

ED/SCM/MMT
Paris, décembre 1980

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA
SCIENCE ET LA CULTURE

REUNION DU GROUPE DE TRAVAIL SUR
LA SUGGESTOLOGIE ET LA SUGGESTOPEDIE

SOFIA, 11-16 décembre 1980

RAPPORT FINAL

TABLE DES MATIERES

	<u>Pages</u>
. Antécédents	3
I Déroulement des débats	5
II Suggestologie et Suggestopédie	6
III Enseignement des langues étrangères aux adultes	12
IV Résultats au niveau de l'enseignement élémentaire	15
V Conclusions	20
VI Recommandations de la réunion	22
VII Annexes	27
1. Document préparatoire (Prof. F. WINNYKAMEN)	28
2. Communication du Dr. G. LOZANOV	84
3. Liste des participants	152

La réunion d'experts sur la suggestologie et la suggestopédie, qui s'est tenue à SOFIA, Bulgarie, du 11 au 16 décembre 1978, répondait à la demande adressée à l'UNESCO par le Ministère de l'Education Bulgare.

Il s'agissait d'évaluer le système dit "Suggestologie" conçu par le Dr. Georgi LOZANOV et plus particulièrement ses applications pédagogiques connues sous le nom de "Suggestopédie", et d'en considérer les possibilités d'application dans d'autres contextes.

Dans un premier temps, l'UNESCO avait confié au Professeur Fayda WINNYKAMEN la mission de se rendre à SOFIA (12 septembre-5 octobre 1978) ainsi que dans d'autres lieux (OTTAWA, MONTREAL, PARIS) où est pratiquée la méthode suggestopédique à différents niveaux : à la suite de quoi, sur la base des données recueillies (observations, interviews), était établi par le Professeur F. WINNYKAMEN un rapport détaillé, avec remarques précises et analyse des problèmes rencontrés, sur la suggestologie et la suggestopédie (cf. en annexe). Cette étude devait servir de document de base pour le groupe de travail, à caractère multidisciplinaire et international, de la réunion de SOFIA.

Avant cette réunion, les communications suivantes avaient été envoyées à titre d'information :

- T. MORT (Japon). Education without Teaching. Learning Through the Action of Inquiry ⁽¹⁾.

(1) Système programmé qui, au lieu d'apporter l'information toute prête à l'étudiant, cherche à lui faire découvrir et acquérir des connaissances en le plaçant initialement dans une forme d'action dont il va par lui-même développer les étapes et tirer au fur et à mesure les règles théoriques et pratiques, - à l'aide de matériels divers (audio-visuel, manuel programmé, simulation, machines, etc.) et avec l'intervention, à la demande, du formateur/enseignant (spécialement entraîné à la méthode).

- V. PAREEK (Inde). The Pedagogy of Behaviour Simulation. (2)
- N.F. TALYZINA (URSS). Analysis of the Results of the Work of Inter-departmental Conferences of Leading USSR Experts on the Application of Advances in Psychology, Physiology, Cybernetics, etc. to the Improvement of the Modern Educational System. (3)

-
- (2) Méthode qui centre l'intérêt à la fois sur l'activité de l'étudiant, les possibilités d'expérience et d'expérimentation qui lui sont fournies et la compréhension cognitive. La simulation, utilisée depuis longtemps dans divers domaines, apparaît comme un moyen de combler le fossé entre les procédés pédagogiques traditionnels (situations totalement artificielles) et la réalité. L'emploi en éducation des simulations de comportements en particulier retient de plus en plus l'attention des chercheurs. Une étude détaillée des concepts du processus éducatif, des composants, de la programmation des applications, de la valeur et autres recherches est donnée dans ce rapport.
- (3) Cette communication fait état de plusieurs méthodes nouvelles expérimentées (ou en voie d'expérimentation) à différents niveaux dans le cadre du système éducatif moderne de l'URSS :- par ex., pour l'enseignement des mathématiques et de la grammaire à des élèves de classes élémentaires en vue de leur inculquer les principes du raisonnement abstrait; pour le développement progressif de la connaissance et des savoir-faire; pour la formation d'opérateurs et d'assembleurs, etc.

I. Déroulement des débats

1. Dans l'allocution qu'il a prononcée à l'ouverture de la réunion, le Vice-Ministre de l'Education bulgare, Monsieur Prodan STOYANOV, a souligné l'intérêt de son Ministère, en coopération avec le Comité de Culture, pour les travaux de l'Institut de Suggestologie de SOFIA, comme pour toute innovation permettant l'amélioration et le perfectionnement du système éducatif développé depuis la révolution socialiste sur des bases de démocratisation et d'égalité culturelle et sociale. Le Ministère bulgare, à la suite du succès qu'a connu son programme national d'éducation artistique, se préoccupe en particulier d'établir les conditions nécessaires pour le développement de la nature artistique de chaque individu; ce qui implique, dans le cadre de l'école, de déterminer la façon optimale d'inclure la promotion des arts dans le processus de formation générale de la génération montante. La méthode suggestopédique apparaît comme une alternative intéressante pour la réalisation de ce but.
2. Participaient à la réunion 26 spécialistes provenant de divers pays d'Europe - (Hongrie, Tchécoslovaquie, Pologne, Roumanie, France, Suède, Suisse) et d'Amérique du Nord (Etats Unis, Canada). Ses experts invités d'URSS n'ont pu se joindre à cette réunion.
3. Le Bureau suivant a été élu:

Président : Prof. Donald H. SCHUSTER,
Université de l'Etat d'IOWA, U.S.A.

Vice-Présidents : Madame Fanny SAFERIS,
Formation Permanente, PARIS III-Sorbonne,
PARIS, France.

Prof. Dimtscho DASKALOV,
Université de VARNA, Bulgarie.

Secrétaire-Rapporteur : Prof. Philip MIELE,
Institut de Technologie de NEW YORK, U.S.A.

4. Le Représentant du Directeur Général a présenté les objectifs de la réunion:
- a) Procéder à une évaluation scientifique et multidisciplinaire de la suggestologie et de ses possibilités d'application pédagogique dans différents pays.
 - b) Evaluer les résultats pratiques de l'application de la suggestopédie au niveau de l'enseignement élémentaire et au niveau de l'enseignement des langues étrangères aux adultes dans diverses institutions.
 - c) Analyser les possibilités d'application de la suggestopédie, en tant que méthode pédagogique, à différents types de systèmes éducatifs.
5. Au cours des journées d'étude qui ont suivi, les participants à la réunion ont pu assister à la projection de deux films documentaires, l'un sur des applications du système suggestopédique, l'autre sur les recherches psycho-physiologiques de l'Institut de SOFIA à des fins d'investigation de l'influence du processus pédagogique sur les enseignés.

Les membres du groupe de travail ont également visité l'école expérimentale de l'Institut de SOFIA et ont assisté en particulier à une séance d'enseignement d'une langue étrangère (anglais) à des élèves d'une classe élémentaire qui, au début d'année scolaire, ne connaissaient pas l'alphabet latin.

II Suggestologie et Suggestopédie

La suggestologie et ses applications dans le domaine pédagogique, qui constituent la suggestopédie, ont été présentées et développées dans la communication du Dr. G. IOZANOV à l'ouverture des débats de la réunion de SOFIA, ainsi que, sous forme d'analyse critique et d'évaluation, dans le document de travail préparé par le Professeur F. WINNYKAMEN. Ces deux études de base se trouvent jointes en annexe à ce rapport et on pourra s'y reporter utilement pour toute information concernant la théorie et

la méthode. Le rapport ci-dessous, quant à lui, tout en s'appuyant sur ces documents, s'attache surtout à faire la synthèse des débats du colloque.

Notons, dès le début, que ces débats se sont en grande partie portés sur la méthode suggestopédique, les expériences poursuivies et les résultats communiqués, plutôt que sur le système suggestologique même.

2.1 Ce système a cependant donné lieu à quelques remarques que nous relevons ici :

- Le Dr. G. LOZANOV définit la suggestologie comme la "science compréhensive de la suggestion", "la science du développement harmonieux accéléré et du self-control de l'homme et de ses dons multiples". Plusieurs participants soulignent le caractère scientifique de cette oeuvre: la suggestologie est une science. Elle se fonde sur la psychophysiologie matérialiste de PAVLOV dont on connaît mal en Occident, dit le Dr. POLLACK, les études qui portent sur l'apprentissage humain et qui fournissent les bases physiologiques de l'activité inconsciente. Sans la connaissance des principes fondamentaux de psychophysiologie, confirme le Dr. LOZANOV, on ne peut analyser ni comprendre les problèmes de suggestologie tels que la stimulation des "capacités de réserves humaines" ou la notion de "globalité" qui est à la base de la suggestopédie (l'organisme, déclarait PAVLOV, constitue un tout dans le sens de l'unité du psychique et du somatique).

- Cette affirmation de la suggestologie en tant que science est mise en question notamment par le Professeur F. WINNYKAMEN. Il s'agit d'un système philosophique basé sur l'indivisibilité de l'unité de ses éléments et qui ne permet pas dans la pratique l'analyse de chacune des variables importantes qui le composent. Et s'il y a bien une validation interne, c'est-à-dire opérée par l'équipe du Dr. G. LOZANOV et par les disciples étrangers, aucune validation externe n'est encore venue la confirmer.

2.2 La suggestopédie, en tant que méthode pédagogique illustrant la théorie du Dr. G. LOZANOV, est, comme il a été déjà signalé, un

thème concret qui a constitué le noyau autour duquel se sont déroulés les débats.

- Le problème se pose de la spécificité d'une méthode qui suppose à la fois des acquisitions importantes, donc un état de concentration intellectuelle, et un état de relaxation psychologique pendant l'apprentissage même. C'est en effet un des principes fondamentaux de la suggestopédie - que sous-tendent les principes également indissociables de la suggestologie - que "l'enseignement s'accompagne de joie, de plaisir et de psychorelaxation dans la concentration sans qu'il y ait tension".

Le Dr. NONCHEVA fait état de mesures physiologiques, tels que les tests d'EEG, de sensibilité électrique de l'oeil, du pouls et de la pression du sang, qui montrent que pendant l'expérimentation sur des étudiants, les ondes Alpha (état de repos) s'intensifient tandis que diminuent les ondes Bêta (état de tension). Les mesures d'EEG ont été prises sur l'hémisphère gauche. On ne note à aucun moment de signe de fatigue.

Ces observations renforcent celles du Dr. G. LOZANOV, faites au cours de quinze années d'expérience et tendant à prouver que les sujets sont dans un état de relaxation psychologique alors même que les deux hémisphères du cerveau sont stimulés simultanément.

Allant dans le même sens, d'autres interventions soulignent que dans un monde où les informations affluent en masse et déterminent chez l'homme moderne de l'hypertension et des formes diverses de névroses, la méthode suggestopédique réussit à fournir une quantité d'informations sans pour cela créer de tension et en soignant au contraire, dans plusieurs cas, les états de névrose.

Une autre étude montre que, si la suggestopédie, de manière souple, permet de créer les conditions favorables à un apprentissage sous tension ou à un apprentissage en état de relaxation selon le tempérament de l'étudiant, c'est dans un état de psychorelaxation, - que la méthode préconise -, que les étudiants, même habitués à travailler dans un état de tension, apprennent finalement le mieux.

Cependant, d'autres investigations des ondes cervicales menées sous la direction du Prof. SCHUSTER indiquent que l'état Alpha ne facilite pas par lui-même l'apprentissage. De même quand des ondes Alpha et même Thêta (émotivité) ont été induites à l'aide de stimuli lumineux à des fréquences correspondantes, on a pu constater que l'apprentissage déclinait de Bêta en Thêta.

Il serait intéressant de déterminer la correspondance dans le temps entre la phase d'acquisition mnémonique et la phase de production des ondes Alpha. Les expériences qui ont été faites jusqu'à présent portent sur des acquisitions globales mesurées par les différences entre les pré- et les post-tests, mais on n'a pas mené d'analyse séparée de la seule période de psycho-relaxation.

- Un large débat a eu pour thème la musique. Dans la théorie et la pratique conçues par le Dr. G. LOZANOV, l'art, -et en particulier la musique, le chant-, et un des moyens particulièrement stimulants et libérateurs de la personnalité. Combiné à l'élément suggestif, l'art crée une atmosphère agréable, l'harmonie nécessaire à la réception, à la mémorisation et à la compréhension de l'information principale, -y compris de notions scientifiques diverses, en un temps relativement court. Dans le domaine de la musique, le Dr. G. LOZANOV, à la suite d'une série d'expérimentations, a élaboré et mis au point un programme musical idéal qui a été adopté par la plupart des suggestopédagogues.

Cependant, certains ont été amenés à le modifier au moins en partie, comme, par exemple, dans l'expérience SALT en Iowa, ou encore à Ottawa. Et il y aurait lieu sans doute de le reconsidérer entièrement pour des pays de cultures tout à fait différentes.

Par ailleurs, le Professeur SCHUSTER constate que les effets de l'intégration de la musique en suggestopédie sont affectés par diverses variables: (a) le degré de familiarité qu'a l'étudiant du morceau de musique entendu influe sur l'activité neurophysio-

logique, à savoir qu'il se produit une plus forte activation de l'hémisphère gauche. (b) La prédominance d'une latéralité à gauche ou à droite a, elle aussi, une incidence : c'est ainsi que, par exemple, 50% de gauchers ont une activité neurophysiologique qui diffère quant à la musique. (c) Le sexe, dans une certaine mesure, intervient également. (d) L'émotion enfin est fortement liée aux effets de la musique : il peut y avoir rejet émotionnel d'une musique qui n'est pas adéquate, surtout chez les adolescents et les jeunes adultes.

Dans les résultats d'expériences communiquées, rien n'indique clairement un effet de la musique sur l'apprentissage, et en particulière sur les acquisitions et la retention à long terme.

La question a été discutée de savoir si les effets de la musique et ceux d'autres variables aussi importantes en suggestopédie peuvent et doivent être analysés séparément et mesurés scientifiquement à l'aide de tests objectifs et validés en dehors de la suggestologie.

Certains soutiennent qu'une telle analyse n'est pas possible ni même imaginable. Un des grands principes de la méthode suggestopédique est la globalité, l'unité de tous les éléments, l'impossibilité de la découper en parties séparées. On illustrera ce point avec une paraphrase d'un jugement de VYGOTSKI: vouloir comprendre la nature de l'eau et pour cela analyser séparément l'hydrogène et l'oxygène qui composent une molécule d'eau, c'est être amené à ne plus étudier l'eau mais l'hydrogène et l'oxygène. De même, si l'on isole les variables d'une méthode qui forme un tout, alors il n'y a plus suggestopédie. Cependant, remarque le Prof.

WINNYKAMEN, le Dr. LOZANOV n'apporte-t-il pas lui-même la preuve qu'une telle analyse est possible lorsqu'il déclare qu'il peut affirmer qu'une musique est supérieure à une autre en suggestopédie parce qu'il a mené une analyse expérimentale fine de ce fait ?

On est amené à constater là, et sur un plan général, une contradiction constante entre la méthode dans son principe et le mode

d'administration de la preuve de son efficacité, qu'elle préconise.

La suggestopédie, à la suite de la suggestologie, se situe dans un courant globaliste qui s'oppose aux travaux expérimentaux empiriques et analytiques, et même technologiques, qui sont habituellement menés en Sciences Humaines. Elle soutient donc la globalité des principes, des procédures et des moyens. Par ailleurs elle se réfère à des contrôles analytiques expérimentaux : on en aura pour exemples les expériences du Dr. LOZANOV ou du Prof. SCHUSTER (ci-dessus) ou celles du Prof. KRIPPNER ou du Dr. NONCHEVA. L'originalité réside ici dans cette affirmation de la globalité en même temps que dans l'évaluation des parties. Mais l'intérêt scientifique qu'une telle combinaison peut susciter demande que l'évaluation interne se double d'une évaluation externe. Avant de passer à la considération des débats plus particuliers sur la pratique suggestopédique à différents niveaux, il reste à examiner un point, d'ordre général, qui a beaucoup intéressé les participants de la réunion et qui reviendra d'ailleurs par la suite : à savoir la formation des enseignants.

Le Dr. LOZANOV insiste très justement sur l'importance d'une formation très sérieuse des enseignants suggestopédiques, ainsi que de leur recyclage constant. Dans une méthode où la relation enseignant/enseigné est essentielle, où joue fortement le "prestige" du maître, -dans le sens Lozanovien de persuasion, de guidage, de crédibilité-, afin de déterminer chez l'enseigné l'activation intuitive de ses émotions et de sa perceptivité et sa confiance dans "la possibilité de libération des réserves potentielles" en lui, dans une méthode donc où l'enseignant doit tenir compte du tempérament propre à chaque élève, il importe que la formation de ce formateur s'inspire de celle donnée aux psychothérapeutes, afin qu'il sache employer les effets placebo et répondre avec souplesse et intelligence à l'attente de chacun des étudiants. Il est nécessaire aussi que cette formation soit suivie d'un recyclage à intervalles réguliers pour le maintien de la qualité d'un tel enseignement. Un bon enseignant suggestopédique peut, semble-t-il, être formé en trois mois environ. On ne lui demande pas d'acquérir les qualifications de psychothérapeute mais d'être capable d'appliquer les principes de la méthode, qui d'elle-même produit les effets thérapeutiques voulus.

La question se pose pour certains participants du coût élevé que représente la généralisation d'une telle opération, ainsi que des problèmes qu'impliquent la mise en place de la méthode suggestopédique dans un système éducatif qui s'en trouverait complètement modifié, les frais de renouvellement de l'équipement, du matériel, etc.

III. Enseignement des langues étrangères aux adultes

Les participants au colloque ont dans une large mesure exprimé leur satisfaction de la méthode suggestopédique dans ce domaine.

Plusieurs intervenants ont fait part de leurs expériences et de l'évolution de l'application de la méthode dans leurs pays respectifs. En dehors de la Bulgarie, elle est appliquée, avec succès, sembla-t-il, notamment en URSS, en Hongrie, en Tchécoslovaquie, aux USA, au Canada, en France et en Suède. Elle est déjà utilisée pour l'enseignement de plusieurs langues étrangères, dont l'anglais, le français, l'italien, l'allemand, et l'espagnol. Souvent la création et le développement de ces cours ont eu lieu après des démonstrations faites par le Dr. LOZANOV et le Dr. GATEVA, et aussi par le Dr. RACIE. La plupart des expériences rapportées ont commencé vers 1973 ou 1974, d'autres plus récemment, -toutes bien plus tard que celles entreprises par le Dr. LOZANOV (vers 1964 en ce qui concerne le domaine des langues).

Les interventions, qui ont surtout porté sur l'information relative au nombre de cours de langues étrangères donnés en tel ou tel lieu par la méthode suggestopédique, ainsi qu'au nombre de professeurs suggestopédiques, ont montrée une assez large diffusion de la méthode. Les débats ont permis de soulever certaines questions :

3.1 Spécificité de la méthode (cf. rapport du Prof. WINNYKAMEN en annexe).

Parmi les moyens mis en oeuvre, certains apparaissent comme originaux, propres à la méthode:

- a) Celle-ci est fondée, entre autres, sur l'application de l'effet Hawthorn. Les apprenants ont conscience de participer à une expérience nouvelle et sont fortement motivés à apprendre en étant assurés d'un succès rapide. Ils sont par ailleurs placés dans une situation où le "prestige" du professeur influe sur leur propre comportement et leurs performances : l'attente positive que manifeste l'enseignant quant aux capacités des étudiants détermine chez ces derniers une grande confiance en leur professeur en même temps que dans leurs propres possibilités (effet Pygmalion).
- b) Un volume considérable d'informations est fourni à ces étudiants mais de manière agréable, avec une impression de facilité, sans contrainte de mémoriser, sans effet de tension. La musique contribue à l'effet de détente dans ce "climat suggestif".
- c) D'autres procédés ne sont pas spécifiques à la méthode, tels que la dynamique de groupe, les jeux, les jeux de rôles, les chants et les exercices structuraux.
- d) L'originalité de la méthode est sans doute d'utiliser toutes ses techniques à la fois et tout le temps, et non comme simples exercices donnés par intervalles en tant que facteurs de détente et/ou comme éléments d'application pratique.

3.2 Efficacité

D'après ce qu'il ressort des interventions, cette méthode s'avère efficace dans les cas suivants :

- Enseignement des langues étrangères à de faux débutants (cf. définition dans le rapport du Prof. WINNYKAMEN, p. 31) ou à des étudiants plus avancés ("intermediates") ;
- Enseignement à des sujets très motivés (voir ci-dessus) et, le plus souvent, d'un bon niveau d'éducation. D'une part, ces adolescents/adultes sont, en plusieurs lieux, des volontaires. D'autre part, les intervenants parlent généralement d' "étudiants de lycées" ou "d'universités" ou de cadres d'entreprises, de professions libérales, d'élèves d'Ecoles Polytechniques et autres "Instituts" ou de "chercheurs".

3.3 Variables

- Durée d'organisation des cours : Des variantes ont été parfois apportées à l'organisation du programme suggestopédique d'enseignement des langues. Généralement cet enseignement se déroule sur cinq semaines consécutives à raison de trois ou quatre heures de cours (cinq jours par semaine), soit 100 à 200 heures d'enseignement continu.

Au Canada (Ottawa), les cours organisés par le Dr. RACLE se répartissent différemment : quatre périodes de stage, séparées les unes des autres par des intervalles d'une à plusieurs semaines; les étudiants participent à plein temps, c'est-à-dire qu'en plus des cours de la matinée (apprentissage du français langue étrangère), ils participent l'après-midi à des activités diverses telles que des visites guidées en français, des lectures de journaux français suivies de rapports, des travaux de groupes, etc. ("immersion").

- Musique : La musique utilisée dans les "concerts", qui constituent une partie importante de la méthode suggestopédique d'enseignement des langues (cf. rapports en annexe), a été, comme nous l'avons vu précédemment (cf. ch. II), choisie avec beaucoup de soins par le Dr. LOZANOV. Nous avons déjà parlé de l'intérêt de l'analyse séparée de cette variable. Les praticiens considèrent que cette musique est bien accueillie par tous leurs étudiants à quelques exceptions près, -moins de 1%, tout au plus, seraient réfractaires. Une validation externe devrait permettre de corroborer ce fait. Ceci dit, si la suggestopédie, comme le souhait en a été exprimé, venait à être appliquée dans des civilisations et des cultures tout à fait différentes de celles de l'Occident, un autre programme devrait sans doute être élaboré pour obtenir l'effet de "psycho-relaxation dans la concentration".

- Acquisition : On a déjà dit qu'une importante quantité d'informations était apportée aux étudiants. Dans quelle mesure joue l'hypermnésie activée par la méthode et dans quelle mesure l'acquisition des matériaux fournis s'opère-t-elle ? Ce que l'on peut constater c'est qu'il y a utilisation, dans la communication

verbale, d'une partie (parfois importante) de ces données. S'il y a révolution, dit le Prof. WINNYKAMEN, c'est dans cette utilisation plutôt que dans l'acquisition des connaissances elle-même.

- Nouveauté : Les suggestologues et les suggestopédagogues parlent de l'extrême popularité des cours de langues, -on s'inscrit parfois un an à l'avance-, et des résultats remarquables enregistrés. Le Prof. KRIPPNER pose la question de savoir s'il n'y a pas justement là un effet de nouveauté qui joue. Indépendamment de leur valeur, les méthodes nouvelles peuvent susciter un véritable engouement en raison de leur nouveauté même et, une forte motivation aidant, les résultats sont souvent très élevés au début. Il semble donc intéressant de connaître les expériences à long terme qui ont été menées et d'en étudier les conclusions. Mais apparemment il n'y en a pas encore.

3.4 Les Tests

Les tests utilisés pour l'évaluation de l'enseignement des langues sont souvent ceux de l'Institut de Sofia. D'autres ont été conçus à part, toujours sur l'avis du Dr. LOZANOV.

La nécessité a été soulignée de recourir à des évaluations systématiques à partir de tests d'acquisition validés en dehors de la suggestopédie. Il serait intéressant que ces tests soient publiés.

IV Résultats au niveau de l'enseignement élémentaire

Dans ce domaine, les débats se sont portés essentiellement sur l'expérience bulgare d'enseignement de la lecture aux enfants. (Les deux rapports en annexe traitent aussi de l'apprentissage de l'écriture et des mathématiques).

4.1 Rappelons pour la clarté de ce qui suit que :

- a) à partir de trois ans les enfants bulgares vont à l'école pré-élémentaire et qu'une classe préparatoire rassemble à six ans ceux qui n'ont pas suivi la maternelle; en sorte que l'entrée en classe élémentaire, -le niveau scolaire étudié ici- se fait à sept ans;
- b) une réforme importante du Ministère de l'Education bulgare a simplifié l'apprentissage de l'orthographe et de la lecture en établissant une correspondance entre phonèmes et graphèmes (cf. rapport WINNYKAMEN en annexe);
- c) l'alphabet bulgare est cyrillique.

4.2 Originalité de la méthode d'apprentissage de la lecture:

- On souligne au cours des débats le fait que le Dr. LOZANOV, en employant l'analyse et la synthèse dans son processus simultané, a transcendé la controverse très vive qui, dans le domaine de l'enseignement de la lecture, oppose toujours les partisans de l'approche analytique et ceux de l'approche synthétique.
- L'originalité de la méthode suggestopédique est de chercher à faire apprendre à la fois les mots et les lettres. Pour en montrer l'importance, le Dr. POLLACK rappelle l'expérience menée aux Etats Unis dans les jardins d'enfants, où les enfants ont fait l'apprentissage des lettres seules et où les résultats se sont avérés très médiocres. L'accord est général entre les participants du colloque sur l'intérêt de l'association mots/lettres. Mais où il y a désaccord, c'est sur les preuves que l'enseignement porte bien sur les mots et les lettres simultanément. En fait, constate le Prof. WINNYKAMEN, il apparaît que dans la classe expérimentale présentée (film vidéo) aux membres de la réunion, qui est celle qu'elle a pu observer elle-même au cours de sa mission (cf. son rapport en annexe), la majorité des écoliers (30

sur 37) connaissaient déjà les lettres (test d'entrée en classe élémentaire) et certains savaient même lire les mots au moins par syllabes. La classe préparatoire ne comporte pas d'enseignement de la lecture à son programme mais il semble bien que, d'une manière ou d'une autre, les enfants s'y initient plus au moins à la pratique des lettres et à la reconnaissance des mots.

4.3 Efficacité de la méthode

La comparaison établie par le Dr. LOZANOV, sur le plan de la lecture, entre un groupe expérimental et un groupe témoin et qui porte sur un très grand nombre d'enfants (1420) ne sachant pas du tout lire -cf. rapport en annexe- apparaît très convaincante dans ses résultats : 66% d'élèves du groupe expérimental lisent couramment en fin d'année scolaire, alors que seulement 45% y réussissent dans le groupe témoin.

La discussion a donné lieu à quelques remarques méthodologiques:

- Les résultats appréciables obtenus par la méthode suggesto-pédique peuvent s'expliquer en partie par le système bulgare de simplification de la relation phonèmes/graphèmes. Les résultats seraient-ils les mêmes dans l'enseignement de la lecture de langues comme le français ou l'anglais à la correspondance phonèmes/graphèmes beaucoup plus complexe ?
- Les effets Hawthorn et Pygmalion, dont nous avons déjà parlé, contribuent sans doute aussi à la réussite du groupe expérimental à qui, contrairement au groupe témoin, on inculque dès le début une grande confiance dans leurs capacités propres et l'assurance de la facilité et de la rapidité de l'apprentissage.
- Cette réussite sur le plan bulgare apparaît comme relative: les résultats des classes expérimentales semblent très significativement différents de ceux des classes traditionnelles,

-lesquels paraissent anormalement bas (?). Mais si on les compare aux résultats obtenus dans d'autres pays, la supériorité n'est plus aussi manifeste : ces enfants bulgares savent lire dans une proportion de 66% à l'âge de huit ans; en France, pour garder le même exemple, les élèves lisent, sans méthode suggestopédique, dans une proportion de près de 75% à l'âge de sept ans, -alors que la relation phonèmes/graphèmes, répétons-le, est plus complexe dans la langue française.

4.4 Effets psychoprophylactiques de la suggestopédie

La suggestopédie, au niveau de l'enseignement élémentaire, est présentée comme "une importante réponse" aux problèmes de l'éducation des enfants dyslexiques. Les expériences menées en Bulgarie, mais aussi en Iowa et en Georgie, Etats Unis, notamment, ont montré que la méthode aidait ces élèves handicapés, en mathématiques comme en lecture, à rattraper leur retard assez rapidement. Ainsi le Prof. SCHUSTER signale que, dans la méthode SALT, adaptée de la suggestopédie, des enfants de neuf à dix ans ont regagné, sur la base de tests normalisés, deux ans deux mois en lecture et un an six mois en calcul. Résultats à peu près semblables à Atlanta avec des enfants qui avaient de sérieuses difficultés en lecture. Le Prof. POLLACK de son côté, en commençant par introduire les images et la musique dans son enseignement à de jeunes dyslexiques, a obtenu une nette amélioration des résultats, ce qui l'a déterminée à développer l'application de la méthode.

