

Intercompréhension entre langues apparentées et expression théâtrale : médiations au service d'une pédagogie de la concentration et d'un apprendre à apprendre ensemble

Marie-Noëlle ANTOINE

Université de Nice Sophia Antipolis

marienoelle.antoine@yahoo.fr

RÉSUMÉ

L'information est partout, elle nous enserre dans un flot irrémédiable et nous oblige à être dans une immédiateté permanente à ses côtés ou dans le cas contraire, à disparaître de son champ. Toujours plus d'informations, toujours moins de concentration et par conséquent, d'attention qui deviennent les denrées rares de notre siècle. Autre enjeu donc pour le pédagogue, l'enseignant, le formateur : recréer une pédagogie de la concentration en empruntant le chemin de la transdisciplinarité collaborative afin de tourner le dos à l'apprendre pulsionnel et de se remettre au diapason de l'apprendre serein.

RESUMEN

Titolo nella seconda lingua

La información está por todas partes, nos envuelve dentro de un flujo irremediable y nos obliga a un inmediato permanente o de lo contrario a desaparecer de su horizonte. Siempre más informaciones, siempre menos concentración y por ende, menos atención, dos componentes que se están haciendo escasos en el siglo actual. Entonces eso constituye otro reto para el pedagogo, el profesor, el formador : volver a crear una pedagogía de la concentración pasando por el camino de la transdisciplinariedad colaborativa con la intención de dar la espalda al aprender pulsional y conectarse con el aprender sereno.

MOTS-CLÉS : Pédagogie(s), attention, concentration, innovation, langues/cultures, expression artistique, Intercompréhension entre langues apparentées.

PALABRAS CLAVES : Pedagogía(s), atención, concentración, innovación, lenguas/culturas, expresión artística, Intercomprensión entre idiomas emparentados.

1. Introduction

Saint Augustin écrivait au v^e siècle de notre ère « Qui donc chercherait le savoir de manière si insensée qu'il envoie son fils à l'école pour apprendre ce que pense le maître ? ». Dans un monde caractérisé par la trilogie « infobésité », pluralité et complexité cette interrogation de Saint Augustin pourrait se traduire aujourd'hui par : « Que doit transmettre l'école du XXI^e siècle pour que parents et enfants y retrouvent UN sens et/ou LE bon sens ?

L'infobésité est « un mot-valise, forgé en 1995, pour traduire l'anglais *information overload*¹, autrement dit surcharge d'information, [il] suggère l'ingestion par le sujet d'une quantité excessive d'informations qu'il ne parvient pas à digérer et à éliminer, faisant alors de la rétention d'information (au sens médical du terme), au détriment de son agilité intellectuelle et de son confort documentaire ». Or, cette infobésité nous offre l'opportunité d'apprendre à rechercher ce que

¹ <http://www.marieannechabin.fr/2011/09/infobesite>.

j'appellerais l'infoessentialité, ressource de plus en plus rare. Pour ce faire, une pédagogie de la concentration est à ré-inventer.

La pluralité et la complexité sont devenues les toiles de fond de nos sociétés, tissées et bien entremêlées entre elles. D'ailleurs, dans le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, la pluralité est définie comme « un ensemble complexe, à contre-pied d'une perspective didactique classique [...], un système cohérent de relations [...], un objet socio-historique construit, observable selon plusieurs points de vue spatio-temporels simultanés... » (Kramsch, Lévy, Zarate, 2008 : 15). En ce sens, l'usage des langues ne peut plus être réduit à un simple exercice de partage d'informations, l'expression des cultures, des identités, des valeurs y occupe une place d'honneur à codifier, systématiser pour un nombre de plus en plus grand de locuteurs. L'Intercompréhension entre langues apparentées (désormais IC) représente une alternative viable et fiable pour gérer la pluralité et la complexité sociétales. Elle contient en son sein une boîte à outils pédagogiques, interlinguistiques, interculturels et interdisciplinaires d'une valeur indéniable. Elle joue le rôle d'une passerelle qui permet de réunir, avec sens et pragmatisme, tous les « inter » existants.

Dans ces contextes pluriels et complexes, la pédagogie de la concentration devient alors une porte ouverte sur la construction-crédation de spectacles vivants. En effet, le théâtre, bien trop souvent exilé des curricula, se met au service d'idéaux (développement personnel, socialisation), ou devient un support technico-communicatif (lexique, structure, parole mise en scène). Néanmoins, il reste un outil unique de construction d'un spectacle vivant, celui de l'apprendre ensemble, avec une concentration collaborative et par conséquent, engagée.

L'école possède cette capacité de devenir un lieu d'éducation de l'acteur-spectateur, tous les éléments théâtraux y sont représentés : enseignant-apprenant acteurs et/ou spectateurs, mise en scène de l'enseignement-apprentissage, partenariat, implication émotionnelle, distanciation intellectuelle, travail du corps, de la voix, etc.

2. Principes didactiques de l'IC

De nombreuses appellations caractérisent la didactique des langues voisines : « compréhension multilingue, réciproque ou croisée ». « Intercompréhension » reste le terme le plus utilisé et dans notre cas, « intercommunicabilité romane ». Ce concept date d'une quinzaine d'années, il est apparu dans une Europe plurilingue où les citoyens doivent être capable de communiquer en plusieurs langues et de dépasser le monolinguisme.

