T.C.

UNIVERSITE DE MARMARA

INSTITUT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

LA SUGGESTOPEDIE EN CLASSE DE FLE

Tûba SARAÇ

(Mémoire)

Istanbul, 2022

T.C.

UNIVERSITE DE MARMARA

INSTITUT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

LA SUGGESTOPEDIE EN CLASSE DE FLE

FRANSIZCA YABANCI DİL SINIFINDA TELKİN YÖNTEMİ

Tûba SARAÇ

(Mémoire)

Sous la direction de

Prof. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ

Istanbul, 2022

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2022

ONAY

Tûba SARAÇ tarafından hazırlanan **« La Suggestopédie en classe de FLE »** başlıklı bu çalışma 28 Mart 2022 tarihinde yapılan savunma sonucunda jüri tarafından oy birliği ile **başarılı** bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı **Prof. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ**

Jüri Üyesi **Prof. Dr. Füsun SARAÇ**

Jüri Üyesi **Dr. Öğr. Üyesi Selin GÜRSES ŞANBAY**

APPROBATION

Cette étude intitulée **« La Suggestopédie en classe de FLE »,** préparée par Tûba SARAÇ, **a été approuvée** le 28 mars 2022 à l'unanimité par les membres du jury ci-dessous en tant que mémoire de master.

Directrice de mémoire	**Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ** **Professeure des Universités**
Membre du jury	**Füsun SARAÇ** **Professeure des Universités**
Membre du jury	**Selin GÜRSES ŞANBAY** **Maître de Conférences Adjointe**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Mart 2022

Tûba SARAÇ

CURRICULUM VITAE

1991 – 1995 Diplôme de licence, Université de Marmara – Département de Didactique du Français

1992 – 1999 Institut Français de Turquie, Istanbul - Professeur de Turc Langue Etrangère pour adultes - Elaboration progression et supports - Professeur de FLE, cours junior et cours pour adultes

1995 Lycée Galatasaray, Istanbul - Remplacements classes Pré-Collège, méthode « En Avant la Musique »

1999 – 2000 Ecole Primaire Piri Reis Çankaya, Izmir - Professeur de FLE

2000 – 2001 – 2002 (été) Formatrice en FLE - Modules « Enseignement Précoce : Jouer pour apprendre » - « Du Collège au Lycée : Plaisir d'apprendre », « Activités Ludiques », Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, Université de Franche-Comté

2000 – 2009 Lycée Saint Joseph d'Izmir Sous-Directrice, Coordinatrice des Langues Etrangères, Professeur de FLE

2009 – Ecoles Piri Reis Güzelbahçe : Coordinatrice des Langues Étrangères (français LV1 – anglais LV2 – italien LV3)

2021- Présidente de l'Association des Professeurs de Français d'Izmir (APFIZ)

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est le fruit d'un long parcours qui a pris racine il y a plusieurs années et qui a pu être enrichi grâce à mes expériences sur le terrain et mes recherches. Il a pu voir le jour grâce aux soutiens précieux qui m'ont été accordés par mes collègues et mes professeurs.

Je voudrais en premier lieu exprimer ma gratitude à ma directrice de mémoire, Madame YÜCELSİN-TAŞ, qui m'a toujours encouragée dans ce défi qui me paraissait insurmontable. C'est grâce à elle que j'ai repris le goût de relier l'empirique à la théorie. Sans ses encouragements, mon travail n'aurait pas pu aboutir.

Je remercie chaleureusement Madame Füsun SARAÇ qui m'a fait l'honneur d'avoir accepté d'être dans le jury et consacré du temps pour l'évaluation de mon mémoire. Merci également à Madame Selin GÜRSES ŞANBAY d'avoir consacré du temps pour étudier ma recherche et l'évaluer.

Je tiens également à remercier ma collègue Madame Charlotte GOLD pour son soutien et ses conseils. Je lui en suis reconnaissante d'avoir accepté de lire et de faire des commentaires pertinents sur mon mémoire. J'ai pu profiter de sa riche expérience professionnelle. Elle a toujours su compléter, avec son approche différente de la mienne, ce que je ne pouvais pas voir et qui m'échappe encore à l'heure actuelle.

Evidemment, je ne peux oublier mon cher professeur Lonny GOLD, qui m'a ouvert cette voie, celle de la suggestopédie. C'est grâce à lui que mes lectures ont pris plus sens. Lonny a su nous montrer et nous faire vivre/sentir les principes de la suggestopédie pendant ses cours mais surtout à travers sa personnalité, avec son côté humain et empathique, mais également grâce à son professionnalisme et ses expériences.

Je voudrais également remercier mes élèves ainsi que mon école. Sans mes élèves, sans nos échanges qui me font avancer, je n'aurai sans doute pas progresser aussi rapidement, et mes recherches, aussi intéressantes soient elles, n'auraient jamais pu se transformer en expériences.

Enfin, je désirerais aussi remercier toute ma famille, mes parents, mon mari, Murat, mes enfants, Taha, Umut, Ata et ma belle-fille, Dilara, pour leur patience, pour leurs encouragements et leur soutien constant et inébranlable pendant les moments difficiles.

RESUME

Les questions principales de cette recherche consistent à comprendre quels sont les facteurs qui permettent de mieux apprendre une langue étrangère, de façon simple, agréable, efficace et tout en gardant les acquis sur le long terme et en les réutilisant de façon spontanée. Dans le cadre de cette recherche, nous avons tenté de découvrir et de mettre en lumière les éléments et/ou les contraintes qui entrent en jeu dans le processus d'apprentissage. En effet, il apparaît que des blocages comme le stress, la peur de se tromper, l'inhibition, etc. perturbent les capacités cognitives des apprenants et ne leur permettent pas de mémoriser, de mettre en application et de garder leurs acquis sur le long terme. Notre hypothèse est de découvrir si l'utilisation de la méthode suggestopédique en classe de langues, notamment en Français Langue Etrangère (FLE), favorise l'enseignement et facilite les apprentissages. La suggestopédie privilégie une bonne ambiance de classe et elle incite également à mettre les apprenants dans une atmosphère sécurisante pour éviter tout blocage (psychologique, verbal…) afin de permettre à ceux-ci d'être conscients et acteurs de leurs apprentissages pour pouvoir, par la suite, les réutiliser en contexte. Cette expérience a été réalisée en milieu scolaire, dans une école privée, auprès d'un groupe d'adolescents de 14 ans qui apprennent le français depuis 8 ans. Cette étude nous a permis de constater que l'approche suggestopédique en classe de langues favorise les apprentissages en mettant les apprenants dans un environnement convivial et détendu et que les appréhensions face aux difficultés de la langue française se sont envolées au profit d'une envie de s'améliorer et d'y prendre plaisir. Il en ressort également que les compétences verbales et communicatives se sont nettement améliorées et que, un mois après la fin de l'expérience, les acquis étaient toujours présents et utilisés en contexte de façon spontanée.

Mots-clés: Suggestopédie, FLE, mémoire à long terme, activité ludique, rôle de l'enseignant, mémorisation, enseignement/apprentissage, compétences langagières.

ABSTRACT

The main questions of this research consist in understanding what are the factors that make it possible to better learn a foreign language, in a simple, pleasant, effective way and while keeping the achievements over the long term and reusing them spontaneously. As part of this research, we have tried to discover and highlight the elements and/or constraints that come into play in the learning process. Indeed, it appears that blockages such as stress, fear of making mistakes, inhibition…. disrupt the cognitive abilities of learners and do not allow them to memorize, apply and keep their knowledge in the long term. Our hypothesis is to discover if the use of the suggestopedic method in language class, especially in French as a Foreign Language (FFL), promotes teaching and facilitates learning. Suggestopedia favors a good class atmosphere and it also encourages learners to be placed in a reassuring atmosphere to avoid any blockage (psychological, verbal, etc.) in order to allow them to be aware and actors in their learning in order to be able, by later, reuse them in context. This experiment was carried out in a school environment, in a private school, with a group of 14-year-old teenagers who had been learning French for 8 years. This study has allowed us to observe that the suggestopedic approach in language classes promotes learning by putting learners in a friendly and relaxed environment and that apprehensions about the difficulties of the French language have disappeared in favor of a desire to improve and enjoy it. It also shows that verbal and communicative skills have improved significantly and that, one month after the end of the experience, the acquired knowledge was still present and used in context spontaneously.

Keywords: Suggestopedia - FFL – long term memory - playful activity - role of the teacher - memorization – teaching/learning - language skills.

ÖZET

« Suggestopedie en classe de FLE » başlıklı tezimizin konusu, araştırmamızın ve Yabancı Dil olarak Fransızca (FLE) öğretiminde öğretmenlik deneyimimizin sonucudur. Öğrencilerimizle, meslektaşlarımızla yaptığımız alışverişler ve katıldığımız seminerler ve eğitimler sayesinde öğretmek, bizi her zaman bir şekilde öğrenen rolünde bırakır. Sonuç olarak, öğrenmek için bir kursa gidip ödevimizi yapıp « her şeyi bilmek » yetmediğini görebiliyoruz. Bilişsel, sözel, psikolojik, sinirsel, dilsel, duygusal, fiziksel vb. becerilerin bir havuzda toplanmasını gerektiren, öğrenme sürecini başlatabilmek, kazanılmış olarak geçerli kılmak ve böylece öğrenme sürecini geçerli kılmak için gerekli olan bir süreçtir. Uzun süreli bellekte saklanabilir. Öğrenme, « uzun ve sakin bir nehir » değildir ve öğrenci, bir aktör olduğunun, ana rolü üstlendiğinin ve hedeflerine ulaşmak için aktif olarak katılması gerektiğinin farkına varmalıdır.

Öğrenme sürecini daha iyi anlamak için araştırmalar yaptık ve bu sayede Lonny Gold'un ve telkin yöntemi üzerine çalışmalarını keşfettik. Bu dil öğretim yöntemini daha iyi tanımaya karar verdik ve bizi bu yeni alışılmadık yaklaşımın yararları konusunda ikna eden Lonny Gold ile bir eğitim kursuna katılma fırsatımız ve şansımız oldu. Araştırma ve deneyler yoluyla, telkin yönteminin bir yabancı dil öğrenmede karşılaşılan zorluklara yanıt vermeyi mümkün kılıp kılmadığını bilmeye ve görmeye çalıştık. Bu araştırmanın temel soruları, bir yabancı dili daha iyi, basit, keyifli, etkili bir şekilde ve kazanımları uzun vadede korurken daha iyi öğrenmeyi mümkün kılan faktörlerin neler olduğunu anlamak ve bunları kendiliğinden yeniden kullanmaktır.

Jean Houssaye (Houssaye, 2007, p. 245-246), Client-Centered Therapy (Danışan Merkezli Terapi) (1951) adlı çalışmasında, daha sonra okullarda genelleştirilmiş otoriter öğretime saldırma ve öğrenen için bir tavır alma fırsatını yakalayan klinik psikolog Carl Rogers'ın sözlerini şu şekilde alır : « Demokrasinin, öğrencilerin bireyler olmalarına yardımcı olması gereken başka bir öğretim biçimine dayandığını söylüyor:

- inisiyatif alabilen ve bunun için sorumluluk alabilen,
- akıllıca seçim yapabilen,
- problemler değiştiğinde uyum sağlayabilen,
- deneyimlerini yaratıcı bir şekilde kullanabilen,

– işbirlikçi çalışma yeteneğine sahip olan bireyler.

Bu yeni öğretim biçiminin, aşağıdaki gibi birkaç temel ilkeye dayandığını söylüyor:

– başka birine doğrudan öğretemezsiniz; daha ziyade öğrenmesini kolaylaştırmak gerekir,
– bir kişi, bu öğrenmeyi benliğin sürdürülmesi veya ilerlemesi için gerekli gördüğünde gerçekten öğrenir,
– bir tehdit olduğunda benliğin yapısı daha katıdır; kişi önemli bir deneyimi ancak rahatlamışsa özümseyebilir,
– anlamlı öğrenmeye izin veren eğitim durumu, kişiye yönelik bir tehditle ilişkilendirilemez. »

Bu araştırmanın bir parçası olarak, şu sorunu vurgulamayı seçtik: yabancı dil öğrenmek stres, hata korkusu, başarısızlık gibi psikolojik tıkanıklıklara yol açar, hatta bazen gruptaki diğer öğrencilerin önünde saçmalama, yargılanma, kendini yabancı bir dilde ifade etme kaygısı, kendini bu dilde anlatamama, yanlış yorumlama kaygısı vb. pek çok faktör öğrenenleri öğrenme sürecinde rahatsız etmekte ve bilişsel yeteneklerini karıştırarak ezberleme sürecini engellemektedir. Bu nedenle ikincil sorunumuz, başarıları bağlam içinde ve spontane bir şekilde yeniden kullanabilmek için uzun vadede nasıl koruyacağımızı anlamaktır.

Hipotezimiz, telkin yönteminin, Fransızca yabancı dil sınıfında, öğretimi teşvik ettiği ve öğrenmeyi kolaylaştırıp materyal, estetik yön, öğretmenle ilişki, müzik kullanımı, eğlenceli etkinlikler, oyunlar, dil becerilerini geliştirmeye yönelik diyaloglar aracılığıyla iyi bir sınıf ortamını destekler olmasıdır. Ayrıca, yabancı dilin edinimini kolaylaştırmak, uzun süreli hafızada kalmasını sağlayabilmek, öğrencilerin öğrenmelerinin farkında olmalarına ve öğrenmelerine dahil olmalarına izin vermek için psikolojik herhangi bir blokajdan etkilenmemelerini, kazanımları otomatik bir şekilde yeniden kullanmalarına ve uzun süreli hafızaya alabilmelerini kolaylaştırdığı yönündedir.

Araştırmamızın amacı, telkin yönteminin kullanımı sayesinde öğrenicilerimizin hedef dilde dil ve iletişim becerilerinin gelişiminin ve/veya gelişiminin daha hızlı ve kolay olup olmadığını ve kazanımların zaman içinde korunup korunmadığını görmektir. Araştırmamızı gerçekleştirmek amacıyla bu uygulama bir ay boyunca özel bir okulda, 8

yıldır Fransızca öğrenen 14 yaşındaki ergen bir grup ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, bir oturumun seyri, kullanılan materyal ve dokümanlar sunulacaktır.

Bu çalışma sırasında elde edilen veriler, hipotezlerimizi doğrulamamızı ve dil dersinde telkin yaklaşımının kullanılmasının, öğrencileri güvenli bir ortama koyarak öğrenmeyi desteklediğini, Fransızca dilindeki zorluklar karşısında endişelerden kaçınarak öğrenmeyi desteklediğini gözlemlememizi sağladı. Öğrencilerimizde memnuniyet ve hedef dilde gelişme arzusunu net olarak gözlemleyebildik. Ayrıca, bilgi ve becerilerin yanı sıra sözlü ve iletişimsel becerilerinin de önemli ölçüde geliştiği görülmektedir. Ek olarak, deneyimin sona ermesinden bir ay sonra, edinilen bilgilerin hâlâ mevcut olduğu ve bağlamda doğru kullanıldığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak, telkine dayalı yöntem aracılığı ile söz konusu öğretme/öğrenme deneyiminin son derece etkin olduğu, ancak herhangi başka bir yaklaşım gibi bu yaklaşımın da sınırları olduğu söylenebilir. Bu nedenle, konuyla ilgili öğretmenlere yönelik eğitim verilmesinin yanı sıra, yeni bir dil öğretim yönteminin de oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Telkin yöntemi, Fransızca, uzun süreli hafıza, eğlenceli etkinlik, öğretmenin rolü, hafızaya alma, öğretme/öğrenme, dil becerileri.

TABLE DES MATIERES

ONAY ..... **i**
APPROBATION ..... **ii**
ETİK BEYANI ..... **iii**
CURRICULUM VITAE ..... **iv**
REMERCIEMENTS ..... **v**
RESUME ..... **vii**
ABSTRACT ..... **viii**
ÖZET ..... **ix**
TABLE DES MATIERES ..... **xii**
LISTE DES SIGLES ..... **xv**
LISTE DES TABLEAUX ..... **xvi**
LISTE DES SCHEMAS ..... **xvii**
LISTE DES GRAPHIQUES ..... **xviii**
LISTE DES DOCUMENTS ..... **xix**

1. INTRODUCTION **1**
1.1. Problématique 2
1.2. Hypothèses 3
1.3. Objectif 4
1.4. Limites de la recherche 4
1.5. Originalité et Importance 5

2. CADRE THEORIQUE **6**
2.1. Les différences entre acquisition et apprentissage 6
2.2. Définition du concept de suggestopédie 8
2.3. Liens entre les recherches neurolinguistiques et la suggestopédie 10
2.4. La répétition et la mémorisation 14
2.5. La suggestopédie et l'enseignement/apprentissage 18
2.5.1. Les barrières invisibles 18
2.5.2. La désuggestion ou changement d'identité 20
2.5.3. La suggestion 21

2.6. L'activité, l'activité ludique ou le jeu de rôles en classe 22
2.6.1. Expression et compréhension orales 24
2.6.2. Expression et compréhension écrites 25

3. CADRE METHODOLOGIQUE 27
3.1. Méthodologie de recherche 27
3.2. Echantillonnage 27
3.3. Outils de collecte de données 28
3.3.1. Observation de classe 28
3.3.2. Documents 29
3.3.2.1. Documents sonores 29
3.3.2.1.1. Les chansons 29
3.3.2.1.2. La musique 30
3.3.2.2. Documents écrits fabriqués 31
3.3.2.3. Supports d'activités 32

4. DEROULEMENT ET ANALYSE DES ETAPES D'UNE SEANCE SUGGESTOPEDIQUE 35
4.1. Les fondements d'une séance suggestopédique 35
4.1.1. Le lieu de travail 35
4.1.2. La musique 37
4.1.3. Le choix d'une nouvelle identité (désuggestion) 40
4.1.4. L'enseignant 42
4.1.5. L'apprenant 45
4.1.6. Les principes de correction des erreurs 46
4.1.7. L'utilisation de la langue maternelle 47
4.1.8. La gestion du stress 48
4.1.9. La relation à l'apprentissage de la langue cible 48
4.2. Présentation du déroulement de la séance 49
4.2.1. Ouverture de la séance 50
4.2.2. Lecture du dialogue 51
4.2.3. Activité ludique 1 52
4.2.4. Activité ludique 2 53
4.2.5. Activité ludique 3 54

4.2.6. Activité ludique 4 55
4.2.7. Activité ludique 5 56
4.2.8. Activité ludique 6 56
4.2.9. Activité ludique 7 58
4.2.10. Activité ludique 8 59
4.2.11. Clôture de la séance 59
4.2.12. Etape de contrôle des acquis 60
4.3. Analyse des données 61
4.3.1. La participation active des apprenants selon la méthode suggestopédique . 62
4.3.2. Le développement des compétences langagières et communicatives selon la méthode suggestopédique 62
4.3.3. La réutilisation des compétences langagières à long terme 62

5. CONCLUSION et PROPOSITIONS 64

BIBLIOGRAPHIE et SITOGRAPHIE 72

LISTE DES SIGLES

ANL	**:**	Approche Neurolinguistique
CECR	**:**	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
FFL	**:**	French as a Foreign Language
FLE	**:**	Français Langue Etrangère
MAFPEN	**:**	Missions Académiques pour la Formation des Personnels de l'Education Nationale

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Grille d'observation..... 28

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1. Le processus de la mémoire 15

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1. La courbe d'oubli d'Ebbinghaus (Académie de Nantes)..... 17

LISTE DES DOCUMENTS

Document 1. Liste des chansons 30
Document 2. Exemple de dialogue de départ 32
Document 3. Exemple d'activité sur le dialogue de départ proposé 33
Document 4. Exemple de tableau à compléter pour la phase de prise de conscience 34
Document 5. Chanson d'ouverture et de clôture 40
Document 6. Fiches d'identités fictives 41
Document 7. Dialogue de départ 51
Document 8. Dialogue de départ avec erreurs à corriger 53
Document 9. Tableau récapitulatif des cartes 54
Document 10. Exemple de présentation de la règle 55
Document 11. Questions de l'activité ludique 6 57
Document 12. Dialogue de départ à trous 58
Document 13. Fiche de vocabulaire : Les tâches ménagères 60

Je dédie ce travail

à ma mère

et

à mon mari

pour leur générosité et leur affection.

Merci de votre confiance…

« On ne peut rien apprendre aux gens.
On peut seulement les aider à découvrir qu'ils possèdent déjà en eux
tout ce qui est à apprendre. »
Gallilée

1. INTRODUCTION

Pourquoi nous avons choisi ce sujet…

Apprenante depuis notre plus jeune âge, nous avons été confrontée à certaines difficultés d'apprentissage comme tout un chacun. Certaines composantes physiques et psychologiques avec lesquelles nous naissons sont dites « innées ». Le nouveau-né puis l'enfant et enfin l'adulte mettent en application ces éléments (capacité à parler, à raisonner …) tout au long de leur vie. Ces composantes sont en partie liées à la génétique et sont à considérer comme une potentialité, susceptible de s'exprimer (ou pas) en relation avec l'environnement (l'environnement familial, la culture, les événements de la vie…) et qui peut influencer nos comportements. Il en est de même pour les apprentissages d'où la difficulté pour l'enseignant de transmettre ses connaissances à un public varié, inégal sur le plan de l'acquis et de l'inné, de ses composantes.

Toujours apprenante mais également enseignante de Turc Langue Etrangère à l'Institut Français de Turquie-Istanbul, nous nous sommes questionnée sur le processus d'apprentissage ainsi que sur ses différentes formes, ce qui nous a amenée à la réflexion suivante :

Quels sont les facteurs qui permettent de mieux apprendre une langue étrangère, de façon simple, agréable, efficace et tout en gardant les acquis sur le long terme et en les réutilisant de façon spontanée ?

Comment faire en sorte que les apprenants « apprennent » mieux ?

Comment faire en sorte qu'ils y prennent du plaisir ?

Comment leur apprendre une langue étrangère de façon efficace et rapide ?

Et enfin, comment faire pour qu'ils gardent les acquis à long terme ?

Ce questionnement nous a incitée à faire de nombreuses recherches sur ce sujet passionnant et en constante évolution.

Au cours de nos nombreuses lectures, nous avons fait la rencontre de la suggestopédie, terme un peu surprenant au premier abord mais passée la surprise, cette technique d'enseignement-apprentissage nous a paru à la fois « révolutionnaire » et tellement

évidente. Par conséquent, nous avons approfondi mes lectures et nos recherches et nous avons découvert les travaux et les ateliers de formation pour formateurs de Monsieur Lonny Gold. Plusieurs années plus tard, remplies d'expériences dans l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE), et plus que jamais motivée par la suggestopédie, nous avons créé l'opportunité de pouvoir participer à une semaine intensive avec Lonny Gold pour découvrir en détail cette approche et l'expérimenter. Déjà convaincue par cette méthodologie, cette formation nous a définitivement confortée dans notre choix et nous a assurément donné l'envie de la partager en la transposant dans une classe de FLE avec un public d'adolescents.

