

Yezh · Plijadur · Deskiñ a-hed ar vuhez.

D'AL LUN 25^o
D'AR MEURZH 26^o
A VIZ HERE 2^o

e Plijidi

Digor d'an dud a-vicher
Skolaerien, kelennerien, stummerien, studierien...



Langue · Plaisir Apprentissage

tout au long de la vie.

LUNDI 25^o
MARDI 26^o
OCTOBRE 2^o

à Plésidy

Ouvert aux professionnels
Enseignants, formateurs, étudiants...



Stevodren · Châteaule Le Guen · Kuzet ha karef de bem ger : in buil qui court... 02 96 45 98 57

Costek alour ha skourzell - Avec le soutien financier de



Krabbourerion - Partenaires



Savet gant - Organisé par



Studi ha Dudi : 6, rue St-Pierre • 22720 Plésidy • 02 96 13 10 69 • studi-ha-dudi@wanadoo.fr

Kendiviz « Yezh-Plijadur-Deskiñ » / Colloque « Langue-Plaisir-Apprentissage »

PROGRAMM / PROGRAMME

D'al Lun beure 25 a viz Here 2010	Lundi matin 25 octobre 2010
PLIJIDI (Sal Amzer Zo)	Salle des loisirs – PLESIDY
Adalek 9h30	A partir de 9h30
Degemer ar perzhidi	Accueil des participants
10 eur	10 h
Digoradur ar c'hendiviz	Ouverture du colloque
Ger degemer Yann Fañch MILLET (Prezidant Studi ha Dudi) Yvon Philippe (Prezidant Kumuniezh Kumunioù Boulvriag) Lena Louarn (Rannvro) Yannick Botrel (Maer Boulvriag, Senatour, Kuzulier Meur 22)	Mot d'accueil Yann Fañch MILLET (Président de Studi ha Dudi) Yvon Philippe (Président de la Communauté de Communes de Bourbriac) Lena Louarn (Vice-présidente chargée des langues de Bretagne – Région) Yannick Botrel (Maire de Bourbriac, Sénateur, Conseiller Général 22)
10 eur 45	10 h 45
Prezegenn gentañ Roy Lyster (animatour : Jean-Do Robin)	Conférence d'ouverture Roy Lyster (animateur : Jean-Do Robin)
Kreisteiz	12 h
Gwin a enor Yolande Barbedette (Itron Maer)	Vin d'honneur Yolande Barbedette (Maire de Plésidy)
(Studi ha Dudi ha Skolaj) 12 eur 30	12 h 30 (Studi ha Dudi et Collège)
Merenn	Déjeuner
D'al Lun goude merenn 25 a viz Here 2010	Lundi après-midi 25 octobre 2010
PLIJIDI (Sal Amzer Zo)	Salle des loisirs – PLESIDY
2 eur	14 h
Prezegenn Haydée Silva (Animatour : Ronan Menardeau)	Conférence Haydée Silva (Animation : Ronan Menardeau)
PLIJIDI (Studi ha dudi ha Skolaj DIWAN)	PLESIDY (Studi ha Dudi et Collège Diwan)
3 eur hanter	15 h 30
Stalioù-labour : Rummad kentañ	Ateliers : 1^{ère} Session
Stal-labour 1 : « Kentañ Derez : Kelc'hiad 1 ha 2 » Michèle KERRAIN Animatourez: Awen Gueneuc Klaskour : André Clément et Geneviève PAULET	Atelier 1 : « Premier degré : Cycles 1 et 2 » Michèle KERRAIN Animation : Awen Gueneuc Chercheur : André Clément ha Geneviève PAULET
Stal-labour 2: « Kentañ Derez : Kelc'hiad 2 ha 3» Guy BERTHOU Animatour : Stefan ALLIOT Klaskour: Roy Lyster	Atelier 2 : « Premier degré : Cycles 2 et 3 » Guy BERTHOU Animation : Stefan ALLIOT Chercheur : Roy Lyster
Stal-labour 3 : « Eil Derez » Gwenola COIC ha Morwenna JENKIN Animatour : Ronan L'Hourre Klaskoure(z) : Haydée Silva	Atelier 3 : « Enseignement secondaire » Gwenola COIC et Morwenna JENKIN Animation : Ronan L'Hourre Chercheur : Haydée Silva
Stal-labour 4 : « Kelenn d'an Oadourien » Daniel CARRE	Atelier 4 : « Enseignement pour adultes » Daniel CARRE

Animatour : Fulup KERE Klaskour : Lonny Gold	Animation : Fulup KERE Chercheur : Lonny Gold
PLIJIDI (Sal Amzer Zo)	Salle des loisirs – PLESIDY
Prezegenn André Clément- Geneviève Paulet (Animatour : Jean-Claude Le Ruyet) 5 eur hanter	Conférence André Clément- Geneviève Paulet (Animation : Jean-Claude Le Ruyet) 17 h 30
(Studi ha Dudi ha Skolaj) 7 eur hanter Koan	19 h 30 (Studi ha Dudi et Collège) Diner
PLIJIDI (Sal Amzer Zo)	PLESIDY (Salles des loisirs)
9 eur hanter Nozvezh Dudi Kontadenn Pennig Maoutig (Duro-Floc'h)- « Fest-Noz / Cabaret » gant ar C'hoarezed Coic /Alliot ha komper/ Constant-Riwal/Sterenn-Alwenna/ Strollad Eien	21 h 30 Soirée Conviviale / Détente (conte bilingue) Pennig Maoutig (Duro-Floc'h)- « Fest-Noz / Cabaret » avec les sœurs Coic /Alliot ha komper/ Constant-Riwal/Sterenn-Alwenna/ Groupe Eien

D'ar Meurzh beure 26 a viz Here 2010	Mardi matin 26 octobre 2010
PLIJIDI (Sal Amzer Zo)	Salle des loisirs – PLESIDY
Prezegenn Lonny Gold Animatour : Lan Tangi 9 eur	Conférence Lonny Gold Animation : Lan Tangi 9 h 00
10 eur hanter Staliou-labour : Eil Rummad	10 h 30 Ateliers : 2^e Session
PLIJIDI (Studi ha dudi ha Skolaj DIWAN)	PLESIDY (Studi ha Dudi et Collège Diwan)
Stal-labour 1 : « Kentañ Derez : Kelc'hiad 1 ha 2 » Armelle Ar C'hozh Animatourez: Awen Gueneuc Klaskour : André Clément-Geneviève Paulet	Atelier 1 : « Premier degré : Cycles 1 et 2 » Armelle Ar C'hozh Animation : Awen Gueneuc Chercheur : André Clément – Geneviève Paulet
Stal-labour 2: « Kentañ Derez : Kelc'hiad 2 ha 3» Gwenole LARVOL Animatour : Stefan ALLIOT Klaskour: Roy Lyster	Atelier 2 : « Premier degré : Cycles 2 et 3 » Gwenole LARVOL Animation : Stefan ALLIOT Chercheur : Roy Lyster
Stal-labour 3 : « Eil Derez » Dominique ROZEC et Serge LE BOZEC Animatour : Ronan L'Hourre Klaskourez : Haydée Silva	Atelier 3 : « Enseignement secondaire » Dominig ROZEC ha Serj BOZEC Animation : Ronan L'Hourre Chercheur : Haydée Silva
Stal-labour 4 : « Kelenn d'an Oadourien » Lan TANGI Animatour : Fulup KERE Klaskour : Lonny Gold	Atelier 4 : « Enseignement pour adultes » Lan TANGI Animation : Fulup KERE Chercheur : Lonny Gold
(Studi ha Dudi ha Skolaj) Kreisteiz hanter Merenn	12 h 30 (Studi ha Dudi et Collège) Déjeuner
PLIJIDI (Sal Amzer Zo)	PLESIDY (Salles des loisirs)
D'ar Meurzh goude merenn 26 a viz Here 2010	Mardi après-midi 26 octobre 2010

<p>Taol grenn</p> <p>“Astenn ar blijadur d’ober gant ar yezh en diavaez eus ar skol (kreizennoù hañv, c’hoariva, porzh ar skol, lojamant evit lod...)”</p> <p>Animatour : Kristian Rivoalen</p>	<p>2 eur hanter</p> <p>14 h 30</p> <p>Table ronde</p> <p>“Le plaisir d’utiliser la langue en dehors des cours”.</p> <p>Animateur : Christian Rivoalen</p>
<p>16 eur hanter: Fin ar c’hendiviz</p>	<p>16 h30 : Clôture du colloque</p>



6, rue Saint Pierre
22720 PLESIDY
tel/fax : 02.96.13.10.69
studi-ha-dudi@wanadoo.fr

**Kendiviz "Yezh-Plijadur-Deskiñ"
25 ha 26 a viz Here 2010 e Plijidi**

**Colloque "Langue-Plaisir-Apprentissage"
25 & 26 octobre 2010 - Plésidy**

Ceci est une toute première ébauche d'édition des actes du colloque de 2010.

Veillez nous excuser de ne pouvoir vous proposer une meilleure version pour l'instant.

Digoradur Yezh Plijadur ha Deskiñ.

Yann Fañch Millet, prezidant Studi ha Dudi.

Evit digeriñ ar c'hendiviz , an eil kendiviz peogwir unan a zo bet dija e 2005 emañ o vont da drugarekaat skipailh Studi ha Dudi en deus graet ur bern labour hag a raio war dro an daou devezh ivez. Gant sikour ar gevredigezh evit aozañ ar c'hollok, da lâret eo an ti-kêr, kumuniezh kumunioù, kuzulioù meur, Aodoù an Armor, Penn Ar Bed , Morbihan, hag ar Rannvro. An holl ivez ken niverus deuet da selaoù tout ar c'homzoù a vo graet e-pad daou zvezh aze diwar benn penaos kelenn e brezhoneg gant plijadur , ha ledanoc'h penaos kelenn ur yezh all gant plijadur. Bremañ evit mont buhañ emañ o vont da laoskel ar gomz gant Yvon, prezidant Kumuniezh Kumunioù Boulvriag.

Yvon Philippe, Président de la Communauté de Communes de Bourbriac et Maire de Coadout

« Bienvenue à tous à Plésidy, une des dix communes de la communauté de Communes de Bourbriac (créée il y a 16 ans, dix communes rurales, autour de Bourbriac, ayant 6 000 habitants pour 22 000 ha.)

Un secteur rural, l'Argoat, en limite de la Cornouaille (au sud) et du Trégor (au nord) dont le pôle d'attraction est Guingamp.

S'agissant des thèmes du colloque je me contenterai de vous faire part de quelques observations personnelles en rapport avec mon propre vécu comme bretonnant « naturel » et comme participant à diverses manifestations en rapport avec la culture et la langue bretonne.

La langue Bretonne : j'ai parlé couramment le breton, « le breton des campagnes », jusqu'à l'âge de 26 ans. Depuis plus de 40 ans, je ne pratique plus que de manière épisodique, aléatoire et j'éprouve des difficultés à utiliser la langue dès que je traite de sujets spécifiques (Communauté de Communes ...).

Mes formes de réponses (qui s'adressent à d'autres)

- Il faut une volonté pour parler breton
- Il faut faire des efforts pour enrichir son vocabulaire.
- Il faut parler de ce qui intéresse les gens aujourd'hui
- Il faut s'efforcer d'être « naturel » et surtout être attentif à bien se faire comprendre des auditeurs.

Ma méthode :

- J'écoute RKB et France Bleue Breizh Izel.
- Je me fais aider par Jef (vocabulaire , écrits...)
- Je reformule avec mon propre accent.

Le plaisir : pour saisir la subtilité de la langue bretonne il faut sans doute une certaine culture mais les pratiques « imagées » (contes, théâtre, chants, ...) rencontrent l'attente des non-spécialistes .

Il en est de même pour certaines émissions très didactiques ou des textes courts (journaux, ...) :

Pêlenn –Mêlenn : Henri Naour sur RKB
Albert le Flem
Veillée Digor (les jeunes)
Giraudon (livres)

Lorsque la langue bretonne et l'ensemble de la culture trouvent un écho favorable auprès du plus grand nombre (hors des seuls militants), chacun y trouve de l'entrain, de la reconnaissance, du bonheur, du plaisir (Exemple : le Public pendant le festival de la Saint Loup)

L'apprentissage :Il faut des intervenants (enseignants, animateurs, ...) bien formés en « savoir-faire » pour donner envie d'apprendre. Il leur faut être ouverts aux attentes des divers publics (jeunes, adultes,...).

La langue est un élément, parmi d'autres constituants de la culture bretonne, il convient donc de l'associer à une démarche globale au plan de la culture bretonne pour intéresser le grand public.

En conclusion : Là comme ailleurs, rien ne peut se réaliser sans efforts personnels mais pour un véritable rayonnement il faut un contexte favorable : d'écoute, d'échange, de respect, d'innovation.

Bon travail, bon colloque, et merci de m'avoir écouté. »

Yolande Barbedette, Maerez Plijidi

« Degemer mat d'an holl ba' Plijidi. Laouen eo ar Kuzul kêr da ginnig deoc'h en ur sal vras hag aes. Gourc'hemennoù da skipailh sturiañ da lakaat en emsav ar c'hendiviz ur wech c'hoazh. Vous avez vu en venant que c'est une belle commune dans un beau pays. Quand on vient la première fois ça surprend, et quand on y est depuis quelques temps ça surprend toujours. Ensuite, je vais aller très vite, c'est une commune qui vit par l'élevage essentiellement, l'élevage hors sol. Ce qui a permis à beaucoup de gens de rester au pays. C'est une des solutions pour vivre. Une commune de 650 habitants, un peu plus aujourd'hui, qui est un petit peu atypique puisqu'elle a en période scolaire 300 enfants scolarisés, d'où cet équipement d'une certaine façon. Effectivement il y a 300 enfants scolarisés, 200 au collège Diwan, 100 dans les deux écoles primaires. Il y a une école publique et une école privée. « Amzer zo » eo anv eus ar sal kouskoulde n'eus ket amzer da goll hiziv ha benn warc'hoazh. »

Lena Louarn e anv Rannvro Breizh.

«Demat d'an holl. Ne c'hellit ket gouzout pegen plijet on da vezañ amañ hiziv ha gwelet kemend a dud dedennet gant ar c'helenn ha dreist-holl kelenn ur yezh. Plijadur a vez lâret ya kalz a blijadur am eus gant tout ar pezh a ran evit ar brezhoneg evel just. Hag en anv Kuzul Rannvro Breizh e c'hellan lavarout deoc'h omp aketus-kenañ evit da-zont ar c'helenn e Breizh war ar pemp departament. Labourat e vez er mare-mañ abaoe tri miz evit adsellet ouzh stad an traoù ha gwellet penaos mont war-raok gant ar skolaerien, ar gelennerien, hag evel just tout a re a labour evit an ensellerezh akademiezh hag ar Rektoriezh. Meur a emgav am eus bet dija hag e c'hellan lavarout deoc'h ne

chomimp ket a-sav bremañ. Kendec'hel a rimp da labourat war an dachenn neuze. Penaos degas tud da gelenn e-barzh ar vro. Penaos dedennañ a re yaouank evit mont war zu unan eus an hentennoù. Diwan pe Divyezh pe Dihun. An teir hentenn a zo evel just ezhomm outo evit kenderc'hel da gelenn ur yezh. Labourat a reomp ivez war ar c'helenn evit an dud deuet. N'eo ket amañ ar gaoz met ret eo gouzout eo liammed memestra an daou asambles. Ret eo deomp dont a-benn da sevel ha da grouiñ brezhonegerien nevez. Hag evit se evel just eo c'hwi ar re pouezusañ e Breizh evit kas war-raok al labour-mañ.

Krouet eo bet warlene ur yalc'had, anvet "Skoazell". "Skoazell" evit reiñ c'hoant, ha sikour tud yaouank pe dud deuet hag a zo o cheñch micher da vont war zu ar c'helenn. Ar Skoazell-se a zo ezhomm outi d'am soñj peogwir ezhomm a zo kaout kalz kalz kalz muioc'h evel ma ouiezit c'hwi, a skolaerien pe gelennerien evit ar skolioù vihan, evit ar skolaj pe al lise. Dont a rimp a-benn d'am soñj ar bloaz mañ da vont muioc'h war-raok c'hoazh evit ober ur seurt brudadeg ledan-kenañ evit diskouez penaos e c'hell bezañ pinvidik ha plijus kelenn ur yezh ha bezañ skolaer divyezhek. Kroget e vo diouzhtu e miz Genver. Warlene eo bet 30 dud o lakaat o anv. Ar bloaz-mañ eo bet 45 den daoust un amzer berr-tre peogwir hon neus graet ar brudadeg en ur miz nementken. 40 a zo bet degemeret e Master 1 pe 2. An dra-se a rank bezañ bremañ afer pep hini. N'eo ket nemet afer ar Rannvro, n'eo ket nemet afer an Ofis publik ar brezhoneg. Evel ma ouezit abaoe digwener paseet Ofis publik ar yezh hag evit se e vo fiziet en Ofis ivez henchañ pe sikour evit diorren klasoù divyezhek un tamm peplec'h e Breizh betek al Liger Atlantel evel just hag zoken an enezennoù perak pas. Ar pezh am boa c'hoant lavarout hiziv eo on prederiet bras gant dazont ar yezh, gant ar c'helenn divyezhek ha dreist-holl prederiet bras evit gwellet penaos o sikour, penaos o skoazellañ evit mont gant an hent-se. Ur guerig am meus c'hoant da lavarout ouzhpenn, ne c'hellin chom ganeoc'h hiziv, kalz plijadur am bije bet met aet eo d'an aon ur plac'h a oa a faeson Sylvie Jouan a oa prezidantez Divyezh bro Roazhon hag he neus graet ul labour dreistordinal evit kas justament ar c'hlasoù divyezhek war zu ur pal, kelenn eus ar skol-vamm betek ar Bac ha deuet eo a-benn hag am eus c'hoant saludiñ he memor hiziv. Lavarout a ran en-dro deoc'h, ar Rannvro Breizh a vo ganeoc'h en ho labour. Gourc'hemennoù ha trugarez."

Yann-Fañch Millet : Evit klosañ an digoradur ofisiel emañ o vont da laoskel ar gomz gant Yannick botrel hag zo senatour

Yannick Botrel, Senateur-maire de Bourbriac:

« Pemp bloaz zo en doa degemeret e-barzh parouz Boulvriag ar c'hendiviz evit se em boa skrivet ur brezegenn. Hiziv an deiz n'em eus ket soñjal da gomz dirak deoc'h. Setu n'em eus ket skrivet takenn ebet ha setu ne c'hellin ket mont pelloc'h hep komz un tamm galleg evit displegañ an traoù deoc'h. Si vous êtes aujourd'hui dans cette commune de Plésidy, ce n'est pas dû au hasard, mais c'est dû à la volonté de quelques uns. Je vais me permettre d'évoquer une histoire qui remonte maintenant à presque une vingtaine d'années. Mais cette commune de Plésidy avait un collège rural qui a fermé ses portes et il a fallu imaginer, trouver un projet, dans un territoire qui était un peu de déserrance il faut

le dire comme beaucoup de communes de cette région et quelques personnes de Plésidy ont eu l'idée de se tourner vers Diwan qui dans la même période cherchait un lieu d'implantation pour un collège. Cette démarche a été faite en direction de Diwan. J'ai été associé à l'époque j'étais jeune conseiller général, c'est vous dire, c'est comme ça que je mesure les choses, ça fait quelques années que ça s'est passé, et nous sommes allés rencontrer les gens de Diwan à Brest. Le dossier s'est construit peu à peu et ce collège s'est implanté à Plésidy. C'est quelque chose qui n'est pas forcément habituel pour un milieu rural de voir un milieu largement urbain venir vers lui comme ça a été le cas à Plésidy avec un développement ensuite du collège. Il est heureux évidemment que ça se soit passé de cette manière là. Un développement du collège, et autour de cela, de l'activité dans la commune et sur le territoire de la Communauté de Communes de Bourbriac. De penser aussi qu'un projet à caractère culturel puisse être un levier au développement d'un territoire rural, c'est quelque chose qui n'était pas forcément dans les esprits mais quelque chose qui a fait, de mon point de vue en tous les cas mais je pense qu'il est partagé par quelques-uns, l'avenir de la commune de Plésidy, et du territoire qui nous concerne s'est déroulé d'une manière différente de ce qu'il aurait pu être si ce projet n'avait pas vu le jour. Et je le dis, quitte à reprendre les propos que j'ai eus tout à l'heure, c'est quelque part un projet exogène, urbain pour ainsi dire, qui a trouvé son aboutissement en milieu rural, ce qui prouve la complémentarité des démarches et puis en même temps, écoutez, c'est un projet qui a permis à un territoire de construire différemment son développement. Toutes ces choses là sont évidemment importantes et le fait que vous soyez aujourd'hui dans cette salle, c'est lié aussi à tout ce qui s'est passé auparavant. Le fait qu'à côté on construise un gymnase qui n'aurait pas eu forcément sa place dans un endroit comme celui-ci, c'est aussi lié à la présence de ce collège et de ces collégiens de plus en plus nombreux sur ce territoire. Donc voilà ce que je voulais dire, le colloque qu'il y a ici, il vient aussi de tout ce qui a été entrepris par quelques uns, quelques pionniers et que nous avons essayé par les moyens qui sont les nôtres d'accompagner dans son développement. Vous voyez tout ce tient, culture, langue bretonne et puis aujourd'hui développement global. Donc voilà ce que je voulais vous dire pour resituer les choses dans l'histoire parce que ce n'est pas forcément dans cet esprit là que vous êtes réunis aujourd'hui et qui peuvent échapper quand on ne connaît pas l'antériorité du dossier mais ça me paraissait important de vous le rappeler. Voilà, emañ o vont da echuiñ ma gomz bremañ hag hetiñ deoc'h ul labour vat evit daou zevezh emao'h o vont da zremen e-barzh parouz Plijidi, hag e bro Voulbriag. »

Yann Fañch Millet :

“Setu, digor eo bremañ ar c'hollok. Emon o vont da goulenn da Roy Lyster ha de Jean Do Robin da zont evit lañsañ ar brezegenn kentañ. »

Diverradenn Roy Lyster.

Eus Saksatchewan e bro Kanada eo Roy Lyster. Saozneger a-vihanik bet desket galleg dezhañ er skol eo deuet da vezañ ur c'helenner e-pad dek vloaz. Kas a ra war-raok studioù war ar bedagogiezh hag an divyezhegezh e skol-veur Mac Gill e Montreal. Studiañ a ra barregezhioù ar vugale o deus desket ur yezh en ur soubidigezh yezhel. Daoust ma 'z eo barrek ar vugale evit kompren ar yezh hag evit kehentiñ o deus diaezamantoù evit produiñ skridoù. Ober a reont kalz a fazioù yezhadur. Gant ar brezegenn-mañ e kinnig Roy Lyster d'ar gelennerien da cheñch o mod da zegas ar yezhoù. Penaos ober evit ma vefe mestroniet gwelloc'h ar yezh gant ar vugale?

Skouerioù a ro Roy Lyster evit kavout ur c'henpouez etre an deskonadurioù diazez non yezhel hag ar yezh en pedagogiezh un eil yezh. Skignañ a ra d'ar gelennerien videoioù filmet er c'hlasoù evit lakaat an dud da gomprenn muioc'h an doareoù d'ober kinniget gantañ. Pouezañ a ra war tri poent. Da gentañ e tiskouez ur raktres lenn a vouezh uhel en ur c'hlas divyezhek. Krouiñ kempoell etre ar kentelioù yezh eo pal ar raktres-mañ. Da c'houde, o vezañ m'en doa merzhet e reizh ar skolaerien o skolidi re alies gant ar memes doare, e tispleg penaos e c'hell respont ur c'helenner d'e skolidi evit difaziañ ar pezh o deus lâret. Dresañ hepken ar frazennoù kamm n'eo ket un doare mat da lakaat ar vugale d'en em soñjal en o fazioù. Evit echuiñ e bled war tem ar blijadur en ur deskiñ. Pouezus eo de greizañ ar c'helenn war ar stumm. Isitañ a ra ivez ar gelennerien da liessaat o doare d'ober da bouezañ war an eskemmoù etre ar c'hendivizerien. Evitañ e vez roet plijadur ivez d'an deskerien gant c'hoarioù yezhel.

Originaire du Saksatchewan au Canada, Roy Lyster a appris l'anglais en langue maternelle. Il découvre le français à l'école. Après avoir été enseignant pendant un dizaine d'années, il mène aujourd'hui des études sur la pédagogie et le bilinguisme à l'université de Mac Gill a Montréal. Son analyse des compétences des enfants qui ont suivi leur scolarité en immersion linguistique a montré que malgré une facilité à comprendre la langue et à communiquer, ces enfants ont des difficultés en production écrite, notamment en ce qui concerne la grammaire. Au cours de sa conférence, Roy Lyster propose aux enseignants présents de modifier leur manière d'enseigner les langues de façon à ce qu'elles soient mieux maîtrisées par les enfants.

Roy Lyster propose des exemples pour trouver un équilibre entre les enseignements de base non linguistiques et la langue en pédagogie bilingue. Grâce à des vidéos réalisées en classes bilingues, il illustre les méthodes qu'il propose. Tout d'abord, il propose un projet de lecture à haute voix en classe bilingue dont le but est de créer une certaine cohérence entre les cours de langue. Ensuite, il montre que les enseignants utilisent souvent les mêmes façons de corriger leurs élèves, mais pour lui se contenter de seulement corriger les phrases incorrectes n'est pas la bonne solution pour faire comprendre leurs erreurs aux enfants. Après avoir présenté différents types de correction à l'oral, il se penche sur le thème du plaisir dans l'apprentissage d'une langue. Pour lui, il est important de centrer

l'enseignement sur la forme. Il incite les enseignants à varier leurs méthodes et d'insister sur les échanges entre les interlocuteurs grâce notamment à des jeux linguistiques. Car selon lui le plaisir de l'apprentissage des langues passe aussi par les jeux.