La compréhension multilingue monopolise des compétences partielles en s'appuyant sur le « déjà connu » des apprenants, et prépare ainsi une passerelle vers la maîtrise de compétences complètes. Cela engage deux objectifs pour l'enseignant : s'adapter aux besoins des publics et circonscrire les objectifs pédagogiques en utilisant les « axes de proximité » entre les langues.

Trois constats sous-tendent cette didactique des langues apparentées : toute connaissance d'une langue est partielle ; toute connaissance est aussi moins partielle qu'il n'y paraît ; savoir une langue ouvre sur la connaissance d'autres langues, sans en être toujours très conscient.

Cependant, les obstacles à la mise en place de cette nouvelle voie ne manquent pas : les institutions éducatives ne mesurent pas toujours l'impact positif d'une telle didactique, elles se resserrent à une vision linguistique binaire dans des sociétés où plurilinguisme et pluriculturalité prédominent.

Les principes didactiques de l'IC reposent sur une approche « co-culturelle, co-actionnelle, ... dans le sens d'actions communes à finalité collective ». Dans un article paru en 2002, au sein de la revue *Langues modernes* de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (désormais APLV), Christian Puren esquissait les traits de ce qu'il appelle « perspective co-actionnelle co-culturelle » :

« C'est qu'en effet, lorsqu'il s'agit non plus seulement de " vivre ensemble " (co-exister ou co-habiter) [...] mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances. Il s'agit donc de « se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés, parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective » (Collès, 2007 : 75-76). L'élaboration de cette perspective co-actionnelle co-culturelle, avec ses modes de mise en œuvre dans les matériels didactiques de classe, relève d'un programme de recherche qui reste à concevoir, à réaliser, voire amplifier.

Les chercheurs du domaine de l'IC ont entrepris ce chemin depuis déjà de nombreuses années par l'intermédiaire de travaux universitaires de recherche et l'élaboration de méthodes d'apprentissage. Tous les projets élaborés en IC sont complémentaires les uns des autres, tous les publics sont concernés et les supports informatiques caractérisent ces approches. Le nombre des langues englobées a augmenté de quatre (espagnol, portugais, italien, français) à six (espagnol, portugais, italien, français, catalan, roumain). Les efforts ont été concentrés jusqu'à présent sur l'écrit mais ils se focalisent de plus en plus sur l'oral. Il existe également une plasticité pédagogique puisque les apprentissages peuvent se faire en autonomie et/ou en monitoring.

La didactique de l'Intercompréhension doit maintenant trouver son espace légitime au sein des politiques linguistiques, des institutions scolaires et universitaires. Sachant qu'il existe 850 millions à un milliard de locuteurs de langues romanes dans le monde, les institutions éducatives devraient, chemin faisant, devenir sensibles à cette réalité.

En outre, l'altruisme mis en jeu dans l'IC pourrait être une clé déterminante, permettant l'ouverture des systèmes scolaires à ce patrimoine éducatif. En effet, l'IC oblige tout locuteur à chercher dans son patrimoine linguistique les éléments qui lui permettent d'aller vers les autres langues, pour ensuite, construire une compréhension à deux facettes† : technique et éthique. Étant donné que la langue reste la base de tous les savoirs et de tous les échanges, les enseignants devraient être obligatoirement sensibilisés et formés à l'IC.

3. Principes didactiques d'une initiation à l'expression théâtrale

Une compétence de communication de bon aloi ne peut omettre une communicabilité des êtres dans toute leur dimension expressive. Le langage et l'expression théâtrales sont des atouts à ajouter à la panoplie de l'enseignement-apprentissage des langues.

Du point de vue de Laurent Hermeline, le théâtre « est l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situation. C'est par cette notion de *paroles* (et non simplement de texte théâtral) et par cette idée de *mise en situation* qu'il croise la pédagogie du Français Langue Étrangère (désormais FLE). » (Hermeline Laurent, 2003). La pratique théâtrale permet ainsi de vivre un processus de communication authentique, dans un cadre social précis et d'insérer dans l'enseignement-apprentissage une pratique activée des langues. Le langage des gestes entraîne une désinhibition kinésique, favorise la prise de parole, ainsi que celle du risque. Cette dynamique crée finalement un climat d'écoute, de plus grande confiance en soi et envers les autres.

La pratique des techniques en contrebas de l'expression théâtrale est activatrice de moyens efficaces pour les apprenants. Il s'agit avant tout du travail de la voix, du geste, des déplacements, du souffle, de l'émotivité et de l'intelligence. Ces techniques permettent de révéler le potentiel d'expression que chacun possède en soi et préparent intérieurement les acteurs à devenir un groupe apprenant.

L'identification des besoins, effectuée en amont, m'a permis d'aider les apprenants à expliciter leurs motivations ou leur absence de celles-ci, de dégager avec eux des objets préférentiels à inves-

tir et des possibilités d'actions nouvelles. Cela a orienté mes objectifs vers deux directions, l'une éducative et l'autre linguistico-culturelle.

