contenu affectif et sémantique d'un message linguistique. Ces gestes, élaborés au fur et à mesure de l'expérience, sont vite compris et acceptés par les stagiaires. Le geste a deux autres fonctions - d'une part, il permet d'éviter l'usage de la langue maternelle des élèves et, d'autre part, d'éviter d'interrompre une personne en train de parler. Dans le premier cas, il est facile de recourir à la langue maternelle des stagiaires, mais l'on doit s'en garder autant que faire se peut, pour des raisons

* v. Langages, 10, juin 1968. Numéro consacré aux "Pratiques et Langages Gestuels".

** P. RIVENC - Vers une Approche Sémiotique du "Discours Audio-Visuel" dans les Méthodes d'Apprentissage Linguistique, p. 196.

évidentes. Cependant le recours à la langue maternelle peut être utile, puisqu'une explication ou une mise au point rapide, permet de gagner du temps, un facteur dominant quand on a affaire aux adultes. Mais, souvent, le paralangage, utilisé sciemment, donne courage aux stagiaires, qui se rendent compte alors qu'il est possible de comprendre beaucoup de choses, sans passer par une traduction ou une explication verbale. Dans le deuxième cas, au moment de la transposition, ils travaillent avec un minimum d'interventions de la part du professeur. Il importe d'accorder, à ce stade, un "laisser-faire" linguistique, autrement dit, de s'abstenir d'arrêter le flot de leur conversation, quelque élémentaire qu'elle soit. Ici, un geste suffit très souvent, ou une mimique, pour rappeler un mot, une expression, une structure. Il convient, toutefois, de se garder d'employer des gestes, tons, mimiques qui traduiraient le mépris, le dénigrement, le rabrouement, l'exaspération excédée. Toute communication non-verbale, de même que verbale, doit expliquer, encourager, aider et être amicale, à défaut de quoi, les stagiaires adopteront des conduites défensives ou offensives à l'égard du professeur. Ceci se reportera sur l'enseignement et l'apprentissage car, dans un climat tendu, l'échec n'est jamais loin.

Le climat pédagogique, ainsi que l'ont démontré LIPPITT et WHITE *, est très important, d'autant que dans notre enseignement les stages intensifs sont assurés par une équipe de professeurs, en général trois ou quatre. Lorsqu'un stage est assuré par plusieurs animateurs, il convient de le signaler au début du stage, sans oublier de dire que chacun d'eux a son style à lui. Il n'est pas aisé de constituer une

* R. LIPPITT and R. WHITE - Une étude expérimentale du commandement et de la vie des groupes, p. 278-291.

équipe car, en dépit des apparences, le comportement d'un professeur en dehors de la classe n'est pas nécessairement, et en tous points, le même que celui qu'il adopte en classe. De même, les membres de l'équipe peuvent très bien s'entendre dans la vie courante, mais se mettre en désaccord sur le plan pédagogique, et notamment en ce qui concerne la stratégie à adopter. En outre, le "style" peut avoir des répercussions avec le changement d'animateur, en particulier lorsqu'il s'agit d'un remplacement temporaire, qui peut être pris comme une agression extérieure, une menace potentielle à la vie et au travail du groupe. Il convient alors, pour réduire la possibilité d'incidents ou, plus probablement, de tensions, de signaler à l'avance qu'il y aura un changement temporaire ; ou bien, si cela n'est pas possible, le remplaçant lui-même dira, en arrivant, que son intervention répond à des circonstances passagères imprévues.

Il est souhaitable, dès avant le début d'un stage, de prévoir quel type de salle, quelle disposition de meubles conviendront le mieux aux diverses activités pédagogiques à mettre en oeuvre. Ainsi donc pour un cours de niveau inférieur, où les stagiaires doivent se déplacer, jouer des scènes devant les autres, il est préférable de disposer d'une salle assez grande équipée d'un minimum de meubles. Aux niveaux supérieurs, où l'activité essentielle se passe sous forme de réunions, discussions, débats ou exposés, une salle de dimensions plus réduites, convenablement pourvue de tables et de tableaux, est indiquée. Dès leur arrivée dans la salle, les stagiaires constatant tel ou tel dispositif, sont déjà amenés à s'attendre à certains types d'activités. Ainsi certains problèmes de communication peuvent déjà être palliés, du moins dans une certaine mesure. Mais il y en a d'autres, qui intéressent plus spécifiquement l'activité linguistique.

CHAPITRE 14 PROBLEMES DE COMMUNICATION

Ainsi que nous l'avons dit ailleurs (v. La Leçon Zéro), lorsqu'on réunit pour la première fois les stagiaires, l'une des premières obligations du professeur est de faire en sorte que tout le monde fasse connaissance, et ce, le plus tôt possible. On a maintes fois constaté que, lorsque les membres du groupe ne se connaissent pas, il se produit une sorte de gêne. En effet, l'adulte dans sa vie professionnelle, assiste souvent à des réunions, et connaît en général tous ceux avec qui il travaille. Il lui est normal et naturel d'employer de temps à autre le nom d'un des membres du groupe, et ce pour marquer son attitude vis-à-vis de ce que l'on dit : "Ainsi que X a dit", "J'aimerais ajouter un mot à ce que vient de dire X ...", "Je ne suis pas tout à fait d'accord avec X", "Je crois que X a raison de souligner", ".... mais je ne sais ce qu'en pense X". Dès que son nom est prononcé, l'on se sent tout de suite davantage concerné, impliqué et, de ce fait, l'intégration dans le groupe est déjà amorcée, la communication entre membres peut se développer, si toutefois il n'y a pas d'autres obstacles.

Dans une classe de langues, il est clair que les problèmes de communication sont en partie ceux de n'importe quel groupe de réunion-discussion, mais il s'en ajoute d'autres, plus ou moins directement liés au fait qu'il s'agit justement de travailler dans une langue dont on n'est pas maître. Outre le fait évident que le professeur doit favoriser les échanges à l'intérieur du groupe, obtenir la participation de tous les stagiaires, il doit aussi se pencher sur les causes de la non-communication, ou non-participation. Il est nécessaire, en tout premier lieu, de s'assurer qu'il y a un problème de communication. La démarche à suivre, lorsqu'un

tel cas se présente, est donc :

- s'assurer qu'il y a effectivement un problème de communication,
- observer de quelle façon il se manifeste,
- déterminer la nature exacte et l'étendue du problème,
- rechercher l'origine du problème,
- trouver une solution,
- décider quel serait le moment opportun pour appliquer la solution.

Le problème peut être mineur, ou de taille, il peut concerner un seul individu, le professeur compris, plusieurs membres du groupe, ou le groupe tout entier. S'il concerne un seul individu, est-ce que la solution de ce problème ou son explication peut profiter à tout le monde ? Vaudrait-il mieux arrêter le cours quelques instants et l'éclaircir sur le champ ? Il peut être de nature linguistique ou socio-affective, se situer au niveau du groupe ou de l'individu. En tout état de cause, l'animateur est amené à analyser la situation, sinon le blocage ne fera que s'accroître. Nous examinerons successivement les problèmes rencontrés dans le groupe-classe de langue, d'abord ceux qui relèvent du côté "langue", ensuite ceux qui sont d'ordre psychologique, n'ignorant pas que très souvent les deux sont étroitement imbriqués.

Même si un groupe est homogène sur le plan linguistique, chacun sait que chaque élève a son rythme de travail personnel, ce qui fait que les possibilités de progression sont inégales, chaque stagiaire n'a pas les mêmes aptitudes et capacités, ce qui accentue encore les différences entre les membres du groupe. S'il a déjà étudié la langue-cible, ce qu'il en a retenu et ce qu'il en a oublié, ne coïncide pas forcément avec l'état actuel des connaissances linguistiques des autres. Donc, si le groupe est

linguistiquement homogène au départ, il se peut fort bien que cette homogénéité se transforme, après peu de temps en hétérogénéité. C'est pourquoi nous recommandons des transferts à d'autres groupes après deux ou trois leçons, ce qui représente de huit à douze heures de travail. Le professeur expérimenté est souvent capable de reconnaître, après une seule leçon, les stagiaires qui devraient passer dans un autre groupe.*

Ce premier stade passé, l'animateur a, à présent, un groupe relativement homogène - il faut dire que, dans les classes de langue, aucun groupe n'est jamais parfaitement homogène, même en langue maternelle ! Ceux qui s'expriment bien dans leur langue maternelle arrivent à un bon niveau en langue étrangère et ceux qui ne possèdent pas bien la langue maternelle n'atteignent qu'à une semblable maîtrise de la langue étrangère. Toujours est-il que ces "niveaux en langue étrangère" sont nécessairement plus bas qu'en langue maternelle. Constatation banale, certes, mais qui a ses effets sur les groupes, surtout ceux de perfectionnement. Le degré de conscience des mécanismes de sa propre langue, constitue un facteur d'importance considérable dans l'apprentissage d'une langue aux niveaux inférieurs. Une conscience de ces mécanismes favorise l'apprentissage, la bonne connaissance d'une autre langue contribue également aux progrès rapides. Le degré de savoir, ou culture générale, s'il est bas, est un grand obstacle à la communication aux stades avancés, où il n'est plus simplement question d'emmagasiner et de regorger la grammaire. Il est évident que l'on doit mettre en pratique le plus activement possible toutes les acquisitions grammaticales. Il est tout aussi évident que les sujets "d'école" (p.ex. les vacances) n'offriront pas beaucoup de possibilités d'ouverture d'esprit

* Il s'agit presque invariablement de stagiaires qui n'auraient pas passé de test-entretien, ou de stagiaires d'un même groupe qui auraient été testés par des professeurs différents.

et, par conséquent, peu de possibilités de progresser dans la maîtrise de la langue. Or, dans les groupes de perfectionnement, la discussion constitue une partie importante de la leçon. On n'arrivera pas à une maîtrise convenable de la langue étrangère, si on n' "essaie" pas son esprit dans des domaines divers. A ces niveaux, la discussion peut avoir deux points de départ : soit la connaissance d'un certain nombre de faits (dates, chiffres, événements, personnalités, pays, etc.), soit des idées ou opinions sur des sujets abstraits n'exigeant pas une connaissance de faits précis. Or, il s'avère que beaucoup d'adultes français lisent peu, n'écoutent pas les actualités, ne sont abonnés à aucune revue, à aucun magazine, ne fréquentent pas les bibliothèques, n'achètent pas de livres. Même en l'absence d'une connaissance de faits précis, ce qu'on est forcé d'excuser, de telles personnes sont très souvent incapables de développer leurs idées lorsqu'il s'agit d'un sujet abstrait. Aucune nourriture intellectuelle, culturelle, ne vient étoffer, tant soit peu, leur "discussion". Peu habituées à analyser, à questionner, à développer leurs pensées, ces personnes restent à un stade "grammatical". Parfois, les élèves se déclarent insatisfaits des cours dispensés. Un exemple particulièrement frappant nous a été communiqué par un collègue. Ses stagiaires avaient remis en question la valeur et l'intérêt des cours qu'ils suivaient. Interrogés sur ce qu'ils auraient voulu faire, ils ont répondu, "Nous voudrions parler spontanément" (sic !). Lors de la discussion qui s'ensuivit, le groupe, avec l'assentiment du professeur, se mit d'accord sur un procédé leur permettant de "parler spontanément" : chaque stagiaire écrivit sur un morceau de papier un sujet de discussion. Les papiers furent rassemblés, et on en tira un au hasard, après quoi le stagiaire dut "parler spontanément" pendant trois minutes, sur le sujet tiré. Ensuite, la classe dut lui poser des questions et engager une discussion. Première question tirée - "Le

temps - The Weather". Sujet anglais s'il en fut ! Au bout d'une dizaine de secondes, le stagiaire le plus "trublion" déclara qu'il est impossible de parler sur un tel sujet aussi longtemps, sur quoi on lui fit remarquer que les Anglais en discutent leur vie durant. L'échec, retentissant, fut démontré. Une deuxième discussion s'engagea alors, et le professeur demanda qu'on organisât un programme pour le reste de l'année. L'animateur se contenta de noter les souhaits. Le programme mis au point, et noté au tableau, il fit observer que le leur ressemblait en tous points à celui suivi jusqu'alors, et de retirer de son dossier le sien qu'il avait établi depuis déjà plusieurs mois.

Là, nous rencontrons un problème souvent soulevé - les stagiaires se déclarent mécontents des cours. La solution consiste à leur demander, d'une part, ce qu'ils désirent et, d'autre part, ce dont ils pensent avoir besoin. Il s'agit là d'une mise au point par discussion et démonstration. Les élèves arrivent à un moment où ils se demandent s'ils font des progrès, si les moyens sont adaptés - ils remettent en cause les cours, les moyens, le professeur. Une explication est indispensable, pour lever les doutes.

Il se peut également qu'un groupe rejette et professeur et méthodes sans qu'il y ait eu de tentative de résolution du problème. Ceci est arrivé dans un groupe en entreprise, de niveau "perfectionnement". Tous les membres du groupe (5 femmes, 1 homme) se connaissaient déjà bien, et une espèce de connivence et de solidarité existait entre eux dès le début. Or, sauf le premier jour, le groupe n'a jamais pu se réunir au grand complet ; les absences (rarement les mêmes personnes) se produisaient chaque semaine et, par voie de conséquence, rendaient presque impossible de faire un travail suivi. Averti que les absences répétées allaient bientôt se faire plus rares,

l'enseignant a voulu essayer plusieurs types d'activités différentes, et ceci pour trois raisons : d'abord pour occuper le temps en attendant que les absences diminuent ou cessent ; ensuite, pour faire prendre davantage conscience du phénomène langue ; enfin, pour que le groupe dans son ensemble puisse décider soi-même du type de travail à entreprendre. Après quelques séances, l'animateur a demandé qu'on réfléchisse, au courant de la semaine, à ce qu'on voudrait faire et de quelle façon. C'était donc au groupe de définir ses besoins, ses objectifs, et les moyens de les atteindre. Ceci a été rendu explicite.