Interventions pédagogiques favorisant le bilinguisme en classe d'immersion : enseignement centré sur la forme et rétroaction corrective

Roy Lyster,
Université McGill

L'un des avantages les plus attrayants de l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère par le biais de l'immersion est que les élèves apprennent beaucoup sur la langue, simplement par le fait d'être totalement immergé dans celle-ci. Toutefois, nous savons que plusieurs traits langagiers ne sont pas tout simplement assimilés par le simple fait d'y être exposé. Les élèves en immersion peuvent bénéficier du fait que leur attention soit tournée vers ces traits langagiers problématiques par le biais de l'enseignement centré sur la forme et de la rétroaction corrective.

L'enseignement centré sur la forme

L'enseignement centré sur la forme diffère de l'enseignement grammatical traditionnel où les schémas linguistiques sont principalement analysés hors contexte. L'enseignement centré sur la forme réfère à toute tentative visant à attirer l'attention de vos élèves vers la langue. Cela n'est pas uniquement restreint à des cours de langue et peut se faire également pendant l'enseignement d'une discipline non linguistique. L'enseignement centré sur la forme comprend des activités de conscientisation qui captent l'attention des élèves vers des formes qu'ils n'auraient pas remarquées autrement. De plus, des activités de pratique donnent l'occasion aux élèves d'utiliser des formes langagières sinon peu utilisées dans le discours de la classe.

Cette première section vise à montrer comment les traitements pédagogiques dans six études quasi expérimentales conduites au Canada s'appuyaient, à des degrés divers, sur des éléments de la théorie cognitive pour mettre l'accent sur (a) des activités de conscientisation pour permettre aux apprenants de reconstruire des représentations interlinguales; et (b) des activités de pratique comprenant également des jeux pour permettre aux apprenants d'effectuer la procéduralisation de représentations plus conformes à la cible (voir Lyster, 2007, 2010b).

Harley (1989) a mené une étude dans des classes de 6^e année pour cerner les effets de l'enseignement centré sur la forme sur l'utilisation par les apprenants des temps au passé (imparfait et passé composé) en français. D'entrée de jeu, les élèves devaient lire un conte traditionnel sur les loups-garous, lequel avait été modifié de manière que les formes des temps au passé reviennent fréquemment et que les différences fonctionnelles entre les deux temps soient rendues évidentes par le récit. On demandait ensuite aux élèves d'identifier les deux temps au passé dans le texte et, sur la base du récit, d'en déduire les différences fonctionnelles. Dans une autre activité, les élèves avaient à comparer plusieurs paires d'illustrations, la première montrant une action terminée et une autre montrant une action inachevée, les deux accompagnées d'une légende pertinente (p. ex. *Le pilote déployait son parachute* vs. *Le pilote a déployé son parachute*). Les élèves devaient ensuite créer et

illustrer leurs propres phrases pour démarquer actions terminées et actions inachevées, et de les accompagner de leur légende appropriée respective. Une activité pivot consistait en la création d'albums dans lesquels les élèves devaient décrire divers souvenirs d'enfance, tant oralement que par écrit, accompagnés de photos illustrant soit des actions précises et terminées, soit des actions en cours et inachevées. On avait également prévu des jeux qui donnaient aux élèves l'occasion de s'exercer à l'utilisation de l'imparfait dans des contextes pertinents. Par exemple, un élève mimait une action devant toute la classe alors qu'un autre se trouvait à l'extérieur de la classe. On demandait ensuite à l'élève qui revenait en classe de deviner ce que l'autre avait mimé (p. ex. *Qu'est-ce qu'il faisait quand tu as frappé à la porte ?*), créant ainsi un contexte forçant l'utilisation de l'imparfait (p. ex. *est-ce qu'il se brossait les dents ?* etc.).

Day et Shapson (1991) ont effectué une étude d'intervention auprès d'élèves de 7^e année en vue de cerner les effets de l'enseignement centré sur la forme sur l'utilisation du mode du conditionnel en français. Le contexte thématique du matériel pédagogique s'articulait autour de la planification d'une colonie spatiale imaginaire. Le contexte fut d'abord présenté aux élèves sous la forme d'un titre d'article paraissant à la une d'un journal du futur : « Le problème de la surpopulation s'aggrave ! » On demanda aux élèves de jouer le rôle d'écologistes auxquels CANADESPACE avait confié la tâche de concevoir une station spatiale recréant un environnement naturel où 1 000 pionniers pourraient s'installer et vivre. Cela fournissait aux élèves des contextes au sein desquels utiliser le conditionnel pour exprimer des dénouements possibles mais incertains dans le futur. En groupes de quatre, les élèves devaient préparer un modèle de leur plan pour ensuite présenter un rapport verbal à l'ensemble de la classe le décrivant et le justifiant. Ils avaient ensuite à rédiger un rapport détaillant chaque partie de la colonie et son importance relative ainsi qu'un article de journal décrivant la vie quotidienne des pionniers. Une autre facette importante de l'unité était que chaque leçon s'amorçait par un jeu ou un exercice linguistique visant à renforcer les fonctions du conditionnel. Dans un de ceux-ci, pour s'exercer à utiliser (et à ne pas utiliser) les conditionnels comme marqueurs de politesse, les élèves créaient des situations de jeux de rôles dans lesquelles des requêtes étaient d'abord formulées par une personne « autoritaire », puis par une personne « courtoise ». Dans un autre jeu, l'enseignant allouait 10 minutes à des équipes adversaires pour imaginer autant de dénouements hypothétiques que possible afin de compléter un ensemble d'énoncés exprimant une condition du genre « Si j'avais un million de dollars... ». Ensuite, l'enseignant choisissait au hasard un des énoncés et demandait aux équipes de le compléter du plus grand nombre de manières possibles, et cela en 30 secondes. Enfin, dans le cadre d'un autre jeu, les élèves devaient choisir le dénouement hypothétique approprié d'expériences diverses, qu'ils pouvaient effectuer à la maison, et ensuite expliquer les raisons de leur choix.

Wright (1996) a mené une étude d'intervention en classe avec ses élèves d'immersion de 4^e et 5^e années afin de mesurer les effets de l'enseignement sur leur utilisation des verbes de mouvement en français (*amener, attraper, descendre, s'enfuir, entrer, filer, grimper, monter, passer, poursuivre, sortir, traverser*). L'enseignant lisait à haute voix une série de petits livres chacun rempli des verbes cibles. Après la lecture de chaque livre, l'enseignant attirait explicitement l'attention des

élèves sur les verbes cibles au moyen d'un tableau et lançait la discussion sur leur signification exacte et leur occurrence possible avec des prépositions. L'enseignant faisait également remarquer aux élèves leur tendance à utiliser un verbe à grande étendue sémantique accompagné d'une locution prépositionnelle plutôt que l'un des verbes cibles. Après avoir écrit au tableau ce que les élèves disent typiquement (p. ex. *Il va en bas de la colline*), l'enseignant amenait les élèves à énoncer l'utilisation cible de « *Il descend la colline* ». En plus de divers exercices de suivi et dans le but de créer un contexte plus significatif facilitant la perception des verbes cibles par les élèves, un jeu était organisé au cours de leçons d'éducation physique au sein duquel ceux-ci jouaient des rôles de prédateurs et de proies. Les explications concernant le rôle des animaux et les règles du jeu étaient jalonnées des verbes cibles lesquels étaient ultérieurement utilisés par les élèves lors des discussions sur leurs stratégies de survie.

Lyster (1994) a examiné l'effet de l'enseignement centré sur la forme quant à la compétence sociolinguistique d'élèves d'immersion de 8^e année, plus précisément sur leur utilisation des pronoms de la deuxième personne dans des contextes familiers et soutenus. Le matériel pédagogique consistait en activités de perception qui demandaient aux élèves de classer les énoncés comme étant familiers ou soutenus. Par la suite, les tâches de conscientisation leur demandaient de distinguer les entités linguistiques qui rendaient les énoncés soit familiers, soit soutenus. On demandait d'abord aux élèves de remarquer ces distinctions en anglais. Diverses manières d'utiliser les pronoms d'allocution en français (salutation, présentation de personnes) étaient alors présentées et on demandait aux élèves d'identifier, en justifiant leur choix, le niveau de formalité de chaque énoncé. De plus, les élèves avaient à comparer des versions formelle et informelle de lettres et d'invitations dans le but d'identifier les traits langagiers cibles appropriés sur le plan stylistique. Des activités mettant en présence des dialogues tirés d'un roman exigeaient également des élèves qu'ils remarquent et expliquent les différences en matière de référence pronominale à la deuxième personne. En outre, on demandait aux élèves de réfléchir sur la façon qu'ils utilisent les pronoms de deuxième personne avec leurs enseignants d'immersion actuels et précédents, et d'imaginer comment, s'ils étaient francophones, ils s'adresseraient aux parents de leurs amis et aux autres enseignants de l'école. Des exercices furent développés exigeant que les élèves donnent des directions utilisant les pronoms appropriés dans le cadre de divers jeux de rôles. Par exemple, les élèves en paires ont joué à un jeu avec un plan de la ville de Québec au sein duquel ils changeaient de rôles de statut social dans plusieurs situations formelles et informelles. Chaque élève commençait le jeu avec cinq jetons et devait donner à son partenaire des directions appropriées au contexte. Si l'élève utilisait le pronom *tu* dans un contexte formel ou *vous* dans un contexte informel et que son partenaire notait son erreur, il devait lui remettre un jeton.

La perspective de fournir à de jeunes apprenants de français langue seconde des occasions d'inférer des règles pour les aider à prédire le genre grammatical des mots de terminaison similaire (voir Lyster 2006) a motivé deux études quasi expérimentales. Dans l'étude de Harley (1998) mettant en présence des élèves d'immersion de 2^e année, les activités de perception exigeaient des élèves de porter attention à la cooccurrence de noms et d'articles marqueurs du genre inscrits sur des étiquettes

affichées un peu partout dans la salle de classe. Plusieurs activités d'écoute avaient été conçues pour fournir aux élèves des occasions de porter attention aux articles et à la terminaison des noms. Par exemple, dans des jeux comme *Jacques a dit*, les élèves se levaient ou touchaient leurs orteils lorsqu'ils entendaient des noms avec une terminaison masculine et s'accroupissaient ou se touchaient la tête lorsqu'ils décelaient une terminaison féminine. On lisait aux élèves un récit d'Halloween et, à la seconde lecture, il leur était demandé de surveiller et d'identifier le genre des mots. Semblablement, à l'écoute d'une chanson enregistrée, on leur demandait de surveiller les mots avec une terminaison particulière. Des mots croisés et des recherches de mots cachés étaient aussi des occasions pour les élèves de remarquer des mots cibles avec une terminaison masculine ou féminine caractéristique. Des activités de conscientisation requéraient que chaque élève crée son propre dictionnaire masculin-féminin auquel il ajoutait de nouveaux termes cibles tirés de ses activités de chaque semaine. Ils devaient aussi faire divers exercices exigeant qu'ils associent des mots qui riment et de leur assigner des déterminants du genre. Un jeu de 'Concentration' fut créé pour que les étudiants aient à associer des illustrations de mots à terminaison homophone. Pour s'exercer encore davantage à associer noms et genre grammatical, on recourut à un jeu de devinettes au cours duquel l'élève qui donnait les indices devait dire si le mot était masculin ou féminin. De plus, on utilisait chansons, devinettes et jeux comme autant d'occasions d'exercice de production. Par exemple, dans le jeu « La valise de ma tante », les élèves ajoutaient à tour de rôle un élément à une liste mémorisée d'articles rangés dans la valise de leur tante ; tous les articles pouvaient être désignés par des mots soit masculins, soit féminins ou encore ayant la même terminaison. Pour gagner au 'Bingo', les élèves devaient nommer les objets, utilisant le bon genre grammatical, dans la rangée ou la ligne gagnante qu'ils avaient remplie. Dans un jeu de société appelé 'La Course', un élève dont le pion arrive sur un carré doit choisir une carte et nommer l'objet illustré en y associant l'article du bon genre grammatical.

S'attardant aussi au genre grammatical, Lyster (2004) a mené une recherche en classe avec des élèves de 5^e année. Les activités pédagogiques centrées sur la forme étaient enchâssées dans le matériel du programme 'régulier' des élèves lequel intégrait langues, histoire et sciences naturelles dans des dossiers mensuels. Pour accompagner le dossier du mois de février, l'équipe de recherche avait créé un cahier de l'élève contenant des versions simplifiées des textes présentés dans le matériel du programme régulier et dans lequel étaient enchâssées des activités de perception dans le but d'attirer l'attention des élèves sur la terminaison des noms comme prédicteur de leur genre grammatical. La terminaison des noms cibles avaient été mise en caractères gras et on avait demandé aux élèves d'inscrire devant chaque nom l'article défini ou indéfini manquant. Ensuite, les élèves devaient classer les noms cibles en fonction de leur terminaison et indiquer si les noms avec ces terminaisons étaient masculins ou féminins. Ce schème fut répété avec des textes portant sur la fondation des villes de Québec, Montréal et Trois-Rivières, et une fois encore dans le cadre d'un exercice Vrai ou Faux concernant ces trois événements historiques. On distribua ensuite aux élèves une liste de nouveaux noms, qui ne se trouvaient dans aucun des exercices antérieurs, et leur demanda d'indiquer le genre grammatical de chacun en l'accompagnant de l'article approprié sur la base de ce qu'ils avaient remarqué au cours des exercices qu'ils avaient faits précédemment, et de

suggérer des règles pour la détermination du genre de ces noms. D'autres exercices similaires suivirent ; il y avait donc une répétition inhérente à ces activités bien qu'elles étaient toujours en lien avec la matière au programme. De plus, on leur faisait écouter des chansons et des comptines pour attirer leur attention sur la terminaison des mots et son rôle dans l'attribution du genre. Pour aider les élèves à créer leurs propres comptines, une série d'affiches laminées, une pour chaque terminaison cible et chacune présentant une liste des noms les plus fréquents avec la terminaison en question, avait été placée autour de chaque salle de classe pour servir d'aide-mémoire aux élèves pendant toute la durée de l'unité d'enseignement. On a fourni aux enseignants un grand nombre de devinettes sur cartes-éclair, mettant en vedette les mots cibles tirés soit du programme des élèves, soit d'autres éléments lexicaux à haute fréquence, pouvant être utilisés tout au long de l'unité comme activité pour toute la classe ou en petits groupes. Par exemple, la devinette « *Je divise la propriété de deux voisins. Que suis-je ?* » amenait la réponse « *une clôture* », laquelle devait inclure le déterminant approprié pour être acceptée. En outre, les enseignants fournissaient de la rétroaction pour renforcer chez les élèves une plus grande conscience de l'attribution du genre dans leurs productions orales.

Pour conclure cette section sur l'enseignement centré sur la forme, j'aimerais souligner le fait qu'on n'est pas obligé d'enseigner tous les traits langagiers de façon explicite, car les élèves en apprennent déjà beaucoup—surtout les plus saillants—de manière aléatoire. Toutefois, certains traits langagiers ne sont pas évidents à assimiler. Certains traits sont difficiles parce qu'ils présentent une ressemblance trompeuse entre la langue maternelle et la langue seconde pour exprimer le même sens. D'autres sont difficiles, car ils ne semblent pas vraiment avoir de sens. Il faudrait donc attirer l'attention de vos élèves sur ces traits langagiers dès leur jeune âge, puis aborder de nouveau ces sujets de façon cyclique, tout au long de leur programme d'immersion.

Rétroaction corrective

Les enseignants en immersion doivent quotidiennement faire face au défi de devoir enseigner à leurs élèves une langue seconde ainsi que des disciplines non linguistiques comme l'histoire, les mathématiques ou la géographie. C'est pourquoi les enseignants en immersion se demandent souvent s'ils devraient corriger les erreurs de langue de leurs élèves ou les laisser passer afin de se concentrer davantage sur le contenu. Certains enseignants choisissent de corriger des erreurs de langue seulement durant les cours de langue et de ne pas en tenir compte lorsqu'ils enseignent une discipline non linguistique. D'autres choisissent de laisser passer les erreurs verbales et de se concentrer davantage sur les erreurs écrites. C'est ce que j'ai fait lorsque j'étais enseignant en immersion dans les années 80. Fortement influencé par la théorie de Stephen Krashen sur l'acquisition d'une langue seconde, j'étais venu à croire à cette époque que la rétroaction corrective sur les erreurs à l'oral ne s'avérait pas vraiment utile et pouvait même être nuisible pour l'élève.

Nous avons fait beaucoup de progrès depuis et plus particulièrement au cours des dix dernières années. Il y a eu un nombre important de recherches au sujet de la rétroaction corrective, dont certaines se sont déroulées en classes d'immersion au Canada. D'un point de vue théorique, nous savons maintenant que les apprenants d'une langue seconde non seulement bénéficient de la

rétroaction corrective mais qu'elle leur est même parfois nécessaire afin de progresser en langue seconde. La recherche suggère qu'il s'agit peut-être précisément du moment où les élèves ont quelque chose à dire, même lors de l'enseignement d'une discipline non linguistique, que leur attention sera le plus efficacement centrée sur la langue. Bien sûr, cela ne signifie pas que les enseignants devraient considérer de corriger toutes les erreurs. Un tel excès est tout simplement infaisable et désagréable, tant pour les enseignants que pour les élèves. Toutefois, nous savons, d'un point de vue pratique, que les enseignants en immersion ont à leur disposition une vaste gamme de rétroactions correctives, dont ils peuvent faire usage de façon stratégique, sans nécessairement interrompre la communication.

En 1997, ma collègue Leila Ranta et moi avons publié une étude effectuée en classes d'immersion qui identifiait six différents types de rétroaction utilisés par les enseignants (voir Lyster, 1999). Le type de rétroaction le plus fréquent que nous avons observé est la reformulation, c'est-à-dire la reprise implicite de l'énoncé fautif d'un élève. Par exemple, pour répondre à un élève qui dit « Le chien était très faim », la reformulation de l'enseignant serait : « Ah! Le chien avait très faim ». Un type de rétroaction similaire, mais plus explicite et moins fréquent, est celui de la correction explicite. Cela signifie qu'un enseignant fait clairement remarquer l'erreur survenue en disant une phrase comme : « Ah! Il faut dire qu'il avait très faim ».

Nous avons observé d'autres types de rétroaction très différentes de la reformulation et de la correction explicite en ce sens qu'ils ne fournissent pas aux élèves la forme exacte et les incitent plutôt à chercher par eux-mêmes la bonne forme. On peut employer le terme « incitation » pour référer en français à ces divers types de rétroaction parce qu'ils favorisent tous l'auto-correction par les élèves, par le biais des indices métalinguistiques, de la demande de clarification ou de la répétition.

- Les indices métalinguistiques sont des commentaires qui soulignent un problème dans l'énoncé de l'élève comme : « Ça ne se dit pas comme ça en français » ou encore « Ce n'est pas le bon verbe » ainsi que des questions comme « Comment est-ce qu'on dit ça en français? »
- Quant à la demande de clarification, l'enseignant se sert de phrases telles que « Pardon? » et « Je ne comprends » pour indiquer à l'élève que son énoncé a été mal formulé même si, en fait, l'enseignant a bien compris.
- Enfin, la répétition est le fait, pour l'enseignant, de répéter l'énoncé fautif de l'élève tout en mettant l'erreur en évidence par son intonation, par exemple : « Le chien **était** faim? ».

Le défi pour les enseignants consiste à prendre une décision spontanée quant au moment idéal pour fournir une rétroaction et aussi quel type utiliser. J'aimerais donc proposer trois recommandations suivantes portant sur cette prise de décision :

1. D'abord, l'utilisation constante de la reformulation ne s'avère pas une stratégie efficace pour assurer le développement continu en langue seconde. Toutefois, la reformulation est utile pour faciliter l'enseignement d'une matière complexe en ce sens qu'elle sert d'échafaudage

aux élèves. La reformulation sert donc à faire progresser la leçon, surtout lorsque les formes ciblées se situent au-delà des capacités actuelles des élèves.

2. Ensuite, l'incitation, de son côté, est particulièrement efficace dans l'amélioration du contrôle de formes langagières déjà acquises par l'élève, car cela le pousse à chercher la bonne forme parmi ce qu'il sait déjà. L'efficacité supérieure de l'incitation par rapport à la reformulation a été confirmée lors de récentes études expérimentales menées en classes immersion et dans d'autres classes à caractère communicatif (voir Lyster, 2010a).
3. Enfin, l'incitation et la reformulation desservent des objectifs distincts auprès d'élèves différents, dans divers contextes. Par conséquent, les enseignants doivent utiliser divers types de rétroaction en fonction de l'aptitude langagière des élèves et de leur connaissance du contenu.

Conclusion

Depuis des années, les demandes se renouvellent pour qu'une attention plus importante soit accordée au développement de la langue dans le cadre de l'enseignement immersif. En réponse, les recherches effectuées en classes bilingues au Canada et ailleurs confirment que l'intégration de l'enseignement centré sur la forme et de la rétroaction corrective dans le cadre de l'immersion améliorent de façon significative l'emploi de la langue cible par les apprenants.

Références

- Day, E. et Shapson, S. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: an experimental study. *Language Learning*, 41, 25-58.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: a classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10, 331-359.
- Harley, B. (1998). The role of form-focused tasks in promoting child L2 acquisition. In C. Doughty et J. Williams (éds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 156-174.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15, 263-287.
- Lyster, R. (1999). La négociation de la forme : la suite...mais pas la fin. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 55, 355-384.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R. (2006). Predictability in French gender attribution: A corpus analysis. *Journal of French Language Studies*, 16, 69-92.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R. (2010a). Enseignement centré sur la forme et acquisition du genre grammatical en français L2. *La Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13, 73-93.

- Lyster, R. (2010b). Vers une pédagogie de l'immersion qui fait le contrepois entre forme et contenu. In R. Carol (Ed.), *Apprendre en classe d'immersion* (pp. 101-128). Paris: Harmattan.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Wright, R. (1996). A study of the acquisition of verbs of motion by grade 4/5 early French immersion students. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 53, 257-280.

Goulennoù Roy Lyster

Hayde Silva: *Je me demandais si lors de vos observations en classe, vous avez assisté à d'autres types de rétroaction, par exemple gestuelles, qui me paraissent intéressantes à explorer dans la mesure où elles prennent encore moins de temps, et sortent du linguistique pour donner toute la parole aux élèves.*

Roy Lyster : Oui, c'est une très bonne question et en effet, c'est très important tout ce qui est gestuel quand on parle de rétroaction. Dans l'étude qu'on avait faite à l'époque, on n'a pas fait ça sur vidéo. Je vous ai montrés des vidéos mais toutes les analyses qu'on avait faites sur les différents types de rétroaction avaient été faites à partir de cassettes audio donc ça nous manque car c'est très riche comme piste bien sur.

HS: *Personnellement je travaille dans un contexte qu'on peut considérer bilingue, c'est de la formation de futurs professeurs de français qui sont mexicains et pour éviter de prendre trop de temps puisque justement notre objectif n'est plus la forme mais le contenu , pourtant la forme reste très importante, on a mis en place une sorte de système de codes et de gestes. Par exemple lorsqu'il leur manque la consonne finale on fait tel geste ou lorsqu'il y a une consonne en trop on fait le geste de « couper ». Ce qui fait que lorsqu'on fait le geste, si l'élève ne se corrige pas tout seul, c'est les autres qui apportent la réponse et ça permet de créer justement un code gestuel qui facilite et accélère la correction.*

RL: Oui et je veux quand même souligner que les différents types de rétroaction que je vous ai montré ne prennent pas énormément de temps...

HS : *Bien sûr.*

RL : ... et aussi que nos profs en immersion utilisent déjà beaucoup le geste. Et j'aime beaucoup aussi tout ce qui est langue et pourquoi pas utiliser la langue aussi pour donner la rétroaction. Je ne voudrais pas compter uniquement sur des gestes, il est important d'utiliser des outils linguistiques aussi.

P1 : *Implij a ran gwech ha gwech all ar stumm evit lakaat ar skolidi d'en em zifaziañ hag ne welan ket eo ken effedus-se kouskoulde. Pa vez memes digouezhioù , n'int ket kap ar vugale a benn a r fin da adimplij ar stumm reizh. Daoust pegen effedus e c'hall bezañ just a-walc'h ar stumm-se pe da lakaat ar vugale d'en em reizhañ ?*

RL oui c'est une bonne question oui je pense que c'est efficace. Nous avons fait des études . Je n'ai pas parler du côté expérimental de cette recherche. On a comparé les effets de la reformulation par rapport aux effets de la négociation de la forme. Dans toutes ces études c'est toujours la négociation, c'est toujours le fait d'avoir poussé les élèves qui est le plus efficace. Ce que je n'ai pas souligné suffisamment, c'est que pour faire ça de façon efficace, il faut que ce soit déjà lié à quelque chose que vous faites en classe, pour attirer déjà l'attention des élèves sur cet aspect là. Autrement dit, ce n'est pas la peine de donner de la rétroaction de façon complètement aléatoire ou au hasard. Par exemple, pour le genre grammatical on avait fait une expérience qui avait démontré l'efficacité de la négociation de la forme, mais c'était relié à ce que j'ai appelé sur la fin l'enseignement centré sur la forme. C'est-à-dire qu'il faut déjà présenter l'aspect linguistique aux élèves et par la suite continuer de façon assez systématique à faire de la rétroaction. Et à ce moment là, les élèves peuvent ; on ne peut pas demander aux élèves de se corriger si il ne sont vraiment pas en mesure de le faire. La meilleure façon de le faire c'est en lien avec quelque chose que vous faites déjà en classe et non simplement au hasard.