Voici les points de mire, mis en relief :

- La prise en compte des dimensions identitaire et affective des apprenants ;
- L'acquisition d'une écoute attentive d'autrui, l'affinement des perceptions esthétiques, le regard dynamique sur soi et sur l'autre ;
- L'éveil d'une conscience de coévaluation et d'autoévaluation ;
- La découverte, la sensibilisation et la mini mise en pratique de différentes langues romanes ;
- La sensibilisation aux musiques phonétiques de la prononciation et de l'intonation portugaise et française, voire italienne, catalane et roumaine ;
- La capacité à transmettre différents degrés d'émotion et de souligner ce qui est important dans un événement ou une expérience ;
- L'entraînement progressif à vivre le moment présent et à contrôler les pulsions de l'immédiateté.

4. La représentation théâtrale : vers une pédagogie de la concentration et de la collaboration

Le philosophe Patrick Viveret se réfère à une « sobriété heureuse » lorsqu'il prône le passage de l'état « d'excitation-dépression » à celui « d'intensité-sérénité ». Dans le premier état, autrui est considéré comme un rival, dans le second, c'est un compagnon de route. Les systèmes scolaires, universitaires se retrouvent eux aussi englués dans une logique de mal-être, de maltraitance, d'« excitation-dépression ». Il devient par conséquent, urgent d'insuffler des espaces éducatifs, favorisant la coopération pour un mieux vivre ensemble. Le bien-être et le mieux vivre ensemble représentent un véritable art de vivre.

Serait-ce là encore des étincelles d'un discours voué à rejoindre le cimetière des allocutions considérées comme utopiques ? Si les priorités pédagogiques actuelles s'articulaient à équidistance, comme les trois bases d'un triangle : création d'espace d'apprentissage collaboratifs, structuration des temps extérieurs et intérieurs, mise en place de rituels d'attention à soi et à l'autre, il est probable que ce qui ressemble à une représentation d'une réalité idéale et sans défaut soit capable de se déployer, de se construire dans des contextes existants. Seule une pédagogie de l'attention et de la persévérance peut construire des espaces éducatifs où la réalité idéale devient existante. Il s'agit, en d'autres termes, de placer à équidistance les connaissances, les pratiques et les valeurs en sachant positionner le curseur pour éviter la confusion. Une approche didactique holistique offre des perspectives indéniables aux apprenants pour qu'ils apprennent à fixer leur attention et par ricochet, à réfléchir sur les contenus et les pratiques des disciplines.

La représentation théâtrale ou la mise en scène sont des passerelles qui invitent les apprenants, quelque soit leur âge, à freiner l'immédiateté ou la pulsion pour laisser place peu à peu, à la confiance, la vérité, la poésie, la créativité. Le zapping, l'immédiateté, les pulsions provoquent des ravages silencieux qui n'en sont pas moins pernicieux à long terme. Une prise de conscience reste à installer, afin de démonter les mécanismes de « l'excitation-dépression » pour autoriser les apprenants à prendre le temps d'écouter, d'observer, de réfléchir pour entrer dans un apprentissage intense et serein.

En quoi la représentation théâtrale est-elle garante de concentration, d'attention et de collaboration ?

L'acteur sur scène et face au public est dans l'obligation d'être au présent, il est invité à lutter contre l'immédiateté, le zapping en d'autres termes, faire quelque chose simplement pour faire quelque chose. S'il n'y parvient pas, le spectateur ne recevra rien que du rien, du désordre gestuel et vocal. Avant tout acte de représentation, l'acteur doit être attentif à l'espace, à l'autre, à son imagination et ensuite seulement agir et réagir. Il existe dans cet interstice une générosité, capable de recevoir et de réagir à ce qui est proposé par celui qui me fait face, un réel « être ensemble », se traduisant par sentir que nous sommes ensemble sans forcément faire les mêmes choses, en même temps. La collaboration, la création groupale sont alors mises en scène, mises sur scène, donc vécues et non seulement déclarées.

5. Proposition d'un atelier expression théâtrale et IC en espagnol, portugais et français

Dans l'immédiat, réintroduire le français dans les curricula ne semble répondre ni à une nécessité, ni à une demande explicite du gouvernement chilien. Cela dit, nous ne pouvons pas nier qu'il existe dans la mémoire collective chilienne des attentes, en ce qui concerne le système éducatif français, dont la représentation est celle d'un modèle pédagogique innovateur et de qualité. C'est par cet interstice que doit entrer le Cheval de Troie d'une innovation didactique, linguistique et culturelle, pour essaimer ensuite, des espaces d'intégration didactiques où se mêlent des concepts, des expériences, des attitudes.

L'expression théâtrale comme moyen de sensibilisation et d'apprentissage des langues apparentées revêt les aspects d'une stratégie pertinente et d'une innovation négociée, grâce à une émancipation des apprenants, sujets sociaux transformant leur entourage en se transformant eux-mêmes.