Il convient de signaler que le groupe avait manifesté le désir de "faire de la conversation", et n'avait fait montre d'aucun enthousiasme pour un travail individuel à la maison (indispensable aux yeux du professeur, car le groupe n'avait qu'une séance d'anglais par semaine).

Il en résulta que le groupe n'a jamais essayé de résoudre son propre problème, rejeta, sans autre forme de procès, le professeur, les méthodes, les suggestions émises par celui-ci, et réclama un changement d'animateur.

Il semblait évident que le groupe ne voulût pas faire un travail astreignant, désirât passer deux heures agréablement sans se fatiguer, ne souhaitât pas aborder la résolution du problème. Il choisit donc de refuser tout ce qui n'était pas agréable pour lui.

Pour comprendre ce rejet, à la fois brutal dans sa soudaineté et précoce dans sa manifestation, il faut se rappeler que les membres du groupe se connaissaient déjà bien et qu'il ne leur a fallu qu'une ou deux séances pour se constituer en groupe soudé. Toujours est-il que le problème

n'a jamais été élucidé de façon satisfaisante. Dans de telles circonstances, il est très difficile, sinon impossible, d'avertir convenablement le professeur qui remplace. Mais ce sont des incidents souvent rencontrés à ces niveaux.

Nous avons évoqué le problème du savoir, de la culture générale. Soit dit en passant, qu'il n'est pas question d'une culture d'humaniste, d'exiger que les stagiaires soient des Pic de la Mirandole. Le problème existe, et il faut en tenir compte - l'enseignant ne peut pas ordonner à son groupe de lire les journaux, d'acheter des livres, d'écouter les informations. Dès lors, il faut lui remettre tous les éléments nécessaires aux discussions futures. Ces éléments seront évoqués d'abord par le dialogue de la leçon, et seront complétés par d'autres contenus dans un texte de lecture. Même si la discussion ne va pas loin, du moins les stagiaires auront quelques renseignements à leur disposition. Encore faut-il que le professeur leur donne leur chance, en limitant avec le plus de tact possible les interventions des bavards, auxquels il pourra faire jouer le rôle d'interrogateur.

Il y a, en réalité, peu de problèmes de communication qui relèvent du seul aspect "langue". Il est vrai que, selon le niveau, ou bien le vocabulaire manque, ou bien ce sont les structures verbales qui font défaut. Ce ne sont pas, en fin de compte, de véritables problèmes, car il est normal que la connaissance de la langue étrangère soit plus ou moins lacunaire, et l'on ne doit pas oublier non plus que la connaissance s'acquiert progressivement. Les vrais obstacles à la communication se situent, en ce qui nous concerne, au niveau psychologique. On peut, certes, ne rien dire parce qu'on ne dispose pas de moyens linguistiques suffisants, mais le plus souvent c'est tout simplement parce qu'on pense ne pas en avoir

à sa disposition, ou bien, si on les a, qu'ils sont insuffisants pour dire ce qu'on a à dire, et surtout d'une manière correcte et complète. Dans beaucoup de cas, on voudrait s'exprimer aussi bien que dans sa propre langue, ce qui n'est évidemment pas possible. Si, d'aventure, le stagiaire se lance en anglais, bien souvent il s'agrippe à la langue maternelle, sans s'en rendre compte. Quoique parfaitement capable d'employer certaines formes verbales courantes (p. ex. I can - I can't - I must - I mustn't), il recourt, au moindre sentiment d'insécurité ou d'incertitude, aux constructions françaises : It is impossible that I - , It is necessary for me to - , I am obliged to - , et ainsi de suite. Il se peut également qu'il s'estime insuffisant, en particulier s'il considère que d'autres dans le groupe semblent manier la langue étrangère mieux que lui.

D'autres peuvent ne pas participer autant qu'ils pourraient parce qu'ils pensent n'avoir rien à dire, ou qu'ils n'ont rien d'intéressant à contribuer. Il y en a également qui se font l'idée qu'on ne les écouterait pas, qu'on ne les laissera pas parler, qu'on se moquera d'eux, ou qu'ils n'ont pas droit à la parole.

Les plus grands obstacles à la communication en langue étrangère sont, donc, d'une part, les problèmes d'ordre psychologique et, d'autre part, la langue maternelle, dont il est si difficile pour certains de se défaire. Il appartient par conséquent à l'animateur d'analyser les causes de la non-participation et d'étudier les moyens qui favorisent les échanges entre tous les membres du groupe. L'on insistera sur le fait que la maîtrise vient de la pratique, que l'on pense avoir ou non des choses remarquables à dire. Il est nécessaire que chaque membre du groupe comprenne son rôle vis-à-vis de ses co-stagiaires et qu'il mesure l'importance de la participation de tous.

LA RELATION PEDAGOGIQUE

La leçon "0" jette les bases d'un processus dynamique d'intégration. Le stagiaire doit s'intégrer à un autre monde et en assimiler les structures mentales particulières. L'accès à ce monde nouveau, ou peu connu, est évidemment rendu possible par le langage, que nous considérons non comme un but mais un moyen d'intégration.

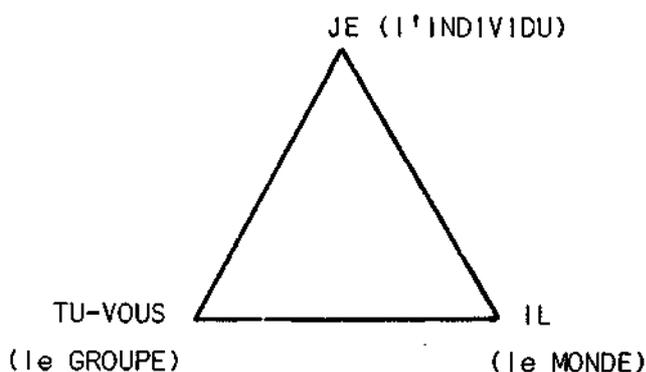
Le langage est une forme d'expression, il est un instrument de communication, il a une fonction sociale. Le langage est aussi un acte, de nature à la fois individuelle et collective. Puisqu'il permet d'instaurer la communication il permet du coup de s'insérer dans le groupe social. Le degré de pénétration dans le groupe dépendra du degré de pénétration dans la langue. Les rapports qui s'établissent entre les hommes sont multiples, bien entendu, mais, pour ne nous en tenir qu'au seul langage, ces rapports impliquent une participation collective, signifiante pour tous les membres du groupe. Chaque acte signifie, prend son sens à l'intérieur d'un corpus d'éléments linguistiques, élaborés en commun, acceptés et reconnus par le groupe qui s'en sert. Le langage n'opère donc pas dans un vide, il se situe par rapport à l'individu, au groupe, et au monde (le système socio-politique, socio-économique, socio-culturel, par exemple).

Pour ne pas aliéner l'individu, nous pensons qu'il est nécessaire d'insister sur cette relation tripartite, où l'homme prend sa place véritable : l'individu - le groupe - le monde. Nous avons dit plus haut que le langage est un moyen d'intégration, un chemin en quelque sorte. Suivre ce chemin, sans tomber dans les pièges et embûches qui en jalonnent



le parcours, requiert la présence d'un guide compétent : le professeur, qui connaîtra les détours, anfractuosités et pentes douces, qui participera au voyage tout en restant à la disposition de son hôte, car le meilleur guide est toujours disponible, et il est celui qui sait.

Il nous semble qu'il y a aliénation de l'individu dans l'enseignement traditionnel des langues "où triomphent l'abstraction et la mémoire" * qui favorise le discours intérieur, qui éloigne l'individu du groupe ; dans la méthode dite audio-orale, le travail se fait essentiellement à l'aide de "pattern drills" qui n'ont pas de sens, ni ne s'insèrent dans une situation, et qui favorisent l'automatisme au dépens de l'individu, qui est ainsi éloigné du monde et du groupe ** ; l'enseignement par la méthode directe décrit le monde, peu importe lequel, parce qu'il est là, et l'objet devient prétexte à discours, le monde est valorisé au grand dam de l'individu et du groupe. Schématiquement, une des relations suivantes manque :

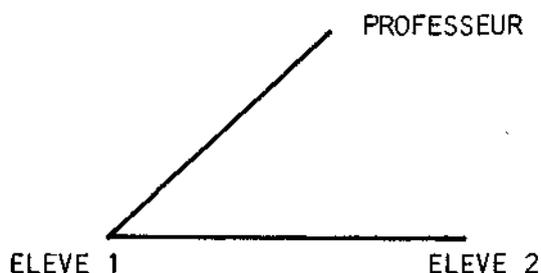


* R. BALL - Pédagogie de la Communication, p. 91.

** cf. E. ROULET - Théories Grammaticales, Descriptions et Enseignement des Langues, p. 52.

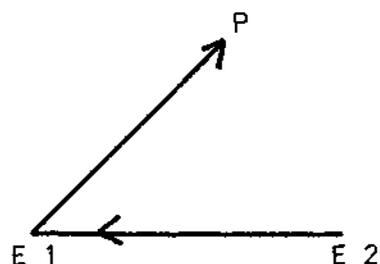
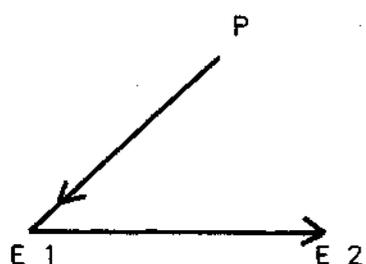
Notre existence gravite autour de ces trois points, et il ne faut pas que l'un d'entre eux soit négligé. Pour pénétrer le système étranger (langue inconnue), il faut le travailler de l'intérieur, et ceci ne peut se faire qu'à l'intérieur d'un contexte signifiant, une situation. Les articulations, ou structures, d'une langue, tout comme les pièces d'une machine, n'ont de sens que dans un système, ne peuvent être manipulées significativement que par rapport à l'ensemble.

En donnant au débutant la possibilité d'utiliser le langage dans sa fonction sociale, nous lui donnons en même temps les moyens d'abord d'interroger et ensuite de s'interroger. Il nous semble téméraire de vouloir faire précéder l'utilisation par la réflexion *, car cette dernière est essentiellement intérieure. On procède donc par une prise sur le réel, le concret, le monde extérieur, avant de songer à l'intériorisation du discours. Cette prise s'opère à travers le son (parole entendue et employée) et la vue (situation matérialisée par l'image). L'on agit efficacement, significativement sur la parole à l'aide du professeur. Celui-ci le fera entrer en contact avec un interlocuteur, de façon à créer un système de relation signifiant ELEVE-ELEVE sous la dépendance de l'animateur. Au niveau du groupe, se dessine la relation :

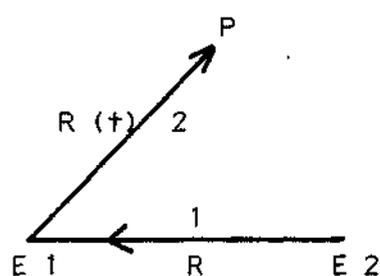
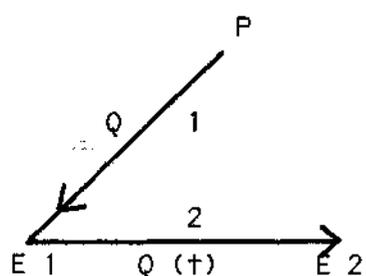


- * Les deux aspects sont importants. Le titre du livre de P. CHAUCHARD - "Le Langage et la Pensée" est significatif à cet égard. cf. aussi R. TITONE, qui dit : "Le langage verbal ne peut plus être séparé de la pensée, comme les recherches les plus récentes tendent d'ailleurs à le mettre en valeur". Qualche problema epistemologico della psicolinguistica, cité par T. SLAMA-CAZACU, in La Psycholinguistique - Lectures, p. 69.

Les échanges, au nombre de deux, sont représentés ainsi :



Sur le plan grammatical, nous avons les relations suivantes :



Q - Question

R - Réponse

Q (t) - Question avec transformation morphosyntaxique

R (t) - Réponse avec transformation morphosyntaxique

L'on voit bien, un rôle essentiel incombe à l'élève qui, pour pouvoir transmettre un message, doit d'abord le comprendre, à lui échoit la responsabilité d'opérer les transformations morphosyntaxiques. Ce faisant, il prend conscience de ce dont il ne se croyait pas capable - agir réellement sur la langue inconnue. Il est donc question, dans un premier temps, d'un faire agir, dont il se libérera progressivement, au fur et à mesure que se réalise l'intégration.

A un niveau plus fondamental, nous pourrions résumer ainsi

la signification de ce procédé :

soit JE parle à AUTRUI pour lui dire quelque chose à propos du MONDE

soit JE parle à AUTRUI pour lui demande quelque chose à propos du MONDE.

Inversement, AUTRUI me dit ou me demande. A ce moment, le JE est un autre.

Plus schématiquement :

JE demande → à TU (VOUS) → à propos de IL (qqch/ qn)
JE fais savoir

C'est le tableau que nous avons dessiné plus haut (page 200).