Les questions principales de nos recherches étaient donc les suivantes :

La méthode suggestopédique, contribue-t-elle à la participation active des apprenants ?

La méthode suggestopédique, permet-elle de développer les compétences langagières et communicatives sans créer de blocages psychologiques chez les apprenants ?

Les apprenants gardent-ils à long terme ces compétences langagières et communicatives grâce à la méthode suggestopédique ?

1.1. Problématique

A la rencontre des deux grandes problématiques

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le développement des compétences langagières est essentiel et différents facteurs entrent en jeu : la curiosité, la motivation, le plaisir, l'ouverture culturelle, la pratique et la confiance en soi. Or, en raison des méthodes traditionnelles, on constate très souvent des blocages dans l'acquisition d'une langue étrangère, notamment en expression orale.

A noter également que de nombreux apprenants éprouvent des difficultés psycholinguistiques et progressent difficilement dans leur apprentissage, parfois même, ils l'abandonnent. En effet, la structuration de la langue maternelle peut entraîner des difficultés quant à la structuration de la langue cible, idem pour la perception des sons plus ou moins faciles à entendre et/ou à reproduire, idem encore dans les variations syntaxiques où les caractéristiques de chaque langue entraînent des stratégies variables dans les traitements des phrases. A toutes ces difficultés concrètes et intrinsèques d'une langue

s'ajoutent la peur, le stress, le manque de motivation, l'incompréhension, le doute, le sentiment d'humiliation et parfois même la perte de l'estime de soi. Une question s'impose également : comment donner l'envie, le plaisir d'apprendre une langue étrangère, de façon simple et efficace sans mettre en avant les difficultés de cette dernière ?

Imaginons toutefois que les difficultés énumérées précédemment ne soient pas présentes dans notre groupe d'apprenants. Une autre problématique, plus discrète mais essentielle, apparaît : comment ancrer les apprentissages dans la mémoire à long terme ? Faut-il multiplier le nombre d'exercices au risque de lasser l'apprenant ? Faut-il valoriser les répétitions et donc y octroyer beaucoup de temps et d'énergie ? A savoir que dans une classe de langue, le nombre d'heures est fixé en amont et la progression est elle aussi pré-définie. Que faire ? Comment faire ?

Dans ce travail de recherches, on partira à la rencontre de l'approche suggestopédique, qui propose une démarche qui tient en compte de la psychologie de l'apprenant et de son environnement afin de l'aider à mieux apprendre.

1.2. Hypothèses

Partant de certaines hypothèses de l'utilité de la suggestopédie dans l'apprentissage des langues étrangères, il apparaît possible de développer et d'améliorer la capacité d'apprentissage de n'importe quel apprenant en écartant toutes les éventuelles difficultés psycholinguistiques qui pourraient émerger lors d'un enseignement traditionnel et surtout de favoriser et d'améliorer la mémorisation à long terme des acquis.

Pour ce faire, les techniques de travail, le lieu et le rôle de l'enseignant sont évidents et les hypothèses sont qu'avec une approche qui favorise une bonne ambiance de travail pendant le cours et qui met en place des supports appropriés aux composantes neurolinguistiques :

- les apprenants se sentiraient plus en sécurité,
- ils progresseraient plus vite, plus simplement, sans s'en rendre compte
- ils garderaient leurs acquis sur le long terme

Ainsi, ils participeraient plus en cours, ce qui :

- les aiderait à s'améliorer,

- leur permettrait d'avoir un meilleur contact avec la langue cible,
- contribuerait à mieux apprendre.

1.3. Objectif

Ces dernières années, les recherches en neurosciences ont réellement progressé et elles ont mis en évidence des éléments qu'il est important de saisir. En effet, il est primordial de s'y intéresser afin d'emprunter, de mieux comprendre, de s'approprier les différentes techniques, de suivre les conseils et les découvertes des neuroscientifiques et d'adapter nos façons de faire en classe de langues pour optimiser l'apprentissage en terme de qualité, de diversité et de durée. Découvrir ce que l'approche méthodologique de la suggestopédie peut apporter dans les apprentissages est nécessaire. Cela apparaît comme l'objectif primordial et idéal pour permettre aux apprenants d'avoir du plaisir, de sentir de la bienveillance, de la motivation. Cette méthode pourrait également leur permettre de développer leurs compétences communicatives et de mémoriser sur le long terme les acquis. Ainsi, l'approche suggestopédique permettrait aux apprenants de pouvoir utiliser de façon spontanée leurs acquis. Donc, notre objectif est de réaliser une observation participante en classe de FLE à travers un cours monté avec la méthode suggestopédique et ainsi de voir si les élèves apprennent sans blocages psychologiques et s'ils peuvent réutiliser leurs acquis à long terme.

1.4. Limites de la recherche

Afin de vivre concrètement l'expérimentation sur le terrain, nous avons décidé de travailler avec un petit groupe de 14 élèves, en dernière année de collège, cinq jours par semaine pendant un mois. Le groupe d'élèves était considéré au niveau A2 selon le Cadre européen commun de références pour les langues. Etant donné les contraintes horaires et scolaires de notre école, nous avons dû faire quelques adaptations : les cours ont eu lieu tous les matins de 9h à 10h30, séance d'1h30 au lieu de 2 heures voire 3. Les cours se sont déroulés du 21 septembre au 16 octobre de l'année scolaire 2020-2021.

Dans la mesure du possible, nous avons respecté les conditions préconisées par Lonny Gold mais notre expérience a dû également faire face aux contraintes environnementales : le nombre d'élèves a été limité à 14, l'expérience n'a duré que trois semaines et la durée des séances a été fixée à une heure et demie au lieu de trois heures minimum par jour. Ces

adaptations ont été réalisées pour pouvoir respecter l'emploi du temps des élèves ainsi que celui des professeurs des autres matières. L'environnement a lui aussi été restreint dans le choix du matériel, nous avons dû garder des tables et des chaises, et le sol de la salle de classe n'était pas recouvert de moquette ou de tapis permettant de s'y asseoir, donc nous n'avons pas pu respecter les conditions optimales pour assurer le confort des apprenants.

1.5. Originalité et Importance

En cohésion avec de nombreuses lectures et avec notre expérience de formation continue auprès de Monsieur Lonny Gold, nous avons décidé de faire notre propre expérience en tant que professeur avec une mise en pratique auprès d'adolescents dans le cadre scolaire d'une école privée. Cette approche est plutôt novatrice et originale car la plupart du temps ces techniques d'enseignement sont principalement proposées et réalisées avec des apprenants adultes et dans le cadre de cours dans des centres de langues.

Nous savons qu'il y a des instituts qui pratiquent la suggestopédie dans le cadre scolaire au niveau primaire et collège en Bulgarie, pays d'origine de Lozanov, mais, malheureusement nous n'avons que très peu accès à ces pratiques et aux résultats de celles-ci.

De notre côté, le fait de faire des cours en respectant la méthode suggestopédique en classe dans le cadre scolaire avec les contraintes horaires et le respect des programmes nous a permis d'observer et d'obtenir des résultats tant au niveau de l'impact des cours sur les élèves mais également sur le ressenti, la performance et la satisfaction du professeur.

2. CADRE THEORIQUE

Dans cette partie, nous allons traiter le cadre théorique en présentant les diverses recherches menées dans le processus d'apprentissage ainsi que les expériences réalisées pour permettre d'améliorer les techniques d'enseignement. Cette partie sera illustrée par des recherches, des définitions et des notions que nous avons rencontrées dans notre travail. Une relation entre les diverses sciences, neurolinguistique, linguistique, psychologique et suggestopédique sera également présentée afin de mettre en avant l'importance d'une pratique pluridisciplinaire puisque la suggestopédie est déjà pluridisciplinaire en soi.

2.1. Les différences entre acquisition et apprentissage

Avant de rentrer dans le cadre théorique et de définir les approches neurolinguistique et suggestopédique, il est important de bien comprendre les différences entre acquisition et apprentissage d'une langue étrangère. Selon Cuq (2003),

> « on appelle acquisition le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelée aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire, etc.). L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et apprentissage est associé à milieu institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage). Le processus d'apprentissage des langues a fait l'objet de nombreuses recherches [...] » (12-13)

Acquérir, « c'est découvrir des informations, les organiser et les stocker en mémoire, en les reliant aux connaissances existantes (savoirs) et utiliser ces nouvelles connaissances dans les apptitudes visées (compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite). (…) L'acquisition de savoir-faire est atteinte lorsque l'utilisation de savoirs est complètement automatisée » (Cuq, 2003, p. 13).

D'après Cuq (2003), « l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère [...] » (22-23).

Pour Cuq (2003), apprendre « peut être catégorisé en trois phases : activités de découverte de connaissances référentielles, socioculturelles, linguistiques (…), activités d'utilisation et de systématisation de ces connaissances pour aboutir à la disparition du contrôle (…), activités mélangeant tous les savoir-faire en vue d'une automatisation » (p. 22).

Toujours selon Cuq (2003, p. 167-168), les méthodes dites non conventionnelles, souvent en désaccord avec celles dites « conventionnelles /traditionnelles » ont mis en avant l'entité même de l'apprenant. Il faut considérer celui-ci en fonction de ses aptitudes ainsi que leur potentiel créatif afin de les mettre au centre du processus d'apprentissage. L'apprenant est au cœur de son apprentissage, il est acteur, émetteur, récepteur et créateur. Les fonctions cognitives sont liées au cerveau, celui-ci est composé de deux hémisphères qui gèrent chacun un domaine – le gauche pour le côté analytique et le droit pour celui des émotions et de la créativité. Chaque apprenant est, bien évidemment, doté des deux mais les deux ne sont pas utilisés par tous de façon proportionnelle. Certains vont plus utiliser le côté droit et d'autres, le gauche. C'est également à partir de cette constatation que des études ont été faites et elles ont donné naissance à la neurolinguistique. Elle est définie comme étant la rencontre entre la linguistique et la neurologie dans l'étude des troubles du langage comme l'aphasie, c'est-à-dire la carence linguistique occasionnée par des formes spécifiques de lésion cérébrale. Selon des chercheurs, la neurolinguistique,

> « Elle vise à comprendre toutes les situations pathologiques dans lesquelles une lésion qui détruit les structures corticales de représentation du langage génère des dissociations dans les performances linguistiques. Son rôle est d'étudier les mécanismes du cerveau dans le but de rendre possible les activités langagières, tant au niveau de la compréhension que de la production et aussi bien le langage écrit que parlé. C'est un domaine interdisciplinaire qui s'inspire des méthodes et des théories de neurosciences, de linguistique, de sciences cognitives, de neuropsychologie et même d'informatique ». (Web carnet)

Depuis plusieurs années, l'approche neurolinguistique (ANL) a fait son apparition, c'est « une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement, conçu par Claude Germain et Joan Netten (2013), pour créer en salle les conditions nécessaires pour faire apprendre à communiquer spontanément, à l'oral et à l'écrit, dans une langue seconde ou étrangère. L'ANL se situe dans le cadre de ce qui est maintenant convenu d'appeler la « neurodidactique des langues » (Huc et Vincent Smith, 2008) qui se situe elle-même dans le cadre plus général de la neuroéducation, entendue comme l'étude des mécanismes cérébraux appliqués à l'éducation. » (Germain et Netten, 2013, p. 15). Cette nouvelle approche linguistique peut se rapprocher de la suggestopédie en ce sens, qu'elle se concentre également sur les conditions nécessaires à un bon apprentissage.

Entre les méthodes non conventionnelles, les découvertes neurolinguistiques, les processus d'acquisition et d'apprentissage, l'apparition de la suggestopédie semble presque évidente, voire nécessaire. En effet, l'objectif essentiel de cette dernière est de de faire « acquérir » une langue étrangère d'une façon détournée en tenant compte du fonctionnement du cerveau. Tout en un.

2.2. Définition du concept de suggestopédie

La suggestopédie, dont le nom peut être assez trompeur puisque le verbe « suggérer » sous-entend une manipulation, le substantif « suggestion » reflète une « influence » en dehors de la raison logique, c'est-à-dire presque une soumission irrationnelle. Bien entendu la suggestion a toujours existé et est toujours très présente de nos jours. On la retrouve un peu partout, sous différentes formes et plus ou moins identifiable (magnétisme, hypnose…) ou bien via les médias (télévision, publicités…). Ce qui est nouveau en revanche, c'est la prise de conscience de l'homme vis-à-vis de l'idée de la suggestion dans l'apprentissage, et elle remonte au XVIIIe siècle.

La suggestopédie a été mise au service de l'enseignement avec les études du docteur bulgare Georgi Lozanov (né en 1926 à Sofia), psychothérapeute. Dans les années 1950, Lozanov travaille à l'université de Sofia et commence des travaux sur l'hypermnésie (ou super mémoire). Au fil de ses expériences, il arrive à la conclusion qu'il est possible d'augmenter la vitesse d'apprentissage, jusqu'alors proposée dans le cursus scolaire, en améliorant la mémoire à long terme. Sa méthode fait appel à la concentration, à la

musique, au rythme musical et à la respiration rythmique pour améliorer les apprentissages. La suggestopédie (« accelerated learning ») est née.

Lozanov donne la définition de la suggestopédie de manière suivante :

> « Le radical du mot « suggestopédie », « suggesto » vient du verbe latin suggero, suggessi, suggestum, se mettre sous ou suggérer et « paedy » (pedy) est lié à la pédagogie et est donc lié aux questions d'enseignement, d'apprentissage et d'éducation. La « suggestopédie » désigne donc l'éducation et l'instruction dans lesquelles les lois et les principes de la suggestion sont pris en compte. » (Lozanov, 1978).

Hasra (2007), dans son mémoire citera, plus tard :

> La suggestopédie, qui est une méthode d'enseignement des langues composée des mots « suggestion » et « pédagogie », signifie suggestion pédagogique. La suggestopédie est basée sur la compréhension du fonctionnement du cerveau humain et de la manière dont nous pouvons apprendre le plus efficacement possible. Georgi Lozanov, fondateur de la suggestopédie, estime que l'apprentissage des langues se déroule à un niveau beaucoup plus rapide que tout autre. Lozanov attribue la raison de notre insuffisance aux barrières psychologiques auxquelles nous nous opposons pour apprendre. Nous n'utilisons pas pleinement nos capacités mentales car nous craignons de limiter notre capacité à apprendre de peur d'échouer à réaliser l'apprentissage. Selon Lozanov, nous n'utilisons que 5 à 10% de nos capacités mentales. Afin de mieux utiliser nos ressources mentales, les limitations que nous pensons avoir doivent être supprimées (Lozanov, 1978 ; cité par Hasra, p. 23).

Quant à Emile Coué (1922), dans son ouvrage intitulé La Maîtrise de soi-même par l'autosuggestion consciente, il écrit la phrase suivante : « Je n'impose rien à personne, j'aide simplement les gens à faire ce qu'ils désireraient faire mais qu'ils se croient incapables de faire. » Ainsi, Coué nous parle de la notion de la « désuggestion » avant de passer même à la suggestion afin que les apprenants prennent confiance en eux pour progresser dans leur propre apprentisssage.

Etant donné que la langue est un moyen de communication, la suggestopédie met l'accent sur l'expression orale comme expliqué dans la citation suivante de Claude Germain : « Dans la suggestopédie, on vise une connaissance pratique de la langue. A cette fin de

nombreuses paires de mots sont mémorisées. Les quatre habiletés sont développées, mais c'est la communication orale qui est privilégiée. » (Germain, 1993, p. 271).

D'autre part, Bernard Dufeu (1996), dans son ouvrage intitulé Les approches non conventionnelles des langues étrangères, explique que Lozanov, oppose à la théorie freudienne qu'il trouve plutôt pessimiste car pour Lozanov, « les principes de la suggestopédie sont : la joie, l'absence de tension et reflète dans la thématique concentrative. » (Lozanov, 1978, p. 258, cité par Dufeu, p. 49). Ces trois points représentent les trois pilliers de la méthode suggestopédique puisque cette approche nous offre une opportunité de travail dans une ambiance où les élèves apprennent sans souffrir et tout en prenant plaisir.

2.3. Liens entre les recherches neurolinguistiques et la suggestopédie

Afin d'éclaircir le lien entre les recherches neurolinguistiques et la suggestopédie, il faut avant tout se pencher sur le fonctionnement du cerveau et des neurones. Il faut savoir que l'ensemble de la substance cérébrale est constitué de plusieurs dizaines de milliards de neurones, appelées également cellules nerveuses, qui sont les principaux médiateurs de l'information Un neurone est une cellule nerveuse qui a la capacité de transmettre des informations électriques et chimiques à d'autres cellules identiques. En effet, la propriété la plus remarquable du neurone est sa capacité de transmettre l'information vers une autre cellule. La structure du neurone est parfaitement adaptée à cette fonction de transmission de l'information avec de nombreux prolongements. Les dendrites qui reçoivent des informations intégrées par le corps cellulaire donnent naissance à un signal et lorsque celui-ci atteint l'extrémité du neurone, il déclenche la libération d'une molécule, le neuromédiateur, caractéristique du neurone émetteur. La libération du neuromédiateur s'effectue dans l'espace qui sépare deux neurones consécutifs, la synapse, et c'est finalement la liaison du neuromédiateur aux sites spécifiques du neurone récepteur (appelés récepteurs) qui signe le passage de l'information d'une cellule à une autre. Donc, le cerveau est structuré en ensembles neuronaux, dont chacun a la propriété d'établir les communications entre les cellules nerveuses grâce à un ou plusieurs neuromédiateurs qui lui sont spécifiques. Cette transmission des messages chimiques est une des clés pour soigner certaines pathologies mais aussi pour mieux comprendre les effets de certaines hormones, tels que le cortisol, la sérotonine ou la dopamine. Avec les recherches

neurologiques, il a été découvert que « le cortisol, à l'inverse de la dopamine, est l'hormone qui gèle notre cerveau mais active nos muscles. C'est en quelque sorte ce qui nous permet d'avoir un instinct de survie : lorsqu'un danger se présente devant nous, notre corps produit du cortisol et empêche notre cerveau de penser » (Dubuisson, 2020).

Néanmoins, si le stress rend performant et améliore la cognition et l'apprentissage, au-delà d'un certain niveau, il produit l'effet inverse. En effet, trop de stress génère un excès de cortisol, ce qui paralyse l'hippocampe, siège de la mémorisation à long terme (Morin, 2020).

Maintenant, revenons aux éléments essentiels de la suggestopédie basés sur le pouvoir et le rôle de l'attention, de la concentration, de l'éveil d'intérêt, de l'importance des répétitions chez l'apprenant et « du sentiment de sécurité » que peut transmettre l'enseignant.

Les études avancées en neurolinguistique permettent dorénavant de mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage. En effet, toutes les découvertes, telles que les différentes raisons des pathologies du langage, les effets des hormones ou bien les transactions entre les neurones et les synapses, ont permis de mieux comprendre les différentes étapes qui se déroulent dans le cerveau dans la phase d'apprentissage (compréhension, décodage, encodage, attention…).

Plusieurs études ont mis en évidence les aspects qui se juxtaposent, s'entrecroisent et se conjuguent dans le processus d'apprentissage :

De nouvelles études en neurosciences ont démontré le rôle et l'impact du stress dans le processus d'apprentissage. Il apparaît que le stress à haute dose et à fréquence régulière bloque les apprentissages sur plusieurs plans (voir les exemples ci-dessous). En effet, il agit directement sur les neurones et diminue la substance blanche (principalement composé des axones myélinisés et des neurones qui relient les différentes aires de la substance grise) et la substance grise (où se situent les corps cellulaires des neurones). L'hippocampe est au cœur de tout apprentissage et est particulièrement sensible au stress. Comme il est le centre de la mémoire dans le cerveau, le stress a des effets néfastes sur l'attention, la concentration et la mémorisation.

Voici quelques exemples des effets nocifs du stress sur la capacité à se concentrer, à apprendre, à comprendre voire à agir :

En 2012, Martin Teicher et ses collègues ont montré que l'hippocampe, qui tient un rôle primordial sur la mémoire à court terme et pour former des souvenirs, diminue de volume chez les enfants maltraités physiquement, psychologiquement et/ou verbalement.

Par ailleurs, il a été déterminé qu'un humain qui vit un moment de stress (agression, traumatismes, choc, pression, etc.) est paralysé par la peur, et de ce fait, il n'est plus capable ni d'écouter ni d'apprendre. Cet humain ne mémorise que l'émotion, celle de la peur et ne laisse pas la place au contenu, il est dans l'incapacité totale d'enregistrer quoi que ce soit dans son hippocampe.

En 2012, Lieselotte Ahnert et ses collègues ont pu établir qu'une relation étroite et soutenante enseignant-élève agit comme un puissant régulateur de stress. Ainsi, quand les enseignants témoignent de l'empathie et mettent en place un environnement respectueux, bienveillant et valorisant, ils désactivent l'amygdale des enfants (siège des réactions émotionnelles) et créent un état d'esprit serein propice à l'apprentissage.

De nos jours, de plus en plus d'études démontrent les répercussions du stress sur le cerveau de l'enfant et de l'adolescent, ce qui engendrent de nombreux troubles dans la personnalité en devenir de ces jeunes et dans leurs apprentissages. Le stress est omniprésent, au sein de la famille, de l'école, à travers les médias, dans le monde extérieur… mais en tant qu'enseignant, il apparaît comme indispensable de tout faire pour mettre en œuvre un enseignement sécurisant, stimulant, motivant, bannissant la peur, l'anxiété et en respectant l'identité et l'intégrité de l'enfant. Pour ce faire, il faut mettre en place une pédagogie plus positive, valorisante, respectueuse de la personne et de ses besoins qui évite les mots et les comportements blessants ainsi que les situations émotionnellement humiliantes. Catherine Gueguen, pédiatre, formée en haptonomie et en communication non violente, valorise ces concepts et donne des pistes pour pouvoir les appliquer. Quant à Martin Buber (2012), philosophe, conteur et pédagogue, il dit : « le bon professeur doit être un homme/une femme existant vraiment : il faut qu'il/elle soit réellement présent à ses élèves ; il/elle éduque grâce à son contact. Tel est d'ailleurs le premier mot en matière d'éducation : le contact. ».