C'est avec cette intention, qu'au mois de janvier 2012, nous avons proposé un atelier Intercompréhension espagnol, portugais, français et jeu théâtral à l'Institut Français du Chili. Le fil conducteur de cet atelier est celui du conte *El tesoro de la isla de la Salvación/O tesouro da ilha da Salvação/Le trésor de l'île du Salut* tiré du Site « Itinéraires romans ». C'est un des instruments élaborés par l'Union Latine, pour rendre effectif l'enseignement/apprentissage des langues romanes.



« Itinéraires romans » vise un public d'enfants de 9-13 ans. Les langues abordées sont le catalan, l'espagnol, l'italien, le portugais, le roumain et le français. L'Union Latine, dans le cadre de ses activités de promotion et d'enseignement des langues, a créé ce didacticiel en ligne. L'objectif étant de favoriser la mise en place d'un enseignement multilingue dans l'enseignement primaire et secondaire, mettant en valeur la reconnaissance de ces langues romanes et des capacités d'intercompréhension orale et écrite.

Cinq modules incitent les enfants et/ou pré-adolescents à découvrir les aspects linguistiques et culturels de ces six langues, tout en s'amusant. La motivation est alimentée par des histoires, des contes, des récits illustrés comme dans un dessin animé. L'enfant tente d'identifier à l'écrit comme

à l'oral les langues mises en jeu. Un travail de perception d'actes de parole de base est également proposé (saluer, dire son âge, son origine, ...). La finalité des « Itinéraires romans » consiste à éveiller, sensibiliser, donner le goût de continuer l'apprentissage d'une deuxième, voire d'une troisième langue, grâce à la proximité des langues néolatines et à la possibilité pour les enfants de passer de l'une à l'autre, tout en recourant à celle(s) qui leur est plus familière(s).

Avec ce didacticiel, « la méthodologie adoptée s'appuie sur les *stratégies d'apprentissage* que les enfants mobilisent pour apprendre les langues et construire leur langage. Et, en ce sens, les trois idées qui ont été retenues sont : a) que l'enfant apprend par le jeu, par l'expérience concrète et dans les activités de communication ; b) que pour l'enfant, la langue est un outil lui permettant de s'exprimer mais aussi qui l'aide à construire son savoir, donc à apprendre ; c) que c'est en prenant des indices et en analysant les informations que l'enfant explore et découvre progressivement les concepts et les notions qui lui permettent de structurer son apprentissage. » (Álvarez & Tost, 2006 : 73).

Par conséquent, les objectifs éducatifs de l'atelier IC et expression théâtrale visent à :

- Apprendre en observant l'autre et en s'observant soi-même ;
- Apprendre en écoutant l'autre et en s'écoutant soi-même ;
- Apprendre en confiance ;
- Apprendre en s'amusant ;
- Apprendre à apprendre.

Les objectifs interlinguistiques quant à eux, ont en vue de :

- Susciter la curiosité pour les langues et les cultures ;
- Faciliter l'observation, l'identification principalement entre l'espagnol, le portugais et le français ;
- Développer la capacité de discrimination auditive principalement entre ces trois langues ;
- Développer des stratégies individuelles pour comprendre des messages en français et en portugais, langues voisines de l'espagnol ;
- Jouer physiquement, vocalement avec les mots et expressions en espagnol, portugais et français pour cheminer en confiance vers une mini-mise en scène théâtrale.

Les activités consistent principalement à découvrir le conte en ligne, à écouter, regarder, reconstituer le conte, à se laisser sensibiliser au lexique, à la structure, à la phonétique du portugais et du français, à découvrir les personnages et leur contexte culturel, pour finalement les mettre en scène.

J'ai ajouté la composante jeu théâtral au conte proposé par le didacticiel de l'Union Latine pour aborder et vivre les notions d'écoute attentive d'autrui, d'affinement des perceptions esthétiques, l'utilisation de l'espace, la gestualité, le mouvement, le rythme, la voix, le silence, la mémoire des sens, la création d'un personnage ou de situations improvisées. En effet, l'approche de la mise en scène représente un outil pour l'acquisition des langues et, de ce fait, apporte sa pierre à la mise en place d'un enseignement-apprentissage de la concentration-attention. Ces aspects sont approfondis grâce à l'apport de certaines techniques de base du yoga.

L'atelier se déroule sur cinq séances de trois heures. Un premier bloc horaire de deux heures est destiné à des activités individuelles et groupales à partir du site d' « Itinéraires romans ». Le second bloc horaire d'une heure est consacré aux techniques proprement dites : les positions clés

de yoga, la voix, la respiration, les gestes, les déplacements, l'utilisation d'accessoires en vue de la mise en scène du conte.

Cette étape de jeu théâtral donne lieu à une réflexion entre les enfants, un espace de co/au-tomévaluation et de négociation concernant la suite du déroulement de l'atelier. Cet atelier a abouti, au terme des 15 heures, à la représentation en public du conte par les enfants, avec la présence de leurs parents, de professeurs et de la directrice des cours de l'Institut Français Martine Sellos Ramière, facilitatrice de cet espace pour activer une expérience-pilote en IC avec les enfants, au Chili.



Concentration-respiration



Lecture du parchemin pour trouver le trésor de l'Île du Salut



Les marins venus de tous les horizons : Montréal,

Gênes, Mindelo, Guayaquil...