Il est évident que, comme nous l'avons vu, jouent en faveur de ces résultats notamment :

- le facteur relations interpersonnelles propre à la suggestopédie;
- la qualité de la formation du maître.

4.5 Enseignement de l'anglais aux enfants

Le Dr. POLLACK a fait état d'une recherche qu'elle avait entreprise sur l'enseignement, au niveau élémentaire, de la lecture de langues étrangères qui présentent une relation phonèmes/graphèmes complexe. Le sujet n'a pas été autrement abordé au cours des débats. Cependant les participants de la réunion ont pu observer une application pratique de la méthode au cours de la semaine de travail: il s'agissait de l'enseignement de l'anglais à un groupe expérimental (classe élémentaire): les enfants, au début de l'année, parlaient un peu anglais, reconnaissaient des mots portés sous les personnages impliqués dans leurs cours habituels mais ne connaissaient aucune des lettres de l'alphabet latin. Au bout de cinq jours, à raison de six leçons de quarante cinq minutes chacune, la plupart de ces enfants, sur un texte proposé par leurs professeur, lisaient et connaissaient les lettres, ce qui a impressionné très favorablement les observateurs, -de même que l'atmosphère vivante de la classe, l'ardeur au travail des élèves, les qualités de l'enseignant et autres éléments.

Cette illustration de la méthode suggestopédique a appelé à son tour des remarques d'ordre méthodologique. Il faudrait, pour pouvoir valider cet enseignement, avoir plus d'informations à caractère scientifique sur l'expérience poursuivie, sur la technique pédagogique elle-même, sur les tests élaborés, il n'y a eu de pre-test que sur l'interrogation des lettres, etc.

4.6 Evaluation objective

Une évaluation scientifique des résultats obtenus dans le domaine de l'enseignement primaire est indispensable. Pour l'instant, le nombre d'expériences est très limité et l'appareil de mesure mis en place, s'agissant notamment de tests d'entrée et de sortie, apparaît insuffisant.

V Conclusions

- 5.1 Dans l'ensemble les participants se sont félicités des résultats obtenus par la méthode suggestopédique. Mais les opinions divergent quant au caractère expérimental de la suggestologie comme science et de la suggestopédie comme méthode d'enseignement.
- 5.2 Des études sont actuellement en cours sur l'activité cérébrale, ses incidences sur l'apprentissage, les effets de la musique. Elles devront se poursuivre.
- 5.3 La comparaison des effets globaux de la méthode avec ceux d'autres méthodes démontre, selon un bon nombre de participants, la supériorité de la suggestopédie. Mais pour d'autres, l'effet de nouveauté peut jouer ici et seules des expériences de plus longue haleine permettront de corroborer ce fait.
- 5.4 Par ailleurs des études analytiques, comme celles entreprises à SOFIA par le Dr. LOZANOV ou en Iowa par le Dr. SCHUSTER, sont nécessaires pour déterminer les effets des différentes variables de la méthode suggestopédique, et en particulier mesurer leur effet isolé comme leurs interactions en vue de préciser la spécificité des moyens mis en oeuvre. De telles études doivent être poursuivies. Cependant une validation externe de la méthode dans différents milieux et cultures paraît utile à rechercher également.
- 5.5 Au niveau de l'enseignement des langues étrangères aux adultes, la méthode suggestopédique est d'une bonne efficacité pour certains types de publics:
- faux débutants, adolescents/adultes dont les connaissances demandent à être réactivées, utilisées et enrichies.

- sujets d'un bon niveau d'éducation et fortement motivés.

La méthode est particulièrement adaptée quand la communication joue un rôle de premier plan. Elle permet une expérience très positive de groupe, de relations interpersonnelles, de suppression des inhibitions et de mise en confiance, et par là d'épanouissement de la personnalité.

5.5.1 Il semble donc souhaitable de continuer l'expérimentation sur une plus vaste échelle et à long terme,

- en neutralisant les effets d'un certain nombre de variables jusqu'ici peu différenciés.
- en établissant des instruments d'évaluation précis,
- en évaluant systématiquement les compétences des étudiants à l'entrée et à la sortie du système,
- en menant une validation externe aussi bien qu'interne.

5.6 Au niveau de l'enseignement élémentaire, les expériences ne semblent pas aussi avancées que pour l'enseignement des langues aux adultes. Il ne paraît pas possible de préconiser une extension de la méthode à ce niveau avant que, ici aussi, des expériences systématiques aient été menées et confirmées par une validation externe.

5.7 Dans les deux domaines ci-dessus, mais plus particulièrement à propos de l'enseignement élémentaire, le problème de la formation des enseignants est apparu d'une importance extrême en suggestopédie où la relation maître/élèves est essentielle, beaucoup plus que dans les autres méthodes.

5.7.1 Cette formation doit être très sérieusement menée et rigoureusement contrôlée.

5.7.2 Il s'agit donc de définir les normes nécessaires au maintien de la qualité, les modalités de fonctionnement et les formes de certification.

5.7.3 Certains participants demandent que, dans la perspective d'une généralisation de la méthode, soient étudiés les problèmes relatifs au coût de la formation et du recyclage des enseignants suggestopédiques et aux frais élèves qu'entraînerait la transformation du système scolaire.

5.7.4 En vue du développement d'une formation de qualité, l'accord est général pour que soient créés des Centres en divers lieux, notamment en Europe Occidentale, aux Etats Unis et en Amérique Latine, avec l'aide de l'UNESCO, qui en assurerait la liaison et la coordination.

5.8 La suggestopédie, avec des aménagements éventuels, devrait être utilisée dans la lutte contre l'analphabétisme dans le monde, et notamment dans les pays en voie de développement.

VI Recommandations de la réunion

1. Les participants au groupe de travail de Sofia, venus de divers pays et invités à titre personnel, ont fait état de leurs expériences en suggestopédie, comparé les perspectives théoriques, -avec analyse critique en certains cas-, visité des classes suggestopédiques en activité et assisté à une séance de démonstration visuelle de l'efficacité de la méthode.

2. Ces témoignages divers, -expériences, confrontations, observations de classes de visu et aussi par le film-, joints à la connaissance

des documents de recherche, ont amené les participants à considérer que la suggestopédie, comparée aux méthodes traditionnelles tout au moins, était un processus généralement supérieur d'enseignement convenant à de nombreux étudiants de types différents.

Cependant l'information obtenue par les sources mentionnées demeure incomplète et doit être accrue, à des fins d'évaluation systématique, par la communication de toutes les données de recherche et les opinions que peuvent avoir les experts sur ce sujet.

3. Les experts ont réparti leurs recommandations entre trois domaines où la suggestopédie pourrait être mise en oeuvre (classement par ordre d'importance décroissant dans chaque partie):

3.1 Recherche et expérimentation

- En priorité :

- a) La suggestopédie devrait être de préférence utilisée dans l'étude des problèmes pédagogiques, en particulier du problème de l'alphabetisation, -l'apprentissage des langues étant une des nombreuses méthodes possibles.
- b) Une commission interdisciplinaire d'experts internationaux devrait se réunir à intervalles réguliers en vue d'un échange d'informations et une coordination des recherches.
- c) Il faudrait constituer un groupe interdisciplinaire de chercheurs et d'enseignants spécialisés afin:
 - de développer les matériels suggestopédiques d'enseignement et d'évaluation,
 - de découvrir des applications nouvelles de la suggestopédie,
 - de continuer l'examen des fondements neurologiques de la suggestologie et
 - d'étudier les effets à long terme de la suggestopédie.

La validité de cette étude doit être considérée tant sur le plan externe que sur le plan interne.

- d) La recherche en suggestopédie devrait se porter sur des terrains multiples de façon à déterminer les possibilités d'application de la méthode dans des milieux culturels et sociaux différents.

- A un degré de moindre importance :

- a) Faciliter et coordonner l'échange des informations pour la recherche.
- b) Faire valoir l'emploi de la suggestopédie au niveau de l'enseignement primaire dans les pays en voie de développement.
- c) Etudier le problème de la dyslexie sur le plan international à l'aide de la suggestopédie.
- d) Etablir des livrets de guidage pour aider à l'évaluation par les chercheurs invités des films, des matériels éducatifs et des visites de classes.
- e) Publier une revue internationale multilingue de suggestologie et de suggestopédie avec des articles dans une langue choisie par chaque auteur mais qui comporterait des résumés en plusieurs langues telles que le bulgare, le russe, le hongrois, l'allemand, le polonais, le français et l'espagnol.

- Eventuellement :

Publier une revue internationale de suggestologie et de suggestopédie en plusieurs versions linguistiques.

3.2 Formation des enseignants

- En priorité:

- a) Dans chaque pays, toutes les demandes de bourses à des fins de formation des enseignants devraient être adressées par les voies officielles.
- b) Il faudrait établir des normes pour la formation, pour la certification et pour le maintien de la qualité de la formation suggestopédique.
- c) La formation des enseignants suggestopédiques devrait être entreprises au plus tôt.

- De moindre importance :

Utiliser différentes catégories de compétence des enseignants afin que soient reflétés dans la certification les degrés progressifs de la performance pédagogiques.

3.3 Centres

- En priorité :

- a) Il y aurait lieu de fonder une Association Internationale de suggestologie et de suggestopédie qui soit affiliée à l'UNESCO. Elle serait dirigée et soutenue par le Dr. LOZANOV en matière de formation, de recherche et de coordination ainsi que pour la publication des résultats.
- b) Un Centre International de Formation des Enseignants devrait être créé à SOFIA. Ce Centre dépendrait de l'Association Internationale de Suggestologie et de Suggestopédie.

- De moindre importance :

Etablir dans l'immédiat un centre d'information qui aurait pour tâche de diffuser les informations relatives à la suggestologie et à la suggestopédie.

L'UNESCO est invitée à apporter son appui à toutes ces activités proposées, par tous les moyens possibles et dans le cadre des lois internationales en vigueur.

VII A N N E X E S

1. Rapport du Prof. F. WINNYKAMEN
2. Rapport du Dr. G. LOZANOV
3. Liste des participants

A N N E X E I

LA SUGGESTOLOGIE ET LA SUGGESTOPEDIE

Document de travail préparé pour le réunion du
groupe de travail sur la Suggestologie et la Suggestopédie

SOFIA, 11-16 décembre 1978

F. WINNYKAMEN

Université R. Descarte
Paris

A la demande de la section nationale Bulgare de l'Unesco, l'Unesco a fait réaliser une étude sur le système mis au point par le Docteur Georgi LOZANOV sous le nom de suggestology. Le but de cette étude était la collecte d'informations et l'analyse du système "suggestology" et de ses applications pédagogiques, dénommées "suggestopédie".

L'objectif de cette étude était de fournir des éléments à un groupe de travail multidisciplinaire et international qui doit se réunir à Sofia fin 1978 pour l'évaluation de la suggestology et de ses applications pédagogiques actuelles, et, le cas échéant, des problèmes posés par son applicabilité dans d'autres contextes.

Le déroulement de cette mission prévoyait :

- d'une part un séjour à Sofia (qui a eu lieu du 12 Septembre au 5 Octobre 1978) à l'institut de suggestology et dans divers établissements scolaires ;
- d'autre part, des entretiens avec des responsables d'enseignement suggestopédique dans d'autres lieux.

Les observations et analyses devaient porter sur :

- les bases conceptuelles du système,
- l'enseignement des langues étrangères aux adultes,
- l'enseignement de la lecture et de l'écriture au niveau élémentaire,
- et à titre complémentaire, l'enseignement des mathématiques au niveau élémentaire, et différents types d'enseignement à différents niveaux.

Le présent rapport constitue le compte rendu de la mission d'information

I - Principes et concepts de la suggestologie et de ses applications pédagogiques.

- Définitions dans le système Lozanov.
- Remarques et précisions (objectif : donner un contenu commun aux éléments en discussion).

II - Les observations et résultats dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères aux adultes.

- 1 - Sofia :
 - les groupes observés.
 - les procédures pédagogiques.
 - Commentaires.
 - Résultats.
- 2 - Canada : - Analyses succinctes des interviews réalisées.
- 3 - France
- 4 - Applicabilité.
- 5 - Liste de problèmes.

III - Les observations et résultats dans le domaine de l'enseignement élémentaire.

- 1 - Les classes expérimentales.
- 2 - Le matériel.
- 3 - Les procédures.
- 4 - Les entretiens.
- 5 - Les résultats.
- 6 - Les observations complémentaires.
- 7 - Quelques conclusions.
- 8 - Liste de problèmes.
- 9 - Applicabilité.
- 10 - Suggestions.

IV - Liste des annexes.

- I - Entretien d'une ancienne étudiante de français.
- II - Liste des professions des 12 étudiants du cours (A₁).
- III - Photocopie de la page 42 du manuel de lecture (test du niveau de base en lecture).
- IV - Test de niveau de base en calcul.
- V - Un exemple de tableau mural.

1 - Principaux concepts de la suggestologie et de la suggestopédie.

Dans l'état actuel de généralité des principes énoncés dans le système proposé par le Docteur Georgi Lozanov (DGL dans la suite) sous le nom de Suggestology, il ne paraît pas possible de statuer sur la valeur scientifique du système comme un tout. Nous nous proposons dans les paragraphes suivants, de rappeler les principaux concepts du système DGL. Chaque fois que cela paraîtra nécessaire on signalera :

(1) Les définitions des concepts voisins ou identiques connus ailleurs sous d'autres noms, (2) les concepts différents (parfois très différents) connus ailleurs sous les noms qu'utilise DGL, (3) un certain nombre de phénomènes qui sont apparus à l'analyse du rapporteur comme ayant une place dans le système, sans que nécessairement ils soient pris directement en considération dans les textes de DGL. (N.B.). L'objectif de cette procédure est de donner une base commune de discussion au niveau des contenus, sous les appellations qui sont les leurs dans le système DGL. Il est nécessaire pour cela de signaler les différences pour éviter les confusions.

La partie du système DGL qui a trait à la psychophysiologie ne sera pas prise en considération dans le texte ci-dessous.

Les études basées sur la psycho-physiologie nous paraissent cependant d'une grande importance. Les travaux menés à cet égard à l'institut de suggestology auront à être pris en considération lors des discussions sur l'évaluation.

1.1 - Suggestology : "La suggestology a pour but la détection des potentialités de la personne humaine, tant sur le plan psychique que sur le plan corporel. Elle est par conséquent

(N.B.) Dans la suite, on fera suivre les définitions prises dans les textes du Dr Georgi Lozanov de la mention (DGL). Les notions voisines et les commentaires ou remarques seront mis en évidence par un décalage de la marge.

une science du développement harmonieux accéléré de la personne et de ses dons multiples". (DGL).

Remarque 1 : Dans cette citation, la suggestology est principalement définie par ses objectifs : développement accéléré des potentialités. A ce niveau de généralité, il n'est donc pas possible de statuer sur ses fondements scientifiques. Cette remarque ne doit pas être interprétée comme une négation de l'existence de potentialités de la personne humaine. Elles existent d'évidence. Mais il n'est pas possible de statuer, à ce niveau, sur les bases scientifiques par lesquelles on se propose d'atteindre ces potentialités.

La définition postule :

- 1 - que les potentialités de la personne humaine sont atteintes
- 2 - qu'il est possible de les développer
- 3 - que ce développement peut être accéléré.

Remarque 2 : La suggestology n'est pas définie ici par ses antécédents psychothérapiques, il convient cependant de ne pas les oublier.

La psychothérapie étant à l'origine du corps de concepts qui constitue la suggestology, il en résulte une terminologie parfois différente de ses équivalents dans d'autres sciences.

1.2 - Suggestion : "La suggestion est un facteur de communication universelle qui participe à notre vie de chaque moment bien que cela soit rarement de façon organisée... (ce facteur de communication) se traduit par la proposition à la personne humaine de choisir selon sa propre structure, selon ses propres dispositions, parmi un certain nombre de possibilités... Ces possibilités, ces stimulants, interviennent du dehors ou

apparaissent au sein de la personne elle-même non seulement dans le cadre limité du conscient, mais aussi aux niveaux multiples du para-conscient... elle est en mesure de révéler les potentialités" (DGL).

Remarque : rien dans la définition ci-dessus n'appelle ou même plus simplement n'autorise, une confusion entre ce qui est appelé suggestion dans le système DGL et des phénomènes tels que l'hypnose sous ses différentes formes : rien n'est dit sur la nature de ce facteur de communication. Un certain nombre de concepts sont énoncés qu'il convient de définir.

Conscient : La signification de cette notion est si largement admise dans la communauté scientifique que sa définition n'est pas incluse dans le texte pris en référence. Nous pensons cependant utile de préciser que le conscient comporte évidemment ce qui ressort du secteur cognitif conscient (raisonnement, déduction, etc...), mais ne se limite pas au domaine cognitif. Une part importante de nos émotions est également consciente. La confusion cognitif (ou qui relève de l'intelligence)/conscient, d'une part, affectif ou émotionnel/inconscient de l'autre est à éviter. La frontière entre conscient et non-conscient peut être envisagée de différentes manières, pour aucune elle n'équivaut à la confusion ci-dessus mentionnée.

1.3 - Para-conscient : "Activité psychique inconsciente à différents degrés. Tout ce qui se trouve en dehors du conscient à un moment donné y est inclus" (DGL).

Remarque : A ce niveau de généralité, il faut souligner que l'existence du para-conscient et d'activités para-conscientes est indiscutable. Telle

qu'elle se propose, cette définition englobe un très grand nombre de phénomènes. Par exemple, l'automatisation de certains mouvements ou gestes professionnels (c'est-à-dire les "réflexes" du conducteur, ou l'enchaînement des gestes de la dactylo sur la machine à écrire). Dans un autre domaine : les habitudes, y inclus certaines habitudes verbales inhérentes à l'ensemble d'une communauté linguistique, ou propres à un individu. Certains des phénomènes ainsi inclus dans la définition DGL sont étudiés par de nombreux chercheurs sans référence à la notion du para-conscient.

Il est important de souligner que la notion de para-conscient, telle qu'elle fait actuellement l'objet des analyses et travaux de DGL est sans aucun rapport avec les formes de "para-psychologie". La, ou plutôt les para-psychologies revêtent dans différents champs d'étude, des connotations très diverses sur lesquelles un accord général est loin d'être fait. Souligner l'absence de relation entre la notion de para-conscient et celle de para-psychologie c'est rendre sans objet une discussion sur ceux des éléments dits "para-psychologiques" qui sont ou ne sont pas à prendre en considération d'un point de vue scientifique.

Dans ces conditions, il semble qu'un accord puisse se faire sur la suite de la définition proposée par DGL :

1.4 - Le para-conscient inclut les perceptions périphériques, les stimulants émotionnels, les dispositions inconscientes acquises et leurs diverses variantes (telles l'adaptation selon OUZNADZE, les inerties et processus automatisés secondairement, les éléments inconscients de la motivation, de la relation, de

l'expectation et des besoins) ainsi que les dispositions psychiques innées et génétiquement conditionnées... toutes les activités automatiques non verbalisées dans leur répercussion psychique. Elle englobe aussi les éléments automatisés inconscients compris dans les activités psychiques conscientes... le second plan du processus de communication (DGL).

Nous aurons à revenir plus avant sur la définition de certains des concepts inclus dans ceux de para-conscient et d'activités para-conscientes.

1.5 - Les Potentialités : "Possibilités non révélées mais détenues au niveau du para-conscient" (DGL).

Le terme de potentialité est souvent utilisé dans un sens différent : Possibilités non encore réalisées mais qui découlent de certaines données actuelles sans que les notions de conscient et/ou de para-conscient soient à invoquer. Exemple : la présence de la marche automatique du nouveau-né est un indicateur de la potentialité de l'acquisition ultérieure de la marche. Autre exemple : ce que nous savons de la généralisation et du transfert des connaissances permet de supposer que la connaissance acquise d'un ensemble de principes donne la capacité potentielle de leur application à un ensemble de problèmes partiellement nouveaux quand ceux-ci se présenteront.

DGL cite l'hypermnésie comme étant une des potentialités au sens du terme qu'il propose : possibilité non révélée mais détenue au niveau du para-conscient.

1.6 - Hypermnésie : "Capacité supérieure de se rappeler oralement". (DGL).

Remarque : DGL ne statue pas sur la nature et les processus de cette capacité. Il la définit de

façon opératoire par les résultats qu'il obtient. Nous aurons à revenir sur ce point lors de la discussion des résultats, et ceci sur deux plans : d'une part, existence d'un rappel très augmenté, d'autre part, un tel rappel se réfère-t-il à une capacité non révélée ?

On remarquera, dès ce niveau de discussion des définitions, que la définition proposée ne se réfère qu'au rappel oral. Il existe bien entendu beaucoup d'autres moyens de tester les rétentions mnésiques des sujets.

1.7 - Suggestion/désuggestion : "La suggestion étant (comme il a été dit) un facteur de communication universelle qui participe à notre vie de chaque moment (DGL)... l'établissement d'une nouvelle suggestion ne peut se faire qu'au cours d'un processus de "désuggestion/suggestion". (DGL).

Les suggestions antérieures, qui existent nécessairement, ne pourront être levées qu'au prix de la levée des barrières anti-suggestives.

1.8 - Barrières anti-suggestives et normes suggestives de la société : "Il n'y a pas de suggestion sans désuggestion, sans une libération -dans le para-conscient- de l'inertie de l'ancien. Les barrières anti-suggestion constituent une caractéristique originale de la personnalité. Surmonter ces barrières est possible réellement en s'accordant avec elles. Les trois barrières anti-suggestion : la barrière de la critique et de la logique, la barrière de l'intuition et de l'affectivité, et la barrière de l'éthique, sont indissolublement liées entre elles et font l'objet de changements dynamiques continuels (DGL). Surmonter les barrières anti-suggestion signifie que la norme suggestive de la société par rapport à certaines limites de nos possibilités a été surmontée" (DGL).

Il faut souligner l'importance de la notion de

suggestion par les normes socialement admises.

Changer le système de suggestion suppose d'abord supprimer, réduire, ou déplacer, les suggestions existantes.

Un accord pourrait être recherché sur la base de l'analyse suivante :

Les normes sociales exercent un effet permanent sur les individus. Si on désigne cet effet du terme de suggestion, dans la terminologie DGL, cela peut s'exprimer sous la forme : les normes sociales exercent un effet suggestif permanent. Sous le terme de barrières anti-suggestives on entendra alors : ce qui s'oppose à la modification de l'effet des normes sociales. Ces obstacles sont d'ordre cognitif, affectif et/ou émotionnel (selon les courants psychologiques) et moral (ce qui dans une société et à un moment donnés est considéré comme bien ou mal en fonction des normes sociales).

Une notion très importante doit être soulignée : Il n'est pas nécessaire pour adhérer aux données proposées ci-dessus de déduire que toute norme sociale est fausse en tout ou partie, ni d'ailleurs qu'elle est juste. Exemple : les normes sociales font considérer que l'on peut avoir une "bonne" ou une "mauvaise" mémoire. Les notions de "bonne" et "mauvaise" peuvent fortement varier d'une culture ou d'une sub-culture à l'autre. Admettre qu'il s'agit là d'une norme sociale qu'on pourrait modifier ou éventuellement supprimer, ce n'est pas nécessairement admettre que la mémoire humaine est sans limite : ce n'est pas non plus nécessairement admettre le contraire.

L'accord le plus général peut être fait sur le caractère social de certaines normes ; sur la contrainte que ces normes exercent sur l'individu :

sur la possibilité de modifier chez un sujet sous certaines conditions les attitudes et les conduites qui découlent de ces normes.

Attitude : est normalement définie comme une orientation perceptive, et une préparation à réagir d'une certaine façon, en relation avec un objet ou une classe d'objets particuliers. Quelques précisions doivent être ajoutées : les attitudes ont une certaine durée (ce qui les distingue du "set" et des expectations). On constate des variations des attitudes inter individuelles et interculturelles. Les attitudes (et ceci est leur caractéristique la plus importante) sont nécessairement évaluatives et affectives : les croyances peuvent être des constituants du système des attitudes (N.B.

Par Croyances, nous entendons : systèmes de références cognitives et/ou affectives liés à l'appartenance à un milieu physique ou social.

Une fois admises la définition de la notion de suggestion, l'existence d'une suggestion permanente par les normes sociales, la possibilité et la nécessité de lever la barrière de cette suggestion par les normes sociales pour établir un nouveau système de suggestion (c'est le processus de désuggestion/suggestion), il reste à analyser les moyens de la suggestion.

Ces moyens revêtent une importance particulière en effet c'est eux qui donnent à la théorie jusqu'alors très générale une applicabilité en particulier dans le domaine de la pédagogie. Il conviendra donc d'analyser avec grand soin les moyens proposés. Pour chacun d'entre eux on s'interrogera su

son sens exact, sur sa relation avec la théorie, et (dans le chapitre consacré aux résultats) sur le degré auquel les résultats observés peuvent lui être attribués.

1.9 - Les Moyens de la Suggestion. Ils peuvent se constituer en deux groupes : I - états contrôlables de la personne ; II - facteurs extérieurs que la personne doit accepter... Au premier groupe se rapportent l'Infantilisation et la pseudo-passivité. Au deuxième : l'autorité (le prestige), le second plan de la communication et les facteurs ayant une importance autonome pour ce second plan tels l'intonation et le rythme. (DGL).

Chacun des concepts énoncés, que l'on retrouve sous des variantes dans la plupart des écrits de DGL, est à définir, et à différencier des concepts voisins avec lesquels il pourrait être confondu. La discussion pourra alors porter sur la portée réelle de chacun de ces moyens, son applicabilité dans d'autres contextes etc... Ceci fera l'objet des chapitres suivants de ce rapport.

1.10 - L'Infantilisation est un état contrôlé d'activation intuitive, de plasticité émotionnelle, de perceptivité augmentée et de confiance dans la possibilité de libérer des réserves potentielles dans des situations déterminées. Elle apparaît en présence d'un contact hautement harmonisé avec une autorité mais elle peut être créée de façon autonome également. (DGL).

Il faut, dès l'abord, souligner que le terme d'infantilisation, choisi par DGL pour recouvrir la définition ci-dessus, entre en concurrence avec l'usage courant fait de ce terme en psychologie. L'infantilisation c'est le processus par lequel certains parents ou éducateurs gênent le développement psycho-affectif de l'enfant, en le maintenant dans un état, et en manifestant à son égard des attentes, qui se réfèrent à un âge moins avancé. Par exemple, on dira d'une

mère qu'elle a une attitude infantilisante si elle donne elle-même les soins corporels quotidiens à un enfant de 8 ans, ou si elle nourrit uniquement de liquides ou de semi-liquides un enfant de 3 ans. Ceci même si elle avance pour le faire des raisons qui paraissent objectives ("il est maladroit" ou "il ne digère pas", par exemple). Il est évident que dans la terminologie DGL l'infantilisation n'a rien à voir avec ce processus.

La notion désignée par DGL sous le terme d'infantilisation devra sans doute faire l'objet d'une analyse en termes d'attentes, de motivations, d'acceptation de la part du sujet ; en termes de persuasion, de guidance, de crédibilité de la part de la source.

On notera que dans toute relation éducative le rapport éducateur/éduqué (ou émetteur/récepteur) est de grande importance. Il l'est aussi dans le système DGL. Si on accepte la terminologie originale, on peut discuter sur des bases qui, elles, sont communes.

1.11 - La Pseudo-passivité (dite de concert), est un état contrôlé semblable à l'écoute d'un concert de musique classique. Cette illustration permet de comprendre qu'il s'agit en réalité d'un état de psycho-relaxation concentrée. Il ne s'agit pas de relaxation hypnotique ou hyponoïde, encore moins de relaxation musculaire gratuite, mais d'un état psychique de calme, sans pensées ni mouvements parasites, sur le fond duquel le sujet réalise une concentration agréable et qui ne fatigue pas, comme au concert. (DGL).

Plusieurs importantes remarques nous paraissent devoir être faites.

- Sur la notion de passivité et son contraire l'activité. De nombreux psychologues se sont attachés à décrire et à objectiver des formes d'activité "intérieures" qui ne se traduisent pas, dans les cas normaux, par une activité motrice extérieurement

perceptible. L'assimilation pure de la notion d'activité à la notion de mouvements est un stade dépassé de la psychologie. Il est parfaitement raisonnable de considérer comme se livrant à une activité mentale un sujet qui par ailleurs est parfaitement immobile. Selon les différentes écoles psychologiques on expliquera ce phénomène différemment mais toutes le reconnaissent. On peut probablement assimiler à une forme de ces activités internes, intérieures, ce que DGL appelle pseudo-passivité. Avec cependant en plus, la notion de calme, de concentration agréable, qui n'est pas nécessairement incluse dans le cadre plus général des activités mentales.

- Sur la pseudo-passivité de concert. Rappelons que dans la définition qu'il propose, DGL considère qu'il s'agit d'un état contrôlé "semblable" à l'écoute d'un concert ; qu'il s'agit d'une "illustration", "qui permet de comprendre qu'il s'agit d'un état de psycho-relaxation concentrée". Si, au cours des études et discussions, on en vient à conclure qu'un tel état de relaxation concentrée bénéficie à l'apprentissage, il conviendra de ne pas oublier que c'est de l'état du sujet qu'il s'agit. Le concert, utilisé dans l'explication verbale comme une métaphore, est dans les applications pédagogiques utilisé comme un moyen.