P1 : *Ma komprenan mat p avez lakaet ar vugale d'en em reizhañ ma ne vefe ket savet kentelioù yezh diwar ar poentoù-se war lec'h pe ar-raok, n'eo ket ken talvoudus.*

RL: Ca dépend de la forme en question. Vous avez vu dans mes exemples quand il y a des phrases qui sont complètement non natives, on ne corrige pas on reformule. Je reviens à mes exemples en français, si il s'agit de quelque chose d'important mais aussi de binaire, quand il y a un choix entre avoir et être ou entre savoir ou connaître il fait faire quelque chose. Moi j'ai de beaux exemples avec un prof qui essaie de négocier. Avec un élève qui n'a jamais compris que le prof essayait de la corriger. C'était toujours au niveau du sens. Elle n'a pas compris car parce qu'elle pensait que savoir et connaître ça voulait dire la même chose. Vous question est très bonne car il faut beaucoup travailler sur l'aspect linguistique. Il faut que vous fassiez des choix. Vous ne pourrez pas tout corriger c'est sur. Donc il faut vraiment sélectionner suivant ce que vous avez déjà travaillé en classe. Je ne pourrai pas dire que sans avoir déjà travaillé en classe, il ne faudrait jamais donner de rétroaction. Ce qu'il est important de savoir c'est qu'il y a certains aspects dans la langue qu'il faut traiter de façon explicite mais qu'il y a aussi plein de choses dans la langue qu'on peut prendre de façon plus facile et de façon implicite. Si vous faites le bon choix et donnez la rétroaction sur ce qui est des aspects de base et simples, je crois que ça pourrait être efficace mais si c'est fait de façon assez constante et non pas au hasard. Donc je parle plutôt d'une rétroaction systématique normalement reliée à autre chose.

P1 : *Trugarez vras.*

P2 : *Komzet ho peus eus dizoleiñ ul levr e galleg hag memes hini e saozneg evidon me am bije diaezamantoù evit ober se an dra-se em c'hlas peogwir evidon n'eo ket effedus evit ar skolidi dizoleiñ un dra bennak en ur yezh ha memestra en ur yezh all war lerc'h.*

RL : Ce que je veux souligner c'est que dans ce projet là il y avait toujours une alternance d'un chapitre à l'autre donc ils n'ont jamais lu le même chapitre. Sinon je comprends ce que vous dites. On n'était pas su non plus au début mais les élèves ont beaucoup aimé ça, ils ont beaucoup profité de cette activité mais il y avait toujours une alternance d'un chapitre à l'autre donc ils n'ont jamais lu la même chose. Ça n'a pas dérangé les élèves du tout , ni les enseignants.

P2 : *Ar pezh em boa c'hoant da glevout eo arabat lenn memestra gant an divyez. Me em boa c'hoant da glevout an dra-se endro justament.*

P3 : *Chez vous à côté de l'immersion précoce, il y a de l'immersion moyenne et de l'immersion tardive. Est ce que vous rencontrez les mêmes problèmes dans les différents types d'immersion ?*

RL : Oui, en fait dans les exemples que je vous ai donnés justement, quand on parlait des élèves de cycles 2 de l'eau par exemple, ces élèves-là sont en immersion moyenne. C'est-à-dire qu'ils venaient de commencer. C'est pour ça un peu que le prof vous l'avez vu qui ne ressemblait pas du tout à celui de français critique beaucoup les élèves alors que le prof qui parlait des porcs-épics , et du lapin, du lièvre qui bondit, c'était des élèves en immersion précoce. A tous les niveaux il y a ce même type d' « interlangue » simplement parce que les élèves sont tellement influencés par la langue maternelle, c'est très naturel. On le retrouve à tous les niveaux.

P4 : *Goulennoù c'hoazh ? Ma n'eus ket emamp o vont da echuiñ bremañ, ma n'eus goulenn ebet. Koulskoude, marteze e vije goulennoù war an diffor a c'hell bezañ etre stad ar yezhoù e Kanada ha stad ar yezhoù amañ . Goût a rit , kevredigezh Kanada a zo r gevredigezh divyezhek da vat da lâret eo e vezont tud hag a oar saozneg ha ne ouient ket galleg hag en tu all gallegerien na ouiont ket saozneg pe un nebeut. Ar pezh n'eo ket memestra amañ e lec'h ma oar tout an dud galleg ? Me a soñje din e vije bet goulennoù o tennañ d'an treuzkas etre kevregigezh Kanada hag etre kegredigezh Breizh. Betek peseurt poent e ch'ellomp tennañ kentelioù eus ar pezh a vez graet gant kegredigezhioù all? Marteze e c'hell reiñ respontoù d' ar re-se.*

RL : J'aimerais simplement souligner qu'il ne faut jamais oublier que le Canada est un pays officiellement bilingue ce qui ne veut pas dire que tout le monde connaît le français. Ça dépend de la région. Au Québec, surtout dans la région de Montréal, le Québec est très francophone. D'ailleurs l'anglais n'est même pas une langue officielle au Québec. La langue officielle au Québec, c'est le français. Moi je travaille dans la région de Montréal et à Montréal, il y a de l'anglais, un système scolaire en anglais, la presse, les médias, la télévision en anglais, mais dans le reste du pays... Moi je

viens, comme je le disais d'une province qui s'appelle le Saksatchewan dans l'ouest du pays où il y a beaucoup de gens qui ne prononcent pas un mot de français ou ne comprennent pas le français. Ils ont peut être étudié à l'école mais vraiment comme une langue étrangère. Donc ça dépend d'où on est. Je pense que ce n'est pas si différent que ça. Je pense que le contexte ici entre le breton et le français ça serait un peu comme l'anglais et le français là d'où je viens par exemple. En ce qui concerne l'application de ce que je viens de dire. Il me semble que c'est toujours la pédagogie qui est importante. Malgré toute situation politique ce qui compte est la qualité de l'enseignement, la qualité de l'interaction. Ce que ça exige, le genre de rétroaction dont je parle exige un niveau de compétence très élevée dans la langue visée, là en breton. Pour pouvoir vraiment négocier avec quelqu'un dans une langue, il faut vraiment avoir une compétence élevée. Quand je vais en Chine par exemple et que je fais ce genre de présentation à des enseignants, ils disent que finalement, ils n'ont pas la compétence qu'il faut pour faire ça. Puisqu'il faut avoir une certaine compétence même si... Bon c'est peut être une question que je vous lance...

P5: *Me a ra en brezhoneg ivez. Pezh a verzhan me n'eo ket an afer dibolitikerezh met kentoc'h un afer kaout benvioù e-barzh ar c'las evit lakaat ar vugale da gemer plijadur ha da vont war raok gant o barregezhioù yezh. Me a gav din e vank dimp,skolaerien, a wechoù trawalc'h a benvioù evit lakaat digouezhioù dishuñvel da vont endro. Perzh a verzhan me abaoe pemp bloaz on skolaer divyezhek, n'eo ket ur gwall afer ma vije galleg pe brezhoneg ganin. Ra vugale a zo prest da vont war raok en brezhoneg kenkoulz hag e galleg. Daoust e vefe ar galleg o yezh-vamm.Ar pezh a vank eo kentoc'h eo an osthilioù em bije me etre ma douarn evit kas un eilyezh dezhe. Merzhañ a ran pa implijan , ousthilioù pe benvioù am eus soñjet enne ha me benvioù em eus ha benvioù e merstronien e teu brav ha marteze gwelloc'h ar yezh gant ar vugale. Pa en em gavan berr a benn ar fin e netra nemet marteze digomprenedigezh marteze. Klask a ran chom hep kas re a treiñ digemprennet d'ar vugale memestra.*

Jouer en classe de langue : quelles spécificités auprès d'un public bilingue ?

Haydée SILVA
Universidad Nacional Autónoma de México

C'est avec plaisir que j'ai accepté l'invitation des organisateurs du Colloque « Langue-Plaisir-Apprentissage » (Plésidey, octobre 2010) à parcourir depuis une perspective ludique des sentiers qui, sans m'être familiers, ne me sont pas totalement étrangers, non seulement du fait d'avoir déjà fait des interventions dans des contextes d'enseignement bilingue mais aussi et surtout en raison de mon propre vécu bi et plurilingue. En effet, jusqu'ici, mes travaux m'ont conduite à m'intéresser essentiellement au jeu en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage du Français Langue Étrangère, mais il est certain que le ludique peut s'avérer utile dans l'enseignement/apprentissage de toute langue, qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère.

Pour explorer l'articulation entre jeu pédagogique et enseignement bilingue, je vous propose un itinéraire en trois étapes. Me positionnant dans le domaine du ludique, je commencerai par évoquer ceux qui me semblent être dix grands principes pour une exploitation optimale du jeu en classe. Je tâcherai ensuite d'établir des passerelles vers l'enseignement bilingue, pour terminer par une série d'exemples concrets de jeux susceptibles de contribuer au développement d'une compétence non pas bilingue mais bien plurilingue et pluriculturelle.

I. Pour une exploitation optimale du jeu en classe

Parmi les nombreux angles d'approche que j'aurais pu choisir pour parler de l'exploitation pédagogique du jeu, j'ai retenu ici le « décalogue du jeu en classe » qui apparaît en conclusion de *Le Jeu en classe de langue* (Silva, 2008 : 187-189). Je commenterai brièvement chacun des dix principes de base pour une utilisation réussie du jeu, en me référant plus spécifiquement à un contexte d'enseignement bilingue.

« 1. Ta situation d'enseignement/apprentissage tu analyseras ».

Bien entendu, le jeu, comme tout autre outil pédagogique, doit être calibré en fonction de chaque contexte spécifique. Dans le cas qui nous occupe ici, cela inclut notamment la prise en compte du ou plutôt des plurilinguismes à l'œuvre et des plurilinguismes visés.

J'abandonne ici délibérément la notion de bilinguisme, car je partage la vision selon laquelle il ne faut pas « penser le plurilinguisme comme une extension/complexification du bilinguisme, lui-même considéré comme une adjonction à la langue première, mais bien voir le "bi" et le "mono" comme des cas particuliers du "pluri". » (Coste, 2010a : 149)

« 2. Des objectifs clairs et cohérents toujours tu fixeras ».

Évidemment, lors de toute activité ludique en classe, il faut aussi fixer des objectifs clairs et cohérents. Intégrer pleinement le jeu à la séquence pédagogique, en s'interrogeant sur le moment optimal pour l'introduire et surtout en lui assignant des objectifs correctement formulés et logiquement intégrés est un élément capital pour profiter et optimiser le capital pédagogique du jeu. Sinon, on retombe dans une instrumentalisation du jeu, pratiquée depuis des siècles, où les jeux ne sont là que pour boucher des trous, dorer la pilule ou mettre la cerise sur le gâteau.

Dans le domaine de l'enseignement bilingue –je conserve ici une dénomination usuelle même si, nous le verrons, il me semble qu'il est nécessaire de complexifier l'approche cachée sous une telle étiquette–, cela revient entre autres à s'interroger non seulement sur les objectifs opérationnels attribués à chaque activité concrète dans la classe (par exemple, « À la fin de l'activité, l'apprenant devra être capable de reconnaître et nommer correctement les principales parties du corps »), mais aussi sur la visée générale de cet enseignement : s'agit-il d'une approche actionnelle que j'appellerais volontiers partielle, où ce qui compte est la préparation voire le formatage de l'« usager » en vue de répondre principalement aux exigences des domaines professionnel et public, ou s'agit-il d'une approche actionnelle plus large où, sans négliger la visée précédente, la langue est un instrument parmi d'autres pour l'action proprement sociale et donc citoyenne, où les domaines éducatif et personnel sont également pris en compte ?¹ Le jeu, en tant que coproduction sociale (voir Brougère, 2005 : 113), offre sans doute des perspectives intéressantes à ce sujet.

« 3. Théorie et pratique tu articuleras ».

¹ Sur les domaines de l'action sociale, voir Conseil de l'Europe, 2001 : 18-19.

L'imbrication entre théorie et pratique est un facteur clé pour l'exploitation optimale du jeu pédagogique et pour la pratique pédagogique tout court. En effet, au lieu d'adopter l'attitude passive et consumériste de celui qui se borne à appliquer des orientations définies par autrui –qu'il s'agisse des concepteurs de manuels, des responsables institutionnels, etc. –, il est essentiel que chaque acteur de l'enseignement explicite et articule les hypothèses méthodologiques qu'il a choisies, les supports qu'il y a associés et les pratiques qui en découlent. La cohérence entre ces trois niveaux d'analyse du fait didactique mis en lumière par Besse (1995 : 13) concerne bien entendu non seulement la didactique des langues, mais aussi le jeu, le bi et le plurilinguisme et toutes les autres variables du processus.

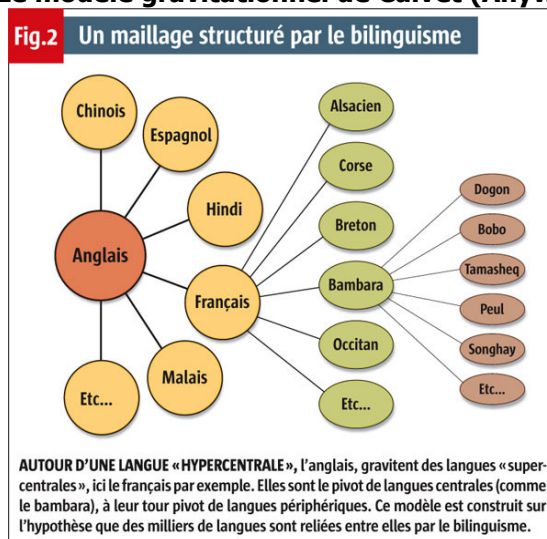
« 4. Jamais sur tes lauriers tu ne t'endormiras ».

Dans la réflexion et la pratique du jeu en classe, il sera toujours possible d'aller de l'avant. Ayant trouvé des voies fructueuses, il faut éviter d'y stagner. Il faut aussi, dans le domaine de l'enseignement bilingue, se méfier des approches édulcorées, qui gomment les conflits et les différences entre les langues et les individus. Toutes les langues se valent peut-être dans le principe, mais dans la réalité elles entretiennent des rapports faits de tensions que nous ne pouvons occulter. L'enseignement bilingue breton/français n'est pas porteur des mêmes enjeux selon les établissements où il est pratiqué ou le profil des apprenants auxquels il s'adresse. Sans chercher à atomiser notre champ d'action, il convient néanmoins de ne pas perdre de vue les spécificités diachroniques et synchroniques de chaque contexte et de chaque situation, et de porter sur eux un regard constamment lucide et critique.

« 5. Tes outils ludiques tu enrichiras et partageras ».

Les nouvelles orientations du Conseil de l'Europe (2001) mettent fortement l'accent sur une vision de l'apprenant en tant qu'acteur social. Or, on ne met pas assez souvent en valeur le fait que l'enseignant est, lui aussi, un acteur social à part entière. En tant que tel, il ne peut que gagner à promouvoir une interaction avec les apprenants et avec ses propres pairs, dans le but de contribuer à une diversification raisonnée des outils pédagogiques et à la diffusion des pratiques les plus efficaces. Il est donc important que tout enseignant intéressé par le jeu puisse enrichir et partager sa réflexion, ses supports et ses pratiques. Cela est d'autant plus vrai dans un contexte d'enseignement bilingue où se retrouvent en contact une langue « centrale » comme le breton et une langue « hypercentrale » comme le français, selon le modèle gravitationnel proposé par Louis-Jean Calvet (voir figure 1).

Figure 1. Le modèle gravitationnel de Calvet (Anyword, 2010)



Statistiquement –au regard du nombre d'apprenants, de professeurs, de didacticiens touchés–, la didactique du breton pèse bien moins lourd que la didactique du français, mais elle n'en est pas moins légitime et nécessaire. Elle doit donc parier avec plus de force sur la valorisation, la socialisation et la diffusion des savoirs et des savoir-faire.

« 6. Toute la richesse de l'univers ludique tu exploreras ».

Certains enseignants récalcitrants à l'exploitation du jeu en classe justifient leur position en affirmant qu'ils n'aiment pas jouer. D'autres, plus malins ou plus retors, rejettent la responsabilité de leur réticence sur les apprenants. Or, le patrimoine ludique est extrêmement riche et divers, et chacun devrait y trouver en principe chaussure à son pied. Pour tirer pleinement profit de cet univers, il est important de le connaître et de le faire connaître, en identifiant par exemple non seulement les jeux

les mieux adaptés à l'âge du public visé mais aussi les jeux dont l'appartenance culturelle est à même de susciter la fierté et/ou la curiosité.

Autant dire que le jeu pédagogique en classe de langue n'est pas l'apanage des instituteurs, car il peut s'adresser aussi très facilement aux collégiens, aux lycéens, aux universitaires et à toute personne désireuse d'apprendre une langue. Dans le cas de l'enseignement bilingue, il est clair qu'il faut songer à exploiter le patrimoine culturel et ludique des toutes langues impliquées, et même de langues autres, en mettant en valeur aussi bien les similitudes que les divergences.

« 7. La totalité des ressources ludiques à ta disposition tu exploiteras ».

Je n'ai pas ici l'intention de reprendre une réflexion sur les quatre régions sémantiques de la métaphore ludique que j'ai longuement exposée ailleurs à plusieurs reprises (Silva, 1999a, 1999b, 2005, 2008). Je me contenterai donc de rappeler que sous l'étiquette « ludique » se cachent des réalités très diverses renvoyant à quatre grandes catégories : ce avec quoi l'on joue, ce à quoi on joue, les conditions dans lesquelles on joue et ce qui fait que l'on joue. Autrement dit, le matériel, les structures, le contexte et l'attitude ludiques.

Une exploitation optimale du jeu saura tirer profit de la diversité des supports disponibles en classe de langue, de la large gamme de règles de jeu ainsi que des facteurs favorisant une ambiance propice à l'émergence de l'attitude ludique, caractérisée par une implication totale couplée à une capacité à prendre de la distance. C'est à cette attitude singulière que sont liés la plupart des avantages que l'on associe aujourd'hui au jeu pédagogique.

Dans l'enseignement bilingue, le matériel et les structures disponibles se multiplient, tandis que le contexte se complexifie par le jeu des langues en présence. Comme nous le verrons plus loin, l'attitude ludique peut s'avérer très utile pour remettre en cause des représentations figées, pour adopter de nouvelles perspectives sur les langues, pour explorer des stratégies didactiques parfois négligées (voir par exemple celles citées par Castellotti, Coste et Duverger, 2008 : 18-19, et reprises en conclusion de ce texte), bref, pour favoriser l'apprentissage des langues tout comme le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

« 8. Au jeu de faire semblant de jouer point tu ne joueras ».

La pensée du jeu, la conviction intime du joueur par rapport à son propre jeu, est extrêmement fragile. Il ne suffit pas de dire que nous jouons, il ne suffit même pas de réaliser des actions prétendument ludiques pour jouer pour de bon. Le contexte scolaire regorge d'exemples de situations où le professeur annonce un jeu, où les élèves suivent la consigne donnée, et où personne n'est dupe de la ruse pédagogique : chacun sait que cela n'offre pas les conditions d'un jeu véritable. Il est donc important, pour préserver la motivation et la confiance, de ne pas faire semblant de jouer. Le jeu est sans doute l'une des rares situations authentiques susceptibles d'être vécues en tant que telles dans la salle de classe, profitons donc de la valeur « immersive » des activités ludiques pour faire vivre, sentir, agir et penser les apprenants dans les différentes langues en présence.

« 9. Des apprenants tes jouets point tu ne feras ».

Dans la lignée de ce qui précède, il est évident qu'il faut attribuer aux apprenants un rôle actif de sujets jouants et non un rôle passif d'objets joués.

« 10. La panacée ludique point tu ne chercheras ».

Je finirai ce décalogue en rappelant une évidence : aussi productif soit-il, le jeu n'est en fin de compte qu'un outil pédagogique parmi d'autres. Il peut sans aucun doute offrir des voies riches et intéressantes, à condition d'être utilisé avec rigueur, depuis une approche où hypothèses méthodologiques, supports et pratiques sont articulés harmonieusement. C'est à ce prix qu'apprenants et enseignants seront de véritables acteurs du processus pédagogique, et non de simples exécutants.

II. Premiers éléments de réflexion sur les spécificités du jeu en classe bilingue

Venons-en plus spécifiquement aux passerelles qui peuvent exister entre jeu et enseignement bilingue. À ce stade de ma réflexion, qui reste encore à développer, j'ai identifié au moins cinq axes thématiques susceptibles d'éclairer l'articulation entre jeu et enseignement bilingue :

1. Contemporanéité de l'intérêt envers le jeu et le bilinguisme.
2. Passage du bilinguisme aux plurilinguismes.
3. Avantages associés au jeu et au plurilinguisme, notamment le rôle accordé à la métacommunication et à la métacognition.
4. Intérêt du jeu dans une perspective d'éveil aux langues.
5. Diversification possible et nécessaire des démarches.

Pour explorer le premier de ces axes, on peut garder à l'esprit le fait que les années 1970 ont marqué à de nombreux égards un tournant dans la pensée occidentale. Sans entrer ici dans les détails de chacun des volets de la révolution copernicienne introduite par cette décennie, je signalerai simplement que c'est de cette époque que date la consolidation des conceptions pédagogiques qui mettent au centre le sujet de l'apprentissage : cela correspond, dans le domaine de didactique des langues, à l'émergence de l'approche communicative. En fait, dès les années 1960, de nombreux théoriciens avaient rallié « l'utopie du désir », au cœur de laquelle le discours idéalisant sur l'enfance tient une place de choix.

Un tel discours traduit une tentative de revendication du plaisir, par opposition à la morale d'une société de consommation régie par des technocrates. Le jeu, conçu comme l'une des expressions majeures du plaisir et de la créativité², accède au devant de la scène pédagogique et socioculturelle, mais sans être encore pleinement problématisé.

Or, c'est également de cette époque que date le renversement des valeurs attribuées au bilinguisme³. Signoret (Da Silva Gomes et Signoret Dorcasberro, 2005 : 265-268) documente ce changement de paradigme : d'un bilinguisme déconseillé et critiqué, accusé de marginaliser les locuteurs et de susciter des problèmes intellectuels, émotionnels, psychologiques et linguistiques, on passe progressivement à la reconnaissance du bilinguisme comme un facteur de promotion de la pluralité et de la tolérance, et l'on va même jusqu'à affirmer que le monolingue est condamné à l'enfermement cognitif, conceptuel et symbolique, tandis qu'un locuteur bilingue jouirait d'une plus grande souplesse cognitive ; aurait une intuition plus aiguë des principes qui régissent chaque langue en particulier et les langues en général ; développerait une meilleure conscience du caractère arbitraire du code et ferait preuve d'une plus grande capacité d'abstraction.

Or –et c'est là un deuxième axe thématique important pour l'étude de l'articulation entre jeu et enseignement bilingue–, les recherches postérieures à 1990 abandonnent petit à petit la seule notion de bilinguisme au profit de celle de plurilinguisme, voire de plurilinguismes (cf. par exemple Castellotti, 2010). On en vient même à affirmer que « Ce n'est pas la diversité des codes qui entrave l'apprentissage, c'est l'omission de sa prise en compte. » (Declercq, K. 2007. « Une ethnographie sociolinguistique de deux classes multiculturelles à Bruxelles », cité par Marty, 2010).

Les experts ne manquent pas de signaler que la notion de plurilinguisme renvoie à une multiplicité de cas de figure, selon l'origine du plurilinguisme, son développement, son extension, les statuts des langues qui le composent, les caractéristiques linguistiques de celles-ci, leurs représentations sociales, le vécu individuel de chacun... (Coste, 2010a : 144-146). Il n'y a pas *un* mais *des* plurilinguismes ancrés dans des réalités concrètes, tout comme il n'y a pas *un* mais *des* jeux ancrés dans des réalités concrètes. Le défi tient probablement moins à prendre acte du plurilinguisme –comme un simple état de fait voire comme une forme d'imposition– qu'à en faire un choix délibéré.

Depuis cette perspective, tout enseignement dit « bilingue » s'inscrit à dire vrai dans une réalité plurilingue et pluriculturelle complexe. Il suffit pour s'en convaincre de penser à un jeune apprenant suivant des enseignements en français, breton et anglais, mais fasciné par les mangas japonais, grand amateur de pizza, petit-fils d'un germanophone et ayant séjourné en Espagne l'été dernier... En somme, tel que le signale Coste (2010a : 150), on doit aujourd'hui prendre en compte « non seulement des langues étrangères reconnues et enseignées par l'école, mais aussi les [...] éléments [du répertoire langagier que les apprenants] doivent à leur famille, à leur environnement, à leurs activités avant et à côté de la scolarisation. » Cela rend l'étude du plurilinguisme d'autant plus complexe que les composantes de la compétence plurilingue sont diverses « quant à leurs rôles communicationnels respectifs, les valeurs affectives et cognitives qui s'y attachent, leurs places variables dans les jeux et enjeux identitaires et les appartenances multiples de l'acteur social considéré » (Coste, 2010a : 150).

Un troisième point d'articulation entre jeu et enseignement bilingue concerne sans doute les avantages associés de nos jours à chacun d'entre eux. Par exemple, tout comme le jeu, le plurilinguisme est censé favoriser l'agilité cognitive et la créativité (voir Coste, 2010b). Ce point reste à développer, par exemple à partir de l'argumentaire cité par Castellotti, Coste et Duverger dans leurs *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire* (2008 : 10). Je ne voudrais cependant pas ignorer ici un élément clé du rapprochement entre jeu et plurilinguisme, à savoir leur rapport respectif à la métacommunication et à la métacognition. D'après Bateson (1955), ce qui

² Winnicott (1974) est pour beaucoup dans cette revalorisation du jeu en association avec la créativité.

³ Notons au passage que la création des écoles Diwan date de 1977.

caractériserait une situation ludique serait justement la métacommunication, entendue ici comme la capacité de ceux qui y participent à envoyer des messages disant « Ceci est un jeu », c'est-à-dire, la capacité à prendre de la distance par rapport à un niveau premier de communication. Or, on considère aujourd'hui que le plurilinguisme est à même de contribuer au développement de la métacognition, soit à « la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données » (Flavell, 1976 : 232) Il serait intéressant d'explorer plus à fond ensemble métacommunication ludique et métacognition mise en œuvre dans le plurilinguisme, dans la mesure où la métacognition peut en principe contribuer à promouvoir « la communication orale d'information, la persuasion orale, la compréhension orale, la compréhension de lecture, l'écriture, l'acquisition du langage, la perception, l'attention, la mémoire, la résolution de problèmes, la connaissance sociale et diverses formes d'autoinstruction et d'autocontrôle » (Flavell, 2000, *Cognitive Development*, Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall, cité par Da Silva Gomes et Signoret Dorcasberro, 2005 : 276).