Salut final au public

Il est intéressant de noter que cette représentation a pris un sens fort non seulement pour les enfants mais également aux yeux des parents. Cette mini création des enfants a été écoutée, reçue, acceptée par le public au regard bienveillant envers ces acteurs en herbe. Ce public a été perceptif à des éléments souterrains dans leur essence car les enfants ont été capables de les mettre à jour par leur représentation. Un père de famille me partageait à la fin de la représentation que celle-ci avait révélé le trésor que chacun des enfants cachait en lui. Un autre soulignait : « Los niños iban con muchas ganas al taller. Hoy hubo complicidad en el escenario entre ellos. Apoyaron al que no sabía o al que se equivocaba ».

D'autres réactions m'ont été envoyées par écrit : « Felicitaciones y muchas gracias a ti también Marie-Noëlle por ayudarlos a vivir momentos de tanto entusiasmo para cada uno ». V. L. Ou encore: « Estimada Marie Noëlle : Merci pour tout et pour la dedicación y especial atención a cada uno de los niños y sus particulares personalidades. El taller logró su objetivo y las chicas despertaron su interés y atención hacia otras fonéticas y lenguas ». C.F.

6. Regards rétrospectifs sur l'atelier expression théâtrale et IC en espagnol, portugais et français

Les objectifs éducatifs de l'atelier misent sur un apprentissage en profondeur, développant à la fois l'autonomie mais aussi la collaboration : apprendre en observant l'autre et en s'observant soi-même ; apprendre en écoutant l'autre et en s'écoutant soi-même ; apprendre en confiance ; apprendre en s'amusant ; apprendre à apprendre.

La pratique de l'expression théâtrale imprègne cet atelier d'une dimension pédagogique particulière. Elle donne une force au conte présenté en ligne, elle l'enrichit et donne sens de ce fait, à des activités pouvant paraître rébarbatives, telles que la répétition et/ou la mémorisation des contenus. Au début de chaque atelier, nous visualisons à nouveau le conte jusqu'à l'image où nous l'avons laissé auparavant. Cette répétition vise à mémoriser les contenus linguistiques, culturels de façon à les intégrer ensuite dans la mise en scène. Cette anticipation de l'acte de jouer la situation, le personnage donne sens à la répétition-mémorisation. Seul le théâtre possède ce potentiel. En effet, « l'apprentissage relève toujours d'une forme de dédoublement identitaire puisque l'individu doit aller vers celui qu'il va devenir, se projeter vers l'inconnu de lui-même. [...] La pratique du théâtre permet d'aborder de façon ludique et créative la question du masque et du rôle dans la vie personnelle ou professionnelle [...] ». (Cuq, dir. 2003 : 239).

Un autre élément pour rompre l'immédiateté avec laquelle les enfants agissent et réagissent, se niche dans le travail en groupe. Il s'avère qu'ils n'ont pas l'habitude de travailler en groupe. En effet, ils démontrent être physiquement en groupe dans l'espace, cependant, chacun travaille individuellement et n'a donc aucune capacité à négocier avec l'autre. Là aussi, les activités de jeu théâtral et de yoga du second bloc permettent d'entraîner les enfants à l'aptitude de travailler en groupe.

L'hétérogénéité des âges dans cet atelier (7 à 13 ans) donne l'opportunité aux plus grands de devenir responsables de l'apprentissage des plus jeunes. Une manière très concrète de mettre en œuvre l'intégration de tous à travers un entraînement à la collaboration. Cette attitude a eu lieu durant le cours mais également pendant la représentation théâtrale où l'attention à l'autre s'est réellement vécue par les enfants, puisque les parents en ont été surpris et l'ont relevé comme une réussite.

L'activité groupale s'est même transformée en un espace de plaisir et a été mise en relief dans les autoévaluations des enfants : « Era divertido y estábamos en grupo. Daniela - Pudimos aprender todos por igual y lo hicimos juntos. Josefa... » (Cf. Annexes : questions 1 et 2). L'activité groupale de recherche des informations sur les lieux d'origine de chaque marin leur a beaucoup plu par exemple. Cette activité a été évaluée positivement et J. a même ajouté : « Qué pena, no tuvimos tiempo suficiente para investigar más. » L'approfondissement n'est pas dans leur habitus, néanmoins lorsqu'ils s'y frottent en groupe, ils y prennent goût.

En outre, l'expression théâtrale représente un outil qui permet de s'oublier soi-même pour faire partie d'autre chose puisque sur scène, il est essentiel de jouer à être quelqu'un d'autre. En ce sens, comme l'a dit le metteur en scène, Antoine Vitez : « Le théâtre c'est l'art du présent » avec lequel, il est donné à chacun de développer le royaume de l'imagination. C'est dans cette aptitude à capter l'attention au présent que le théâtre peut s'inspirer de maintes techniques du yoga. Ces techniques en effet, représentent des éléments adjuvants pour renforcer et compléter le travail d'expression théâtrale, dans la mesure où souvent, les apprenants se trouvent au carrefour de l'accentuation du stress, de l'incapacité à se concentrer, à se motiver, à trouver un sens aux activités engagées. Partant, les techniques du yoga entrent dans la panoplie des outils indispensables à l'enseignant, voulant affronter de façon dynamique la complexité du monde actuel.

