

Norme et référentiel- Créativité et innovation Impressions sur le congrès Uplegess 2016

Bernard Dufeu

Centre de Psychodramaturgie de Mayence

Monsieur Jörg Eschenauer m'a invité à prendre le rôle de témoin lors de ce 44ème congrès et donc à exprimer mes impressions lors de la séance finale de ce congrès. Je réponds ici à sa proposition de rédiger un texte qui reprenne ce que j'ai exposé lors de cette séance en ajoutant quelques précisions et références.

Il faut tout d'abord remarquer que nous avons en pédagogie des langues une longue tradition taxinomique. Dans les années cinquante et soixante Georges Gougenheim établit, au moment où le structuralisme connaît un grand écho en pédagogie, un inventaire de mots et de structures sélectionnés en raison de leur fréquence et de leur disponibilité dans certaines situations de la vie courante, ce qui conduit à la parution du *Français fondamental*. Un répertoire de situations de communication apparaît ensuite en relation avec l'approche communicative. Puis l'approche notionnelle fonctionnelle conduit à l'établissement de listes de notions et fonctions ; la prise en considération de la pragmatique met en même temps en relief l'importance des actes de paroles. On retrouve ainsi dans le *Niveau seuil* un inventaire de notions et d'actes de paroles qui conduisent par la suite certains auteurs à les utiliser comme sources pour créer des activités pédagogiques. Cette approche taxinomique de la langue étrangère prend une ampleur particulière avec la parution du *CECRL* en raison de l'image qu'il se donne et de l'écho qu'il connaît. Dans son sillage se développe une palette de référentiels qui présentent parfois un caractère nouveau : ils ne se contentent pas de proposer un inventaire de références, ils les transforment en directives pédagogiques.

Cette intrusion directe dans le domaine de l'enseignement se retrouve d'ailleurs dans les textes mêmes du CECRL : « 6.3.3 Les auteurs de manuels et de cours [...] sont tenus de prendre des décisions détaillées et concrètes sur la sélection et la progression des textes, des activités, du vocabulaire et de la grammaire à présenter à l'apprenant. On attend d'eux qu'ils donnent des instructions détaillées pour la classe et/ou les tâches et activités que les apprenants entreprendront en réponse au matériel présenté. »

Nous nous trouvons confrontés à un glissement fonctionnel qui fait que le descriptif devient prescriptif, même si certains auteurs de référentiels s'en défendent (ce qui montre qu'ils sont conscients du danger). Ce qui devait être référence devient contrainte. Pour chaque niveau de compétence des objectifs communicatifs et linguistiques détaillés sont mis en place. Mais plus on précise les contenus et les objectifs, plus les mailles du filet se resserrent pour le praticien et plus ces référentiels s'éloignent de la prise en compte de l'existence des participants dans le processus d'apprentissage.

Le texte de présentation de ce congrès reflète ce glissement et sa conséquence dans la constatation suivante : « Dans un même temps s'impose une uniformisation des pratiques, des techniques et des méthodes d'évaluation qui déterminent les objectifs de l'enseignement. »

Pourquoi ce glissement fonctionnel ?

Ces normes et ces référentiels répondent sans doute à des besoins profonds, en premier au besoin de sécurité qui se manifeste dans la recherche d'indications précises, de fondements évidents, de parcours clairement définis. Ils répondent également au désir de maîtrise du futur, ils remplissent une fonction d'astrologie pédagogique. Face aux incertitudes et aux doutes qui accompagnent tout enseignement, ces référentiels paraissent apporter la sécurité du savoir et ils semblent indiquer des voies pour le transmettre. Ils reposent, en fait, sur une vision simplificatrice de l'apprentissage et de l'acquisition des langues. Sous la houlette du CECRL qui se veut « exhaustif, cohérent et transparent », l'apprentissage des langues paraît clairement balisé. Une (pseudo-)logique présageant que les mêmes causes produisent les mêmes effets vient l'étayer. On y annonce que les enseignants ou créateurs de cours ou de manuels disposent d'un outil précis (il est symptomatique de voir la fréquence des mots « précision » et « précis » dans le CECRL) qui va les conduire sur une voie précisément déterminée à des objectifs spécifiques. Une conception positiviste de l'apprentissage se propage, d'où la place prépondérante accordée aux normes, aux prescriptions, aux injonctions. Cette conception fait appel aux catégories, aux modes de classification et de compartimentation des sciences dites exactes pour donner plus de scientificité au travail des enseignants, mais les sciences humaines ne prennent-elles pas ainsi le risque de perdre une part de leur humanité et des valeurs qui les caractérisent ?