Cette problématique du « méta » est liée à un créneau de recherche très porteur aujourd'hui : celui de l'« éveil aux langues ». Or, dans cette démarche de prise de conscience de l'existence de plusieurs langues et des rapports existants entre elles, les pratiques ludiques peuvent être amenées à jouer un rôle utile pour remettre en cause et faire évoluer les représentations figées de la langue de scolarisation (souvent perçue comme « une et indivisible », tel le cas de la langue française), pour décroiser les langues, pour mettre en œuvre des activités susceptibles de développer l'activité langagière de médiation –qui reste encore à problématiser.

Le jeu devrait ainsi permettre de travailler en classe sur les trois facteurs qui d'après Coste affectent le plurilinguisme en devenir : « le statut et la reconnaissance de ses pratiques langagières premières, antérieures et parallèles à la scolarisation ; leur mise en relation avec la (ou les) langue(s) de scolarisation et le type de traitement scolaire de celle(s)-ci ; les (dés)équilibres, tensions et évolutions qui marquent en termes économiques, politiques, symboliques et identitaires l'environnement multilingue dans lequel s'inscrit son développement propre d'acteur social. » (2010a : 154) Il s'agit en somme de « favoriser dans l'apprentissage la mise en relation des langues, des formes d'éveil interculturel et le développement d'aptitudes, d'attitudes et de stratégies de portée transversale ». (Coste, 2010a : 156).

Ce rôle potentiel du jeu dans le cadre de l'éveil aux langues nous amène à la diversification possible et nécessaire des démarches pédagogiques, qui me semble être aussi un important point d'ancrage du jeu dans la problématique du plurilinguisme. Je reprendrai ici essentiellement les postulats de Coste, pour qui : « La diversité des formes de plurilinguismes et la multiplicité des facteurs qui les travaillent excluent une approche didactique uniforme » (2010a : 155), tandis que la « responsabilité de l'école est de transmettre différentes manières d'apprendre. » (Coste, 2010b) Il précise par ailleurs que cette diversification est déjà dans de nombreux cas réalisée par les enseignants, mais qu'elle reste à thématiser didactiquement. Dans toute démarche tendant à diversifier et à « décanoniser » les pratiques (Coste, 2010a : 158), le jeu trouverait très probablement une bonne place.

III. Le jeu dans le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : quelques exemples

C'est aux démarches concrètes pour la classe que je souhaiterais m'intéresser désormais. Néanmoins, avant de passer aux propositions pratiques, plusieurs courtes prises de position s'imposent : le plurilinguisme que je souhaite personnellement promouvoir est un plurilinguisme équilibré (où toutes les langues sont utilisées à des fins communicatives) et additif (où la pluralité est perçue comme un enrichissement et non comme un poids mort) (d'après Da Silva et Signoret, 2005 : 268-272)⁴. C'est aussi un plurilinguisme permettant de « valoriser les compétences partielles et [de] s'éloigner du modèle dominant du parfait bilingue » (Coste, 2010b), compétences partielles déséquilibrées et évolutives que chaque locuteur doit apprendre à gérer et à valoriser, dans différentes langues non cloisonnées entre elles.

Cela équivaut à œuvrer en faveur d'une compétence plurilingue –et pluriculturelle, devons-nous ajouter– entendue comme la « capacité à gérer un ensemble de ressources langagières [et

⁴ Par contre, à différence de ce postule Signoret sur le bilinguisme, je ne suis pas entièrement convaincue par rapport à la possibilité ni même à la pertinence d'un plurilinguisme coordonné, où les systèmes linguistiques se développeraient en parallèle et sans interférence, ni par rapport à un plurilinguisme équilibré, où le statut social et symbolique de chaque langue serait équivalent.

culturelles], relativement hétérogène, mouvant à bien des égards, [capacité inscrite] dans un projet éducatif d'ensemble où des questions d'identité, de construction de la personne, se posent. » (Coste, 2010b) et à accepter d'adopter le principe selon lequel, dans une éducation à et par la pluralité, « Le point de départ, le lieu, la situation de pluralité sont constitués par la personne, l'élève, l'apprenant, avec son histoire, son expérience, ses représentations et imaginaires, l'ensemble des ressources et capacités construites dans des environnements diversifiés. » (Castellotti, 2010 : 196-200)

C'est donc en me référant à ces principes que j'ai choisi les exemples concrets d'activités qui suivent, en m'inspirant des expériences à assurer dans une perspective d'éducation plurilingue et pluriculturelle (d'après Castellotti, Coste et Duverger, 2008 : 18-19), à savoir, l'expérience de la diversité des langues et des variétés ; l'expérience de l'appropriation plurilingue et l'expérience de la mise en commun des éléments de la diversité que chacun porte en soi.

Pour ces trois auteurs, « La visée d'ensemble est [...] que la combinaison de ces expériences influe sur les représentations et les attitudes que les apprenants ont à propos des langues, de leurs fonctionnements et de leurs fonctions ; affecte leurs dispositions et leurs stratégies d'apprentissage en les dotant d'un certain nombre d'instruments heuristiques simples ; développe leurs capacités langagières, notamment pour ce qui est de la langue de scolarisation » (Castellotti, Coste et Duverger, 2008 : 18). Je souhaite illustrer ici comment le jeu est à même de contribuer dans ce sens, en évoquant six possibilités d'activités, deux pour chaque type d'expérience.

1. L'expérience de la diversité des langues et des variétés

L'expérience de la diversité des langues et des variétés renvoie à la variation et les variétés des langues ; la pluralité des normes ; la distance et la proximité entre les langues (leurs traits linguistiques et leurs représentations culturellement et historiquement marquées) ; les décalages de fonctionnement entre systèmes syntaxiques, morphologiques, lexicaux de différentes langues (voir Castellotti, Coste et Duverger, 2008 : 18). Pour aborder ces éléments de manière ludique, il serait possible entre autres de jouer à un jeu de mémoire sur les normes orale et écrite, où les paires à reconstituer seraient composées de deux textes similaires mais adoptant l'un la norme orale, l'autre la norme écrite : à charge pour les joueurs d'identifier la norme utilisée et d'identifier les paires) (voir exemple fig. 2).

Figure 2. Jeu de mémoire des normes orale et écrite (travail sur la pluralité des normes)

Salut, prof ! Désolé(e), mais j'pourrai pas être là ce soir. [...]	Monsieur le professeur, J'ai le regret de vous annoncer que je ne pourrai pas assister à la séance du 25 octobre 2010. [...]
---	---

On peut également envisager de proposer aux apprenants un Mistigri⁵ dans lequel les ensembles de deux à quatre cartes à appairer contiendraient des séries de mots au sens et à la forme très proche (ou très différente) dans différentes langues, tandis qu'un mot n'ayant pas d'équivalent dans les autres langues en jeu ferait office de Mistigri (voir exemple fig. 3 ; « menhir » est ici le Mistigri).

Figure 3. Mistigri plurilingue (travail sur la distance et la proximité entre les langues)

⁵ La règle succincte du jeu de Mistigri (appelé aussi Pouilleux), telle qu'elle apparaît au dos de la boîte de la version de ce jeu offerte par Piatnik est la suivante : « Distribuer toutes les cartes. Chaque joueur extrait les paires de son jeu. À tour de rôle, chacun présente ses cartes faces cachées à son voisin qui en choisit une. Poser les paires ainsi formées. Le joueur possédant le Mistigri en fin de partie a perdu. » (Touvdy, s.d.) Dans ce cas, le jeu inclut 31 cartes, soit 15 paires plus le Mistigri.

Bank ✓	Banc ✓	Banco ✓	Menhir x
-----------	-----------	------------	-------------

2. L'expérience de l'appropriation plurilingue

L'expérience de l'appropriation plurilingue concerne les possibilités d'intercompréhension ; la mise en relation des langues du répertoire de chaque apprenant ; l'accès à des savoirs et savoir-faire dans différentes langues ; les modes d'écriture différents ; les moyens verbaux visuo-gestuels ; les moyens de communication autres que verbaux ; la créativité linguistique, les formes poétiques, dramatiques, artistiques ; la variation culturelle ; la prise de risque, l'acceptation de l'insécurité, l'expression, l'interprétation... (voir Castellotti, Coste et Duverger, 2008 : 18-19).

Un des jeux permettant de l'aborder en classe est celui de la révérence⁶, qui permet par exemple un travail sur la mise en relation de répertoires langagiers. On peut utiliser un corpus de définitions de mots d'origine étrangère, dont voici un échantillon en français adapté à un niveau débutant :

- « Préparation de pâte à pain garnie de tomates, anchois, olives, mozzarella, etc., originaire de Naples. »⁷
- « Jeu de quilles sur piste, avec une grosse boule percée de trois trous pour les doigts. »⁸
- « Substance alimentaire faite avec des fèves de cacao torréfiées et broyées, du sucre, de la vanille ou d'autres aromates. »⁹
- « Fruit oblong, à pulpe farineuse, à épaisse peau jaune ». ¹⁰
- « Fam. Dérober, voler (de petites choses) »¹¹

Un jeu favorisant le travail sur l'expression non linguistique et l'interprétation est celui de Cui cui, où les participants sont invités à mettre en scène un canevas de jeu de rôles au cours duquel ils ne pourront utiliser que la syllabe « cui », tandis que le reste du groupe est chargé de deviner non seulement la situation et l'identité des personnages mais encore la nature de leurs rapports et le contenu de leur dialogue en s'appuyant sur des indices référentiels, kinésiques, proxémiques, socioculturels, etc.

3. L'expérience de la mise en commun des éléments de la diversité que chacun porte en soi

L'expérience de la mise en commun des éléments de la diversité que chacun porte en soi inclut le travail sur l'apport et le partage d'informations et d'expériences ; l'expression et le récit de soi ; la co-construction d'une expérience collective, de la mise en mots des lectures complémentaires que chacun peut en faire ; et la découverte progressive de la complexité des identités (celles des autres et de soi-même) (voir Castellotti, Coste et Duverger, 2008 : 19).

⁶ Dans le jeu de la révérence, deux à six équipes dont les joueurs sont rangés en file indienne s'affrontent. L'animateur pose une question aux joueurs placés en tête de file. Le premier à y répondre correctement remporte un point ; les autres lui font la révérence. Tous les joueurs vont ensuite à la queue afin de céder leur place à d'autres participants. L'équipe ayant accumulé le plus grand nombre de points remporte la partie.

⁷ Pizza (mot italien). Cette définition et celles qui suivent sont tirées soit de *Le Robert Électronique*, soit de Wikipédia.

⁸ Bowling (mot anglais).

⁹ Chocolat (mot nahuatl).

¹⁰ Banane (mot bantou).

¹¹ Chaparder (mot algérien).

Un jeu bien adapté à l'expression et au récit de soi auprès d'un public de grands adolescents et d'adultes est *Brin de jasette*¹² (E.B. consultants). Au cours de la partie, où il n'y a ni gagnants ni perdants, les joueurs sont invités à répondre à des questions d'ordre personnel, selon trois catégories de cartes dont le degré d'intimité va croissant, depuis les cartes « Brise-glace » (par exemple, « Quelle est votre saison préférée ? ») jusqu'aux cartes « Droit au but » (par exemple, « Quelle partie du corps regardez-vous en premier chez une femme ou un homme ? »), en passant par les cartes « À cœur ouvert » (par exemple, « Quel est votre plus beau souvenir ? »).

Pour travailler sur la découverte de la complexité des identités, on peut proposer « Le fil rouge »¹³, et utiliser des questions sur l'identité de chacun, mettant en lumière ses appartenances, ses ambivalences, ses points de contact avec le groupe...

J'ai choisi ici, pour des questions de temps et d'espace, de partir des trois types d'expériences dont Castellotti, Coste et Duverger considèrent qu'elles sont à assurer dans une perspective d'éducation plurilingue et pluriculturelle (2008 : 18-19). J'aurais tout aussi bien pu m'inspirer de la liste de stratégies didactiques à privilégier d'après les mêmes auteurs (2008 : 21-22) : partir des réalités langagières des apprenants, puis valoriser leurs répertoires en s'y référant et en les mobilisant ; faire prendre conscience de la langue officielle de scolarisation dans ses régularités et sa variation ; mettre en place des dispositifs pour exposer les apprenants à plusieurs langues ; cultiver la réflexion sur le langage et les langues, le plus tôt possible ; développer oral et écrit parallèlement ; veiller à ce que la pratique de l'oral ne se réduise pas à du pseudo-conversationnel ; travailler l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture avec deux langues ; adopter une approche intégrative des langues, en cessant notamment de considérer les langues autres comme des systèmes totalement disjoints de la langue de scolarisation ; utiliser les langues autres pour apprendre des savoirs non linguistiques.

Ce sont là pour moi des pistes à suivre pour le développement de jeux destinés à une classe bilingue, que je ne manquerai pas d'explorer. En attendant, je vous invite à poursuivre de votre côté la réflexion sur les spécificités du jeu pédagogique auprès d'un public bi/plurilingue, en espérant avoir pu vous apporter un éclairage utile.

¹² Voir www.brindejasette.com.

¹³ Il s'agit de passer d'un côté ou de l'autre d'un fil tendu dans la salle en fonction des consignes données par l'animateur. Pour une description plus complète de ce jeu et des idées d'exploitation en classe de langue, voir Silva, 2008 : 127-130.

Bibliographie

- Anyword. « Langues en voie d'extinction : un dossier de *La Recherche* fait le point ». *L'Observatoire de la traduction*, 28 avril 2010.
<http://www.anyword.fr/images/blog/duree-de-vie.jpg> (consulté le 15 octobre 2010).
- Bateson, G. (1955) « Une théorie du jeu et du fantasme ». *Vers une écologie de l'esprit 1*. Paris : Seuil, 1977.
- Besse, H. (1995) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : CREDIF – Didier.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Coste, D. (2010a) « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et pluriculturelle ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 7(1) : *Notions en questions en didactique des langues. Les plurilinguismes*, 141-165.
- Coste, D. (2010b) « Ce que l'on attend des langues » / entretien.
<http://www.franparler.org/articles/coste2010.htm> (consulté le 15 octobre 2010).
- Castellotti, V. (2010). « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 7(1) : *Notions en questions en didactique des langues. Les plurilinguismes*, 181-207.
- Castellotti, V., Coste, D. et Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire* / document de travail.
http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf (consulté le 15 octobre 2010).
- Conseil de l'Europe (1992). *Charte européenne des langues régionales et minoritaires*.
<http://conventions.coe.int/treaty/fr/Treaties/Html/148.htm> (consulté le 15 octobre 2010).
- Da Silva Gomes C., H. M. et Signoret, A. (2005) « El bilingüismo ». *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México : Trillas.
- Flavell, J. H. (1976). « Metacognitive aspects of problem-solving ». L. B. Resnick (éd.), *Perspectives on the development of memory and cognition*, Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 231-235.
- Marty, B. (2010). « Notes de lecture. À propos des langues ». *Plurilinguisme(s)*.
http://www.franparler.org/dossiers/pluri_notes.htm (consulté le 15 octobre 2010).
- Silva, H. (2005) « Le Jeu en classe de FLE » / entretien.
<http://www.franparler.org/articles/silva2005.htm> (consulté le 15 octobre 2010).
- Silva, H. (2008) *Le Jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Touvdy, M. (ill.) (s.d.) *Mistigri* / jeu de cartes. Vienne : Piatnik.
- Valette, R. et Y. (1985) « Les Eleusis en classe de langue. Jeux de réflexion et de communication ». *Le Français dans le monde*, 195, 49-58.
- Winnicott, D. W. (1974) *Jeu et réalité. L'Espace potentiel*. Paris : Gallimard.

LONNY GOLD
LA SUGGESTOPÉDIE

Demat deoc'h holl,

Goulennet a zo bet diganin digerñ ar prezegenn ar mintin-mañ, gant Lonny Gold a zo kelenner war ar sugestopediezh hag emañ o XXX an dachenn abaoe 30 vloaz bremañ.

Lonny a zo bet ganet e bra Kanada. Chomet e bro all e-pad ur pennad mat. Krouet gantañ ha gant reoù all Kuzul Broadel Sugestopediezh. Bremañ emañ o chom e bro Sueden. Digoret gantañ ur skol da zeskiñ dre ar sugestopediezh. Peurliesañ emañ o fouetañ bro o vont er bed a-bezh o kas an hentenn-se pelloc'h. Bet eo bet o kelenn e meur a vro.

Neuze d'am soñj eo bet goulennet ganin kinning un den peogwir... Mont a ra eus ma anv [.....] M'eus ket lâret pelec'h e oan o labourat, en aozadur stummañ Roudour hag emamp o'ch ober gant an hentenn-se ni ivez abaoe un tammad a bloavezhioù bremañ. Ha pa oamp bet stummet war an hentenn-se, hon oa klasket tapet skiant prenet ganeomp hon oa klasket diskouez an hentennou-se d'ar gelennerien-all. Diaes a-walc'h eo bet lakaat an dud da cheñch un tammig o hentennou. Evit meur ... un tammig cheñch micher ha neuze Lonny a zo o vont d'ober un taol-esae ganeoc'h peogwir diaes eo displegañ an hentennou-se ha gwel' ... tra ober an traoù ha d'am soñj emichañs e teuio a-benn da lakaat an dud da vont pelloc'h gant an hentennou-se. Neuze d'am soñj e raio un tamm konto un tammig diazezoù an hentenn ha war lerc'h e grogo gant an taol esae ha klasko evit echuiñ mont un tamm doñoc'h war dachenn an deskiñ diellouezh gouzout an dud.

Setu, deoc'h da vont gantañ bremañ !

L'essentiel qu'il faut que vous sachiez c'est que j'ai détesté l'école, donc je suis entré dans l'enseignement. Le système qui n'a pas du tout marché pour moi, il fallait que je trouve autre chose, d'ailleurs j'ai passé quatre ans ou cinq ans au lycée ou au collège à réfléchir à ce qui pouvait marcher pour moi. Je suis tombé sur la méthode suggestopédique en 1977. En 1977 j'ai commencé à le faire, depuis je ne fais que ça et je fais ça très ??? Je vais vous expliquer la suggestopédie dans le ??? et après ça nous allons avoir un texte pour que ce soit expliqué de façon plus suggestopédique. La deuxième séquence ce que je vais faire est un cours modèle d'anglais dont vous allez voir les différentes phases comme nous faisons en classe. Troisième phase, on va regarder des choses qui ont été abordées à la fois par Roy et Hayde dans l'autre conférence à propos de toute la notion de la correction et puis j'aurais éventuellement d'autres apports à vous apporter.

La suggestopédie est une méthode qui a ses origines en Bulgarie, c'est le docteur Georgi Lozanov qui l'a créée à base d'une erreur scientifique tout comme Louis Pasteur. Ce n'était pas la même erreur, ce n'était pas la même science non plus. Louis Pasteur a trouvé des choses pendant la nuit et il a laissé traîner jusqu'au lendemain matin. La aussi c'était dans la nuit sauf que c'était une panne de courant. Ils étaient en train de faire de la recherche sur quelque chose qui s'appelle l'hypnopédie. C'est-à-dire

les gens écoutaient un poème une fois toutes les heures pendant sept heures. Un magnétophone se mettaient en marche les gens entendaient le bruit et soi-disant ils allaient tout savoir le lendemain matin. Une partie de l'expérience à eu lieu exactement comme ils avaient prévu. Les gens avaient bel et bien entendu le même poème 8 fois dans la nuit.

Je vous explique l'expérience : ils sont arrivés là où ils menaient l'expérience. A 5h du soir il y a eu une lecture publique du poème en question. A 8h55 le poème était relu pour tout le monde. Ils ont passé la nuit à l'écouter. Troisième lecture publique à 8h55 et puis à 9h ils ont passé le test pour savoir si ils connaissaient bien le poème.

Question public : En Dormant ?

Oui, en dormant. C'est-à-dire qu'il y avait un magnétophone attaché au lit et puis les gens portaient des casques pendant leur sommeil. Une fois toutes les 55 minutes l'appareil s'est mis en marche et puis les gens l'entendaient dans le sommeil. Maintenant sur le plan scientifique « dans le sommeil » c'est une question très intéressante puisque ils sont ressortis de l'état de sommeil vers l'état d'hypnose mais eux ne l'ont pas constaté cela. Ce sont des constatations faites par la suite. L'essentiel est qu'il y a eu une panne d'électricité dans l'un des dortoirs. Donc 30 élèves sur 60 étaient persuadés de l'avoir entendu toute la nuit, donc ils sont entrés dans la salle d'examen en toute confiance et puis ils ont réussi brillamment et à partir de là Georgi Lozanov s'est posé la question « Qu'est ce qui est de la base de si on apprend ou si on n'apprend pas ? Et il a constaté que probablement c'était la suggestion. La suggestion c'était le prestige de l'institution. Si les professeurs à qui ils avaient à faire avaient une réputation, et puis il y avait surtout la confiance. Il a élaboré toute une science de suggestion. La suggestion est définie de la façon suivante :

Une suggestion c'est toute l'information qui sont d'intensité faible et qui vous parviennent à votre insu. Et c'est ce qui est à l'origine de toutes nos attitudes.

Voilà le champ de recherche qu'il a mis en marche. Maintenant moi, j'ai ma façon de voir les choses, après 32 ans on peut s'autoriser à avoir sa propre vision, et pour moi il y a quatre principes dans la suggestopédie.

Premièrement, les gens ont le droit de faire des erreurs. Il ne faut pas les culpabiliser. Si ils ne faisaient pas d'erreurs vous seriez au chômage.

Deuxièmement, on se rappelle des choses qui ont un contenu affectif, une signification émotionnelle. Donc tout est lié, tout est intertissé je dirais, avec des choses qui ont une signification affective.

Troisièmement, ce qui retient la mémoire à long terme est ce que vous aurez perçu en périphérie de votre perception et non en direct. Je ne sais pas si vous vous rendez compte de la gravité de ce que je dis, sur le plan personnel ça veut dire que quand les mêmes arrivent et que vous dites « alors qu'est ce qui s'est passé en classe de géo aujourd'hui ? » et elle vous répond : « ah qu'est ce que c'était drôle le professeur s'est cassé la figure » Elle est train de vous donner la réponse qu'il faut parceque c'est ce qui l'a marquée, la chose qui sortait de l'ordinaire, d'une part, et d'autre part, c'est ce qui était perçu en périphérie.

Je devrais peut être expliquer la différence entre la mémoire à court terme et à long terme.

La mémoire à court terme est une mémoire qui est consciente, qui est rationnelle, qui est analytique, qui est linéaire, et séquentielle.

La mémoire à long terme, n'est pas consciente, c'est une mémoire qui est semi consciente ou même inconsciente par moments. C'est une mémoire qui n'est pas rationnelle, c'est une mémoire qui est émotionnelle et affective. C'est une mémoire qui n'est pas du tout analytique, où on casse tous les problèmes en petits morceaux et on passe tous les morceaux au microscope. C'est une mémoire qui est synthétique ou globale. La mémoire à long terme n'est pas linéaire et séquentielle. Elle est immédiate et intuitive.

L'intuition ce n'est pas du tout de la magie. L'intuition, c'est des informations qui vous sont venues à votre insu parce qu'elles avaient une intensité faible. Donc vous avez la sensation que les choses sont comme ça. C'est comme visiter une vieille tante qu'on a pas vu depuis trente ans, qu'on arrive dans son patelin, et qu'on ne sait pas pourquoi mais on a l'impression que ça doit être plutôt à gauche qu'à droite. « Et puis, il y a des arbres là , et à mon avis c'est juste avant les arbres.. » Et neuf fois sur dix on a raison. On n'est pas sûr, on ne peut pas le justifier, mais quand même on a suffisamment d'informations qui sont restées en place pour que vous preniez une décision qui est valable.

Donc, troisième principe, on va distraire les élèves avec des choses qui ne sont pas très essentielles, justement pour que vous puissiez les alimenter de l'essentiel à leur insu. Je vais vous donner un exemple :

J'ai besoin de 8 personnes qui se mettent ici au centre. Admettons que ce soit un cours d'anglais. Un cours d'anglais de troisième jour. Je suis en train d'enseigner la conjugaison du présent. La plupart d'entre vous savez , surtout si vous parlez breton, la conjugaison en anglais...il n'y en a pas beaucoup. On rajoute des S pour les « he » et « she ». [...]

Je vais vous demander vos prénoms :

« Gwenolé, Ronan, Jakes, Marie Laure, Virginie, Michelle, Hayde »

Moi je m'appelle Lonny et je vais vous dire « I like airplanes » ça veut dire que j'aime les avions.

J'envoie le ballon à Jakes et il dit : « Lonny likes airplanes ».

Jakes : " Lonny likes airplanes and I like Lonny"

Michelle: "Lonny likes airplanes, Jakes likes Lonny and I like chocolate"

Ronan : "Lonny likes airplanes, Jakes likes Lonny, Michelle likes chocolate and I like chistr"

Hayde : "Lonny likes airplanes, Jakes likes Lonny, Michelle likes chocolate, Ronan likes cider and I like music"

... : "Lonny likes airplanes, Jakes likes Lonny, Michelle likes chocolate, Ronan likes cider, Hayde likes music, and I like strawberries.

Gwenolé: "Lonny likes airplanes, Jakes likes Lonny, Michelle likes chocolate, Ronan likes cider, Hayde likes music, likes strawberries and I like gavotte

Virginie : "Lonny likes airplanes, Jakes likes Lonny, Michelle likes chocolate, Ronan likes cider, Hayde likes music, likes strawberries , Gwenolé likes gavotte and I like potatoes."

... "Lonny likes airplanes, Jakes likes Lonny, Michelle likes chocolate, Ronan likes cider, Hayde likes music, ...likes strawberries, Gwenolé likes gavotte, Virginie likes potatoes and I like apples.

Clairement, qu'est que qui se passe ? Il y a trois contraintes et leur attention est portée sur les trois contraintes.

D'abord, il faut qu'ils se rappellent des noms des personnes qui ont reçu le ballon. Deuxièmement, l'ordre dans lequel le ballon a été reçu. Troisièmement il faut qu'ils sachent l'objet de préférence de chaque personne. Mais pour jouer à tout ça ils sont obligés d'utiliser « he likes » « she likes » et puis d'atterrir sur soi-même avec « I like ».