Selon nous, ces divers travaux donnent matière à réflexion et doivent être pris en considération afin d'inciter les enseignants à revoir leur façon d'enseigner, de transmettre leur savoir pour obtenir des résultats plus efficaces sur le long terme grâce à un temps partagé –enseignant/apprenants plus agréable, plus concret, mieux ciblé et réellement plus satisfaisant pour les uns comme pour les autres.

Ces études devraient être prises en considération dans l'organisation et la présentation des cours afin de ne pas perdre l'attention des apprenants ni de susciter de la frustration. En effet, si l'apprenant n'est pas attentif alors certaines données lui échapperont et cela pourrait engendrer des lacunes.

Une autre recherche menée à l'université australienne Curtin a révélé l'importance du choix de la couleur dans les lieux d'enseignement. Cette étude a démontré qu'une pièce, une salle de cours et/ou de formation, aux murs peints avec des couleurs vives favoriserait la concentration. En effet, le cerveau serait très réceptif aux couleurs environnantes. Pour arriver à cette conclusion, les chercheurs ont demandé à un groupe de volontaires de lire un texte et de répondre à quelques questions de compréhension. Tous ont passé le test dans une chambre aux murs bleus, puis une aux murs rouges et enfin, une autre de couleur jaune. Il en résulte que les meilleurs résultats ont été obtenus alors que les volontaires étaient dans les chambres rouge et jaune. Suite à cette observation, les chercheurs en ont conclu que lorsqu'une tâche intellectuelle est compliquée, les couleurs vives stimulent l'activité des neurones. A l'inverse, lorsqu'il s'agit de retenir ses leçons ou d'apprendre par cœur, ce sont les couleurs bleu et vert qui mettraient le cerveau dans un environnement calme et serein donc propice à l'apprentissage. Cette étude met donc en évidence un point trop souvent oublié et qui semble, au premier abord, dénué d'importance : l'environnement et l'importance des couleurs dans un lieu d'apprentissage.

D'autres chercheurs ont fait sauter l'idée qu'un environnement trop calme était propice à l'apprentissage. Il apparaît que la musique, en stimulant l'activité cérébrale, le favoriserait davantage. En effet, plusieurs études ont montré que d'écouter certaines musiques a un impact positif dans l'application de quelques tâches cognitives :

la musique classique calme peut favoriser la résolution d'équations mathématiques,

la musique pop rythmée et entraînante permet d'être plus rapide pour faire des activités telles qu'entrer des données sur ordinateur. Cet environnement musical soutenu peut multiplier par trois la vitesse de saisie.

Néanmoins, les études montrent que pour effectuer un travail personnel de réflexion, les apprenants devraient choisir la musique classique et/ou baroque. Ces deux types de musique ont un impact différent sur le cerveau et il est important d'éclaircir ce point afin de mieux comprendre :

La musique baroque est polyphonique. Elle est constituée de plusieurs voix indépendantes qui racontent chacune diverses histoires distinctes tout en restant liées l'une à l'autre, comme le tronc unique d'un arbre où ses branches se déploient et partent dans différentes directions tout en étant rattachées au même socle. Cependant, en tant qu'être humain, il est impossible de suivre simultanément sept conversations, le cerveau étant incapable de les parcourir consciemment cela entraîne une sorte de « court-circuit cérébral », un « lâcher prise ». Cet état induit un ralentissement de l'activité cérébrale au niveau du néocortex qui est responsable des calculs neuronaux de l'attention, de la pensée, de la perception et de la mémoire épisodique.

La musique classique, quant à elle, ne raconte qu'une seule histoire. Tous les instruments de l'orchestre contribuent à la même histoire. Ainsi, la musique classique, avec sa simplicité, donne une impression de fluidité, d'aisance qui permet de tout comprendre, de tout entendre et de tout ressentir, c'est-à-dire d'avoir la sensation de pouvoir contrôler à la fois le monde extérieur et son monde intérieur. A cet aspect quelque peu magique et réconfortant, s'ajoute le fait que le QI augmente pendant la phase d'écoute de la musique classique et cet état perdure pendant les deux ou trois heures qui suivent.

Pour clôturer ce passage musical, il convient donc de constater que les ondes cérébrales plus lentes (les ondes Alpha – entre 8 et 12 Hz-) rendent l'apprenant plus réceptif tandis que les ondes plus rapides (les ondes Beta – entre 18 et 23 Hz-) rendent l'apprenant plus productif.

2.4. La répétition et la mémorisation

Pour poursuivre avec les avancées scientifiques et voir notamment celles qui ont un impact sur la mémorisation dans le processus d'apprentissage, on retrouve celles

d'Atkinson et Shiffrin (1968). Ils ont démontré qu'il n'y a pas une seule mémoire mais trois : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme (ou de travail) et la mémoire à long terme. Le cerveau peut contenir un nombre d'informations plus ou moins important dans chacune de ces trois mémoires, avec une durée de rétention plus ou moins longue. Le processus est le suivant : l'information est d'abord captée par un ou plusieurs de nos cinq sens puis notre mémoire sensorielle la retient durant moins d'une seconde pour qu'ensuite la mémoire de travail transforme l'information en deux modèles distincts : soit en images, soit en mots. Puis, elle établit des liens entre cette information et celles déjà connues (antérieures). Enfin, l'information est intégrée par la mémoire à long terme sous un des deux modèles que nous avons schématisé ci-dessous.

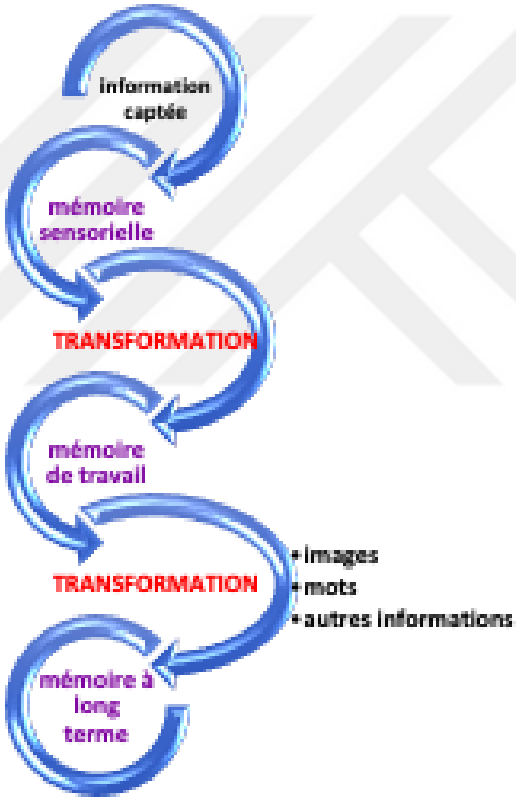


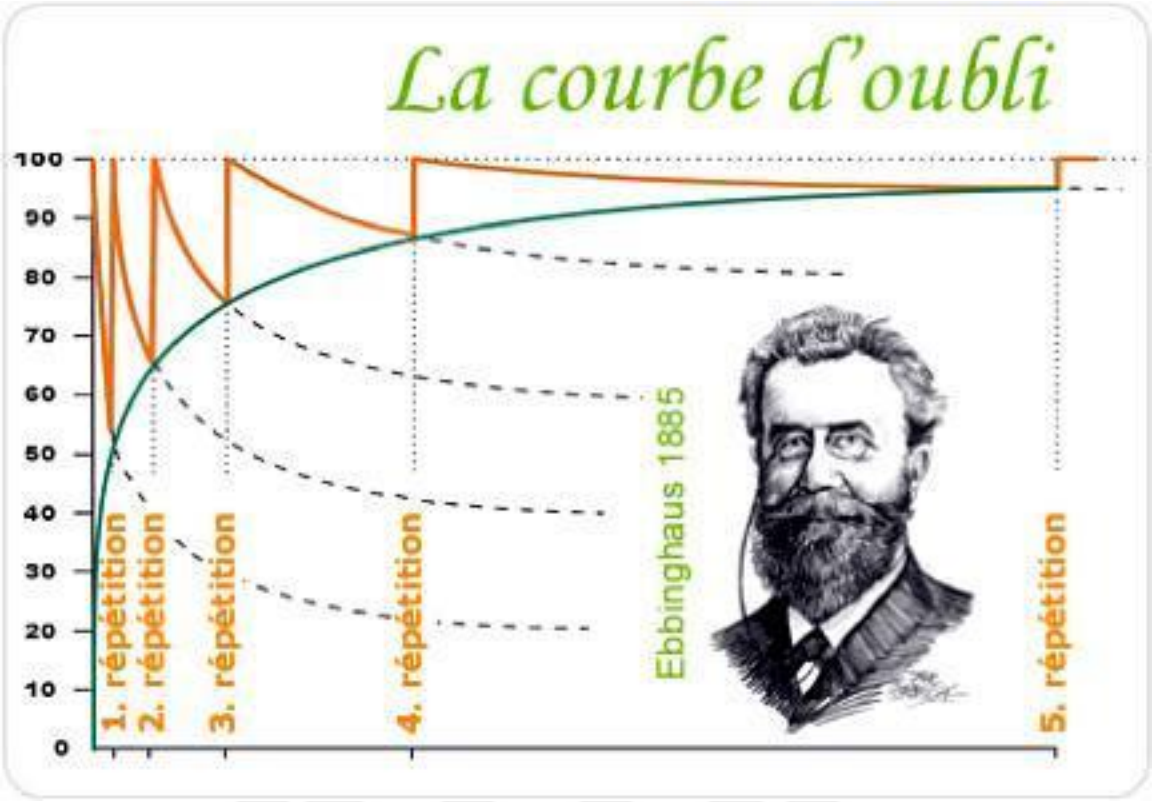
Schéma 1. Le processus de la mémoire

Attention, il est important de préciser que « long terme » peut signifier un jour comme plusieurs années : tout dépend du nombre de fois où l'information a été récupérée dans la mémoire à long terme pour être « réactualisée » dans la mémoire de travail. Sachant que, dans le sujet qui nous concerne, l'apprentissage des langues étrangères, il s'agit de la « réutilisation des acquis » sur le long terme.

Les travaux d'Hermann Ebbinghaus au XIXème siècle, ont également permis de mettre en évidence le processus qui nous permet de comprendre comment mieux mémoriser ce que l'on apprend. Il a défini et mis au point ce qu'on appelle dorénavant « La Courbe d'Ebbinghaus ».

Herman Ebbinghaus est un psychologue allemand qui a été le premier à étudier la mémoire au point de vue expérimental a travaillé en majorité sur les problèmes de la mémoire notamment sur la mesure du taux de rétention de l'information : en fonction du temps écoulé depuis la dernière répétition, en fonction de la longueur de la liste à apprendre ou en fonction du nombre de répétitions. D'après Ebbinghaus, le principe de base est celui de la fréquence des répétitions (2011). Avec la courbe de l'oubli, il explique que lors du premier apprentissage d'un savoir, environ 50% des connaissances seront toujours en mémoire quelques jours ou quelques semaines après l'apprentissage, dans le meilleur des cas. Par ailleurs, Ebbinghaus précise que, plus ce savoir paraît dénué de sens à l'apprenant c'est à dire qu'il ne comprend pas, qu'il ne voit pas l'utilité ni la finalité de cette information, plus l'oubli sera rapide. Il constate également qu'une seconde répétition, assez proche de la première dans le temps, va porter le taux de mémorisation à 65% environ. D'autres répétitions du savoir, de plus en plus espacées dans le temps, donnent enfin la possibilité d'une mémorisation et d'une acquisition des savoirs plus réelles et durables.

La citation de Henri-Frédéric Amiel dans son journal intime, devenue de nos jours un adage populaire, « Mieux vaut la qualité que la quantité » complète parfaitement les travaux de son contemporain Herman Ebbinghaus.



Graphique 1. La courbe d'oubli d'Ebbinghaus (Académie de Nantes)

L'expérience du psychologue Norman Mackworth (1957) a cherché à savoir quel est le temps maximal d'une attention soutenue (ou maintenue) c'est-à-dire la capacité de traiter une activité pendant une durée importante. Pendant la seconde guerre mondiale, il a conçu un test de vigilance pour découvrir la durée optimale d'attention des opérateurs radar. Son expérience avait comme objectif de détecter à partir de quel moment leur vigilance baisse au point de faire trop d'erreurs de détection et doivent prendre du repos pour pouvoir effectuer correctement leur travail et garantir la sécurité. Le test consistait à suivre un point sur une fausse horloge qui fait 100 déplacements dans un tour complet. Le sujet doit repérer lorsque l'aiguille saute deux crans. A savoir que ce double saut est rare (6 fois pour 1000) ce qui demande une vigilance extrême et une attention soutenue. Il en ressort que l'attention baisse au bout de 30 minutes et que les erreurs de détection augmentent de 10 à 15%. Ce test appelé « le test des horloges » de Norman Mackworth est depuis devenu une référence pour évaluer la vigilance et la concentration sur de longues durées.

Ajoutons à cela le fait que pour mémoriser activement, il faut faire l'effort de réinvestir ce qu'on a appris et répondre à certaines interrogations : qu'est-ce que je sais sur … ?

Comment dois-je faire pour… ? Dans leur travail, trois chercheurs ont démontré l'efficacité de cette méthode (Thomson et al., 1978).

Lozanov dans ses expériences de cours, « avait créé « une session d'une heure » qui était basée d'une part, sur les deux formes de concentration du yoga (intérieure//extérieure). La séance est divisée en deux parties : active et passive. La concentration active procède au repos, et la relaxation passive engendre la concentration (ou méditation) » (Bancroft, 1975).

Ludger Schiffler (1989) explique que « normalement, chacun de nous utilise 5 à 15 % de ses capacités mentales. Avec la méthode « super-apprentissage ou suggestopédie, la vitesse d'apprentissage peut augmenter 50 fois plus et cela ne présuppose pas des dons particuliers. »

2.5. La suggestopédie et l'enseignement/apprentissage

Lozanov a constaté que les difficultés d'apprentissage de nombreux élèves étaient en partie dues à des barrières psychologiques. En effet, de nombreux apprenants ont peur de ne pas être performants, de ne pas être à la hauteur des attentes, les leurs ou bien celles d'autres personnes et se sentent (se croient) limités dans leurs aptitudes à apprendre. De plus, selon Lozanov, les apprenants n'utilisent que 5 à 10% de leur capacité mentale dans leur processus d'apprentissage avec les méthodes traditionnelles. Au vu de ses recherches, il a cherché à créer une méthode d'apprentissage pour développer et améliorer le potentiel de chacun au maximum en se basant sur les barrières psychologiques des apprenants face à la notion d'apprendre, la désuggestion et la suggestion.

2.5.1. Les barrières invisibles

La peur d'apprendre existerait-elle ? Dans son livre Serge Boimare (2019), professeur des écoles et psychopédagogue explique très bien ce processus qui se rencontre dès le plus jeune âge :

> « Ils (les enfants) ont peur d'apprendre car ils n'ont pas les compétences psychiques requises pour supporter les contraintes de l'apprentissage. N'oublions jamais que pour apprendre, il faut être capable de reconnaître et d'admettre ses manques, il faut savoir attendre, il faut respecter les règles, il faut pouvoir admettre un moment de solitude. Ne serait-ce pas plutôt la peur de se tromper, de

> faire des erreurs, de faire des fautes et donc la peur d'être jugé, critiqué, humilié, ridiculisé, et parfois d'être obligé de recommencer, qui empêche d'apprendre ? »

Lozanov, quant à lui, relève trois barrières principales qui bloquent ce processus d'apprentissage (Schiffler, 1992, p. 6).

> La critique logique : « Ce n'est pas possible. », « Les autres peuvent certainement le faire mais pas moi »….
>
> Le côté affectif, émotionnel : « Je ne le ferai pas. Ça ne me semble pas facile mais je ne peux pas expliquer pourquoi. », « je ne préfère pas (le faire), merci. »
>
> Le côté éthique : « Je pense que c'est légèrement malhonnête. », « Je ne pense pas que ce soit juste. », etc.

A cela s'ajoute tout ce qui vent de l'extérieur, de l'environnement, des adultes référents, de la pression sociale et scolaire et également tout ce qui peut entraîner des doutes, de la frustration, le sentiment de honte, l'infantilisation, l'autorité, la passivité, la mauvaise intonation… Serge Boimare (2019, p. 167) nous explique : « Autrement dit, apprendre n'est plus pour eux (les enfants) une opération simple, c'est aussi la remise en cause, au moins partielle, d'une façon d'être. C'est l'obligation de se séparer de comportements, qui certes parasitent l'apprentissage, mais qui sont aussi des moyens utilisés pour maintenir un équilibre précaire. Cet équilibre est précaire parce qu'il repose la plupart du temps sur l'évitement systématique de la remise en cause de la souffrance. […]. De ce fait, ils sont installés sur un mode de fonctionnement psychique, sur une organisation personnelle, qui ne sont pas compatibles avec le cheminement nécessaire à l'accès au savoir. » Sachant que tout adulte a été enfant, il convient de prendre en compte les souffrances et les peurs ancrées de façon consciente ou non.

Afin de redonner le goût d'apprendre sans peur et de fournir aux enseignants des techniques pour faciliter leur travail et leur permettre de transmettre un savoir de façon ludique, bienveillante, motivante et qui restera dans la mémoire sur le long terme, Lozanov a choisi de proposer des activités qui permettent de travailler principalement sur :

- l'importance d'expérimenter le langage dans tous les textes communicatifs qui ont du sens,
- un langage référencé et pouvant être appris comme « un outil » de communication,

- la place centrale de la mémorisation du vocabulaire et de la traduction du lexique,
- l'utilisation des histoires, des textes avec un « contenu émotionnel » .

Dans son livre Lozanov (1978) explique que dans une atmosphère positive, même le mot « difficile » est à éviter (...) pour ne pas créer un blocage psychologique dans l'esprit des élèves.

2.5.2. La désuggestion ou changement d'identité

Lozanov définit la suggestopédie comme « un système d'enseignement désuggestif-suggestif et en premier lieu désuggestif ». La difficulté majeure à laquelle se trouve confrontée la suggestopédie aussi bien que la suggestothérapie est l'effet annihilant des suggestions négatives inconscientes qui pèsent sur les individus (Lerède, 1983, p. 44).

Cuq et Gruca présentent la suggestopédie (2005) en soulignant l'importance de désuggestionner :

> « Il s'agit donc, pour l'essentiel, de « désuggestionner » l'apprenant en créant des conditions favorables d'apprentissage « atmosphère agréable ou de détente, intégration des arts dans l'enseignement et particulièrement de la musique, etc.) et en activant les capacités du cerveau avec notamment la mémorisation inconsciente : l'apprenant s'imprègne de la langue sans avoir conscience ou plus exactement sans faire appel à la concentration de son attention. L'activité de base, déployée par les cours suggestopédiques, est la dramatisation qui permet de lever les barrières psychologiques et de stimuler l'imagination**,** qui peut favoriser l'acquisition d'une langue étrangère : l'apprenant s'attribue une autre identité selon sa fantaisie (nom, emploi, biographie, etc.) au cours de simulations ou de jeux de rôle. » (273).

Le changement d'identité figure parmi les « techniques » de désuggestives de la suggestopédie. Au début des cours de langue, chaque étudiant recevra une nouvelle identité avec son nom, son prénom, son adresse, ses goûts, sa situation maritale, etc. Les identités ont été créées pour faire travailler, non seulement les automatismes de présentation et de formulation mais également pour travailler et pratiquer de façon indirecte la prononciation et la phonétique en utilisant les sons de la langue cible qui posent problème aux apprenants (par exemple le « l » et « r » pour des apprenants chinois, l'apprenant s'appellera Frédéric Leleu et habitera à Villeurbanne) ainsi que la dimension culturelle.

Le but de cette pratique ? Favoriser la désuggestion c'est-à-dire de libérer les individus des comportements imposés par la société, la famille, les représentations sociales, les codes culturels… ainsi que des idées véhiculées dans l'imagination collective ou transgénérationnelles, la possibilité d'exprimer ou non des émotions, les non-dits, des codes implicites, etc. Les êtres humains sont comme des prisonniers qui doivent suivre un chemin (très/trop) balisé. Le changement d'identité permettra d'effacer les conditionnements, les artifices, liés à la personnalité de tous les jours et aux règles sociales afin de libérer l'entité de l'apprenant pour lui permettre d'atteindre son plein potentiel et ainsi d'oser apprendre (Lerède,1983, p. 45).

2.5.3. La suggestion

Décider d'apprendre une langue étrangère pour le plaisir ou pour des raisons professionnelles demande de la réflexion, du temps, de la patience, de l'énergie. A cela s'ajoute la ferveur du début, des bonnes intentions immuables, de la motivation et l'envie d'y arriver ! Néanmoins, il arrive bien souvent que les déconvenues, les barrières (citées précédemment) arrivent plus vite que prévu. Lozanov proposent de modifier certaines approches pédagogiques ainsi que le contexte dans le but de rendre les cours plus enclins à favoriser l'apprentissage, la mémorisation et l'automatisation. Il suggère donc :

- de favoriser un environnement confortable et agréable (couleurs, lumière…),
- d'utiliser la musique (classique ou baroque),
- de privilégier les apprentissages périphériques (ne pas centrer le cours sur un seul thème mais en « glisser » certains de façon discrète),
  - de ne pas relever systématiquement toutes les erreurs (syntaxe, grammaire, phonétique…) afin de laisser l'apprenant s'exprimer,
  - de limiter les devoirs à faire à la maison,
- d'intégrer les arts, le théâtre et les jeux de rôles dans le processus d'apprentissage.

Tout travail en groupe demande la présence d'un animateur, d'un meneur, d'un chef d'orchestre et dans la salle de classe, ce sera l'enseignant. Il devra mener, ajuster son cours, varier ses activités et transmettre ses connaissances de façon détournée en les suggérant (cf. deuxième partie).

2.6. L'activité, l'activité ludique ou le jeu de rôles en classe

Modèle méthodologique fictionnel et ludique selon Mallet (cité par Cuq et Gruca, 2005) « la méthodologie de l'enseignement aux jeunes enfants doit se préoccuper avant tout de l'aspect affectif et du rôle que la langue étrangère peut jouer dans la construction de l'identité de l'enfant. » (p. 355). Mallet propose alors la création d'un « espace fictionnel » (p. 356) essentiellement ludique et souligne que le jeu est propice à toutes sortes d'investissements imaginaires du réel.

Cela recoupe notre recherche sur la suggestopédie (Galisson, 1983) dans une classe de français langue étrangère avec les adolescents. Donc, avant de continuer, il convient de donner quelques définitions pour bien faire la distinction entre trois termes : une activité, une activité ludique et un jeu de rôles.