Quels sont les dangers de ce glissement ?

« En atteignant le but, on a manqué tout le reste ».

Proverbe japonais.

En schématisant les tendances qui émanent de ces référentiels, sans que ce soit obligatoirement l'intention de leurs auteurs, nous pouvons faire les constations suivantes :

- Ces référentiels réduisent les participants à un *rôle d'apprenants* (leur fonction principale est d'apprendre ce qui a été programmé par d'autres pour eux). Ils relèvent d'une pédagogie tutélaire.
- Ils reflètent une *pédagogie de l'objectif*, ils se focalisent sur le futur, ce qui conduit à une confusion entre les fins et les chemins. Ils veulent préparer les participants à *être* alors qu'ils sont !
- Ils présentent une *conception verticale* (ou même patriarcale) de la pédagogie. Cette verticalité s'exprime dans des normes établies par des experts qui indiquent les voies à suivre. On assiste à une pédagogie qui relève du « command and control ».
- Ils sont vécus par les enseignants qui se sentent responsables de leur enseignement comme une *ingérence de l'extérieur vers l'intérieur*, et donc comme une intervention dans un champ d'action qui relève de leur responsabilité et de leur compétence.
- Ils se focalisent sur les *contenus*, on ne peut le leur reprocher, car c'est inhérent à leur nature. La langue est réduite à un savoir qui doit être maîtrisé en fonction des niveaux et tests établis. Ce faisant, ils séparent le sujet de la matière.
- Ils proposent une *approche essentiellement intellectuelle* de l'apprentissage de la langue étrangère. Ils ont donc un caractère élitaire, car ils favorisent les apprenants disposant d'un mode d'appréhension abstrait de la langue et d'une bonne mémoire conceptuelle (il est peu fait appel à la mémoire sensorielle et à l'impact de la résonance dans le processus d'acquisition). La place accordée au corps et à l'affectif dans l'apprentissage est limitée voire inexistante.
- Ils conduisent à une *double aliénation* chez les participants, car « ce n'est pas leur langue et ce n'est pas leur parole ». Les contenus sont déterminés par des personnes extérieures au groupe (lecteurs de maison d'éditions, auteurs de manuels, experts en didactique à travers leurs directives). Cette double aliénation a un impact inhibant sur la motivation, la rétention mémorielle, le contact avec la langue, la communication et la relation dans le groupe.

Pour résumer, ils constituent les piliers d'une *pédagogie de l'avoir*, car l'enseignement est concentré sur l'apprentissage de contenus et l'atteinte d'objectifs déterminés à l'extérieur par des personnes étrangères au groupe en présence.

Remettre en cause les évidences et les exigences

Les critères sur lesquels reposent le CECRL ou les référentiels et les manuels qui s'y reportent, ne relèvent pas d'une pertinence indubitable, certains sont mêmes à remettre en cause. Prenons un exemple, celui de la progression, dont nous pouvons illustrer le caractère arbitraire à partir des indications données dans le domaine de la prononciation. Selon les recommandations des descripteurs du CECRL « La prononciation est clairement intelligible » en B1 et le locuteur « peut varier l'intonation » en C1 (CECRL, 5.2.1.4 p. 92). Il faudrait donc attendre le niveau B1 pour être compris sans difficulté ou le niveau C1 pour s'exprimer de façon nuancée.

Cela conduit certains auteurs de manuels de phonétiques à proposer des progressions fondées sur ces descripteurs, ce qui débouche sur des énoncés du type suivant : « L'intonation expressive sera plutôt abordé au niveau B1, mais on peut commencer à travailler de petits textes dès le niveau A1, à condition que l'intonation soit neutre. » (Abry, D., Veldeman-Abry J., (2007): *La phonétique, audition, prononciation, correction*. Paris, Clé international, 2007, p. 65). Les participants n'auraient-ils droit à l'expression affective qu'au niveau B et devraient-ils s'exprimer au début de l'apprentissage dans une langue neutralisée ? Retirer l'expression affective au début de l'apprentissage ne faciliterait pas la production personnelle des participants et réduirait l'enseignement de la prononciation à l'intonation syntaxique, ce qui serait réducteur et freinerait l'apprentissage en raison, entre autres, de l'impact de l'affectivité sur la mémoire.