Nous avons fait allusion, en passant, à la réflexion, c'est-à-dire au discours intérieur. Pour illustrer la différence, en termes pratiques, entre le langage extérieur et le langage intérieur, il suffit d'examiner une phrase telle que celle-ci : "Je pense qu'il va pleuvoir". Ceci peut être une réflexion à part soi, ne s'adressant à personne d'autre. Le résultat d'une série de cogitations n'a de valeur ici que pour la personne qui formule la pensée. Il n'y a de relation qu'entre JE et IL, car "je pense" équivaut à "je dis à moi-même". Par contre, si l'observation est destinée à tomber dans l'oreille d'une autre personne, nous obtenons la relation sociale : "je fais savoir (quelque chose) à quelqu'un d'autre". La phrase peut alors faire l'objet d'une réponse.

Toute l'exploitation grammaticale, et son prolongement la transposition, reposent sur ces données. Un exemple tout banal est fourni par l'illustration suivante : l'on (l'enseignant) veut faire acheter à Monsieur Tartampion (l'élève) un certain nombre d'articles. Or, pour que

L'élève s'intègre vraiment à la situation dans sa concrète réalité, c'est-à-dire pour qu'il mette en pratique les connaissances acquises, le professeur ne peut évidemment pas l'envoyer tout seul au supermarché, car là il ne pourra entrer en communication qu'avec lui-même. L'on peut acheter au supermarché sans parler à quiconque. Si, par contre, le professeur l'envoie accompagné de quelqu'un, ou chez l'épicier, il pourra nouer une relation avec autrui, le dialogue peut naître. "La parole est donc la fonction humaine d'intégration sociale." *

La distance qui sépare les hommes réside souvent dans cette impossibilité ou cette incapacité de dialoguer avec son prochain. Ceci est aussi vrai en ce qui concerne la langue maternelle que la langue étrangère. Nos stagiaires (et bien d'autres !) sont, qui plus, qui moins, dans cette situation. L'emploi de cette technique d'exploitation vise à combler l'impossibilité ou l'incapacité de dialoguer avec son prochain.

Sur un plan purement pratique, cette technique offre un grand nombre d'avantages, en premier lieu celui, tout simple, de pouvoir apprendre, tout en l'utilisant, la conjugaison du verbe d'une façon simple et surtout davantage naturelle. Ce jeu d'échanges évite de recourir à l'apprentissage incantatoire ou aux ânonnements collectifs, qui sont facteurs d'ennui, et souvent d'incompréhension. En outre, au cours d'un seul échange, l'on emploie la conjugaison du verbe à toutes les personnes soit au singulier soit au pluriel.

Au regard de la vie réelle, qui est une interrogation perpétuelle, nous remédions à un grave défaut inhérent à beaucoup de méthodes, à savoir, l'absence des moyens qui permettent d'une part

* G. GUSDORF - La Parole, p. 93.

d'interroger, et, d'autre part, de dialoguer, car le dialogue consiste en un jeu de questions et de réponses. En l'absence de questions, on informe, au moyen de questions on s'informe. De par le passé, le côté "interrogation" a été négligé, on disait, sans pouvoir (savoir) demander. Or, l'exploitation triangulaire fait entrer en jeu deux des constructions suivantes, et ce, à chaque échange : interrogative, affirmative, négative, interro-négative. L'interrogation y figure toujours.

La simplicité du procédé constitue un facteur positif dans l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est ici, dès le début de l'apprentissage, que l'élève peut percevoir la parole comme une réalité sur laquelle il est possible d'avoir une prise efficace. Rien n'est plus décourageant que de connaître de l'extérieur, de savoir d'une façon purement intellectuelle, "in vacuo", la grammaire d'une langue. Pouvoir travailler la langue de l'intérieur, en prenant prise sur elle, en la manipulant activement, dans un contexte signifiant contribue à un apprentissage efficace. De plus, est exigée du stagiaire une gymnastique mentale à laquelle il n'était plus habitué. Constater que la chose est possible l'encourage à d'autres efforts. Il importe, néanmoins, de fournir à l'élève la possibilité d'utiliser immédiatement ce qu'il apprend, même et surtout si cette possibilité est très limitée dans son application.

Si un tel échange s'établit entre trois personnes, dont l'une est le professeur, on constate d'un côté qu'il y a moins d'interventions de la part de celui-ci et, de l'autre, qu'il y a une plus nombreuse participation des élèves, qui se voient ainsi accorder et des moyens et des occasions de mettre en pratique les connaissances acquises. Le rôle de l'animateur, tout en demeurant capital, revêt un caractère moins "voyant". Il se retire un peu du jeu, il n'a plus le "beau rôle",

car c'est dès à présent l'élève qui forme l'axe de la communication, la responsabilité se déplace vers lui, qui doit se charger de retransmettre une demande d'information et de transmettre aussi la réponse.

Dans ces conditions, puisqu'un plus grand nombre de personnes est concerné, puisque, aussi, à ce stade, beaucoup de fautes sont corrigées par les co-stagiaires, il se produit un autre phénomène, non négligeable, qui est l'apprentissage vicariant. En effet, après les deux ou trois premières séances, les stagiaires comprennent qu'il ne faut pas toujours compter sur le professeur lorsque surgit une difficulté d'ordre linguistique (rappelons que nous sommes ici au stade de l'exploitation et de la transposition), qu'il faut solliciter l'aide auprès de leurs voisins. Dès lors, les élèves non directement concernés, prêtent tout de même attention à ce qui se passe autour d'eux. Nous pensons, avec M. ROBERT, que "L'apprentissage vicariant joue probablement un rôle important dans l'acquisition du langage". * Lorsqu'elle dit, dans son paragraphe consacré à l'extinction vicariante, que "la peur éprouvée par un enfant face à un objet spécifique peut être réduite ou éliminée en permettant à l'enfant d'observer un ou plusieurs autres enfants non apeurés manipuler l'objet anxigène", ** nous croyons que ceci est vrai aussi de certains adultes, notamment les timides ou anxieux, ou ceux qui sont tout simplement d'un niveau linguistique plus faible que les autres dans la classe. Le professeur expérimenté repèrera ces cas dès la première séance et, par la suite, mettra à contribution les compétences des plus forts. Ceux-ci feront les premiers essais, ceux-là observeront, disposant ainsi d'un temps supplémentaire pour "voir". Ce n'est pas tout,

* M. ROBERT - "L'Apprentissage Vicariant chez l'Animal et chez l'Humain", p. 521.

** Id, p. 523.

pourtant, car le professeur aura pris soin de faire comprendre à sa classe qu'il importe de prêter la plus grande attention non seulement au parler mais encore à l'écouter. Il s'agit d'une attitude active, l'on doit écouter activement. Ceci pour deux raisons essentielles : en premier lieu, certains adultes ont besoin d'un temps supplémentaire pour "voir comment faire" et ont besoin aussi d'une "approbation sociale".* Ayant eu la possibilité d'observer le comportement linguistique des plus forts (une classe est très rarement parfaitement homogène) et de constater qu'une approbation (exprimée ou non exprimée verbalement par l'enseignant) s'ensuit, ils verront diminuer leurs tensions anxieuses, se lanceront avec plus de courage. En deuxième lieu, il est probable qu'ici "l'observation active donne lieu à une acquisition plus rapide que l'observation passive", ** du fait d'abord d'être impliqué, ensuite de pouvoir observer les réponses correctes et incorrectes. Ceci permettrait à l'observateur de prendre plus nettement conscience des différences entre le comportement linguistique correcte et incorrecte, à condition toutefois, d'observer activement. Sans pouvoir l'affirmer, il nous semble qu'une telle activité expliquerait, dans quelques cas, pourquoi les plus faibles dans un groupe font des progrès auxquels on ne s'attendrait pas.

Exigeant la participation d'un plus grand nombre de personnes, cette technique semble favoriser l'apprentissage vicariant. Nous ne surestimons pas, bien sûr, son importance, mais sommes persuadé que c'est un facteur à ne pas négliger. Dès lors, l'animateur veillera à ce que chaque élève écoute de la façon la plus active, et s'y emploiera lui-même activement.

* M. ROBERT - Op.cit., p. 527.

** Ibid, p. 531.

Si le professeur se contente d'être le premier maillon dans une chaîne de communication, il s'assure ainsi d'un contrôle permanent sur le déroulement de l'exploitation. Il lui sera loisible alors de décomposer une situation, et de faire construire celle-ci aux élèves. Ainsi, s'acheminera-t-on à petits pas vers l'expression libre. En même temps que se nouent les échanges, l'élève entend, à chaque fois, une voix "compétente", c'est-à-dire, authentique. Point n'est besoin d'insister sur l'importance de la voix "d'origine".

Ainsi donc, et pour résumer, cette forme d'exploitation constitue un procédé qui utilise "la communication qui valorise l'individu tout en le mettant dans un circuit d'échange". • Ce circuit triangulaire permet à certains de réduire des tensions inhibitrices ou anxiogènes, d'abord en leur permettant d'observer, ensuite en faisant d'eux un maillon indispensable dans un circuit de communication où ils assument un rôle important. En outre, l'élève travaille la langue de l'intérieur et dispose par là du moyen de s'identifier à un schème de comportement, à un sujet dans un rôle défini, dans une attitude chargée de sens et de valeur. L'identification avec cet autre schème de comportement (i.e. les structures mentales sous-jacentes à la langue étrangère) est indispensable si nous voulons que se produise l'intégration. Celle-ci signifie rupture (ou dissociation) d'avec la langue maternelle, processus délicat et difficile, pour pouvoir s'appropriier (éventuellement) pleinement la langue étrangère. La traduction entravera le processus, l'absence d'interlocuteurs l'empêchera. L'intégration est facilitée par la technique que nous avons décrite, qui, sous contrôle discret du professeur, canalise les efforts. Le procédé a donc un effet organisateur,

• J. KRISTEVA - "Le geste, Pratique ou Communication ?", p. 59.

indispensable aux premiers niveaux, et permettra plus tard l'ouverture,
car il s'agit au fond de libérer l'individu.

CHAPITRE 15 L'EVOLUTION DES GROUPES

L'enseignement des langues aux adultes se fait, ou devrait se faire, en petits groupes. Nous considérons que le nombre maximum des élèves ne doit jamais dépasser douze. Une langue vivante étant un moyen de communication sociale, il est indispensable de favoriser les échanges à l'intérieur du groupe, non seulement sur le plan linguistique mais encore sur le plan de l'échange social. Si, d'une part, il importe au professeur d'avoir à sa disposition un certain nombre de techniques qui facilitent le processus de l'apprentissage linguistique, il lui faut, d'autre part, prendre conscience de ce qui se passe sur le plan humain. Il ne suffit pas de savoir que tel point grammatical pose toujours des problèmes et que, par conséquent, davantage de travail est nécessaire pour que ce point de grammaire soit bien assimilé. L'on doit à tout moment se rappeler que l'adulte a déjà adopté des façons particulières en ce qui concerne sa manière d'aborder son travail personnel ou professionnel, qu'il a l'habitude d'écrire et de lire, que ses connaissances en langues étrangères sont limitées et souvent passives, qu'il a tendance à vouloir analyser, qu'il passe la presque totalité de son temps à utiliser sa langue maternelle. Tout cela implique un désapprentissage en même temps qu'un apprentissage. Se défaire d'habitudes qui entravent le processus d'apprentissage, reconnaître et accepter ses limitations et ses tendances naturelles, signifient de très gros efforts intellectuels, efforts qui s'accompagneront inévitablement de fatigue, de tension, de frustration. Ces réactions s'observent facilement au jour le jour. Pour n'en citer qu'un exemple, sur le plan linguistique, l'on peut remarquer que l'adulte qui a bien travaillé, qui semble avoir maîtrisé telle structure verbale et ses transformations, commence tout à coup à commettre

des erreurs dans la manipulation des structures, erreurs qui se répètent, de plus en plus fréquemment. Le professeur est toutefois convaincu que le stagiaire a maîtrisé le problème. Si tel est le cas, il est alors probable que l'élève est fatigué, si bien qu'il ne peut plus concentrer toute son attention sur le travail. Les uns résistent moins longtemps que d'autres aux effets de la fatigue accumulée, les adultes jeunes en particulier, chez qui la fatigue se manifeste aussi bien dans le comportement verbal (erreur de manipulation) que dans l'attitude en classe. Cette attitude de fatigue se traduit notamment dans les mouvements corporels - on s'étire, on change de position sur sa chaise, on enlève et remet ses lunettes, on passe la main dans ses cheveux, on fume davantage, chaises et pieds s'en prennent au plancher - chaque personne a sa manière propre, caractéristique de se trahir. Fatigue ou ennui, sans doute un mélange des deux dans beaucoup de cas. Aussi convient-il d'observer le plus attentivement possible les façons de faire de chaque élève, tâche extrêmement difficile, étant donné le grand degré d'activité que l'animateur doit déployer en classe. Il lui est néanmoins possible de repérer un certain nombre de signes, surtout lorsqu'il connaît la méthode à fond, ce qui lui permet de prendre du recul vis-à-vis d'elle, sans pour autant sacrifier son enseignement.

Etre attentif à l'erreur linguistique, être attentif aux manifestations de malaise aux niveaux de l'individu et du groupe, ce sont deux choses indissociables. Puisque le but du travail est la connaissance et la pratique actives d'une langue étrangère, l'on doit se garder de négliger le facteur humain - favoriser et faciliter les échanges sur le plan humain, aura pour conséquence de créer des conditions indispensables à l'apprentissage en groupe. Etre attentif à certains phénomènes, signifie

faire un pas vers leur compréhension. De cette compréhension peut naître une réflexion permettant de surmonter des obstacles, de résoudre des problèmes, d'éviter des impasses. Car c'est au professeur de maintenir la cohésion de son groupe, de veiller à ce que le travail se fasse dans les meilleures conditions possibles. S'il lui est facile de repérer des signes de malaise qui surviennent quotidiennement, il est par contre moins aisé d'en trouver la solution et de l'appliquer. Les manifestations de fatigue que nous avons évoquées, indiquent la nécessité d'un changement dans le déroulement de la leçon ou du stage, soit une interruption du cours pendant quelques minutes, soit un autre type d'activité. En tout cas, l'enseignant serait mal-avisé de poursuivre avec le même travail, car alors il risque de défaire le travail déjà accompli et, en outre, de créer une tension nerveuse inutile, sinon néfaste. Une telle tension ne saurait être prolongée, sans conséquences fâcheuses pour le groupe : celui-ci risque de se disloquer, temporairement, du moins, l'apprentissage deviendra pénible, sinon impossible.