L'activité selon Cuq (2003), a plusieurs sens et fait référence :

> « aux opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu, tout processus mental (repérer, comparer, mémoriser, etc., en lisant un journal par exemple.) ;
>
> aux exercices eux-mêmes (répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.)
>
> au support utilisé pour apprendre (dialogue, actualités télévisées, chanson, exercices de grammaire, etc.)
>
> à l'ensemble cohérent de ces trois premières acceptions : l'activité d'apprentissage peut être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève ?) » (pp. 14-15).

Selon Cuq (2003), « les activités peuvent s'insérer dans trois phases d'apprentissage : les activités de découverte (...), les activités de systématisation (...) et les activités d'utilisation (...) » (p. 15). Quant à l'activité ludique, elle est

> « une activité d'apprentissage (...) guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux

> apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives » (Cuq, 2003, p. 160).

Le jeu de rôles est « (…) en didactique des langues, un événement de communication interactive à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôles a aussi l'avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée » (Cuq, 2003, p. 142).

Varier les activités en classe de langues a une réelle importance afin de toujours garder l'apprenant en éveil et de lui faire découvrir les différentes facettes de la langue cible, que ce soit du lexique, un point grammatical ou bien de la phonétique, via divers supports. L'enseignant, comme il a déjà été écrit précédemment, est un guide qui doit emmener ses élèves vers un objectif tout en veillant à les motiver et leur donner l'envie d'approfondir leurs connaissances de la langue. Le risque pour l'enseignant est de vouloir garder la parole tandis que l'apprenant « ne prend pas le risque » de s'exprimer. Or, il s'agit pour ce dernier, de s'approprier les codes de la langue, de s'y familiariser pour pouvoir ensuite la manipuler.

Selon Desmons (2005, p. 30) « Après une phase de perception active, les apprenants vont retenir et s'approprier les acquisitions fonctionnelles et linguistiques, faites préalablement dans les dialogues entendus, compris et expliqués. Ils ne vont pas seulement recevoir des informations mais en produire et en recevoir d'un autre dans une situation de face à face. »

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) souligne que :

> « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers. »

Etant donné que les 4 compétences langagières (la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite) se trouvent dans un curriculum complet dans l'apprentissage des langues, il est indispensable d'intégrer les activités ludiques et les jeux qui favorisent la mise en pratique de la langue dans les cours sous différentes versions et qui rendent le cours dynamique et motivant tout en respectant les objectifs. Toutefois, les activités en expression orale sont plus faciles à exploiter et à mettre en place, et plus usitées dans la méthode suggestopédique.

Il est nécessaire de donner de la place et de favoriser des types d'activités variées afin de développer les compétences et les aptitudes à communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit. Observons maintenant les différents genres d'activités ludiques que nous mettons en place en suggestopédie.

2.6.1. Expression et compréhension orales

Les activités proposées sous cette rubrique ne représentent évidemment pas une liste exhaustive. Les jeux de rôles servent à mettre les apprenants dans un contexte précis avec un rôle à tenir. Au professeur de fournir le contexte : la situation (le lieu, l'action), les rôles (les personnages et leurs caractéristiques–âge, situation familiale et professionnelle, caractère…) ainsi que les objectifs à réaliser (demander un conseil ou une information, interroger une personne, demander son chemin, faire des achats.). Les situations et les rôles sont à privilégier avec des apprenants débutants ou de niveau intermédiaire car ils ont une trame à suivre et cela est rassurant et sécurisant, les jeux de rôles doivent être adaptés à l'âge et à la culture du groupe. De plus, les jeux de rôle donnent l'opportunité de saisir la dimension culturelle de la langue et encouragent « l'interaction » comme proposée par le Cadre européen commun de référence pour les langues.

La simulation globale pourrait être définie comme une version plus libre des jeux de rôles en ce sens qu'elle met en scène les apprenants et leur permet de s'exprimer à l'oral mais ce sont eux-mêmes qui créent la situation, les personnages et les actions. Toutefois, les objectifs sont définis préalablement et doivent être respectés. Dans le cas de la suggestopédie, la distribution d'identité fictive à chaque apprenant pourrait être considérée comme une initiation à la simulation globale.

Les exposés oraux sont également à suggérer et peuvent être travaillés en binôme afin de favoriser les échanges. Chaque apprenant peut s'exprimer sur un sujet, de son choix ou

non, pour favoriser une situation mettant en relation les sujets de prédilection liés à l'affect et à la curiosité de chacun et les acquis en langue cible.

Les images, les photos et autres documents visuels peuvent également être utilisés comme élément déclencheur pour décrire, argumenter, débattre… D'après Desmons (2005), « L'image qui accompagne la parole apporte deux genres d'information : une information de type référentiel (le référent des objets dont on parle peut être présent sur l'image) et une information de type situationnel (les locuteurs, les lieux et circonstances de la parole). Elle permet également l'étude des éléments paralinguistiques tels que les gestes et les mimiques. » (p. 28).

Toujours selon Desmons (2005, p. 28), il est important de bien différencier « écoute » et « perception auditive ».

- L'écoute, à la différence de la perception auditive, est une pratique volontaire, une attitude, un désir ou un refus. L'atmosphère, la motivation, le type de document choisi, sa longueur, la voix enregistrée… attirent ou bloquent celui qui écoute, soutiennent l'intérêt ou au contraire font décrocher l'attention.
- La perception auditive réside dans la découverte de la signification à travers une suite de sons. Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques, ainsi que la segmentation des signaux oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'apprenant est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère.
- Les documents authentiques comme des extraits de films, d'interview, de spots publicitaires, des documentaires, des reportages, des podcasts…

2.6.2. Expression et compréhension écrites

Comme nous avons évoqué pour les activités d'expression et de compréhension orales, celles-ci ne représentent pas non plus une liste exhaustive.

- Les jeux avec les mots : anagrammes, mots croisés, mots fléchés …
- Les textes à compléter (textes à trous)
- Le jeu du « cadavre exquis » qui permet d'écrire de courtes histoires drôles (ou pas) sans connaître le début ni la suite. Ce jeu est à adapter en fonction des objectifs du cours, il permet de faire des révisions grammaticales, lexicales…

- L'écriture créative : écrire une histoire à partir d'une image, d'une photo, d'une planche de BD où les bulles sont à compléter, un scénario de court-métrage, de pièce de théâtre….

Toutes ces activités ont comme objectif commun de mettre par écrit les compétences déjà étudiées de façon ludique, en respectant une consigne et une trame et en favorisant les échanges entre le professeur et les apprenants.

Pour conclure cette partie, il convient de rappeler l'importance de la mémoire dans le processus d'apprentissage. « Les étapes de la mémoire : encodage, stockage, rappel et reconnaissance, sont intimement liées au processus d'apprentissage (enregistrement d'information–traitement–production), les désordres de l'une vont toujours de pair avec les désordres de l'autre. Comme l'écrit aussi Henri Laborit : En phonétique, la simple répétition ne favorise aucunement l'encodage, elle peut au contraire démobiliser l'attention. Ce qui justifie d'enseigner la phonétique dans des contextes signifiants. » Desmons (2005, p. 40).

3. CADRE METHODOLOGIQUE

3.1. Méthodologie de recherche

« Toute méthode de recherche se définit d'abord par des procédures et des techniques dont la finalité est d'obtenir des réponses aux questions posées » (Boutillier et al., 2012, p. 144). Dans le cadre de notre travail, nous avons suivi une recherche qualitative. Ce choix se justifie d'abord par le nombre de participants limités à un cours en suggestopédie et ensuite par la durée des séances et enfin par la durée de la recherche. Notre objectif étant de voir et d'expérimenter l'utilisation de la suggestopédie en classe, nous avons préféré le modèle d'une recherche qualitative qui serait centrée plus sur une étude de cas afin d'interpréter la séance suggestopédique. Nous avons fait une recherche descriptive mais plutôt explicative. Dans cette recherche explicative, nous avons étudié juste une séance de 90 minutes et nous n'avons pas analysé tous les documents. Certaines activités ont été analysées pour donner un aperçu général.

3.2. Echantillonnage

Le groupe d'élèves était constitué de 14 adolescents de 13 ans. C'était un groupe assez homogène dans l'ensemble au niveau A2 selon le Référentiel de Programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun. Ils étaient, donc capables de « comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple : informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail) » (Chauvet, 2008, p. 41). Ils pouvaient également « communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple en direct sur des sujets familiers et habituels, (…) décrire avec des moyens simples leur environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats » (Chauvet, 2008, p. 41). Cependant certains élèves s'exprimaient avec plus de facilité alors que d'autres, par timidité et par manque d'aisance en langue cible, prenaient difficilement la parole.

3.3. Outils de collecte de données

Dans cette partie, nous allons parler des outils de collecte de données que nous avons utilisés pendant notre recherche tels que l'observation de classe et les différents types de documents tels que les documents sonores, les documents écrits fabriqués et les supports d'activités.

3.3.1. Observation de classe

Dans notre recherche, nous avons fait l'observation de classe en tant que l'un des outils de collecte des données. « L'observation - parfois appelée travail de terrain - est une étape essentielle dans toute recherche en sciences sociales » (Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 141). Dans la présente recherche, il s'agit de « l'observation participante » (Dumez, 2016, p. 9). Nous avons été présente en classe en tant qu'enseignante et aussi observatrice.

Nous avons élaboré une grille d'observation ayant des critères tels que participation des élèves au cours, mémorisation des informations, utilisation des acquis, compréhension orale, compréhension de la consigne et du point étudié, fluidité de l'expression et aisance dans la pratique.

A la fin de chaque séance, nous avons rempli cette grille d'observation pour chacun de nos élèves, ce qui nous a permis d'avoir un aperçu progressif et général afin d'évaluer non seulement leur progrès dans leur apprentissage, mais aussi dans leurs attitudes vis-à-vis du cours.

Tableau 1. Grille d'observation

			
Participation des élèves			
Compréhension de la consigne			
Compréhension orale			
Compréhension du point étudié			
Utilisation des acquis			
Aisance dans la pratique			
Fluidité de l'expression			
Mémorisation des informations			

3.3.2. Documents

La méthode suggestopédique préconise l'utilisation de supports variés qui permettent de diffuser les informations d'une façon émotionnelle et affective et de renforcer les points importants par des biais différents. Pour ce faire, nous utilisons divers documents (Dumez, 2016, p. 27) tels que les documents sonores, les documents imaginés et créés et des exercices fabriqués. Ceux-ci sont donnés à titre d'exemple mais d'autres documents peuvent être utilisés. Néanmoins, il est important que tous soient adaptés aux caractéristiques du public tels que l'âge, le niveau de langue, etc.

3.3.2.1. Documents sonores

Pour développer et entraîner les écoutes en langue cible, nous avons utilisé des documents sonores basés sur des chansons francophones. Le choix d'utiliser des chansons pendant le cours permet de jouer sur l'axe émotionnel des apprenants, de rendre l'ambiance de classe plus distrayante (mais pas trop), de faire découvrir une partie du répertoire de la chanson française donc une part de la culture et d'entendre des mots simples qui pourront être plus facilement retenus grâce au rythme, au refrain et au côté redondant des écoutes. Avec tous ces points positifs, la chanson apparaît donc comme un outil important dans la classe de langue.

Il est évident également que le choix des chansons qui seront diffusées est fondamental. Nous veillons, en tant que professeur et personne référents, à transmettre et à partager des documents à visée pédagogique en les transmettant de façon méthodologique pour permettre aux apprenants d'apprendre quelques mots ou quelques expressions par cœur pour ensuite les réutiliser en contexte. Ces chansons ne seront pas étudiées, elles seront écoutées pendant le cours mais ne font pas partie des objectifs d'apprentissage. Seules les nombreuses écoutes durant les cours permettront à certains apprenants d'en mémoriser des passages. Nous avons utilisé les documents sonores tels que les chansons et la musique à des fins différentes.

3.3.2.1.1. Les chansons

Dans les séances suggestopédiques, les chansons sont exploitées comme rituel au début et à la fin du cours. Les paroles des chansons concernées sont distribuées en photocopie aux élèves. Les quatre ou cinq premiers jours, le professeur distribue chaque

jour une nouvelle chanson. Les jours qui suivent, nous pouvons nous permettre d'en reprendre certaines et de les écouter.

Document 1. Liste des chansons

- Siffler sur la colline - Joe Dassin
  https://www.youtube.com/watch?v=wt6DDDbUjjQ
- Les Champs-Elysées - Joe Dassin
  https://www.youtube.com/watch?v=0JPTSEdrGxY
- La radio qui chante - Yves Jamait avec Zaz
  https://www.youtube.com/watch?v=BqidQSzbg9w
  https://www.youtube.com/watch?v=zIyxfQvGih0
- Requiem - Alma
  https://www.youtube.com/watch?v=JtgM7laoukA
- Ma fiancée, elle est partie - Danny Brillant
  https://www.youtube.com/watch?v=-SJrUeOMeqQ
- Quand je vois tes yeux - Danny Brillant
  https://www.youtube.com/watch?v=hPnzrRHcQeE
- On écrit sur les murs - Kids United
  https://www.youtube.com/watch?v=VV5oVYVGfNc
- Tu réalises - Keen'V
  https://www.youtube.com/watch?v=AcIYY2LeB2Y

3.3.2.1.2. La musique

Dans ce chapitre, nous traitons le rôle de la musique dans l'approche suggestopédique. Nous verrons que la musique occupe une place primordiale pour l'enseignement/apprentissage. Nous avons divisé la musique en deux parties telles que la musique classique et la musique baroque

La musique classique est utilisée pour l'accueil, au moment de l'arrivée des élèves dans la salle de classe. Elle est principalement diffusée pendant la première lecture du dialogue de départ. Nous avons utilisé les musiques de Mozart ou de Beethoven pour cette partie de la séance.

La musique baroque est toujours employée pour l'étape de fixation pendant que le professeur lit le dialogue à la fin du cours. L'association musique baroque- écoute de la lecture transpose les élèves dans une sorte de bien-être et permet d'ancrer le lexique, la grammaire du thème qui a été abordé. Nous avons fait le choix d'utiliser les musiques de Haydn, Bach ou Vivaldi, des compositeurs baroques.

3.3.2.2. Documents écrits fabriqués

Lors de la formation, notre professeur, Lonny Gold, proposait toujours un dialogue car il favorise toujours un contexte communicatif à travers des échanges et également pour le côté plus dynamique qu'un texte littéraire linéaire. Lozanov parle de « dialogue et de situations basés sur la vie réelle » (Lozanov, 1978, p. 12).

En ce qui concerne l'utilisation des documents, nous avons préféré imaginer et créer les dialogues pour les adapter à l'âge et aux centres d'intérêts de nos adolescents, et bien entendu pour les accorder et les ajuster à notre programme et donc à l'objectif du cours. Ce qui sous-entend qu'un dialogue a été conçu et rédigé pour chaque nouvelle séance. Toutefois, nous tenons à préciser que parfois nous pouvons utiliser des dialogues déjà existant dans les manuels, ce qui n'a pas été toujours notre choix lors de nos cours.

En général, la première rencontre avec le dialogue se fait lors de la lecture, à voix haute, du professeur avec de la musique classique en guise de fond musical. Puis, au cours de la séance, il sera utilisé de différentes façons : mots changés ou retirés, lecture, écoute…. A force de travailler avec le même dialogue, les apprenants finissent par garder en mémoire certaines parties ou certaines expressions et ce, sur le long terme… Par conséquent, ils pourront les reconnaître lors d'une conversation et les réutiliser lorsqu'ils en auront besoin.

Voici un extrait d'un autre cours suggestopédique que nous avions préparé pendant notre formation avec Monsieur Lonny Gold, en 2014, à Paris. L'objectif du cours était sur les Participes Passés.

Document 2. Exemple de dialogue de départ

Un groupe de scientifiques, Marine, Marie, Gerry, Rodolphe, Tonia, Philippe, Aurore, Sylvie, Berrak, Chantal, Tuba, Muriel, Claire, Maxence et leur professeur, Lonny, prennent la machine à remonter le temps et se retrouvent à Alexandrie, à l'époque de Jules César et de Cléopâtre, en 50 avant JC.

Maxence, journaliste et auteur, veut profiter de cette expérience pour faire une interview avec Cléopatre.

Maxence : Ma reine, comment vous avez fait pour séduire un empereur si puissant ?

Cléopatre : J'ai appris que César était à Alexandrie. Alors, j'ai voulu la rencontrer.

Maxence : Il a tout de suite accepté ?

Cléopatre : Oui mais pas comme vous l'imaginez…

Maxence : Et comment alors ?

Cléopatre : Il a fallu trouver une solution maligne : j'ai mis ma plus belle robe. J'ai dit à mes serviteurs d'acheter un très beau tapis.

Maxence : Un tapis ? Quel rapport ?

Cléopatre : Patience ! César a su que je lui avais offert un très beau cadeau et il a reçu le cadeau.

Maxence : Je ne vois toujours pas comment vous l'avez séduit !

Cléopatre : En réalité, j'étais dans le tapis ☺

Maxence : Oh là là !

Cléopatre : Eh oui… J'ai attendu pendant une heure dans le tapis. J'ai eu chaud !

Maxence : Vous avez pu respirer là-dedans ?

Cléopatre : Oui, oui… Et quand les serviteurs ont ouvert le tapis, l'empereur a aperçu une très belle femme de 20 ans devant lui.

Maxence : Ah d'accord, je comprends… Vous avez conquis le cœur d'un homme de pouvoir exceptionnel. Vous avez été la première !

Cléopatre : Le pouvoir a fini par obéir à ma beauté mais aussi à mon intelligence !

Maxence : Vous avez raison, ma reine, comme dit le proverbe : « La beauté est une demi-faveur du ciel mais l'intelligence est un don. »

3.3.2.3. Supports d'activités

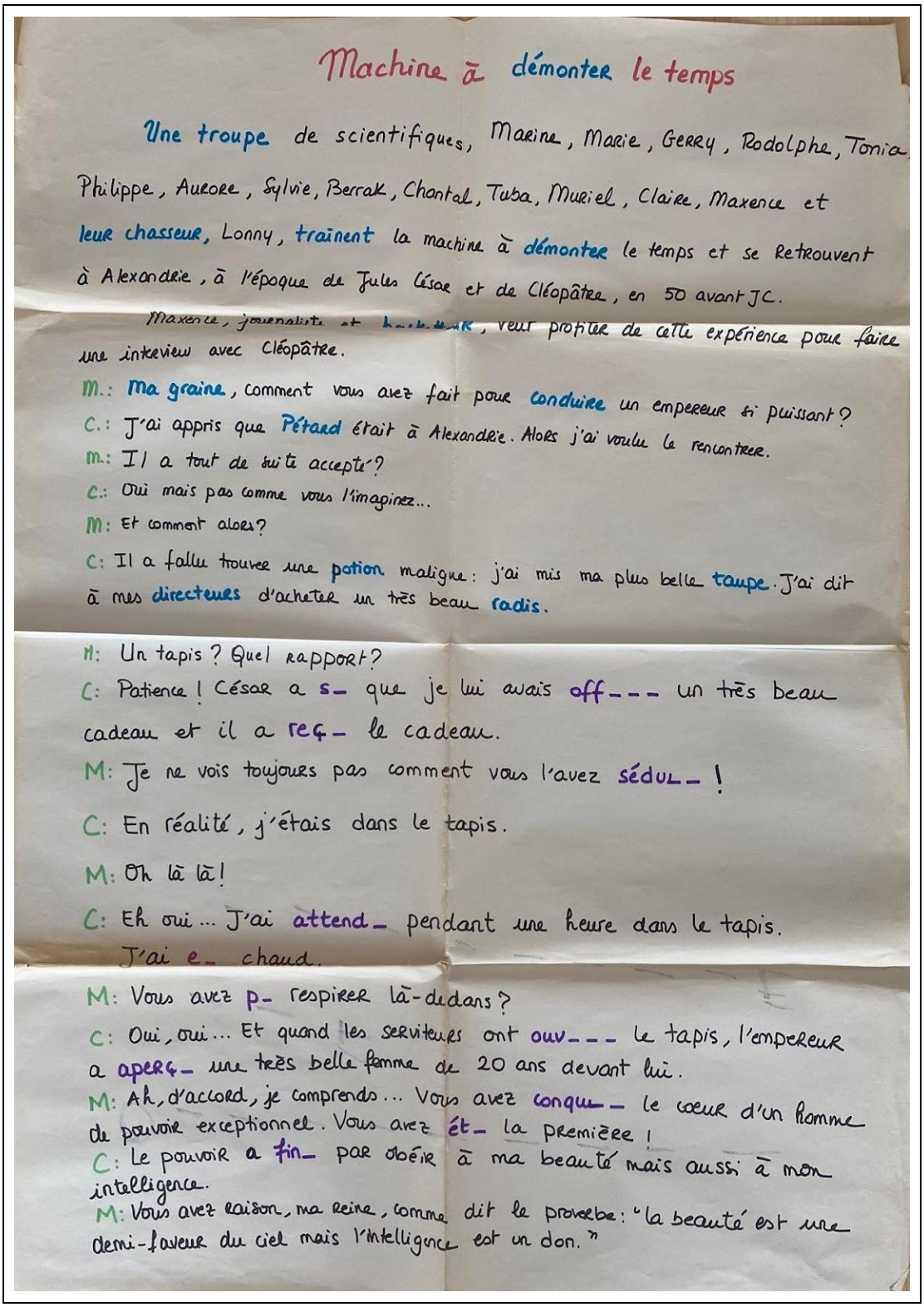
Parmi les exercices, certains concernent directement le dialogue. Par exemple, des mots ont été modifiés à corriger et il faut retrouver le mot originel, des mots ont été retirés et il faut les retrouver et compléter. D'autres sont des activités plus ludiques tels des jeux de rôle, des jeux d'association, etc.

Pour varier les supports et les activités, nous avons proposé l'activité (document 2) sur une grande feuille de format A3 pour avoir un certain effet de surprise et d'interrogation chez les apprenants. Il a été démontré que nous gardons plus facilement en mémoire tout ce qui sort de l'ordinaire, qui fait appel à nos émotions. Tout comme les dialogues, les exercices que nous proposons sont également fabriqués par nous-mêmes selon les besoins spécifiques des apprenants ainsi que de l'objectif du cours.

Pour le document 3, nous avons également utilisé une grande feuille A3 que nous avons distribuée aux élèves qui travaillaient en petits groupes. Chaque groupe a reçu la

même feuille comme base de travail. Cet exercice a été réalisé pour la conceptualisation de la règle de grammaire. C'est l'étape de la prise de conscience.