Il faudra donc s'interroger

- I - sur l'efficacité du concert classique en tant que moyen d'obtenir "l'état de psycho-relaxation concentrée". Les résultats des études psychophysologiques devraient donner une réponse sur ce point.
- II- Sur l'existence possible d'autres moyens d'obtenir un état de psycho-relaxation concentrée.

On peut se demander jusqu'à quel point l'efficacité du concert sur l'obtention de l'état recherché chez le sujet n'est pas un effet placebo.

III-Il devrait être intéressant de rechercher la part des acquisitions liées effectivement à la phase de pseudo-passivité de concert.

1.12 - Autorité-prestige : Le rôle de l'Autorité pour la création de la confiance et du stimulant émotionnel... n'a pas besoin d'explication. Ce rôle s'exerce au second plan de la communication.

Remarque : l'autorité et le prestige, tels qu'ils sont invoqués dans le système DGL se réfèrent à la compétence du maître dans son domaine, au prestige que représente l'institution, au fait d'être un scientifique, par exemple. Comme le fait observer BANCROFT (1) "the word and the concept, quite obviously have a positive connotation within the concept of Lezanov's method. It emphasizes genuine authority as opposed to artificial, oppressive authority. It should'nt be confounded with authoritarianisme."

1.13 - Second plan de la communication : Double-planeness refers to the unnoticed stimuli which come from the milieu and from the teacher's personality (tone of voice, gestures). There is an enormous stream of diverse stimuli which emanate from the personality unconsciously or semi-consciously.

Remarque : Les stimulations se référant au second plan de la communication sont à rapprocher de ce qui est étudié sous les termes de composantes non verbales ou non linguistiques de la communication.

Perceptions périphériques et stimuli émotionnels.

L'ensemble des moyens ci-dessus énoncés et définis trouvent, selon DGL, leur mode d'action à travers deux processus :

(1) BANCROFT, W.J., Suggestology and suggestopedie : the theory of the Lozanov method. The Journal of Suggestive-accelerative learning and teaching, Vol. 1, N°3, Fall 1973, p.202-203.

1.14 - Les perceptions périphériques : sont provoquées par des excitations de force normale, au dessus du seuil de perception, qui se sont trouvées dans le champ périphérique de la conscience et de l'attention du moment... les perceptions périphériques tombent dans la sphère du para-conscient. Comme elles sont très dynamiques elles peuvent à tout moment rentrer dans le champ de la perception consciente... Arrivée dans le cerveau cette information émerge dans la conscience avec retard ou bien elle se reflète dans les motivations, les décisions, et joue un rôle dans la libération des potentialités. (DGL).

Remarque : Il semble qu'un accord général puisse se faire sur l'existence de perceptions périphériques, notion par ailleurs largement étudiée ; la définition proposée par DGL va au-delà de l'existence de ces perceptions périphériques. Elle statue sur leurs bases physiologiques (de toute évidence elles en ont une, ici aussi un accord serait sans doute aisé à réaliser mais, comme il a été signalé dans l'introduction, l'auteur de ce rapport n'interviendra pas au niveau des données psycho-physiologiques). Elle statue aussi sur leur rôle quant à la libération des potentialités, au sens DGL. Autrement dit, les perceptions périphériques permettent la libération, par exemple, des potentialités hypermnésiques présentes dans le para-conscient. Ce point est de grande importance pour la mise en pratique pédagogique des principes de la suggestology et nous y reviendrons le moment venu.

1.15 - Stimulants émotionnels : En tant que stimulant omniprésent l'émotion est un facteur important qui permet de surmonter les barrières anti-suggestion et d'apporter la joie de voir se libérer les potentialités de la personne... (il) reste principalement en dehors des formes conscientes de l'activité

psychique. (DGL). (L'auteur indique les composantes principales qui peuvent contrôler l'émotion) : l'émotion accompagne l'autorité tout autant que la simultanéité du second plan (de la communication) l'intonation, le rythme, ainsi que l'infantilisation et la psycho-relation concentrée (DGL).

Remarque : Le rôle des émotions dans le développement de la personnalité est largement admis par tous les psychologues. On peut observer des divergences sur l'importance des émotions, et sur les processus par lesquels elles agissent, mais sur la base de ce qui est commun aux diverses écoles, on peut affirmer que le développement harmonieux de la personnalité ne saurait se réaliser sans l'intégration des émotions.

Au delà de cette base commune, DGL propose, comme stimulants des émotions des concepts tels que ceux de autorité/prestige, infantilisation, simultanéité du second plan (de la communication), rythme, et psycho-relation concentrée. Il est indispensable de se référer aux définitions que DGL donne de ces notions dans son système, définitions qui ont été rappelées ci-dessus.

En conclusion, la Suggestology, d'abord définie par ses objectifs (cf. supra) est analysée comme reposant sur 3 principes :

- 1.16 -la communication entre les individus et l'activité psychique en général est toujours consciente et para-consciente à la fois (DGL).

Rappel : est défini comme para-conscient tout ce qui n'est pas conscient. On peut donc admettre le bien fondé du premier principe.

- 1.17-Toute excitation est associée, décodée, symbolisée et généralisée. Les processus par lesquels les informations se hiérarchisent sont à étudier sur le plan psycho-physiologique.

Mais des études sont menées également sur le plan

psychologique du traitement de l'information (cf. les études sur la mémoire à long terme). Le noyau commun aux différentes études peut être dégagé sans artificialisme : il existe une hiérarchisation dans les systèmes de codage de l'information ; les niveaux les plus élaborés intègrent mais ne font pas disparaître les niveaux, plus primitifs.

1.18 - Toute perception est complexe. (DGL).

La complexité étant incluse dans la définition même de la notion de perception, ou d'activité perceptive, l'accord devrait se faire sans peine sur ce point.

1.19 - La Suggestopédie est le système pédagogique qui repose sur les données de la suggestology. Elle suppose :

- 1) la participation globale de l'ensemble du cerveau
- 2) la simultanéité des processus d'analyse et de synthèse
- 3) la participation simultanée du conscient et du para conscient. (DGL).

Par opposition aux formes traditionnelles d'enseignement, le système dit suggestopédique préconise (entre autres) :

- 1) de renoncer à la division des connaissances en éléments de plus en plus réduits, pour éviter la fixation d'habitudes stéréotypées qu'il faudra ensuite détruire ;
- 2) de renoncer aux répétitions monotones et ennuyeuses, qui démotivent la personnalité et conduit le plus souvent au ralentissement des réussites scolaires (DGL), "Bien entendu, une répétition optimale, variée et créative, aura toujours sa place dans le processus d'enseignement" (DGL).

1.20 - Les critères de la suggestopédie. Dans le système proposé, les effets suggestopédiques correspondent à 5 critères, qui existent conjointement :

- 1) Sollicitation des réserves de la mémoire, de l'activité intellectuelle. Si pas de réserves, pas de suggestopédie.
- 2) L'enseignement s'accompagne d'un effet de repos (ou au moins d'une absence de fatigue).
- 3) L'enseignement est ressenti comme agréable.
- 4) Il diminue les tendances agressives et augmente l'adaptation sociale.
- 5) Il présente un effet psychoprophylactique et psychocuratif de maladies fonctionnelles et des composant fonctionnels des maladies organiques (DGL).

Remarque 1 :

- Les observations que nous avons faites à différents niveaux d'enseignement, et dont il sera fait état dans les chapitres II et III, ne peuvent porter objectivement sur le point 1. Il est en effet impossible d'assurer, sur la base d'observations, qu'il y a en sollicitation des réserves de la mémoire.
- A titre d'appréciation subjective, nous pourrions exprimer une opinion sur le point 3 : les adultes interrogés ont confirmé que la méthode d'apprentissage leur semblait agréable. Les enfants, au niveau élémentaire semblaient, pour la plupart, participer avec plaisir à la vie de la classe.
- Les points 2, 4, et 5, ne pourront, faute de moyens, faire l'objet d'aucun commentaire. Les observations auxquelles nous nous sommes livrés, et qui sont de notre compétence, ne nous permettent en effet de juger de l'état de fatigue des sujets (phénomène non directement observable sauf dans les cas extrêmes) ; les tendances à l'adaptation sociale, et à la réduction de l'agressivité, qui, relèvent de l'observation du psychologue, n'ont pas eu l'occasion de se manifester au cours des séances auxquelles nous avons participé.

Enfin, l'effet psycho-prophylactique et psychocuratif mentionné par DGL relève du domaine médical, où nous ne sommes pas compétente. Cependant, les travaux menés à Sofia par l'équipe médicale devraient être consultés sur ce point.

Remarque 2 : le système DGL est considéré comme global, exigeant à la fois l'atteinte des cinq critères. Il n'est pas possible de dire, à l'inverse, que tout autre système échoue globalement aux cinq critères. Dans certaines formes d'enseignement, ou sous l'influence de certaines circonstances ou de certaines personnalités, l'un ou l'autre des différents critères peuvent être atteints.

Par exemple, il arrive (heureusement !) que l'éducation soit perçue comme agréable en dehors du système DGL. Il arrive aussi (en particulier lorsque les effets de groupe sont recherchés) qu'on assiste à une meilleure intégration sociale dans d'autres systèmes éducatifs.

1.21 - Les principes de la suggestopédie. Compte tenu de l'âge et des objectifs pédagogiques trois principes sont appliqués :

- 1 - Apprendre dans la joie, sans tension (psychorelaxation concentrative).
- 2 - Activation mentale intégrale (unité du conscient et de l'inconscient).
- 3 - Interactions interpersonnelles suggestives liées aux effets de groupe. (DGL).

1.22 - Les moyens de la suggestopédie.

1 - Moyens psychologiques : les professeurs doivent être formés comme des psychologues *therapeutes*.

Remarque : la formation psychothérapique des professeurs paraît en effet indispensable, étant donné l'importance des relations interpersonnelles, et la forme qu'elles revêtent.

Nous reviendrons sur ce point au paragraphe consacré aux problèmes. Mais on peut souligner dès à présent que sans formation spéciale des maîtres, il n'y a pas de possibilité de système suggestopédique.

1.23- Moyens didactiques : généralisation des codes et développement des unités d'enseignement. Le matériel est globalisé, et recherche une liaison entre les matières. On donne une vue d'ensemble sur les principales lois de la matière, qui seront reprises ensuite. On évite les répétitions fastidieuses, on veille au maintien de la motivation.

Remarque : le rapporteur tient à souligner le caractère très positif de la liaison entre les matières. Une interdisciplinarité est ainsi réalisée au niveau des thèmes : par exemple, un conte, destiné à la lecture, intègre aussi des mathématiques, etc... mais aussi (au moins dans une certaine mesure) au niveau des objectifs : par exemple : être capable de reconnaître un "ensemble" non seulement dans les éléments prévus à cet effet, mais aussi parmi les éléments présents dans la classe avec d'autres finalités.

1.24 - Moyens artistiques : "art didactique libérateur et stimulant"
Par les moyens artistiques on apprend tout de suite une grande partie du matériel. (DGL).

Comme il a été dit, les effets de ces moyens seront à examiner au chapitre des résultats.

TITRE II.

=====

LES OBSERVATIONS ET LES RESULTATS DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES AUX ADULTES.

On trouvera ci-dessous toutes les précisions que nous avons pu recueillir⁽¹⁾ et, en annexe, les informations techniques utiles. On indiquera seulement les faits essentiels, les conclusions qu'il a semblé possible de tirer, les remarques et commentaires principaux.

1 - L'enseignement des langues étrangères aux adultes à SOFI

Nous avons procédé à un Follow-up de 3 semaines dans un cours d'anglais (désigné dans la suite par la notation (A₁)). D'autre part, plusieurs prises d'information plus ponctuelles ont été effectuées dans un second cours d'anglais (A₂), un cours de français (F) et un cours d'italien (I).

1.1 - Les sujets : en (A₁), il s'agit de 12 jeunes adultes des deux sexes, de niveau universitaire, étudiants ou membres de professions libérales. On trouvera en annexe la liste des professions représentées. Le niveau général est un peu moins homogènement élevé dans les autres groupes avec néanmoins une forte prédominance de professions intellectuelles. Par exemple, en (F), on trouve 14 personnes, dont 2 ouvriers, 6 étudiants, 6 professions libérales. Quelques individus (leur identité et leur nombre ne nous sont évidemment pas connus) sont des étudiants en traitement pour troubles névrotiques.

Les sujets sont tous volontaires, avec une forte motivation à apprendre. Il s'agit ici de la motivation à s'inscrire au cours (nécessités professionnelles, etc...). On reviendra sur le problème du maintien et de l'accroissement de la motivation en cours d'étude liée à la procédure elle-même. Nous insistons sur la valeur très positive de la méthode pour la motivation des sujets.

(1) Nous tenons à remercier ici toute l'équipe pédagogique pour l'extrême courtoisie avec laquelle toutes les facilités et tous les éclaircissements nous ont été donnés... même quand cela représentait une exigence inhabituelle, et donc un surcroît de travail.

1.2 - Les tests d'entrée (détermination du niveau)

en (A₁), en (F), et en (I) : nous avons assisté à une interview rapide dans la langue à apprendre. Par exemple, en (F) : "Comment vous appelez-vous ?" ou "Quelle est votre profession ?", en (A₁) : "Dans quelle ville habitez-vous ?" L'absence de réponse équivaut à un classement comme vrai débutant. Sans entrer ici dans des détails de procédure, on notera qu'il devrait être possible d'améliorer les tests d'entrée.

1.3 - Les procédures pédagogiques telles que nous avons pu les observer sont de deux ordres : (α) procédures propres à la méthode : (β) procédures que l'on peut rencontrer ailleurs. Nous ne nous référons que peu, pour cette analyse, aux textes théoriques de DGL, mais bien plutôt à ce qui nous est apparu, à titre d'observateur. Les intentions pédagogiques ont parfois pu être élucidées par interview avec l'enseignant.

α : les procédures propres à la suggestopédie.

1 - L'introduction, ou allocution, du Docteur Lozanov. Ce n'est pas une formalité, mais un instrument pédagogique, dont l'objectif est d'accroître les attentes positives, la confiance liée au prestige, la confiance dans ses propres capacités. Le discours "emphasizes" le caractère novateur et expérimental de la méthode.

Remarque : les études portant sur l'effet de nouveauté ou effet Hawthorn⁽¹⁾ en ont montré l'efficacité.

Les étudiants savent que le professeur ne doute pas de leur réussite, les sait capables de réussir.

2 - La présentation, dès le début, d'un grand volume de matériel. Tout l'ensemble à acquérir est d'abord présenté aux sujets. Les procédures étape par étape seront mises en oeuvre les jours suivants.

(1) brièvement défini : 1) effet Hawthorn : des sujets qui savent participer à une expérience, tester une nouveauté, améliorent leurs performances quelle que soit la nature de cette performance.

Remarque : des travaux expérimentaux, en laboratoire et sur le terrain ont montré l'efficacité de la prise de connaissance, de la "vue d'ensemble", du but, de l'objectif à atteindre. Cependant, à notre connaissance, ces travaux n'ont jamais porté sur de semblables volumes conceptuels ou linguistiques.

3 - Le manuel : il présente deux particularités essentielles :

1) il est composé, sur chaque page, de deux colonnes : le texte de la langue en cours d'apprentissage est accompagné de sa traduction bulgare. Contrairement à ce qui se passe dans les autres méthodes, l'étudiant n'est pas tenu à un effort constant de compréhension, mais, au contraire, peut se référer à sa langue d'usage commodément, sans avoir à faire de recherches, chaque fois qu'il en éprouve le besoin. Ceci est vrai aussi bien pour les périodes d'apprentissage proprement dites que pour les périodes de libre utilisation, dans les préparations de dialogues, sketches, jeux collectifs.

2) Il est construit autour d'un thème central et de douze personnages, qui sont attribués aux participants. Ceux-ci apprennent le texte comme des acteurs apprennent leur rôle dans une pièce de théâtre et non comme un texte quelconque destiné à emmagasiner du vocabulaire.

Le rapporteur n'étant nullement spécialiste de linguistique peut n'avoir pas perçu les éventuels arguments techniques pour ou contre une telle forme de matériel verbal écrit. Mais étant psychologue, il a été très sensible au caractère extrêmement motivant et facilitateur de cette procédure.

4. - A la suite de cette présentation, au cours de la même demi-journée, les deux séances de concert. "Concert actif" : les étudiants suivent des yeux le texte et sa

traduction bulgare tandis que le professeur le lit, avec des modulations rythmiques, sur fond musical. Puis "concert passif" (ou pseudo-passivité de concert) au cours duquel les étudiants écoutent seulement, à la fois la musique et la voix du professeur.

Remarque : de toute évidence, l'observateur n'a d'accès qu'à ce que le professeur donne.

Ce que l'étudiant acquiert, en réalité, au cours de cette période n'est pas directement observable. Si on peut montrer :

1) que la période "pseudo-passive" est effectivement le temps d'un apprentissage important et, à la fois,

2) que les manifestations électro-physiologiques sont celles du repos, on pourra conclure à un processus original. La simultanéité des deux éléments paraît indispensable.

5 - La présence de tableaux comportant un certain nombre d'informations sur les murs.

Ces tableaux paraissent dans les écrits, déjà un peu anciens de DGL, présenter une grande importance en tant qu'éléments de la perception périphérique. Dans les textes plus récents, leur intérêt est moins souligné. En fait, dans les salles de classes, il y en a peu, inégalement selon les cours (par exemple, nous en avons vu nettement plus en (F) qu'en (A₁) mais peut-être est-ce dû au hasard, notre présence en (F) étant assez ponctuelle). Ces tableaux portent des informations de type conjugaison des verbes, etc... qui paraissent très classiques ; le professeur les désigne à l'occasion à l'attention des élèves. Leur statut est-il différent de ce qu'il serait si ces informations étaient présentées sous une autre forme ? Quel est leur apport spécifique ? Peu d'expériences ont été faites isolant cette variable. Elles ne paraissent pas conclure à un effet spécifique (pas de différences significatives).

liées à la présence ou à l'absence de ces wall-charts, toutes choses égales par ailleurs). Du simple point de vue de l'observation, ils ne paraissent pas différents de ce qu'on trouve dans un grand nombre de salles de cours.

(Nous verrons, lorsqu'il sera question du niveau élémentaire que les tableaux muraux sont au contraire revêtus d'une grande importance)

β: Procédures pédagogiques utilisées isolément dans d'autres méthodes et que la suggestopédie regroupe.

1 - Effets de groupe, il s'agit en réalité d'un travail de groupe à deux niveaux. D'une part, 12 individus regroupés autour d'un objectif spécifique : l'acquisition d'une langue. On sait (cf. en particulier la publication de l'UNESCO sur les groupes) l'efficacité des procédures de task-group. Mais, d'autre part, : 12 individus revêtus d'une nouvelle identité, d'une nouvelle biographie. A ce second niveau, le groupe fonctionne sur des bases thérapeutiques, connues sous le nom de role playing. On sait combien ce type d'interactions "à l'abri" d'un personnage est favorable à la levée des inhibitions, à l'établissement et au maintien de la communication. De ce point de vue, l'utilisation de cette procédure est tout à fait efficace.

(Remarque : dans d'autres méthodes aussi on donne au sujet une identité, une adresse, etc. dans la langue étudiée. Mais il s'agit toujours d'un exercice didactique. En suggestopédie, le "personnage" est revêtu pour toute la durée de la session et c'est sous son couvert que l'étudiant va, pendant un mois, s'exprimer être plaisant ou agressif, etc...)

2 - Stimulants de la communication. Un certain nombre de "jeux" sont destinés à animer les échanges verbaux, à les rythmer, à les ritualiser.

(Remarque : des procédures de même nature sont fréquemment employées dans les groupes de rééducation ou de thérapie, destinées à faciliter la communication). Nous nous contenterons ici d'en énoncer quelques-uns :

- techniques de présentation mutuelle (A se présente à B)
- techniques de présentation de l'autre (A présente B au groupe) ;
- jeux d'interactions verbales, accompagnés d'un mouvement vers l'autre (lancer la balle en posant une question, etc...)
- jeux de groupes collectifs ou en sous-groupe
- jeux rythmés (claquement des mains, etc...)

Aucun de ces exercices n'est répétitif, tous sont évidemment motivants pour les étudiants.

- apprentissage de chants communs, le plus souvent à forte valeur émotive.

3 - Exercices structuraux. Ils sont utilisés, modérément, en évitant de provoquer le désintérêt.

Remarques : L'observateur est frappé par l'habileté avec laquelle le professeur, extrêmement directif (la méthode est tout à fait directive réussit, en harmonie avec son groupe, à maintenir l'intérêt, accroître la motivation, faire ressentir au groupe et aux individus combien il est plaisant d'apprendre et comme ce qu'ils apprennent est tout de suite utilisable. Il s'en suit que :

- les étudiants apprennent avec plaisir- la formation et la personnalité du professeur sont comme partout, mais probablement plus encore ici importantes.

Cette qualité des professeurs, dans la technique de leur métier, mais aussi dans la nature des relations interpersonnelles qu'ils établissent avec les étudiants paraît de première importance. Elle exige une formation particulière, sur laquelle nous reviendrons dans le paragraphe concernant les problèmes.

1.4 - Les résultats : les étudiants ont-ils effectivement acquis, appris, tout l'ensemble du matériel qui leur a été présenté ? Au bout de trois semaines d'observation, il n'est pas possible de répondre avec certitude. Ceci ne doit pas être interprété comme une critique, nous insistons sur ce point. Mais, comme nous l'avons déjà signalé ce qui est observable, c'est d'une part, ce que le professeur propose aux élèves ; d'autre part, ce que les élèves utilisent effectivement. C'est la performance des élèves qui est observée. Rien ne permet d'affirmer que leur compétence est égale à l'ensemble du matériel qui leur a été proposé.

Au niveau objectif de ce qui a été observé, le rapporteur avance les propositions suivantes concernant les performances des sujets :

a) les étudiants semblent avoir acquis une partie, pour certains d'entre eux une partie importante, du matériel présenté.

b) le matériel qu'ils ont acquis est immédiatement disponible, et ils l'utilisent effectivement en situation de communication.

La méthode du Docteur Lozanov met l'accent sur l'hypermnésie. On pourrait sans doute se donner les moyens de la mesurer avec plus de précision -comme on l'a dit à propos des tests- ce qui est plus frappant, c'est la disponibilité pour l'utilisateur des connaissances acquises, même si elles ne sont que partielles.

Comme nous avons eu l'occasion de le dire au Docteur Lozanov, on a probablement affaire à un effet synergique lié à la combinaison d'éléments positifs en général utilisés séparément.

En tout cas, après trois semaines, la plupart des étudiants sont capables de s'exprimer, sur un thème donné, dans un registre étendu, avec, pour certains d'entre eux, de réelles possibilités de flexibilité dans l'expression. Il faudrait se donner les moyens d'une mesure réelle des compétences de divers types à la fin du cycle.

- Dans les autres cours (A₂ - F - I), nos prises d'observations ponctuelles ne permettent pas de donner des informations détaillées. Partout l'essentiel des procédures est le même : - même type de manuel, bi-partie dans la langue à apprendre et en bulgare,

- même ~~structure~~ **structure** générale d'activités, avec des variations qui paraissent liées aux choix créatifs des professeurs,

- même intégration des étudiants aux personnages décrits et "mis en scène" par le manuel.

1.5 - Observations complémentaires. Nous avons eu l'occasion de rencontrer une étudiante dix mois après la fin du cycle de français. L'interview, en français, a été enregistrée et est annexée à ce rapport.

2 - AU CANADA

On trouvera ci-dessous un compte rendu rapide de deux interviews.

2.1 - Ottawa : G. Racle, responsable de la formation suggestopédique. La Suggestopédie est une des méthodes utilisées par la Commission de la Fonction Publique pour l'acquisition du Français par les fonctionnaires fédéraux anglophones.

L'essentiel de la procédure respecte les concepts et les principes expérimentés à Sofia. Quelques modifications :

2.11 - Les stagiaires suivent 4 cours successifs de 5 semaines chacun, séparés par une ou plusieurs semaines. Fonctionnaires détachés à plein temps, ils suivent les cours le matin et l'après-midi ont des activités "en immersion" (exemple : visites guidées en français. Comptes rendus de lectures de revues françaises, préparation en groupe d'une "présentation").

2.12 - Les contenus ont été modifiés en fonction du contexte canadien pour les rendre directement utilisables.

2.13 - Les concerts ont été partiellement modifiés. Selon l'opinion de G. Racle, les concerts ont un effet placebo certain ; par ailleurs, la musique aurait principalement un impact sur l'hémisphère droit, le gauche étant ainsi disponible pour l'apprentissage.

Remarque : Pas de commentaires sur ce point particulier. Le rapporteur n'étant pas compétent dans le domaine de la psycho-physiologie.

2.14 - Le Role playing est considéré comme ayant un effet très positif,

2.15 - Professeurs et stagiaires sont satisfaits,

2.16 - Des évaluations ont été organisées par le Ministère (elles servent entre autres à l'avancement des fonctionnaires). Il n'y a pas de différence significative pour les connaissances entre la suggestopédie et les autres méthodes, mais la suggestopédie est très supérieure à une épreuve conversationnelle non standardisée.

2.2 - Montréal : Interview de Madame Pouliot ⁽¹⁾, responsable de la formation des fonctionnaires dans un Ministère. (Il s'agit d'un service utilisateur).

2.21 - Quatre procédures de formation existent conjointement. Un service d'orientation dirige les stagiaires en fonction des résultats à une batterie d'épreuves (MLAT-PIMSLEUR, épreuve de classements dans la langue seconde) et un entretien. Les étudiants dont le niveau grammatical dans la langue d'origine est peu satisfaisant sont orientés vers une méthode "plus lente".

2.22 - La formation suggestopédique diminue fortement les temps d'apprentissage. Les stagiaires s'expriment sans inhibition et sont satisfaits de leur formation. On note une certaine faiblesse en phonétique et grammaire. On compense

(1) Cette interview a été réalisée au cours du Congrès de Linguistique appliquée à Montréal où nous avons fait rechercher une responsable de la formation des fonctionnaires fédéraux bilingues.

actuellement par l'organisation d'une formation de trois semaines à un mois en exercices systématiques de phonétique et grammaire, après la fin des stages suggestopédiques.

3 - A PARIS

D'une interview avec F. Saferis, on peut dégager les traits principaux suivants :

- La méthode est très satisfaisante pour l'enseignant et pour les stagiaires ;
- Les stagiaires communiquent et s'expriment librement
- Des ^{tests} ~~mesures~~ plus précises sont nécessaires ;
- La méthode donne son maximum d'efficacité avec les "faux débutants" ;
- Elle est à étendre ; fera l'objet d'études approfondies, pour l'instant elle est appliquée d'une façon rigoureusement similaire au modèle bulgare et donne telle que satisfaction.

=+=+=+=+=+=+=+=+=+=+=

Avertissement =====

Pour des raisons de clarté de l'exposé, nous traiterons de l'ensemble des données concernant l'apprentissage des langues aux adultes, y inclus les commentaires et suggestions avant de passer à l'exposé des faits concernant le niveau élémentaire.

Cette procédure nous paraît se justifier, outre l'argument de clarté déjà évoqué, par les différences considérables dans les procédures mises en oeuvre, les problèmes soulevés, et les conditions de l'applicabilité.

Naturellement, il peut en résulter une nécessaire répétition sur quelques points.

=+=+=+=+=+=+=+=+=+=+=

4 - Applicabilité.

Nous tenons à mettre l'accent, dès l'abord, sur le caractère positif de la méthode DGL pour certains cas d'apprentissage des langues étrangères aux adolescents et adultes. En effet :

- La méthode repose sur de bonnes relations interpersonnelles et la croyance du sujet en ses propres capacités. Elle permet donc de lever les inhibitions et est très favorable à la communication. Elle paraît particulièrement adaptée dans tous les cas où la communication joue un rôle de premier plan.

Par exemple: il est bien entendu souhaitable⁽¹⁾ de connaître parfaitement une langue et⁽²⁾ de l'utiliser parfaitement dans la conversation. Nous dirons que les méthodes les plus courantes privilégient l'apprentissage, le stockage des connaissances⁽¹⁾; la méthode DGL privilégie la souplesse, la mobilité dans le rappel et l'utilisation des notions.⁽²⁾

4.1 - Dans l'apprentissage des langues la méthode paraît très motivante, elle serait de ce point de vue très efficace pour les faux débutants. En effet, ces derniers ont déjà une certaine quantité de connaissances, mais peu structurées, peu mobilisables, donc peu disponibles.

Il s'agit dans leur cas d'acquérir de nouvelles connaissances, mais surtout de rendre disponibles, utilisables, les connaissances anciennes insuffisantes et insuffisamment exploitées. Une expérience de groupe, de relations interpersonnelles positives, de mise en confiance de l'étudiant, telle qu'elle est pratiquée dans le système Lozanov est donc très positive.

- Notons que le secteur des faux débutants dans l'acquisition d'une langue est très vaste. On peut citer à titre d'exemples :

4.11 - les personnes ayant cessé depuis quelques années (parfois très longtemps) tout contact avec une langue étrangère, apprise de façon "scolaire" sans motivation vraie au cours de l'enfance.