Nous avons déjà dit que l'animateur a de très grandes difficultés à observer sa propre classe. Il peut, toutefois, déceler assez facilement les signes annonciateurs de fatigue. Il peut, alors, signifier à ses élèves que l'on fera une pause de quelques minutes. Les contraintes d'horaire et de programme ne sont pas rigides et immuables, de sorte que le professeur et les stagiaires jouissent d'une certaine liberté (nous dirions volontiers, quant à nous, d'une liberté certaine !). Ce sentiment favorise un climat de détente, facteur non négligeable de réussite : le stagiaire doit non seulement réfléchir à ce qu'il va dire, mais encore à la façon dont il va le dire. Se sentir libre est absolument indispensable, car alors il sera réellement disponible, à l'abri des contraintes extérieures.

D'une façon générale, dans un cours qui dure quatre heures de suite, la fatigue se manifeste au bout de deux heures de travail. S'il est de plus courte durée, une interruption de quelques minutes ne s'avère pas nécessaire s'il s'agit d'une séance de deux heures, mais peut être bénéfique dans un cours de trois heures, surtout si ces trois heures viennent s'ajouter à un travail effectué juste avant.

Toutes ces remarques concernent le groupe-classe de langue à tout moment de son évolution. Il nous reste à présent à examiner les différents stades de cette évolution, d'abord pendant une leçon, ensuite au cours d'un stage.

Le professeur n'est plus le même personnage que le "maître d'école" - il est très souvent plus jeune que ses élèves, c'est un "natif" et le groupe tout entier en prend conscience dès la première séance. Mais c'est surtout son rôle et son statut qui ont changé, et qui ne correspondent plus au "modèle charismatique" qui "place au centre de l'action éducative la personne du maître". *
"L'éducateur n'est plus ni un mage, ni un technicien, mais le praticien de cette relation, à la fois dissymétrique et réciproque" ** qu'est la situation éducative en groupe. On doit se rappeler ici que le processus enseignement - apprentissage en matière de langues vivantes, s'il exige une totale participation des élèves, instituant ainsi "un système de relation qui se développe dans le groupe maître-élèves", ***
il n'est pas moins vrai que ce "système de relation" comporte un certain nombre d'aspects qui, à première vue, semblent aller à l'encontre de la

* G. FERRY - La Pratique du Travail en Groupe, p. 5.

** Idem, p. 28.

*** Ibid, p. 26

vraie participation, qui implique autonomie, indépendance, liberté. L'acte d'apprentissage est un acte contraignant en ce sens que les stagiaires suivent le modèle qui leur est proposé, suivent les directives du professeur. Ceci est particulièrement vrai aux débuts de l'apprentissage, et aussi pour ce qui est des premières parties d'une leçon. Là, l'animateur joue un rôle dont le caractère est nettement directif, mais qu'il s'efforce de rendre non-directif à mesure que la leçon progresse, cependant qu'il doit s'assurer d'un "feedback" constant * et d'une communication horizontale. Ces deux directions de la communication sont délibérément mises en valeur. Dans un premier temps, le professeur a pour rôle une fonction de facilitation et de "feedback" de contrôle ; progressivement, les élèves en viennent à entretenir eux-mêmes la régulation.

C'est ici une démarche prospective orientée vers une participation librement consentie par l'enseignant et conquise par les stagiaires, démarche qui favorise le processus d'intégration, car "il est urgent de réduire les modes spécifiques d'insécurité, d'aliénation et d'isolation" ** qui caractérisent tant d'adultes d'aujourd'hui affrontés à un système étranger de penser, et à un mode de participation à la fois nouveau et spécifique.

Evolution du Groupe au cours d'un stage

Lorsque les stagiaires sont rassemblés pour la première fois, l'un de leurs soucis est de situer les choses et les personnes. Pour

* C'est-à-dire, communication verticale (élève → professeur), pour contrôle et vérification.

** J. MAISONNEUVE - La Dynamique des Groupes, p. 125

commencer, ils voudront identifier le maître et les co-stagiaires. En ce qui concerne le professeur, ce sera vite fait. La tendance naturelle est alors de vouloir identifier les autres membres du groupe, et pour ce faire, ils dépendent de l'animateur. Cette première rencontre est caractérisée par l'incertitude - les étudiants se trouvent dans une situation nouvelle, ou peu familière : apprendre, ou ré-apprendre, une langue étrangère. Ce n'est pas tout : l'enseignant est un "natif", les méthodes sont modernes, le groupe est peu nombreux. Une autre question qui leur vient à l'esprit est de savoir comment on va procéder. Ils arrivent donc avec leurs doutes, questions, appréhensions, curiosité, enthousiasme. Ils ne disposent que de très peu d'éléments leur permettant de réduire l'incertitude. Il existe donc au départ un embarras qui vient d'un besoin d'identification, et qui provoque un état d'expectation (expectancy). On s'attend à ce que le professeur réponde à cette attente, en les aidant à identifier les membres du groupe, et en leur fournissant des renseignements sur le travail.

Une première présentation de chaque personne, sera suivie d'une quête d'informations ayant trait aux intérêts et buts des membres du groupe. Pour la première fois, il émergera, à l'état d'ébauche, une conscience de groupe, une réalisation, si vague soit-elle, que le groupe dans son ensemble pourra répondre aux exigences, aux désirs de chaque individu - apprendre à se servir d'une langue étrangère. Une part de l'incertitude initiale est ainsi levée. La leçon zéro * contribue dans une grande mesure à lever les doutes, à diminuer les appréhensions et, par conséquent, à instaurer un climat de confiance.

Il subsiste, pourtant, une certaine méfiance vis-à-vis

* Nous avons consacré un chapitre à part à cette question. V. supra, ch. 7.

du professeur. Le groupe n'est pas encore arrivé à le situer. Chez chaque membre du groupe, la perception de l'animateur reste ambiguë - est-il à craindre ou à aimer ? Cette attitude ambivalente semble avoir pour origine les souvenirs du passé (les classes de langue à l'école qui n'ont pas donné satisfaction), et une peur de l'inconnu (pourrai-je un jour parler anglais ? comment s'y prendra-t-on ?). Cette attitude les poussera à rechercher la sécurité et, pour l'instant, ce besoin de rassurance ne peut être trouvé qu'auprès des autres membres du groupe. Il en résulte que les stagiaires se trouvent jetés ensemble, qu'ils le veulent ou non. Une vague solidarité commence à se former, qui les protège et leur permet de résister aux attaques extérieures. L'arrivée d'un nouvel élève dans le groupe est toujours mal accueillie, car une telle intrusion constitue toujours une menace au bien-être du groupe, et à l'unité que l'on cherche à y créer. D'autre part, il est impossible de rejeter l'animateur, ou de se dissocier entièrement de lui, à cause justement de son rôle et de sa compétence particuliers. Les stagiaires sont donc obligés de se tourner vers lui, de solliciter son aide. Il ne doit pas décevoir leurs attentes, et à cette fin il procède à une double opération : d'abord sur le plan social, il se charge des présentations pour que tout le monde fasse connaissance (noms, antécédents linguistiques, besoins actuels), donne des renseignements sur l'organisme dispensant la formation (administration, personnel, l'endroit où se trouve telle personne, telle chose, le téléphone, par exemple) ; ensuite, sur le plan formation, il explique en quoi consiste le travail. Ce sont des obligations qui lui incombent, et les informations fournies contribuent à instaurer le climat de confiance qui est si essentiel dans l'apprentissage - un esprit préoccupé n'est pas un esprit disponible.

La première leçon se déroulera à un rythme plutôt lent et qui convient au groupe, et non pas au professeur. Ici encore, celui-ci a plusieurs choses à faire : établir une première idée sur les capacités linguistiques de chaque membre du groupe et du groupe dans son ensemble, s'assurer que la démarche pédagogique est comprise. Dans le premier cas, il s'agit de l'homogénéité linguistique du groupe - le plus fort pourrait peut-être passer dans un groupe d'un niveau supérieur, le plus faible serait peut-être mieux placé dans un groupe d'un niveau inférieur. De tels transferts doivent s'effectuer le plus tôt possible, avant que les groupes ne soient trop "soudés", avant que la progression ne soit trop avancée. La confiance que cherche l'animateur auprès de ses stagiaires est d'une grande importance, car ceux-ci doivent comprendre que s'il conseille le passage dans un autre groupe, c'est dans leur intérêt à eux. Malheureusement, le conseil n'est pas toujours bien accepté, ce qui risque d'occasionner des antagonismes. Plusieurs cas se présentent : un élève s'estime trop fort pour le groupe où il se trouve, alors que le professeur pense qu'il est dans le groupe qui correspond à son niveau. Tel autre est trop faible pour rester dans un groupe, mais ne veut pas passer à un niveau plus bas. Dans les deux cas, ce serait accepter une condition vue et ressentie comme inférieure. On aurait porté atteinte à leur personne, en quelque sorte, et en particulier à leur intelligence. Seule une explication en tête-à-tête avec le stagiaire aboutira à un résultat immédiat, car il est encore trop tôt pour que le groupe s'en charge. Dans un premier temps, si l'étudiant n'accepte pas les conseils donnés et reste dans le même groupe, ce dernier viendra en aide au stagiaire faible, et se montrera compréhensif et patient, mais risque de le rejeter par la suite. Par contre, celui qui est conscient de sa "supériorité" linguistique et qui le montre trop, ne tardera pas à

susciter dans le groupe une conduite agressive à son égard, manifestée par l'impatience et l'exaspération. Les deux types de personnes ne peuvent que nuire à l'harmonie du groupe, aux bonnes relations qui s'établissent, car tôt ou tard l'enseignement et l'apprentissage périliteront, l'hostilité contenue s'exprimera clairement, ouvertement, mais ce sera trop tard pour "replâtrer le gâchis", tout au plus y aura-t-il un certain soulagement, mais qui ne sera entier que si l'élève quitte le groupe. Si cela arrive, il aura sans doute de grandes difficultés à s'intégrer dans un autre groupe et à se faire accepter par celui-ci. Le professeur doit non seulement prendre bien soin au départ de signaler que d'éventuels transferts seront peut-être nécessaires, mais encore expliquer pourquoi. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'expliquer les phénomènes de groupe, mais tout simplement de souligner l'importance de l'homogénéité linguistique du groupe.

En ce qui concerne la démarche pédagogique, nous avons dit que l'enseignant ne doit pas se presser pendant la première leçon. Au contraire, après avoir exposé en quoi consiste le travail, et ayant procédé à la première leçon, il s'assurera chemin faisant que la démarche a été bien comprise. En particulier, les stagiaires ont besoin de comprendre comment ils doivent se comporter à chaque étape d'une leçon. En général, ils comprennent parfaitement ce que l'on attend d'eux après seulement deux ou trois séances de travail.

Disposant d'un certain nombre de renseignements leur permettant de s'orienter dans le travail, les membres du groupe en viennent peu à peu à connaître les qualités et les défauts linguistiques de chacun d'entre eux. Le professeur en aura fait autant, mais avant d'exploiter à fond ses observations, il se sera assuré que le travail

s'effectue déjà d'une manière satisfaisante, après quoi il mettra à contribution les plus forts pour aider les plus faibles. Ceci contribuera à renforcer la solidarité de groupe qui commence déjà à s'esquisser. Les membres du groupe parlent entre eux à présent en termes plus familiers, sans toutefois accéder au "tu". Sur le plan du travail tout paraît avancer d'une façon satisfaisante, normale, tandis que, au niveau du groupe, il reste encore des doutes, des questions, des incertitudes quant au professeur et à certains co-stagiaires. C'est à partir de ce moment, que l'on voit s'ébaucher des affinités électives et l'émergence de "leaders". L'on pose moins de questions à l'enseignant, qu'on ne se pose.

Ici, l'animateur doit veiller tout particulièrement à deux choses : il doit assurer la régulation des échanges et veiller à ce que le "leader" ne limite pas la production du groupe dans son ensemble ; d'autre part, il doit se surveiller lui-même, car plusieurs dangers le guettent - pour maintenir un équilibre dans la participation, il court le risque de faire valoir sa compétence supérieure (maîtrise de la langue étrangère), ce qui n'est que trop facile ; de limiter la production du groupe en agissant d'une manière trop directive et en décourageant les tentatives de "création spontanée" ; de s'abstenir d'intervenir, estimant que les stagiaires eux-mêmes devraient tout chercher, tout découvrir. Dans ces cas, un climat d'insécurité s'installe, pour laisser place à une agressivité dirigée contre le professeur. Celui-ci doit rester vigilant à tout moment - surveiller sa propre conduite, déceler et interpréter tout signe de malaise dans son groupe. Souvent, il est manifeste qu'un élève n'a pas compris quelque chose. Lorsqu'on lui demande si tout va bien, s'il a tout compris, la réponse est tout aussi souvent "Oui". Il ne veut pas avouer son ignorance devant tout le monde. Au lieu de le

presser de questions pour le lui faire avouer, le professeur ferait mieux de procéder à une reprise des points traités, et ce à l'adresse du groupe tout entier, mais il "ajustera" ses explications à l'intention de la personne en question. Toutefois, il est inutile de procéder à cette démarche sans connaître la nature du problème. L'observation et l'expérience sont le seul recours.