Document 3. Exemple d'activité sur le dialogue de départ proposé



Machine à démonter le temps

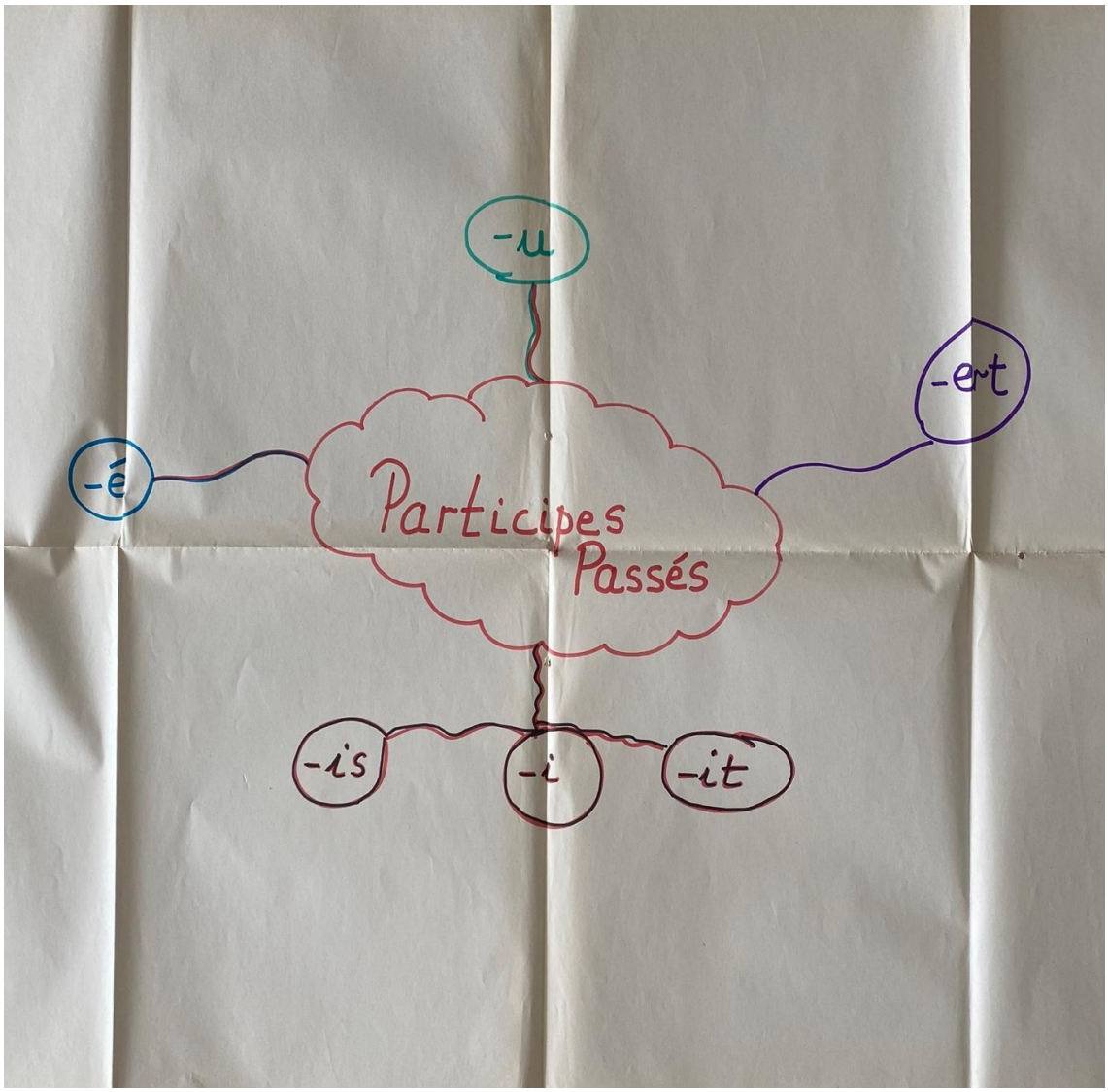
Une troupe de scientifiques, Marine, Marie, Gerry, Rodolphe, Tonia, Philippe, Aurore, Sylvie, Berrak, Chantal, Tuba, Muriel, Claire, Maxence et leur chasseur, Lonny, traînent la machine à démonter le temps et se retrouvent à Alexandrie, à l'époque de Jules César et de Cléopâtre, en 50 avant JC.

Maxence, journaliste et hacker, veut profiter de cette expérience pour faire une interview avec Cléopâtre.

M.: Ma graine, comment vous avez fait pour conduire un empereur si puissant?
C.: J'ai appris que Pétard était à Alexandrie. Alors j'ai voulu le rencontrer.
m.: Il a tout de suite accepté?
C.: Oui mais pas comme vous l'imaginez...
M: Et comment alors?
C: Il a fallu trouver une potion maligne: j'ai mis ma plus belle taupe. J'ai dit à mes directeurs d'acheter un très beau radis.

M: Un tapis? Quel rapport?
C: Patience! César a s_ que je lui avais off___ un très beau cadeau et il a reç_ le cadeau.
M: Je ne vois toujours pas comment vous l'avez séduL_!
C: En réalité, j'étais dans le tapis.
M: Oh là là!
C: Eh oui... J'ai attend_ pendant une heure dans le tapis. J'ai e_ chaud.
M: Vous avez p_ respirer là-dedans?
C: Oui, oui... Et quand les serviteurs ont ouv___ le tapis, l'empereur a aperç_ une très belle femme de 20 ans devant lui.
M: Ah, d'accord, je comprends... Vous avez conqu__ le coeur d'un homme de pouvoir exceptionnel. Vous avez ét_ la première!
C: Le pouvoir a fin_ par obéir à ma beauté mais aussi à mon intelligence.
M: Vous avez raison, ma reine, comme dit le proverbe: "la beauté est une demi-faveur du ciel mais l'intelligence est un don."

Document 4. Exemple de tableau à compléter pour la phase de prise de conscience



4. DEROULEMENT ET ANALYSE DES ETAPES D'UNE SEANCE SUGGESTOPEDIQUE

4.1. Les fondements d'une séance suggestopédique

Chaque partie sera accompagnée de l'étape de la séance qui correspond.

Les principes de base de la suggestopédie (Saféris, 1986) qui ont été expliqués dans la première partie peuvent être appliqués dans toutes les formes d'enseignement (établissements scolaires, centres de formation, atelier pédagogique…), pour toutes les matières, pour différents publics (enfants, adolescents ou adultes) ainsi que pour des apprenants étrangers.

Pour rappel, les axes principaux, complémentaires et indissociables pour un cours dans l'approche suggestopédique sont :

- le principe de plaisir,
- l'absence de tension, de stress,
- un environnement sécurisant et stimulant l'apprentissage.

Présentation du cadre dans lequel a été réalisée la séance de 90 minutes

- Etablissement scolaire privé
- Niveau de fin collège
- Expériences sur 1 mois
- 14 élèves dans la classe (nombre préconisé par Lozanov : entre 12 et 14.)
- Elèves de langue maternelle turque dans leur 8ème année dans l'apprentissage du français.

Sujet traité et objectif grammatical :

Oui / Non /Si / Moi aussi / Moi non plus / Moi si

4.1.1. Le lieu de travail

Dans un cours suggestopédique, la salle où a lieu le cours (pour plus de clarté, il sera utilisé le terme « la salle de classe » dans ce mémoire) doit être assez spacieuse et organisée de manière harmonieuse mais également esthétique. Les apprenants sont invités dans une salle agréable, lumineuse, bien aérée, avec des fauteuils ou des sièges

confortables, si possible avec un sol qui ne serait pas en carrelage mais dans une matière qui pourrait permettre au groupe d'apprenants de travailler à terre (tapis, moquette…) ou bien des coussins plats comme ceux utilisés sur les chaises d'un salon de jardin ou des poufs. Les murs auraient la couleur idéale (rouge ou jaune) et dessus il y aurait toujours des affiches, des posters représentant le(s) sujet(s) traité(s) sous forme de cartes mentales, de sketch notes ou de graphiques. Le côté visuel a un intérêt non négligeable car il doit fournir les informations principales sans surcharge, c'est pourquoi il vaut mieux éviter de présenter de longs textes ou des phrases complexes.

Le confort et l'aspect esthétique et harmonieux du lieu de travail ont une réelle importance pour un premier pas dans l'inconscient des individus. La salle de classe doit répondre aux besoins physiques, physiologiques, intellectuels mais aussi émotionnels et affectifs des apprenants. L'esthétique de la salle et de tout type d'affichage servent à introduire les apprenants dans un monde accueillant, innovant, engageant et créatif. Le lieu où se déroulera le cours doit également leur donner la possibilité d'avoir assez d'espace pour permettre les déplacements, encourager les échanges et les collaborations mais également mener des tâches variées en groupe, les unes après les autres ou simultanément en cas de besoin.

Dans les années 60, Loris Malaguzzi a mis au point « la pédagogie Reggio » qui est une philosophie et une pratique de l'éducation, à l'origine pour les jeunes enfants. Cette approche, radicale, par quelques principes peut être résumée ainsi :

- les enfants ont une motivation et une capacité extraordinaire d'apprentissage dans tous les domaines, il suffit de ne pas les empêcher et de leur fournir les moyens de les développer,
- ce sont les enfants et les autres apprenants qui apprennent. Ce ne sont pas les enseignants qui inculquent, la façon de penser, de s'exprimer ou de développer sa créativité,
- les enfants et adultes coopèrent pour le bien de chacun et de la communauté contrairement au schéma classique qui veut que ce soit les adultes qui décident, qui imposent et qui contrôlent à peu près tout (objectifs, cursus, contenus, méthodes, organisation, temps et lieux…)

La séance :

La salle de classe doit toujours être préparée en amont pour mettre en place les supports et veiller à ce que le matériel soit présent, en état de marche et correctement agencé.

Dans notre cas, nous avions prévu une salle de classe réservée à notre cours suggestopédique, avec des poufs mais aussi des tables et des chaises. Nous n'avions pas la possibilité de mettre une moquette mais la disposition des tables et des chaises permettait aux élèves de travailler en petits groupes quand nécessaire. Sur les murs, on avait prévu des (af) fiches à leur portée. Les fiches représentaient une petite synthèse d'un point d grammaire et/ou de conjugaison tandis que les affiches mettaient en avant des cartes mentales, plus axées sur la simplification d'un concept (par exemple, la place de l'adjectif) et sur l'esthétique avec des couleurs vives pour attirer l'attention et permettre un meilleur repérage des données. Tous ces documents servent de « béquille » mais leur présence permanente fait également travailler le subconscient des apprenants, sans les perturber ni détourner leur attention pendant le cours. De plus, dès l'arrivée des apprenants dans la salle de classe, en observant son agencement et sa décoration, ils pouvaient d'ores et déjà imaginer que le cours et l'ambiance de classe seraient différents.

4.1.2. La musique

Comme écrit dans la première partie, de nombreuses recherches ont fait apparaître les bienfaits de la musique dans l'apprentissage des langues.

Bencivelli (2009) nous parle des chercheurs de l'Université de Hong Kong qui ont mené une étude sur la mémoire verbale des enfants de 6 à 15 ans. La moitié des enfants avec qui ils ont travaillé s'entraînaient pour entrer dans l'orchestre de l'école. Les résultats publiés en 2003 révèlent que ce sont eux qui obtiennent de meilleurs résultats dans des tests sur la mémoire verbale. En effet, selon les scientifiques, ces résultats sont dus à l'amélioration de l'organisation de la région temporale gauche du cerveau. Cette dernière, étant le siège de la mémoire verbale, a été très sollicitée par une pratique musicale régulière. A cela s'ajoute une concentration plus détendue et de meilleure qualité.

La musique véhicule un message qu'il faut ressentir et s'approprier pour profiter de ses bienfaits. La musique classique est venue après la musique baroque et fut composée entre 1750 et 1800, et tout comme la musique romantique, écrite entre 1800 et 1850, sa structure est plus simple, puisqu'elle ne trame qu'une seule histoire : tous les instruments de

l'orchestre contribue à la même narration, qui est un enchaînement d'émotions successives. Ces émotions peuvent être ressenties par tous, mélomanes ou non.

A la différence de la musique baroque, la musique classique, de part sa simplicité, peut nous donner l'illusion de tout comprendre, de tout entendre et de tout ressentir. En l'écoutant, nous pouvons croire que nous contrôlons le monde qui nous entoure et nous nous sentons plutôt orgueilleux et même tout puissant. Au contraire de la musique baroque est plus complexe et peut induire une sensation d'humilité.

Gollonet Casares (1997) explique que lors d'une séance en suggestopédie « La musique concourt de même à créer chez les étudiants l'état de pseudo-passivité qui conditionne l'efficacité de processus suggestif. Mais cet état de psycho-relaxation n'est pas l'effet exclusif de la musique. Celle-ci joue un rôle de placebo. Les étudiants sont persuadés que c'est pendant le concert que se déroule de la façon la plus spécifique le processus de fixation du vocabulaire à mémoriser par imprégnation de l'inconscient » (386).

La séance :

Toute séance débutera et se terminera par de la musique
Lire à la musique classique (Mozart 1) (Première lecture)
Lire à la musique baroque (Baroque 5) (Lecture(s) de fixation)

Dès la première séance, et en accord avec la méthode suggestopédique, nous avons accueilli les élèves en classe avec de la musique classique. Nous avons constaté que cette entrée quelque peu différente, a éveillé l'intérêt, parfois la surprise, chez les élèves.

Nous avons mis en place un petit rituel dès le début du cours : les élèves se réunissent en cercle au milieu de la salle et chaque jour on ouvre la séance avec une chanson. Bien que les premières fois aient été un peu timides avec des petites voix parfois inaudibles et gênées, au fil des jours les élèves prenaient confiance en eux et prenaient plaisir à chanter. Cette approche favorise la bonne ambiance dans la salle, développe la cohésion du groupe et, tout comme la suggestopédie le suggère, un appel à un apprentissage « sans peine ».

A chaque séance, après le rituel de la chanson d'ouverture, nous invitions les élèves à prendre place pour l'écoute d'un dialogue. Et donc, comme nous l'avons déjà expliqué, nous lisions le dialogue avec de la musique classique en fond sonore. Nous n'avons pas

essayé de lire en suivant exactement les rythmes de la musique mais nous avons plutôt essayé de faire une lecture « expressive » en changeant le ton de notre voix.

Nous avons utilisé la musique baroque pour les dernières lectures du dialogue afin de leur donner la sensation de « tout dominer » de « tout connaître ».

Les séances se terminent toujours avec une chanson chantée en cercle, ensemble. Au fil des séances, nous leur avons distribué les paroles de diverses chansons que nous chantions ensemble et au bout d'une semaine, les élèves proposaient la chanson qu'ils voulaient chanter.

Nous aimerions présenter un exemple de chanson et donner des explications sur le choix de celle-ci, « Aux Champs-Elysées » de Joe Dassin.

Cette vieille chanson des années 70, très populaire en France, a toutefois eu son heure de gloire, et dans une classe de FLE, elle a toute sa place car elle regroupe diverses caractéristiques :

- au niveau culturel : c'est une chanson sur Paris, la capitale de la France qui fait rêver de nombreux étrangers,
- le thème des « Champs-Elysées » a une connotation huppée et fait partie des lieux à visiter à Paris,
- c'est une chanson facile à chanter et accessible même si on n'a pas une « belle voix »,
- c'est une chanson bien rythmée, joyeuse et entraînante,
- le refrain est très facile à retenir.

Document 5. Chanson d'ouverture et de clôture

Les Champs-Elysées – Joe Dassin

https://www.youtube.com/watch?v=0JPTSEdrGxY

Je m'baladais sur l'avenue le cœur ouvert à l'inconnu
J'avais envie de dire bonjour à n'importe qui
N'importe qui et ce fut toi, je t'ai dit n'importe quoi
Il suffisait de te parler, pour t'apprivoiser

Aux Champs-Elysées, aux Champs-Elysées
Au soleil, sous la pluie, à midi ou à minuit
Il y a tout ce que vous voulez aux Champs-Elysées
Tu m'as dit « J'ai rendez-vous dans un sous-sol avec des fous
Qui vivent la guitare à la main, du soir au matin »

Alors je t'ai accompagnée, on a chanté, on a dansé
Et l'on n'a même pas pensé à s'embrasser

Aux Champs-Elysées, aux Champs-Elysées
Au soleil, sous la pluie, à midi ou à minuit
Il y a tout ce que vous voulez aux Champs-Elysées
Hier soir deux inconnus et ce matin sur l'avenue
Deux amoureux tout étourdis par la longue nuit
Et de l'Étoile à la Concorde, un orchestre à mille cordes
Tous les oiseaux du point du jour chantent l'amour

Aux Champs-Elysées, aux Champs-Elysées
Au soleil, sous la pluie, à midi ou à minuit
Il y a tout ce que vous voulez aux Champs-Elysées

4.1.3. Le choix d'une nouvelle identité (désuggestion)

Dès la première séance, le professeur propose des identités fictives aux apprenants. Ce sont des identités qui représentent des personnages de nationalité française de divers métiers. En réalité, les noms et les prénoms choisis reprennent des phonèmes différents à faire répéter aux apprenants tout au long des séances (Exemple : Henri [ãRi] Lecomte [løkõt]).

Cela ne représente pas uniquement un intérêt phonologique. Comme le souligne Tabensky (2002), « la classe est un groupe « artificiel » qui n'a pas forcément besoin

« d'interagir », et surtout pas en langue cible ». L'idée d'attribuer et de distribuer des rôles à chaque apprenant permet à ces derniers de se détacher de leur propre identité pour entrer dans la peau d'une autre personne, tel un acteur, et de se déplacer dans un monde fictif. Cette nouvelle identité permet aux apprenants d'oser oser et de ne pas se sentir gêné ou honteux de faire des erreurs de syntaxe, de grammaire, de phonétique et/ou de conjugaison. Cette nouvelle identité facilite, encourage la communication et les interactions. Chacun jouant un rôle, en l'adaptant au gré des échanges et des sollicitations avec les autres membres du groupe. De plus, le choix délibéré des nom et prénom à consonance très française est important pour s'imprégner de la prononciation et de la culture de la langue cible. Comment ne pas se sentir un peu Français(e) quand on s'appelle « Jean-Pierre, Bertrand, Jules, Françoise, Laura ou Maëlys » pendant le cours ? Comment ne pas se sentir Français(e) quand pendant plusieurs heures on doit prononcer son prénom avec des sons qui n'existent pas dans sa langue maternelle ? Cette « mise en bouche » incite inévitablement les apprenants à utiliser la langue cible dès le début du cours.

A noter que ce processus est très souvent utilisé dans les jeux vidéo, dans le monde virtuel. Chaque joueur a son avatar (son « perso » comme diraient les adolescents) et peut ainsi vivre des situations inédites, fantastiques, distrayantes ou entraînantes voire même de faire des choses interdites dans la vraie vie….

Depuis 2001, au vu de certaines recherches et constatations, le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) a décidé de recommander et d'introduire dans ses descripteurs le fait « d'apprendre à communiquer pour agir avec l'autre ».

Document 6. Fiches d'identités fictives

La séance :

Exemples de cartes, créées et adaptées pour correspondre aux profils des apprenants, distribuées aux élèves pour leur donner une nouvelle identité.

Chaque carte traite d'une caractéristique phonologique, d'éléments culturels (noms de villes françaises) et d'un point lexical (les professions)

1.les sons [O] **2.** Le son [ɔ̃] **3.** Les sons [wa], [s] et [z]

4.1.4. L'enseignant

Le dictionnaire Larousse donne la définition suivante du « professeur » : Personne qui enseigne, qui dispense les connaissances relatives à une matière, à une discipline, en général dans le cadre d'une activité. Le professeur est donc mis à une place d'autorité, celui qui possède les connaissances et qui a le rôle de les dispenser pendant son cours à ses apprenants.

Cette définition donne l'impression que le professeur a les pleins pouvoirs et qu'il se « contente » de dévoiler son savoir, ses connaissances `à un public qui serait totalement à l'écoute et complètement passif.

Le rôle du professeur selon Paola Bertocchini et Edvige Costanzo est définit comme : « Le rôle du professeur dans cette phase de libération linguistique est avant tout l'animation. Il faut donc qu'il quitte définitivement l'espace de la classe situé devant le tableau. Et les élèves ? Tout dépend de la forme que va prendre la communication que le professeur tente d'instaurer. » Il propose : Débat (…), techniques théâtrales (…) simulations (…) et travaux de groupe (…) (Bertocchini et Costanzo, 2008, pp. 8-9).

Dans un cours suggestopédique, le rôle de l'enseignant n'est pas d'avoir l'ascendant ni de disperser ses connaissances pendant le cours à des apprenants dociles et inactifs, il a un rôle de « facilitateur ».

Le dictionnaire Larousse donne la définition suivante du « facilitateur » : Qui est chargé de faciliter le déroulement d'une action, d'un processus. Il s'agit bien évidemment d'un processus d'apprentissage, et plus précisément, l'apprentissage des langues étrangères.

Dans le cadre d'un cours suggestopédique, le rôle de l'enseignant doit s'inscrire dans le cadre d'un facilitateur mais qui garde quand même une certaine autorité. Celle-ci n'étant pas « une domination absolue » où la punition serait de rigueur en cas d'erreur mais elle aurait plutôt les traits, à la fois d'un commandant, d'un conducteur, d'un meneur et d'animateur qui orienter ses apprenants vers des objectifs pré-définis, clairement identifiés et diffusés de façon détournés et parfois implicites afin de transmettre leurs connaissances en maintenant l'attention et l'intérêt des apprenants et surtout sans en perdent en cours de route, comme cela arrive malheureusement dans un enseignement plus traditionnel. Son rôle est primordial : il est responsable des suggestions positives qui vont mener les

apprenants à l'apprentissage. Selon Gollonet Casares (1997) « Le professeur doit devenir à la fois logicien, magicien et artiste » (p. 384).

Il est important que l'enseignant d'un cours suggestopédique ait un certain charisme pour créer une ambiance de confiance et le goût du théâtre, du jeu, de la mise en scène et du chant pour rendre le cours vivant et interactif. Il est important qu'il soit accessible, bienveillant et ouvert d'esprit pour ses apprenants. Il doit également savoir accepter l'erreur, la corriger de façon discrète, parfois même ne pas la corriger sur l'instant, afin de ne pas interrompre l'apprenant qui s'exprime. En effet, cette coupure pourrait le bloquer ou bien le décourager dans sa capacité à s'exprimer oralement. L'enseignant loue et encourage ses apprenants, il veillera également à ne pas utiliser l'adjectif « difficile » pour ne pas engendrer une appréhension devant la tâche à réaliser. Lozanov insiste sur le fait que « le professeur doit jouer son propre rôle dans la classe et gérer l'importance de la voix du professeur, de ses gestes et de ses expressions faciales quand il est en face des élèves » (Bancroft -Lozanov, 1975, p.9)

Il est également primordial de tenir compte de l'importance des facteurs affectifs.