De plus les progressions reposent sur une illusion pédagogique connue de tous, didacticiens comme enseignants, à savoir qu'il y aurait une correspondance inéluctable entre enseignement et apprentissage. Il suffirait donc d'enseigner dans l'ordre, sur commande et l'apprentissage s'ensuivrait irrémédiablement. La réalité est heureusement toute autre (« heureusement » sans quoi cela signifierait que l'enseignant disposerait d'un pouvoir inconditionné sur le cerveau des apprenants).

Le désir d'exhaustivité est également à remettre en cause car il peut être contreproductif ou illusoire dans la pratique. Ainsi lorsque le CECRL se veut cohérent, nous ne pouvons qu'approuver ce désir de cohérence, mais lorsqu'il définit ce qu'il entend sous ce terme, de nombreuses questions se posent :

1.6.1.3 « En ce qui concerne les systèmes éducatifs, la cohérence exige qu'il y ait des rapports harmonieux entre leurs éléments : - l'identification des besoins – la détermination des objectifs – la définition des contenus – le choix ou la production des matériaux – l'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage – le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage à utiliser – l'évaluation et le contrôle. »

Cette nomenclature se veut exhaustive, mais relève d'une conception idéalisée des possibilités d'analyse. On pourrait même la qualifier d'idyllique en raison des « rapports harmonieux » qu'elle préconise.

Prenons la première exigence pour illustrer la complexité des paramètres mis en jeu : l'identification des besoins. Sur quel mode d'identification repose-t-elle ? Est-elle fiable (un besoin peut en cacher un autre, plus profond) ? Comme ils ne peuvent être uniformes, les besoins identifiés sont-ils compatibles entre eux ? Quelles échelles de valeurs sont prises pour établir des priorités ? Quand définit-on ces besoins (avant le cours pour un public lambda considéré comme correspondant au cours, en début de cours) ? Comme ils sont par nature évolutifs ne risque-t-on pas de ne pas respecter leur transformation ?

Il est ensuite demandé une définition des contenus, or cette exigence relève d'un type de pédagogie conventionnel, elle est donc uniquement valable pour certaines approches pédagogiques. En effet, les contenus peuvent être déterminés par les participants au fur et à mesure de leurs désirs d'expression dans l'activité proposée.

L'apparence d'exhaustivité peut paradoxalement cacher une illusion simplificatrice de la complexité pédagogique et sous-entendre des choix méthodologiques qui ne sont pas obligatoirement reconnus de tous.

Nous pourrions continuer la liste de questions que posent ces descriptifs bien intentionnés qui donnent dans leur exhaustivité, d'ailleurs toute relative, l'impression ou l'illusion de fondements et de références rigoureuses et pratiques.

Le chemin du congrès : De la norme et des référentiels vers la créativité et l'innovation

*Vous pouvez couper toutes les fleurs,
mais vous ne pouvez empêcher le printemps d'arriver.*
Pablo Neruda

Dans son **introduction** Jörg Eschenauer comparait un congrès à une cathédrale à la construction de laquelle chacun apporte sa pierre. Je vais donc, tel le Petit Poucet, relever ou cueillir certaines pierres apportées sous forme de remarques ou de réflexions par les intervenants de ce congrès.

Lors de son allocution de bienvenue Nicolas Orio, représentant la direction de l'ESTP, compare l'horizontalité des travaux publics par rapport à la verticalité des ingénieurs du bâtiment. Il dit de cette horizontalité qu'elle « relie les hommes ». Il aborde par là même un des aspects importants dans la pédagogie et en particulier celle des langues, le lien relationnel qui fait face à la verticalité des normes, des référentiels et des directives venues d'en haut.

Marie-Jo Goedert, directrice administrative et internationale de la CTI, parle d'individualité des cursus, de liberté pédagogique, de nécessité de plus de souplesse, d'ouverture et elle fait remarquer qu'« une langue c'est la grammaire, la phonétique l'orthographe, mais c'est aussi l'affectif, l'imaginaire, la musicalité ». Partant de cette description des deux versants de l'apprentissage d'une langue, il importe de mettre en relief, qu'une langue étrangère n'est pas un simple objet de savoir, car le langage participe à notre développement physique, affectif, intellectuel, social et spirituel (conception de l'homme, de la vie...). Elle ne se réduit pas à un côté formel abordé par les normes et les référentiels, elle a des fonctions vitales dont il importe de tenir compte dans notre façon de l'approcher et de la transmettre.