4.12 - Les personnes ayant acquis des données verbales au cours d'un ou plusieurs séjours à l'étranger, mais n'ayant pas systématisé leurs acquisitions.

4.13 - Les immigrants récents, confrontés à une langue, en immersion quotidienne, mais dans des conditions de stress fortement négatives. Un encadrement de type méthode DGL pourrait en leur donnant les moyens de la levée des inhibitions, leur permettre une meilleure adaptation.

4.14 - Les adolescents qui suivent actuellement un enseignement dans une langue étrangère (système "par immersion") et cependant ont un usage peu fluide et peu spontané de la langue, pourraient en tirer un bon profit grâce aux effets sur la communication déjà signalés.

4.15 - L'acquisition d'un grand volume de vocabulaire spécialisé directement utilisable (spécialistes, techniciens, etc... qui ont à intervenir dans une langue peu et mal connue. Un stage de un mois devrait pouvoir les rendre opérationnels, en activant et enrichissant les connaissances antérieures.

4.2 - Nous serions tentés de suggérer l'application du système sur une plus vaste échelle parce que cela permettrait (avec la mise en oeuvre d'un plan expérimental précis) des contrôles étendus sur l'efficacité des différentes variables, et sur l'efficacité à long terme (le seul contrôle systématique actuel paraît être celui du Canada).

Une telle expérimentation contrôlée pourrait permettre d'évaluer la valeur de la méthode pour de vrais débutants. Rien de ce que nous avons vu, ou au cours de nos entretiens, ne nous permet actuellement de le faire.

4.3 - La question de la transposition de la méthode, telle qu'elle est pratiquée actuellement dans d'autres types de cultures devrait être envisagée avec prudence. Deux hypothèses sont à considérer :

I - La partie "concert" est destinée à obtenir des sujets un état de réceptivité et de relaxation à la fois ; cet état pourrait être recherché par un autre type de musique, ou éventuellement une autre procédure, dans d'autres cultures (BEETHOVEN ou VIVALDI peuvent surprendre dans certaines cultures).

Dans certains écrits DGL considère que c'est là une façon d'obtenir un effet (en grande partie placebo) acceptable par tous. Cette notion d'acceptabilité va-t-elle au delà d'une certaine communauté culturelle ?

2 - Comme DGL le propose dans d'autres écrits, il s'agit d'un effet tout à fait spécifique à cette musique (et même à certaines oeuvres strictement choisies et expérimentées). Cet effet est physiologiquement contrôlable, quels que soient les sujets. Dans ce cas, quelques expériences bien conduites dans d'autres cultures devraient aisément le démontrer.

Le rapporteur pense (mais ce n'est qu'une opinion) qu'il s'agit d'un effet placebo lié à la notion de participation expérimentale, de prestige de la recherche, de prestige de la musique classique dans une culture donnée. Il faudrait sans doute rechercher cet effet sous d'autres formes dans d'autres cultures.

4.4 - Le coût d'une application élargie de la méthode paraît relativement modéré. Il s'agit essentiellement de la formation des professeurs. Outre une excellente formation technique (souhaitable, évidemment, pour tout professeur de langues), cette méthode exige une formation aux relations humaines, aux techniques de groupes. Eventuellement, pour certaines personnalités, une préparation de type psychothérapique.

Dans la mesure où l'enseignant s'adresse à des adultes, les risques qu'une formation psychologique insuffisante des professeurs ferait courrir aux étudiants, bien que réels, pourraient être dans une certaine mesure limités.

Ce point paraît par contre tout à fait crucial si les élèves sont des enfants. Aussi, nous aurons à y revenir dans la partie du rapport consacrée aux enseignements élémentaires.

5 - Liste de problèmes. (N.B.)

- 5.1 - La valeur théorique de certains concepts devrait faire l'objet d'une étude attentive (par exemple : le concept d'infantilization).
- 5.2 - Comment pense-t-on pouvoir démontrer la correspondance exacte (qui semble affirmée par la méthode) entre le volume de matériel proposé, et le volume de matériel réellement acquis par le sujet en une séance ?
- 5.3 - Le concept "d'hypermnésie" est-il seul capable d'expliquer la qualité de l'apprentissage .

L'efficacité du grand volume de matériel fourni, même s'il n'est pas entièrement intégré, peut s'expliquer autrement que par sa rétention immédiate.

Les exercices des jours suivants semblent très efficaces ; ils le sont par leur variété qui supprime la monotonie. Cette variété est liée au volume. Les sujets peuvent s'exercer parce qu'ils ont sous leurs yeux un grand volume de matériel. Cela n'implique pas que ce matériel soit d'ores et déjà mémorisé.

- 5.4 - Le para-conscient, défini de façon large, comme il a été dit supra, existe bien, cela va sans dire. Quelle assurance peut-on avoir de l'atteindre directement avec les procédés mis en oeuvre ? (tableaux, musique, etc...) si on veut le savoir, il faudra accepter de détacher ces variables et les étudier isolément.

(N.B.) Les problèmes de nature théorique ne se référant pas spécialement à l'un ou l'autre des niveaux d'enseignement seront traités en dernière partie.

- D'une façon plus générale, quelle est l'efficacité des différents moyens mis en oeuvre .

5.5 - Le problème de l'évaluation des compétences des étudiants à l'entrée et à la sortie du système paraît mériter d'être examiné attentivement.

C'est de notre point de vue un problème essentiel.

5.6 - Il est difficile d'évaluer un système dans son ensemble si on ne dispose pas d'une évaluation suffisante des résultats. Comme il a été dit dans le chapitre des résultats, et confirmé par l'entretien avec F. Saferis, le problème des instruments d'évaluation linguistique est loin d'être résolu.

5.7 - Peut-on considérer la méthode comme entièrement spécifique ? Comme il a été dit sous le paragraphe "procédures", certains éléments sont spécifiques à la méthode, la plupart existent dans d'autres méthodes. L'originalité, c'est leur réunion. Du reste ceci n'est pas une critique : il est parfaitement légitime d'un point de vue pédagogique, de rassembler les meilleurs éléments.

5.8 - La méthode se veut spécifique au niveau de sa théorie. Comme il a été dit, il paraît, dans l'état actuel des choses, difficile de statuer sur sa valeur théorique en tant que telle.

Remarque : Le rapporteur ayant la tâche de dresser une liste de problèmes se trouve nécessairement amené à souligner les points difficiles. Qu'il lui soit permis de dire aussi, tout simplement, qu'au niveau de l'apprentissage des langues à des adultes (presque tous de très bon niveau culturel et intellectuel, et pas vraiment tout à fait débutants, il faut le dire), il a assisté à des cours plaisants, où l'ambiance agréable et la chaleur des relations interpersonnelles étaient évidentes ; où professeurs et étudiants s'amusaient en apprenant...et obtenaient de bons résultats.

Les observations et les résultats dans le domaine de l'enseignement élémentaire.

Nous avons procédé au :

- Follow-up sur 3 semaines d'une classe de premier niveau du cycle élémentaire, à l'école Youri Gagarine.

Parallèlement, nous avons effectué des :

- Visites plus ponctuelles aux 3 autres classes de même niveau de l'école Gagarine ; aux "classes témoins" à Sofia ; aux classes expérimentales et témoins d'écoles rurales de la région de PLOVDIV (écoles où sont intégrés des élèves appartenant aux minorités linguistiques Turques et Tziganes).

1 . La classe expérimentale (follow-up).

1.1 - Les enfants : la classe comprend 37 élèves. 30 d'entre eux ont 7 ans révolus lors de la rentrée (le système scolaire bulgare fait débiter la scolarité élémentaire à 7 ans). Le passé scolaire des élèves peut être de deux types :

a) ils ont fréquenté l'école pré-élémentaire (jardin d'enfants) depuis l'âge de 3 ans, ou plus.

b) S'ils n'ont pas fréquenté le jardin d'enfants, ils ont suivi obligatoirement entre 6 et 7 ans une classe dite préparatoire à l'école élémentaire. Le programme de cette classe préparatoire ne suppose pas l'apprentissage de la lecture.

1.2 - Les tests de lecture : On présente aux enfants les deux premières lignes d'un manuel de lecture normalement en usage au second niveau (p. 42 - une photocopie est intégrée aux annexes de ce rapport). Si l'enfant ne lit pas, on lui demande le nom de quelques lettres (pour autant que nous ayons pu l'observer, dans le corps des mots). Sur ce critère, les résultats sont les suivants :

. Lecture courante	: 5
. Lecture syllabique	: 6
. Connaît toutes les lettres	: 19
. Connaît des lettres isolées	: 6
. Ne connaît pas du tout les lettres	: 1

Remarque : En opérant les regroupements traditionnels en matière de débutants en lecture, on obtient :

- . Sait lire de façon au moins syllabique : 11
- . Connaît toutes les lettres, mais ne les intègre pas : 19
- . Ne connaît pas (ou très peu) de lettres : 7

1.3 - Les tests de mathématiques : Tous les enfants savent compter jusqu'à 20 ; 80 % (31) connaissent les nombres pairs et impairs ; 57 % (21) réussissent au moins 3 des 4 opérations de calcul mental sans retenue ; 20 % (7) savent faire des additions et soustractions avec retenue.

1.4 - Les tests d'écriture : 66 % (25) savent tracer toutes les lettres imprimées ; 2 enfants connaissent aussi l'écriture courante. 10 enfants ne savent pas tracer les lettres.

En résumé : Le niveau de départ est très hétérogène. Les connaissances en lecture sont pour certains relativement avancées. Le test de lecture paraît peu adapté.

2 - Le matériel utilisé :

2.1 - Outre les matériels classiques : (tableau, tableau magnétique), la classe utilise un retroprojecteur,

2.2 - Mais principalement sont considérés comme spécifiques de la méthode, des tableaux représentant un objet ou un personnage et son nom en gros caractères ; la première lettre du nom est également intégrée dans le personnage (des photos du matériel sont annexées au rapport).

2.3 - Un livre de lecture comportant des effets de contraste figure/fond (page colorée, suivie de page où le même dessin est grisé, avec texte très visible).

3 - Les procédures :

3.1 - Les enfants sont assurés dès le premier jour qu'ils sauront lire vite et bien très bientôt.

3.2 - On leur présente rapidement un grand livre qui comporte les codes et symboles de la lecture, du calcul et de la musique, sur le thème d'une journée. Ce thème leur est présenté dans une émission T.V.

3.3 - Dès le second jour de classe, la maîtresse raconte une histoire où sont intégrés les noms inscrits sur les panneaux muraux. Les enfants doivent les retrouver. Beaucoup d'enfants désirent répondre.

3.4 - Lors des exercices collectifs, à haute voix, environ la moitié des enfants répond.

3.5 - Remarques :

1.-Du strict point de vue de l'observateur, cette méthode ressemble à la méthode globale. Elle s'en différencie selon DGL en ce que les enfants apprennent à la fois le mot entier et sa première lettre. Nous dirons qu'il s'agit d'une amélioration sensible de la méthode globale, d'autant que (cf. ci-dessus) les enfants connaissent presque tous déjà les lettres.

2 - La langue bulgare, qui a fait l'objet d'une réforme de l'orthographe, présente une particularité très importante : il y a correspondance terme à terme entre les phonèmes et les graphèmes. L'incidence de ce fait sur la facilitation de l'apprentissage de la lecture est évidente. Nous reviendrons sur ce point au niveau des problèmes.

3.6 - La nature de la relation maître-élèves est particulière : il s'agit d'une classe de type traditionnel, très directive, mais dirigée doucement. Comparée aux classes témoins, d'une directivité rigide, la différence est considérable.

L'atmosphère est plaisante, on note l'absence de tout renforcement négatif. Les enfants savent qu'ils participent à une expérience nouvelle, la maîtresse aussi.

3.7 - Toutes les matières sont "intégrées" dans des récits cohérents et plaisants. Les aspects esthétiques sont toujours présents et de bonne qualité.

3.8 - Les qualités pédagogiques et relationnelles des maîtresses sont tout à fait remarquables.

3.9 - De nombreux exercices sollicitent les réponses collectives du groupe-classe. Un certain nombre d'enfants (pour autant que nous avons pu en juger, très souvent les mêmes) ne répondent pas.

Pour les exercices oraux individuels, la maîtresse donne la parole aux volontaires qui la demandent, mais elle interroge aussi parfois les enfants.

3.10 - En mathématiques, les exercices sont toujours présentés avec une préparation très rigoureuse, et une grande souplesse dans l'utilisation. La qualité esthétique des matériels utilisés, en même temps que leur simplicité, sont remarquables.

Nous avons assisté à l'enseignement des premiers nombres, des concepts "plus grand" et "plus petit" et de leurs symboles ($>$ et $<$); du concept d'ensemble, d'ensemble partiel; aux notions de nombres pairs et impairs; à l'addition et la soustraction jusqu'à 20.

Rappelons à ce propos que tous les enfants connaissent déjà les nombres jusqu'à 20, et quelques autres notions (cf. ci-dessus les tests de mathématiques). Il n'en est pas moins vrai que la progression est réellement très rapide.

4 - Les interviews.

Nous n'avons pas eu l'occasion d'assister aux activités de l'après-midi. Les horaires scolaires obligatoires se terminent à midi. Mais la plupart (peut-être tous les enfants) participe aux activités de l'après-midi.

4.1 - Des entretiens que nous avons eus avec l'équipe pédagogique, il ressort que les enfants sont libres de s'inscrire aux activités de leur choix. Ces activités sont d'ordre culturel (musique - danse - dessin - etc...), linguistique (cours de russe).⁽¹⁾ Cependant, il existe aussi des groupes que nous appellerons de "soutien pédagogique" faute de connaître leur dénomination bulgare, où les enfants qui ne suivent pas bien dans une discipline pourront s'y exercer tous les après-midi. Les enfants sont, comme nous l'a affirmé DGL, volontaires pour participer à ces groupes.

4.2 - Sur les difficultés spécifiques en lecture et orthographe. La "legasthenie" (dyslexie) représente environ 2 à 3 % des effectifs, pas plus. Compte tenu du fait qu'elle représente au moins 10 % des effectifs, partout où les statistiques ont été réalisées, ce résultat doit-il être attribué à la méthode ? et/ou aux particularités de la langue bulgare ?

Nous reviendrons sur ce point, à propos des problèmes.

5 - Les résultats.

5.1 - En lecture.

Après trois semaines d'enseignement, certains enfants lisent bien (s'agit-il de deux qui lisaient déjà un peu ?) On se souvient que c'était le cas de onze d'entre eux.

Lors des exercices de lecture collective, un quart environ ne suit pas. Nous avons fait lire trois enfants non volontaires, mais désignés par nous. Un d'entre eux lisait couramment de petites phrases, un autre avec quelques difficultés ; une fillette ne lisait aucune phrase, mais connaissait le nom inscrit sous les images.

Nous citerons cette déclaration de DGL lors d'une entrevue : "Fin janvier tous savent lire. Ceux qui étaient en retard ont rattrapé les autres, alors que dans les autres classes, fin janvier, seuls les meilleurs savent lire".

Nous pensons pouvoir souscrire à ce point de vue

(1) Des enfants de 7 ans s'inscrivent au cours de russe. Sont-ils vraiment tout à fait volontaires ? L'influence du choix des familles ne se fait-elle pas sentir ?

5.2 - En mathématiques. après trois semaines, les enfants connaissent les nombres pairs et impairs, écrivent tous les chiffres (cf. tests d'entrée). De plus, ils connaissent les notions $< \text{et} >$, additionnent et soustraient jusqu'à 99.

La différence avec les classes témoins paraît très importante.

6 - Observations complémentaires.

6.1 - Les spectacles audio-visuels.

Nous avons eu l'occasion d'assister à deux séances T.V.

6.11 - La première reprenait l'ensemble des données sur le thème de "la journée" contenues dans le grand livre feuilleté le premier jour par les enfants. Le spectacle est vivant, d'une bonne qualité esthétique. Les petites scènes intéressent visiblement la plupart des enfants ; certains s'occupent à autre chose, ou regardent ailleurs, mais dans l'ensemble ils sont attentifs.

6.12 - Le second spectacle T.V. (opéra mathématique) a été visionné en dehors du contexte scolaire. Ses qualités techniques paraissent très bonnes. Les chanteurs et le corps de ballet de l'opéra sont, évidemment, excellents. Les messages pédagogiques (nombres - soustraction - addition) sont bien illustrés par leur intégration à des contes. Mais l'argument général nous a paru un peu trop compliqué pour de jeunes enfants (par exemple : le narrateur apparaît à trois périodes de sa vie. Sont présentés différents niveaux : la réalité - la fiction - les songes et rêves constituant un second niveau de fiction). Le spectacle dure cinquante minutes. Nous n'avons pas pu observer d'enfants durant ce spectacle. Nous pensons (mais il s'agit d'une opinion strictement subjective) que le scénario gagnerait à être simplifié.

Certains principes hautement souhaitables (tels que l'absence de didactisme, l'intégration des séquences informatives dans un contexte esthétique) sont respectés.

Quelle est la valeur réelle de l'opéra pour l'apprentissage ? Nous n'avons pas les moyens de statuer sur ce point.

6.2 - Les classes de Province.

Des visites ont été effectuées dans des écoles (expérimentales et conventionnelles) dans la région de Plovdiv. Ces visites, ponctuelles, ne peuvent donner matière à réelle observation. On a pu noter cependant :

- La planification de la progression scolaire est rigoureusement la même (avec un décalage d'une journée pour des raisons techniques).

- La formation de la maîtresse est aussi poussée qu'à Sofia, sur le plan pédagogique et sur celui de la capacité à établir et maintenir des relations interpersonnelles stimulantes et chaleureuses.

Nous avons été confirmés dans l'opinion déjà formée : le système est très directif (par opposition, aussi bien à un système non-directif qu'à un système libéral de type classe active), mais directif avec souplesse. Le savoir-faire et les qualités relationnelles de la maîtresse sont à cet égard tout à fait prépondérantes.

6.3 - Les visites aux autres niveaux de l'école élémentaire.

Nécessairement ponctuelles, elles présentent un intérêt documentaire, mais ne peuvent pas être d'un apport utile sur le plan scientifique (par exemple : il est impossible, en une visite, voyant travailler des enfants, de juger de leur progression dans le curriculum).

7 - Le rapporteur propose alors les conclusions suivantes :

7.1 - Il s'agit d'une pédagogie partiellement originale qui repose sur la stimulation. Le renouvellement constant des exercices maintient un haut niveau de motivation. Les enfants apprennent avec plaisir. Ils apprennent plus vite que les autres. Faute de résultats précis, il n'est pas possible

de chiffrer le gain de temps et de compétence.

7.2 - Au stade actuel, le rapporteur ne croit pas pouvoir affirmer qu'on soit en présence d'un type d'apprentissage qualitativement différent de celui qu'on peut obtenir dans de bonnes pédagogies actives.

Par contre, l'ambiance générale de la classe, le caractère plaisant de l'enseignement, la qualité chaleureuse des rapports interpersonnels rendent ces classes sensiblement différentes des classes-témoins. ⁽¹⁾

8 - Liste de problèmes.

Pour les niveaux élémentaires :

8.1 - En premier lieu, s'assurer de la nature et de l'intensité des effets obtenus. Exemple : les enfants qui savent lire après un mois sont-ils ou non ceux qui savaient déjà au moins partiellement avant ?

8.2 - Le problème de la spécificité d'une méthode qui enseigne à la fois le mot et la lettre ne peut être résolu que si on travaille avec des sujets qui ne connaissent pas déjà les lettres (c'est le cas de toute la classe primaire) avant d'entrer en classe.

8.3 - Le problème des tests se pose à deux niveaux :
α- les tests de connaissance. Il a déjà été dit que les épreuves utilisées paraissent sommaires.

β- Les épreuves destinées à la mesure des capacités de type intellectuel (raisonnement, induction, etc...) mériteraient d'être attentivement examinées.

(1) Nous tenons à signaler la bonne préparation aux techniques pédagogiques des maîtresses des classes-témoins. Ce sont des techniciennes de l'enseignement bien formées. La différence, (outre les techniques pédagogiques différentes) réside essentiellement dans l'attitude relationnelle.

8.4 - Un grand nombre de variables sont en jeu à la fois. Qu'est-ce qui est efficace ? On sait par d'autres études que l'absence de renforcement négatif, la confiance du maître dans les capacités de l'élève, la confiance de l'élève dans ses propres capacités, améliorent les performances.

(cf. : les études sur "l'effet Pygmalion")⁽¹⁾

8.5.- Quelle assurance peut-on avoir d'atteindre directement le para-conscient avec les procédés mis en oeuvre ? (tableaux, musique, etc...), Si on veut le savoir, il faudra accepter de détacher ces variables et les étudier isolément.

8.6 - Le problème de la dyslexie : le pourcentage réduit de dyslexiques par rapport à la plupart des autres pays peut être lié à une double problématique :

- La correspondance terme à terme des graphèmes et des phonèmes (déjà signalée) réduit nécessairement les problèmes d'apprentissage et en même temps permet, chez les enfants sans difficultés particulières, un apprentissage beaucoup plus rapide.

- Mais aussi, : on sait qu'une proportion très importante de troubles de type dyslexique et dysorthographique ont une origine psycho-affective. Le type de relations interpersonnelles attaché à la méthode (ses effets psychoprophylactiques) réduit aussi les risques.

8.7 - La formation des maîtres. Une formation de type "psychothérapique" (DGL) est indispensable. Du point de vue du rapporteur, la nature de la relation établie est fondamentale.

Nous pensons qu'un maître rigide, volontairement ou involontairement négatif dans ses renforcements, ferait échouer la méthode. De plus, étant donné la rapidité de progression dans le programme, le "décrochage" de certains élèves aurait dans ce cas des répercussions sérieuses.

(1) Effet Pygmalion : en référence principalement aux travaux de Rosenthal, provoquer chez le maître une attente positive quant aux capacités de l'élève, a un effet positif sur le comportement et les performances de l'élève.

Des deux points précédents, découlent des problèmes importants, et prioritaires à toute extension du système :

8.8 - La grande différence qui existe entre phonèmes et graphèmes dans d'autres langues (anglais ou français, par exemple) n'est-elle pas une contre-indication radicale à un tel type d'apprentissage ?

8.9 - La nécessaire formation psychothérapique des maîtres (sans formation psychothérapique, pas de suggestopédie) pose un problème important : celui d'éventuelles résistances personnelles, mais plus encore celui du coût.

α- La formation initiale.

La durée d'une telle formation est très variable, et directement liée à l'état psycho-affectif de la personne en formation. Etablie sur une grande échelle, une telle formation modifierait radicalement (sans doute de façon positive) les formations actuellement existantes dans la plupart des systèmes scolaires. Le coût de l'opération serait très élevé.

β- La formation continuée en cours d'exercice professionnel.

Indépendamment des problèmes techniques de recyclage (inhérents à toutes les formations), le maintien de la qualité relationnelle suppose une reprise régulière de formation.

8.10 - Un problème de nature théorique se pose à la fois au niveau de l'enseignement aux adultes et au niveau élémentaire, puisqu'il se réfère à la théorie elle-même : même en supposant les résultats très positifs, espère-t-on par là démontrer la "vérité" de la théorie ?

Ce point fait problème.

- La théorie pose en fait que les capacités d'apprentissage sont illimitées. Ce point n'est nullement démontré.

Rappelons le point suivant :

Si les faits (ici la quantité de matériel apprise) sont en contradiction avec la théorie, la théorie est fausse. Si les faits vont dans le sens de la théorie, ils démontrent que cette dernière est compatible avec les faits, qu'elle peut être juste, non qu'elle l'est nécessairement. Une fois admise l'utilisation possible et organisée du paraconscient pour l'apprentissage, comment affirmer qu'on l'utilise en effet.

9 - Applicabilité.

Voir des enfants apprendre avec plaisir n'est pas si fréquent, il convient de le souligner.

9.1 - Bien que nous ne puissions pas, comme il a été dit, statuer sur le caractère "entièrement nouveau" de la méthode, où nous avons trouvé rassemblé un certain nombre d'éléments connus ailleurs, elle comporte un certain nombre de points positifs, originaux ou non, qui permettent d'en conseiller l'adoption, sous certaines conditions.

- La méthode devrait être applicable dans les systèmes scolaires de type fortement traditionnel (comme c'est le cas à Sofia, écoles-témoins).

- Elle peut l'être aussi dans les systèmes scolaires en voie de constitution ou d'extension : elle suppose peu de matériel, et ce matériel peut être tiré des ressources locales. On se trouverait ainsi utiliser tous les éléments positifs des effets de "nouveau", sans remise en cause fondamentales de certaines formes de pédagogies actives qui seraient déjà établies.

9.2 - Il convient cependant d'émettre de sérieuses réserves :

En effet, dans les deux cas cités, deux conditions sont de notre point de vue indispensables :

1 . Conditions de nature technique pédagogique :

tant que n'aura pas été démontrée la valeur de la méthode globale accélérée (et améliorée) du Docteur Lozanov pour l'apprentissage de la lecture, dans les langues à graphisme complexe, il n'y aura pas d'extension possible.

2 . Conditions de nature psycho-prophylactique :

la formation psychothérapeutique des maîtres est la clef du système. Sans formation psychothérapeutique, pas de suggestopédie.

Dans l'état actuel des choses, il n'est donc pas possible de conseiller une extension immédiate au niveau élémentaire (à la fois pour des raisons de coût de la formation initiale et de coût de la formation pour les maîtres en fonction).

Le problème est moins important, s'agissant d'adultes, comme il a été dit à propos de l'apprentissage des langues étrangères aux adultes. Aussi, l'extension dans ce domaine, avec de bonnes précautions, peut-elle être tentée.

10 - Suggestions.

10.1 - Aux niveaux élémentaires.

- Organisation (sous l'égide de l'UNESCO) sur une échelle relativement restreinte, d'expériences contrôlées dans d'autres contextes socio-culturels, qui permettraient de tester les différentes variables.

- Il conviendrait en même temps de démentir certaines rumeurs "sensationnalistes" dont d'ailleurs DGL ne saurait en aucun cas être tenu pour responsable.

- Une expérience (également limitée) pourrait être conduite auprès d'un groupe d'enfants dans un système où l'apprentissage de la lecture commence plus tôt, sans préparation préalable.⁽¹⁾

- Il faudrait tester sur des groupes restreints l'efficacité de la méthode dans des langues à graphisme complexe.

10.2 - Pour les adultes, dans d'autres domaines.

Un certain nombre de tentatives pourraient être faites dans d'autres domaines :

- L'enseignement dit "extra-scolaire" aux adultes. Par exemple : hygiène et connaissance ménagères aux femmes africaines (avec l'aide des media et de moniteurs).

- Remise à jour de connaissances vieilles ou peu utilisées. Par exemple : recyclage de techniciens, lutte contre l'obsolescence en formation permanente.

- D'une façon générale, tous les enseignements à base d'apprentissages théoriques à des adultes. On sait en effet combien la crainte de ne plus être capable d'apprendre inhibe l'apprentissage chez les adultes.

La méthode paraissant donner des résultats pour la ré-activation de connaissances anciennes et la levée des inhibitions durant l'apprentissage, c'est dans ce domaine qu'elle pourrait se montrer le plus utile.

-.°-°-°-°-°-°-°-°-°-

(1) Dans une école maternelle où les enfants sont internes, on présente les tableaux muraux à des enfants de 3 à 4 ans. Ils apprennent à les reconnaître ainsi que leur "label". Rien ne permet d'affirmer qu'ils apprennent à lire.

LISTE DES ANNEXES

=====

- Interview d'une étudiante de français.
- Liste des professions des 12 étudiants de (A₁).
- Photocopie de la page 42 du livre de lecture.
(test de niveau de base en lecture).
- Test de niveau de base en calcul.
- Un exemple de tableau mural.

A N N E X E I

=====

Entretien avec une ancienne étudiante d'un cours de français. L'entretien a eu lieu début Octobre, le cours étant terminé depuis dix mois. On notera le niveau culturel de l'étudiante, et l'intérêt manifesté pour la continuation de la pratique du français.

On notera aussi que l'étudiante a été interrogée alors qu'elle s'était inscrite à un cours d'italien. Elle connaissait déjà, outre le bulgare, le russe et l'anglais avant d'entreprendre l'apprentissage du français.

I - Il y a combien de temps que vous avez terminé votre cours de français ?

E - Presque dix mois.

I - Et depuis est-ce que vous avez eu l'occasion de parler ?

E - Heu... Comme dire... heu... J'ai beaucoup travaillé et maintenant, en août, j'ai le possibilité de parler en français seulement, and, de temps en temps, j'ai parlé avec mon mari qui a pris le cours avec moi. Mais... c'est pas... le plus bon ce que je peux faire de parler avec un coursiste comme moi. Je préfère de parler avec un vrai Français... mais je n'ai pas de possibilités. Je ne pas le temps de pratique.

I - En août, vous avez parlé avec des Français ?

E - Oui, avec des Français. J'ai été dans la, à Mer Noire, Il y avait un compétition de chasse sous-marin... et il y avait des... garçons français qui sont plongeurs et chasseurs. J'ai parlé avec lui, pas beaucoup mais... c'est tout ce que je peux vous dire.

I - Et vous avez lu quelques livres en français ?

I - Interviewer.

E - Etudiante.