Si, au départ, l'animateur s'est montré quelque peu directif, il peut et doit, à présent, modifier sa conduite. Si le groupe a maintenant conscience de son existence en tant que groupe, cette conscience demeure encore assez floue. Il se peut fort bien, d'ailleurs, que le professeur lui-même n'en ait pas conscience et que par conséquent ne modifie en rien sa conduite. Il lui est difficile de renoncer à une démarche directive, car si les stagiaires veulent maîtriser les structures de la langue étrangère, il leur faut accepter les directives, tant au niveau de la forme que du fond. Il nous semble que deux moyens doivent être envisagés pour amener le groupe à prendre en charge sa propre régulation et à prendre conscience du rôle de l'animateur.

D'une part, dès le début du stage, celui-ci doit montrer le plus clairement possible quelles sont les conduites à respecter lors des différentes phases d'une leçon, indiquer quels sont les moyens dont dispose le groupe pour parvenir aux buts souhaités. D'autre part, il doit s'adresser au groupe et à chaque individu selon leur personnalité. Si le groupe arrive à fonctionner tout seul lors de la dernière phase d'une leçon (la transposition), et surtout s'il en a conscience, il sera parvenu à réduire "un mode spécifique d'insécurité", savoir l'ignorance quant aux moyens d'atteindre à une certaine maîtrise de la langue étrangère. Cette compréhension est source de satisfaction. Il

s'ensuit que les conditions de travail se trouvent améliorées, ainsi que les relations avec le professeur. Par ailleurs, si ce dernier prend bien garde de respecter la personnalité de chaque membre du groupe, celui-ci dans son ensemble fera de même en ce qui concerne l'enseignant. Certains sont nerveux, timides, peu sûrs d'eux-mêmes - il est hors question de les rabrouer. D'autres sont, au contraire, très, voire, trop sûrs d'eux-mêmes - on peut se montrer plus exigeant avec eux, les mettre en état d'échec. L'essentiel à tout moment est de comprendre que l'on travaille en groupe, ensemble, les uns avec et pour les autres, et non pas en individus.

Conscient du statut particulier de l'animateur en tant que personne compétente, le groupe doit aussi être conduit à le voir comme un être humain, avec ses qualités et défauts, et qui est là pour aider de son mieux.

Lorsque le groupe comprend son propre rôle à chaque phase d'une leçon, il sera davantage en mesure de s'organiser lui-même - il ne sera plus nécessaire que l'animateur intervienne aussi souvent qu'auparavant, le groupe réagit très souvent tout seul, ou bien n'aura besoin que d'un minimum de directives. Par exemple, en phases de répétition et de transposition, les stagiaires font le travail eux-mêmes avec fort peu d'interventions du professeur. Cela signifie qu'ils sont arrivés à s'approprier certains des moyens leur permettant de progresser avec les meilleures chances de réussite. Si le groupe n'arrive pas à se passer de l'enseignant, du moins en partie, il n'accèdera pas à son indépendance, c'est-à-dire à la maîtrise des moyens, quelque près ou éloigné que soit le but.

Le groupe continue à évoluer, mais à un rythme plus lent, quoique le travail linguistique se poursuive à son allure habituelle, ayant atteint une sorte de vitesse de croisière. Le professeur, peu inquiet pendant cette période par certaines personnes qui voudraient "questionner" la méthode ou les techniques employées, doit dès maintenant faire en sorte que les "moyens de réussite" soient compris et utilisés à bon escient par tous les stagiaires, car cette période est une période de latence, autrement dit un palier. Un palier parce qu'on a l'impression de ne pas faire de grands progrès, une période de latence aussi parce que en l'absence de progrès constatés, les élèves en viendront à mettre en doute l'enseignant, la méthode, les techniques, leurs propres capacités. Le groupe s'efforce, inconsciemment, d'analyser ses buts et les moyens d'y parvenir. Certains expriment le désir de vouloir faire un autre stage, d'autres se demandent s'ils font des progrès, d'autres souhaitent une collaboration plus étroite avec l'animateur. De telles attitudes traduisent une insécurité naissante. Il est du ressort du professeur d'intervenir et d'apaiser ces inquiétudes. Il est temps de faire une mise au point, analogue à celle de la leçon zéro, mais cette fois-ci, il s'agit de démontrer que les progrès faits sont réels, en retraçant brièvement le chemin parcouru, en faisant ré-entendre, si besoin est, une bande choisie parmi les premières leçons. Une démonstration concrète est souvent plus concluante qu'une explication, mais il nous semble préférable de combiner les deux.

A ce stade, il est important de fournir des explications claires, de répondre à toutes les questions posées, de solliciter des questions, faute de quoi le groupe risque de terminer son stage dans un climat d'incertitude.

Néanmoins, le groupe commence déjà à éprouver une certaine fatigue, on sent venir la fin du stage. On peut voir une certaine lassitude chez les uns, quelque manque d'intérêt chez les autres. Si le groupe s'est trop bien soudé, si les relations humaines dans le groupe se sont trop bien développées, on constate que le travail a un moindre rendement qu'auparavant, les stagiaires échangent leurs adresses et promettent de s'écrire, organisent un dîner d'adieu, déclarent qu'ils seraient "très heureux de t'accueillir chez nous pendant quelques jours", "si jamais tu es dans le coin, on peut te loger", et ainsi de suite. Le groupe est mort avant la fin du stage. On manifeste beaucoup moins d'intérêt pour les cours. Une telle situation s'avère néfaste pour le travail. L'animateur, peut-il, doit-il, intervenir et rappeler les stagiaires à l'ordre ? Son intervention serait mal accueillie, il a peu de chances de redresser la situation.

A propos d'une telle fin, deux remarques s'imposent : s'il est trop tard pour y remédier, le professeur peut entrer dans le jeu en précisant qu'on fera les choses "à l'anglaise", ce qui ajoute un petit goût d'excentricité, sinon de snobisme, car les élans d'enthousiasme font qu'ils sont davantage influencés par "l'exotisme". Sur le plan des relations humaines, il serait peut-être imprudent de vouloir changer un état de fait car, parmi les stagiaires, il y en a qui profitent beaucoup des relations amicales qui se sont établies. Nous pensons en particulier à certains demandeurs d'emploi et à certains tempéraments nerveux ou timides. Les uns éprouvent le sentiment d'être rejetés par la société, les autres se sentent quelque peu en marge de la société. Dans les deux cas, le stage leur aura permis de s'exprimer, de surmonter des obstacles, de s'intégrer au groupe. Un bon nombre de stagiaires nous

ont déclaré que le stage leur avait apporté bien autre chose que les seules connaissances linguistiques, et ont insisté sur l'importance du travail en groupe pour les relations sociales qui s'y créent, pour le développement de la personnalité. Certains demandeurs d'emploi ont trouvé un poste lors même du stage, ou très tôt après le stage, grâce surtout à un regain de confiance, à un affermissement ou épanouissement de la personnalité.

Toutes ces remarques concernant l'évolution du groupe au cours d'un stage, ont pu être recueillies tout particulièrement à partir d'observations dans les stages intensifs, où les stagiaires se côtoient toute la journée pendant un mois, parfois davantage. Une évolution aussi rapide, manifeste, et complète ne s'observe pas toujours dans les autres groupes, où les membres se rencontrent beaucoup moins souvent (2 fois par semaine) et moins longtemps (2 séances de 2 heures). Là, un groupe évolue lentement, et souvent n'arrive pas au stade du "dîner d'adieu". Dans de tels groupes, les absences qui s'échelonnent sur toute l'année scolaire, influent à la fois sur l'évolution et le comportement du groupe en prolongeant ou en inhibant certains stades d'évolution groupale, et peuvent de ce fait ralentir ou perturber le travail linguistique. En outre, les absences, même sporadiques, peuvent avoir pour résultat d'accentuer des différences individuelles sur le plan linguistique, ce qui constitue une source d'insatisfaction, aux niveaux de l'individu et du groupe, puisqu'il s'avère nécessaire de temps à autre de rappeler certains points déjà vus à l'intention de ceux qui auraient manqué des cours.

Le groupe-classe de langue fonctionne et évolue à peu près

comme la plupart des groupes restreints. Or, si le travail se fait en langue maternelle, tout ce que l'on ressent, au niveau affectif, peut trouver une expression verbale appropriée et adéquate. Des tensions, des frustrations sont ainsi libérées. Cependant, lorsqu'on travaille en langue étrangère, ce n'est pas toujours le cas, à moins d'être d'un très bon niveau; les sentiments éprouvés au regard de l'apprentissage linguistique, des autres membres du groupe, du professeur, peuvent se transformer en conduites de frustration s'ils ne reçoivent pas d'expression appropriée. Là où les moyens linguistiques sont insuffisants pour se libérer de telles tensions, savoir aux niveaux inférieurs, il importe de se rappeler que les stagiaires ont besoin de manifester leurs attitudes et que, si l'un des moyens de le faire est par l'intermédiaire de la langue maternelle, l'on doit leur aménager cette possibilité. Il ne s'agit, bien entendu, de leur accorder que quelques minutes de conversation en français, et encore de temps en temps seulement. D'autre part, accorder la possibilité de bouger physiquement, c'est-à-dire de se déplacer dans la salle, contribue également à réduire des tensions. Ces déplacements correspondent aux situations que l'on demande aux stagiaires de jouer et, si elles répondent aux besoins adultes, nous trouvons là un autre moyen d'obvier à des insatisfactions éventuelles ou à des frustrations possibles. Nous examinerons la notion de situation dans le chapitre suivant.

L'un de nos stagiaires, qui se remettait (mai 1976) à l'étude de l'anglais, était un autodidacte en ce qui concerne sa carrière professionnelle. Ses études scolaires remontaient à la Deuxième Guerre Mondiale. A l'époque, l'anglais fut enseigné dans des conditions difficiles et, souvent, d'une façon précaire. Sa réussite professionnelle est admirable de plus d'un point de vue - lancé dans la vie à l'âge de 15 ans, il fut d'abord tourneur-fraiseur. Il gravit les échelons pour finalement assumer la direction d'une petite entreprise ayant beaucoup de contacts sur le plan international. A l'heure actuelle, il est obligé de se rendre dans plusieurs pays du Moyen-Orient (Liban, Syrie, Irak, Iran). L'anglais était devenu une nécessité. Cette personne nous a un jour déclaré que, selon lui, l'une des conditions essentielles de la réussite en apprentissage d'une langue étrangère est de se mettre, ou de se trouver, dans ce qu'il appelait une "situation d'irréversibilité". Par là, cet homme entendait une situation, aussi banale ou extraordinaire soit-elle, d'où l'on ne pouvait sortir que par l'intermédiaire d'une langue qui n'était pas sienne. Il en fit l'expérience dans un pays de l'Est où, venant de terminer un dernier entretien d'affaires, il se trouva en taxi l'emmenant vers l'aéroport, lorsqu'il se rendit compte qu'il avait laissé à l'hôtel passeport, visa et billet d'avion. Il était trop tard pour retourner à l'hôtel, puisqu'il était attendu en France pour une importante réunion d'affaires. Serait-il possible, avant même d'arriver à l'aéroport, de téléphoner, ou faire téléphoner, à l'hôtel pour qu'on lui apportât séance tenante ses papiers ? La seule langue de communication était l'anglais, qu'il possédait à peine en dehors du domaine stric-

tement professionnel, technique. Il lui fallut expliquer le problème au chauffeur de taxi (trouver un téléphone sur-le-champ), à la standardiste (obtenir la communication avec l'hôtel dont il n'avait ni l'adresse ni le numéro de téléphone), au réceptionniste à l'hôtel (rechercher et faire envoyer ses papiers à l'aéroport) ; ensuite, expliquer la situation une fois arrivé à l'aéroport. Cet homme se trouva donc impliqué, coup sur coup, dans une série de "situations d'irréversibilité", où il fallait : demander des renseignements, expliquer son problème, faire comprendre l'urgence de la situation.

Il en allait de même avec Monsieur DUPONT, directeur technico-commercial de l'agence lyonnaise de la filiale française d'une société allemande. Il est convoqué un jour à Francfort pour des conversations techniques. Pour lui, il se présente peu de problèmes - son niveau en anglais lui permet de s'entretenir sans difficultés avec ses homologues qui viennent aussi bien de pays européens que de l'Extrême-Orient. Fait inhabituel : on lui demande de s'occuper d'un jeune Japonais qui vient en Europe pour la première fois. Il l'emmène au restaurant, où la conversation porte sur les pays respectifs, la famille, et autres sujet de la vie quotidienne. Après le repas, c'est la visite de la ville. En fin d'après-midi, il le conduit à l'hôtel où la firme lui avait réservé une chambre. Pour une raison inconnue, la réservation n'a pas été faite. Il faut cependant une chambre convenable, mais comme il n'y en a pas, il faut aller dans un autre hôtel et recommencer les opérations. Cela fait, DUPONT retourne au restaurant avec le Japonais. Le lendemain DUPONT est chargé d'accompagner le Japonais à l'aéroport : le vol pour Tokyo a été annulé. Il le fait donc partir sur un autre vol avec changement à Karachi.

Bien que tout ceci se passât en Allemagne, et que DUPONT parlât un peu l'allemand, son niveau dans cette langue ne lui permettait pas de tout faire en allemand. La majeure partie de toutes ces opérations s'est donc déroulée en anglais, et tout ce qui a été fait en allemand, était traduit en anglais à l'intention du Japonais.