Lors de la **conférence inaugurale**, Josef Schovanec, philosophe, écrivain et personne avec autisme, nous donne une leçon de vie. Il nous invite à porter un autre regard sur les autres et le monde et à élargir la palette de nos perceptions. Ainsi il indique que ce que certains appellent le « handicap » peut relever d'une hypersensibilité sensorielle. Il nous engage donc à un changement de perspective qui a aussi toute sa validité dans l'enseignement de langue. Il illustre en même temps la variété des modes d'accès au langage puisqu'il est entré dans le monde du langage en lisant Jules Vernes. C'est donc le rêve et l'imaginaire qui l'ont conduit, en passant par la lecture, sur le chemin de la parole.

Le chemin se fait en marchant.

Antonio Machado

Puis vient le **récitation poétique** présenté par Eva Adam qui, dans son introduction, invite à « réinventer son métier ». Ce spectacle commence par le poème d'Antonio Machado qui porte pour nous un message pédagogique évident « Caminante, no hay camino... » : « Toi qui marche, il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant ». Ce poème symbolise une *pédagogie du chemin*. Celle-ci se situe dans le présent et est caractérisée par une attitude de présence de l'enseignant aux participants et au groupe. Elle fait écho à cette citation d'Albert Camus qu'on pouvait trouver sur un des posters des exposants : « La vraie générosité envers l'avenir consiste à tout donner au présent. »

Cet ancrage dans le présent ne signifie pas qu'on oublie que les participants portent en eux à la fois leur passé et leurs besoins et désirs. Il est tridimensionnel ou comme le dit Leibnitz : « Le présent est gros de l'avenir et chargé du passé. » Se situer dans le présent signifie avant tout être ouvert à ce qui est et surtout à ceux qui sont. Cette focalisation sur le présent invite à la présence.

Ce n'est pas difficile quand on aime.

Remarque d'un élève de Stefanie à Genève

Deux thèmes universels apparaissent dans ce récitation : l'amour et la liberté. Le premier nous rappelle que, dans notre contexte d'enseignement, plus que de transmettre un savoir sur le lexique et la grammaire de la langue, il importe en premier, au début de l'apprentissage, de permettre aux participants d'établir une relation positive avec la langue étrangère ce qui facilitera ensuite son approche et son intégration. La poésie, entre autres, peut y contribuer, en raison de ses aspects esthétiques, culturels et de la portée symbolique de certains poèmes. Pour les enseignants pragmatiques, nous pouvons ajouter qu'elle possède également des fonctions utilitaires, elle permet, par exemple, de sensibiliser aux caractéristiques prosodiques des langues, car les poèmes contiennent de façon concentrée les caractéristiques rythmiques d'une langue. Ainsi dans la poésie classique on compte les syllabes en français, les accents en allemand ; ces deux langues disposent donc d'une dynamique motrice différente. En raison de ses particularités rythmiques et de ses rimes, la poésie peut également faciliter la maîtrise de certains phénomènes syntaxiques ou lexicaux...

Quant au thème de la liberté, il sous-tend l'orientation même de ce congrès. Que reste-t-il de la liberté des enseignants dans un cadre institutionnel qui devient de plus en plus normatif ? Quelle place est accordée à la liberté d'expression et de communication des participants dans une pédagogie conventionnelle ? Se réduit-elle à une phase dite d'emploi libre ou de transfert en fin d'unité ? Il importe de préserver la liberté des participants et des enseignants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage et de redonner à chacun la coresponsabilité de son action et de sa parole.

Lors de **la table ronde** qui suit, Jean-Jacques Quintin invite à développer l'autonomie du sujet, mais aussi le versant social dans l'apprentissage. Il propose de donner « un cadre structurant mais pas enfermant » et attribue comme rôle premier à l'enseignant, celui d'accompagner les étudiants dans leur évolution. Nous pourrions mettre ses propos en relation avec le processus d'individuation prôné par les Jungiens.

Une langue vit, une langue se vit.