Ça, c'était un exemple de comment on met l'essentiel en périphérie de la perception et ce en distrayant les gens par d'autres contraintes qui sont moins importantes. Evidemment, strawberries et important, airplanes aussi est important .. mais du fait qu'on est préoccupé par cela le reste passe en périphérie et trois jours plus tard on va s'en rappeler.

Parce qu'en fait, la mémoire à long terme et la mémoire à court terme marchent ensemble mais la mémoire à court terme commence à s'évanouir à partir de de trois jours et puis c'est la mémoire à long terme qui prend le relais.

La mémoire à court terme c'est comme un tableau noir dans une salle de classe. Le prof de géo arrive, il y a plein de noms de villes, et de noms de montagnes, après c'est le prof d'histoire qui efface et y mets des trucs d'histoire. Ensuite c'est le prof de français, il enlève tout ce qui gêne pour y mettre les informations concernant le français. La mémoire à court terme, ce n'est pas quelque chose qui est censé retenir les informations. Par exemple, Jakes : « qu'est ce que tu portais le 17 janvier de cette année ? »..

Donc voilà ça c'est le troisième principe.

Premier principe, vous faites autant d'erreurs que vous voulez.

Deuxième principe, vous donnez une signification affective et émotionnelle à tout ce qui se passe.

Troisième principe : on alimente la mémoire à long terme par la perception périphérique

Quatrième principe : on analyse rien avant qu'on ait assimilé. Plus j'analyse quelque chose que vous n'avez pas assimilé plus je mets Psychologique en place. Mais si par contre, je vous enseigne quelque chose et que par la suite je vous montre à quel point c'est compliqué vous êtes contents parce que vous avez assimilé quelque chose de compliqué donc c'est la preuve que vous êtes doués. Et en plus vous ne vous étiez pas rendus compte d'à quel point c'était compliqué, ce qui est la preuve que vous êtes super doués. Et tout ça c'est dans la structure de l'enchaînement, c'est la structure du cours. On assimile, après on analyse et ça va tout seul.

Voilà pour l'exposition théorique.

[...] Distribution de papier.

C'est la théorie de la suggestopédie et de tout ce qui est en cours. C'est un dialogue entre un vieux professeur et un jeune.

A l'origine le docteur Etait spécialiste en hypnose. Au fur et à mesure il s'est éloigné de l'hypnose parce qu'il trouvait que c'était trop dangereux. Pourquoi ? Parce que on arrivait à ... beaucoup d'informations mais il fallait induire un état un peu semblable pour retrouver ces informations dans les

meilleures conditions. Donc au fur et à mesure, il s'est éloigné et puis dans un deuxième temps il a utilisé de la musique classique et cela peut vous étonner un tout petit peu.

Je vais donc lire. Première page intonation normale. Deuxième page plusieurs personnes qui lisent et troisième page je vais vous faire la lecture triptyque à base d'hypnose. Quatrième et Cinquième page je vais le faire avec de la musique classique comme on le fait beaucoup aujourd'hui. Tout ça pour qu'il n'y ait pas de routine, pour qu'on ait l'impression qu'il y a des changements en permanence.

Lecture du texte :

[deux formateurs...cérébrale]

[Lecture par les membres du public]

[Mais qu'est ce que...nos rêves]

Maintenant je vais vous faire un exemple de lecture triptyque qui est à l'origine de la suggestopédie et qu'on n'utilise plus parce qu'elle est trop proche de l'hypnose.

D'ailleurs, le propre du rêve c'est le télescopage dans le temps, et la juxtaposition des lieux disparates ?

- [Et comment ...Mais tous les enseignants connaissent ça.]

Je ne sais pas si vous vous êtes rendus compte mais il y avait une lecture triptyque. La lecture triptyque c'était de la déclaration tout à fait normale, (le chuchotement c'était le défi, est ce que j'allais réussir ?) et puis une intonation plutôt triomphale. Et la on recréait la dialectique de l'apprentissage : Formulation, effort avec espoir de réussite, grande réussite et joie. Mais c'était trop proche de l'hypnose donc on est revenu sur tout à fait autre chose. Et avec l'aide de Beethoven je vais vous montrer comment on présente les choses maintenant.

43 :00

[fond sonore Beethoven]

[Tu as entièrement raison ...Et qu'est ce qu'on est censés faire avec cela ?]

En suggestopédie, on utilise le concert classique pour les représentations. La musique classique c'est surtout la musique écrite entre 1750 et 1800. en France, c'est un tout petit peu compliqué car on a intercalé un autre style de musique qui s'appelle Rococo mais fondamentalement ça ne change pas grand-chose. Rococo c'était les vingt dernières années de la période baroque et les vingt premières années de la période classique mais globalement pour le reste du monde en dehors de la France, l'année de démarcation c'est surtout 1750. ça commence en 1750 et ça va jusqu'à 1800. 1800, on fait plutôt de la musique romantique ce qui est fondamentalement la même chose que la musique classique mais avec plus d'émotion. Mais la structure ou l'architecture c'est plus ou moins la même chose. Pour les faits, ça induit une concentration d'étendues. Maintenant je vais vous jouer une musique baroque et vous allez voir la différence de l'effet. La musique baroque c'est de la polyphonie. Vous n'arrivez pas du tout à suivre. Vous ne pourriez pas plus suivre un morceau de musique baroque que je ne pourriez suivre 7

conversations différentes dans une soirée cocktail. Qu'est ce que vous faites, et bien vous lâchez prise. Et qu'est ce qui se passe quand vous lâchez prise ? Votre activité cérébrale descend des ondes A bêta vers les Alpha. A bêta c'est entre les 18 et 23 Hz , vous êtes très productifs. Les ondes Alpha c'est entre 8 et 12 Hz. Vous n'êtes pas du tout productif, vous êtes réceptif. Réceptif et productif c'est deux idées différentes, d'ailleurs c'est presque des contraires. Quand vous êtes productifs vous avez une idée en tête et dans un mouvement vers l'extérieur vous imposez votre projet sur le monde autour de vous. Par contre si vous êtes réceptif, vous n'avez rien en tête, de préférence et puis vous prenez les informations que sont dans le monde autour et vous les assimilez. Donc c'est un mouvement de l'extérieur vers l'intérieur. Au-delà d'Alpha, Beta vous arrivez à 28, 30 , 32 Hz et là vous êtes stressé.

46 :00

Exemple type : Vous téléphonez à quelqu'un pour savoir à quelle heure c'est la réunion cet après midi. Pour savoir si c'est à 4h ou 4h30. Vous dites :

« -Oui, Jean Marc, bonjour, dis moi

- Et puis Jean Marc dit : Oh la la , je n'ai pas le temps ! J'ai un rapport à soumettre avant 5h ce soir. J'ai également des problèmes à la maison, et en plus de ça je viens d'apprendre que je suis obligé de faire un déplacement.....

Et puis pendant 5 minutes il vous explique pourquoi il ne vous a pas dit ce pour quoi vous lui posiez une question.

Ça ce sont les gens stressés, ça correspond à une activité cérébrale bien précise, c'est-à-dire au-delà des 28Hz. Tout ça c'est de la physiologie.

Je vais vous faire écouter maintenant de la musique baroque

[Musique baroque]

[Et qu'est ce qu'on est censé faire avec tout cela ?.... les informations qu'ils utilisent.]

Dernière partie pour vous faire une démonstration avec une musique alternative pour quand on est dans les endroits où des gens ont des problèmes avec ce genre de musique parce que c'est trop étroitement associé à l'église

52 :00

[...style New age Californie des années 70]-

[Préparation colossale et des stratégies psychologiques.....La suggestopédie.]

Il y a quelque chose que j'aurais pu préciser à propos de la musique baroque. C'est une musique qui a été écrite entre 1600 et 1750. Il y a trois phases, mais cela n'est pas très important. Autant la musique classique induit une concentration détendue. Autant la musique baroque induit une détente concentrée.

[....]

Je voulais vous montrer un cours d'anglais, et les différentes phases et styles d'activités qui existent et après ça regarder la gestion de l'aspect inconscient de la communication. C'est-à-dire comment communiquer avec l'inconscient de façon à ce que l'inconscient se sente en sécurité pour que la personne s'ouvre au lieu de se fermer.

[...]

[Distribution d'un document]

Vous allez voir que tous les textes en suggestopédie sont sous forme de dialogue. Pourquoi ? Parce que ça nous aide à personnaliser chaque information en l'associant avec un des personnages dans notre groupe parce que ces personnages ici seront joués par chaque participant du groupe. Ça nous donne un point de repère affectif parce que c'est plus facile d'associer des informations avec une personne.

Vous allez voir qu'il y a un texte en français à gauche. Pourquoi ? Pour trois raisons : tout d'abord parce que les faibles n'auront pas l'impression d'être complètement perdus.

Deuxièmement les professeurs ne seront pas agacés lorsque les faibles demandent aux forts « mais qu'est ce que ça veut dire ça ? Explique moi ça... »

Et troisièmement, pour agacer les forts qui ne pourront pas s'empêcher de toute façon de voir la traduction française et dire de façon un peu hautaine « oh, je n'avais pas besoin de cette traduction » Mais de toute façon même si ils sont agacés avec le professeur ils sont très contents d'eux-mêmes. Et puis c'est ce qu'on travaille. C'est de donner des preuves en permanence du degré auquel les gens sont doués. On ne peut pas enseigner quoi que ce soit à quelqu'un qui a une mauvaise image de soi.

[...] Très souvent vous serez obligés de les leurrer pour se trahir parce que très souvent les gens qui sont crétins, vous vous savez qu'il ne sont pas crétins du tout mais enfin c'est parce qu'ils sont en train de protéger quelqu'un d'autre. Vous mettrez beaucoup de temps à savoir qui. Mais sachez qu'il y a un enjeu psychologique qui est bien plus important que leur réussite dans votre matière.

Je vais vous donner un exemple :

La technique d'utiliser la musique est beaucoup plus efficace pour la pratique d'une langue étrangère

[Texte en anglais avec un fond sonore classique]

C'est une texte sur le présent parfait. « Have ». Egalement il y a peut être des expressions que vous ne connaissez pas. J'essaie de faire ça pour qu'il y ait des élèves de plusieurs niveaux. Je prendrais le mot « hailed » Cloué, c'est l'idée de crucifier, la police l'a probablement verbalisé, la police l'a probablement coincé.

Donc je fais appel à plusieurs niveaux, les gens qui ne connaissent pas du tout le present parfait et ceux qui le connaissent déjà mais qui seront quand même content d'avoir un certain vocabulaire un peu recherché.

Deuxième activité, je demanderai à chacun d'entre vous de choisir dans la page le mot qui vous plaît le plus. Je fais ça pour plusieurs raisons. Tout d'abord c'est une façon cachée de vous faire relire le

texte. Si je dis « relisez le texte, ça n'a aucune valeur. Vous êtes conscient de ce que vous êtes en train de faire. Mais si je vous donne une autre tâche comme cherchez votre mot préféré, vous êtes en train de lire la page en biais, ce qui veut dire que vous l'envoyez vers la mémoire à long terme plutôt que la mémoire à court terme.

Deuxièmement quand vous allez annoncer chacun votre mot préféré, évidemment le groupe ne sera pas aussi important que ça, on va associer le mot avec telle ou telle personne. Par exemple Jakes, qu'est ce qu'il aimait ce matin dans le jeu ?

Le public : Lonny

Voilà c'est ce que je voulais entendre. La preuve c'est que vous vous en rappelez et pourtant on a fait autre chose depuis ce moment là mais c'est une chose qui vous a marqués. Et au fait, moi j'aime quoi ?

Le public : Airplanes.

Voilà, on va associer, on est en train d'utiliser les élèves comme des aide-mémoire pour tisser les informations avec l'affectivité. Parce que l'association avec quelqu'un c'est un aide-mémoire affectif.

Troisièmement, la chose la plus vicieuse, quand je demande à une élève : quel est ton mot préféré ? Il n'y a aucune façon que l'élève puisse répondre : je ne sais pas. Toute réponse va être une réponse juste parce que même si l'élève répond que son mot préféré c'est « the », il a commencé à participer. Donc personne n'est laissé de côté. J'ai démarré mes activités en demandant un activité ou tout le monde et plus ou moins obligé de participer.

Deuxième question : Quel est le mot que vous trouvez le plus antipathique ? C'est-à-dire que les gens peuvent exprimer ce qu'ils n'aiment pas.

Troisième question : « Quel est le premier mot que vous allez oublier ? » Et je reviens, si quelqu'un avait dit qu'il allait oublier « nailed », je vais deux autres et puis je reviens : le mot que tu avais oublié ?

- C'était « nailed » .
- Ah oui. C'était « nailed »

Je suis en train de les déprogrammer. C'est-à-dire que je suis en train de prouver qu'ils ne sont pas comme ils pensaient être.

Quatrièmement, je vais leur demander : quel est le mot sur cette page qui décrit le mieux ma personnalité ?

Alors là tout le monde s'amuse. Il y a des gens qui m'aiment bien et d'autres qui ne m'aiment pas et je le vois tout de suite. Cela veut dire que mon autorité n'est pas du tout une autorité statutaire mais mon autorité vient des compétences psychologiques, je fais partie du jeu.

Cinquièmement, je demande : « Quel est le mot qui vous décrit le mieux vous ? »

Très souvent on peut avoir des réponses très négatives. Il y avait une femme que j'ai vue dans une école pour dressage de chiens dans le nord de la Suède. A un moment donné je lui ai dit est ce qu'il y a un mot ici qui décrit votre personnalité ?

Elle a répondu : Non il n'y a rien d'assez négatif dans cette page pour me décrire.

J'ai que j'avais un problème.

[Distribution de documents]

1 :07 :35

Là c'est une activité que je préface, par quelque chose de sub-scientifique qui est évidemment de la foutaise. Je dis à tout le monde qu'en plus de mes activités d'animateur je suis en train de mener de la recherche scientifique, et que j'ai découvert que les gens qui s'assoient à côté de la fenêtre sont toujours plus intelligents que les gens qui sont plus éloignés de la fenêtre parce que leur cerveau reçoit moins de lumière. Et puis on crée une situation de compétition.

[Lecture du texte the trip to the Moon texte à trous]

Le public doit deviner les mots manquants

« Un point pour les gens du côté de la fenêtre, Etc..

« Quatre à deux »

« Quatre à trois »

« Cinq à trois »

Et assez rapidement je commence à tricher on va passer de « sept à huit » à « huit à treize » et puis je fais n'importe quoi avec les chiffres. Alors ça va un peu à l'encontre de ce que Roy et Hayde on dit hier mais en fait moi ce que je veux c'est toute l'énergie d'une compétition mais sans qu'il y ait de gagnant et sans qu'il y ait de perdant. Je ne veux pas de la compétition.

D'ailleurs si vous avez un moment, il y a une psychologue suisse allemande Alice Miller qui dit que normalement un enfant joue sans compétition et puis ce sont les adultes qui pour exercer un contrôle sur les enfants qui induisent la notion de la compétition. A chaque fois que vous avez de la compétition, vous êtes en train d'appauvrir la créativité.

Même si vous avez des gens extrêmement agressifs, des chefs de marketing, des directeurs de ventes etc, vous pourriez quand même les déconditionner par tout ça en disant : oui, je sais que tu es le meilleur, tout le monde le sait mais j'enlève la vraie compétition et je substitue ça avec l'énergie de la vraie compétition.

[...Distribution de document : Brighton in the Room]

[Lecture]

D'une part c'est le prof qui joue le pitre et les élèves qui prennent l'autorité de faire les corrections

Deuxièmement, vous êtes en train d'enseigner à plusieurs niveaux. C'est-à-dire que si vous avez un groupe de niveaux mélangés, ça marche très bien parce que ceux qui sont faibles vont se contenter tout simplement de trouver les corrections. Ceux qui ne sont pas assez stimulés en temps normal peuvent demander : finalement, « cast off » c'est quoi ? C'est quand le bateau quitte la côte.. Explication du vocabulaire...

Donc je suis en train d'enseigner à plusieurs niveaux, vers plusieurs niveaux en même temps.

JEU :

Il y a un jeu...

On a un cercle d'élèves et je suis en train d'enseigner le présent parfait « depuis combien de temps » Vous savez qu'en français, en allemand, toutes les langues germaniques, y compris le russe. On dit combien de temps conduisez vous au lieu de how long have you been driving.

Si on se met en cercle et que je demande Do you speak spanish ?

- Yes I do
- How long have you been speaking Spanish before?
- I've spoken Spanish since I was born.

[Distribution Correction Techniques]

La c'est donc un jeu ou j'ai enlevé tous les verbes au présent parfait et on fait ça un peu comme un chant de rap.

Pourriez-vous vous mettre debout ?

[lecture avec le public du texte à trous Brighton in the Rain]

Ah mais vous êtes en train de lire les réponses là ?

Ah non non non on recommence ! J'aurais du préciser qu'on fait la partie avec des blancs.

Là vous êtes en train de mettre vos inconscients au chômage ! Que fait l'inconscient ? ça remplit les blancs, ça repère les schémas, ça identifie le danger de loin en fonction des mouvements inattendus.

Ah mais je vous ai trouvés très très très doués !

La vous êtes en train de remplir les blancs. Ceci dit vous avez toujours les réponses à ce que je fais parceque je ne veu pas que mes élèves remplissent les blancs. A partir du moment ou vous avez rempli les blancs, vous n'avez plus qu'à jeter le papier à la poubelle. Parceque justement, ce qui est intéressant c'est que votre inconscient soit en train de compléter les blancs. Vous le revoyez le soir, vous le revoyez le lendemain matin et ainsi de suite...

Je vais maintenant parler très rapidement des corrections.

[Distribution de 3 documents]

Diverses activités proches du texte

La plume de ma tante est du le bureau de mon oncle. C'était toujours la phrase qui était utilisée pour enseigner le français.

Ici on touche un point très important. Est-ce que dans la création de jeux, il nous incombe d'assurer que tout le monde réussisse ? Et ma réponse est oui. Donc l'architecture encastrée dans mes jeux est la certitude que les gens vont réussir. Donc j'utiliserai probablement le premier avec un groupe faible, le deuxième avec un groupe normal, peut être jamais le troisième.

Après ça on laisse des lettres. Le premier est faisable, le deuxième est plus difficile et le troisième st plein de méchanceté pour que tout le monde échoue.

Ensuite, « l'enclume de ma fente est sur le ruraux de mon monocle »

La c'est l'activité qu'on a faite tout à l'heure.

Mais si vous voulez que les élèves échouent plutôt qu'ils réussissent vous dites « le théière... »

Et puis personne ne trouverait quoi que ce soit parceque vous êtes en train de susciter des associations qui vont à l'encontre de ce qu'on est en train d'enseigner.

Après ça, des mots mélangés. Tout simplement vous lisez de la droite vers la gauche.

L'inconscient lit aussi bien de la droite vers la gauche. C'est uniquement notre système éducatif qui nous apprend de lire de la gauche vers la droite.

Dernier groupe, les lettres sont dans la sens inverse.

A chaque fois qu'il y a un astérisque ça veut dire qu'il y a de fortes chances que les gens échouent.

Pour les matières non linguistiques en correction indirectes.

Un élève dit : New York City est la capitale des Etats-Unis. Que ce soit faux est inintéressant. Ce qu'il y a d'intéressant c'est : qu'est ce qu'il y a de juste là dedans ? New York est quelle sorte de capitale ? Economique. Moi je dis que, vous avez tout à fait raison, New York est la capitale économique des Etats-Unis mais ce qui est important en France c'est la capitale politique. Mais les décisions politiques sont prises dans une ville qui se trouve à 6 heures de route au sud qui s'appelle Washington. Mais tout à fait d'accord que l'économie non seulement des états unis mais du monde c'est New York. La personne qui a fait l'erreur est contente. Qu'est ce que ça veut dire ? il reste à bord. J'ai une petite formulation à laquelle j'ai pensé qui est assez provocatrice mais à laquelle je crois complètement :

« Personne ne peut accepter d'avoir tort avant qu'il ait eu raison d'abord »

Alors moi je trafique avec la réalité mais pas trop, parce qu'en effet New York c'est la capitale économique des Etats-Unis. Ce qui m'intéresse c'est ce qu'il y a de bien. Si je veux le gros lot je dirais oh ben merci, il y a très peu de gens qui savent que jusqu'en 1800 quand New York s'appelle New Amsterdam, c'était en effet la capitale des Etats-Unis, et à ce moment là ils ont déménagé pour une autre ville qui est Washington. Mais merci on est probablement un des seuls groupes en Europe qui sait que Nouvelle Amsterdam c'était la capitale des Etats-Unis. On lui a sauvé la face, donc maintenant il est tout à fait ouvert et disponible pour la correction qui est : Washington.

Même chose « la formule de l'eau c'est H et O »

- Tu as tout à fait raison, il n'y a rien d'autre que de l'hydrogène et de l'oxygène mais si on voulait le reconnaître sous une forme dont on a l'habitude, il faudrait peut-être ajouter un autre hydrogène.

Il faut vous axer sur le positif et la personne emmagasine les corrections.

Guingamp est à 6h de Rennes : vous avez tout à fait raison si vous lisez de la littérature française du dernier siècle.

Vous comprenez cette tournure d'esprit ?

Dernière chose : les corrections techniques

Technique : justifier par le contenu, par le sens par une curiosité le fait que je vais répéter 2 fois la bonne formulation et la personne va sûrement dire « He doesn't like short books ».

Activité pour Le / La

8 chaises en cercle :

Quand je dis « garçon » vous dites LE garçon en vous levant et vous vous déplacez vers la droite.

Quand je dis « femme », vous dites LA femme et vous vous déplacez vers la gauche.

Toujours ajouter une information. Vous pouvez tout faire avec des éléments nouveaux parceque c'est quelque chose qui vous donne de la mobilité.

Dernière chose pour terminer

« Allez vers l'avant et prêchez avec courage ! »

Résumé conférence Lonny gold : La suggestopédie

Lonny Gold découvre la suggestopédie en 1977. Cette méthode d'apprentissage, créée par le docteur Georgi Lozanov a pour but de favoriser la mémorisation à long terme notamment dans l'apprentissage d'une langue en se basant sur la détente et la communication.

Pour Lonny Gold, cette méthode est composée de quatre principes. Tout d'abord, on a le droit de se tromper, de faire des erreurs sans culpabiliser. Ensuite, on se rappelle des choses qui ont une signification émotionnelle. Puis, Lonny gold insiste sur le fait que la mémoire à long terme est alimentée par la perception périphérique d'où l'importance de distraire les élèves par des informations qui ne sont pas essentielles afin de favoriser la mémorisation de l'essentiel à leur insu. Enfin, il est impératif d'assimiler les informations pour pouvoir les analyser.

Cette présentation théorique de la suggestopédie est illustrée par de nombreux exemples de mise en pratique. Lonny Gold présente différentes activités pour appliquer la méthode telles que la lecture en musique qui permet de réduire l'ennui de l'élève et mettre son activité cérébrale dans de bonnes conditions d'apprentissage.

Enfin, Lonny Gold propose différents exemples de correction, en insistant sur la valorisation de l'élève quel que soit son niveau et l'absence de compétition dans un groupe.

Diverradenn prezegenn Lonny Gold : Suggestopediezh

Dizoleiñ a ra Lonny Gold ar suggestopediezh e 1977. Favorizañ eñvoriñ war hir dermen dreist-holl en ur deskiñ ur yezh eo pal an hentenn-se ijinet gant Georgi Lozanov, medisin eus bro Bulgari.

En em ziazezañ a ra an hentenn-se war pevar reolenn. Da gentañ en deus tout an dud droed da faziañ hep kaout mezh. Da c'houde e dalc'heer soñj eus traoù o deus ur sifiañs er fromva. Pouezañ a ra Lonny Gold war ar fed eo an eñvor war hir dermen maget gant ar santout trobarzhel. Neuze eo pouezus da zivuzañ an deskerien gant keleier n'int ket sklaerañ evit aesañ eñvoriñ ar c'heloù pouezusañ en dic'houzout d'an deskerien. Hag evit echuiñ eo ret heñvelaat ouzh an traoù evit bezañ gouest da analizañ anezho.

Skeudennaouet eo ar c'hinnig teorel-se gant skouerioù eus pleustrerezh. Kinnig a ra Lonny Gold obererezhioù evit lakaat an hentenn-se war-raok evel lenn gant sonerezh, da skouer, a zigresk an enoe ha lak an empenn e stuz vat evit deskiñ.

A benn ar fin e kinnig Lonny Gold doareoù dishuñvel da zifaziañ en ur pouezañ war talvoudekaat an desker forzh peseurt live en deus ha war an digevezadeg etre skolidi eus ur memes strollad.

**PLESIDY - 25 et 26 OCTOBRE 2010
APPRENTISSAGE**

LANGUE PLAISIR

Tout au long de la vie

« Le plaisir de la langue régionale, oui mais pourquoi ? »

Geneviève Paulet CPD LCR occitan – Académie de Montpellier- Département de la Lozère

André Clément CPD honoraire- LCR occitan– Académie de Montpellier- Département de la Lozère

Bonjorn a totas e a totes. Es un vertadièr plaser d'èsser aquí a Plésidy amb vosautres per d'escambiar nòstres vejaires, nòstras soscadissas sus l'ensenhament de las lengas regionalas mas tanben sus lor plaça dins la societat a l'ora d'ara.

Bonjour à toutes et à tous.

C'est avec un très grand plaisir que nous sommes à Plésidy, pour échanger nos points de vue, nos réflexions sur l'enseignement des langues régionales mais également la place que représente celles-ci dans la société actuelle.

Geneviève Paulet. Conseillère pédagogique en Langue et Culture Régionales, occitan sur le département de la Lozère. J'ai enseigné 10 ans en élémentaire sur le site bilingue français/occitan de Mende. Durant ces années j'ai beaucoup travaillé avec M. Clément en tant qu'IMF.