Là encore, Monsieur DUPONT, s'est trouvé dans des situations où le seul moyen de s'en sortir fut par l'intermédiaire d'une langue étrangère. Rien ne laissait prévoir de tels contretemps. Impossible de solliciter de l'aide. Il fallait faire vite et bien. Dans les deux cas, l'imprévu guettait.

Nous pourrions multiplier à loisir de tels exemples. Des aventures de ce genre arrivent fréquemment quelque part dans le monde, et illustrent bien le fait que l'homme d'affaires peut, à n'importe quel moment, se trouver dans une situation d'embarras. En outre, le voyage d'affaires est souvent assorti de visas d'entrée, de transit, de sortie. Respecter les contraintes d'horaires est un premier souci, et on n'a pas toujours le temps, ni les moyens de faire intervenir des interprètes. Les situations que nous venons d'évoquer, se placent en marge du contact strictement professionnel. Ce sont les aléas du voyage. Dans un apprentissage linguistique, il importe d'en tenir compte.

Définir et choisir les dimensions du réel, du vécu quotidiens, est un impératif constant en pédagogie des langues. Ceci implique une connaissance des besoins de son public. "... toute élaboration de méthodes d'apprentissage doit être précédée d'une détermination aussi précise que possible du public visé, et, en particulier, de ses besoins. L'analyse des besoins et des attentes, même s'il y a plusieurs réserves

importantes à faire sur ses vertus, indique la prise au sérieux des destinataires eux-mêmes comme composante essentielle de l'outillage pédagogique." *
Quel est, en premier lieu, ce public ? Pour nous - nous l'avons déjà défini - il est composé d'adultes français engagés dans la vie professionnelle. Mais dire que ce public ne s'engage jamais que dans des situations socio-professionnelles, serait se faire illusion. Il est toutefois vrai que pour beaucoup le socio-professionnel l'emporte sur le socio-culturel. Néanmoins, compte tenu du fait que ce public représente une très grande diversité de professions, il est impossible d'entrer dans le détail de chaque secteur d'activité, car les besoins précis et spécifiques des individus ne se recoupent que très rarement. Ceci nous amène à rester dans un cadre délimité mais suffisamment général pour que tout le monde y trouve son compte. Le socio-culturel revêt une importance toute aussi essentielle pour les besoins de communication, ainsi que l'indiquent les exemples que nous avons cités.

A partir de la délimitation des types de publics, on sera dès lors en mesure de mieux connaître leurs besoins de communication. Du moment où ces besoins sont clairement délimités et analysés, il est alors possible d'établir des rapports entre eux et des exigences pédagogiques. Si l'adulte s'aperçoit que, effectivement, les liens étroits existent entre les contenus (de méthodes, de programmes) et la réalité, c'est-à-dire s'il voit qu'il y a pour lui des applications concrètes et pratiques, il s'intéressera davantage à son apprentissage, sa motivation s'en trouvera renforcée.

Pour schématiser, et donner une idée de valeurs, le tableau

* L. PORCHER - Le Sociologique dans le linguistique : de quelques principes et conséquences, pp. 8-9.

sui vant montre qu'il est impossible de négliger l'aspect socio-culturel, ou extra-professionnel :

		SOCIO- PROFESSIONNEL	SOCIO- CULTUREL
LANGUE PARLEE	COMPREHENSION	x x x x	x x x
	EXPRESSION	x x x x	x x x
LANGUE ECRITE	LECTURE	x x x x	x x x
	REDACTION	x x	x x

Que l'on ne se méprenne pas sur la signification de ce tableau - nous n'y avons indiqué qu'une généralisation, applicable à l'ensemble de nos stagiaires. Une question qui se pose est de savoir comment équilibrer ces deux types de besoins. Parmi les stagiaires qui reçoivent ou qui sont accueillis par des homologues étrangers, la presque totalité d'entre eux ont réellement des besoins langagiers socio-culturels : savoir donner, demander et comprendre des renseignements en rapport avec : déplacements, logement, spectacles, restaurants, tourisme, affaires courantes, faits divers. Il est également nécessaire de prendre en considération le niveau linguistique (en langue étrangère) des stagiaires, afin de mieux définir les objectifs d'un cours ou programme.

Il conviendrait donc de définir d'abord les situations-cibles, ensuite décider comment les exploiter. Ce n'est que par la suite que l'on choisira le matériel linguistique à travailler, et ce, en fonction à la fois des situations et du niveau en langue étrangère. Ceci implique une autre conception de l'élaboration des méthodes. L'adulte n'a qu'un temps limité devant lui pour devenir opérationnel - toute proportion gardée - en langue étrangère. C'est pourquoi aussi, en plus des situations et du matériel linguistique préalablement définis, il faut déterminer quels sont les types d'exploitation qui lui seront le plus utiles et qui lui permettront d'intégrer plus rapidement et efficacement le système linguistique étranger.

Aux niveaux inférieurs (Débutants jusqu'à Reprise Fondamentale), on proposera des situations relevant du socio-culturel : elles peuvent intéresser le plus grand nombre et présentent moins de difficultés que les situations socio-professionnelles, car connues de tous. Les stagiaires n'ont pas de problème avec le fond (la situation) et peuvent donc concentrer leurs efforts sur la forme (le matériel linguistique). A partir du niveau Intermédiaire, l'on poursuit le même type de travail mais avec, en plus, l'introduction de situations socio-professionnelles. Selon les groupes, ces dernières peuvent très bien représenter une majeure partie du programme. Toujours est-il que, à partir d'un niveau Intermédiaire fort, le socio-professionnel peut occuper la totalité du cours, mais ceci sera fonction des désirs du groupe, de ses intérêts, de ses motivations pour ce genre de travail. Il est cependant rare qu'un groupe choisisse de faire ainsi.

Or, étant donné qu'au stade d'initiation à la langue, les éléments linguistiques dont disposent les stagiaires sont très restreints,

il est nécessaire d'une part de limiter volontairement la portée, ou le développement, de la situation d'exploitation, mais par contre de prévoir un grand nombre de situations d'exploitation. Il s'agit là de variations sur des thèmes. Il ne suffit pas, à ce stade d'apprentissage, de se contenter d'une seule variation, car il est fort peu probable que le stagiaire ait eu le temps d'assimiler correctement le matériel linguistique présenté. Il lui faut manier la langue de la manière la plus variée possible. C'est à partir de ces variations sur un thème qu'il vérifiera la bonne assimilation des données linguistiques et en même temps s'assurera de sa propre compétence à communiquer de façon appropriée dans des situations qui ne sont jamais tout à fait identiques.

Aux stades de perfectionnement, c'est l'opération inverse qu'il convient de pratiquer. On limite le nombre de situations d'exploitation, mais on encourage à les développer au maximum. Parfois même, une seule situation sera proposée aux stagiaires : leur niveau en anglais leur permet de développer le discours ; en outre, on souhaite tenir compte des compétences et expérience professionnelles des stagiaires. On leur offre donc la possibilité d'utiliser au maximum à la fois compétence linguistique et expérience professionnelle. Cette application pratique, concrète, immédiate, et surtout signifiante, contribue à une meilleure intégration de la langue. Un exemple particulièrement frappant nous a été accordé par un groupe de niveau Intermédiaire faible, où tous les membres travaillaient dans une branche d'industrie. Un développement possible de la leçon était d'envisager l'implantation d'une nouvelle usine à proximité d'une ville dans le nord de l'Angleterre. De niveau faible, le groupe ne disposait pas d'un vocabulaire suffisamment précis ni étendu pour aborder la question comme il l'aurait voulu. Ce fut donc

par le biais d'un "brain-storming" que ces lacunes furent comblées. Les stagiaires ont assigné un rôle au professeur, et se sont mis au travail. Cette exploitation a duré une heure et demie ! Les membres du groupe avaient pris en considération toutes les démarches et opérations nécessaires à l'implantation d'une usine, jusqu'à dessiner le plan même de celle-ci : aspects financiers, administratifs, techniques, commerciaux ; étude de marché, recrutement du personnel, transports, réseaux de communication (au sens géographique), amortissements, achat d'équipements ; disposition des bureaux, ateliers, entrepôts, cantine, parking. Ils n'ont pas oublié non plus les problèmes écologiques !

Au cours de cette exploitation, le professeur s'est contenté de jouer les rôles que les stagiaires ont désignés, et n'est intervenu que très peu pour corriger les erreurs d'expression. Tous les membres du groupe étaient unanimes pour dire que ce travail leur avait apporté beaucoup : mettre en commun et mettre en avant leurs compétences professionnelles respectives, imaginer des projets, trouver les failles, chercher des solutions - exposer, réfuter, convaincre, arriver à un accord. Le sujet les a intéressés, et entretenait des rapports avec le monde professionnel. Ils se sont impliqués dans ce qu'ils faisaient, tant et si bien que le professeur n'a pas eu à intervenir pour les inciter à d'autres efforts. Le groupe avait pris en main tout le développement de la situation, ce qui est justement ce que l'on cherche à faire - rendre les stagiaires aussi indépendants que possible.

Leur capacité à communiquer, à manier la langue avec un peu plus d'aisance, s'est nettement améliorée, la peur de s'exprimer avec des fautes s'est dissipée. Ce fut pour eux un grand pas en avant.

L'esprit de coopération a sans aucun doute contribué dans une large mesure à la réussite de cette exploitation, avec jeux de rôle. En effet, on essaie d'éviter, autant que possible, toute activité à caractère nettement compétitif, car la compétition, en faisant ressortir les différences interindividuelles, peut aboutir à dresser les uns contre les autres, à favoriser l'émergence de sous-groupes, à isoler certaines personnes.

Parmi les techniques utilisées pour faire acquérir plus efficacement la langue étrangère, il y a donc les jeux de rôle, où tout le monde doit s'employer à se mettre "en situation". Il importe de préciser que ce genre d'activité n'est pas suivi de discussions, sauf en ce qui concerne la méthode des cas. A la différence de ce qui se passe dans les stages de formation psychosociale, tout l'effort se porte sur la scène, ou situation, à jouer. Le jeu n'est donc pas un point de départ, mais au contraire constitue l'essentiel. Il serait impensable, par exemple, de demander aux débutants de faire suivre leur jeu par une discussion (en anglais, s'entend).

La mise en scène des jeux de rôle soulève parfois quelques problèmes au début d'un stage, mais ceci tient au fait que les stagiaires ne savent pas comment procéder. Ils s'y adaptent très vite pourtant, et au bout de quelques essais ils n'ont plus besoin d'explications. Lorsqu'on arrive à la reconstruction du dialogue d'une leçon, le professeur propose une variation de la situation initiale. Il peut même en suggérer plusieurs s'il estime nécessaire d'orienter les élèves dans le travail à ce stade. Après cela, la classe est divisée en groupes de deux à quatre personnes, et chaque groupe doit élaborer tout seul, sans aucun contact avec les autres groupes ni avec le professeur, sa propre variation de la situation suggérée par l'animateur, ou bien un prolongement de celle-ci. Pendant

dix ou vingt minutes les groupes, répartis dans la salle, voire en dehors de la salle, mettent au point et répètent la scène qu'ils vont jouer. Chaque groupe jouit d'une autonomie propre. A ce stade, il y a très souvent beaucoup de bruit et d'animation, les étudiants parlent entre eux en français pendant l'élaboration de leur scénario, mais l'on se garde d'intervenir, sauf sur la demande expresse des stagiaires, qui sont ainsi libres d'agir comme ils l'entendent, donnant libre cours à leur imagination. Il est parfois étonnant, et très satisfaisant, de voir ce dont ils sont capables, s'ils sont laissés à eux-mêmes. Tout l'espace de la salle peut être investi, et chaque meuble se transformer au gré de l'imagination ; les étudiants deviennent acteurs et s'engagent, s'impliquent avec enthousiasme dans la situation qu'ils ont pensée, créée eux-mêmes. C'est un exercice qui stimule et motive, car il donne l'occasion d'élaborer soi-même une pratique en fonction de besoins futurs réels et pressentis comme tels par les stagiaires.

Lorsque les élèves travaillent ainsi en petits groupes autonomes de cette façon, les plus forts viennent plus volontiers en aide aux moins forts. En outre, pour éviter que ne se forment des clans, ou des cliques, l'animateur désigne lui-même les groupes de travail, prenant bien soin d'en modifier la composition à chaque séance, car on rencontre souvent, dans les classes, des sous-groupes dont la composition ne varie que très rarement. Quels que soient les facteurs qui ont favorisé la formation de tels groupes, nous savons que le groupe dans son ensemble ne fonctionne pas avec le maximum d'efficacité et de rendement, l'effort collectif est diminué, chaque sous-groupe faisant porter ses efforts dans une direction différente, ou bien dans la même direction mais à des moments différents. Des rappels à l'ordre demeurent souvent sans effet,

et le professeur ne sait pas toujours faire disparaître ces formations. Il est cependant possible de les mettre à contribution, tout en faisant un travail utile, en procédant de la manière que nous venons d'indiquer.

Aux niveaux de perfectionnement, il convient de prévoir d'autres activités qui permettent de prendre conscience des variations qui existent dans le langage, où nous rencontrons les notions d'opportunité et d'inopportunité, qui dépendent à la fois du lieu, du moment, de l'interlocuteur, du sujet. Ceci implique donc l'examen des registres, des niveaux de langue, donc la pertinence de la forme linguistique, ce qui conduit à une meilleure connaissance de la norme ainsi que des écarts de la norme. La question est importante, c'est pourquoi nous y consacrons une partie du chapitre suivant, qui concerne plus spécialement les hauts niveaux.