- E - Seulement deux... deux livres. Un roman de Georges Simenon sans vocabulaire je n'ai pas compris tous les mots mais... heu... les ... le sujet... j'ai compris absolument. Après, j'ai lu une livre de Anatole France. C'est plus difficile bien sûr que Simenon, mais j'ai lu... heu... j'ai lu cette livre sans vocabulaire aussi. Pour pratiquer le sens le... sens de langue. Vous me comprenez ?
- I - Très bien, je vous comprends très bien. Soyez sans inquiétude. Quelle est votre profession ?
- E - Je suis architecte.
- I - Vous êtes architecte. C'est-à-dire en quoi consiste exactement votre métier ?
- E - Je m'occupe... heu... de la conservation de monuments de l'architecture bulgare ancien. Et maintenant je me prépare d'aller au Rome pour spécialiser conservation dans centre de conservation.

A N N E X E II

=====

Profession des 12 étudiants du cours d'anglais (A₁).

- 1 - Physicien
- 2 - Etudiante à l'Académie des Beaux Arts.
- 3 - Architecte
- 4 - Actrice
- 5 - Etudiante à l'Institut Supérieur d'Electronique
- 6 - Médecin vétérinaire
- 7 - Etudiante à l'Institut Supérieur d'Electronique
- 8 - Etudiant à l'Institut Supérieur d'Electronique
- 9 - Professeur à l'Ecole Pédagogique Supérieure de
Musique
- 10 - Ingénieur radio
- 11 - Ingénieur chimiste
- 12 - Ingénieur radio

Les étudiants, et les professionnels, bénéficient d'un détachement partiel pour suivre les cours de l'Institut. Au moins en ce qui concerne les professionnels l'autorisation d'inscription est liée à une nécessité professionnelle (par exemple: la nécessité d'effectuer un stage à l'étranger).

L'épreuve de lecture sur laquelle sont classés les enfants
le premier jour de la classe.

(Page 42 du manuel de seconde année, les deux premières lignes

ПЧЕЛИЦИТЕ

Изгря топло слънце. Хвърли радостни лъчи
над кошерите. Събуди се най-ранобудната пчела.
Тя протегна крачка. Разтърка очички. Разтвори
крила и излезе навън.

Сладък дъх поляхна пчелицата. Тя трепна с
криле и заля от радост:

— Зън, зън, зън!... Сливите цъфнали!...

Пчелицата хвъркна из въздуха. Светна на слън-
цето като златна ивица и забръмча към полето.

След малко се върна. Беше омаяна от прес-
ния дъх на цъфналите сливи. Надникна радостно
в кошера и забръмча:

— У, ставайте, мари съливки!... Станете да
видите! Сливите цъфнали!...

Тая вест се разнесе из кошера. Скоро пче-
лите очистиха пиналата си. Умиха очичките си.
Разпериха крила и бръмнаха весело. Литнаха
навън към цъфналите сливи да събират сладък
сок и прашец.

Елин Пелин

ГАТАНКА

По нивята,
по полята,
вредом де цъфтят цветята,
неуморно по баира
тя си хвърка и събира
от цветенце —
по прашенце,
от лехичка — по лъжичка.
Що е то?



A N N E X E IV

=====

Le test de mathématiques à l'entrée à l'école.

$$3 + 1 =$$

$$4 - 1 =$$

$$6 + 3 =$$

$$9 - 6 =$$

$$6 + 8 =$$

$$18 - 9 =$$

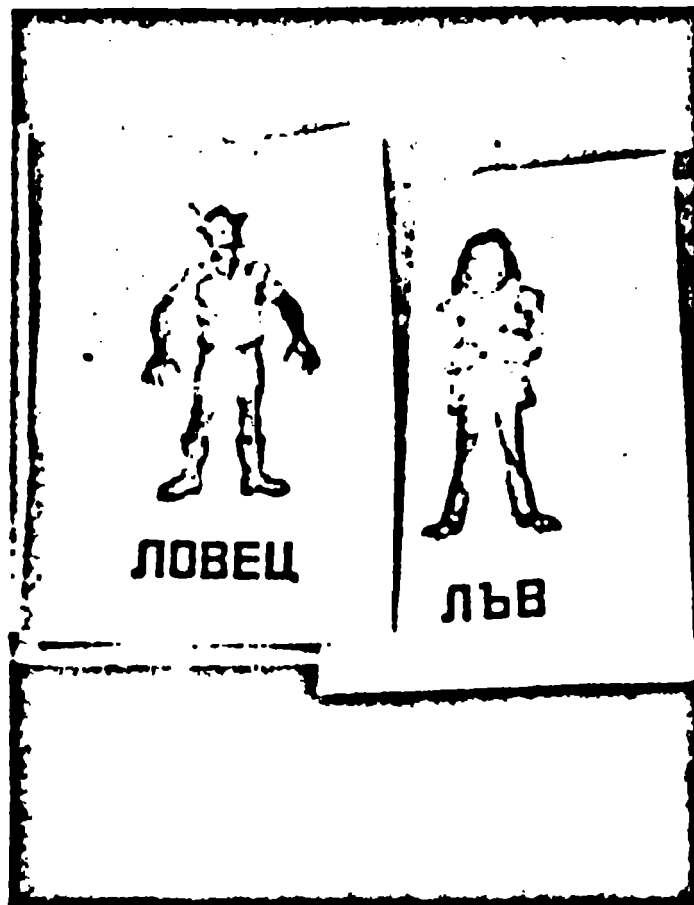
$$15 - 4 =$$

$$12 + 5 =$$

A N N E X E V

=====

Un exemple de tableau mural.



A N N E X E I I

SUGGESTOLOGIE ET SUGGESTOPEDIE

- Théorie et Pratique -

Document de travail pour la Conférence Internationale d'Experts
de l'Unesco

(Sofia, 11-16 décembre 1978)

Préparé par G. Lozanov
Directeur de l'Institut de
Suggestologie, Sofia

Présenté par la Commission Nationale Bulgare pour l'Unesco et
le ministère de l'instruction publique

T A B L E D E S M A T I E R E S

I. SUGGESTOLOGIE	86
Suggestion	95
Capacités en réserve	96
Paraconscience	98
Barrières antisuggestion	99
Norme sociale de suggestion	100
Moyens de suggestion	101
Perceptions périphériques et stimulus émotionnel	102
Bases de la suggestologie	104
Autodéveloppement suggestologique de la personnalité	107
II. SUGGESTOPEDIE	109
Méthode non psychothérapique, non psychohygiénique et non physiologique en pédagogie	110
Aspects psychothérapiques, psychohygiéniques et socio-psychologiques de la suggestopédie	115
Principes et moyens de la suggestopédie	117
Moyens de la suggestopédie	120
Rapports interdisciplinaires	124
Enseignement suggestopédique des langues étrangères aux adultes	127
Enseignement suggestopédique de toutes les disciplines aux enfants d'âge scolaire et pré-scolaire	132
Résultats de l'enseignement suggestopédique	142
Equipe expérimentale	150
Perspectives de la suggestopédie	151

SUGGESTOLOGIE ET SUGGESTOPEDIE - THEORIE ET PRATIQUE

Guéorgui Lozanov, docteur ès sciences médicales,
directeur de l'Institut de recherche scientifique
sur la suggestologie de Sofia

I. SUGGESTOLOGIE

L'aspiration à libérer les capacités potentielles de la personnalité humaine, à stimuler leur développement, est éternelle. Selon les rares sources littéraires de l'Antiquité, différentes écoles ésotériques ont réussi à le faire, conformément au but visé.

Aujourd'hui, étant donné la rapide augmentation de l'information, de l'implantation de la technique, des communications, le développement accéléré des capacités potentielles de la personnalité prend une importance particulière. Ce développement ne doit pas être seulement accéléré, mais aussi harmonieux afin d'obtenir un "équilibre humanitaire" dans l'actuelle civilisation technique. C'est pourquoi les processus instructif, éducatif et psychocuratif doivent se fondre en un tout, celui-ci devant pouvoir compter sur des lois psychophysiologiques différant jusqu'à un certain point de celles utilisées jusqu'à présent. C'est en commençant par la psychothérapie qu'on y arriverait le plus facilement, celle-ci n'étant pas encore desséchée par des prescriptions didactiques mécaniques et n'étant pas l'esclave d'idées préconçues sur les capacités restreintes et limitées de la personnalité dans le processus psychocuratif de communication.

Dans la psychothérapie contemporaine scientifique qui, historiquement, est issue de l'ésotérisme, la libération et la stimula-

tion des capacités potentielles de la personnalité se font surtout dans le cadre du traitement des névroses et des affections psychosomatiques. Mais au cours du traitement, d'importantes capacités secondaires supplémentaires potentielles peuvent être révélées. Cela arrive le plus fréquemment dans l'hypnose, comme par exemple la super-remémoration qu'elle suscite d'événements oubliés ou vaguement compris, les modifications qu'elle fait subir au système neuro-végétatif, au trophisme, au métabolisme, à la composition du sang, etc. En partant de ces phénomènes, l'étude expérimentale de l'hypnose en laboratoire prouve que dans des conditions déterminées, il est possible d'améliorer non seulement la mémoire, mais aussi l'attention, la créativité et l'auto-contrôle de nombreux processus physiologiques et biochimiques dans l'organisme.

Mais les expériences hypnotiques ont une importance limitée et ne peuvent devenir une pratique massive dans le développement de la personnalité. La position subordonnée de la personnalité dans l'hypnose, l'auto-contrôle affaibli de la volonté, la question de la suggestibilité hypnotique, les interdictions juridiques et différents autres facteurs encore font que l'hypnose est contre-indiquée hors des cliniques et des laboratoires.

Les essais de certains psychologues de remplacer la terminologie psychothérapique dans le domaine de l'hypnose par des termes psychologiques: attente, motivation, attitude et conditionnement et par eux d'expliquer les cas où des capacités de réserve de la personnalité ont été révélées par l'hypnose, ont été très profitables. Les expériences en laboratoire n'ont pourtant pas prouvé que ces concepts psychologiques peuvent entièrement remplacer les concepts psychothérapiques complexes "hypnose" et "suggestion". L'attente, la motivation, l'attitude et le conditionnement ne peuvent révéler complètement les

réserves connues par la psychothérapie sans un stimulus suggestif émotionnel sur un double plan. On obtient seulement des améliorations insignifiantes dans l'assimilation de l'une ou l'autre fonction. Dans les expériences les plus réussies, le psychologue-expérimentateur utilise aussi, probablement inconsciemment, un stimulus suggestif.

Les travaux de T.X.Barber et de certains autres^{1,2,3,4,5}, sont intéressants car ils proposent un point de vue cognitif et behavioural de l'hypnose. Par des instructions motivant la tâche, ils obtiennent des résultats expérimentaux proches de ceux de l'hypnose. Ils n'admettent cependant pas que ces mêmes moyens puissent amener dans la conscience des modifications semblables au sommeil proches des troubles psychogènes. En son temps, J.Charcot à la Salpêtrière avait déjà rangé l'hypnose en tant qu'état, parmi les troubles hystériques psychogènes de la conscience.

La question des réserves potentielles de la personnalité et de leur développement harmonieux et accéléré a une grande importance. C'est pourquoi nous avons étudié les sources littéraires de l'Antiquité et des périodes historiques postérieures qui traitent ces questions. Nous avons comparé les données obtenues aux expériences contemporaines dans le domaine des réserves de l'homme afin de trouver

¹ Barber T.X., Hypnotic age regression: a critical review, Psychosom. Med., 1962, 24, 286-299.

² Barber T.X. & P.D.Parker, Hypnosis task-motivating instructions and learning performance, J.abnorm.Psychol., 1964,69, 499-504.

³ Barber T.X., The effects of "hypnosis" on learning and recall: a methodological critique, J.clin.Psychol., 1965-a,21, 19-25.

⁴ Barber T.X., Experimental analyses of "hypnotic" behaviour: a review of recent empirical findings, J.abnorm.Psychol., 1965-b,70, 132-154.

⁵ Barber T.X., N.P.Spanos & J.F.Chaves, Hypnosis, Imagination and Human Potentials, Pergamon Press Inc., 1974.

⁶ Лозанов Г., Въпроси на хипносугестията, Съвременна медицина, 1955, кн.9, стр.71.

des mécanismes psychophysiologiques communs. Simultanément, nous avons organisé nombre d'expériences à l'Institut de Physiologie près l'Académie bulgare des Sciences, à la chaire de psychiatrie de l'Institut de spécialisation et de perfectionnement des médecins et au Dispensaire psychoneurologique municipal de Sofia. En fait, ce sont les expériences effectuées pendant 15 ans (jusqu'à la fondation en 1966 de l'Institut de recherche scientifique sur la suggestologie) dans le domaine des activités paraconscientes et des capacités en réserve de la personnalité dans l'hypnose. Ces expériences peuvent être groupées de la façon suivante:

1. Modifications graduées de la réactivité végétative conformément à la "profondeur" suggérée de l'hypnose⁶. Dans ces expériences, la pression sanguine s'élève ou s'abaisse automatiquement, selon le degré de "profondeur" suggérée de l'hypnose. Il en va de même pour la fréquence du pouls et les autres indices végétatifs.

2. Modifications graduées du temps de latence de la réaction motrice, du temps d'association et de la qualité des réponses, conformément à l'hypnose suggérée plus ou moins "profonde"⁷. Le rapport entre les valeurs moyennes de ces indices physiologiques est constamment conforme au rapport entre les différents degrés de "profondeur" de l'hypnose.

3. Recherche d'une "profondeur" optimale de l'hypnose pour l'établissement spontané d'un modèle de schizophrénie: syndrome de catatonie et de stupeur avec stéréotypés motrices (verbigération, persévération, écholalie, échopraxie) et mutisme⁷. L'apparition spontanée (en tant que résultat de la "profondeur" de l'hypnose) d'un syndrome

⁷ Лозанов Г. /съвместно с В.Бакалска и И.Петров/, За някои особености на двигателната и речевата функция при задръжни състояния на кората на главния мозък, известия на Института по експериментална медицина при БАН, 1957, т.11, стр.567.

semblable à celui de la schizophrénie prouve la justesse des observations cliniques et du point de vue de Bostroem⁸ que les stéréotypies se déroulent non verbalement.

4. Régression hypnotique de l'âge et possibilités pour la personnalité de se manifester spontanément, réellement et de façon non simulée à des niveaux fonctionnels passés inconscients^{9,10,11,12,13}. Sur le fond du "jeu" hypnotique apparaissent des moments de retour réel à des niveaux fonctionnels de certaines activités. De nouvelles formations anatomiques sont bloquées et les anciennes formes anatomiques et physiologiques d'activité réapparaissent. (Mouvements dissociés des yeux lors du retour à l'âge du nouveau-né, écriture et dessins très semblables à ceux de lettres et de dessins antérieurs).

5. Remémoration rehaussée dans l'hypnose⁶.

6. Modifications biochimiques du sang et de l'urine⁶.

7. Influences hypno-thérapiques durables lors d'affections psychosomatiques.

8. Petites opérations chirurgicales sans douleur ni effusion de sang dans l'hypnose.

⁸ Bostroem A., Handbuch der Geisteskrankheiten, Bd. II
Allgemeine Teil II, 1936

- ⁹ Лозанов Г., Диссоциированные движения глазных яблок во физиологическом и гипнотическом сне и теории сна, Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова, 1959,9, стр.1095.
- ¹⁰ Лозанов Г., О физиологических механизмах феномена Белла. Доклады БАН, 1963, 16,7, стр.781.
- ¹¹ Лозанов Г., О существовании в подкорке ассоциативных супрануклеарных центров движения глазных яблок, Доклады БАН, 1964,17,2, стр.201
- ¹² Lozanov G., Deviations from Herring's law of the movements of the eyeballs, Bulletin of Physiology Institute, Bulgarian Academy of Sciences, 1966, vol.X, p.47.
- ¹³ Lozanov G., Zur Frage des experimentellen hypnotischen Regression, In: "Hypnose - aktuelle Probleme in Theorie, Experiment und Klinik", VEB Gustav Fischer Verlag, Jena, 1971, s.133-142.

Une partie de ces expériences ont corroboré les données littéraires quant aux possibilités d'influencer par l'hypnose les fonctions psychologiques et physiologiques. Une autre partie a mis en évidence certaines lois qui, plus tard, ont trouvé place dans notre conception de la révélation des capacités potentielles de l'homme sans l'hypnose. Par exemple, les expériences où nous avons observé des modifications graduées tant de la réactivité végétative que du temps de latence de la réaction motrice, du temps d'association et de la qualité des réponses, nous ont indiqué que le système nerveux est enclin inconsciemment et automatiquement à chercher un algorithme optimal des processus de communication et une reprogrammation adaptative correspondante à tous les niveaux. Ces expériences, comme celles de l'apparition spontanée d'un modèle de schizophrénie (syndrome de catatonie et de stupeur), ainsi que l'écnésie extraordinairement exacte par moments dans la régression hypnotique de l'âge, ont prouvé que:

a) Rien ne se perd de l'expérience de la vie passée.

b) Les perceptions tant conscientes qu'inconscientes se conservent de façon durable.

c) La reproduction d'activités passées est réalisée par association émotionnelle de tout un complexe de stéréotypes d'un niveau passé, avec la conscience du "moi" aux temps et lieux actuels. Le fait d'attirer dans le temps actuel un niveau entièrement passé, apporte en soi un énorme volume d'informations sur ses différentes composantes. L'attention peut s'y fixer une seconde fois.

d) Les formes inconscientes d'activité psychique recèlent tant des "souvenirs" insoupçonnés que de nombreuses versions de modèles de futures réactions et développements normaux et pathologiques.

Les perspectives que laissent entrevoir les expériences

hypnotiques, n'ont cependant de l'importance que pour les travaux de laboratoire. Comme il a déjà été dit, dans la grande pratique, l'hypnose ne peut être appliquée. Il ne reste donc plus qu'à trouver des possibilités pour mettre en relief et développer les capacités potentielles au moyen de la suggestion en état de veille, sans hypnose. La littérature cite des possibilités de susciter des phénomènes hypnotiques sans passer par la phase du sommeil hypnotique.

L'hypnose en tant que trouble psychogène de la conscience, semblable au sommeil, est un état instable. La suggestion, elle, est un facteur de communication qui contrôle cet état et ses principales manifestations à un certain degré. C'est à ce point de vue que nous avons étudié les possibilités de la suggestion dans un état de veille normal dans la pratique psychothérapique et dans les conditions d'expérience de laboratoire. Nous avons procédé aux recherches suivantes:

1. Possibilités de susciter et de guérir par suggestion en état de veille, des réactions allergiques du type antigène-anticorps avec les modifications correspondantes dans l'activité de l'histaminase, de la cholinestérase ou de la réactivité neuro-végétative¹⁴.

2. Différence de grandeur des deux pupilles suscitée suggestivement.¹⁵

3. Hypermnésie par suggestion non hypnotique^{16,17,18}.

¹⁴ Lozanov G., M.Markov und P.Kirchev, Über eine durch Suggestion in wachen Zustand hervorgerufenen und geheilten Urtikariaanfall, Allergie und Asthma, Leipzig, 1962, Band 8, Heft 1, s. 40.

¹⁵ Лозанов Г., Внушението, в кн. "Ръководство по психотерапия", п/р Е.Шаранков, Г.Лозанов, И.Петров и А.Атанасов, София, 1968, стр.47.

¹⁶ Лозанов Г., Сугестопедия - път към хипермнезия в учебния процес, Народна просвета, София, 6, стр.23.

¹⁷ Lozanov G., Suggestopedia and Memory, Acta Med. Psychosomatica, Roma, 1967, p. 535.

¹⁸ Лозанов Г., Сугестология, Наука и изкуство, София, 1971.

4. Anesthésie et opération chirurgicale de l'abdomen par suggestion non hypnotique, avec anesthésie par suggestion et un effet complémentaire d'épanchement de sang moins abondant et une convalescence accélérée.^{18,19}

5. Base de suggestion commune pour toutes les méthodes psychothérapiques, les éléments cachés de "placébo" dans celles-ci et augmentation de l'efficacité psychothérapique au moyen d'une psychothérapie intégrée ^{18,20,21}.

6. Base de suggestion commune des résultats hypermnésiques dans l'hypnopédie^{16,18}.

7. Activation intellectuelle et supercréativité par suggestion¹⁸.

8. "Système de la balance" - relier par autosuggestion deux affections psychosomatiques en un système mutuellement équilibré qui exige une approche psychothérapique spéciale¹⁵.

9. Contrôle par suggestion de syndromes neuro-végétatifs, trophiques, endocriniens, inflammatoires et autres, non seulement dans les affections psychosomatiques, mais aussi organiques¹⁵.

Ces recherches dans des conditions de suggestion sans état hypnotique, ont prouvé, comme les recherches d'autres auteurs, que la plupart des "phénomènes hypnotiques" peuvent être obtenus sans hypnose. Pour nous, il était particulièrement important d'établir que dans une organisation scientifiquement argumentée des facteurs suggestifs et autosuggestifs, on peut arriver au contrôle et à l'auto-contrôle de

¹⁹ Lozanov G., Anaesthetization through suggestion in a state of wakefulness, Acta Med. Psychosomatica, Roma, 1967, p.339.

²⁰ Lozanov G., Integral Psychotherapy, Acta Med. Psychosomatica, Roma, 1967, p. 529.

²¹ Lozanov G., A Common Curative Mechanism of Suggestion Underlying All Psychotherapeutical Methods, International Congress of Group Psychotherapy, Vienna, 1968, p. 221.

différentes fonctions psychologiques et somatiques.

Nos recherches dans le domaine de la suggestion non hypnotique n'ont cessé de nous convaincre qu'elle peut être appliquée avec succès non seulement dans la pratique médicale, mais aussi dans l'enseignement. Elle pourrait être appliquée aussi dans tous les autres domaines de la vie où la personnalité humaine développée est un facteur déterminant. Il existe également un autre champ d'action vaste mais non encore étudié: l'organisation du processus de production et des rapports de travail selon les exigences d'une suggestologie industrielle. L'entraînement des sportifs basé sur la suggestologie a déjà commencé à se faire en nombre d'endroits et il a donné des résultats. Mais nous, nous avons orienté nos efforts principalement dans le domaine de la psychothérapie et de la pédagogie. Cependant, nous avons dû, auparavant, formuler les concepts, les lois, les objectifs et les perspectives de cette science que nous avons dénommée "suggestologie". Nous allons en étudier brièvement les concepts, les termes et les objectifs fondamentaux.

La suggestologie est la science des multiples aspects de la suggestion (psychologique, physiologique, sociopsychologique, psychothérapique, psychohygiénique, pédagogique, artistique, cybernétique, génétique et sémiologique). Mais pour le moment, elle emploie surtout ses possibilités à révéler les capacités potentielles de la personnalité, tant psychiques que corporelles. En conséquence, elle est la science du développement harmonieux et accéléré et de l'autocontrôle de la personnalité et de ses multiples talents.

Suggestion

En tant que science de la suggestion, la suggestologie se trouve dans une position très désavantageuse. Tout d'abord parce que c'est une tentative de transformer en science un phénomène qui, depuis plus de cent ans, est l'objet de différentes définitions, d'après discussions et attire l'attention de scientifiques et d'amateurs aux idées préconçues. En outre, notre point de vue que la suggestion est un facteur universel de communication présent à chaque instant dans notre vie, ne serait-ce que de façon non organisée, indique son importance. Il est donc particulièrement important que les travaux expérimentaux soient complétés par des explications théoriques et que l'on opère avec des concepts ayant une signification bien définie. Il y a beaucoup de définitions du terme "suggestion" ("hypnos", "hypnose légère", " oppression de la personnalité", " conditionnement et manifestation de la personnalité", " influence", etc.). Le terme " suggestion " vient du latin suggero, suggessi, suggestum - placer, souffler, chuchoter. Dans différentes langues, ce terme a acquis en général, un sens péjoratif. Mais en anglais, il contient une nuance qui se rapproche du sens bulgare: to suggest, to propose - proposer. Comme d'ailleurs en français où il signifie " inspirer. Selon nous, la suggestion est un facteur de communication qui se traduit en " proposant " à la personnalité de choisir, simultanément par la raison et l'intuition, selon sa structure et sa disposition, dans une large gamme de stimuli complexes qui s'associent de manière compliquée, se condensent, se codent, se symbolisent et s'amplifient. Le choix se fait en raison de l'orchestration extérieure des symboles conformément aux lois psychophysiologiques de la personnalité. Les stimuli viennent de l'extérieur ou surgissent dans la personnalité même, non seulement dans le cadre étroit de la conscience,

mais aussi (simultanément et à un haut degré) aux multiples niveaux de la paraconscience. L'utilisation organisée, psychologiquement orchestrée et en harmonie avec la personnalité, des stimuli conscients ou paraconscients, est en fait la suggestion sous sa forme la plus frappante et la plus positive. Elle peut révéler les capacités en réserve de la personnalité et même stimuler ses forces créatrices. Nous pouvons nous représenter clairement la suggestion si nous nous tournons vers l'art. N'est-ce pas là la suggestion la plus grandiose?

Capacités en réserve

Sous le terme de capacités en réserve, nous comprenons les capacités de la personnalité non révélées, mais existant génétiquement et opérant dans la paraconscience, capacités de loin plus importantes que les capacités normales et qui sont soumises à un certain point à des lois différentes des lois psychophysiologiques habituelles.

Parmi les nombreux exemples de capacités en réserve révélées par la suggestion, nous voudrions citer comme illustration:

a) hypermnésie - super-remémoration (dans la mémoire à long terme). Cette supermémoire dépasse grandement les possibilités de la mémoire ordinaire. Elle se manifeste après des traumatismes ou autres états chez certaines personnes. Parfois aussi en psychothérapie, lors de l'hypnose et surtout dans les méthodes cathartiques dont l'hypermnésie est un des mécanismes thérapeutiques fondamentaux. Une hypermnésie massive est obtenue en suggestopédie tant chez des sujets sains que malades, lorsque le processus d'enseignement et de traitement se déroule correctement. L'hypermnésie en tant que capacités en réserve réalisée, se caractérise par les lois psychophysiologiques suivantes:

- elle se manifeste après un temps de latence et sans effort conscient, ou brusquement et spontanément.

- remémoration grandissante sans répétition du stimulus (courbe de réminiscence);

- voile amnestique et pénétration du stimulus complexe dans la paraconscience du nucléus fondamental du sens jusqu'à ce qu'il "apparaisse" dans la conscience;

- faciliter la première remémoration dans les conditions de la stimulation émotionnelle, de rapports associatifs des perceptions périphériques et de psychorelaxation concentrative;

- grande durabilité des traces de mémoire reproduites;

- fatigabilité réduite et

- importante efficacité psychothérapique, psychohygiénique et psychoprophylactique.

b) hypercréativité provoquée - superproductivité créatrice suggérée ou autosuggérée. L'intuition s'active et des états proches de l'inspiration se créent qui se traduisent extérieurement par une manifestation créatrice catégoriquement plus importante que d'habitude. Ainsi nombre d'expériences ont prouvé que des manifestations artistiques, musicales et même mathématiques peuvent s'améliorer sensiblement qualitativement et quantitativement (conformément aux capacités déclarées et potentielles de la personne donnée). Les expériences suggestologiques font ressortir une possibilité d'autodéveloppement créateur accéléré. On y retrouve les mêmes lois psychophysiologiques caractérisant l'hypermnésie (littéralement les mêmes ou avec certaines modifications selon la spécificité de ce phénomène de réserve).

c) contrôle suggestif et autocontrôle de la douleur, de l'hémorragie, des fonctions végétatives, de la nutrition, du métabolisme, etc.

Les capacités de réserve de la personnalité ne peuvent être révélées que par une organisation poussée de la suggestion, l'orches-

tration et l'harmonisation des fonctions conscientes ou paraconscientes. Bien que la paraconscience soit indissolublement liée à la conscience, elle reste pourtant l'"entrepôt" (au sens figuré) des capacités de réserve.

Paraconscience

Sous le terme de paraconscience, nous comprenons l'activité psychique plus ou moins inconsciente. Nous y incluons tout ce qui est en dehors de la conscience à un moment donné. Jusqu'à présent, certains niveaux de la paraconscience n'ont pas été suffisamment étudiés dans les travaux expérimentaux de suggestologie. Mais le fait qu'ils ont été réunis en un seul système, est la garantie qu'ils le seront. En outre, il faut tenir compte de ce que les lois psychophysiologiques des différents niveaux de la paraconscience ont beaucoup de traits communs. Dans la paraconscience nous classons les perceptions périphériques, les stimuli émotionnels, les dispositions inconscientes acquises dans leurs différentes versions (comme le conditionnement de D.N.Ounadzé, les processus d'inertie et secondaires automatisés, les composantes inconscientes de la motivation, l'attitude, l'attente, les besoins), ainsi que les dispositions psychiques inconscientes déterminées génétiquement. Nous incluons ici les tendances instinctives déterminées génétiquement que S.Freud ramène à l'agressivité dominante et que I.P.Pavlov explique comme étant la base instinctive des réflexes conditionnels. Pourtant, dans une explication comme dans l'autre, on ne peut pas ne pas tenir compte de l'importance des instincts en tant qu'hérédité archaïque de la phylogenèse et de l'ontogenèse, hérédité qui influence inconsciemment les dispositions suggestives dans toutes les directions. Le concept de paraconscience englobe aussi toutes les activités automatiques non verbales dans leur ré-

flexion psychiques. Il englobe également les éléments automatiques inconscients dans le cadre de l'activité psychique consciente. Quand nous opérons avec différents concepts, quand nous lisons, résolvons des problèmes, bref, lorsque nous nous concentrons consciemment, nous ne nous rendons pas compte combien de composantes élémentaires inconscientes il y a dans ces actes. Par exemple, les idées qui édifient les concepts; les lettres et même les mots des phrases que nous lisons; les raisonnements et les préalables inconscients que dissimulent les formules abrégées de la pensée; les codes et les symboles. Le concept de la paraconscience comprend encore le monde des stimuli subliminaux extéroceptifs et intéroceptifs, le deuxième plan du processus de communication ainsi que les nombreuses formes inconscientes d'association, de codification et de symbolisation qui ont sur la personnalité un effet d'information, d'algorithme et de reprogrammation. La paraconscience englobe aussi les aspects inconscients de la créativité, comme l'intuition et l'aspiration.