Les techniques du yoga dépassent l'image de la simple recette miracle pour se transformer en un instrument à la fois quintessencié et familier. L'initiation à des techniques de yoga n'est absolument pas à considérer comme un apartheid méthodologique, elle doit obtenir une légitimité comme

stratégie essentielle, intégrée et intégrante au sein de l'école. La confiance en soi, l'écoute active et par extension, la sérénité ne sont pas de simples détails. Ces compétences du savoir-être doivent être proposées et vécues par les apprenants, pour acquérir et perfectionner l'art de la relation à l'autre et à soi-même et ensuite, capitaliser les connaissances et expériences acquises.

La pratique de la respiration consciente représente un pont permettant de contrecarrer le zapping, l'immédiateté où les enfants sont immergés. Lorsqu'ils travaillent sur le conte en ligne, ils cliquent rapidement sur les réponses pour passer aux autres images, sans retenir ni approfondir les contenus. Il est nécessaire de les obliger à faire marche arrière et à ancrer les contenus par la trace écrite. Ces deux processus sont devenus étrangers pour cette génération des natifs du Net. Il s'agit de redorer le blason de ces leviers didactiques, en passant par l'aspect ludique.

Les activités dans le premier bloc horaire ont été programmées de façon à obliger les enfants à approfondir les contenus de chaque séquence du conte. C'est un réel défi car il est impossible de contrôler et retenir dans tous les groupes ce mouvement d'impulsivité vers l'avant. Cependant, dans le second bloc, les techniques de respiration du yoga sont proposées pour donner des outils concrets de contrôle de ces pulsions tels que l'écoute, la prise de recul, de décentration de soi-même par rapport à des réactions instinctives. Tous ces éléments ne peuvent être improvisés, ce sont de véritables savoir-faire à entraîner. Une des apprenantes, S., donne l'impression de s'ennuyer dans le premier bloc, elle dessine en permanence. Toutefois, au moment de mettre en scène son personnage, elle est incapable de se souvenir de la fiche d'identité de celui-ci. S. fait partie de ces apprenants qui donnent l'impression que tout est acquis rapidement, mais le fait d'être confrontée à une pédagogie de la concentration, du détail l'a trahit. Elle n'a ni semé, ni enfoui les contenus au cours du premier bloc, en d'autres termes, elle n'a pas su développer sa mémoire active et réceptive et elle n'a donc rien récolté au moment de la mise en scène.

La résistance à ce travail d'approfondissement n'est pas forcément réactionnaire et semble plutôt à considérer comme une condition *sine qua non* de l'apprentissage. En effet, le montage de stratégies fonctionnelles intègre des phénomènes de résistance à l'apprentissage, garants de la conquête de l'autonomie des apprenants. À la fin de la séance, S. me dira : « Sí me doy cuenta. », prise de conscience qui augure un changement d'attitude par la suite. La devise de Jean-François Bourdet, *Je me forme donc je résiste* pourrait dans ce cas, se transformer en *J'apprends donc je résiste*.

La résistance fait bien partie d'une rationalité de l'individu, ayant des raisons réelles, et pas toujours facilement avouables. Elle est multiforme et peut aller de l'inertie au refus actif en passant par le scepticisme ou le refus passif (Philippe Perrenoud, 1998, cité par Élisabeth Brodin). Elle doit finalement être intégrée comme composante de toute action d'enseignement-apprentissage, refuser de la voir, de l'intégrer dans un tel processus est un manque de lucidité opérationnelle !

Les objectifs interlinguistiques ont été atteints en grande partie : susciter la curiosité pour les langues et les cultures ; faciliter l'observation, l'identification principalement entre l'espagnol, le portugais et le français ; développer la capacité de discrimination auditive principalement entre ces trois langues ; développer des stratégies individuelles pour comprendre des messages en français et en portugais, langues voisines de l'espagnol ; jouer physiquement, vocalement avec les mots et expressions en espagnol, portugais et français pour cheminer en confiance vers une mini-mise en scène théâtrale.

En réalité, le conte en ligne met en présence le portugais, l'italien, le catalan, l'espagnol, le roumain et le français. J'ai fait le choix d'activer principalement trois langues : espagnol langue première des apprenants, le portugais langue voisine et le français langue enseignée à l'Institut Français du Chili.

Bien que le français apparaisse aux yeux des apprenants comme la langue « más difícil » (Cf. Annexes, question 3.), il n'existe à aucun moment de rejet péremptoire à son égard. Il est à noter un certain blocage face à des expressions non transparentes comme « J'ai entendu raconter ». Le blocage est surtout dû à une impatience des enfants qui trouvent tout de suite la traduction lorsqu'il s'agit du portugais « Ouvia contar » et leur désir d'acquisition pulsionnelle se trouve ainsi contrecarré avec

la langue française. Cependant, les plus âgés ressentent beaucoup de plaisir à aller à la découverte du français et à établir des inférences : « ¡*Toujours* es como todo el día! » J. Ou encore « Cuando la palabra se termina con *n* en español, se termina con *m* en portugués. » M. Cette transparence du portugais avec l'espagnol permet de transformer le portugais comme la langue-pont vers le français sans passer par l'espagnol pour vérifier. Dans le cours, il était prévu de passer par une étape de vérification des inférences grâce à l'espagnol, elle n'a jamais été activée car le portugais a pris ce rôle. D'ailleurs, les enfants relèvent presque intuitivement les similitudes entre l'espagnol et le portugais tout comme les dissimilitudes avec le français (Cf. Annexes, question 4.).