Siméon Baldit de Barral parle ensuite de ses expériences d'apprenant lors de ses différents périple à vélo en Amérique du Sud. Il qualifie l'enseignement reçu en espagnol d'enseignement « carré », il oppose cet apprentissage au goût de l'espagnol qu'il a acquis en le vivant au cours de ses voyages en pays hispanophones. Il illustre par là même la différence entre l'apprentissage d'un savoir par l'enseignement et l'acquisition d'une connaissance par l'expérience directe de la langue en action et en relation. Un mode d'accès à la langue étrangère qui peut se vivre non seulement à l'étranger mais également dans un cours. Il exemplifie la citation d'Einstein glanée sur un des posters des exposants du congrès : « La connaissance s'acquiert par l'expérience, tout le reste n'est qu'information. »

Il ne s'agit pas d'exclure l'apprentissage conscient mais de le subordonner à l'acquisition qui naît de l'expression et la communication et donc de redonner au langage ses trois fonctions essentielles : les fonctions expressives, communicatives et symboliques.

Eva Adam parle d'éducation de valeurs, du côté humain du contrat pédagogique, de l'éveil des émotions et des valeurs universelles par la musique. Elle met en évidence le fait que l'utile, le beau et le sensible ne sont pas incompatibles, bien au contraire.

Suivre au lieu de précéder

Puis viennent en parallèle une série de **communications et d'ateliers**. Ne disposant pas du don d'ubiquité, j'ai suivi mon propre atelier l'après-midi. Sur le thème de « La projection comme moteur d'expression », je désirais faire vivre un exercice extrait de la *Psychodramaturgie Linguistique*, dans lequel l'animatrice/teur propose une activité qui stimule à travers l'imaginaire le désir d'expression des participants. Ce sont donc les participants qui décident des contenus et se fraient ainsi leur chemin dans la langue étrangère. Les éléments linguistiques nécessaires à l'expression des participants sont fournis au fil de leurs besoins par les autres participants ou par l'animatrice/teur. Il s'agit donc de suivre les participants dans leur désir d'expression au lieu de les précéder en déterminant à l'avance les contenus linguistiques qu'ils doivent apprendre. Leur parole correspond à un désir d'expression, ce qui permet de créer une unité entre les locuteurs et leur parole. Cette unité facilite l'appropriation de la langue étrangère. Il importait également de montrer que le recours à l'imaginaire repose sur certains principes de construction des exercices et sur une méthodologie cohérente qui ne repose pas sur les mêmes paradigmes que l'enseignement conventionnel.

Tout ce qui est vie s'accompagne de risques.

La journée du vendredi commence par des **communications et ateliers** en parallèle, je choisis de suivre un atelier intitulé « Les défis ». Ce que je retiens tout particulièrement de cet atelier, c'est l'attitude de recherche et de remise en cause des animateurs par rapport à leurs « défis ».

Brigitte Remer définit son rôle en tant qu'enseignante : « Accompagner le mouvement », « C'est le parcours qui compte, la relation avec les autres. », « L'enseignant est à la fois passeur et médiateur ».

Vincent Michel relate, entre autres, l'expérience d'interviews de Parisiens par ses participants à partir de questions qu'il avait lui-même définies. Il constate que les intervieweurs se contentent de poser les questions préparées par lui mais ne vont pas plus loin dans la communication avec les interviewés. Il suppose qu'ils ne se sentent pas responsables des questions et indique que, s'il renouvelait l'expérience, il demanderait aux participants d'élaborer collectivement eux-mêmes les questions qu'ils veulent poser afin qu'ils s'approprient le sujet. Nous voyons ici une illustration de l'importance de l'unité entre le locuteur et sa parole.

Martin Chamoisson propose à ses participants une activité autour des maquettes du Musée des Plans-reliefs du Musée des Invalides afin de les « confronter à l'histoire de France ». Ici encore l'esprit du travail m'interpelle : « Je ne savais pas où j'allais. [...] Ils ont produit quelque chose que je n'attendais pas du tout. J'en étais ravi ! ». Il parle de « confrontation fertile par rapport à la France. Ils ont produit des choses pas soupçonnables auparavant », « Le projet est devenu ambitieux en se définissant. » Cette approche illustre une pédagogie du chemin qui propose une activité-cadre aux participants, puis les suit dans leur « traduction personnelle » du projet et dans leurs besoins d'expression.