André Clément. Enseignant à la retraite depuis 2 ans, j'ai été conseiller pédagogique en LVR – occitan - pour le département de la Lozère, académie de Montpellier, j'ai été également formateur à l'IUFM de Montpellier, centre de Mende et Montpellier. Mme Paulet m'a remplacé à ce poste. Co-fondateur de l'association A.D.oc qui est le pendant de Studi Ha Dudi en Bretagne. J'ai constitué des équipes de recherches avec des collègues du primaire et de la maternelle pour travailler sur la didactique des langues régionales. J'ai eu la chance de pouvoir collaborer avec des collègues catalans à Barcelone, au Val d'Aoste en Italie, en Suisse, avec l'Université Mc Gill au Québec. Au CIEP de Sèvres, nous avons contribué modestement à l'élaboration de CECR et du portfolio de langues. Avec ADOc nous avons organisé quatre colloques

de didactique des langues régionales. Je voudrais dire que la collaboration entre occitans et bretons, entre A.D.Oc et Studi Ha Dudi a toujours été très fructueuse. Lors de notre premier colloque à Mende, en 1993, nous accueillions une forte délégation d'enseignants bretons conduite par Jean-Dominique Robin.

1 - Introduction :

Dans toutes les disciplines et dans l'enseignement des langues vivantes la notion de plaisir est présente et semble être au cœur des apprentissages.

Le Plaisir est un acteur essentiel de la motivation et par là même de l'apprentissage. Ces termes sont fréquents dans les discours des différents acteurs de l'Éducation Nationale.

L'on peut constater que les apprenants-élèves prennent énormément de plaisir à pratiquer la langue régionale, nous essayerons de voir pourquoi.

Notre exposé ne sera en aucun cas une longue énumération des facteurs mais plutôt une réflexion sur quelques points qui nous ont semblé importants. Elle sera axée sur une réflexion à laquelle vous serez associés, vous participerez ainsi à une analyse de situations.

2 – Le plaisir :

Plaisir : nom masculin (ancien français plaisir, plaire/ du latin placere, plaire) Etat de contentement que crée chez quelqu'un la satisfaction d'une tendance, d'un besoin, d'un désir

Ce qui plaît, divertit, procure à quelqu'un ce sentiment agréable de contentement.

Emotion : trouble subit, agitation passagère causée par une réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement. -Larousse 2002

D'un point de vue linguistique : Elaboration de concepts créés par et pour la langue régionale qui permettent au jeune locuteur de retrouver des émotions vécues inconsciemment dans son entourage.

3- Parler selon le Cadre Européen Commun / CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues)

Annexe 1

Parler est l'une des 4 compétences linguistiques qui entrent en jeu dans l'acquisition d'une langue: comprendre / parler / lire / écrire.

Parler : Compétence langagière qui ne peut être séparées des autres même si elle revêt une importance particulière dans le domaine du langage et de la langue.

Le parler est décliné dans le Cadre Européen, selon 2 axes le parler en continu et en interaction.

Plaisir dans la pratique orale de la langue

La notion de plaisir peut se situer à tous les niveaux dans les différentes compétences du niveau A1 au C2.

Parler en continu :

Plaisir peut naître de la nouveauté, de l'inconnu, l'aboutissement heureux d'un effort, de la réussite dans une tâche donnée.

Par exemple : réciter une comptine, chanter une chanson, raconter une histoire, un film, développer mes points de vue sur un sujet d'actualité, présenter une description ou une argumentation..

L'apprenant éprouvera alors une émotion, une satisfaction, un plaisir de réussite par rapport à l'objectif qu'il s'était fixé.

Plaisir peut se complexifier, s'amplifier au fur et à mesure que l'on acquiert des connaissances, des capacités dans la langue.

Plaisir peut être de différentes natures : plaisir individuel ou un plaisir collectif, un plaisir partagé.

Parler en interaction :

Communication simples avec adaptation de l'interlocuteur au niveau du locuteur jusqu'à une participation sans effort à toute conversation.

Plus les compétences seront acquises plus l'interaction sera aisée et donnera accès à des locuteurs performants voire natifs. Entrée dans des sphères linguistiques de plus en plus élaborées.

Ces « conquêtes », engendreront des sentiments de réussite et de satisfaction, **du plaisir.**

Que faire pour que ce plaisir n'évolue pas en lassitude et déplaisir ?

4 - Langue régionale :

Selon Piaget, c'est en agissant sur son environnement que l'enfant construit ses premiers apprentissages. Ces structures cognitives deviennent de plus en plus abstraites. Piaget parle des stades de développement liés à l'âge : sensori-moteur de 0 à 2 ans, pré-opératoire de 2 à 6/7ans (stade de la pensée égocentrique) opération concrète 6/7 ans à 11/12 ans (certain degré d'abstraction), opérations formelles à partir de 11/12 ans jusqu'à 15 ans avec les raisonnements hypothético-déductifs en ce qui concerne le langage. Pour Piaget, l'enfant apprend par assimilation ou accommodation. Pour donner un exemple concret, lorsque l'enfant dit : « m, m, ma, ma, mam, mama,... » et lorsqu'il parvient à dire « maman », le travail linguistique est pratiquement achevé. Pour illustrer mon propos, je prendrai l'exemple de la bouteille. Si le mot peut être représenté par une bouteille, lorsque l'enfant a étiqueté sa bouteille « maman », la tâche est accomplie. Piaget étudie l'enfant d'un point de vue isolé.

Une autre approche est celle de Vygotski. Vygotski a beaucoup étudié les influences sociales et environnementales sur le développement cognitif. Le développement de l'enfant est affecté par la culture dans laquelle il grandit. C'est par l'interaction adulte-enfant que celui-ci apprend. Nous ne reviendrons pas ici sur la Zone de Développement Proximale. Le langage est le moyen par excellence à la disposition des adultes pour transmettre les connaissances à l'enfant. Le concept linguistique se développe, pour Vygotski tout au long de notre vie. Pour revenir au mot « maman » et pour reprendre l'image de la bouteille, chaque fois que l'enfant ou l'adulte prononce ou pense – voix intérieure – à sa maman, il dépose une fine pellicule dans la bouteille « maman ». Ainsi, jusqu'à notre mort, les mots que nous utilisons s'enrichissent, se développent, évoluent en permanence, tout au long de la vie. Pour Vygotski, l'enfant est un être social.

Mais revenons au thème de notre colloque : « Langue - Plaisir tout au long de la vie » qui est directement lié à l'approche Vygotskienne de l'apprentissage.

En fait, trois éléments essentiels sont à prendre en compte :

Le temps/ l'espace/ l'activité.

Le moment/ le lieu/ l'activité.

Pour comprendre cette notion, je fais appel maintenant à votre vécu personnel. Et je reviens à « la maman » que vous ayez votre maman, ou que vous ne l'ayez pas, vous avez tous une image conceptuelle de ce mot. Et cette image, si vous y réfléchissez bien est liée à un lieu, à un moment, à une activité. « Je me rappelle que le matin au petit déjeuner dans la cuisine, maman me conseillait toujours de prendre de la confiture de groseille..... » Cette approche a des conséquences directes sur l'apprentissage des langues. Lors de notre dernier colloque à Plesidy, nous avons évoqué cette question. Je construis et j'enrichis le contenu des mes « bouteilles mots », lorsque je les apprends ou utilise dans un lieu précis, à un moment donné, en ayant des activités et en parlant, en échangeant avec les autres. Ce nouvel apport vient modifier mes acquis précédents. Et c'est ici, qu'intervient pour moi, la notion de plaisir. Pourquoi ? S'il est agréable de co-nnaître, il est encore plus agréable de re-co-nnaître. S'il est envisagé comme cela a été indiqué précédemment, l'enseignement de la langue régionale est non seulement source de plaisir pour les apprenants et les enseignants mais également pour les locuteurs adultes en société.

Pourquoi ce plaisir est-il différent de celui que peut procurer les LVE ?

Il y a évidemment plusieurs facteurs. Je voudrais m'attarder sur deux : l'espace/ l'activité.

Lorsque l'on apprend une langue en prenant en compte les lieux proches, aimés, connus par l'apprenant celui-ci l'intègre dans la pellicule mot qu'il dépose dans la bouteille. La prise en compte de ces lieux contribue fortement au plaisir que l'enfant prend à l'apprentissage. Ces lieux proches de

l'environnement de l'enfant pris en compte par la langue régionale sont un plus pour la construction de la personnalité de l'enfant. Ils n'existent pas réellement pour les LVE.

En ce qui concerne l'activité, que ce soit à l'école ou hors de l'école, lorsque la langue a une résonance, un écho, si faible soit-il, dans la société celui-ci rejaillit sur l'apprentissage. Je voudrais m'attarder sur le rôle des locuteurs de LVR et revenir sur les pellicules déposées dans les bouteilles tout au long de la vie. Prenons un exemple : un enfant étudie le breton à l'école, il a la chance de l'entendre ou de le parler à la maison, ou de voir des affiches, des noms de rue, de lire des magazines, d'écouter la radio ou de voir des émissions de T.V. en breton, il va déposer des pellicules supplémentaires dans sa bouteille mot. Plus le temps passe, et au fur et à mesure qu'il grandit, les pellicules remplissent la bouteille. Il éprouve donc du plaisir à en retrouver certaines, à en reconnaître d'autres. Il développe une bonne estime de soi qui va lui permettre de se tourner vers l'autre et de lui offrir la langue comme un cadeau partagé, un plaisir partagé. Nous touchons ici à la transmission de la langue.

Ce plaisir partagé au moment de l'apprentissage dans le cadre scolaire doit devenir un plaisir à partager en société.

L'estime de soi, l'équilibre affectif du plaisir sont au centre du développement de nos facultés. Mais pour cela, il ne suffit pas d'apprendre la langue aux enfants de manière agréable, mais de leur donner les moyens de se'n servir en société. C'est ce que nous allons essayer de montrer dans la suite de l'exposé.

5- Situations

Contexte commun aux 3 situations :

*Les locuteurs A, B et C ne se connaissent pas et ils se rencontrent dans la rue.
Quelle(s) langue(s) va-t-il utiliser A avec B et C ?*

Niveaux de compétences dans la langue A1/A2, B1/B2, C1/C2 selon le cadre européen commun

A1/A2: Niveau maîtrise (capacités intellectuelles inférieures dans la langue)

B1/B2: Niveau transfert (capacités intellectuelles médianes)

C1/C2: Niveau expression (capacités intellectuelles supérieures)

br : breton / fr :français / ang : anglais

Situation 1 :

Profil A :
C en fr : A2 C en Br : A1
P : en fr : A2 P : en Br : A1

Profil B :
C en fr : A2 C en Br : ----
P : en fr : A2 P : en Br :-----

Profil C :
C en fr : A2 C en Ang : A1
P : en fr : A2 P : en Ang : A1

Remarques :

*Les niveaux sont peu élevés peut-il y avoir suffisamment d'interactions verbales ?
Peut-on parvenir à une compréhension ? Et éprouver du plaisir ?*

Si A et B se rencontrent :

☞ *A parle en Breton incompréhension de B. Donc A parlera en Fr s'il désire rentrer en communication avec B et avoir un échange. Communication orale possible.
Sentiment de A : impossibilité de s'exprimer en Br. (frustration, sentiment de domination,)*

Sentiment de B : pas la peine d'apprendre le br car tout le monde parle fr. Pourquoi parler br ?

☞ *A parle en Breton incompréhension de B. A maintient son discours en Br. Non communication.*

Sentiment de A : Sentiment de supériorité de l'un par-rapport à l'autre. (plaisir)

Sentiment de B : ressenti comme une attaque. Sentiment de refus de s'adapter à l'autre, renfermement, régionalisme ?

☞ **A parle en Breton incompréhension de B.** chacun parle dans sa langue : non communication car non compréhension.

Sentiment de A : Sentiment de supériorité de l'un par-rapport à l'autre. (plaisir)

Sentiment de B : ressenti comme une attaque. Combat chacun reste sur ses positions c'est-à-dire dans sa langue. Agressivité

Si A et C se rencontrent : même scénarios que pour A et B

Si ABC se rencontrent :

☞ *A,B et C parlent Français.par souci de compréhension on parle la langue commune Langue commune pour s'exprimer le français.*

☞ *Chacun parle sa langue mais pas suffisamment de connaissances pour établir des échanges non communication. Echanges difficiles.*

Situation 2

Profil A :
C en fr : C2 C en Br : A2
P : en fr : C1 P : en Br : A2

Profil B :
C en fr : C2 C en Br : A2
P : en fr : C1 P : en Br : A2

Profil C :
C en fr : C2 C en Br : ----
P : en fr : C1 P : en Br : ---

Remarques :

Les 3 locuteurs se situent au niveau expression : capacités intellectuelles supérieures pour la langue française.

Les niveaux peu élevés en langue bretonne pour 2 d'entre eux et un qui ne possède pas la LR. (monolingue)

☞ *A et B parlent français : par facilité bon niveau/ selon le contexte*

☞ *A et B parlent breton : par choix (volonté car niveau pas très élevé et va donc leur demander des efforts à chacun) choix donc plaisir.*

☞ *A parle br et B parle Fr : communication possible*

Sentiment de A et B chacun choisit sa langue, affirme son identité. Passage d'une langue à l'autre selon le sujet évoqué dans la conversation.

Remarques des intervenants : différents scénarios.

Si A et B et C se rencontrent : Quelles langues vont-ils utilisées ?

☞ *A , B et C parlent français : chacun se met au niveau de l'autre. Echanges interaction.*

☞ *A et B parlent breton : par choix (volonté car niveau pas très élevé et va donc leur demander des efforts à chacun) choix donc plaisir.*

Si A et B parlent breton, C est exclu de la conversation.

Sentiment de A et B : supériorité par-rapport à C.

Sentiment de C : exclusion donc regard négatif sur la langue br ou choisira de l'apprendre dans un souci d'intégration au groupe.

☞ *Si A et B parlent français et de temps en temps breton, C est exclu temporairement de la conversation.*

A quel moment passent-ils au breton ? de quoi parlent-ils ? quel contexte sont-ils ? Je veux que C ne comprenne pas ?

Situation 3 :

Profil A :
C en fr : B2
C en Br : A2
C en LV : A2
P : en fr : B2
P : en Br : A1
C : en LV : A2

Profil B :
C en fr : B2
C en Br : A2
P : en fr : B2
P : en Br : A1

Profil C :
C en fr : B2
C en Br : ----
C en LV : A2
P : en fr : B2
P : en Br : ----
P : en LV : A2

Même situation que pour la situation 2 sauf qu'ici l'on est en présence d'une langue étrangère voire internationale.

☞ *A, B et C parlent français : chacun se met au niveau de l'autre. Echanges interaction.*

☞ *A et B parlent breton : par choix (volonté car niveau pas très élevé et va donc leur demander des efforts à chacun) choix donc plaisir.*

Si A et B parlent breton, C est exclu de la conversation.

Sentiment de A et B : supériorité par-rapport à C.

Sentiment de C : exclusion donc regard négatif sur la langue br ou choix de l'apprendre dans un souci d'intégration au groupe.

☞ *Si A et B parlent français et de temps en temps breton, C est exclu temporairement de la conversation.*

☞ *Si A et B parlent LV : B qui est exclu.*

Remarques des intervenants : différents scénarios.

Que veut-on montrer par-rapport à notre sujet ?

On veut montrer que ces attitudes de locuteur de langue seconde dans la société, l'école n'y prépare pas vraiment. Pourtant, si on veut socialiser la langue, ceci c'est très important !

Pour aller plus loin, il me semble que à l'heure actuelle nous avons une conception piagétienne de l'apprentissage des langues. L'enfant est vu de manière isolée, avec des stades de développement des langues comme avait Piaget pour les stades de développement de l'enfant. Il en est de même pour l'évaluation... A1 A2 etc...

Si nous avons une conception Vygotskienne de l'apprentissage, c'est-à-dire l'enfant vu d'un point de vue social se développant en interaction avec la société, par le moyen du langage, nous ne travaillerions pas pareil.

Nous développerions des capacités pour reconnaître et évaluer les compétences linguistiques de l'autre, pour développer la capacité d'interaction (voir situations proposées plus haut) pour prendre des initiatives, gérer la prise de risque linguistique, développer l'estime de soi, l'équilibre affectif du plaisir,...

La langue peut procurer des plaisirs, donner accès à des pouvoirs, des émotions, mais elle peut générer des craintes et des rejets que chacun gère : adhérer, rejeter, par l'image qu'elle véhicule et par le contact (le premier contact) que l'on a avec elle .
Accéder à un certain niveau de langue pour accéder au plaisir de la parler ?
Plaisir de la parler car contexte favorable : environnement linguistique, locuteur attentif

6- Conséquences pédagogiques :

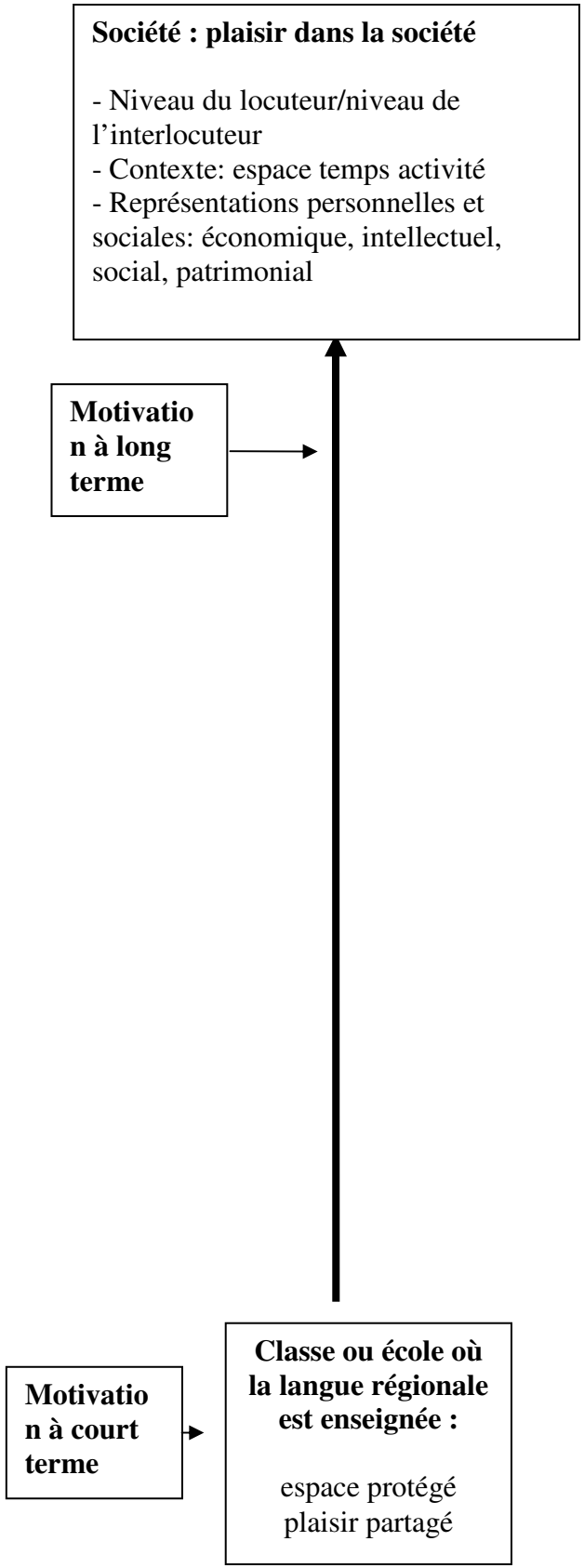
Si l'enseignant prend en compte le temps, l'espace et la langue, l'apprentissage de la langue régionale en classe sera une source de plaisir pour l'apprenant comme pour l'enseignant. Mais, à notre avis, il ne suffit pas de former un apprenant compétent en LVR uniquement dans le cadre de la classe mais il faut lui donner les moyens d'utiliser et de tester sa compétence linguistique dans la société. Et ceci mérite un apprentissage particulier que les enseignants de LVR devraient assurer. C'est-à-dire préparer l'enfant à affronter les différents contextes linguistiques qu'il va provoquer ou rencontrer dans la société. Pour cela, former l'apprenant à :

- 1 Oser parler en langue régionale, oser prendre des risques linguistiques, dans une société où l'on parle la langue régionale de manière chaotique..
- 2 Etre capable de tester les capacités linguistiques de son ou ses interlocuteurs. C/P. et adapter son comportement linguistique en fonction.
- 3 Etre confronté aux représentations positives ou négatives de ses interlocuteurs (rire/mépris/moquerie ou admiration/ respect/ envie) et savoir réagir face à elles.
- 4 Prendre plaisir à jouer avec sa LVR comme instrument de plaisir partagé mais également comme pouvoir.

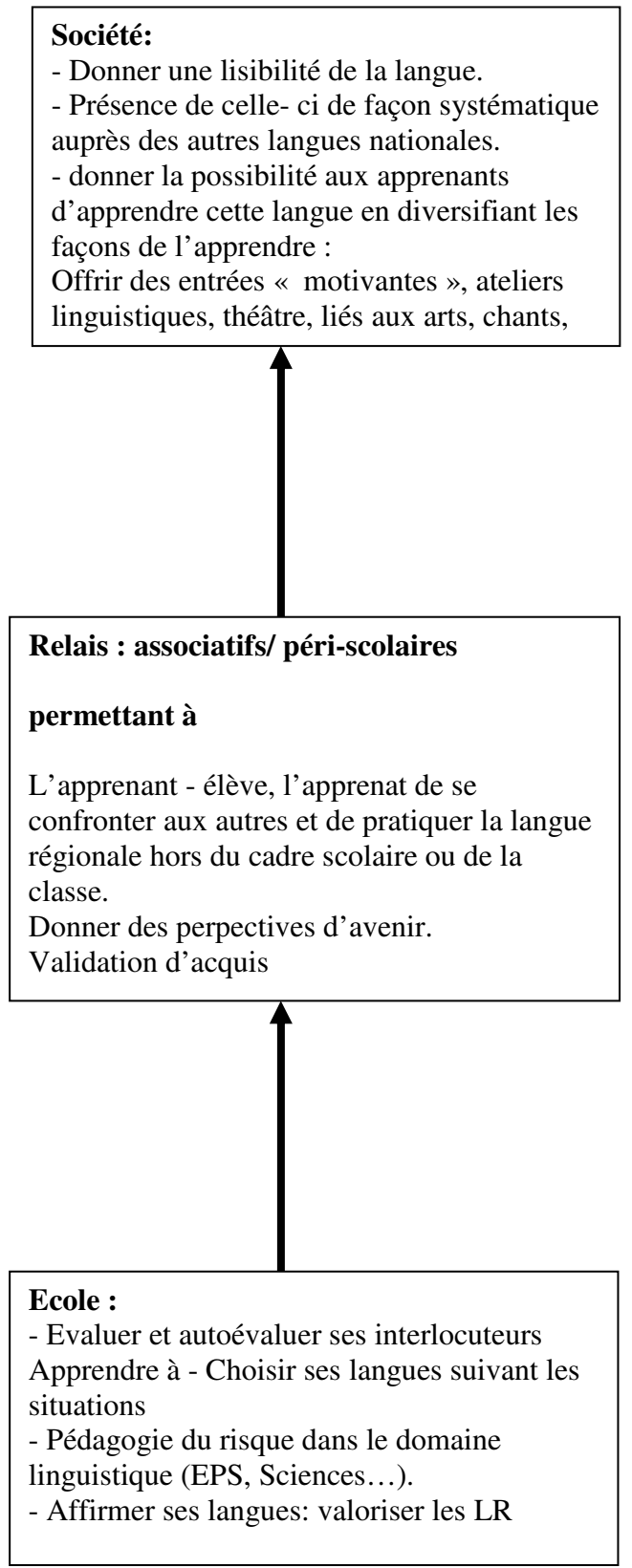
Pour cela, il faut donner au futur locuteur une grande estime de soi, une grande confiance en soi

Les langues vivent lorsqu'elles sont parlées. Elles peuvent être parlées par nécessité (LVE) ou par volonté (LVR). Dans ce dernier cas, le plaisir de partager la langue régionale joue un rôle déterminant. Le plaisir voulu est bien plus apprécié et appréciable que le plaisir imposé. D'ailleurs, peut-on imposer le plaisir ?

7- La pratique d'une langue régionale : de l'école vers la société ?



A développer



Que disent les programmes de l'Education Nationale ?

Les textes Education Nationale pour les Langues vivantes :

Langue vivante : dès le CE1 « développer des comportements indispensables : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue. »

Les textes Education Nationale : Programmes de 2007 des langues régionales :

« Plaisir de s'exprimer »

Attitudes »

8- Conclusion

Nous avons fait de grands progrès en didactique de et des langues régionales. Mais pour qu'elles ne soient pas qu'un plaisir scolaire, il faut former les futurs citoyens à une pratique sociale de la langue, porteuse de plaisir partagé. Pour cela un renouvellement des attitudes et des pratiques pédagogiques nouvelles s'impose. Les travaux de ce colloque devraient ouvrir de nouvelles perspectives de recherche dans ce domaine. La transmission de la langue ne sera assurée que si les nouveaux locuteurs non seulement le peuvent, mais le veulent . Ils y parviendront plus facilement s'ils y prennent plaisir.

Nous vous remercions.

Plan mercé.

Bibliographie :

- Actes du Colloque. (1998) *langues moins répandues en Europe et enseignement*.A.D.Oc
- Actes du Colloque. (1993) *Enseignement précoce des langues régionales en Europe* .A.D.Oc
- Actes du Colloque. (2003) *Didactique des langues régionales : de l'initiation au bilinguisme*.A.D.Oc
- Actes du Colloque. (2008) *Les mécanismes de l'apprentissage*.A.D.Oc
- Conseil de l'Europe. (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier
- GARNIER C, Bednarz N, Ulanovskaya I. :(3ième édition 2009) *Après Vygotski et Piaget : Perspectives sociale et constructiviste, Ecoles russe et occidentale*, De Boeck.
- *Petit, J. (2001) L'immersion une révolution*. Jérôme Do Bentzinger Editeur
- PIAGET J, (1972) *La représentation du monde chez l'enfant*, PUF.
- PIAGET J, INHELDER B, (2004) *Image mentale chez l'enfant*, PUF,
- Tagliante C. (2005) *L'évaluation et le cadre européen*.Paris, CLE International

- VYGOTSKI: *Pensée et langage* (1933) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget,(Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.
- VYGOTSKI et les recherches en éducation et en didactique des disciplines. Albi. 23-24 avril 2007. Centre Universitaire J.F. Champollion.