Il est de ce fait, intéressant de relever l'attrait pour cette non-ressemblance, en effet, dans le second bloc où il leur est demandé de mettre en scène des mots qu'ils ont appris en français ou en portugais, J. choisira *aujourd'hui*, J. lui, préférera *toujours*.

Dès le départ, les enfants savent que deux langues seront principalement activées, portugais et français, cependant, l'intérêt pour les autres idiomes ne se fait pas attendre. Au cours de la première séance, S. choisira de lire l'odyssée de la langue roumaine et M. s'étonnera des similitudes du catalan avec le français.

L'aridité de la non-transparence est souvent équilibrée par l'aspect ludique octroyé aux activités. Lorsqu'il leur est demandé de mettre en scène les salutations apprises, la plupart choisissent *Salut* ou *Bună* même si celles-ci n'ont aucune transparence avec *Hola*. La différence les attire tout autant que la transparence. En effet, en ce qui concerne le travail des personnages, la consigne est de tenter de s'exprimer principalement en portugais, espagnol et français. Cependant, dans la représentation finale, le marin de Bucarest, interprété par J. s'est présenté en roumain et a lu le morceau du parchemin dans cette langue. P., J., M., ont fait de même avec les langues catalane et italienne.

Par ailleurs, les enfants se gargarisent à chaque session avec la prononciation de l'expression portugaise *Um tesouro spectacular*, une occasion dans ce cas, de jouer avec les similitudes.

Toute cette dynamique pédagogique ne peut faire fi d'une étape fondamentale : aller chercher les enfants là où ils en sont, c'est-à-dire bien souvent, à cent lieues d'une pratique réflexive, holistique, concentrée, attentive... Ensuite, aller avec eux à la découverte des langues comme Christophe Colomb qui cherchait la route des Indes, aller avec les enfants à la recherche du trésor des langues, ce qui requiert de la part de l'enseignant beaucoup d'humilité, d'authenticité et d'ouverture.

Il est urgent d'introduire cette flexibilité aux normes des enseignements/apprentissages, des évaluations, de travailler sur les représentations et leurs confrontations, de multiplier les expériences aux marges, dans les banlieues des systèmes éducatifs, souvent difficiles à ébranler, de faire vivre des espaces d'apprentissages qui n'ont de but que de faire circuler et confronter les idées pour accroître l'efficacité de l'action pédagogique et surtout de voir les changements à long terme, tout en gardant le cap des orientations, en un mot, *darle tiempo al tiempo*, donner du temps au temps.

7. Conclusion

Le théâtre et les techniques du yoga invisibles, font ainsi leur apparition dans l'univers de l'apprentissage et sensibilisent les apprenants à l'autre par le jeu, la dérision, la créativité, la prise de distance par rapport aux conflits, etc. Ils offrent également des réponses efficaces aux problématiques liées à l'intégration, l'esprit de corps, la cohésion, la communication, le partage des connaissances, la gestion des situations déstabilisantes en somme, ils rendent acteur sur le chemin de l'apprentissage. En effet, comme l'écrit Jacques Ginestié « [...] ce n'est pas le matériel mis en œuvre ou la qualité des injonctions pédagogiques de l'enseignant qui sont garants de l'apprentissage d'un savoir par les élèves mais la situation mise en place dans la richesse des interactions qu'elle permet. » (Ginestié, 2008:51).

Le didacticiel « Itinéraires romans » représente un outil d'enseignement-apprentissage à l'autonomie et à la collaboration, compétences auxquelles il est souvent fait allusion, mais pour lesquelles peu d'instruments pragmatiques sont conçus. C'est un outil pertinent à proposer pour la sensibilisation aux langues-cultures dans l'enseignement primaire chilien puisqu'il couvre la reconnaissance, l'identification, le travail sur le lexique, les points grammaticaux élémentaires, les actes de parole simples, les activités interculturelles et le retour en potentialité sur la langue maternelle.

En conséquence, la rentabilité didactique de cette ressource « Itinéraires romans » dans les premières années de scolarité pourrait rendre possible le développement d'une plus grande flexibilité cognitive et linguistique, appuyée sur des compétences plus globales de comparaison interlinguistique et de réflexion sur les langues, dans la lignée de *language awareness*, de Hawkins (1999). Ces compétences sont à envisager comme essentielles dans la perspective d'apprendre à apprendre les langues tout au long de la vie.

Il existe au sein de l'enseignement primaire chilien une niche où prospecter et proposer des actions langues-cultures, adaptées à un tel public. C'est une voie nouvelle, concrète à la croisée des langues, des cultures, des pédagogies, une innovation prenant sa source dans les échanges et donc garante de viabilité.