Dans ces différents « défis » les animateurs prennent le risque d'une orientation dont le parcours et les aboutissements leur sont inconnus et ils accompagnent les participants dans le déroulement de ces activités. Ceux-ci deviennent véritablement auteurs et acteurs de leur parole, ce qui crée un contact personnel avec la langue étrangère et en facilite l'appropriation et l'intégration.

Dans le **concert de Roy Eales and friends**, performance plurilingue poétique, voix et langues s'entrelacent. Roy Eales nous rappelle que la « vie est une rivière » (une métaphore qui pourrait s'appliquer à l'apprentissage des langues), que « les poètes sont là pour montrer la complexité, non pour démêler la réalité ». Le contraire d'une pédagogie simplificatrice...

Lors de sa **conférence** l'après midi, Werner Müller-Pelzer nous propose d'« adopter une langue étrangère comme on adopte un enfant », rappelant que le discours interculturaliste perd de sa crédibilité sans un ancrage affectif. Il expose certains aspects de la néo-phénoménologie représentée en particulier par les ouvrages de Hermann Schmitz (cf. Schmitz, H. : *Brève introduction à la Nouvelle Phénoménologie*. Paris, Vrin, 2016). Il fait également remarquer qu'en raison de notre appartenance aux « sciences molles », nous ressentons souvent un sentiment d'infériorité par rapport aux « sciences dures » et adoptons, entre autres, leur recherche d'objectivité, ce qui conduit à une conception positiviste réductrice de l'enseignement. Face à une conception étroite de l'objectivité, il indique que « les faits subjectifs sont les faits primaires ». Il nous incite à un retour à l'expérience affective qui donne sa véritable valeur au vécu. Il nous invite donc à un retour vers le sujet, ses sensations, sa "résonance", sa « chair » (concept de « Leib » en allemand). Il met ainsi en relief le côté charnel et affectif du langage.

De l'avoir vers l'être sur les chemins d'une pédagogie ouverte

Être ou ne pas être dans une langue étrangère, telle est la question.

D'après William

Ce congrès a mis en particulier en relief, et c'était sans doute un de ses objectifs, la présence en pédagogie des langues de tout un mouvement créatif et innovateur qui vient moduler, corriger ou même contrer les tendances normatives qui sous-tendent une pédagogie « dure ». Ils redonnent aux normes et aux référentiels leur rôle consultatif et leur véritable fonction de références, de sources, d'outils, de soutiens.

Face à une *pédagogie de l'objectif* se développe une *pédagogie du chemin* qui accompagne les participants lors de leur progression dans la langue étrangère, ils acquièrent les contenus linguistiques au fur et à mesure de leurs besoins d'expression. Cette pédagogie s'accompagne d'un renversement pédagogique : suivre les participants dans leur besoins d'expression au lieu de les précéder avec un programme qui leur est doublement étranger.

Face à une *pédagogie de l'avoir* centrée sur les contenus, sur la transmission d'un savoir à des apprenants et sur la réalisation d'objectifs programmés se développe une *pédagogie de l'être* orientée vers les participants et le groupe, tournée vers l'acquisition d'une connaissance et adoptant une orientation évolutive. Aux (pseudo-) certitudes d'un savoir carré s'oppose le doute dynamisant d'une connaissance qui se développe dans un mouvement spiroïdal. Il n'est naturellement pas question de négliger l'avoir mais de le subordonner à l'être, et non l'inverse. Il ne s'agit plus de « savoir être », ce qui peut relever de la manipulation, mais d'*être* plus pleinement, d'être en action et en relation et de développer les attitudes et comportements qui permettent d'accéder plus facilement à la langue. Cette pédagogie remet l'humain et donc la relation et la rencontre au centre de son action.

Au développement de l'autonomie des participants, elle ajoute la prise de conscience de notre interdépendance et par conséquent le développement de la solidarité qui s'exprime dans la mise en place d'activités qui font appel à l'entraide et au respect mutuel ; elle associe donc les composantes individuelles et sociales de l'apprentissage. Elle souscrit aux conséquences pédagogiques liées à la reconnaissance de la singularité et de l'unicité de chaque participant qui présupposent d'accepter que chacun suive son chemin à son rythme dans la langue étrangère.

Plutôt que de considérer l'enseignement des langues dans une perspective essentiellement pragmatique et rationnelle, nous sommes invités à le vivre dans sa dimension humaine avec toute la fragilité et les incertitudes qui l'accompagnent.

Bernard Dufeu, le 18 juin 2016
www.psychodramaturgie.org