CHAPITRE 17 L'UTILISATION PEDAGOGIQUE LINGUISTIQUE DE TECHNIQUES
DE GROUPE

Dans le cadre de la Formation Permanente en France, l'apprentissage d'une langue étrangère occupe une place considérable, même si cet apprentissage ne jouit pas d'un statut officiel, c'est-à-dire répondant à une finalité professionnelle. Aussi bien les entreprises que les demandeurs d'emploi ressentent la nécessité d'avoir une connaissance pratique d'une autre langue qui est, généralement, l'anglais. L'apprentissage de cette langue revêt donc une importance capitale, car il répond à des impératifs d'ordre économique. Le caractère professionnel des motivations est manifeste chez un grand nombre d'adultes de tous âges.

Vu la diversité des besoins, il n'est évidemment pas possible de répondre à toutes les exigences formulées par les stagiaires - l'anglais de l'électronique, l'anglais du chauffage industriel, l'anglais du bâtiment et de la construction, l'anglais du contrôle aérien, pour n'en citer que quelques-unes. Toutefois, désireux d'apporter à des adultes en situation professionnelle, un enseignement sans cesse amélioré et davantage adapté à leurs besoins, et compte tenu aussi de certaines caractéristiques de leur travail que sont les interviews, les entretiens, les réunions, les groupes de travail, nous avons dû repenser certains aspects de notre enseignement, sans pour autant renoncer aux principes fondamentaux qui sous-tendent notre enseignement dont, en particulier, la souplesse et l'adaptation constante.

A une époque où "l'homme au travail" signifie "travail en équipe", "travail en groupe", notre attention s'est naturellement portée

vers les possibilités indiquées par la psychosociologie. Or, l'enseignement (et l'apprentissage) d'une langue étrangère pose comme préalables la communication avec autrui et le travail en groupe restreint. La méthode des cas fut introduite, en tant qu'exercice distinct, dans notre enseignement à titre expérimental en 1974. Elle assure, d'une part, la continuité du travail en groupe, en engageant tous les participants, et permet, d'autre part, d'utiliser la langue à des fins précises, en travaillant à partir d'un corpus de données qui exclut toute interprétation libre ou fantaisiste, qui ne s'accommode pas de la discussion dite libre.

L'introduction de cette technique de travail dans notre enseignement s'inscrit dans le cadre plus général d'une exploration des moyens susceptibles d'améliorer les capacités de communication et d'expression de nos stagiaires.

Précisons, pour obvier à tout malentendu, que cette technique vient en complément au programme normal, et n'est pas destinée à le remplacer.

Nous avons dit, plus haut, que si le travail en groupe restreint constitue l'un des préalables à l'apprentissage d'une langue étrangère, nous entendons conserver au groupe son caractère à effectifs limités, à la fois pour maintenir une participation maximum et pour rendre le travail le plus actif possible. En effet, pour les adultes "role playing and simulation ... are entirely active methods of learning" ; *

- * J. ROGERS - Adults Learning, p. 120. (Trad. : Les jeux de rôle et la simulation ... sont des méthodes d'apprentissage entièrement actives.... en tant que méthodes actives, elles (ces techniques) possèdent beaucoup des caractéristiques de l'apprentissage dans la vie réelle).

"a realistic, active method, it has many of the features of learning in real life". * Il n'était donc pas question de modifier la taille ni la composition du groupe, mais de lui fournir un autre type d'activité, qui prolonge le travail du groupe en tant que groupe.

Se livrer à un nouveau type d'activité suppose une modification éventuelle du comportement habituel des étudiants, ainsi qu'une utilisation différente de l'espace de communication - la salle de classe n'est plus perçue en tant que telle, mais comme une salle de réunion, ce qui rapproche davantage les stagiaires de leur vie professionnelle. Il est bien évident que ce nouveau comportement (du moins, pour les uns), cette nouvelle perception ne se forment que progressivement, et c'est l'une des raisons pour lesquelles ce genre de travail doit être poursuivi régulièrement, à condition toutefois que le groupe veuille qu'on induise ces changements. Si l'on combine la méthode des cas avec les jeux de rôle, l'on doit se rappeler que "role playing usually arouses powerful emotions in those who take part, it can be a potent and valuable method to any teacher whose subject involves the development of sensitivity and tolerance." ** Il est tout aussi évident qu'un tel travail constitue une source importante de motivation, l'un des facteurs de l'efficacité en apprentissage.

Souvent, en milieu professionnel, il y a des réunions consacrées à des problèmes précis, afin d'y trouver des solutions. En adoptant la méthode des cas, nous avons donc voulu aller au-delà du

- J. ROGERS - Op. cit. p. 121.
- Ibid. p. 121. (Trad. : D'habitude, les jeux de rôle suscitent chez ceux qui y prennent part des émotions intenses, ce peut être une méthode très efficace et de grande valeur pour tout enseignant dont la spécialité implique le développement de la sensibilité et de la tolérance).

simple échange de vues, de la discussion à bâtons rompus qui ne mène souvent nulle part, car se déroulant au gré des fantaisies, ce qui donne lieu à mécontentement à la longue. En outre, de telles discussions ont la préférence de certains stagiaires qui ont tendance à se cantonner dans les cadres de penser trop étroits, familiers, et donc sécurisants. Par contre, ces deux techniques - méthode des cas, jeux de rôle - s'adaptent assez bien aux groupes de capacités mixtes, elles offrent la possibilité de travailler en petits groupes, où les plus forts, les plus compétents peuvent venir en aide aux autres, ce qui permet de contourner l'obstacle que représentent l'insécurité ou le sentiment d'infériorité.

Une certaine discipline intellectuelle est de la plus haute importance en apprentissage des langues car, pour améliorer les capacités de communication et d'expression, l'on doit accepter certaines contraintes. Ces techniques de travail, de par leur nature et leur contenu même, obligent le stagiaire à utiliser la langue de différentes façons : il aura besoin de la langue de l'argumentation, de la persuasion, de la réfutation, de l'exposition Un tel exercice donne lieu, d'une manière progressive, à une amélioration des capacités d'expression orale. En plus, la méthode des cas se prête souvent à une analyse linguistique du texte, analyse qui n'est nullement dépourvue de signification ni d'utilité. Le travail linguistique est nécessaire, le matériel linguistique rencontré dans le texte sera employé, et ré-employé, lors de l'analyse et de la discussion du cas. L'application immédiate de ce qu'on vient d'apprendre, résulte dans un apprentissage plus sûr, plus rapide, plus satisfaisant aussi.

Il est clair que nous n'avons pas l'intention d'enseigner la méthode des cas à nos stagiaires, de les y former. De même, il est impossible de proposer des cas exigeant un degré élevé de connaissances techniques car, même au sein d'une seule entreprise, les stagiaires travaillent souvent dans des secteurs fort différents - par exemple, l'ingénieur chimiste ne connaît pas le monde de la vente et de l'exportation. Etant donné, cependant, que les groupes présentent une assez grande hétérogénéité des points de vue âge, personnalité et spécialité, nous nous trouvons en présence d'un large éventail d'opinions, d'expériences, d'idées, de valeurs, de jugements, qui enrichissent d'autant la discussion, et qui permettent du même coup, la plus grande participation. Il faudrait préciser que les cas choisis traitent de problèmes humains en général et, de ce fait, peuvent intéresser le plus grand nombre, sans compter que de tels problèmes sont à la portée de tous.

L'analyse du comportement humain dans une situation donnée, correspond, sur le plan intellectuel, à l'analyse d'un problème d'ordre technique. Le cas non-technique offre autant de matière à l'esprit que le cas technique. L'attention est donc portée sur un cas précis, ce qui élimine toutes sortes de divagations - le stagiaire n'est pas totalement libre de dire ce qu'il veut, il lui faut s'en tenir aux données. Il y a, par conséquent, concentration de l'attention, d'une part, et convergence de chaque attention individuelle, d'autre part. Le travail de groupe s'en ressent favorablement. Il en résulte également que l'on développe l'attention à ce que dit autrui, * et c'est ici

- * C. MACCIO - Animation de Groupes, p. 202, a bien résumé l'attitude qu'il convient d'adopter : "Développer le sens du dialogue, savoir écouter, être disponible aux autres, ne pas avoir de préjugés sur les personnes, savoir comprendre en se mettant à la place de celui qui intervient, voilà les qualités essentielles pour que les communications dans le groupe existent réellement."

qu'intervient un facteur important d'ordre linguistique - pouvoir s'entretenir avec un interlocuteur, implique bien comprendre le message et, aussi, répondre de façon appropriée. Autrement dit, nous avons affaire à la pertinence de la forme linguistique choisie pour formuler un message. *

Lié à ce même aspect linguistique, ainsi qu'au développement des facultés d'analyse, il y a la toile de fond du cas, qui nous renseigne souvent sur les catégories sociales et/ou professionnelles des personnes impliquées - par exemple, le "cas" se produit en ville ou à la campagne, sur un chantier, au bureau, dans une école, en zone prospère, en zone en déperdition économique, Il s'ensuit que la situation économique, la localisation topographique, les milieux concernés vont évoquer des comportements sociaux, professionnels, linguistiques probables ou possibles. Nous rejoignons, ici, encore, la pertinence de la forme linguistique.

Mais il y a plus - obliger les stagiaires à suivre un raisonnement, une démarche logique en langue étrangère, a pour objectif de développer leurs capacités d'expression orale et de communication en général. Induire ces comportements de communication (aussi bien verbaux que non-verbaux) est une considération à ne jamais perdre de vue. Dans l'ensemble, le but est d'impliquer les stagiaires plus profondément dans l'apprentissage d'une langue.

Cependant, appliquer cette technique de travail dans une classe de langue ne va pas sans encombre si l'on néglige de prendre certaines précautions. En premier lieu, le professeur qui aurait des velléités

- * Nous reviendrons sur ce point en fin de chapitre, où nous proposerons une technique d'analyse répondant à certains impératifs pédagogiques linguistiques.

d'utiliser cette technique, serait bien avisé de se renseigner sur la méthode des cas telle que l'entendent les psychologues, ceci pour deux raisons : d'une part, il n'est pas question de reprendre la méthode telle quelle ; d'autre part, il ne s'agit pas non plus de former les stagiaires à cette technique de travail. Le professeur n'est pas un professionnel de toutes les techniques de travail en petit groupe, et il est fort peu probable qu'il ait suivi lui-même un stage de formation à ces techniques. En outre, son souci principal est de faire apprendre une langue, et toute méthode de travail adoptée à cette fin doit être adaptée. Ensuite, il lui faut connaître les petits groupes en général et les phénomènes qui s'y produisent, savoir conduire un groupe d'adultes, en particulier il doit utiliser au maximum les ressources de communication offertes par le lieu de travail - dispositif en cercle ou en ovale pour favoriser la communication - , et respecter les consignes de directivité sur la forme et de non-directivité sur le fond.

Ce sont donc des considérations touchant au groupe lui-même qu'il importe d'approfondir avant d'appliquer la méthode à la classe de langue.

Celle-ci comporte des personnes venant d'horizons parfois fort différents. La diversité de spécialisations nous conduit donc à choisir des cas d'intérêt général comme, par exemple, ceux qui traitent de relations humaines, et qui n'exigent pas de connaissances de spécialistes. De ce fait, personne du groupe n'est exclu.

L'adulte, avec ses responsabilités socio-professionnelles, ne dispose souvent que de très peu de temps libre pour se rendre à la bibliothèque ou autre centre de documentation. C'est pour cela que le

professeur évitera le document qui exige un travail de recherche personnelle de la part de ses stagiaires : d'aucuns, fort peu nombreux, auront le temps ; d'autres, la majorité, n'auront pas le temps ; et les premiers trouveront-ils exactement les renseignements recherchés ? Toute l'information nécessaire à la compréhension du cas doit être contenue dans le cas lui-même, ou bien dans les documents fournis par l'animateur. Ce sont des considérations d'ordre purement pratique, mais qui ont leur importance lorsqu'on a affaire à un public adulte.

Une question qui se pose, si l'on décide d'utiliser cette méthode en classe, est de savoir quelle doit être la longueur du texte. Il ne faut en aucun cas prendre le risque de décourager les étudiants en choisissant un document long - au début, il est préférable de travailler sur quelques documents courts, ne dépassant pas une page. Par la suite, la longueur du texte sera fonction des intérêts du groupe, de son enthousiasme pour ce genre de travail ; également, elle dépendra des capacités d'analyse des membres du groupe (nombre de personnes n'ont pas l'habitude de traiter de grandes quantités d'informations), ainsi que de ses capacités linguistiques, car il faut se rappeler à chaque instant que l'on travaille en langue étrangère. Nous préconisons, par conséquent, des textes allant de une à six ou sept pages, selon le niveau du groupe et son expérience dans ce domaine.

Il est toujours mieux d'éviter la lecture à haute voix en classe, qui se révèle souvent monotone, et de peu de valeur, ou la lecture silencieuse, le silence prolongé étant facteur d'ennui, en plus du fait que chacun se coupe des autres membres du groupe. Dans la mesure du possible, donc, les stagiaires ont intérêt à prendre connaissance du

texte chez eux, en le lisant plusieurs fois, pour bien se pénétrer du sens général du cas. Il leur est recommandé de se concentrer sur le sujet, de se contenter de souligner les éléments linguistiques qui posent des problèmes de compréhension. Ce travail préparatoire à la maison permet de passer rapidement à un travail résolument plus actif en classe, où le professeur pourra éclaircir les difficultés linguistiques du texte sans perdre de temps.