Tous ces aspects de la paraconscience s'interpénètrent et participent au processus de désuggestion-suggestion.

Barrières antisuggestion

Il n'y a pas de suggestion sans désuggestion, sans que soit libérée simultanément la paraconscience de l'inertie de quelque chose d'ancien. Le plus fréquemment, les moyens de suggestion se comportent mécaniquement seulement à l'égard des stimuli subliminaux ou seulement à l'égard de l'engagement émotionnel. On oublie que la personnalité complète participe à chaque réaction. Cela signifie que l'on ne peut s'attendre à aucun effet si les perceptions subliminales ne sont pas coordonnées aux dispositions diverses et

fréquemment contradictoires de la personnalité: innées et acquises. Il serait difficile de réaliser une situation suggestive si elle n'est pas coordonnée avec les besoins spécifiques des instincts à ce moment-là, ainsi qu'avec les motivations, l'attitude, le conditionnement, l'attente (avec l'effet placebo), les intérêts et, en général, avec tous les facteurs de la personnalité qui participent inconsciemment à la formation de barrières antisuggestion.

En tant qu'expression de l'unité consciente-paraconsciente, les barrières antisuggestion sont une caractéristique originale de la personnalité. On arrive à les surmonter réellement en opérant la coordination avec elles.

Les trois barrières antisuggestion: critique-logique, intuitive-affective et éthique sont indissolublement liées et subissent constamment des changements dynamiques.

Norme sociale de suggestion

Surmonter les barrières antisuggestion signifie aussi surmonter la norme sociale de suggestion quant à l'une ou l'autre limite de nos possibilités. Paralysés suggestivement par les nombreuses normes sociales de suggestion, fréquemment nous n'entreprenons rien qui y soit opposé. Nous ne croyons pas être capables de nous remémorer plus et de manière plus durable, d'accélérer notre développement créatif, d'augmenter l'autocontrôle tant sur les fonctions psychiques que sur les fonctions physiologiques. La norme sociale de suggestion nous enseigne que cela est impossible et nous intimide. Et si par hasard cela arrive, on le considère comme un miracle, une exception, une falsification, etc., que l'on devra chèrement payer. C'est pourquoi le développement de la suggestologie en tant que science libérant les capacités en réserve de la personnalité (et en conséquence déplaçant

la norme sociale de suggestion et libérant de nombreux domaines vierges de la personnalité) se heurte naturellement à une opposition incroyable. Il ne faut pas confondre la norme sociale de suggestion quant aux capacités des élèves avec le conformisme et l'éducation sociale.

Moyens de suggestion

Les moyens par lesquels la suggestion surmonte les barrières antisuggestion et révèle les capacités en réserve dans la personnalité, sont complexes. Il est difficile de les séparer et de les présenter mécaniquement d'autant plus que leur réalisation relève de l'habileté et de la qualification de la personne. Pourtant, si nous essayons de les séparer afin de les étudier, nous pouvons les classer dans deux groupes fondamentaux:

1) moyens qui, en fait, sont des états contrôlés de la personnalité et qui peuvent être suscités tant de l'extérieur suggestivement qu'arriver indépendamment autosuggestivement, et 2) moyens qui sont des facteurs opérant uniquement de l'extérieur, suggestivement, mais que la personnalité en tant que système complet, doit pourtant accepter et confronter à ses barrières antisuggestion.

On peut classer dans le premier groupe l'infantillisation et la pseudo-passivité. Dans le deuxième, l'autorité (prestige), le double plan et des facteurs du double plan ayant aussi une importance indépendante: l'intonation et le rythme.

L'infantillisation est un état contrôlé d'activité intuitive, de plasticité émotionnelle, de perception accrue et de confiance dans les possibilités de libérer l'une ou l'autre capacité en réserve dans certaines situations. Elle apparaît lors d'un contact hautement harmonieux avec l'autorité (prestige), mais elle peut aussi apparaître

indépendamment. Le concept d'infantillisation ne doit pas être confondu avec celui de "retomber en enfance".

La pseudo-passivité (pseudo-passivité de concert) est un état contrôlé, comme lorsque, à un concert, on écoute de la musique classique. C'est cette illustration qui permet le mieux de comprendre que c'est réellement là un état de psychorelaxation concentrative. Il ne s'agit pas de relaxation hypnoïde, ni de relaxation musculaire comme un but en soi, mais d'un état psychique calme (sans stress végétatif ni pensées et actions parasites et avec des actes idéo-moteurs réduits) sur la toile de fond duquel s'opère une concentration agréable non fatigante, comme au concert.

Le rôle de l'autorité dans la création de la confiance et du stimulus émotionnel, comme d'ailleurs le rôle de l'intonation et du rythme harmonieux ne nécessitent pas d'explication. Ils ont tous leur place dans le double plan. C'est l'harmonisation du premier plan de communication avec le deuxième qui n'est pas immédiatement aperçu par l'interlocuteur, mais qui est décisif en tant que canal de retour plus ou moins conscient, pour contrôler la justesse de l'information. Nous n'écoutons pas seulement les paroles, mais nous sommes aussi influencés par de toutes petites modifications dans la mimique, l'accentuation, la situation et autres facteurs secondaires.

Perceptions périphériques et stimulus émotionnel (double plan et orchestration psychologique)

Tous les moyens mentionnés sont complexes en eux-mêmes. Mais ils se compliquent encore du fait qu'ils agissent d'habitude en interaction indissoluble. Leur utilisation totale est une question de qualification. Cependant, en pratique ce ne sont pas les effets les plus poussés qui sont recherchés, aussi au début, la qualifica-

tion peut-elle être moins élevée. L'important est que, autant que possible, les moyens ne se contrarient pas.

Si nous essayons d'exposer de manière simplifiée les moyens de suggestion, nous pouvons les ramener, quoique assez schématiquement à deux mécanismes physiologiques fondamentaux: les perceptions périphériques et le stimulus émotionnel.

Les perceptions périphériques sont suscitées par des excitations supraliminales de force normale, tombées momentanément à la périphérie de l'attention et de la conscience. Elles ne tombent pas au centre de la conscience à cause de leur volume limité. Cependant, les champs réceptifs des organes des sens et du cerveau sont plus larges que l'étendue des perceptions conscientes. En conséquence, les perceptions périphériques tombent dans la sphère de la paraconscience. Elles sont très dynamiques. Elles peuvent à tout moment entrer dans le domaine de la perception consciente. Les perceptions périphériques ne se réalisent pas seulement hors du cadre du champ réceptif focalisé par la conscience, mais aussi dans ce champ lui-même. Il s'agit de détails automatisés non focalisés d'entités de perception élargies, étant donné que dans les conditions normales, les stimuli sont plus complexes. L'information périphérique de stimuli inconscients en dehors et à l'intérieur du champ focalisé ne peut être seulement relevante, mais aussi irrelevante du contenu de la conscience en ce moment. Ayant atteint le cerveau, cette information émerge plus tard dans la conscience ou influence les motifs, les décisions et joue un rôle dans la libération des capacités en réserve. Cette information périphérique incluse dans la paraconscience est à la base de la mémoire à long terme. C'est ce dont témoignent nombre de nos recherches expérimentales. Le rôle suggestif des perceptions périphériques est clair si nous analysons les moyens de suggestion mentionnés au point

de vue des mécanismes de ce rôle. Le mécanisme physiologique des perceptions périphériques (en tant que facteurs de l'orchestration psychologique et rétroaction (feed-back) authentique) est le plus fréquemment pilote, surtout dans le double plan, mais aussi partout ailleurs.

On peut mieux comprendre le mécanisme physiologique des moyens de suggestion en conjugant la psychophysiologie des perceptions périphériques et la psychophysiologie du stimulus émotionnel. Les perceptions périphériques insinuent, "proposent", contrôlent, inconsciemment, mais de manière digne de foi, tandis que le stimulus émotionnel imprègne toute activité de la personnalité en tant que tout. Lui aussi, il reste en grande partie en dehors des formes conscientes d'activité psychique. L'autorité, la synchronisation du deuxième plan, l'intonation, le rythme, l'infantilisation et la psycho-relaxation concentrative sont accompagnés d'émotion. En tant que stimulant universellement pénétrant et orchestration psychologique ininterrompue possédant une abondance d'"accords" et de "tons dominants" l'émotion est un important facteur pour surmonter les barrières anti-suggestion et libérer les capacités en réserve de la personnalité.

Grâce à l'unité des deux mécanismes psychophysiologiques fondamentaux, les perceptions périphériques et le stimulus émotionnel, les situations désuggestives-suggestives complexes peuvent être dirigées et autocontrôlées. Cela ne simplifie pas l'inépuisable complexité du processus désuggestif-suggestif, mais on cherche seulement un mécanisme fondamental plus compréhensible qui permette d'influencer les autres mécanismes.

Bases de la suggestologie

La suggestologie s'est développée comme une tentative con-

temporaine de réaliser l'éternelle et antique recherche de capacités, dépôt génétique en réserve dans la personnalité. Elle conjugue les facteurs de la psychothérapie communicative désuggestive-suggestive avec les aspects libérateurs et stimulants de l'art et de certaines modifications des anciennes écoles de psychorelaxation concentrative. L'étude expérimentale et le nouveau sens théorique donné aux phénomènes étudiés, ont déterminé certaines conceptions psychophysiologiques. Conformément à ces études, jusqu'à présent trois bases psychophysiologiques de la suggestologie inséparables l'une de l'autre, se sont dessinées: 1) les communications interpersonnelles et l'activité psychique sont toujours simultanément conscientes et paraconscientes; 2) tout stimulus s'associe, se code, se symbolise et se synthétise; 3) toute perception est complexe.

L'analyse de ces trois bases de la suggestologie nous indiquera la voie à suivre dans les travaux expérimentaux pour découvrir les capacités en réserve. Des voies sont aussi suggérées pour une suggesto-cybernétique et pour des études en séméiologie.

La première base a déjà été examinée avec la question de la paraconscience, de son unité avec la conscience et de son rôle pour harmoniser la personnalité complète afin de stimuler son développement harmonieux et créatif.

La deuxième base prouve qu'au cours de l'abstraction grandissante, nombre de niveaux initiaux de perceptions, d'idées initiales et de synthèses de notions de niveaux moins élevés, sont constamment repoussés dans la paraconscience pour faire place aux codes et aux symboles supérieurs. C'est ainsi qu'apparaît l'autorité. Ce processus psychophysiologique de "hiérarchisation" peut s'observer tant dans la philogenèse que dans l'ontogenèse. La structure de notre cerveau le confirme. Les parties archaïques sont graduellement recouvertes par des couches corticales en perfectionnement constant. En outre, les

parties fonctionnellement et structuralement nouvelles filtrent et modifient la poussée des anciennes. Mais dans le même temps, celles ci sont plus vulnérables et plus susceptibles d'oppression dans des états de stress. C'est pourquoi alors, les formes archaïques d'information, d'algorithme et de reprogrammation se font jour le plus fréquemment. Elles prouvent ainsi clairement qu'elles n'ont pas cessé d'exister et d'exercer une influence en retour sur les nouvelles formations fonctionnelles. Etant donné leurs liens indissolubles avec toutes les autres formes superstructurelles de traitement de l'information, elles peuvent exercer une influence en sens inverse et changer radicalement et subitement les formes nouvellement établies de codification. Partant de cette façon de voir, il est facile de comprendre pourquoi le stimulus émotionnel, en tant qu'une des formes les plus archaïques de communication et de traitement de l'information, peut, malgré sa réactivité diffuse à première vue, changer des activités créatives tout à fait concrètes et concentrées.

La troisième base indique que dans des conditions ordinaires, chaque stimulus est complexe. De là découle la possibilité pour les perceptions périphériques de se réaliser continuellement dans le même temps que les perceptions centrales focalisées. Cette possibilité se fait jour parce que, à cause de son volume limité, la conscience n'est pas en état d'englober à la fois toutes les composantes d'un stimulus complexe. Il est encore plus difficile d'englober l'ensemble existant de stimuli complexes. C'est cela qui détermine la grande importance biologique des perceptions périphériques.

Les trois bases de la suggestologie, aussi schématiques soient-elles, font ressortir les possibilités des deux mécanismes psychophysiologiques fondamentaux: les perceptions périphériques et le stimulus émotionnel. Elles n'épuisent pourtant pas la diversité

de l'interaction désuggestive- suggestive complexe de la personnalité. C'est à partir de là que commence la difficulté: quelles capacités en réserve de la personnalité choisir précisément, ces capacités allant de la maîtrise des fonctions végétatives à l'hypercréativité et à l'inspiration. Après cela, les bases de la suggestologie trouvent place dans les principes et les moyens de la suggestopédie.

Autodéveloppement suggestologique de la personnalité

Le contrôle grandissant des capacités en réserve de la personnalité organisé par la suggestologie, est dirigé au début par des spécialistes, mais ce processus est pris en mains graduellement par la personne elle-même. Cet autodéveloppement de la personnalité est déterminé par nombre de facteurs. Avant tout, grâce aux résultats de la suggestologie expérimentale, et simplement parce que l'attention a été attirée sur les formes paraconscientes de communication et les différentes formes d'influence extérieure, la personne commence à choisir sciemment à quelles influences se soumettre. Par exemple, connaissant l'effet produit par une oeuvre musicale donnée sur une personne donnée, dans une situation donnée, nous pouvons choisir les concerts dont nous avons besoin à ce moment-là pour la personne et l'ambiance présente. La musicothérapie ne sera pas réservée aux seuls malades, mais sera aussi pour les personnes bien portantes. Cela concerne aussi d'autres formes d'influence: tableaux, couleurs; cinéma, télévision, etc. Nous devons nous préserver des mauvaises influences psychiques comme nous nous préservons des mauvaises influences atmosphériques. Bien entendu, il s'agit là d'une question qui doit encore être résolue, mais c'est la voie naturelle qu'indique la suggestologie.

L'implantation croissante des formes suggestologiques d'enseignement et de traitement, accompagnée d'amples informations sur leur

essence, contribuera à l'autodéveloppement des gens qui apprendront aussi à contrôler leurs états. Ils arriveront facilement à la psycho-relaxation concentrative et à l'infantilisation. Ils s'occuperont eux mêmes de tout organiser autour d'eux selon les exigences du double plan. L'amélioration de l'environnement au point de vue suggestologique et l'autocontrôle grandissant accéléreront le développement harmonieux de la personnalité. En fait, les centres où ont lieu un enseignement et une thérapie suggestopédique, qu'ils le comprennent ou non, obtiennent déjà dans un certain sens des résultats minimaux, là où les travaux se font avec compétence et sont bien organisés.

II. SUGGESTOPEDIE

C'est sur la base de la théorie générale de la suggestion que nous venons d'exposer, qu'a été mis au point un système pédagogique désuggestif-suggestif d'enseignement et de thérapie, la suggestopédagogie ou la dite suggestopédie.

La norme socialement et historiquement élaborée surtout pour le niveau de la mémoire humaine et la vitesse de l'automatisation, ainsi que des "souffrances" de la créativité, ont créé un conditionnement suggestif qui, en fait, ralentit le développement des capacités mentales déterminées génétiquement. C'est pourquoi une des tâches les plus importantes de la suggestopédie est de libérer en grande partie, de désuggestionner tous les élèves de la norme sociale de suggestion.

La suggestopédie libère et stimule non seulement la mémoire, mais la personnalité tout entière: les intérêts, les conceptions, l'activité intellectuelle, la motivation, la créativité et le développement moral. Le principe humanitaire fortement souligné de la suggestopédie est alimenté avant tout par la capacité sensiblement accrue de mémorisation et d'automatisation des matières étudiées et par une meilleure adaptation créatrice dans la pratique; cela en lui-même encourage et inspire l'élève (par le mécanisme de la rétroaction (feed-back)). D'un autre côté, cela influence la motivation, l'attente, l'attitude et le conditionnement. Il faut reconnaître que l'organisation elle-même a un grand mérite dans l'humanisation du processus d'enseignement car elle tient compte des exigences psychothérapiques de la suggestologie pour décharger, pour libérer de micro-psychotraumatismes discrets, pour désuggestionner des fausses idées accumulées sur les limites des capacités humaines, pour stimuler positivement et intégralement la personnalité.

Méthode non psychothérapique, non psychohygiénique et
non physiologique en pédagogie

On sait par les données officielles que dans les écoles, le surmenage, les affections névrotiques et la didactogénie évidente ou dissimulée (maladie ou développement retardé des enfants venant d'une méthode des instituteurs manquant de tact) prennent toujours plus d'ampleur.

Au lieu de créer des conditions permettant de satisfaire le besoin fondamental de la personnalité, la soif d'informations, en tenant compte des lois régissant le cerveau, les enseignants semblent vouloir fréquemment "apprendre au cerveau comment fonctionner". Voici par exemple certaines contradictions qui surgissent à propos des lois physiologiques et psychologiques de la personnalité:

1. On sait qu'il n'y a pas de cas où le cerveau fonctionne uniquement avec les structures du cortex ou avec le subcortex ou encore uniquement avec l'hémisphère droit ou gauche. L'unité de fonctionnement du cerveau ne peut être brisée, bien que dans certains cas, ce soit une activité ou l'autre qui vienne au premier plan. En conséquence, le complexe émotion-motivation, la pensée imagée et l'abstraction logique doivent être activés simultanément, de façon complexe et dans une unité complète. Mais fréquemment, les déviations suivantes sont faites à cette donnée naturelle:

a) L'enseignement s'adresse seulement aux structures du cortex et à l'hémisphère gauche de l'élève comme s'il était une machine cybernétique sans émotion ni motivation;

b) Dans le meilleur cas, l'élève est considéré comme une entité psychophysiologique, pourtant l'enseignement n'est pas orienté globalement, simultanément, vers tous les secteurs du cerveau, mais par

étapes: subcorticale-réticulaire (émotionnelle), concrète imagée (visuelle), abstraite-logique ("cybernétique").

2. On sait que dans des conditions normales, l'activité d'analyse et de synthèse du cerveau s'effectue simultanément, il n'y a pas d'étape purement analytique ou purement synthétique. Cette liaison simultanée et indivisible des processus physiologiques possède une expression psychologique. Cette expression étaye la connaissance: du général au particulier (en tant qu'élément du général) puis de nouveau au général (en tant qu'unité structurelle rationnelle des éléments). Mais ces lois naturelles sont "corrigées" dans la pratique pédagogique d'une des façons suivantes: a) les éléments sont étudiés séparément, isolés du sens global, ils sont automatisés par des exercices fatigants puis rattachés successivement au système dans son ensemble; b) le tout est étudié sans tenir compte des éléments le composant ni des erreurs en découlant.

Dans l'un comme l'autre de ces cas, une tentative est faite de dissocier la simultanéité naturelle du processus d'analyse et de synthèse.

3. La personnalité humaine participe à tout processus de communication à de nombreux niveaux conscients et paraconscients simultanément. Cette donnée naturelle est "mise à profit" dans la pratique pédagogique d'une des façons suivantes: a) Le principe de la participation consciente au processus d'enseignement est formalisé et devient un fétiche, les élèves doivent assimiler et automatiser strictement sciemment et raisonnablement chaque élément de la matière didactique, indépendamment du fait qu'elle pourrait jusqu'à un certain point être assimilée spontanément et intuitivement dès que la leçon donnée a été comprise globalement pour la première fois; b) seules les capacités paraconscientes et intuitives de l'élève sont jugées importantes et l'on

néglige la nécessité de préciser sciemment et de donner de façon créatrice un nouveau sens aux matières étudiées.

Les lois psychophysiologiques: 1) participation globale de tout le cerveau, 2) participation simultanée à l'analyse et à la synthèse, 3) participation simultanée et indivisible aux processus conscients et paraconscients, font partie des trois bases de la suggestologie. Ignorer ces lois psychobiologiques immuables et les bases de la suggestologie fait du processus d'enseignement un facteur d'inhibition ou de maladie. Bien entendu, dans un tel processus d'enseignement, il ne peut être question de révéler des capacités de réserve. En outre, aux facteurs psychophysiologiques viennent s'ajouter les facteurs socio-psychologiques qui ne font qu'augmenter les difficultés. Par exemple:

1. Le conditionnement de crainte de l'étude.

Nombre de peuples ont un proverbe signifiant "l'étude est un supplice". L'intensification du processus d'enseignement renforce cette crainte et augmente simultanément l'opposition intérieure entre les élèves et les instituteurs.

2. La norme suggestive sociale ordinaire limitant à un degré concret les capacités de la personnalité.

Selon cette norme, la personnalité ne peut assimiler une nouvelle matière que jusqu'à un niveau fixé très bas. Cela est confirmé par certaines autorités de l'enseignement.

La conjugaison du conditionnement de crainte et de la norme suggestive limitant les capacités de la personnalité dans une approche pédagogique non médicale, mène à une "didactogénie dissimulée" massive. Les élèves sont, le plus fréquemment, malades de "névrose scolaire" à différents degrés. Ils ne croient pas dans leurs propres forces, dans leurs capacités intérieures. Pour eux, l'enseignement qui devrait être un processus naturel de satisfaction du besoin fondamental de la personnalité - la soif d'information - devient un psychotraumatisme.

Il est naturel que dans un tel conditionnement, les tentatives non médicales d'intensifier le processus d'enseignement peuvent amener un renforcement des conflits psychiques intérieurs, une aggravation des états névrotiques et, au lieu de meilleurs résultats, un baisse de l'effet du processus d'enseignement.

Le conditionnement de crainte de l'étude et la norme suggestive sociale limitant les capacités de la personnalité conduisent à des procédés et des méthodes de plus en plus erronés au point de vue de la médecine. En voici des exemples:

1. La matière étudiée se divise en éléments de plus en plus petits. Ces éléments doivent être compris, mémorisés et automatisés. Après cela, on passe à leur fusion graduelle en unités regroupées. C'est ainsi que sont créées des habitudes initiales au plus bas niveau, inemployables immédiatement dans la pratique, qui sont détruites après cela pour faire place à des habitudes de niveau supérieur. Mais celles-ci aussi sont détruites, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on atteigne le niveau de travail et de création le plus élevé, nécessaire. Cette création et fixation d'habitudes élémentaires qui après cela doivent être détruites et remplacées par des habitudes supérieures, sont dictées par le conditionnement de crainte de nos capacités limitées pour l'étude. Pourtant l'établissement d'une "hiérarchie des habitudes" renforce le conditionnement et diminue la motivation. La hiérarchie des habitudes dans toute pédagogie organisée non médicale dissimule cependant nombre de menaces pour la santé. Les expériences physiologiques ont démontré qu'une des principales causes de certaines névroses est la création et la fixation de stéréotypes (habitudes) qui ensuite doivent être détruits. Cela concerne spécialement les types plus inertes de systèmes nerveux.

2. Il existe une autre méthode par laquelle on essaie

d'augmenter la quantité et la qualité de l'information assimilée en une unité de temps, en l'occurrence, la nombreuse répétition de la matière étudiée. Un proverbe dit que "la répétition est la mère de la connaissance". Une répétition optimale, créatrice et variée pourrait, bien entendu, toujours trouver place dans le processus d'enseignement. Mais la répétition monotone mène souvent à l'ennui et à un enracinement encore plus profond de l'attitude négative envers l'étude. La répétition mécanique sous-entend une faiblesse de la personnalité. Cela signifie la nécessité de renforcer les processus cérébraux. Ainsi donc, la sèche répétition prive de motivation et mène le plus souvent non pas à l'accélération, mais au ralentissement des résultats de l'enseignement.

3. Fréquemment, saisissant l'influence nuisible du conditionnement négatif à l'égard de l'étude, les instituteurs organisent sciemment des pauses de repos et de distraction. Ces pauses ne font que montrer à l'élève qu'il a besoin de se reposer et de se distraire. Elles lui prouvent, en fait, que son conditionnement intérieur de crainte, de fatigue, d'insatisfaction de l'enseignement est bien fondé. La distraction en tant que but en elle-même au cours du processus d'enseignement, les pauses joyeuses malgré leur effet reposant, ne font qu'enraciner encore plus profondément la conviction que le conditionnement négatif fondamental à l'égard du processus d'enseignement est bien fondé.

4. Des tentatives sont faites également d'accélérer le processus d'enseignement en le mécanisant ou en le programmant. L'élève correspond avec des machines ou obtient un feed-back des matières programmées. Mais il se détache du milieu social et de la richesse émotionnelle de la collectivité. Malgré les côtés positifs d'un enseignement mécanisé ou programmé, la froideur de l'information obtenue en retour

par l'élève sur le niveau des matières assimilées, non seulement ne le stimule pas, mais approfondit encore le conditionnement négatif à l'égard de l'étude.

Cette brève analyse de certaines méthodes visant à améliorer l'efficacité du processus d'enseignement prouve que, fréquemment, dans la pratique pédagogique sur le second plan une pression est exercée sur la personnalité de l'élève. Celui-ci réagit à cette pression. La motivation d'étudier baisse sensiblement. Les élèves commencent à le faire uniquement parce qu'ils doivent s'assurer une qualification, à cause des besoins pratiques de leurs plans dans la vie. C'est ainsi que la satisfaction d'un besoin fondamental, la soif d'informations, au lieu d'être un plaisir devient un supplice.

Remarquant ces aspects négatifs du processus d'enseignement, les pédagogues de certains pays sont passés à l'autre extrême: l'entière liberté de l'élève. Celui-ci est libre d'étudier ce qu'il veut, comme il le veut. Cette recherche, juste en soi, mène cependant en pratique à une absence totale de forme valable d'enseignement. Quel sens y a-t-il à donner à l'élève la liberté du processus d'enseignement si on ne le libère pas de la crainte intérieure de ses capacités limitées à assimiler l'information? Liberté et crainte de l'étude signifient refus d'étudier.

Aspects psychothérapeutiques, psychohygiéniques, physiologiques et socio-psychologiques de la suggestopédie

Selon nous, l'essentiel est de liquider la didactogénie massive et d'adapter le processus d'enseignement aux lois régissant le cerveau. Si un système d'enseignement réussit à libérer l'élève de la crainte et de la norme suggestive sociale ordinaire de la limitation de ses possibilités et s'adapte aux exigences de la psychophysiologie,

il réussira facilement à accomplir les autres tâches pédagogiques. Mais dans un tel état de choses, la difficulté n'est pas tellement comment procéder à la libération initiale, mais comment créer un système entretenant une libération intérieure constante. L'élève doit renforcer continuellement sa confiance en ses propres forces, ainsi l'enseignement passera graduellement à l'auto-enseignement. Celui-ci franchira graduellement la norme suggestive sociale pour pénétrer dans la sphère des capacités en réserve de la personnalité.

L'enseignement suggestopédique développe cette tendance à la libération intérieure et à l'auto-discipline. Il crée des conditions permettant de développer des talents et des habitudes de concentration intérieure sur le fond d'une psychorelaxation optimale. Les capacités globales de la personnalité sont mises à profit; le stimulus émotionnel se renforce; la motivation, les intérêts, le conditionnement s'adaptent et s'activent; une participation adéquate est organisée pour le plus possible de fonctions conscientes ou paraconscientes de la personnalité. Voici ce que l'on fait, par exemple, à propos de l'attention en tant qu'élément intégrant de l'activité de l'élève: le processus d'enseignement est organisé de façon à mettre à profit non seulement les capacités d'une attention tendue active, mais aussi celles de l'attention fortuite passive et surtout des perceptions périphériques qui participent inconsciemment tant à l'attention active qu'à l'attention passive.

La suggestopédie cherche comment surmonter la norme suggestive sociale. Elle met au jour des capacités en réserve en organisant aussi les éléments paraconscients dans le complexe conscience-paraconscience. Dans cette activité, elle s'appuie aussi sur la théorie suggestologique de la base paraconsciente de la mémoire à long terme et de l'automatisation, ainsi que sur le rôle de la paraconscience

dans la motivation, l'activation intellectuelle, la créativité et la stimulation globale de la personnalité. Elle s'efforce ainsi de répondre au caractère global des lois psychophysiologiques naturelles et avant tout, aux trois bases de la suggestologie.