Dans les années 70, Carl Rogers psychologue humaniste, critiquait déjà les institutions de se focaliser sur le cognitif et d'oublier que l'être humain est un organisme complet et complexe et il montrait le chemin d'une vision plus holistique qui prend en compte les aspects affectifs ainsi que physiques pour un apprentissage optimal et sans dégâts émotionnels. En effet, c'est le professeur qui crée le climat motivationnel (https://journals.openedition.org/rfp/463#tocto1n1) dans sa classe. Selon les recherches (Duru-Bellat et Mingat, 1993), l'influence des comportements de l'enseignant joue jusqu'à 16 % dans l'apprentissage de ses élèves.

Pour conclure, l'enseignant qui souhaite faire des cours en suggestopédie doit adapter son rôle « de transmetteur de connaissances » afin de devenir un facilitateur qui saura évoluer et construire un environnement d'acceptation et de valorisation de tous ses élèves. Il devra également guider, favoriser les échanges, encourager l'interaction entre ses élèves, augmenter le sentiment de confiance en soi tout en faisant accepter que l'erreur ou l'échec fait partie de l'apprentissage. Selon Germain (1993), « l'enseignant est le représentant de l'autorité en salle de classe. (…) L'enseignant doit donc mettre les apprenants en confiance. » (p. 273). Lerède (1980) dans son ouvrage dit que : « Enseigner

suggestopédiquement ? N'importe qui n'est pas apte à le faire. Très rares sont en réalité, parmi les enseignants et en particulier parmi les professeurs de langue, celles et ceux qui présentent, au départ, les dons requis pour exercer cet art (et cette science) qu'est la suggestopédie » (p. 140).

La séance :

– Charisme, bienveillance, interaction, accessibilité, écoute, mise en valeur des compétences
– Musique, chant, jeux

Enseigner avec la méthode suggestopédique fait découvrir une autre façon de faire, de travailler, de transmettre son message et cela peut provoquer chez le professeur, une découverte de lui/elle-même. Un peu comme du développement personnel. Dans notre cas, nous n'étions pas dans l'attente ou la découverte d'une nouvelle professeure à rencontrer mais peut-être dans une sorte d'initiation, d'un parcours initiatique avec à la clef la révélation d'une autre facette d'une professeure que les élèves connaissaient déjà mais avec qui ils n'avaient jamais travaillé auparavant. Etant donné qu'il s'agissait d'une « autre façon de faire cours », nous avons préféré leur expliquer tout simplement que nous allions changer un peu la manière de faire cours. Heureusement pour nous, c'était le début de l'année scolaire et il nous a été plus facile de commencer l'année « autrement ». Nous voudrions, cependant, souligner que, être professeur en suggestopédie, est non seulement une formation mais également une approche car en tant que « enseignant », nous devons être vraiment à l'écoute de nos apprenants comme un chef d'orchestre qui dirige son orchestre : les orienter tout en restant à leur disposition. Lonny Gold dit pendant la formation que nous avons suivie : « Ce qui est important pour un professeur, c'est la capacité de transmettre ce qu'il sait et non pas son intellect ». Et il ajoute : « Quelqu'un de doué ne peut pas comprendre quelqu'un qui a du mal à comprendre. Il faut alors avoir quelqu'un qui comprend quelles sont les difficultés des autres ».

A cela, nous pouvons juxtaposer les propos de Maria Montessori « Il faut se mettre à la portée des enfants, pas au niveau des enfants »

4.1.5. L'apprenant

Dans un cours suggestopédique, le rôle de l'apprenant est important, il devra :

- être volontaire et animé du désir de découvrir une langue et de progresser,
- accepter de participer activement, soit en chantant, soit en dansant, soit en mimant ou en jouant un rôle,
- intégrer l'idée que faire des erreurs fait partie du processus d'apprentissage,
- accepter et intégrer la dynamique du groupe,
- communiquer, échanger, entrer en interaction,
- savoir se relaxer lors des activités plus calmes et profiter des bienfaits de la musique,
- être en totale confiance envers le professeur et se laisser guider,
- maintenir un état pseudo-passif face au choix du matériel et de la méthode utilisée,
- vivre son apprentissage en totale liberté, sans se laisser envahir pas des contraintes.

L'apprenant est guidé par le professeur et la dynamique du groupe. La découverte de cette méthode d'apprentissage pourra être vue comme du développement personnel et lui permettra de modifier, d'adapter sa « vision du monde » et son approche professionnelle et/ou personnelle.

La séance :

– Accepter sa nouvelle identité et s'en imprégner,
– Suivre les consignes du professeur,
– Utiliser le matériel mis à sa disposition (cartes, ballon, documents écrits...)

Dans notre cas, les élèves ont accepté assez facilement de jouer le jeu et ont adopté les identités fictives. Au début, c'était plus par curiosité et nous pouvions entendre des murmures dans la classe car chacun s'intéressait à l'identité de l'autre (« Et toi ? Comment tu t'appelles ? ») puis ils ont pris l'habitude de prendre leur rôle au sérieux et « d'enfiler leur nouveau costume identitaire » à chaque fois qu'ils revenaient en classe. Nous avons constaté que, effectivement, ils prenaient plaisir à être dans la peau de quelqu'un d'autre car cela les désinhibait et leur permettait de réaliser certaines activités avec moins de stress puisqu'il n'était plus question de leur propre personnalité.

4.1.6. Les principes de correction des erreurs

Comme dit Doğan Cüceloğlu : « Nous croyons que « le véritable apprentissage se produit dans des environnements où nous avons la liberté de faire des erreurs et de penser à comment nous pourrions faire mieux. »

Jean-Pierre Astolfi dans son analyse du rôle de l'erreur (2020) explique qu'il y a trois modèles d'erreurs dans l'enseignement :

L'erreur est considérée comme :

a) une faute de l'élève (l'élève n'a pas compris la consigne, il n'a pas bien suivi le cours, etc.)
b) un « bug » sur le modèle de l'enseignant (celui-ci n'a pas correctement expliqué ou orienté ses élèves …)

Dans les deux cas, l'erreur est conçue comme un échec total et cela mériterait presque une sanction.

Alors qu'il existe un troisième regard sur le fait de faire une erreur :

c) c'est un indice qui pourrait être considéré comme un obstacle, mais qui montre que l'apprentissage est en train de se faire.

Avec cette perception, et cette tolérance, l'erreur est présentée comme un des outils d'apprentissage par l'enseignant. Cette idée qui est émanée par l'enseignant en classe de langues sera sans faute perçue telle qu'elle est par les apprenants. C'est donc encore le rôle de l'enseignant de créer un « climat motivationnel » où l'erreur n'est pas un sujet, elle est « normalisée ».

Lors de nos activités ludiques en expression orale, nous ne sommes pas intervenus pour corriger l'erreur commise par l'élève pour ne pas interrompre sa performance ni briser sa confiance dans ses compétences. Si l'erreur est récurrente alors nous pouvons la corriger de façon discrète, en répétant ce qui a été dit, en reformulant. Il est même parfois arrivé qu'un élève reprenne son camarade. Bien entendu, si un point semble poser régulièrement une difficulté alors nous l'avons repris et parfois même réexpliqué.

4.1.7. L'utilisation de la langue maternelle

Dans l'enseignement conventionnel des langues étrangères, il est souvent conseillé d'utiliser principalement la langue cible afin que les apprenants en soient imprégnés et qu'ils se mettent à réfléchir et à penser dans cette langue sans passer par la traduction. C'est une très bonne conception pour permettre aux apprenants de développer et de travailler au maximum leur nouvelle langue d'apprentissage et c'est également la seule manière de fonctionner lorsque les apprenants du groupe ont tous une langue maternelle, ou de communication, différente.

Selon Lonny Gold, l'utilisation de la langue maternelle est autorisée, voire même conseillée, dans un cours suggestopédique. Cela sous-entend que les enseignants connaissent suffisamment les deux langues, la langue cible et la langue maternelle des apprenants et que ceux-ci ont tous la même langue maternelle, ce qui était le cas dans la classe où nous avons effectué le cours suggestopédique.

Les avantages de la traduction pour un texte (côté gauche de la page en langue cible et côté droit, en langue maternelle)

- Les apprenants de niveau débutant peuvent se repérer sans interrompre le cours trop souvent ou en demandant à un autre apprenant,
- Les apprenants de niveau intermédiaire peuvent vérifier si ce qu'ils ont compris est correct,
- Les apprenants de niveau avancé peuvent confirmer leurs connaissances de la langue.

La traduction a une fonction de béquille en quelque sorte, où chacun peut s'y appuyer, à tout moment. Elle rassure, guide, éclaire et/ou conforte.

Ayant suivi une formation conventionnelle de l'enseignement des langues, nous étions quelque peu sceptiques à l'idée d'utiliser une traduction écrite de langue maternelle en classe de langue. Mais, notre grande et agréable surprise, la présence de la traduction dans nos cours suggestopédiques nous a démontré que celle-ci pouvait être utilisée de façon à accompagner l'apprenant et non de lui proposer un travail « prêt à l'emploi » en traduisant. En effet, nous avons constaté que cette béquille linguistique pouvait redonner confiance et assurance à nos élèves en leur permettant de devenir plus autonomes et acteurs de leur travail d'apprentissage. Tous ont utilisé, en fonction de leurs besoins, la traduction qui se

trouvait jointe au dialogue en langue cible et grâce à cela, personne n'a interrompu le déroulement du cours, ou sollicité un camarade, pour demander « Qu'est-ce que ça dire … ? ».

4.1.8. La gestion du stress

Nous avons remarqué, et apprécié, que l'ambiance au sein de la classe est plus conviviale, plus joyeuse et que l'atmosphère de travail est plus détendue. Les élèves se sentent à l'aise, moins hésitants à échanger entre eux et à communiquer. Nous avons également observé un changement de comportement des apprenants vis-à-vis du cours. En effet, ils sont moins stressés, plus participatifs, plus enjoués, plus motivés et heureux de venir en classe de français. Ils n'avaient plus aucune appréhension et étaient curieux du sujet qui allait être abordé, et de la façon dont ce serait réalisé.

Cette ambiance est également due au comportement du professeur qui se sent plus décontracté dans sa classe et dans les interactions avec ses élèves.

4.1.9. La relation à l'apprentissage de la langue cible

Lors des cours, les apprenants se sont montrés plus actifs, plus responsables et réellement acteurs de leur apprentissage. Ils étaient également plus ouverts à la découverte de la langue, plus enclins à faire face aux petites « subtilités » de la langue française et certains l'ont même trouvée plus facile que ce qu'ils pensaient.

Tout le travail effectué, via les activités ludiques, pour développer la mémorisation a permis aux élèves de faire des progrès importants en expression orale avec une aisance dans la prise de parole (fluidité, prosodie) et dans la spontanéité. En effet, la mise en pratique régulière des acquis a permis aux élèves de donner à leur discours plus de clarté et de précision.

Nous avons également pu vérifier que les expressions, les mots et/ou les tournures grammaticales et syntaxiques rencontrés dans les dialogues qui étaient manipulés et utilisés en contexte grâce à la mémoire à long terme.

4.2. Présentation du déroulement de la séance

Dans la méthode suggestopédique, il est nécessaire de varier les activités et de changer de supports, de consignes, de se déplacer afin de ne pas lasser l'apprenant et de lui faire sentir qu'il est acteur de son apprentissage.

Lozanov suggère de proposer des activités :

- d'imitation
- de questions/réponses
- de jeux de rôles
- d'écoute.

Présentation de la séance de 90 minutes avec le déroulement et les documents utilisés.

Fiche pédagogique de la séance

Durée : 90 mn

Matériel : lecteur audio, photocopies, ballon, cartes.

Objectifs généraux : Développer les ressources verbales et communicatives

Objectifs et compétences : Pouvoir comprendre et répondre à des questions de façon spontanée. Développer la compréhension orale et l'expression orale pour favoriser l'échange et les interactions.

Objectif grammatical principal : Apprendre à répondre aux questions avec : Oui / Non / Si / Moi aussi / Moi non plus / Moi non

Déroulement des étapes et objectifs visés

1. **Ecoute d'une chanson** → Ouverture de la séance, accueil et ambiance chaleureuse

2. Distribution de cartes d'identités fictives → Donner une nouvelle identité à l'élève pour jouer son rôle de façon plus détachée /sa propre identité

3. **Lecture du dialogue par le professeur** → Développer la compréhension orale globale

4.Activité ludique 1 : **Dialogue précédent avec des mots différents** → Concentration, repérage et travail de mémorisation/ dialogue précédent.

5. Activité ludique 2 : **Associer des cartes** → Compréhension et expressions orales par un jeu de questions / réponses

6. Activité ludique 3 : **Découverte de la règle grammaire** → Réflexion, recherches, théories, mise en commun (expression orale). Prise de conscience.

7. Activité ludique 4 : **Remettre le dialogue dans l'ordr**e → Mémorisation. Challenge.

8. Activité ludique 5 : **Jeu de questions/réponses** → Phase de production. Rapidité, spontanéité.

9. Activité ludique 6 : **Associer des cartes** → Compréhension et expressions orales par un jeu de questions / réponses symbolisées par des symboles.

10. Activité ludique 7 : **Compléter le dialogue** → Mémorisation.

11. Activité ludique 8 : **Lecture du dialogue par le professeur et les élèves**→ Lecture de fixation**.**

12. Activité ludique 9 : **Chanter ensemble** → Clôturer la séance.

Il faudrait citer Jérôme Bruner qui a introduit le terme « pédagogie spiralaire » dans les années 60 dans son ouvrage The Process of education pour expliquer la logique de l'enchaînement des activités au cours de la séance. Bruner propose une progression spiralaire dans l'ensemble du curriculum mais nous voudrions reprendre le schéma pour la séance également.

Il s'agit donc de commencer l'apprentissage par un point de base sans formalisation (ici, le dialogue), y revenir régulièrement en enrichissant les compétences et en variant les types d'exercices afin de les rendre plus complexes et de les fixer : pendant la séance que nous allons voir une fois, nous travaillons sur le dialogue et puis, nous proposons une activité ludique à jouer en groupe ou en binôme. Cela offre une systématisation dans l'apprentissage.

En ce qui concerne le déroulement d'une séance en détail, nous savons qu'en tant que professeur quand nous la préparons, nous devons d'abord déterminer bien clairement l'objectif. Puis, le cours doit être modelé suivant certaines étapes comme le rituel, « le point de base sans formalisation » (Bruner, 1960), les activités, la pause de contrôle et la synthèse du cours.

4.2.1. Ouverture de la séance

Une fois que les élèves arrivent en classe et s'installent où ils veulent, nous commençons le cours avec la chanson (cf. 4.2.2.) avec les paroles sous les yeux.

- Chanson : « Les Champs-Elysées » (document 5)
- Distribution des identités fictives seulement pendant la première séance (document 6)

Une carte avec la nouvelle identité sera donnée à chaque apprenant (selon leur sexe) et chacun en prend connaissance. Lors du premier cours, nous laisserons assez de temps pour que chacun et chacune puisse se présenter aux autres mais pour les séances suivantes, les apprenants devront retrouver leur carte sur le bureau du professeur, la reprendre, l'épingler sur leur vêtement pour que chaque élève puisse s'adresser à un autre en respectant cette nouvelle identité. Au fur et à mesure des cours, les nouvelles identités seront connues de tous. Au début de chaque cours, tous se saluent en respectant les nouvelles identités fictives et s'adressent la parole en fonction de celles-ci.

4.2.2. Lecture du dialogue

Le professeur lit le dialogue en français accompagnée de la musique classique.

Document 7. Dialogue de départ

Trois jeunes filles dans un café.	Kafede üç genç kız.
Delphine : Ecoutez, les filles… Mon père m'a promis de m'acheter un nouvel ordinateur, si j'ai la meilleure note en maths.	**Delphine :** Dinleyin, kızlar… Babam, matematikte en iyi notu alırsam, bana bir bilgisayar almaya söz verdi.
Sophie : Woaw… Tu as de la chance ! Moi aussi, je voudrais un nouvel ordinateur mais on ne me fait jamais de telles promesses…	**Sophie :** Waow… Şanslısın ! Ben de yeni bir bilgisayar isterdim ama bana hiç böyle sözler verilmiyor…
Marine : Oui, mais comment tu comptes faire pour obtenir la meilleure note ?	**Marine :** evet ama en iyi notu almak için ne yapmayı düşünüyorsun ?
Sophie : Bon… N'exagère pas quand même… Ce n'est pas la mer à boire…	**Sophie :** tamam… abartma yine de… deveye hendek atlamak değil sonuçta…
Delphine : Tu ne me fais pas confiance ?	**Delphine :** Bana güvenmiyor musun ?
Marine : Si, mais il ne suffit pas d'avoir une bonne note, il te faut devenir la première de la classe ! Moi, je ne pourrais pas y arriver…	**Marine :** Evet, ama iyi bir not almak yeterli değil, sınıf birincisi olman gerek ! Ben, başaramazdım…
Sophie : Mais si… tout le monde peut y arriver. Je pense qu'elle peut réussir mais elle doit travailler, bien sûr.	**Sophie :** Başarırsın… herkes yapabilir. Başarabileceğini düşünüyorum ama elbette çalışması lazım.
Delphine : Oui, tu as raison !	**Delphine :** Evet, haklısın !
Marine : Je vous rappelle que la première de la classe est Christine. Elle a toujours la meilleure note. Elle aussi, elle travaille bien. Et toi, tu es prête pour travailler autant ?	**Marine :** Sınıf birincisinin Christine olduğunu hatırlamak isterim. Her zaman en iyi notu alır. O da iyi çalışıyor. Ya sen, o kadar çalışmaya hazır mısın ?
Delphine : Moi aussi, je vais travailler et même plus qu'elle.	**Delphine :** Ben de çalışacağım ve hatta ondan da fazla.
Marine : J'aime les maths. Et toi ?	**Marine :** Matematik severim. Ya sen ?
Delphine : Moi non mais il faut commencer.	**Delphine :** Ben sevmem ama başlamak lazım.
Sophie : Mettons-nous au travail… 6 puissances 2 plus 2 puissances 3, cela fait ….	**Sophie :** İşe koyulalım… 6 üssü 2, 2 üssü 3 eşittir…
Delphine : Oh là là… Moi, je ne connais pas ce sujet.	**Delphine :** ohhh… Ben bu konuyu bilmiyorum.
Marine : Moi non plus.	**Marine :** Ben de bilmiyorum.
Sophie : Moi si. Je peux vous expliquer mais on est mal parties, les filles !!!	**Sophie :** Ben biliyorum. Size açıklayabilirim ama kötü başladık, kızlar !!!

Après la lecture par le professeur, nous avons laissé le temps aux élèves de lire le dialogue à voix basse individuellement. Ce dialogue, que nous avons imaginé et créé, est notre point de départ pour le cours et c'est dans celui-ci que nous mettons des phrases, des mots ou des formules grammaticales que nous souhaitons travailler avec nos élèves. Lonny Gold nous propose de travailler toujours avec des dialogues et non avec des textes pour

garder le côté communicatif, l'interaction dans la communication et permettre une mémorisation plus facile. En effet, même au bout d'une séance de 90 minutes, les apprenants auront tellement vu et revu le dialogue qu'ils partiront avec des formules toutes faites dans leur mémoire, prêtes à être utilisées dans n'importe quelle situation : c'est l'automatisation. Dans les dialogues, nous pouvons nous permettre de mettre des expressions familières et parfois même des phrases plus difficiles que leur niveau. La traduction est toujours jointe au dialogue et peut donc permettre une meilleure compréhension ou une simple vérification.

4.2.3. Activité ludique 1

Distribuer le dialogue qui comporte des erreurs (document 8) où des mots écrits en gras ont été changés par rapport au dialogue initial. Les élèves travaillent par groupe de deux ou trois pour les retrouver et les corriger. Ce dialogue, dans un premier temps, est donné sans le dialogue de départ (document 7).

Cette activité permet aux élèves de « visiter » le dialogue de manière active tout en sachant où regarder puisque les mots sont en gras. En effet, nous constatons assez souvent que quand nous demandons aux élèves de lire attentivement un texte ou un dialogue individuellement, l'action ne se réalise pas consciencieusement, chez la majorité des apprenants. Cette activité contribue à mettre une bonne ambiance en classe et d'y favoriser la bonne humeur grâce aux mots choisis qui peuvent avoir une consonance amusante ou bien par le choix d'un homophone. Cette activité recentre également l'attention des élèves sur la bonne orthographe des mots.

Certains théoriciens suggèrent de ne pas montrer d'erreurs comme des mots mal orthographiés aux apprenants mais dans le cadre de cette activité, certaines règles ont été respectées :

Les mots à corriger sont en gras → les apprenants savent sur quoi se focaliser et ils savent dès le début que ce mot n'est pas à sa place

Les erreurs ne sont pas des erreurs grammaticales ou orthographiques

Ce sont, la plupart du temps, des jeux avec les mots comme dans le livre « La belle lisse poire du prince Motordu » de Henriette Bichonnier, qui peuvent même parfois faire rire (par exemple : « trois bonnes billes » / « trois jeunes filles »).

Document 8. Dialogue de départ avec erreurs à corriger

Trois **bonnes billes** dans un café.

Delphine : Débutez, les filles… Mon père m'a **croquis** de m'acheter un nouvel ordinateur, si j'ai la **maquilleur** note en maths.

Sophie : Woaw… Tu as de la chance ! Moi aussi, je voudrais un nouvel **employeur** mais on ne me fait jamais de telles promesses…

Marine : Oui, mais comment tu **pompes** faire pour **contenir** la meilleure note ?

Sophie : Bon… **Ne perds** pas quand même… Ce n'est pas la mer à **croire**…

Delphine : Tu ne me fais pas **conscience** ?

Marine : Si, mais il ne suffit pas d'avoir une **tonne** note, il te faut devenir la **crémaillère** de la classe ! **Pouah**, je ne pourrais pas y arriver…

Sophie : Mais **qui** … tout le monde peut y arriver. Moi, je pense qu'elle peut réussir mais elle doit travailler, bien sûr.

Delphine : Oui, tu as raison !

Marine : Je vous rappelle que la première de la classe est Christine. Elle a toujours la meilleure note. Elle aussi, elle travaille **rien**. Et **trois,** tu es prête pour travailler autant?

Delphine : Mouah aussi, je travaillerai et même plus qu'elle.

Marine : J'aime les maths. Et toi ?

Delphine : Moi non mais il faut commencer.

Sophie : Mettons-nous au travail… 6 **adolescence** 2 plus 2 **adolescence** 3, cela fait ….

Delphine : Oh là là**… Poids**, je ne connais pas ce sujet.

Marine : Moi non **cru**.