Geneviève Paulet et André Clément sont originaires de l'Académie de Montpellier. Geneviève Paulet est conseillère pédagogique en Langues et culture régionale en occitan. Elle a enseigné 10 en établissement bilingue. Elle remplace aujourd'hui André Clément, enseignant à la retraite et ancien formateur à l'IUFM de Montpellier. André Clément travaille en collaboration avec de nombreuses régions (Catalogne, Val d'Aoste, Quebec...) sur la didactique des langues régionales.

La réflexion menée par ces deux spécialistes de l'enseignement des langues régionales porte sur la notion de plaisir dans l'apprentissage d'une langue.

Après une définition approfondie des termes Plaisir , Parler et Langue régionale, ils s'intéressent à la différence entre le plaisir procuré par l'apprentissage d'une langue régionale (parlée par volonté) et celui apporté par une Langue vivante étrangère (parlée par nécessité).

Grâce à plusieurs exemples de mise en situation montrant les attitudes du locuteur de langue régionale , ils montrent que l'école doit permettre de socialiser la langue.

Pour conclure, le rôle de l'école n'est pas seulement former des gens compétents en langue mais aussi de lui donner les moyens d'utiliser cette compétence dans la société, de les préparer à affronter différents contextes linguistiques. Pour cela, il faut oser parler la langue, tester les capacités de son locuteur et s'adapter , être confronté aux représentations positives et négatives de la langue et savoir réagir face à ça, prendre du plaisir à jouer avec la langue.

Eus Akademiezh Montpellier eo Geneviève Paulet ha André Paulet. Kuzulierez war pedagogiezh yezh ha sevenadur rannvro e Okitania eo Geneviève Paulet. Kelennerzh en ur skol divyezhek eo bet e-pad 10 bloaz a-raok erlec'hiañ André Clément. Kenlabourat ar ra hemañ gant kalz a rannvroioù (Katalonia, Val d'Aoste, Bre Kebec) war kelennerzh ar yezhoù rannvroel.

A ra o prederi war tem ar plijadur e-barzh en ur deskiñ ur yezh.

Goude bezañ termenet ar gerioù Plijadur, Komz, ha Yezh rannvroel, e pledont war an disheñvelder etre ar blijadur roet gant ur yezh rannvroel (komzet dre youl) ha ar blijadur roet gant ur yezh vev (komzet dre ezhomm).

Gant skouerioù a ziskouez emzalc'hioù ur yezher rannvroel e lakont anat e rankfe ar skol sosializañ ar yezh.

Evit echuiñ n'eo ket pal ar skol nemet stummañ tud barrek en ur yezh met reiñ troioù da implij ar yezh-se a-gevred, ha da prientiñ anezhe da vont a-benn da endroioù yezhel dishuñvel. Evit-se eo ret krediñ komz ar yezh, testañ barregezhioù e yezher , talañ ouzh skeudenoù positivel ha negativel eus ar yezh, ha kaout plijadur o c'hoari gant ar yezh.

Débat conférence A.Clement et G. Paulet

Hayde Silva : *Merci, j'ai trouvé la conférence très intéressante et j'aimerais souligner que finalement nous sommes tous aujourd'hui plongés dans le chaudron du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues, qui nous sert à tous plus ou moins de référence mais qu'il faut prendre aussi d'un oeil critique. Et je crois que très souvent, d'ailleurs tout à l'heure j'en parlais et j'aurais l'occasion d'y revenir, très souvent on fait une interprétation très partielle et partielle de ce cadre. Et on pense que l'on peut utiliser le cadre même contre le sens qui lui a été donné au départ pour penser qu'on va apprendre l'anglais car c'est utile pour le monde professionnel, et ce demander à quoi bon parler le breton ou l'occitan ou d'autres langues régionales parce que ça ne sert pas, disent certains, moi je ne suis pas convaincue, au monde du travail. Moi je pense que ça peut apporter quelque chose au monde du travail mais qu'il ne faut pas oublier que le cadre est distinct des quatre domaines, le professionnel, l'éducationnel, le personnel et le public. J'en parlais tout à l'heure et j'insiste la dessus, finalement ce qu'il faut ce n'est pas faire une interprétation réductrice du cadre et se rappeler qu'on ne forme pas nos élèves ou nos étudiants pour juste un de ces domaines là. On a des individus qui interviennent dans les quatre domaines. Il est donc important non seulement dans le domaine public qui serait le plus directement associé à cette société. Mais que ça devienne aussi quelque chose dans le domaine personnel. Du moment que le locuteur, on ne parle plus d'élève ou d'apprenant, s'approprie la langue régionale, pour en faire sa langue intime dans laquelle il va pouvoir écrire un journal, des lettres, des courriels, transmettre ses sentiments, il va de plus en plus accepter aussi de se lancer en société. D'abord tester sa propre langue et ensuite éventuellement, pourquoi pas si l'autre me comprend mais n'est pas en mesure de s'exprimer moi je vais prendre ma langue et je vais comprendre la sienne. Mais pour cela il faut aussi une éducation au plurilinguisme. En fait, j'accepte, moi quand je vais au Portugal ou en Italie, je ne parle ni le portugais ni l'italien mais je continue de parler espagnol. Eux me comprennent et je les comprends. Et chacun parle sa langue sans se sentir diminué, minoré ou discriminé. Je crois qu'une chose importante dans l'enseignement des langues régionales est d'arriver à ce sentiment là " bon j'accepte que l'autre ne soit pas bretonnant ou ne parle pas l'occitan, mais qu'il peut arriver à me comprendre". Quand Geneviève parle l'occitan je crois que je pourrais tenir une conversation avec elle sans lui répondre en occitan mais je pourrais lui parler en espagnol sans me sentir obligée d'avoir une réponse en espagnol parce que je suis ouverte à ça. Mais je sais qu'il y a beaucoup d'espagnols qui se diraient "mais puisqu'elle parle espagnol pourquoi elle ne lui répond pas en espagnol aussi?" comme si c'était la langue dominante qui devait toujours prendre le dessus des autres. Et c'est là que cette éducation au plurilinguisme, pas forcément comme un ajout de plusieurs couches, mais simplement à la sensibilisation au fait que les langues peuvent cohabiter, avoir des usages différents et devenir pas seulement des acteurs sociaux mais des citoyens à part entière et ça inclut la part la plus intime et la plus ouverte de l'ensemble de la personnalité des gens.*

AC : Je partage le point de vue sur le CECR étant donné qu'avec mes modestes moyens j'ai contribué au CECR. J'en résume à la fois les limites et par rapport au locuteur pluriel je partage complètement cette analyse. Ce que je voulais préciser c'est que il me semble que le statut de catalan de l'italien de l'espagnol n'est pas tout à fait le même que le statut des langues régionales comme l'occitan et le breton. On est descendus , je parle pour l'occitan, à un niveau tellement bas de locuteurs que de tout façon si rien n'est fait, je crois que le conseil de l'Europe a prévu qu'en 2040 il n'y aura plus de locuteurs de l' occitan. Ca veut dire que si les locuteurs qu'on forme dans les classes bilingues aujourd'hui, on n'a pas une réflexion approfondie par rapport à la formation du citoyen plurilingue dont tu parles, je suis entièrement d'accord avec ça, je reste persuadé que comme dit Daniel Coste, il faut et ça s'apprend devenir citoyen plurilingue. Je reste persuadé qu'à l'heure actuelle on doit ouvrir notre chantier par rapport à ça. Par ce que par exemple il y a comprendre l'autre oui, mai en occitan quand je vais à Barcelone, les barcelonais me comprennent, ils peuvent répondre en catalan, la communication passe. Les enfants bilingues, si on ne les a pas préparés à ça, nous sommes un pays monolingue depuis l'édit de Villers-Cotterêts 1539, c'est à dire qu'en dehors du français point de salut. Tout ce travail de dire " attends tu as un piano beaucoup plus grand, tu as beaucoup de touches, tu as le breton, tu as le français...essaye toutes ces langues! Joue avec ces langues, fais toi plaisir avec tes langues! Ca ça me paraît très important parce que sinon, et là j'aimerais bien que l'on parle de ça, on peut avoir des élèves très compétents en langue régionale en classe, qui sont très forts, mais qui ne deviendront jamais citoyens plurilingues parce qu'on leur a pas donnés les clés. Par exemple, le mépris, le mépris c'est terrible pour un enfant de CM1, CM2 qui commence à parler sa langue, c'est terrible! Il se dit "chouette je suis très bon en breton ou en occitan, je parle à la société je vais chez le boulanger, le boulanger me rit au nez", c'est fini, il est traumatisé à vie. C'est pas possible quoi. J'aimerais avoir votre point de vue maintenant car peut être que je déraisonne maintenant que je suis un enseignant émérite ou honoraire...

P2 ; *D'am soñj eo liammed ivez gant statut ar yezh. E katalonia, e Barcelona pe e bro Euskadi da skouer, ar yezh a zo ofisiel er vro hag en dud n'en deus ket mez h da gomz o yezh er straed. Amañ er stad c'hall siwazh n'eo ket gwir peogwir aze zo kudenn statut ar yezh. D'am soñj ez eus un dra ivez a zo statut a vro e-unan. E-keñver ar vugale zo ivez perak e komzent brezhoneg er straed ? Ret eo dezho kavout un abeg bennak marteze, "komz a ran brezhoneg peogwir on breton, komz a ran okitaneg peogwir on eus ar vro Okitan" . Se a zo un dra e vefe daou marteze deskiñ un tammig muioc'h dezho. Ne laran ket serriñ an nor d'ar re all, met lavar dezho d'eus pelec'h emaint.*

P3: *Ne santan que an traoù mod-se e-keñver ar vugale. Loc'h a santan enno hag an degouezhioù eo a vank dezho me a soñj din. Soñj am eus eus 15 bloaz zo pa z aen e-barzh ur stal biocoop ahe e Lesneven e kleven alies ur vaouezh hag en doa disavet e vugale e brezhoneg hag e komze kreñv er stal. Me a soñje din met perak? Bremañ e komprenan hag e ran e memes doare. Ar vrezhonegerien a rank bezañ klevet er straedoù hag ar marc'had ha beplec'h . Kaozeal kreñv me a soñj din evit bezañ*

klevet hag ahe e wellomp ur bern tud o tont pe a-wechoù tud kozh "ah te a oar brezhoneg" hag e krogomp e-giz-se. Un deiz all e oa daou skolaer e-kreizh ar bagad Plougerne o kaozeal brezhoneg etrezo hag ez eus deuet ur skolajiad eus Guisseny da welet anezho o lâravet "c'hwî a oar brezhoneg ivez" ha int o deus graet anaoudegezh peogwir e oa bet klevet brezhoneg gant ar skolajiad. Setu loc'h enno kentoc'h o kemer perzh. Marteze ez eus bugale solutoc'h tro dro din eget lod all, met ne santan ket mezh tamm ebet ganto. Ar c'hontrol eo. An digezhioù a vank dezho hag a -wechoù barregezhioù da vont pelloc'h da gaozeal. Gwir eo mankout a ra traoù er servijoù publik hag all evit gouzout da biv.. met ret eo [...] eus ar pezh a vez klevet war ar prim ivez.

1:03:35

AC : Vous venez madame de confirmer ce que je disais tout à l'heure, vous avez dit une très belle parole, vous avez dit: "ils ont osé parler breton". Voilà, ils ont osé. Formons des locuteurs occitans et bretons qui osent parler. Et vous avez dit une deuxième chose qui pour moi est capitale : l'estime de soi. Soyons fiers de ce que nous faisons. Mais moi je n'isole pas l'enseignement du breton dans la personnalité de l'enfant. Je considère que ça fait un tour et que ça fait un tout et que c'est des pellicules en plus dans la bouteille, donc une richesse en plus. Mais ça , nous les premiers...est ce qu'on le leur dit aux enfants? Est-ce qu'on leur fait vivre vraiment, non? Par exemple moi je vois l'enseignement de l'occitan dans les collèges et au lycée, les troubadours, tout le monde parle des troubadours mais il y a des enfants qui sortent du lycée et parlent très bien l'occitan mais qui ne savent pas, qui ne sont pas fiers finalement de la civilisation qu'ils portent. Alors je veux dire par là que vous avez raison, l'estime de soi ce n'est pas donné, ça se gagne mais c'est un type de pédagogie aussi. Oser parler une langue, on le sait bien, est le pas le plus difficile, mais je crois vu le statut de nos langues, on va prémunir les enfants qui ont envie, c'est normal, on leur donne une belle moto mais ils ne peuvent pas faire de moto. La langue c'est une belle moto mais « attention dans la société...la belle moto... il y a des stops, il y a des priorités, méfies-toi. Ca ne veut pas dire parce que tu parles l'occitan que tout le monde va te sourire. Il y des gens qui vont être étonnés, il y en a d'autres qui ne comprendront pas. Il y en a d'autres qui te comprendront mais qui se moqueront de toi. Il y en a d'autres qui te comprendront et qui te répondront, et qui seront ébahis de voir petit bambin de 10 ans comme toi qui parle l'occitan, qui seront contents. Il y en a d'autres qui ne seront pas contents du tout. » Je crois que ça, en cycle 3 et au collège, ça me paraît car nous en Occitan au niveau de la recherche nous avons strictement rien. On a vu d'ailleurs ce matin des vidéos d'enfants dans les classes mais on n'a pas vu de situation dans la rue. On n'a pas vu tiens le CM2, il est très bon en breton ou en occitan. Il est dans la société, au marché, qu'est ce qui se passe? Justement ça serait important au moins de les sensibiliser à ça, parce que quand on est préparé c'est mieux.

P4: *est ce que la société française est prête à les accueillir? Quand je dis société française, c'est même des gens qui sont locuteurs...*

Public :

AC : Non,non mais il a raison!

***P4 :** parce qu'ils sont courageux ces jeunes petits locuteurs....mais quel défi quoi!*

AC: Absolument, je suis bien d'accord avec toi, la question c'est "on peut te voler ta langue mais si tu n'as pas envie qu'on te la vole, on ne te la volera pas. On peut tout t'enlever à part t'enlever le souffle de la vie...., si tu as envie de parler, mais envie attention En-Vie...

***P5:** Je voulais compléter avec ce qui se passe en Finistère où on entend parler breton Aline vous a dit que l'on entend parler breton et les enfants sont contents de parler breton en Finistère et les boulangers sont contents aussi de l'entendre. Et moi je voulais témoigner de ce qui s'est passé pour moi. Je suis arrivée dans cette région il y a huit ans et il y a beaucoup de choses qui ont été faites à propos du breton. Il y a trois paliers qui sont passés. On a impliqué les politiques, il y a eu la charte "Ya d'ar Brezhoneg" qui a été signée par énormément de conseillers municipaux etc. Des maires et des conseillers municipaux qui se sont posés la question de l'utilisation du breton. C'est un travail de longue haleine qui s'est passé sur huit ans. La même chose s'est passée par les entrepreneurs, vous savez le petit logo "produit en Bretagne", les entrepreneurs se sont investis la dedans , ils ont fait des formations en langue bretonne pour leurs salariés et beaucoup aussi ont embauché des bretonnants uniquement pour avoir des bretonnants dans leur entreprise. Et il y a une troisième chose essentielle qui a été faite, les jeunes, les anciens Diwan , les anciens élèves qui sont devenus parents à leur tour, déjà ils ont décidé de parler breton à leurs enfants puis ils ont créé dernièrement Divskouarn c'est à dire les crèches pour les enfants en breton. Et ça c'est essentiel pour que les choses changent, c'est ce genre de choses qu'il faut réussir à faire.*

AC : De toute façon, les langues régionales, c'est une question de volonté, les langues vivantes étrangère c'est une question de nécessité. On parlait tout à l'heure du catalan à Barcelone, quand on voit la situation du catalan il y a 30 ans et maintenant. Pourquoi? Parce que ce sont les catalans qui l'ont voulu. Après il y a un contexte particulier, pourquoi ils l'ont voulu et dans quelles conditions, on peut en parler... Mais il n'empêche que dans ce peuple qui est debout, et je signale comme ça par hasard que c'est la région la plus riche d'Espagne parce que ça va avec ce que disait madame, la confiance en soi, l'estime de soi... Je donne une anecdote toujours dans les colloques parce que c'est très important ça apprend beaucoup de choses quand le théâtre de Barcelone a brûlé, nous, si le théâtre de Montpellier brûlait, les politiques demanderaient à Paris, pour les catalans ça serait une hérésie, et je les comprends, de demander à Madrid. Ils n'y pensaient même pas. Ils étaient mille à aimer le théâtre, ils ont mis un million chacun, ça fait mille million. Ils ont reconstruit leur théâtre , quand ils ne vont pas au théâtre, ils louent leur loge. Quand on veut les choses, voilà, finalement, vous avez raison.

P6: Juste une petite remarque, car souvent ce qu'on entend dire c'est qu'on n'apprend pas le même breton à l'école que celui qui est parlé par des anciens. Donc notre travail à nous en tant qu'enseignant c'est aussi de faire ce lien entre les différentes générations. On peut avoir honte de parler parce que si on veut parler avec son grand père..." moi je ne parle pas breton avec mon grand père parce que de toute façon 'il ne me comprend pas."

AC : ça c'est vrai pour le breton mais c'est encore plus vrai pour l'occitan. Dans la société on est validé comme compétent dans la langue que si on parle exactement comme la personne du lieu à un moment donné à faire telle chose. Quand on parlait de l'éducation, mais là aussi on est dans le travail de recherche pour aller plus loin. Je crois que ça aussi c'est prémunir les enfants. Parce que c'est comme ce que je disais tout à l'heure, un enfant qui essaie de parler avec ses grands parents si ils l'écoutent "oh ben non franchement..." Mais ça je pense, et vous avez raison de le dire, que nous avons une responsabilité par rapport à ça. Enfin, il me semble.

P7: N'eo ket ur goulenn kement-se met c'hoant da vont a-du gant pezh oa bet lâret gant Andrev hag a glot gant ar pezh a santomp alies amañ ha gant eskemmoù a reomp ni etrezomp skolaerien. N'eo ket un dra ken splann, ken naturel-se evit ur bugel amañ e Breizh d'en em gavout en ur c'hlas e lec'h e ranko deskiñ dre un eil yezh na glevo nag gant an dud nag gant an amezeien nag gant den ebet a-wechoù, hag peultiesañ e klevomp se abaoe 6 pe 7 bloaz e teu er maez goulennoù a oa Petra? Perak brezhoneg? Emaon o c'houlenn petra a dalv an dibab bet graet evitañ gant e dud peogwir n'eo ket eñ en deus dibabet. Hag e-kichen e-barzh klasoù all, e-barzh ar skol veur en deus kamaladed hag a zesk dre ur yezh nemetken, o yezh kentañ, kalz aesoc'h a soñj. Emaon o c'houlenn abalamour da betra e rankomp strivañ da dapout un eil yezh da zeskiñ dre an eil yezh-se na vestronian ket mat pa vez ken aaset an traoù en galleg. Ha se zo gwir gouelennoù! Ne c'hallomp ket chom hep respont d'ar gouelennoù-se. Ne ket chom hep respont met evel p'eus lâret rankomp sikour anezhe da lakaat o goulennoù, o douetañs war an daol ha pas vije en galleg peogwir n'int ket kap da zisplêgañ tout an traoù-se e brezhoneg. E penn-kentañ ar bloaz e galleg : " bon, on est dans une classe bilingue, qu'est ce que c'est pour vous une classe bilingue? Qu'est ce qu'on fait là? A quoi ça sert? Qu'est ce que vous en pensez? Pourquoi on apprend le breton ? Et qu'est ce que vous pensez que vous allez pouvoir en retirer? " Me a soñj din e rankomp ne c'hallomp ket chom war traoù empleget. Evit ur serten oad, 8 bloaz e rankomp displegañ, kaout eskemmoù gante hag evel peus lâret diorren ur varregezh ouzhpenn en hor c'hlasoù, ur varregezh sokio-yezhoniell. N'eo ket tout bezañ brezhoneger, ret eo deskiñ. Ober gantañ ur gevredigezh. Bezañ stummet en ober. Gouzout peseurt diaesamantoù 'vo. Ha komprenn stad ar yezh er sevenadur, d'en emzalc'h (identitairezh positif) hag a rankomp diorren dre an holl danvezioù. Pezh zo, gwir eo , eo hon dibab hag un dra n'eo ket skrivet e-barzh ar programmoù ofisiel. Développer l'identité bretonne positive a rank bezañ graet asambles gant an développer le sentiment national français. Ret eo kavout ur c'henpouez. Evel e lare Roy "pédagogie équilibrée" ret eo un dro , kas an deskadurezh [...] ledan en em savadurioù displegañ penaos emañ ar yezh-se perzh eus an istor, eus an den, n'eo ket an istor a zo graet nemetken, met un teñzor, un

dra a roio dezhe benvioù evit sevel o tazont. An dra-se n'eo ket un danvez skol ouzhpenn met ur varregezh da vezañ diorret evit ober digante tud n'o deus ket mezh ha g a zo kad da vezañ gant ar re all evel m'emaint [...]

GP : Je suis tout à fait d'accord parce effectivement dans les cursus bilingues on ressent une lassitude de la part des élèves en cycle 3. Donc c'est des départs, et des fuites vers le système monolingue, effectivement ça interpelle et ça interroge et on peut se demander pourquoi. Et, effectivement, on a le sentiment qu'à partir d'un moment ce type d'enseignement, ils n'y retrouvent plus leur compte et ils n'y trouvent plus leur plaisir. Alors on se questionne et je pense que l'enseignant ne fait pas toujours bien son travail au niveau du cycle 3 parce qu'il faudrait qu'il faudrait qu'il lui apporte autre chose, et une réflexion sur sa langue. Je crois que si on arrivait peut être à apprendre l'histoire de la langue occitane ou l'histoire de la langue bretonne peut-être que effectivement ça changerait et on comprendrait peut être pourquoi on a des représentations négatives sur cette langue-là. Je pense qu'il y a un travail à faire pour montrer que le breton ou l'occitan, ça va servir à comprendre d'autres langues. Et alors là ça peut être deux façons de travailler pour essayer stimuler et motiver les élèves. Et après se diriger vers d'autres langues. Voir que l'occitan c'est une petite langue mais qu'elle est drôlement importante parce que c'est une bonne clé pour ouvrir beaucoup de portes de langues romanes. Donc il y aurait ce travail là à faire à ce niveau là. Je pense que le fait de se questionner sur l'histoire, les différents événements qui nous ont conduits à devenir une langue minoritaire, je pense que ça serait important et qu'on pourrait l'enseigner aux élèves même si ça ne fait pas partie des programmes. Je pense que ça serait nécessaire me semble-t-il.

AC: Moi je suis plus que d'accord avec ce que tu propose d'autant plus qu'on est quand même le sens pays d'Europe issus d'un monolinguisme étatique depuis des années. Et on sait bien et là je parle sous le contrôle des spécialistes de la didactique des langues. Le plus difficile ce n'est pas la langue, c'est de faire changer les représentations de la langue. Parce que la langue on finit toujours par l'apprendre mais les représentations de la société, il n'y a pas que les enseignants, renvoient, c'est vrai que ça a évolué, depuis 25 ans ça a changé, mais il n'empêche que vous savez au moment de l'apprentissage de la langue anglaise, au moment où l'enfant franchit la porte de la classe il se dit " il faut que tu réussisses mon petit parce que les parents derrière, la société, si t'es pas bon en anglais, c'est pas la peine, tu n'existeras pas..". Alors tu as raison Jean Do moi j'ai envie de dire que nous et ça conforte ce que je disais tout à l'heure, on n'a pas fait ce travail, et peut être que le temps est venu de parler de tout ça avec eux aussi. De leur dire " il y a quelque chose quand même, pourquoi tu es dans une classe bilingue? Pourquoi on t'a inscrit là? A quoi ça sert? Et qu'est ce que tu en penses? Et je suis d'accord que pour ne pas isoler l'enfant par rapport à une langue mais aux langues en général. Et ça rejoint ce qu'on disait tout à l'heure du citoyen plurilingue parce que l'enfant dans la bouteille il a des pellicules de breton, des pellicules d'anglais, des pellicules de français, d'espagnol, etc. Pourquoi il refuserait sa pellicule de breton? Je reste persuadé que l'utiliser, et si la langue est une moto, il faut donner les clés, le code de la route pour la langue régionale dans la société, ça me paraîtrait vraiment

un moyen d'avancer. Parce que, enfin moi je parle de la situation de l'occitan, moi je connais des élèves de CM2 qui ont un très bon niveau en occitan qui ne parlent pratiquement jamais la langue en société. Pourquoi ils ne la parlent pas en société? Parce qu'on ne leur a pas dit : « attends tu sais l'occitan c'est une belle langue mais oui maintenant tout le monde ne la parle pas, alors tu peux essayer. Si la personne ne comprend pas elle passera au français. Par contre en parlant d'une langue étrangère je le redis, tu n'auras pas le choix mon petit. Soit tu es compris, soit tu n'es pas compris. Soit tu es performant, soit tu n'es pas performant ». Donc , cet apprentissage, ce jeu, ce plaisir linguistique de jouer avec les langues , je crois personnellement qu'il est grand temps qu'on fasse quelque chose par rapport à ça. Mais je pense que dans 5 / 6 ans on se retrouvera à Plésidy et on aura avancé sur ce point. Moi, je ne désespère pas. En 1993, rappelle toi en didactique des langues, on n'était pas performants, on a quand même bien avancé. On ne nous a pas aidé, on s'est débrouillés seuls, on arrivera.