Une fois assuré qu'il ne subsiste plus de points obscurs (lexique, syntaxe), l'animateur engagera les stagiaires à analyser le texte au niveau linguistique. Par "analyse linguistique", nous entendons une activité par laquelle les élèves cherchent à rétablir le discours direct, non seulement sur le plan grammatical mais encore sur le plan socio-professionnel. Il ne s'agit donc pas simplement d'une transformation morphosyntaxique (discours indirect → discours direct), mais aussi d'un exercice de style impliquant la recherche et la sélection d'un vocabulaire approprié au locuteur : de quel langage se serait servi un ouvrier, une secrétaire, un directeur, un ingénieur, un syndicaliste,...? Il se pose ici, évidemment, le problème des niveaux de langue, de registre. Un tel exercice de style ne peut être tenté, bien entendu, qu'aux niveaux supérieurs, où les étudiants disposent de connaissances linguistiques suffisamment étendues pour explorer ces possibilités d'ordre stylistique.

Un procédé qui leur permet de retrouver ce qui aurait été dit, consiste à retracer le développement de la situation ou, du moins, les temps forts si le cas est long. En regard des étapes de la situation, seront indiquées l'apparition des différentes personnes impliquées, ainsi que leurs actions et réactions. Une idée claire de la situation et des personnalités concernées, permettra d'approfondir la solution adoptée par

L'avantage est de faire pénétrer plus avant dans la situation, de faire mieux ressentir l'action sur le plan affectif, de faire prendre plus nettement conscience des sentiments et opinions exprimés. Par la suite, on arrive plus aisément à recréer les dialogues correspondant aux différents stades de la situation. Il peut cependant y avoir des inconvénients que le professeur devrait prendre en considération avant d'utiliser ces techniques. "Teachers who have not used role playing and simulation tend to brood anxiously about the potential dangers of inviting too much emotional involvement from students. Adult classrooms generally tend to be peaceful places and many teachers rightly hesitate before plunging their students into what might turn out to be an embarrassing emotional display." "... case study ... allows emotional issues germane to the group to be discussed coolly at a distance in terms of other people's problems, but without any of the apparent hazards involved in role playing."

"In a group which has become experienced in using the technique, there is a noticeable feeling that it is quite all right to indulge the emotions a situation may provoke because these emotions are in themselves valuable source material for the follow-up discussion and analysis." "A more real difficulty, especially at first, is the opposite one that adult students may refuse to become involved at all, they may not wish to step out of the conventionally passive student role into something that seems to bear

a suspicious resemblance to amateur dramatics." *

Il convient de se rappeler que l'analyse sociolinguistique risque de ne pas réussir si le cas est trop long, si, aussi, le groupe n'est pas habitué à cette démarche. Un autre problème concerne ce que nous avons appelé les niveaux de langue, exercice qui ne peut être envisagé que dans les groupes de niveau supérieur. Cependant, aux niveaux inférieurs, où le bagage linguistique fait défaut, l'on tentera d'introduire, dans la mesure du possible, des niveaux sociaux de penser, c'est-à-dire la façon de penser, de réagir du médecin, du travailleur manuel, de l'employé de bureau, du patron, de l'étudiant, de l'agriculteur Il est moins question d'employer le vocabulaire qu'utilisent habituellement ces personnes, que d'adopter une attitude. Un exemple, parmi d'autres, serait celle du "rond-de-cuir" qui se cantonne derrière l'hygiaphone, son arme suprême, "les textes", à côté de lui, incapable de réfléchir au-delà de la routine et de la lettre du texte ; ou bien, le médecin qui pose des questions à la recherche de renseignements supplémentaires et qui ensuite rassure et reconforte. La communication a lieu ici au niveau de l'attitude adoptée, du comportement approprié. Beaucoup de cas se prêtent

- J. ROGERS - Op.cit., pp. 126-127. (Trad. : Les enseignants qui n'ont pas utilisé les jeux de rôle et la simulation ont tendance à ruminer anxieusement sur les dangers potentiels qu'il y a à susciter chez les étudiants une trop grande implication émotionnelle. Les salles de cours pour adultes sont en général des endroits paisibles et beaucoup d'enseignants hésitent, avec raison, avant de plonger leurs étudiants dans ce qui pourrait bien se transformer en une manifestation embarrassante de leurs émotions. ... l'étude de cas ... permet de discuter calmement, avec détachement, de questions émotionnelles qui concernent le groupe en termes de problèmes d'autrui, mais sans aucun des risques apparents soulevés par les jeux de rôle.

Dans un groupe qui a de l'expérience dans cette technique (les jeux de rôle), il y a le sentiment net que l'on peut très bien se permettre de vivre les émotions que peut susciter une situation, parce qu'elles constituent en elles-mêmes une source de matériel importante pour alimenter la discussion et l'analyse qui viennent après. Une difficulté plus réelle, surtout au début, est le point de vue opposé, savoir que les adultes peuvent refuser carrément de s'impliquer, ils ne désirent peut-être pas quitter le rôle conventionnel passif de l'étudiant pour s'engager dans quelque chose qui semble avoir tout l'air d'être du théâtre amateur).

assez facilement à ce genre de travail linguistique ou comportemental, sinon les deux à la fois. Ainsi que l'a observé LINTON, nous jouons tous des rôles différents à divers moments de la journée : un employé, le matin, joue les rôles d'époux et de père avant de prendre sa voiture - il devient alors automobiliste - pour se rendre au travail. En chemin, il achète journal et cigarettes - il est client. Arrivé au lieu de son travail, il joue le rôle de vendeur. Un soir par semaine, il est membre actif d'un club ; deux soirs par semaine, il est élève dans un cours de promotion sociale ; et le week-end, un passionné de cyclisme. Autant de rôles, autant d'attitudes, de comportements. *

L'une des difficultés souvent rencontrées par le professeur est le fait que certains membres du groupe ont déjà une certaine expérience de cette technique de travail, alors que d'autres n'en ont pas. La tâche de l'animateur est d'empêcher que les uns ne monopolisent le travail d'analyse et la discussion du cas. Une autre difficulté à laquelle il doit faire face, est que beaucoup de personnes semblent penser qu'il détient "la solution". Il arrive fréquemment qu'elles passent très rapidement sur l'analyse du cas et la discussion, pour lui demander "Quelle en est la solution ? Dites-la-nous." Ceci provient d'une tendance naturelle - trouver la solution le plus rapidement possible et du fait que le groupe ne comprend pas les buts de ce travail, ce qui indique que l'animateur n'aurait pas expliqué clairement en quoi consiste le travail, inter alia, la différence entre problèmes mal définis et bien définis, qu'il n'y a pas qu'une seule et unique solution, qu'il y en a au contraire plusieurs, et qu'il faut trouver la meilleure, ou en proposer une autre que celle présentée par le cas, qu'il importe d'aller au-delà du cas

* v. R. LINTON - Le Fondement Culturel de la Personnalité, cité par J. MAISONNEUVE - La Psychologie Sociale, pp. 54-55.

particulier pour essayer de dégager quelques principes d'ordre général.

Même si le professeur a pris soin d'exposer ces quelques idées directrices, cela ne veut pas nécessairement dire que le groupe donnera d'emblée toute satisfaction, de même qu'il n'en retirera pas tout le bénéfice possible dès la première séance. Des résultats positifs ne s'aperçoivent qu'après l'étude de plusieurs cas. Les premiers résultats visibles se situent au niveau linguistique - amélioration de l'expression ainsi que de la communication en général ; ensuite, chez certains, les capacités d'analyse augmentent. La satisfaction personnelle peut venir de ces premiers résultats, cependant une satisfaction profonde et une motivation accrue ne viendront jamais si les stagiaires ne comprennent pas le pourquoi et le comment de ce travail, si les cas proposés sont de mauvais cas (trop de renseignements manquent pour qu'ils soient étudiés comme il faut), si l'animateur n'arrive pas à conduire son groupe de façon habile. A défaut de quoi, la frustration s'installera très tôt, et le processus d'apprentissage s'en ressentira défavorablement.

Afin d'amener les stagiaires à travailler d'une manière convenable, il importe de commencer - nous l'avons déjà dit - par des textes courts. Nous pensons tout particulièrement au type de document publié par la British Association for Commercial and Industrial Education, * et à celui publié en France par des professeurs de l'Ecole Supérieure de Commerce et d'Administration des Entreprises du Havre. ** A la suite de quoi, il sera possible de passer aux documents plus longs, tels ceux contenus dans Case Studies in Human Relations. ***

* BACIE Case Studies.

** J.-L.C. BLACK, M. POTE, A. ESNOL - English for Decision Making - Travaux Pratiques d'Anglais par Cas de Gestion.

*** K.V. PORTER - Case Studies in Human Relations.

Nous avons mentionné une autre technique de groupe qui se révèle également très utile dans un enseignement linguistique, savoir le "brainstorming", ou assaut d'idées. Elle peut être utilisée presque telle quelle, sauf en ce qui concerne le temps à y consacrer. Le temps d'une leçon, ou d'un cours, est limité, d'une part ; d'autre part, il ne s'agit pas de "débloquer" un groupe comme dans la méthode des analogies. Il s'avère que souvent un groupe n'a pas, ou pense ne pas avoir, d'idées sur tel ou tel sujet, de même qu'il peut estimer ne pas avoir à sa disposition un vocabulaire suffisamment étendu ou approprié ; également, qu'il voit mal comment développer le sujet pour prendre en considération tous les aspects ou, du moins, les aspects les plus importants. En employant le "brainstorming", en temps réduit, on arrive à dégager et à mettre sur le tableau un assez grand nombre d'idées. Cette première phase, dite d'attaque, dure rarement plus de dix minutes. La mise en ordre, le classement de ces idées, peut durer jusqu'à vingt minutes.

L'avantage, pendant la première phase, est non seulement de libérer des idées et se livrer à une activité créatrice, mais encore de fournir un vocabulaire de base assorti à la discussion. C'est ici que le professeur, saisissant le sens d'une phrase, peut fournir le terme exact, ou un terme qui correspond mieux à l'idée émise, sans toutefois trahir la pensée du stagiaire. La deuxième phase permet une première assimilation ordonnée des différents aspects de la question, ainsi qu'un cadre de référence à la discussion.

Nous avons nous-même utilisé cette technique depuis déjà six ou sept ans. Employée de temps en temps avec les mêmes groupes, il nous est arrivé très fréquemment de dépasser, et de beaucoup, les durées de temps que nous avons indiquées pour les deux phases (30 minutes environ),

pour y consacrer jusqu'à 90 minutes, mais ceci ne se produit qu'avec un groupe déjà bien habitué à la technique. Il ne faut cependant pas que ce temps l'emporte sur la pratique de la langue. En tout cas, si jamais le temps alloué à ces premières activités augmente de façon considérable, c'est en général parce que le groupe y trouve un intérêt particulier : celui-ci peut concerner soit la technique elle-même, parce que les stagiaires ne la connaissent pas mais y voient des applications dans leur propre travail, soit le sujet qui entretient des rapports étroits avec leur travail, quoique le vocabulaire ne soit pas toujours assez technique pour satisfaire à leurs besoins précis.

Le "brainstorming" intervient en général en fin de leçon et pour terminer celle-ci. Il n'est bien sûr pas question de l'employer avec des groupes de niveau linguistique faible, où la discussion n'est pas possible.

Ces deux procédés - méthode des cas (avec jeux de rôle), et "brainstorming" - permettent d'introduire de la variété dans un stage comme de stimuler les facultés créatrices des stagiaires. En outre, les efforts et l'attention sont canalisés sur une matière bien définie. L'ambiance davantage professionnelle qui est créée dans les groupes est un facteur non-négligeable de réussite lorsque le public se compose d'adultes dont la plupart ont une activité professionnelle. Les deux techniques semblent particulièrement aptes à une utilisation pédagogique en classe de langue où, précisément, les effectifs sont limités à douze au maximum. L'animateur peut alors faire participer tout le monde, et se contenter de régler les interventions, de diriger ou guider le débat là où ce sera nécessaire.

CONCLUSION

Travailler en groupe, enseigner et apprendre une langue, signifient un ensemble complexe de phénomènes. Prendre en considération l'entité qu'est le groupe ainsi que toutes les diverses manifestations de la communication sont des impératifs pédagogiques. Les hommes communiquent entre eux parfois imparfaitement, d'autant s'il s'agit d'une langue étrangère. Cela veut dire que certains aspects de la communication sont peu ou mal connus, peu ou mal employés, et les professeurs de langues peuvent, avec raison, se poser des questions à propos de leur enseignement. Tout animateur en langues doit porter son attention sur la vie groupale, et étudier de près les échanges formels de même que les relations affectives qui s'y observent, pour ensuite les mettre en regard des problèmes spécifiques soulevés par un apprentissage linguistique, afin de mieux cerner et comprendre certains obstacles à la communication. Il faut savoir comment un groupe peut évoluer, car les problèmes rencontrés ne sont pas nécessairement les mêmes au début d'un stage qu'à la fin, ou bien n'ont pas les mêmes origines.

Tout ce qui peut apporter un élément positif à l'apprentissage d'une langue, mérite une réflexion approfondie : non seulement ce qui se passe, ou peut se passer dans un groupe, mais encore tout autre phénomène qui peut accompagner ou être associé à l'acte de parole - l'espace de la communication et les façons d'induire celle-ci, les mouvements et gestes, la distance (aussi bien physique que psychologique), l'affectivité, les caractéristiques des interlocuteurs - tous autant d'éléments qui font partie intégrante d'une situation. Il est également indispensable de bien définir les types de situations à présenter, et ce en fonction du public concerné, car les besoins diffèrent ici selon l'âge et les catégories socio-professionnelles. Avec des adultes, l'on peut

utilement introduire des techniques de travail souvent employées dans d'autres secteurs d'activité professionnelle.

◦

◦ ◦