Sophie : Moi **scie**. Je peux vous expliquer mais on est mal parties, les **billes** !!!

4.2.4. Activité ludique 2

Matériel : Cartes à associer (La question / La réponse) (document 9)

Lors des cours, nous faisons de nombreuses activités en binôme ou en groupe donc il faut varier la façon de les constituer pour que chaque élève puisse travailler avec une personne différente. Pour cela, nous procédons de différentes façons :

- soit par marche aléatoire et suite au signe du prof les binômes se créent avec celui ou celle qui est le/la plus proche
- soit c'est le professeur qui détermine qui va travailler ensemble
- soit le professeur laisse le choix aux élèves.

Nous avons préparé le paquet de cartes qui sont de deux couleurs différentes : les cartes bleues sont celles où sont inscrites les questions et les cartes rouges, celles qui comportent les réponses. Nous avons prévu 7 jeux de cartes au total afin de donner un jeu par groupes (14 élèves = 7 binômes). Les cartes sont distribuées puis mélangées au sein des

binômes : chaque apprenant aura à la fois des questions et des réponses. Ils lisent la question ou bien, selon le niveau des élèves, montrent la carte à son binôme qui doit chercher dans son jeu de carte, celle qui répond à la question. Cette activité où ils peuvent « jouer » avec les réponses permet aux élèves de progresser avant de passer au stade de reproduction.

Cette façon de procéder fait référence à la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs (1956) :

« Une classification des compétences en différents niveaux de complexité. En plus, cette taxonomie des objectifs pédagogiques se compose de six niveaux allant du plus simple au plus complexe. En d'autres termes, chaque niveau cognitif requiert les capacités et habiletés intellectuelles développées dans les niveaux inférieurs. ».

Document 9. Tableau récapitulatif des cartes

1. J'ad 1. Elle adore manger du chocolat. Et tes sœurs ?	A. elles aussi/elles non
2. Je déteste les maths. Et toi ?	B. moi aussi /moi non
3. Je ne voudrais pas de sucre. Et Julien ?	C. lui si /lui non plus
4. Rodolphe va à la piscine. Et toi ?	D. moi aussi /moi non
5. Marie n'a pas fini ses devoirs. Et toi ?	E. moi si /moi non plus
6. Muriel part en vacances. Et toi ?	F. moi aussi /moi non
7. Nous prenons un café au lait. Et vous ?	G. nous aussi /nous non
8. Lonny est très ponctuel. Et Jean ?	H. lui aussi /lui non
9. Sylvie nous enverra des cartes de Londres. Et Tonia ?	I. elle aussi /elle non
10. Carl ne veut pas être dérangé pendant une heure. Et vos parents ?	J. eux non plus /eux si
11. Vous ne viendrez pas chez moi ce soir. Et vos filles ?	K. elles non plus /elles si
12. Nous irons faire des courses. Et les garcons?	L. eux aussi /eux non

4.2.5. Activité ludique 3

Cette activité est une activité de de prise de conscience : Présentation de la règle de grammaire.

Les élèves auront construit leurs propres théories sur le fonctionnement de la langue et en auront déduit une règle. Puis nous choisissons de faire une présentation commune de la règle de grammaire que chaque apprenant / binôme a déduit des exercices précédents. Nous procédons de cette façon pour :

– aux binômes dans chaque groupe d'échanger sur ce qu'ils ont compris et en ont déduit. Cette partie peut être faite en langue maternelle selon le niveau des élèves mais le professeur les invite à échanger en langue cible, sans les forcer et dans le respect. Le principe est de : déduire la règle, mettre en commun de ce qui ressort des diverses présentations des groupes, mieux comprendre le fonctionnement de la règle, analyser les différentes subtilités et/ou implicites.

Ce processus de travail de recherches et d'élaboration d'une théorie pour définir la règle grammaticale permet aux élèves de se l'approprier et aussi d'être acteur actif de leur propre apprentissage.

Nous avons demandé aux élèves de retrouver la règle de grammaire d'abord en groupe puis on passe à l'étape de mise en commun. Cette étape est un point important pour une prise de conscience de la règle de grammaire. De plus, cela responsabilise les élèves dans leur apprentissage. Il est évident que nous intégrons mieux, et nous les gardons plus longtemps en mémoire, les connaissances quand nous les structurons avec conscience.

Confucius suggérait déjà cette façon de procéder, dans un autre contexte, mais en relation avec l'apprentissage par soi-même : « Quand un homme a faim, mieux vaut lui apprendre à pêcher que de lui donner un poisson. »

Document 10. Exemple de présentation de la règle

J'aime le chocolat. Et toi ?		**Je n'aime pas le chocolat. Et toi ?**	
+	-	+	-
Moi aussi J'aime	**Moi non** Je n'aime pas	**Moi si** J'aime	**Moi non plus** Je n'aime pas

4.2.6. Activité ludique 4

● Remettre le dialogue dans l'ordre par petits groupes

Pour cette activité, nous avons changé les groupes, nous leur avons demandé de se mettre en par 3 ou de 4. Chaque groupe a reçu une enveloppe dans laquelle le dialogue est découpé en plusieurs parties et il faut le reconstituer.

Pour rendre l'activité plus animée et plus dynamique, nous l'avons présentée sous forme de compétition : l'équipe la rapide (chronomètre en main) serait l'équipe gagnante.

Toutefois, nous voudrions souligner, ici, que nous n'avons pas insisté sur le résultat, l'équipe la plus rapide n'a pas été présentée comme « la meilleure et celle qui est imbattable » car cela ne fait pas partie des principes de la suggestopédie. D'ailleurs, les apprenants avaient déjà ce sentiment de sécurité et de confiance quand nous avons lancé ce jeu « compétitif » et donc, les élèves ne l'ont pas vécu comme un défi contre l'autre. Nous souhaitons ajouter, que pour stimuler un public d'adolescents, un petit défi qui donnerait une poussée d'adrénaline peut être bénéfique pour donner l'envie de réussir, pour susciter l'intérêt et l'attention.

4.2.7. Activité ludique 5

Cette activité présentée de façon ludique est la phase de passage à la production, c'est le point de contrôle pour les élèves et pour le professeur. Le déroulement est le suivant :

– Le professeur a invité tous les élèves à se mettre en cercle au milieu de la classe. Il utilise un ballon de taille moyenne et pas trop gonflé. Il se place au centre du cercle et lance le ballon à un élève tout en lui posant une question (en relation avec l'objectif visé). L'élève qui vient de recevoir le ballon doit répondre à la question par « oui / non / si ». Puis, il lance de nouveau le ballon à la professeure qui renouvellera l'opération avec un autre élève et une autre question. L'activité continue ainsi de suite.

Grâce à cette activité qui combine deux compétences (compréhension orale et expression orale), le professeur et l'élève peuvent « évaluer » si le point grammatical a été bien compris ainsi que le temps de réflexion, ou pas, de l'élève qui répond. Cette activité fait appel à des ressources verbales, à la mémoire et à l'utilisation de la langue dans un contexte communicatif et spontané.

4.2.8. Activité ludique 6

- Matériel : Cartes à associer (La question / Les symboles + et -) (document 11)
  Cette activité ressemble à l'activité ludique 2 à l'exception du deuxième paquet de cartes. Celles-ci ont simplement des symboles + et -, l'élève devra donc adapter sa réponse (moi non, moi si).
- Le professeur crée deux groupes : A et B.
- Le groupe A reçoit des cartes avec des questions

- Le groupe B reçoit des cartes avec les symboles + et –

Le professeur leur propose une marche aléatoire au milieu de la classe. Suite au signe du professeur, les élèves restent d'abord figés puis chaque élève du groupe A pose une question à l'élève du groupe B qui s'est arrêté au plus près.

Une fois que le groupe A a terminé ses questions, le professeur change les groupes : les A deviennent les B et les B deviennent les A. Cette fois-ci, avec de nouvelles questions, on reprend le jeu en changeant les rôles.

Pour cette activité, l'important est de permettre à tous les élèves de jouer les deux rôles. Cependant, il faut que le jeu s'écoule assez rapidement pour ne pas entraîner de lassitude chez les élèves, chaque membre d'un groupe n'avait que 4 questions à poser.

Document 11. Questions de l'activité ludique 6

J'aime les brocolis. Et toi ?
Je ne vais pas au cinéma ce soir. Et toi ?
Je ne connais pas Alex. Et toi ?
J'écoute de la musique classique. E toi ?

A la fin de cette activité, nous avons demandé aux élèves de choisir une question affirmative et une question négative de leur choix puis d'écrire les réponses possibles sur leur cahier.

Objectif attendu à ce stade de la séance par rapport à l'objectif (moi si, moi non) :

- connaître la règle de grammaire,
- comprendre les questions formulées en adéquation avec leur niveau de connaissance de la langue,
- passage à l'expression écrite : répondre aux questions correctement en utilisant et en respectant l'orthographe de moi si, moi non…

Cette étape aide les élèves à revoir la règle et à la concrétiser à l'écrit également. Ainsi, ils peuvent se rendre compte si les nouvelles notions sont acquises et en garder une trace écrite. Souvent, le fait d'écrire permet de se recentrer et de visualiser ses connaissances, les coucher sur papier leur donnent « vie » d'une certaine façon.

4.2.9. Activité ludique 7

Les élèves ont reçu une nouvelle version du dialogue, c'est un dialogue où il manque des mots. La consigne est de compléter le dialogue par les mots qui ont été vus dans le dialogue initial (document 9).

Puis le professeur a relu le dialogue. Lors de la lecture, les élèves contrôlent si ce qu'ils ont écrit est correct, ils peuvent également vérifier avec un autre élève. Et enfin, pour avoir la confirmation, ils peuvent comparer avec le document 4.

A ce stade, étant donné le nombre d'écoutes préalable, les élèves connaissaient déjà le dialogue par cœur. Les répétitions régulières, à travers des activités diverses, leur ont permis de mémoriser des phrases types qu'ils peuvent utiliser quand il est nécessaire.

Il ne nous restait plus qu'à respecter la courbe d'oubli d'Ebbinghaus afin d'ancrer les acquis dans la mémoire à long terme.

Document 12. Dialogue de départ à trous

Trois jeunes filles dans un café.

Delphine : Ecoutez, les filles… Mon père m'a …… de m'acheter un nouvel ordinateur, si j'ai la …… note en maths.

Sophie : Woaw… Tu as de la chance ! ……, je voudrais un nouvel ordinateur mais on ne me fait jamais de telles promesses…

Marine : Oui, mais comment tu comptes faire pour obtenir la …… note ?

Sophie : Bon… N'exagère pas quand même… Ce n'est pas …… …

Delphine : Tu ne me fais pas confiance ?

Marine : ……, mais il ne suffit pas d'avoir une bonne note, il te faut devenir la première de la classe ! ……, je ne pourrais pas y arriver…

Sophie : Mais …… … tout le monde peut y arriver. Je pense qu'elle peut réussir mais elle doit travailler, bien sûr.

Delphine : Oui, tu as …… !

Marine : Je vous rappelle que la première de la classe est Christine. Elle a toujours la meilleure note. ……, elle travaille bien. Et toi, tu es prête pour travailler autant ?

Delphine : ……, je vais travailler et même plus qu'elle.

Marine : J'aime les maths. Et toi ?

Delphine : …… mais il faut commencer.

Sophie : Mettons-nous au travail… 6 puissance 2 plus 2 puissance 3, cela fait ….

Delphine : Oh là là… Moi, je ne connais pas ce sujet.

Marine : …….

Sophie : Moi ……. Je peux vous expliquer mais on est mal parties, les filles !!!

4.2.10. Activité ludique 8

Cette activité est considérée comme une lecture de fixation.

Matériel : Document 7

C'est la dernière lecture du dialogue par le professeur, accompagnée par de la musique baroque, cette fois-ci. Nous avons invité les élèves à reprendre le dialogue de départ (document 3) et à le suivre pendant que le professeur le lit d'une manière expressive (mimique, intonation…). C'est la phase appelée « phase d'ancrage des acquis » avant la fin de la séance.

Puis, en fin de séance nous avons demandé aux élèves de lire le dialogue à la maison à voix haute juste avant de dormir et une deuxième fois, le lendemain, juste après le réveil. Cette méthode est conseillée par Lozanov pour consolider l'ancrage Contrairement à Lozanov qui ne prévoit pas de devoirs, nous leur avons donné un devoir de « révisions » afin de les inciter à réviser ce qui avait été vu en classe ce jour-là.

4.2.11. Clôture de la séance

La séance : La séance sera toujours clôturée en musique.

- Chanson : « Les Champs-Elysées » (document 5)

Le professeur a invité les élèves à se mettre en cercle. Et nous avons fini la séance en chantant « Les Champs-Elysées ». Le fait de chanter cette chanson dont les élèves connaissent une grande partie des paroles suite aux nombreuses écoutes procurent une harmonie musicale et un sentiment d'unité dans le groupe. Chacun part avec le sentiment de joie et de bonheur… Ce sentiment d'avoir appris et d'avoir passé un bon moment dans un environnement chaleureux et convivial donne envie de revenir et de continuer. La bonne ambiance, les répétitions et les échanges ont permis au cerveau de conserver les informations, les acquis.

Pour réactiver ce qui a été fait lors des séances, nous avons relu le dialogue de départ (document 7) à des moments précis dans les jours qui ont suivis. Nous n'avons pas oublié de proposer des activités au moins une ou deux fois par semaine. Afin de garder dans la mémoire active les acquis concernant notre sujet « moi aussi, moi non plus… ». Pour ce faire, nous les avons insérés dans divers dialogues.

4.2.12. Etape de contrôle des acquis

Au bout d'un mois, nous avons proposé une activité ludique qui nous permettrait de voir si les élèves avaient gardé en mémoire la compétence étudiée et étaient capables de l'utiliser correctement et en contexte. Nous avons proposé cette fiche.

Document 13. Fiche de vocabulaire : Les tâches ménagères

		
Faire sa valise	**Faire la lessive**	**Faire la poussière**
		
Faire la cuisine	**Arroser les plantes**	**Sortir la poubelle**
		
Nourrir le chat	**Préparer la table**	**Passer l'aspirateur**
		
Promener le chien	**Donner à manger à son lapin**	**Partir**

Nous avons imprimé les cartes ci-dessus sur une feuille cartonnée de format A3 et nous les avons découpées. Puis, le lot de cartes a été posé sur une table au milieu de la salle, les élèves étaient autour. A tour de rôle, chaque élève a tiré une carte.

Cette activité d'expression orale se constituait de 2 étapes :

1. Faire une phrase au passé composé affirmative ou négative. C'est avec les cartes + ou – que l'élève sait s'il va construire une phrase affirmative ou négative.
2. Faire une réponse en respectant le signe de la main du professeur.

Mise en application :

a. L'élève tire la carte avec « promener le chien » :
   « J'ai promené le chien. » avec la carte +
   « Je n'ai pas promené le chien. » avec la carte -
b. Puis, l'élève adresse la parole à un autre élève : « Et toi? »

Suite au signe du professeur :

- pouce levé==> +, c'est-à-dire on attend une réponse affirmative (moi aussi ou moi si)
- pouce en bas ⇒ -, c'est-à-dire on attend une réponse négative (moi non, moi non plus)

L'élève à qui on a adressé la parole va répondre à la question.

Objectif de cette activité :

- réviser le vocabulaire « les tâches ménagères »
- réviser le passé composé
- et surtout pour évaluer la capacité à répondre de façon fluide et spontanée aux questions en utilisant l'objectif de départ (moi aussi, moi non plus…) dans notre première séance.

Nous voulions nous rendre compte, via cet exercice, si les élèves étaient toujours en situation d'utiliser les points grammaticaux traités. Cette petite activité nous a montré que la grande majorité des élèves étaient capables d'utiliser les notions apprises. Certains élèves ont eu quelques hésitations au début, mais grâce aux nombreuses répétitions et réutilisations faites le mois précédent, nous avons constaté qu'ils avaient gardé les acquis dans leur mémoire à long terme.

4.3. Analyse des données

Dans cette séance de cours suggestopédique, en tant qu'observatrice participante, nous avons remarqué plusieurs données sur nos élèves. A la fin de chaque séance, nous avons rempli la grille d'observation (cf. 3.3.1). Ainsi, nous avons pu observer le progrès chez les élèves. Cela nous a permis de trouver les réponses à nos questions de recherche que nous allons interpréter ci-dessous.

4.3.1. La participation active des apprenants selon la méthode suggestopédique

Selon nos questions de départ, la première information que nous voulions observer était d'analyser la participation des élèves au cours. C'est pourquoi, notre premier critère a été la participation active des élèves. La grille d'observation que nous avons élaborée a mis en évidence une augmentation d'intérêt vers le cours grâce aux séances suggestopédiques. Au niveau de la participation des élèves : la totalité des élèves a participé plus de façon volontaire et spontanée. Pendant les premières séances, les trois élèves en difficultés ont mis du temps pour se sentir en sécurité. C'était des élèves en blocages psychologiques, convaincus qu'ils ne pouvaient non plus pourraient pas apprendre cette langue étrangère qu'est le français. Ces élèves ont marqué une amélioration dans leur intérêt envers le cours, leur participation a augmenté au fur et à mesure que les cours continuaient. Grâce à cette donnée, nous avons pu vérifier notre hypothèse qui était que l'approche suggestopédique éveillait l'intérêt chez les apprenants et que donc ceux-ci participaient plus activement au cours.

4.3.2. Le développement des compétences langagières et communicatives selon la méthode suggestopédique

Un deuxième point que nous voulions voir, c'était de suivre si les élèves progressaient vraiment sur les compétences langagières et communicatives avec la méthode suggestopédique. A la suite des résultats de notre recherche, nous avons constaté un progrès réel chez la plupart des élèves en ce qui concerne la compréhension de la consigne, du point étuidé, plus largement en compréhension orale. Au bout de deux semaines, un tiers des élèves s'exprimaient d'une manière beaucoup plus fluide et spontanée. Ceci a augmenté vers la fin de la troisième semaine, la grande partie des élèves avait gagné de l'aisance et de la fluidité en expression orale. Nous avons pu observer un épanouissement chez la totalité des élèves, mais ceci était plus révélateur surtout chez les élèves en difficulté. La majorité des élèves comprenait de mieux en mieux les consignes, progreassaient en compréhension et en expression orales.

4.3.3. La réutilisation des compétences langagières à long terme

La problématique que nous avions signalée soulignait les difficultés à garder en mémoire à long terme les acquis. Ceci dit notre hypothèse était que la suggestopédie pouvait être une solution pour faciliter l'acquisition des compétences langagières et communicatives sur le long terme afin de pouvoir les réemployer spontanément et à bon

escient. Lors de la séance de contrôle que nous avons réalisée au bout d'un mois, nous avons pu observer qu'ils pouvaient réutiliser les acquis même à une date ultérieure.

Cette petite activité nous a montré que la grande majorité des élèves étaient capables d'utiliser les notions apprises. Certains élèves ont eu quelques hésitations au début, mais grâce aux nombreuses répétitions et réutilisations faites le mois précédent, nous avons constaté qu'ils avaient gardé les acquis dans leur mémoire à long terme. Autrement dit, cette donnée nous montre l'efficacité de cette approche au terme de la mémoire à long terme. Cela révèle également que la suggestopédie, diminuant le stress, contribue à la participation active et à la compréhension et à l'expression orales.

Bref, le point positif qui s'est révélé a été de voir que les élèves ont beaucoup apprécié cette approche ; les plus réservés se sont « débloqués », les moins bons se sont améliorés et les autres ont apprécié cette nouvelle façon d'enseigner. La relation entre le professeur et les élèves était plus détendue, ce qui a favorisé les échanges et les interactions.

En conséquence, nous pouvons dire avec certitude que cette approche a suscité l'intérêt et l'envie des élèves pour la langue française, notamment chez les élèves en difficulté qui avaient perdu tout contact avec celle-ci mais également chez ceux qui ne rencontraient pas de difficultés particulières. De plus, nous avons remarqué que l'approche suggestopédique offrait aussi les avantages d'une pédagogie différenciée où chaque élève progresse à son rythme.

5. CONCLUSION et PROPOSITIONS

L'origine et le choix du sujet est le fruit de nos recherches et de nos nombreuses années d'expériences dans l'enseignement du FLE. En effet, nous avons constaté que pour apprendre une langue, il ne suffit pas d'assister à un cours et de faire des devoirs pour ensuite « tout savoir ». C'est au contraire, tout un processus qui nécessite de mettre en commun des aptitudes cognitives, verbales, psychologiques, neuronales, linguistiques, émotionnelles, physiques, etc., pour pouvoir enclencher le processus d'apprentissage, pour le valider et pour pouvoir conserver les acquis dans sa mémoire à long terme. Apprendre n'est pas un long fleuve tranquille et l'apprenant doit prendre conscience qu'il est acteur, qu'il a le rôle principal et qu'il doit participer activement pour atteindre ses objectifs.

Suite à cette constatation, nous avons commencé nos recherches et nos diverses lectures nous ont amenée à découvrir les travaux de Lonny Gold sur la suggestopédie. Nous avons immédiatement adhéré à cette méthode et nous avons souhaité mieux la connaître pour pouvoir la transmettre à nos élèves. Nous avons eu la possibilité et la chance de suivre une formation avec Lonny Gold et nous avons été convaincue du bien-fondé de cette nouvelle approche non-conventionnelle.

Les principales questions de notre recherche auxquelles nous avons tenté de répondre à travers nos travaux et nos expériences dans un contexte d'enseignement étaient :

La méthode suggestopédique, contribue-t-elle à la participation active des apprenants ?

La méthode suggestopédique, permet-elle de développer les compétences langagières et communicatives sans créer de blocages psychologiques chez les apprenants ?

Les apprenants gardent-ils à long terme ces compétences langagières et communicatives grâce à la méthode suggestopédique ?

Sachant que le processus d'apprentissage est une démarche consciente qui demande l'activation de différents processus cognitifs associés à des savoir-faire et qui doivent être automatisés puis sauvegardés. Or, divers facteurs peuvent nuire au bon déroulement et de cette constatation, en a découlé notre problématique : l'apprentissage d'une langue étrangère peut entraîner des blocages psychologiques qui peuvent être dus au stress (de ne

pas y arriver, de mal faire, de ne pas comprendre…) lors de la phase d'apprentissage mais également en amont (idées préconçues sur la difficulté de la langue, appréhension de débuter un nouveau cours…). A cela s'ajoute, la difficulté de garder en mémoire toutes les données, à long terme.

Donc, nos hypothèses sont de savoir si la suggestopédie peut être une solution pour :

- créer une ambiance de travail plus détendue, sans stress afin d'éviter les blocages psychologiques éventuels,
- permettre et faciliter l'acquisition des compétences langagières sur le long terme pour les pouvoir les réemployer spontanément et à bon escient.