Complexe suggestopédique en réserve

Cela permet à l'enseignement suggestopédique de mettre au jour un complexe de réserves possédant obligatoirement les traits caractéristiques suivants:

1. Les capacités en réserve de la mémoire, de l'activité intellectuelle, de la créativité, bref de toute la personne qui étudie, sont mises en relief. La suggestopédie ne peut exister sans faire ressortir les multiples capacités en réserve.
2. L'enseignement est toujours accompagné d'un effet de repos ou tout au moins d'une absence de fatigue. Il ne peut être question de suggestopédie si les élèves se fatiguent.
3. L'enseignement suggestopédique est toujours une expérience agréable.
4. Il exerce une influence éducatrice positive en adoucissant les tendances agressives et en contribuant à l'adaptation sociale de l'élève.
5. On observe un effet psycho-prophylactique et psychothérapique souligné dans les maladies fonctionnelles ou dans les composantes fonctionnelles d'affections organiques. Il peut être utilisé aussi comme psychothérapie éducative, psycho-prophylaxie et pour l'auto-éducation.

Principes et moyens de la suggestopédie

Les principes et les moyens de la suggestopédie tiennent comp-

te des particularités d'âge et des tâches pédagogiques. Voici les principes:

1. Joie, détente et psychorelaxation concentrative.

2. Unité de l'activation consciente, paraconsciente et intégrale du cerveau.

3. Rapports suggestifs au niveau du complexe de réserves.

Le principe "joie, détente et psychorelaxation concentrative" suppose la joie d'étudier, une relaxation psychique et une "concentration détendue". Le déblocage émotionnel crée des conditions permettant une calme activité intellectuelle, mnémonique et créative, sans tension inquiète fatigante et exigeant une importante dépense d'énergie.

Pour respecter ce principe, l'instituteur doit inculquer aux élèves comment étudier.

Il faut souligner que ce principe ne signifie pas une passivité dans le sens de manque de volonté, manque d'esprit critique ou subordination, ni l'amusement pour lui-même. Il exige le calme, la mesure, la sûreté intérieure et la confiance. Cela signifie: l'absence d'activités émotionnelles, végétatives et motrices inutiles, conjuguée à un autocontrôle intérieur adéquat non fatigant.

Le principe de "l'unité de l'activation consciente, paraconsciente et intégrale du cerveau" est, en fait, le principe du caractère global. Non seulement les réactions et les fonctions conscientes de l'élève sont mises à profit, mais aussi son activité paraconsciente. Ce principe exige la participation toujours simultanée des deux hémisphères du cerveau et des structures corticales et subcorticales ainsi que la simultanéité de l'analyse et de la synthèse. Le respect de ce principe permet au processus d'enseignement de se rapprocher des lois psychologiques et physiologiques naturelles. Il élève la conscience en tant que attitude et motivation, à un niveau supérieur.

Dans l'enseignement suggestopédique, le processus d'enseignement ne s'oppose pas à l'inséparabilité des fonctions consciente et paraconscientes.

Le principe des "rapports suggestifs au niveau du complexe de réserves" exige la restructuration du processus d'enseignement et d'éducation à l'exemple de la pratique psychothérapique en groupe. Le niveau des rapports suggestifs se mesure au degré de mise au jour des capacités en réserve de l'élève. Le caractère qualitativement différent de ces capacités (nouveau type d'assimilation des matières, volume et durabilité accrue de ce qui a été assimilé, effet psychohygiénique et psychothérapique positif, influence éducative utile, notamment) en fait des critères sûrs de l'application de ce principe.

Ce principe impose que le processus d'enseignement se déroule toujours au niveau des capacités en réserve non employées de la personnalité. Cela ne peut pourtant se faire si chaque principe est respecté séparément des autres.

Nombre de bons enseignants créent une atmosphère joyeuse et agréable à l'école; ils semblent respecter le premier principe de la suggestopédie.

Pourtant, l'assimilation de la matière dans cette atmosphère agréable n'est pas au degré de l'assimilation suggestopédique avec ses lois des processus et l'effet psychohygiénique positif paradoxal de l'enseignement.

On affirme avec le sourire que les normes de fonctionnement du cerveau sont valables, mais que l'enseignement peut être rendu plus agréable. On ne peut guère gagner aujourd'hui à confirmer ainsi les anciennes normes avec le sourire et en douceur. En suggestopédie, la joie vient moins de l'organisation amusante du processus d'enseignement que de la facilité d'assimilation de la matière et de son utilisation.

C'est le respect simultané des trois principes à chaque instant du processus d'enseignement qui donne la joie, la facilité d'assimilation et la mise au jour de capacités complexes de réserve.

Moyens de la suggestopédie

Les trois principes se réalisent par l'unité indivisible des trois groupes de moyens: 1) psychologiques, 2) didactiques et 3) artistiques (moyens de l'art).

1. Les moyens psychologiques sont un des aspects des deux autres groupes de moyens, mais ils ont une importance complémentaire spécifique. Pour les utiliser, les enseignants doivent se spécialiser de la même façon que les médecins psychothérapeutes.

Les multiples processus paraconscients doivent être connus de l'instituteur et mis à profit dans le processus d'enseignement. L'instituteur doit connaître à fond l'art de conjuguer les perceptions périphériques et le stimulus émotionnel avec la matière globale étudiée, en une seule orchestration psychologique. En conséquence, les moyens psychologiques permettant de respecter l'unité des trois principes de la suggestopédie exigent que l'instituteur ait une bonne formation théorique et pratique. Il doit enseigner à l'élève non seulement une matière concrète, mais aussi comment s'aider lui-même à étudier.

2. Les moyens didactiques exigent une synthèse du sens des codes (allant parfois jusqu'à une symbolisation condensée) et l'extension des unités méthodiques. La matière est synthétisée sur la base des lois principales des disciplines étudiées en cherchant le rapport entre ces disciplines. Il arrive qu'une leçon porte sur une matière composée sur cette base et qui, habituellement, est enseignée en cinq, dix leçons ou même plus. L'unité méthodique élargie permet de jeter un regard d'ensemble sur les lois fondamentales de la matière étudiée. La

synthèse des codes permet, en outre, de surmonter la limitation apparente de la mémoire à court terme. Ce principe exige que l'enseignement soit judicieux, que l'on évite les exercices répétés des détails et que l'on introduise graduellement de nouvelles disciplines.

Il y a ici une particularité importante: tant que l'attention est fixée sur un tout synthétisé dont le sens est consciemment compréhensible, les processus paraconscients des perceptions et de la pensée étudient les éléments sous-entendus inclus dans le code synthétisé. Ainsi, dans l'étude des langues étrangères, l'attention est fixée sur une phrase entière, sur son aspect au point de vue du sens et de la communicabilité, sur sa place dans une petite situation amusante. Dans le même temps, la prononciation, le lexique, la base grammaticale, le modèle, restent en grande partie au second plan. Ils sont également assimilés, mais l'enseignant correctement formé ne leur accorde qu'un moment d'attention et revient immédiatement au sens initial. Une importante partie de ces éléments sont assimilés avec le tout, sans que l'on s'y arrête.

Dans l'enseignement de la lecture, par exemple, les petits enfants n'apprennent pas des lettres isolées qu'ils doivent réunir après en syllabes, mots et phrases. Mais ils n'apprennent pas non plus selon la méthode des mots entiers sans s'intéresser aux lettres. Ils assimilent des unités de sens - mots ou petites phrases, tandis que les lettres sont étudiées sur le second plan, comme une devinette dans l'illustration de la matière. C'est ainsi qu'ils assimilent simultanément le tout et les éléments, l'attention étant surtout fixée sur le tout.

3. Les moyens artistiques de la suggestopédie introduisent dans le processus d'enseignement un type particulier d'art didactique et libérateur (musique, littérature, théâtre, etc.). Ce n'est pas là une phase d'illustration du processus d'enseignement, ils font partie

intégrante du contenu de la leçon. Ils viennent en aide à l'orchestration psychologique suggestopédique en introduisant sur le second plan d'abondantes perceptions périphériques en harmonie. Les moyens artistiques non seulement créent une atmosphère agréable lors de la réception, la mémorisation et la compréhension des connaissances fondamentales, mais ils rehaussent sensiblement le conditionnement suggestif des capacités en réserve, l'attitude, la motivation et l'attente. Grâce aux moyens artistiques, une partie de la matière à étudier est assimilée immédiatement. Après cela, le travail de l'instituteur devient très facile et agréable.

Nombre d'expériences ont été effectuées en ce sens dans nos écoles expérimentales. La table N°1, par exemple, montre les résultats obtenus après des spectacles didactiques suggestopédiques lors de l'assimilation d'une nouvelle leçon de mathématiques à des enfants de première année.

Table 1: Assimilation de la matière de mathématiques au moyen de l'art chez les enfants de 1ère année

Année	Nombre d'élèves	Sorte de test	Problèmes bien résolus %
1ère	1.312	Avant le spectacle	57
	1.312	Après le spectacle	74

Comme l'indique cette table, immédiatement après le spectacle, les enfants ont assimilé insensiblement une partie importante de la matière. La différence est statistiquement authentique ($p < 0,001$).

Dans l'enseignement de toutes les disciplines tant chez les enfants que chez les adultes, les spectacles didactiques suggestopédiques ont toujours un résultat positif quand ils sont bien organisés.

La table N°2, par exemple, indique le résultat obtenu par ces spectacles dans l'assimilation de la langue anglaise par des enfants de l'école primaire.

Table 2: Assimilation de la matière d'anglais au moyen de l'art chez des enfants de l'école primaire

Sorte de test	Nombre d'élèves	Maximum possible de réponses correctes	Réponses correctes	
			Nombre	%
Avant la séance	302	985	49	4,9
Après la séance	295	965	130	13,5
Vérification le lendemain (sans révision)	278	913	216	23,7

D'après cette table, il est clair que sans efforts, grâce uniquement à l'art didactique, les enfants ont assimilé une partie de la matière. Cette partie augmente encore le jour suivant sans qu'ils s'en soient occupés entretemps. Ici apparaît la loi de suggestion de la remémorisation spontanée tardive qui a déjà été mentionnée. Toutes les différences sont statistiquement authentiques ($p < 0,001$). Les tests expérimentaux portant sur la solution de problèmes de manière analogue à celle de la matière présentée dans le spectacle, sont particulièrement positifs, les élèves non seulement mémorisent, mais appliquent à des problèmes similaires ce qui a été étudié.

Nos recherches sur le rôle d'un concert dans l'étude des langues étrangères par des adultes ont également prouvé qu'à cette phase, c'est la mémoire à long terme qui assimile la nouvelle matière.

Les moyens de suggestion, tout comme les principes, ne sont

pas appliqués séparément. Chaque phase du processus d'enseignement peut être dominée par l'un ou l'autre moyen, mais il reste toujours étroitement lié aux autres. C'est pourquoi nous parlons tant de l'unité des trois principes de suggestopédie que de l'unité des trois groupes de moyens pour respecter ces principes.

Rapports interdisciplinaires

Si nous analysons attentivement les principes et les moyens de la suggestopédie, ils nous indiquent comment comprendre les rapports entre les disciplines.

Ils nous indiquent que le processus d'enseignement ne peut plus être "linéaire". Cela signifie que nous ne devons pas considérer l'enfant qui étudie comme une machine à plusieurs étages dont chaque étage fonctionne séparément des autres. Pendant la leçon de mathématiques l'"étage des mathématiques" est alimenté en connaissances mathématiques, à la leçon de musique, c'est l'"étage de la musique" qui reçoit les informations adéquates, et ainsi de suite pour toutes les disciplines, chaque activité étant isolée des autres.

Le caractère linéaire du processus d'enseignement et d'éducation nié par la suggestopédie, s'étend aussi au sec enseignement logicien, détaché de la "présence émotionnelle" qui est pourtant par essence, indivisible. Le caractère linéaire du processus d'enseignement a une influence particulièrement nuisible sur l'application du "principe de conscience" mal compris. C'est la raison de l'insuccès de la tentative d'opposer l'unité naturelle des processus conscients et paraconscients. Dans le même temps, cela amène l'étude consciente démotivée et désagréable d'éléments isolés sans aucun sens, avant d'avoir une idée du tout sensé, de l'agréable unité globale motivée, formée en fin de compte par ces éléments privés de sens.

Les différentes formes des rapports interdisciplinaires dans l'actuel développement de la suggestopédie peuvent être rangés par importance et étudiés de la façon suivante:

1. L'enseignement se fait de manière plus émotionnelle dans les disciplines à tendance logique et plus logique dans celles à tendances émotionnelle, sans que ces disciplines perdent leur spécificité, c'est-à-dire l'équilibre émotionnel et logique. Cela ne signifie pas une succession de phases émotionnelles et de phases logiques, mais l'interpénétration et la simultanéité de ces deux aspects fondamentaux de la personnalité.

Ainsi, en mathématiques, la présentation d'un thème global se fera de façon agréable, artistique, comme avec les opéras suggestopédiques en 1ère année. C'est le même principe qui doit guider l'activité dans les classes supérieures de l'enseignement primaire.

Lors de l'étude de sous-thèmes, de la solution de problèmes, les textes doivent être choisis dans la vie actuelle, très émotionnels et intéressants pour les enfants. L'humeur de l'instituteur doit être stimulante sans exagération et il ne doit pas tenir les enfants dans une tension artificielle constante. Certains problèmes à résoudre doivent relever du domaine de l'art. Pendant la leçon de mathématiques, il faut chanter ou dessiner ou modeler, mais dans le but de résoudre un problème de mathématiques. La solution du problème le plus difficile et le plus sec doit se rattacher à l'émotion d'une attente agréable. Il ne faut pas oublier que les émotions agréables stimulent la haute activité intellectuelle.

C'est l'inverse, pour la musique par exemple, un chant plein d'émotion ou l'écoute d'enregistrements doivent être enrichis par une explication logique de l'oeuvre musicale, par des explications de la théorie de la musique ou, en 1ère année, par la lecture de textes sous

les notes.

L'équilibre émotionnel et logique doit se faire de la même manière dans l'enseignement de toutes les autres disciplines.

2. Equilibre du conscient et du paraconscient dans l'organisation de la leçon. Cela signifie que l'instituteur doit former en lui même le sens des composantes conscientes et paraconscientes du processus d'enseignement. Il ne faut pas mettre l'accent uniquement ni sur la compréhension consciente de la matière ni sur sa compréhension intuitive.

Au cours de l'enseignement de chaque discipline, le processus d'information peut pencher vers les composantes conscientes ou vers les composantes paraconscientes. Lorsque le fond paraconscient nécessaire contrôlé n'est pas suffisant, l'apport d'information par les perceptions périphériques et le stimulus émotionnel doit augmenter. Et lorsque le fond logique est insuffisant, le sens rationnel conscient de la matière présentée doit être renforcé. Cet équilibrage des fonctions conscientes et paraconscientes peut parfois être optimisé en introduisant dans les leçons d'une certaine discipline, des éléments d'une autre discipline offrant de plus grandes possibilités en ce sens. Voici un exemple: si pendant une leçon de mathématiques, l'instituteur ne sait comment mettre à profit les perceptions périphériques dans le cadre de l'activité en mathématiques, il peut avoir recours à la littérature, la musique, les arts plastiques, qui possèdent plus de possibilités d'engagement et d'harmonisation de l'activité psychique non spécifique, surtout des perceptions périphériques et des stimuli émotionnels. Inversement, on peut venir en aide aux disciplines esthétiques où l'instituteur peut assurer l'équilibre conscient-paraconscient en ayant recours aux disciplines logiques s'il ne sait pas, à ce moment-là, comment utiliser les côtés logiques du sujet artistique.

3. Globalisation interdisciplinaire des thèmes

Cela signifie que les thèmes globaux ne doivent pas inclure sèchement, didactiquement, uniquement certaines parties d'une discipline donnée. Ils doivent réunir, selon les possibilités, une grande partie des autres disciplines qui ont un rapport avec le thème, sans toutefois effacer les différences entre les disciplines. C'est la connaissance et le développement créateur de la discipline concrètement étudiée qui pri-
ment, les autres disciplines ne faisant que donner une finition à la di-
mension des questions, à un autre point de vue.

Ainsi, un thème global de musique peut subir un certain enri-
chissement par des opérations mathématiques étudiées à ce moment-là et
qui ont un rapport avec la musique. Pendant la leçon de mathématiques,
des exemples de mathématiques peuvent être donnés dans la musique. Les
deux disciplines peuvent être enrichies par des exemples de poésie où
la musique et les mathématiques ont aussi leur place. Ces trois discipli-
nes peuvent être introduites dans l'histoire, la gymnastique, les arts
plastiques et le travail manuel. Partout, on peut trouver des mathéma-
tiques, ou la nécessité de lire quelque chose, il y a du rythme et de la
musique. Mais tout cela doit se faire délicatement, sans exagération.
Cette activité interdisciplinaire peut contribuer à affirmer l'assimila-
tion de la matière dans les disciplines où un retard existe. Ainsi, au
début de la 1ère année, il faut chercher toutes les occasions possibles
pour lire. On lit des textes de chansons, les données des problèmes, les
instructions des jeux en gymnastique, etc.

Enseignement suggestopédique des langues étrangères aux adultes

Dans tout processus de communication suggestivement bien or-
ganisé, il existe une procédure pilote ayant un sens rituel ou de "placebo".

Les autres phases sont plus ou moins subordonnées à ce procédé. Il en va ainsi en psychothérapie lorsque l'on fait une séance "particulière" après laquelle on attend la guérison. En suggestopédie, la ritualisation et l'association "placebo" sont concentrées dans la dite séance suggestopédique.

L'élément particulier de cette séance solennellement effectuée, réside dans le fait que l'on s'y déclare convaincu que la nouvelle matière sera assimilée, automatisée, retravaillée créativement sans tension ni fatigue. Cette séance doit faciliter surtout la mémorisation et la psychohygiène du processus d'enseignement. La séance suggestopédique est adaptée à la discipline étudiée et à l'âge des élèves. Elle est tout à fait différente selon qu'elle est destinée à des enfants ou à des adultes. Chez les enfants, c'est fréquemment un spectacle didactique d'opéra. Une des principales particularités de la séance suggestopédique est donne aussi un plaisir esthétique aux élèves.

Le caractère de récital de la séance confère à celle-ci les avantages suivants sur les autres sortes de procédures "particulières", séances, etc.:

1. La séance est acceptable au point de vue de l'expérience culturelle et pratique ordinaire - elle ressemble à une certaine forme d'art.

2. Il n'y a pas de procédure d'hypnotisation et l'élève ne sent pas d'indésirable pression suggestive sur sa personnalité.

3. L'influence libératrice-simulatrice, désuggestive-suggestive d'une musique choisie et d'une maîtrise scénique spécifique, adaptée aux besoins et aux exigences du processus suggestopédique d'enseignement, est mise à profit.

4. On met également à profit la ritualisation du spectacle musical et scénique avec ses riches possibilités d'association posi-

ve supplémentaires, ritualisation adaptée aux besoins du processus d'enseignement.

5. Des intérêts esthétiques sont suscités et le développement éthique des élèves est amélioré en même temps que se fait le processus d'enseignement.

6. Le processus d'enseignement devient agréable, non fatigant et acquiert une importante force positive de motivation.

La séance suggestopédique pour les groupes représentatifs réguliers dans l'étude des langues étrangères pour adultes, comprend deux parties. Dans la première partie, les élèves écoutent de la musique classique et du début du romantisme qui est plus émotionnelle; dans la deuxième partie, de la musique pré-classique, plus philosophique et recueillie.

La nouvelle matière à étudier est lue ou déclamée par un professeur bien préparé, une fois pendant la première partie du concert et une deuxième fois pendant la deuxième partie. Dans le même temps, en respectant les particularités de la musique pendant la lecture, le professeur qualifié doit introduire sur deux plans, dans son intonation et son attitude, le sentiment de certitude que la matière est assimilée facilement. Bien entendu, cela exige une qualification.

Le programme musical est expérimenté au laboratoire électro-physiologique ainsi que pendant les cours. Voici par exemple, le programme du premier jour:

1. V.A.Mozart - Concerto pour violon et orchestre en la majeur.

Symphonie N°40

2. J.S.Bach - Fantaisie en sol majeur

Fantaisie en do mineur

Trio en ré mineur

Variations canoniques et toccata en mi majeur.

Toute la matière du premier cours qui comprend 2.000 unités lexicales et les fondements de la grammaire de la langue étrangère, la lecture, les habitudes de parler et de comprendre à un niveau satisfaisant, est répartie en 8 ou 10 dialogues thématiques se rattachant les uns aux autres et ayant des thèmes et des sous-thèmes artistiques intéressants. Un de ces dialogues est lu à chaque séance.

Comme il a été indiqué, l'enseignement suggestopédique des langues étrangères a été façonné sous un relief déterminé dont les différentes phases sont focalisées par une séance suggestopédique. Ainsi sont mis à profit tant les facteurs désuggestifs-suggestifs directs que l'association qui les accompagne indissolublement.

Il y a trois phases dans le processus d'enseignement suggestopédique des langues étrangères: pré-séance, séance et post-séance.

La phase de pré-séance (déchiffrement) dure 10, 15 ou 20 minutes. Les élèves y rencontrent pour la première fois la nouvelle matière. L'organisation de cette "première rencontre" a une importance particulière pour le conditionnement positif des capacités en réserve. Une importante partie de la matière y est déjà mémorisée. (L'attente de la séance suivante où a lieu, en fait, la "première rencontre complète, crée des émotions agréables). Le professeur ne donne que des explications très brèves sur la nouvelle matière, c'est-à-dire qu'il ne déchiffre le dialogue thématique que sur quelques points principaux. Par son attitude, il doit faire comprendre que l'assimilation a commencé, que tout est très facile et très agréable. Les élèves reçoivent, dès le premier jour, de nouveaux noms et leur biographie dans la langue étudiée. Pendant le déchiffrement, qui est une phase de l'information initiale, il faut relever les phases suivantes: fixation, reproduction et nouvelle production créatrice.

La phase de séance comprend la séance qui vient d'être décri-

te. Elle continue par environ une heure de leçon (45 minutes) qui termine la journée d'étude.

Au cours de la phase de post-séance ont lieu différents travaux visant à activer l'assimilation de la matière.

Cela comprend: lecture et traduction du texte, chansons, jeux, un texte complémentaire de synthèse (monologue), un exercice de narration, une conversation sur des thèmes donnés qui devient un jeu avec de petits rôles. Ce jeu de sketches doit se faire à la demande des élèves. L'activation doit être spontanée. Les travaux ont un sens et par moment, le côté linguistique est oublié dans l'entraînement émotionnel général.

En général, les répliques erronées ne se corrigent pas directement.

(Les différentes phases de l'enseignement sont exposées séparément dans une instruction méthodique)

L'enseignement suggestopédique des langues étrangères aux adultes possède différents aspects psychologiques qui doivent être respectés. Par exemple: la bonne organisation des travaux à l'institut, qui inspire la confiance; l'attitude adéquate sur deux plans du professeur; l'instruction initiale motivante; l'orientation de l'attention vers les ensembles de sens et, si possible, l'assimilation plus facile, sans tension, des éléments; l'absence de devoirs à la maison obligatoires et la permission de revoir à la maison, matin et soir, pendant 15 ou 20 minutes, la nouvelle matière, uniquement informativement, comme un journal.

Le manuel a son importance. Sa présentation et son contenu doivent aider le processus d'enseignement suggestopédique. Le manuel présente une histoire simple au contenu émotionnel agréable. La majeure partie de la nouvelle matière est fournie par la première leçon - de

600 à 800 mots nouveaux ainsi qu'une grande partie de la base de la grammaire. Ainsi, les élèves ont immédiatement la liberté de choisir dans une large gamme de possibilités, lors des travaux de communication; ils ne se sentent pas "conditionnés", obligés de rester dans le cadre de quelques mots ou modèles. Dans le manuel, à chaque ligne sont disposées des parties de phrases qui sont remplaçables. Ainsi, sans tomber dans un structuralisme comme un but en soi, des centaines de modèles sont assimilés immédiatement et ce, dans des conditions naturelles. L'illustration en images se fait par sujets et non pas par éléments, ce qui contribue à la liberté de communication. La traduction est faite dans les grandes lignes, au début, puis supprimée. Ainsi, dès le début est inculqué aux adultes le processus naturel de traduction. Pourtant, on ne reste pas longtemps à ce stade, on passe rapidement à celui sans traduction.

Enseignement suggestopédique de toutes les disciplines aux enfants d'âge scolaire et pré-scolaire

L'enseignement suggestopédique de toutes les disciplines est appliqué tant dans les écoles régulières que dans les établissements pour enfants de 3 à 6 ans. Les trois principes et les trois groupes de moyens y sont aussi respectés. Bien entendu, le processus d'enseignement est adapté aux particularités de l'âge et de la matière étudiée. C'est un fait important que dans les premiers âges la norme suggestive sociale ne soit pas encore établie quant aux limites des capacités de la personnalité et aux difficultés d'étudier. La motivation de l'étude est naturelle, spontanée et inconsciente. Elle est égale à la soif naturelle d'information dans les conditions de jeu et d'imagination. C'est pourquoi, un des principaux soucis du professeur-suggestopède est d'empêcher que ne s'établisse une norme suggestive sociale limitante et op-

primante et de créer une transition naturelle du jeu et de l'imagination à l'étude créative indépendante, consciente et hautement motivée.

C'est l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques en 1ère année qui est le plus typique, ainsi que les disciplines narratives (par exemple l'histoire) dans les classes supérieures. La description de cet enseignement permet de comprendre comment il se fait dans les autres disciplines.

Dans tous les cas, il est nécessaire d'expliquer aux parents par des instructions écrites, comment ils doivent se tenir avec l'enfant pour ne pas gêner l'enseignement. Il est particulièrement important de savoir qu'en 1ère année, les enfants n'ont pas de devoirs et que le rôle des parents se borne à augmenter avec tact leur motivation d'étudier.

A. Enseignement de la lecture en 1ère année

L'enseignement de la lecture en 1ère année et aux enfants d'âge pré-scolaire (de 3 à 5 ans) se fait de la même façon, à la différence que chez les plus jeunes, le rythme est ralenti. Il passe par les mêmes phases.

1. Dès le premier jour d'école, la salle de classe est ornée de 30 à 40 grands tableaux artistiques représentant des scènes du monde enfantin. Le nom des enfants représentés ou leurs paroles sont inscrits sous chaque tableau en grandes lettres. La première lettre du mot est dissimulée dans le tableau comme une devinette. Ainsi sous le tableau d'un ours se trouve le mot OURS en grandes lettres imprimées et dans le tableau lui-même est placée la lettre O. Tout l'alphabet est ainsi représenté ainsi que des combinaisons de lettres plus compliquées. Les tableaux sont placés dans le champ visuel des enfants. Ils y restent deux jours sans que l'attention des enfants soit attirée sur eux.

2. A la fin de la deuxième journée d'école, les tableaux sont enlevés et montrés aux enfants en désordre, le tableau lui-même est caché, seules les inscriptions apparaissent. Une atmosphère de jeu est créée. Tout d'abord en chœur, puis individuellement, les enfants commencent à reconnaître les mots, les phrases et les lettres des tableaux.

3. On place à nouveau 20 ou 30 tableaux du même genre à nouveau pendant 2 jours. On procède de la même façon qu'avec les premiers. Et encore une fois, tout cela doit être un jeu.

4. Les mots et les phrases des tableaux sont inscrits séparément, sans tableaux et doivent être lus rapidement dans une atmosphère de jeu, en désordre, tout d'abord en groupe, puis individuellement.

5. Les phrases et les mots appris sont rassemblés en nouvelles petites phrases avec un mot nouveau. Les phrases se rattachent à une petite histoire. Elles sont lues en chœur, avec de temps à autre, une lecture individuelle. Il n'est pas permis de lire des lettres ou des syllabes séparées. Toujours un mot entier ou une phrase. Indépendamment de cela, l'instituteur mentionne brièvement que les mots sont composés de lettres sur lesquelles il peut interroger les enfants, mais il ne s'y arrête pas pendant la lecture. On passe rapidement à la lecture avec un épidiastroscope. Des jeux et des compétitions de lecture rapide sont organisés.

6. Spectacle didactique de théâtre ou d'opéra, le plus fréquemment sous forme de film. Une partie des mots déjà appris et certains nouveaux mots apparaissent pendant ce spectacle spécialement monté, comme indiquant le dénouement au moment le plus intéressant de l'histoire. Tous les enfants y prennent part en chœur avec l'instituteur et "aident" les acteurs, à ce moment il est suggéré que lire est très agréa-

ble et très facile.

Des éléments de mathématiques sont inclus au même spectacle.

Remarque: le jour précédent, l'instituteur a lu avec les élèves un livre illustré avec les paroles et la musique de ce spectacle (le livret).

7. De petits poèmes ou des chansons que les enfants ont appris préalablement par coeur et qui ont un contenu agréable, sont lus ou chantés en groupe. Les enfants doivent suivre du doigt l'endroit exact où ils chantent ou lisent, même si le mot leur est inconnu.

Remarque: Toute cette phase, jusqu'ici, s'étend sur 7 à 10 jours.