Hayde Silva: Moi je voudrais citer brièvement une anecdote qui me permet d'insister sur 2 points que tu viens de soulever, c'est la question du rôle des parents et du reste des acteurs sociaux. Parce que finalement, ce n'est pas juste une histoire du locuteur et de la société, mais des autres acteurs sociaux qui sont proches de lui, l'école, le travail, la famille, ...etc. Et aussi une certaine relativisation des langues, parce que ce que j'entends moi qui ne parle ni occitan, ni breton, qui parle espagnol qui est une des langues internationales, c'est aussi, ce côté le breton, l'occitan comme langue singulière, unique. L'unique valorise même si il peut isoler. Et il y a aussi parfois une tendance à la victimisation et à se mettre du côté " Ah, pauvres de nous..." A vous entendre ça m'a rappelé une petite anecdote. Je suis moi même interprète dans mon pays français/espagnol, et on m'avait engagé pour une grande compagnie française, probablement une des plus grandes compagnies françaises et il y avait un des chefs de département qui venait parler aux employés mexicains de la filiale mexicaine et comme il parle que français on m'avait demandé de venir traduire. Mais, il est arrivé en retard, et j'entendais les employés mexicains qui parlaient "on va devoir parler français mais c'est chiant alors que lui parle anglais et que nous parlons anglais " Et ils ont commencé à parler de la question de l'anglais et du français. Le français étant au Mexique une langue minoritaire, une langue "qui ne sert à rien" et donc ils ont commencé à discuter et l'un d'eux disait "ma fille, on l'oblige dans son université d'élite à apprendre le français, alors qu'elle pourrait profiter de ce temps pour apprendre l'informatique ou autre chose de bien plus utile. Le français ça ne sert à rien. Tout ce qu'on peut dire sur le breton en France, je l'ai entendu sur le français au Mexique. Et puis ils ont dit ça serait mieux de parler anglais etc. Quand il est arrivé, ils lui ont proposé de parler anglais et lui pour ne pas les vexer, il a accepté. Donc moi je n'ai rien fait, j'ai eu tout le loisir de les observer pendant qu'ils parlaient, leur anglais était si pauvre et si mauvais qu'ils n'arrivaient pas à se faire comprendre et ils ne voulaient pas passer en français. Et c'était impressionnant car ils venaient d'avoir tout un discours de plusieurs heures sur l'inutilité d'apprendre une autre langue alors que l'anglais ça servait à tout, qu'ils avaient un mal fou à se faire comprendre et à transmettre leurs idées, parce qu'à force de vouloir passer par l'anglais ils appauvrissaient leur discours. Moi j'avais envie de leur dire, "vous voyez

à quoi ça sert d'apprendre le français, ou que l'autre apprenne l'espagnol" parce que c'était très clair l'appauvrissement de leur conversation. Alors je pense qu'il faut donc travailler avec le contexte, et ne pas se contenter de travailler avec les élèves et prévoir des dispositifs permettant d'approcher les familles et aussi insister sur le fait qu'on n'est pas là pour défendre comme des baladins du breton, de l'occitan etc. mais de cette diversité des langues dont chacun est un cas particulier mais que finalement le français se retrouve en position de minorité ailleurs. Et si je respecte le breton, je finis aussi par respecter l'occitan le catalan, le malien ... C'est vraiment une sensibilisation à la relativité des langues du monde qui permet de ne pas avoir une vision centrée sur soi mais ouverte vers l'extérieur. Et je pense que c'est très important.

AC: c'est très important et je pense qu'une éducation plurilingue dans les années à venir va être nécessaire. Elle va être nécessaire pour le breton, l'occitan etc., mais pour toutes les langues, parce que chacun est minoritaire quelque part finalement. Je suis d'accord avec ce que tu proposes évidemment.

P7: Et si ce grand cadre français qui venait au Mexique avait compris qu'au Mexique on ne parle pas français et que c'était à lui de s'adapter aux gens du pays, il aurait peut être donné une représentation de sa langue et de sa culture.

AC: Parcequ'il y a aussi le fait, en Occitan c'est le cas, on a beaucoup de locuteurs potentiels qui ne veulent absolument pas utiliser la langue. Je ne sais pas si c'est le cas en Bretagne...

Est ce que vous pensez qu'on peut arrêter là cette discussion? Merci beaucoup de nous avoir accueilli.

Synthèse an daol grenn / table ronde

Astenn ar blijadur d'ober gant ar yezh en diavaez eus ar skol (kreizennoù hañv, c'hoariva, porzh ar skol...)

Le plaisir d'utiliser la langue en dehors des cours

L'apprentissage d'une langue a pour but de permettre au locuteur de pouvoir l'utiliser et communiquer en dehors de l'école. En clôture du colloque sur le thème du plaisir dans l'apprentissage d'une langue, une table ronde ouvre le débat sur la notion de plaisir à utiliser la langue en dehors de l'école.

Comment peut-on fait durer le plaisir d'apprendre et de parler une langue une fois passées les portes de la salle de classe ? Quelles sont les difficultés rencontrées à l'extérieur des établissements bilingues par les élèves ? Comment y remédier ?

Tels sont les sujets abordés par les professionnels des activités de loisirs (centres de loisirs, camps de vacances, troupes de théâtre...) et du milieu de l'enseignement bilingue (inspection académique, écoles et collèges bilingues et cours du soir pour adultes).

Hors de l'école, les enfants n'ont pas beaucoup d'occasions de parler breton. Pour beaucoup d'entre eux, le breton est la langue de l'école. Il faut leur donner plus d'opportunités pour utiliser la langue au quotidien et voir à quoi cela sert de faire des efforts pour apprendre cette langue. Le rôle de l'école ne serait – il donc pas aussi de faire du breton une langue « sociale », un outils qui vit aussi et surtout en dehors de l'école ? De faire ce lien qui manque entre la langue qu'ils apprennent à l'école et le monde extérieur dans lequel ils peuvent l'utiliser ? Des efforts sont en cours au niveau de l'Académie de Rennes afin d'ouvrir l'école sur les langues régionales.

A l'école, le breton est utilisé pour les matières scolaires. Les enfants sont capables d'utiliser la langue pour parler d'histoire ou résoudre un problème de mathématiques mais ils ont des difficultés à s'exprimer pour tout ce qui ne concerne pas l'école et à utiliser la langue bretonne dans leur vie quotidienne. Or, il apparaît que les élèves ont beaucoup de plaisir à parler breton au cours d'activités préparées en classe mais vécues à l'extérieur de l'école, représentations théâtrales, concours de chant , etc. Le plaisir est souvent lié à des projets qui sortent un peu des programmes officiels.

En ce qui concerne les centres de loisirs et les séjours de vacances en breton, ils semblent être aujourd'hui un bon remède à ce manque de lien. En effet, les activités extrascolaires permettent aux enfants de faire connaissance, de s'amuser, de faire des activités, de vivre en breton. Le théâtre aussi semble être un bon moyen pour vivre, exprimer des émotions et des sentiments en breton, ce que les enfants ne font plus ou peu.

Ainsi, l'école a certainement un rôle à jouer afin de préparer les élèves aux difficultés auxquelles ils pourraient être confrontés pour qu'ils puissent utiliser la langue bretonne avec plaisir en

dehors de l'école. Mais, cette préparation doit être complétée par un soutien et un accompagnement apportés par l'entourage.

La plupart du temps le breton n'est pas la langue utilisée dans les familles. Les parents qui font le choix de scolariser leur enfant en filière bilingue ne sont pas forcément bretonnants. Cependant, un investissement des parents et le l'entourage de l'enfant est nécessaire pour que l'enfant aie du plaisir à parler la langue. Il faut que l'attitude des parents soit très positive par rapport à la langue que l'enfant apprend mais qu'ils ne comprennent pas.

Faut-il mettre en place un contrat qui engagerait les enfants à parler le breton entre eux et les parents à l'apprendre ?

- Dans les centres de loisirs et les séjours de vacances en breton, le contrat est en quelque sorte moral. Si les enfants ne souhaitent pas parler la langue ils s'inscrivent en centres ou séjours « normaux ». C'est une démarche volontaire. Mais cela nécessite un vrai investissement de la part des enfants mais aussi des animateurs qui doivent être à la fois présents pour les encadrer et pour faire en sorte que le breton soit la langue utilisée naturellement entre eux, les relancer constamment quand les échanges se font trop souvent en français.

- Faire signer un contrat aux parents, ne serait pas la solution pour les faire apprendre le breton ou les encourager à s'impliquer plus dans le bilinguisme de leur enfant. Au contraire, le fait de rendre obligatoires les cours de breton par exemple pour les parents risquerait de les dissuader d'inscrire leurs enfants dans des classes bretonnantes.

Comment réagir face à la réaction des grands-parents quand ils disent : « on ne peut pas discuter, ce n'est pas le même breton »

Si, c'est bien le même breton mais on n'utilise pas une langue de la même façon en fonction du contexte et de l'âge des interlocuteurs. Comme le cite un des intervenants de cette table ronde : « on dit que les jeunes ne parlent pas comme les personnes âgées, mais elles ne parlent pas non plus comme les personnes encore plus âgées qu'elle ».

Comment impliquer les gens qui ont appris le breton comme langue maternelle et qui pourraient aussi le transmettre ?

Dans la société actuelle, où le fossé intergénérationnel se creuse de plus en plus, les enfants sont de moins en moins en contact avec la génération de leurs grands-parents. Les enfants doivent oser et faire des efforts pour parler aux personnes âgées et tout comme les personnes âgées qui doivent aussi faire preuve de patience et accepter qu'ils puissent faire des erreurs. La vie bretonnante d'une personne âgée n'est pas la même que celle d'un enfant scolarisé en filière bilingue cela rend donc entre eux la communication plus difficile. Toutefois il est possible de remédier à ces difficultés grâce à des activités communes aux deux générations, comme les jeux, la lecture, les travaux manuels, pour avoir du plaisir à faire quelque chose ensemble en breton.

Kaozeadenn kelc'hiadoù 1 ha 2 (stal 2)

Deskiñ komz, lenn ha skrivañ dre /gant ar skeudennoù

Implijet e vez kalz ar skeudennoù er skol. Koulskoude n'ez eus ket programmadur resis diwar-benn implij ar skeudennoù er skol-vamm hag er c'helc'hiad 2, padal emañ ar skeudennoù e pep lec'h en emdro ar vugale.

Ar skeudenn a vez implijet da gentañ er skol-vamm evit lakaat ar vugale da gomz dre daolenniñ, evit magañ o ijin, pe c'hoazh evit deskiñ dezho merañ an amzer dre urzhiañ skeudennoù.

An tachennoù pedagogel sellet diouzh ar skeudennoù :

- Deskiñ lenn : al lennegezh: petra eo ur gontadenn / un istor ?...
- Dizoleiñ ar skrid : dizoleiñ ar c'hod, deskiñ skrivañ frazennoù berr...
- Dizoleiñ ar bed : an amzer o tremen...
- An teknikoù nevez : binvioù niverel, urzhiataerezioù...
- Arzoù-kaer : implijout teknikoù disheñvel evit lavarout traoù disheñvel.

An ostilhoù :

- Anavezout framm ar gerioù o implijout skeudennoù bihan : renkañ skeudennoù hervez o ster, o silabennoù...
- Pinvidikaat ar c'heriaoueg : sevel kaieroù daveennoù/ reizskrivadur a dremeno a c'hlas da glas hag a vo pinvidikaet a vloaz da vloaz. Krouet e vezont hervez temoù ar c'hlas.
- Skrivañ frazennoù en ur vezañ emren o implijout an daveennoù.

An dielloù :

-«La boîte magique – le théâtre d'images ou kamishibai »

Edith Montelle – Callicéphale 2007, Catalogue Callicéphale (www.callicephale.fr)

-Ribambelle GS – Théâtre d'images, Editions Hatier

-« Au grand kamishibai » – livret pédagogique élaboré par Marie Agnès Chaluleau.

An albomoù : (bet lakaet e stumm kamishibai)

-« Ma abardevezh gant ur ran » David Boussin – an Here

-« Kokerike mou, mou » - Alison Bartlett/Juliet Callas-Conté – an Here

-« Mor glas » - Robert Kalan/Donald Crews – école des loisirs /Kaléidoscope

Ar c'h/Kamishibai

-« Maxime le gris » Ribambelle – Hatier

-« Noël Approche » Ribambelle – Hatier

-« Le joueur de flûte de Hamelin » Vincent Wagner – Callicéphale éditions

Gant ar Sedrap e vez embannet lod all ivez : graet an droidigezhioù gant strolladoù skolaerien er Morbihan.

Ar savadennoù c'hleved :

Dvd - klasoù Re vras-CP Skol publik Ploeur

Perak an dibab-mañ ?

Dre an dibab dafar e vo posupl da welout doareoù disheñvel.

- diouzh ar palioù lakaet war-wel,
- diouzh an doare mont en-dro,
- diouzh teknik an arzoù-kaer implijet.

Ar stal

Loc'het hon eus eus un istor kontet kaer gant Riwanon, e-giz se eo bet splujet an dud diouzhtu e-kreiz ar preder.

Perak implijout ar c'hamishibaï ?

Ret eo ober un diforc'h etre lenn istorioù ha kontañ istorioù. N'eus ket da gaout kevezerezh etre an daou. Pep tra zo mat met ret eo ober an daou.

Gant un albom e stroller un nebeut bugale tro-dro deoc'h evit lenn a vouez uhel, lakaet mat al levr war ho penndaoulin, rak n'eo ket aes da ziskouez ar skeudennoù d'ur skipailh brasig awalc'h ; hag ouzhpenn n'eo ket bet graet ul levr evit bezañ douget er mod-se, pleget a-wezhoù zoken.

Ar yezh implijet a c'hell bezañ forzh pe hini, hervez dibab ha pal ar skolaer. Ganeomp-ni evel just e vo graet e brezhoneg peogwir e fell deomp e vefe desket/gwellaet brezhoneg hor skolidi ha gant plijadur ouzhpenn.

Pal : lakaat ar vugale da eskemm, gant ar skolaer da gentañ hag etrezo war-lerc'h

Doare mont en-dro:

Ar Butaï eo ar c'hoariva a vez implijet evit lakaat ha diskouez ar skeudennoù.

Stummoù disheñvel a zo dioutañ:

- e cartons (graet gant deiziadurioù) : ret eo troc'hañ ur « prenestr » e-kreiz, ha leuskel plas a-dreñv evit lakaat ar skeudennoù n'int ket bet diskouezet c'hoazh.

- e koad : .e stumm ur c'hoariva a vez digoret, teir nor dirak,

.e stumm ur stern gant ridozioù ha plas da lakaat ar skeudennoù a-dreñv.

Evel just e c'heller o frenañ graet-ha-tout. Hervez ar pal en em blaser pe e-kichen pe a-dreñv.

Ar skeudennoù a rank bezañ niverennet kuit da gaout dizurzh e pep lec'h rak gallout a reont bezañ implijet ivez war-lerc'h gant ar vugale.

Sachet e vez evezh ar vugale diouzhtu gant ar framm a zo heñvel awalc'h ouzh ar skinwel. Padal amañ n'ez eus anv ebet da chom da « lonkañ » skeudennoù.

Ma reer pep tra oc'h unan ez eo aes da implijout al luc'heilerez ment A3, ha da blastifiañ war-lerc'h.

Deomp dezhi !

Da gregiñ eo mat kaout ur « ganaouenn » pe ur rimadell atav memes hini, da skouer :

ur wezh e oa (digeriñ an nor gentañ)

Ur wezh ne oa ket (an eil)

Met ur wezh e oa memes tra (an trede hini)

Pe c'hoazh :

Selaouit selaouit (1)

Selaouit 'ta bugale (2)

Ar pezh ' zo c'hoarvezet er c'hontre (3)

Diouzhtu emañ ar vugale war evezh, prest da selaou ha/pe da gemer perzh.

Ma chomit a-dreñv e chomo fur ar vugale o selaou. Ma yit e-kichen e c'hellit jestraouiñ, huchal, komz ouzh ur bugel bennak resis hag aze e kemero perzh ar vugale holl.

An destenn a-dreñv : bez e c'hellit dibab liveoù disheñvel, en ur stagañ pe get an destenn a-dreñv pe c'hoazh en ur skrivañ un destenn verr pe hiroc'h (cheñch an destenn orin).

Er CP e vez ar vugale gouest da lenn buan awalc'h gant un destenn aesaet.

Evit ar skolaer eo aes da implijout ha/pe da dreiñ. N'en deus ket da voullañ ha da begañ war an albom, ar pezh a c'hell bezañ diaes hervez plas ar skrid en albom e-keñver ar skeudenn.

Ar skeudennoù ivez a zo dibabet evit ma vefe ar vugale gouest d'o implijout o unan

E-giz-se e c'hell ur bugel kontañ d'ar re all, ijinañ, produiñ ha krouiñ darempredoù pe eskemmoù etre ar vugale. Evel-just e c'heller implijout merc'hodennoù ivez ; un dra all eo c'hoazh.

Disheñvel eo diouzh an albomoù :

-A-wezhoù ez eus ur perzh bras gant ar skritur en albom, deus ar vent, deus an doare skritur implijet.

- Ment ar skeudennoù (37 x 27.5) a zo atav memes hini er c'h/Kamishibaï hengounel, nemet e vefe kuzhet un tamm ouzh ar "skramm".

Skouerioù diwar an dafar :

Albomoù	Pal pennañ	Tem/ yezh
Kokerike mou mou	Lakaat ar vugale da gemer perzh : dibabet zo bet cheñch ar skeudennoù evit derc'hel an dudenn pennañ nemet ken, d'ar vugale da gompren mat piv zo o komz.	an ti-feurm al loened yezh : trouz al loened unander- liester al loened
Mor glas	Labour war ar skeudennoù	ar mor yezh : an doare keñveriañ
Maxime le Gris	C'hoari, jestraouiñ Bezañ e-kichen evit ober jestroù Ouzhpennañ sonerezh Lennegezh	al livioù Rouedad : « majisian al livioù » "Glasig ha Melenig"
Noël approche	Nedeleg (ribambelle) gant ur c'haier da heul	Penaos tremen e-biou Nedeleg er skol vamm ?
Le joueur de flûte de Hamelin	Testenn : aes da gontañ hervez al live War-zu an treveuziñ : diskoachañ tamm ha tamm ar skeudenn, chom a-sav d'ar varennig a-dreñv ha kenderc'hel. Evit mont war-zu ar savadenn glevellet betek an tresadennoù bev.	Rouedad : kontadennoù hengounel

Evezhiadennoù :

Bez e c'heller dougañ ar butañ pe e lakaat war un daol (evit un implij gant ar vugale eo aesoc'h).

Posupl eo da ijinañ doareoù all : kontañ penn kentañ an istor gant ur stropad, da vezañ kendalc'het gant unan all.

Gant ar memes skeudennoù e c'hellit implijout meur a live brezhoneg ha galleg zoken.

Neuze eo un dafar dedennus evit ur skol (evit pep kelc'hiad) peogwir e c'hell tremen a glas da glas ha memes e klasoù unyezhek ha d'ober ul liamm lennegel.

Posupl eo ivez dibab an niver a skeudennoù hervez al live. Pe c'hoazh, ijinañ an destenn penn-da-benn diwar ar skeudennoù hag er fin krouiñ pep tra.

An eskemmoù gant ar sal :

André Clément demande : « Y a-t-il une même image pour les deux langues ou une image différente en langue 1 et en langue 2 ? Par exemple le soleil a une image en français et une autre image en occitan. Quelle est l'image du coq ? en breton ? en français ? Est-ce le même coq ? (...) Les mots

sont des bouteilles vides, notre travail, à la maternelle, est de les remplir. Quelle image ont les enfants en breton et en français de la même chose ? »

Un auditeur témoigne : « La pluie en français et en breton ce n'est pas la même chose. L'image mentale est différente (...) ».

Armelle Ar C'hozh : Ar pal eo ivez pinvidikaat ar c'heriaoueg : kog an istor ne vo ket « ar » c'hog. Kontet e vo istorioù all, kanet e vo “ar foar”... Setu perak eo ret cheñch stumm skeudennoù ivez (tresadennoù, poltridi...). Ret eo ivez klask ar pezh a vo degaset a-fed yezh en istor-mañ-istor.

Ur selaouer a lavar penaos e c'heller ivez skanañ un albom hag implijout ar video-banner : chom a ra ar vugale bammet.

Unan all a zispleg penaos e c'heller ivez pleustriñ war skeudennoù sekañsial.

Gant al labour gant ar c'h/Kamishibaï e c'heller klokaat al labour a vez graet gant ar skeudennoù en ur reiñ ur ster, ur pal resis d'al labour. Ar pal eo ivez e vefe implijet da vad gant ar vugale.

« Hag-eñ e vo gouest ar vugale da vont d'ar c'hlasoù all da gontañ istorioù ? » An dra-se a chom c'hoazh da vezañ gwiriekat...

Emañ TES o prederiañ war troidigezhioù a c'hellfe bezañ graet. Ur mennoz mat eo. Ur selaouer a c'houlenn penaos treiñ seurt testennoù. Ret eo lipat ar frazennoù evit kaout blas ar brezhoneg er skrid.

Er fin **evit klozañ** e adlavaromp ar pazennoù :

-Kontañ d'ar vugale

-Lakaat ar vugale da gontañ

-Lakaat ar vugale da gontañ d'ur c'hlasad all

-Lakaat ar vugale da grouiñ : an destenn ; ar skeudennoù ; an destenn hag ar skeudennoù.

Ar savadenn c'hleveled

Sellet e vez ouzh unan bet krouet gant bugale rummad ar re vras.

Penaos e vez kaset al labour a-benn ? Ar pal eo e vefe kemeret perzh er raktres ar muiañ posupl gant ar vugale.

Goude bezañ bet labouret war an destenn e vez labouret war ar skeudennoù.

An destenn: sevel rouedadoù, magañ an ijin, krouiñ an dudenoù, an darvoudoù war patrom ur gontadenn.

Ret eo d'an destenn chom poellek diouzh ar penn kentañ betek ar fin.

Peurliesañ eo ret adframmañ ar frazennoù kinniget gant ar vugale. Setu perak e oa ret klask un doare da dizhañ ul live yezh a rofe muioc'h a blas d'ar vugale o-unan.

Krouiñ a ranker ober adalek penn kentañ ar skol-vamm ha pa vefe traoù berr tout.

Ar skeudennoù : Prientet e vez en ur implijout binvioù niverel da dapout luc'hskeudennoù. Tamm-ha-tamm e kompren ar vugale penaos krouiñ skeudennoù, pelec'h en em lakaat evit kaout petra...Ret eo

d'ar vugale kompren ivez talvoudegezh ment an traoù...Ret eo kavout diskoulmoù evit diskouez ar pezh a fell deomp diskouez. Komprenet e vez ivez ne c'heller ket ober pep tra.

Pa vez re ziaes e-keñver ar gontadenn e kemer ar skolaer meur a boltred, d'ar vugale da zibab war-lerc'h pe hini a glot ar gwellañ hervez ster an istor.

Ar c'homzoù : Ret eo tremen d'ur gontadenn da lavarioù (divizioù) evit bezañ enrollet. Ne vez ket kontet an istor : an tudennoù int-i a gomz.

An enrolladenn : Ret eo d'ar vugale envorenniñ ar frazennoù evit bezañ gouest da ezteurel war-lerc'h. An holl vugale a rank kemer perzh forzh peseurt live a vefe ganto.

Ret eo enrollañ ur CD pe un DVD evit pep bugel da gaout ur roud ouzh al labour hag ar savedenn savet ganto.

Eskemmoù gant ar sal :

Geneviève Paulet : « Ce travail pourrait-il être mené dans les deux langues successivement ainsi qu'on a pu l'observer dans le travail de Roy Lister ? »

Evit poent n'eo ket bet graet, nemet pa vez goulennet gant ur bugel lavarout ar pezh en deus komprenet en istor –pa 'z eus prantadoù diaes- da vezañ sur eo bet komprenet mat gantañ.

Posupl e vefe pleustriñ war an doare-se.

Padal e fell deomp krouiñ un aergelc'h e brezhoneg er c'hlas ha ne fell ket deomp e vije re a c'halleg e raktresoù kaset e brezhoneg. Bez e c'hell klotañ gant ar c'hlasoù ur mestr/ur yezh pe er mod all ha kentoc'h er c'helc'hiad 3.

André Clément : « Avant 7 ans, on sait que l'enfant conceptualise dans les deux langues ce qui rend le travail de la maternelle très important. Est-ce qu'une fois mis en place le capital linguistique lors de l'activité en breton, un enfant de 6 ans est capable d'expliquer l'album à ses parents ? »

Ur wezh mestroniet an albom e brezhoneg int kad da zispelgañ an istor e galleg d'o zud. N'ez eus kudenn ebet. Ar pezh a gont eo an istor. Ne c'hellont ket treiñ. An droidigezh n'he deus ster ebet evito.

André Clément : « Y a-t-il des parents qui ne supportent pas le pouvoir linguistique de leur enfant ? »

Kudenn an deskiñ lenn hag ar c'helc'hiad 3 evit al labour noz driest-holl an hini eo. Gwir eo ivez evit al levr el levraoueg. Ret eo displegañ mat d'an dud . Ret eo kaout an diviz-se a-hed ar vuhez skol ha diouzhtu da gregiñ. Ret eo bezañ sklaer-tre.

Pa vez displeget mat an traoù hag adalek an deroù ne sav kudenn ebet war-lerc'h.

André Clément : « Au Québec, il existe des écoles de parents d'enfants bilingues où l'on apprend ce qu'est "être parent d'enfant bilingue" ».

Et pourquoi pas ?...

L'atelier 2 à destination des enseignants de cycles 1 et 2 a proposé deux supports pouvant allier la maîtrise de la langue et le plaisir de lire, dire, produire.

Le premier support est le kamishibai. Cet outil traditionnel japonais permet de multiples utilisations par l'enseignant ou par les élèves. Simple à construire, il sait captiver l'intérêt des enfants et les rendre acteurs. Il peut être adapté au public et, selon les récits présentés, peut être à l'origine de différentes mises en œuvre et d'objectifs langagiers divers.

Le second exemple est celui d'un montage audio-visuel produit par des élèves de cycle 1. Après une présentation de l'organisation pratique de ce type d'activité (élaboration du texte, des images, rédaction des paroles, enregistrement), l'accent est mis sur l'évidente contribution de cette réalisation sur le développement de la compréhension et de la production en langue bretonne chez les jeunes enfants.

L'atelier se conclue en rappelant l'importance du travail de maternelle et de l'explication aux parents des modalités d'apprentissage utilisées afin de s'assurer de leur adhésion au projet des classes bilingues.