Nos hypothèses émises, notre objectif est défini comme suit : Observer si grâce à un cours respectant la méthode suggestopédique, les apprenants conservent leurs acquis et leurs compétences langagières spontanées sur le long terme tout en ayant appris sans stress, dans une bonne ambiance de travail et sans se créer des blocages psychologiques.

Afin de vérifier nos hypothèses et d'atteindre notre objectif, nous avons commencé notre expérience d'enseignement avec la méthode suggestopédique en classe de FLE : celle-ci a été réalisée dans une école privée auprès de 14 adolescents d'une classe de 8ème qui avaient déjà suivis 8 années en français dans leur cursus. Cette expérience d'enseignement a été mise en place du 21 septembre au 16 octobre de l'année scolaire 2020-2021 et a duré 1 mois.

Dans notre recherche, nous avons constaté que l'ambiance créée avec le choix de la salle de classe, les couleurs, les documents précis affichés au mur, la musique et le côté bienveillant et sécurisant du professeur donnent au cours de langue une aura qui amène les apprenants à lâcher-prise pour mieux se laisser imprégner de la langue, sans frustration et en développant la tolérance et de l'estime de soi.

Cette méthode est également très efficace avec des apprenants plutôt « bloqués » par l'enseignement des langues ou avec des échecs au cours de leurs apprentissages. Ils se sentent en confiance, redéveloppent une estime personnelle et apprennent à se responsabiliser dans leur processus d'apprentissage. Les apprenants plus introvertis, émotionnellement dans la retenue reprennent également confiance en eux et en leurs compétences. Ils peuvent abaisser leurs filtres affectifs en osant plus s'exprimer,

partager leurs connaissances et développer leurs diverses aptitudes dans une langue étrangère.

La mise en confiance des apprenants, la valorisation de leurs connaissances, l'autorisation qu'ils s'accordent à s'exprimer sans peur de l'erreur, de la honte, l'amélioration de la mémorisation cumulées aux diverses activités mises en place par l'enseignant donnent des résultats efficaces en peu de temps. Cette constatation est d'autant plus visible chez les apprenants débutants.

Il faut aussi noter que la suggestopédie permet de progresser très vite dans l'apprentissage, notamment en compréhension orale et en expression orale ce qui encourage les apprenants car la progression est rapide. Cette avancée les incite à faire encore plus d'efforts, notamment ceux qui apprennent une langue étrangère (ici, le français) pour vivre dans un pays francophone et qui doivent atteindre un certain niveau de communication en langue cible en peu de temps. Ce sont des informations tirées du site suivant : https://fr.slideshare.net/syllwia05/suggestopedia-14826034 et notre formation avec Lonny Gold ainsi que nos expériences professionnelles avec la méthode suggestopédique.

Pendant notre expérience, nous avons vu que l'agencement de la classe, et le côté esthétique, permettait réellement aux élèves de se sentir plus l'aise, plus détendus. Les affiches sur le mur se sont avérées être très utiles et très appréciées. La mise en confiance ainsi que le nombre restreint d'élèves dans la classe ont permis à plusieurs élèves, introvertis et/ou de niveau moyen, de se libérer et de se laisser porter par l'atmosphère pour enfin s'essayer à la langue, ce qui n'était pas le cas dans notre cours de français conventionnel.

L'utilisation répétitive des dialogues sous différentes formes a favorisé l'apprentissage et l'automatisme permettant aux élèves de réutiliser spontanément des tournures de phrases et/ou des mots jusque-là peu maîtrisés.

Nous avions déjà évoqué que dans un cours suggestopédique, il faut sans cesse que le professeur emmène/accompagne ses apprenants, qu'ils les guident. Cela demande de l'énergie et une réelle vocation – ou du moins un grand intérêt- pour les arts (musique, chants, etc.) pour rendre les cours ludiques et motivants. Lorsque les apprenants sont des adolescents, il est parfois moins facile de les motiver. A cause de leurs transformations

psychologique et physiologique, ils se sentent souvent plus las, moins enclin à faire des efforts et le choix des activités doit être encore plus précis.

Le professeur doit être un facilitateur et son rôle est primordial : il est responsable des suggestions positives qui vont mener les apprenants à l'apprentissage. A cela s'ajoutent ses propres connaissances, sa façon de les transmettre, son charisme et son énergie. Il serait également préférable qu'il soit bilingue afin de pouvoir traduire les textes. Par exemple, pour travailler le vocabulaire en langue française avec des apprenants turcs, il est important de mettre des « mots transparents » tels que : coiffeur, docteur, manucure, pédicure, psychologue, garage…. pour les rassurer et leur montrer « l'accessibilité » à la langue et les similitudes des deux langues.

De notre côté, en tant que professeur de FLE auprès d'adolescents, nous devons mettre en place diverses activités pour susciter l'intérêt des élèves, et ayant suivi la formation avec Lonny Gold, nous avons réussi à faire un cours suggestopédique dans une ambiance conviviale, en chantant et en « vivant » les chansons proposées sans aucune difficulté, ainsi que pour les dialogues à jouer. Certes, nous sommes dynamiques, très enjoués à l'idée de transmettre nos connaissances et de faire aimer le français, notre langue cible, d'où le plaisir d'utiliser la méthode suggestopédique.

De plus, à cet âge, les adolescents ont souvent des complexes physiques (acné, prise de poids, appareil dentaire…) et la confiance en soi peut être altérée donc il faut aussi, lors des activités où les apprenants doivent se déplacer, ou s'asseoir au sol, faire en sorte de ne pas les mettre mal à l'aise.

En ce qui concerne la notion d'erreur, Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (2008) soulignent : « En didactique des langues, l'erreur a eu un statut différent selon la théorie de l'apprentissage et la théorie linguistique auxquelles sont liées les différents méthodologies (…) le constructivisme, à son tour, permet d'attribuer à l'erreur un rôle positif car elle est considérée comme une fausse hypothèse dans la construction de « l'interlangue », le système intermédiaire de l'apprenant » (pp. 8-9).

L'approche suggestopédique se préoccupe aussi à la correction de l'erreur comme un outil de progression dans l'apprentissage. Lors de nos cours, grâce à cette approche, nous avons observé que les élèves osaient plus communiquer et ne craignaient pas de faire des erreurs. Nous n'avons pas eu à faire de points de révision, les erreurs étaient rectifiées par

des reformulations ce qui faisait que l'élève ne s'en rendait pas (ou peu) compte. De plus, cet enseignement leur a donné le goût de chercher par eux-mêmes à développer leurs connaissances dans la langue cible via d'autres supports et/ou un autre contexte (visite du pays, atelier de conversation, visualiser des films en français, écouter des podcasts…).

Quant aux limites de la suggestopédie, du côté des apprenants, certains n'apprécient pas l'approche car ils la trouvent trop infantilisante avec les chansons, « la bonne ambiance » et se sentent plus à l'aise dans un environnement qui respecte leur maturité. Toutefois, avec une classe de pré-adolescents ou d'enfants plus petits, cette façon de procéder peut s'avérer plus efficace car c'est plus ludique. C'est également ce qui avait été constaté par Lozanov (Schiffler, 1989, p. 7).

L'approche suggestopédique donne de meilleurs résultats lorsque les apprenants suivent des cours de façon intensive ou bien lorsqu'ils sont en immersion totale dans la langue cible. Malheureusement, il n'est pas toujours possible de réaliser des leçons de cette façon dans les établissements scolaires où l'élève doit également suivre les cours des autres matières. Idem pour les centres de langues qui n'offrent en général, pour un même groupe, que quelques heures de cours dans la semaine. De plus, le nombre d'apprenants est limité à 12 ou 14 par classe. Or, dans les établissements scolaires, le nombre d'élèves par classe est supérieur.

Il faut également se demander comment évaluer les connaissances. Dans l'approche suggestopédique, les contrôles de fin de parcours ne sont pas toujours vraiment définis ou clairs. Les évaluations ne sont pas faciles à mettre en place dans un cours suggestopédique. L'erreur n'étant pas mise en avant alors il est presque impossible de proposer un « test » qui les ferait ressortir. Chaque apprenant repartira de la formation avec ce qu'il aura intégré et ce qu'il aura réussi à mettre en place comme stratégies de communication dans la langue cible. Or, en travaillant dans une école privée, il nous était difficile de fournir des notes relatives aux évaluations effectuées dans nos cours suggestopédiques en respectant les règles fixées par l'éducation nationale. D'où l'idée de garder cette méthodologie plutôt pour des objectifs communicatifs.

N'oublions pas non plus qu'il n'est pas toujours facile de trouver un enseignant qui aura plaisir à animer un cours en dansant, en écoutant de la musique… Ce doit être une caractéristique inhérente à la personne. De plus, l'enseignant devra être parfaitement bilingue avec la langue maternelle commune à celle des apprenants. C'est un point qui peut freiner l'utilisation de la suggestopédie dans les classes de langues est le nombre de professeurs aptes à la proposer. Cette méthodologie est proposée essentiellement pour des groupes d'apprenants qui ont tous la même langue en commun donc difficile à réaliser dans des classes où le public serait de langue et de culture différentes. Par exemple, dans les écoles de langues internationales, il est très fréquent d'avoir des classes avec des apprenants de nationalités différentes. Néanmoins, pour les mêmes raisons que le développement personnel de l'enseignant, nous considérons qu'une formation en suggestopédie est primordiale et constructive pour la personnalité des professeurs ainsi que la qualité de son enseignement. Nous sommes profondément convaincus qu'après une formation en suggestopédie, un professeur aura un autre regard vis-à-vis de ses apprenants, des fautes de ses apprenants et de son attitude en tant que professeur. Ainsi, le développement personnel agira sur le développement professionnel, et vice-versa.

En effet, la formation en suggestopédie n'existe pas dans les programmes de formation initiale et il en existe très peu en formation continue pour les enseignants déjà dans le métier qui souhaiteraient développer ou s'ouvrir à d'autres méthodes d'enseignement. Lerède (1980) pose d'ailleurs la question suivante : « Existe-t-il à l'heure actuelle en Occident des professeurs « suggestopèdes » qui répondent aux exigences posées par Lozanov ? Très certainement pas. (…) les tentatives les plus intéressantes (…) relèvent le fait que des « méthodes actives » appliquées à l'enseignement des langues, et non de la suggestopédie, telle que l'entend Lozanov » (p. 140).

Du point de vue des avantages et des inconvénients de l'approche suggestopédique, comme nous l'avons vu tout au long de ce travail, il convient d'admettre que les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage sont en constante évolution ; les besoins et les objectifs des apprenants sont différents, les attentes également.

Néanmoins, l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère reste la communication. Dietlinde Baillet, professeur d'allemand, formatrice MAFPEN (Les Missions Académiques pour la Formation des Personnels de l'Education Nationale), et qui poursuit sa recherche en Sciences de l'Éducation, a rédigé une thèse sur la formation des

enseignants pour des apprentissages centrés sur les apprenants. A travers sa réflexion, elle montre une similitude frappante entre les conditions d'apprentissage de la langue maternelle ou d'une langue étrangère.

> « Le processus d'apprentissage suit une logique interne qu'on ne peut influencer de l'extérieur que de manière limitée. L'apprenant, plutôt que d'imiter un modèle, s'approprie le système selon lequel la langue fonctionne. Il ne se contente donc pas d'emmagasiner ce qu'il entend, mais il utilise les apports extérieurs pour formuler des hypothèses personnelles concernant la structure de la langue. Ces hypothèses, il les vérifie ensuite, en produisant lui-même des énoncés correspondant à la structure sous-jacente qu'il croit avoir découverte. Les réactions de l'entourage servent de test. Si le message est compris, il peut en conclure qu'il l'avait structuré convenablement. Si par contre on ne le comprend pas, cela est un indice que la structure du message ne correspond pas à l'usage. L'apprenant fera alors de nouvelles tentatives pour dégager la structure nécessaire et pour formuler de façon compréhensible ce qu'il souhaite communiquer. De cette façon, il se construit petit à petit une sorte d'emploi personnel de la langue. Il s'agit d'un système linguistique sommaire qui évolue continuellement : dans la mesure où l'apprenant perçoit des différences entre son système et la langue environnante, il le réadapte. Car son but est évidemment la maîtrise de cette langue. Son propre système linguistique n'est qu'un moyen pour y parvenir » (Baillet, 1995).

Nous souhaiterions ajouter ce que Gollonet Casares (1997) a noté dans son ouvrage « L'événement le plus important de l'histoire de la suggestopédie dans le monde est sans nul doute l'appui reçu par la Conférence d'Experts de l'Unesco qui affirmait prudemment, mais clairement, la supériorité de la suggestopédie sur les méthodes traditionnelles ».

Ainsi, pour finir, nous voudrions proposer deux champs d'action : Le premier serait de développer une méthode pour les apprenants en milieu scolaire. Celle-ci allierait certains fondements de la méthode suggestopédique aux méthodes plus conventionnelles afin de pouvoir travailler toutes les compétences et aussi de satisfaire les obligations formatives mais aussi normatives du milieu scolaire.

La méthode qui serait créée tiendrait compte des facteurs inhérents au système scolaire donc de l'âge des élèves, du nombre d'élèves par classe, des évaluations, des contraintes scolaires tels que nombre de cours/semaine, durée d'un cours, etc.

Le deuxième axe de proposition serait de proposer des formations pour les enseignants de langues étrangères, en particulier ceux du FLE (Saraç, 2020, Yücelsin Taş, 2008, 2013).

Les formations proposées seraient adaptées aux besoins des enseignants et des apprenants. La première idée pour les futurs enseignants serait d'intégrer dans les facultés de pédagogie en formation initiale des cours d'enseignement dans l'approche suggestopédique. La seconde serait d'organiser des ateliers de mise en pratique pour les enseignants du terrain désireux de développer, et de diversifier leurs techniques d'enseignement en formation continue.

Du côté des apprenants ayant besoin d'apprendre la langue en peu de temps et pour ceux qui ont besoin de progresser rapidement, nous proposons des cours intensifs dans les centres de langues. Cela leur permettra de gagner en temps et en énergie ainsi qu'en efficacité.

Nous avons essayé, par la présente recherche, de réaliser une contribution modeste dans le domaine de l'enseignement de FLE tout en espérant qu'il créera une piste de travail pour tous ceux qui sont intéressés et qui voudraient pratiquer l'approche suggestopédique et se développer dans ce domaine.

BIBLIOGRAPHIE et SITOGRAPHIE

Académie de Nantes, *La courbe de l'oubli* d'Ebbinghaus. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/innovation-pedagogique/echanger/la-courbe-de-l-oubli-d-ebbinghaus-1290774.kjsp?RH=1164377091218 .

Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T. et Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development,* 14:3, 249-263, https://doi.org/10.1080/14616734.2012.673277.

Albarello, L. (2014). *Apprendre à chercher* (4è édition). Bruxelles : De Boeck.

Astolfi, J. P. (2020). « L'erreur, un outil pour enseigner » *Collection Pratiques et enjeux pédagogiques,* ESF, p.15-18.

Atkinson, R. C. et Shiffrin, R. M. (1968). *Human memory: A proposed system and its control processes*. In K. W. Spence (Ed.), The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory (Vol. 2, pp.89-195). New York: Academic Press.

Baillet, D. (1995). Ce que c'est qu'apprendre une langue et ce qui facilite son apprentissage. *Revue trimestrielle du secteur "Langues" de l'ICEM-Pédagogie Freinet*. https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/13990.

Balevski, P., & Ganovski, D. (1975). The effect of some of the means of suggestion on the short-term and long-term memory of students from 11 to 17 years of age. *Suggestology and Suggestopaedia,* 3, 47-52.

Bancroft, W. J. (1999). *Suggestopedia and language acquisition: Variations on a theme.* New York: Gordon and Breach Publishers.

Bancroft, W. J. (1978). The Lozanov method and ıts american adaptations. *Modern Language Journal*, 62(4), 167-175.

Bancroft, W. J. (1975). « The Lozanov Language Class », *Paper presesnted at the International Symposium on Suggestology.* Washington, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED108475.pdf.

Beaud, M. (2006). *L'Art de la thèse : comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*. Paris : La Découverte.

Bencivelli, S. (2009). *Pourquoi aime-t-on la musique ? Oreille, émotion, évolution*. Belin.

Bertocchini, P. et Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE.* Clé International, Paris.

Bloom, B. et al. (1956). https://www.bienenseigner.com/taxonomie-de-bloom/

Boimare, S. (2019). *Retrouver l'envie d'apprendre : Comment en arriver à une école de la réussite pour tous ?*, Dunod.

Boutillier, S., Goguel D'Allondans, A., Labere, N., et Uzunidas, D. (2012). *Méthodologie de la thèse et du mémoire* (5è édition). Paris : Studyrama.

Brechon, P. (dir.) (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble : PUG.

Bruner, J. (1960). *The Process of education*, The President and Fellows of Harvard College.

Buber, M. (2012). *Je et Tu*, Aubier, Paris, Version originale 1923.

Campenhoudt, L.V. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (4è éd.), DUNOD, Paris.

Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues : Les étapes clés d'un travail de recherche.* avec extraits de mémoires de Master, Ellipses, Paris.

Chauvet, A., Normand, I. et Erlich, S. (2008). *Référentiel de Programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun A1-A2-B1-B2-C1-C2.* Alliance Française, CLE International, Paris.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Conseil de l'Europe. (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer: volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. *Conseil de l'Europe.* https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire- avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

Coué, E. (1922). La maîtrise de soi-même par l'autosuggestion consciente. *Société Lorraine de psychologie appliquée.* http://www.moutal.eu/images/stories/pdf/la_maitrise_de_soi_meme_par_l_autosuggestion_consciente.pdf

Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE, CLE International.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition, PUG, Grenoble.

Desmons, F. (2005). *Enseigner le FLE, Pratiques de classe.* Belin, Paris.

Dictionnaire Larousse, https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue.

Dubuisson, M. (2021). Dopamine, sérotonine, endorphine, ces hormones dans le viseur du marketing et des employeurs, https://www.rtbf.be/article/dopamine-serotonine-endorphine-ces-hormones-dans-le-viseur-du-marketing-et-des-employeurs-10361210.

Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Hachette FLE, Paris.

Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative* (2è édition). Paris : Vuibert

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, PUF, Paris.

Ebbinghaus, H. (2011). *La mémoire : recherches de psychologie expérimentale*. introduction et traduction par Serge Nicolas, Encyclopédie Psychologique, l'Harmattan.

Galisson, R. (1983). *La suggestopédie dans l'enseignement : Histoire et enjeu d'une pratique tabou*. CLE International, Paris.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris.

Germain, C. et Netten, J. (2013). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). Dans Blin B., López del Hierro, S. et Trottet, S. (coor.), *Regards didactiques et littéraires sur les discours oraux et écrits.* Synergies Mexique no : 3, 15-29, Gerflint.

Gollonet Casares, A. (1997). La Suggestopédie. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses, 11*, 383-387. https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/view/THEL9797120383A

Guidère, M. (2004). *Méthodologie de la recherche*. Paris : Ellipses.

Güçlü, B. (2015). Telkin ve Afrika'daki modern uygulamaları: Hız okulu projesi - Suggestopedia and its modern applications in Africa: Speed school Project. *Canik Başarı Üniversitesi, Kültür ve Medeniyet, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (2) Samsun.

Hasra, K. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi.* Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

İşcan, A. (2011). Yabancılara Türkçe öğretģmģnde suggestopedģanin (telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Terature and History of Turkish or Turkic.* 6(1), 1317-1322.

La définition de neurolinguistique, https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-neurolinguistique.html

Lerède, J. (1983). *La suggestopédie*. Presses Universitaires de France, Paris.

Lerède, J. (1980). La suggestopédie de Lozanov, une révolution dans l'enseignement? *Revue des Sciences de L'éducation*, *6* (1), 137–141. https://doi.org/10.7202/900273ar.

Lozanov, G. (2009). *Suggestopedia/Reservopedia. Theory and practice of the liberating-stimulating pedagogy on the level of the hidden reserves of the human mind.* Soia: Kliment Ohirdski Universty Press.

Lozanov, G. (1988). *The foreign language teacher's suggestopedic manual.* UK: Gordon and Breach, New York.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy.* Gordon and Breach, New York.

Mackworth, N. H. (1957). *Some factors affecting vigilance.*

Morin, S. (2020). Les Hormones et l'apprentissage, Perspectives SSF, Le bulletin pédagogique du service de soutien à la formation de l'UdeS https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2020/12/01/les-hormones-et-lapprentissage/.

Saféris, F. (1986). *La suggestopédie : une révolution dans l'art d'apprendre.* Editions Robert Laffont, Paris.

Saraç, F. (2020). Field specific competencies for French language teachers in Turkey: A model proposal. Educational Research and Reviews, 15 (6), 336-345. http://doi.org/10.5897/ERR2020.3981.

Savarese, E. (2006). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Ellipses.

Schiffler, L. (1992). *Suggestopedic methods and applications.* Gordon and Breach Science Publishers. file:///Users/nature/Downloads/10.4324_9781315075327_ previewpdf.pdf.

Schiffler, L. (1989). *La suggestopédie et le superlearning : Mise à l'épreuve statistique.* Paris: Didier Erudition.

Schiffler, L. (1986). Music in teaching French by suggestopedia. Eds. Freudenstein, R., James, C.V. *Confidence through competence in modern language learning*. London.

Suggestopedia, (2012), https://fr.slideshare.net/syllwia05/suggestopedia-14826034

Tabensky, A. (2002). Gestures in oral presentations by second language learners, in Streeck, J. (ed.), *Gesture: THE living medium*. Gesture: The Living Medium, University of Texas, Austin, presented at Gesture: The Living Medium, University of Texas, Austin, 05 June 2002 - 08 June 2002.

Teicher, M.H., Anderson, C.M. et Polcari, A. (2012). Childhood maltreatment is associated with reduced volume in the hippocampal subfields CA3, dentate gyrus, and subiculum. *PNAS,* 109(9), https://doi.org/10.1073/pnas.1115396109.

Thompson, C. P., Wenger, S. K. et Bartling, C. A. (1978). How recall facilitates subsequent recall: A reappraisal. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, *4*(3), 210–221. https://doi.org/10.1037/0278-7393.4.3.210

Yücelsin Taş, Y. T. (2013). Formation des enseignants de langue étrangère en Turquie. Dans Barthélémy, F. et Groux, D. (dir.), *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs.* Revue française d'éducation comparée, 9, 205-215. L'Harmattan.

Yücelsin, Y. T. (2008). Le curriculum dans la formation des enseignants de langues étrangères en Turquie. *Synergies Turquie*, 1(1), 95-102.