8. Le premier livre composé d'une façon intéressante d'images et surtout de mots connus, est lu en quelques jours.

9. Lecture de petits livres et de textes adaptés au niveau des connaissances des enfants et qui contiennent, outre les mots connus, également des mots nouveaux. La lecture se fait en chœur, avec l'instituteur qui s'arrête de temps à autre et attend que les enfants continuent tout seuls. Parfois, l'instituteur ne fait que baisser la voix, puis l'élève à nouveau quand il remarque que les enfants ont besoin de soutien. Les textes doivent être courts, émotionnels, rythmiques. La cadence de la lecture ne cesse d'augmenter. L'objectif est d'apprendre aux enfants à lire rapidement, en liant les mots courts et les mots longs et en évitant de lire par syllabes. A certains moments, la lecture en chœur est interrompue pour passer à la lecture individuelle. Chaque texte est lu deux fois au plus afin que les élèves ne l'apprennent pas par coeur. Après chaque lecture, les enfants racontent brièvement ce qu'ils ont lu pour ne pas apprendre à lire mécaniquement. Il n'est pas permis de lire des textes qui ne sont pas très intéressants pour les enfants.

Après la lecture d'une première série de livres avec un texte adapté, on passe à la lecture de livres adéquats que l'on trouve dans les librairies. L'objectif est de lire en groupe et individuellement le plus de livres possibles. L'attention des enfants n'est pas retenue longtemps sur le même livre, mais on passe rapidement au suivant. Ainsi sont créées des conditions de répétition diversifiée incluant constamment des mots nouveaux. On peut laisser les élèves très avancés lire tout bas, individuellement, des livres plus difficiles qu'ils racontent après au restant de la classe. Dans le même temps, celle-ci continue à lire en groupe de nouveaux livres. On passe graduellement à une lecture plus expressive et plus artistique.

Discussion: La méthode d'enseignement à première vue qui vient d'être décrite a des traits communs avec la méthode des mots entiers. Mais cela n'est qu'une apparence. On peut citer de nombreuses différences essentielles avec cette méthode. Avant tout, l'enseignement suggestopédique de la lecture se différencie de la méthode des mots entiers par l'unité des trois principes du processus d'enseignement. Nous pourrions souligner les trois principales différences suivantes:

a) En suggestopédie, le rassemblement en mots et en petites phrases se fond dans une union intime avec les moyens psychologiques et artistiques.

b) Le mot entier ou la phrase est assimilée en grande partie périphériquement, sans perte de temps ni tension parce qu'ils sont présentés par les tableaux décorant la pièce sur lesquels l'attention n'est pas attirée. L'assimilation se fait aussi par la lecture ou le chant de passages appris par coeur, ainsi que par les spectacles de théâtre ou d'opéra, écrits expressément dans ce but.

c) Les élèves ne restent pas longtemps sur les mêmes petites phrases où ils changent seulement certains mots. Ils passent rapidement

à de nouveaux textes et à de nouveaux livres.

d) Les élèves assimilent le mot en tant que tout, mais il leur est suggéré en passant qu'il est composé de lettres. Les initiales sont inscrites dans le tableau comme élément caché. L'analyse optique et auditive se fait au second plan, simultanément avec le stimulus du sens au premier plan - le mot ou la courte phrase en tant qu'unité de sens.

e) La lecture synchronisée en groupe, en tant que phase de l'enseignement suggestopédique, grâce à son caractère chantant, son rythme, la cadence allant s'accéléralant, et la diminution de voix de l'instituteur qui entraîne les enfants, est agréable et, avec les autres particularités de la méthode, augmente la motivation et la créativité.

B. Enseignement de l'écriture en 1ère année

L'enseignement de l'écriture commence 10 à 15 jours après le début de l'année scolaire, lorsque les enfants lisent déjà (quoique encore lentement). Il est aussi placé au niveau du sens par l'introduction d'unités didactiques globales et en respectant les trois principes et les trois groupes de moyens d'enseignement. Voici le schéma de la première leçon d'écriture:

1. L'instituteur écrit une courte phrase émotionnelle au tableau, d'abord normalement, puis en lettres et en mots légèrement espacés.

2. Il analyse brièvement le contenu de la phrase et sa structure - mots, lettres, majuscules.

3. Les élèves copient toute la phrase dans leur cahier.

4. L'instituteur contrôle le travail fait par les élèves seuls et vérifie les fautes.

5. Les élèves copient toute la phrase une seconde fois.

6. Les élèves écrivent la même phrase sous dictée.

7. Les élèves écrivent, sous dictée, une autre phrase avec les mêmes mots.

8. On passe graduellement à des textes et des dictées plus compliquées.

Remarque: On doit veiller que les leçons d'écriture ne soient pas ennuyeuses. Les textes à copier doivent être agréables et fréquemment accompagnés d'une musique classique adéquate.

C. Enseignement des mathématiques en Ière année

Dans l'enseignement des mathématiques aux élèves de Ière année, il faut toujours chercher le caractère global de la nouvelle matière, mais aussi un lien avec les autres disciplines. On peut, par exemple, introduire dans les cours d'art plastiques et de travaux manuels des éléments de mathématiques en faisant sentir aux enfants que cette connaissance leur est très nécessaire et dans le même temps intéressante. On peut faire de tels rapprochements en culture physique et dans toutes les autres disciplines. Ainsi en culture physique, les enfants peuvent se compter, s'ajouter, se soustraire au cours d'un jeu, etc. La liaison avec les autres disciplines doit toujours se faire de façon intéressante et insensible: les enfants ne doivent pas sentir qu'ils font des exercices.

La matière de mathématiques en Ière année comprend tout ce que prévoit le programme officiel pour la Ière année et une grande partie de la IIe. Par analogie, on prend une partie de la matière de IIIe. Tout est groupé fonctionnellement en 6 thèmes globaux. Chaque thème est étudié en quatre phases comme suit:

Première phase - l'essentiel du nouveau thème est présenté par de la musique, du théâtre ou un récital. Le spectacle de musique de type classique est préparé à l'avance avec les acteurs du théâtre didactique suggestopédique ou est filmé. Quelques exemples essentiels du

thème sont introduits dans le sujet d'une pièce ou d'un opéra intéressant pour les enfants sans qu'ils puissent sentir que c'est une matière scolaire. Les exemples ne doivent pas nuire au développement normal et intéressant de la représentation. Ils doivent être introduits aux moments les plus palpitants et sous forme de solution du conflit.

Au cours de ce jeu, les enfants-spectateurs doivent être graduellement entraînés à y participer. Ils peuvent insensiblement devenir acteur et même faire preuve d'initiative pour développer certaines parties de la représentation.

Le jour précédent, un livre illustré avec le contenu, texte et musique du spectacle, a été lu en classe.

Dans cette même phase, avant d'aborder tout nouveau thème, on accroche au mur de la classe, des panneaux avec les principaux problèmes dont des parties entières peuvent être résolues par analogie. Cependant, les instituteurs n'attirent pas l'attention des élèves sur ces tableaux; ils servent de décoration.

Deuxième phase - le lendemain, (pendant une heure de classe) exercice de narration ou même représentation et chant, par les enfants, de certains passages, sans oublier de mentionner le problème didactique inclus au moment décisif de la représentation. Un chant est ajouté ou l'étude d'un poème comprenant une importante version de l'exemple donné dans la représentation.

Troisième phase - le lendemain, pendant deux heures de classe, enseignement de tout le thème dans les grandes lignes. Le spectacle et les chants et poèmes continuent à être utilisés. Une matière plus volumineuse est soumise au même principe fonctionnel, ce qui doit être montré aux enfants. Ainsi, il faut leur expliquer que, comme on additionne 6 et 7, on additionne de la même façon 16 et 7, et 46 et 7, et 136 et 7, etc.

Quatrième phase - les jours suivants (1 heure de classe), fixation de la matière enseignée, approfondissement des connaissances acquises, solution créatrice de problèmes. De petites interrogations sont faites périodiquement pour vérifier le degré d'assimilation de la matière et le besoin d'aide supplémentaire de chaque élève en particulier.

On passe au thème suivant lorsque les interrogations prouvent que la matière est assimilée à 70 - 75%.

Il est de première importance que les instituteurs suggèrent toujours aux élèves par leur comportement que la matière est très facile à assimiler, afin d'établir une atmosphère joyeuse et pleine d'entrain. On ne donne pas de devoirs à la maison parce que ceux-ci suggèrent qu'il existe beaucoup de difficultés à surmonter et parce que, fréquemment, les parents sont enclins à forcer les enfants.

Si un enfant désire, de sa propre initiative, résoudre un problème pour le montrer à son instituteur, il faut l'encourager, mais il ne faut pas insister pour qu'il le fasse tous les jours, sauf s'il le désire.

Pendant la première année, l'étude de la matière doit se faire insensiblement et être agréable aux enfants. Des instructions doivent être données aux parents pour qu'ils envoient les enfants faire des achats et leur demandent de faire le compte exact de l'argent qu'ils rendent. Bref, les parents doivent mettre à profit tous les cas de la vie quotidienne où les connaissances acquises par les enfants peuvent être utilisées. Il ne faut pourtant pas que les enfants sentent que c'est là une façon de contrôler leur connaissance. Ainsi, pour les enfants, la motivation devient plus importante.

Les erreurs faites au début par les enfants, sont corrigées légèrement, insensiblement et parfois même, ignorées. L'accent est mis sur les solutions justes qui sont soulignées et les enfants encouragés.

Les problèmes qui sont résolus, ne sont pas composés formel-

lement, à cause de la matière à étudier en mathématiques. Leur formulation contient toujours des événements intéressants et émouvant la psychique enfantine. Aussi, l'enfant est-il profondément intéressé par la solution du problème. Par exemple, s'il y a dans la classe des amateurs de football, on peut prendre des chiffres réels de buts marqués, de différents résultats, de la composition des équipes, et sur cette base, composer des problèmes qui intéressent les amateurs de football.

La matière est élargie par analogie, tout en respectant l'obligation d'unifier les actions opposées. L'extension des codes et des unités méthodiques permet de respecter les exigences posées par les moyens didactiques de la suggestopédie et dans le même temps, d'augmenter le sens qui contribue à la motivation des élèves.

La stricte limitation des moyens, des phases, des thèmes et des disciplines, mène à les opposer. Ce qui diminue l'efficacité de l'enseignement. Dans l'enseignement des mathématiques en 1ère année, il est nécessaire de réaliser continuellement une intégration intérieure.

D. Enseignement d'une matière narrative (par exemple l'histoire) dans une classe supérieure.

L'enseignement des disciplines narratives dans toutes les classes a des caractéristiques communes. Nous décrirons brièvement l'enseignement de l'histoire.

La matière de toute une année ou de deux est répartie en plusieurs grands chapitres. Un tel chapitre comprend de cinq à dix unités didactiques ordinaires. Ainsi regroupée, la matière est exposée selon les lois essentielles, sans oublier de mentionner des détails. Ce résumé original d'un thème global doit permettre à l'élève d'obtenir une note excellente s'il est interrogé sur les lois fondamentales de ce chapitre, et une note moyenne sur les détails. Il doit obtenir une note excellente également pour les détails après le développement des sous thèmes.

Un abrégé est fait du thème global, abrégé qui doit être suffisant pour rétablir le thème global.

Le thème global et son résumé sont illustrés par un tableau artistique sur un sujet adéquat. En regardant le tableau, l'élève doit être capable de raconter immédiatement tout ce que contient le thème global.

L'enseignement se fait comme suit:

Enseignement du thème global avec l'abrégé et l'illustration. Cet enseignement doit être fait de manière vivante, artistique, avec accompagnement de musique adéquate et même de films, s'il y en a.

Après avoir traité le thème global, au cours des leçons suivantes, l'instituteur s'occupe de sous-thèmes en faisant toujours ressortir le lien avec le thème global et les autres disciplines.

On passe au thème global suivant, lorsque les élèves ont assimilé activement la matière à une moyenne de 75%. Dans certains cas, on donne un concert pour mémoriser l'abrégé du thème global. Ici, cependant, il est important d'avoir de la mesure pour ne pas tromper l'attente des élèves. C'est pourquoi, on doit établir un programme complet des séances et des leçons sur d'autres activités mentales.

Résultats de l'enseignement suggestopédique

Comme il a déjà été dit, lorsque l'enseignement suggestopédique est judicieusement organisé, il doit mettre au jour le complexe suggestopédique en réserve. Cela signifie que non seulement la matière doit être assimilée sensiblement plus rapidement (d'ordinaire plusieurs fois), de façon plus durable et placée sur un meilleur niveau créateur, mais qu'on doit toujours obtenir aussi d'autres résultats au point de vue éducatif et médical.

Les résultats obtenus au point de vue médical ont permis de mettre au point un système suggestopédique complet en tant qu'orienta-

tion psychothérapique. Mais ce sont les résultats au point de vue de l'enseignement qui attirent pour le moment l'attention des spécialistes, par leur importance, leur durabilité, l'orientation créatrice et la motivation secondaire. Ils ont été publiés dans nombre d'informations ou exposés à des conférences et des colloques sur les questions de la suggestologie et de la suggestopédie: Sofia (1971), Moscou (1974), Los Angelès (1975), Washington(1975), etc. L'expérience acquise prouve qu'un processus d'enseignement suggestopédique judicieusement organisé peut donner des résultats constants qui sont les mêmes dans tous les pays où il a été expérimenté.

A. Résultats de l'enseignement suggestopédique des langues étrangères aux adultes

L'enseignement suggestopédique des langues étrangères aux adultes peut se faire de différentes manières allant de quelques heures par semaine à l'"immersion" pendant la journée entière dans l'atmosphère suggestopédique de la langue donnée. Ce n'est pas le nombre d'heures qui est important, mais l'organisation psychologique du processus d'enseignement.

Si nous prenons pour base les cours de 4 heures par jour pendant 24 jours, sans devoirs à la maison ou seulement 15 minutes de lecture en guise d'information matin et soir, nous pouvons indiquer les résultats suivants:

1. Un cours permet d'assimiler en moyenne 90% du lexique comprenant 2.000 unités lexicales.
2. 60% du lexique est assimilé activement et employé couramment dans la conversation, le lexique restant est employé au niveau de la traduction.
3. En parlant, l'élève utilise les éléments fondamentaux de la grammaire.

4. Il lit n'importe quel texte.
5. Il écrit avec quelques fautes.
6. En parlant, il fait quelques fautes qui ne gênent pas la communication.
7. La prononciation est satisfaisante.
8. Il ne craint pas le contact des étrangers parlant la même langue.
9. Il a le grand désir de continuer à apprendre, si possible dans les mêmes cours.

Il s'agit ici d'élèves qui, auparavant n'ont jamais étudié la langue. Bien entendu, chez ceux qui ont des connaissances préalables, les résultats sont de loin meilleurs. C'est à peu près à la même cadence qu'est assimilée la matière dans les deuxième et troisième cours.

B. Résultats de l'enseignement suggestopédique de la lecture en 1ère année

La description de la méthode permet de voir que les enfants commencent à lire d'une façon limitée et à un rythme ralenti, dès la deuxième semaine. L'habileté à lire augmente rapidement au cours des quelques semaines suivantes.

Au deuxième mois de l'année scolaire, les enfants lisent déjà couramment n'importe quel texte. C'est là une motivation importante. Ils commencent à chercher à lire des livres. Dans le même temps, les élèves des classes témoins n'ont pas encore appris toutes les lettres et ne peuvent lire qu'un nombre restreint de mots, lentement, par syllabe ou en épelant. Bien entendu, il s'agit ici uniquement d'enfants qui ne savaient pas lire avant d'aller à l'école ainsi que des enfants d'âge préscolaire. Si l'on tient compte que dans les écoles expérimentales du système d'enseignement suggestopédique, les enfants n'étudient que 5 jours par semaine, ont un nombre d'heures de travail réduit à l'école et n'ont pas

de devoirs à la maison, le résultat obtenu, comparé à celui des écoles témoins, prend encore plus de relief.

Une expérience faite en 1973/1974 rien qu'avec les enfants de notre école expérimentale à l'époque, qui ne savaient pas lire avant d'aller en classe comparée avec le résultat de l'école témoin a fourni les données exposées par la table N°3

Table 3: Niveau d'entrée et de sortie en lecture chez des enfants sans formation préalable

Ecole	Interrogation	Nombre élèves	Ne connaît pas les lettres	Connaît certaines lettres	Lit des mots	Lit couramment
N°122 expérimentale	d'entrée 17.IX.73	26	30,77%	69,23%	-	-
	de sortie 21.V.74	25	-	-	25,00%	75,00%
N°139 témoin	d'entrée 18.IX.73	25	36,00%	64,00%	-	-
	de sortie 17.V.74	21	-	-	55,00%	45,00%

Cette table prouve clairement qu'à la fin de l'année scolaire le succès du groupe expérimental est sensiblement supérieur. 75% des enfants de ce groupe savent lire couramment, tandis que dans le groupe témoin, il n'y en a que 45% ($p > 0,05$).

Les nombreuses expériences faites avec plus d'enfants ont donné des résultats semblables tout à fait authentiques. A partir de l'année scolaire 1975/1976, nous avons obtenu 11 écoles expérimentales dans tout le pays avec, au total, 1500 élèves de 1ère année et 11 écoles témoins avec 1300 élèves de 1ère. A la fin de la première année scolaire, avec une semaine de 5 jours et sans devoirs à la maison, les résultats suivants ont été obtenus en lecture:

Les élèves des écoles expérimentales ont assimilé pendant

l'année, en 99 heures de cours, 91,5% de la matière à apprendre en lecture pendant deux années scolaires, y compris la période initiale d'alphabétisation. Dans le même temps, les élèves des écoles témoins, avec une semaine de six jours et de nombreux devoirs à la maison, n'ont assimilé que 79,5% de la matière d'une année scolaire. Donc, en 99 heures de cours, les élèves des écoles suggestopédiques expérimentales ont mieux assimilé la matière qui, dans les écoles témoins, nécessite 334 heures plus les devoirs à la maison.

La table N°4 expose les résultats des tests au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire 1977/1978 quant au dynamisme des habitudes de lecture.

Table 4: Répartition en pourcents des groupes d'écoliers selon leurs connaissances en lecture, au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire 1977/1978

Ecole	Nombre d'écoliers			Ne sait pas lire. %			Lit des mots %			Lit couramment %		
	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
expé- rimentale	1413	1443	1414	84,8	24,7	11,8	5,9	22,8	21,5	9,3	52,5	66,7
témoin	1228	1391	1401	86,1	45,8	24,1	5,7	19,3	31,2	8,2	34,9	44,7

^xSous-groupes:

- ne connaît pas les lettres
- connaît certaines lettres
- connaît toutes les lettres
- connaît certaines syllabes.

a = début

b = milieu (janvier)

c = fin

Les différences au début de l'année entre les groupes expérimentaux et témoins ne sont pas authentiques au point de vue des statistiques ($p = 0,32$) alors que les différences lors des tests intermédiaires et finaux sont hautement authentiques ($p = 0,001$ et $p = 0,001$).

Le temps nécessaire pour lire le même passage est en moyenne de 68 à 62 secondes pour les groupes expérimentaux et de 78 à 76 secondes pour les groupes témoins. 63,53% des élèves des groupes expérimentaux comprennent le sens d'un texte lu rapidement, alors que ce pourcentage n'est que de 38,32% pour les élèves des groupes témoins.

Il faut tenir compte du fait que ces résultats sont obtenus dans les écoles expérimentales en 60 heures de cours lors du test intermédiaire de janvier, et en 90 heures lors du test final. Dans les écoles témoins, ces chiffres sont respectivement de 90 heures lors du test intermédiaire et de 155 heures lors du test final. Ces chiffres n'incluent pas les devoirs à la maison qu'ont les élèves des écoles témoins.

C. Résultats de l'enseignement suggestopédique des mathématiques en 1ère année

L'enseignement suggestopédique des mathématiques en 1ère année est conforme à tous les impératifs du développement de la pensée mathématique chez les enfants, tout en englobant une matière sensiblement plus importante que celle prévue par le programme du ministère. Cet enseignement ne comporte pas de devoirs à la maison.

Au cours de l'année scolaire 1972/1973, malgré un nombre de cours moindre que celui prévu pour l'étude des mathématiques par le programme du ministère, les élèves ont assimilé la matière de 1ère et de 2e.

La question la plus fréquemment posée au cours de cette année était de savoir si les connaissances acquises en mathématiques sont du-

rables. C'est pourquoi nous avons fait des tests sur la même matière, avant et après les vacances, dans une école expérimentale et une témoin. La table N°5 indique les résultats finaux. Alors que les groupes expérimentaux ont résolu 72% des problèmes avant et après les vacances, les groupes témoins ont résolu 65% avant les vacances et 36% après ($p < 0,001$).

Table 5: Mémorisation de la matière enseignée après les vacances d'hiver, en Ière, pendant l'année scolaire 1972/1973

Ecole	Genre de test	Epoque	Solution exacte %
N°122 expé- rimen- tale	Addition et soustraction avec retenue jusqu'à 20	Avant les vacances	72
		Après les vacances	72
N°139 témoin	Addition et soustraction avec retenue jusqu'à 20	Avant les vacances	65
		Après les vacances	36

Les données sur le niveau au début et à la fin de l'année scolaire 1973/1974 à l'école expérimentale N°122 comparées à celles de l'école-témoin N°139 sont exposées dans la table N°6. Il est clair que dès le 1er janvier, l'école expérimentale résout 86,64% des problèmes de Ière, le niveau au début étant approximativement le même qu'à l'école témoin. A la fin de l'année, le groupe expérimental résout 77,39% des problèmes de IIe tandis que dans le groupe témoin, les meilleurs élèves n'ont réussi à en résoudre que 5,28% ($p < 0,001$).

Table 6: Niveau d'entrée et de sortie en mathématiques en Ière à l'école N°122(expérimentale) et N°139 (témoin)

Contenu du test	Ecole	Genre de test	Date du test	Elèves	Solutions exactes %
Addition et soustraction avec et sans retenue jusqu'à 20	N°122	initial	17.IX.73	100	36,13
	N°139	initial	18.IX.73	52	33,17
Interrogation sur toute la matière de Ière: addition et soustraction avec et sans retenue jusqu'à 100	N°122	final	31.I.74	77	86,64
	N°139	final	13.V.74	45	63,19
Interrogation sur la matière de IIe: addition et soustraction jusqu'à 1000, multiplication et division jusqu'à 100	N°122	final	22.V.74	87	77,39
	N°139	final	14.V.74	46	5,28

Les résultats obtenus en mathématiques ont été confirmés par les expériences massives déjà mentionnées.

Au cours de l'année scolaire 1975/1976, malgré une semaine de 5 jours et sans devoirs à la maison, les 1.500 élèves de Ière des 11 écoles expérimentales ont assimilé la matière à 80,3% en moyenne. Dans le même temps, les élèves des écoles-témoins ne l'ont fait qu'à 63,3%. La matière de IIe a été assimilée par les élèves de Ière des écoles expérimentales à 81% en moyenne, alors que ceux de IIe des écoles-témoins ne l'ont assimilée qu'à 66,4%. En d'autres termes, en 100 heures de cours pendant l'année, les élèves des écoles expérimentales ont assimilé, à un niveau scolaire supérieur, une matière qui, selon le programme des écoles régulières demande 289 heures de cours et des devoirs à la maison ($p < 0,001$). Les résultats obtenus en Ière continuent à se confirmer au cours des années scolaires suivantes.

D. Résultats psychothérapiques de la suggestopédie

Le respect simultané des trois principes et des trois groupes de moyens assure un effet psychothérapique à l'enseignement suggestopédique. En fait, la suggestopédie est aussi une psychothérapie scolaire,

c'est-à-dire qu'elle représente à un degré élevé l'application de notre psychothérapie intégrale au processus scolaire. Si nous essayons d'y trouver certaines ressemblances avec différentes méthodes psychothérapiques, nous découvrirons sous une forme modifiée des éléments de la psychothérapie musicale, de la psychothérapie par les différentes formes de l'art, de la relaxation, du psychodrame, de la psychothérapie suggestive directe et indirecte, de la psychothérapie des associations créatrices libres, de la psychothérapie de groupes, etc.

L'effet psychothérapique de la suggestopédie est apparu dès les premiers cours suggestopédiques. Des centaines d'étudiants en langues étrangères qui souffraient d'affections névrotiques ou psychosomatiques, ont été heureusement influencés. Cela a conduit à utiliser la suggestopédie comme méthode psychothérapique. Un tel traitement a été appliqué à plus de 200 personnes souffrant de névroses graves. Le résultat, statistiquement authentique, a dépassé ceux obtenus par les autres méthodes psychothérapiques. Les expériences massives dans les écoles ont également établi que dans les écoles expérimentales, la morbidité névrotique est sensiblement plus basse que dans les écoles-témoins.

Equipe expérimentale

Toutes les recherches pédagogiques, psychologiques, physiologiques et autres sont effectuées par un groupe de spécialistes et de travailleurs scientifiques de l'Institut de recherche scientifique sur la suggestologie: névrologues, psychiatres, psychologues, pédagogues, philologues, notamment, ainsi que par des spécialistes et des travailleurs scientifiques de différentes universités et instituts scientifiques: professeurs et maîtres de conférences en psychiatrie, hygiénistes scolaires, philologues, professeurs de culture physique, psychologues, pédagogues, etc. 75 personnes au total ont un contrat de travail avec

l'Institut. Nos données ont été confirmées par des travailleurs scientifiques et des spécialistes d'universités et d'instituts étrangers: U.R.S.S., Etats-Unis, Autriche, Hongrie, R.D.A., R.F.A., notamment. Nombre de dissertations ont été présentées en U.R.S.S., Etats-Unis, Autriche, France, entre autres.

Perspectives de la suggestopédie

La suggestopédie commence à l'école primaire par un enseignement stimulant et motivant (à cause de son organisation et de ses résultats), sans devoirs à la maison. Le niveau créateur des élèves augmente. Ainsi sont créés les préalables permettant de passer spontanément à une étude indépendante dans les classes supérieures. L'enseignement des langues étrangères suscite aussi chez les adultes un puissant désir d'étudier seuls après avoir terminé les cours. Certains élèves réussissent à continuer seuls à réaliser le complexe suggestopédique de capacités de réserve sous ses aspects instructifs, éducatifs et médicaux.

La suggestopédie doit être considérée de façon complexe sous ses aspects instructifs, éducatifs, médicaux et de conception, ainsi qu'au point de vue de son interaction avec les autres sciences afin d'être comprise et aidée comme il se doit dans son développement.

A N N E X E I I I

LISTE DES PARTICIPANTS

BULGARIE

Georgi Lozanov,
Docteur en médecine,
Directeur de l'Institut de Suggestologie

Rumjana Noncheva,
Vice directeur de l'Institut de Suggestologie

Borislav Ivanoff Maschkarov,
Professeur, Medical Academy,
Lifia Konst. Iretschek 6 A

Daskalov Dimitche
Physiologiste, Medical Academy,
Varna University

Stoimenov Yordan,
Psychiatre, Medical Academy, Pleven
Str. Lenin 16, B, Pleven

Grigorova Stanka,
Pedagogue, Institute of Education
T. Samodumov
Lenin 125, blok 5

CANADA

Roger Evrard,
Linguistique,
Montreal (Canada)
1645 BLD Maisonneuve, PH1,
Montreal, Canada

Jean Lerède,
Psychologie,
Montreal (Canada)
1509 Sherbrooke Oest, Appt. 43,
Montreal
H 3 G IMI (Québec), Canada

Gabriel Racle,
Directeur de Programme de Suggestologie,
Public Service Commission of Canada,
Ottawa, Ontario

ETATS UNIS D'AMERIQUE

Stanley Krippner,
Psychology - Humanistic Psychology Institute
325 Ninth Street, San Francisco
California 94103, USA

Katherine Macoy,
Hispanic Literature - Mars Hill College,
Modern Language Department
Mars Hill, N.C. U.S.A. 187 54

Philip Miele,
Mass Communications - New York Institute
of Technology,
New York City (145 E 35th Street, N.Y. 10016)

Cecelia Pollack,
Professor of Education-Director Intersensory
Learning Center,
Intersensory Learning Center,
260 Northern Blvd., Great Neck,
New York

Donald H. Schuster,
Department of Psychology
Iowa State University,
Ames, Iowa 50011
USA

FRANCE

Judith Bullerwell,
Chambre de Commerce de Paris
1, rue Lauriston, 75116 PARIS

Béatrice Dumas,
Professeur d'Allemand,
Education Nationale
2, rue Monsieur le Prince, 75006 PARIS

Chantal Rousseau,
Anglais - Université Paris III Sorbonne

Fanny Saferis,
Anglais - Université de Paris III, Paris

Fayda Winnykamen,
Psychologie - Université René Descartes,
Paris V

HONGRIE

Katja Piller,
Universite Technique
1111 Budapest Muegyetem Rkpt 3
Hongrie, Oktatastechnikai Oszt.

Zoltan Szabo,
Pedagogical Institut
Hungaria, Kaposvar, Bajcsy - ZS.U.10. 7400

POLOGNE

Donota Piotrowska,
Psychologie, Uniwersytet Jagiellonski,
Krakow, Poland

REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE
ALLEMAND

Klaus Janicke,
Neurologie-Psychiatrie - DDR - Leipzig
Karl Marx Universität

ROUMANIE

Carlos Maeztu,
Universite de Pitesti
Bucarest, Roumanie

Ehrister Landahl,
Högbergsskolan, Tierp
Brodyrvägen 6, 75257 Uppsala.