L'Intercompréhension entre langues apparentées représente une méthode de communication, illustrant une approche innovante des politiques d'apprentissage-enseignement des langues. Les pays sont plurilingues dans leur réalité quotidienne comme dans leur législation. Le recours à une seule langue de communication fait peser le risque sur les habiletés des pays à faire vivre ensemble des cultures et des langues diverses. L'Intercompréhension est en conséquence, un chemin, une ressource potentielle d'éducation à la paix.

Si la qualité de l'enseignement est devenue une préoccupation fondamentale, alors, un enseignant d'excellence se doit d'inculquer les moyens de se défaire de la violence, de la haine, des fanatismes et d'enseigner la sagesse issue des vérités et des valeurs essentielles de notre humanité, ce qu'Edgar Morin qualifie « d'éthique du genre humain [...] l'impératif est devenu : sauver l'humanité en la réalisant. [...] Nous n'avons pas les clefs qui ouvriraient les portes d'un avenir meilleur. Nous ne connaissons pas de chemin tracé. *El camino se hace al andar* Antonio Machado. Mais nous pouvons dégager nos finalités : la poursuite de l'hominisation en humanisation, via l'accession à la citoyenneté terrestre dans une communauté planétaire ». (Morin, 2000 : 129-130).

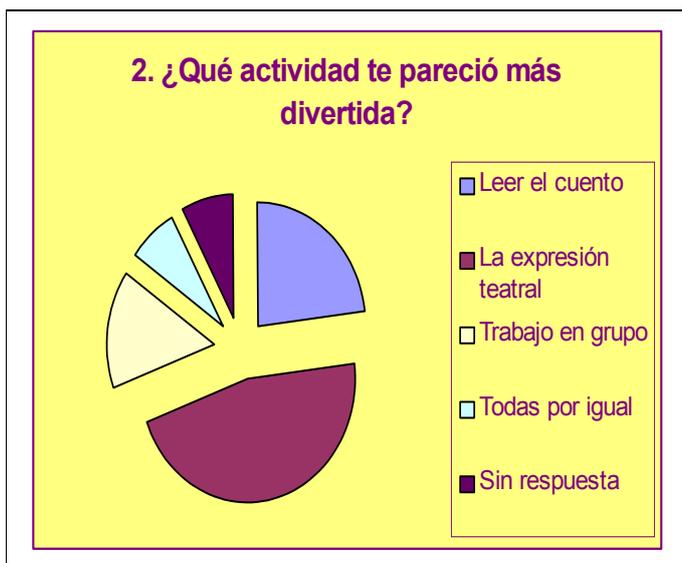
ANNEXES

**Autoévaluation atelier expression théâtrale et intercompréhension
Janvier 2012, Institut Français du Chili (11 participants)**



¿Por qué ?

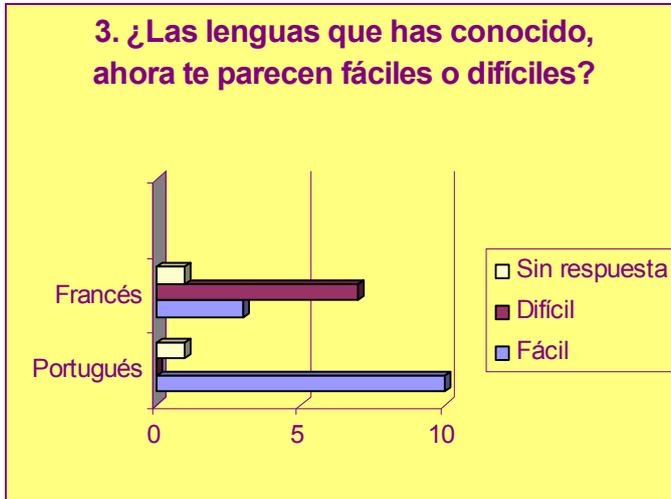
- ⑤ Incluía actividades y no era puro copiar. Laura
- ⑤ Aunque mandan mucha tarea, me alegra que no nos tengan 3 horas en una silla escribiendo un informe de 5 páginas del francés. Hay PC, pizarra interactiva, nos movemos. Javiera
- ⑤ Era divertido y conocí gente nueva. Daniela
- ⑤ Pudimos aprender todos por igual y lo hicimos juntos. Josefa
- ⑤ Es entretenido. Pamela- Sofia
- ⑤ Me entretuvo y me interesa. Magdalena F.
- ⑤ Las actividades que hicimos eran entretenidas y conocí nuevas personas MUY entretenidas. Magdalena M.
- ⑤ Aprendimos más que francés y fue divertido.



¿Por qué ?

- ⑤ **Leer el cuento :**
Es una manera más entretenida de aprender. Laura
Era divertido y estábamos en grupo. Daniela
- ⑤ **La expresión teatral**
Actuar porque amo la actuación, me encanta que podamos aprender de una manera distinta. Javiera
Preparar la obra. Estábamos todas juntas. Emilia
La obra de la última clase porque es divertido disfrazarse y actuar. Pamela
La representación de emociones. Magdalena M.
El teatro porque actuábamos y hacíamos ejercicios entretenidos que te pueden ayudar. Jacinta
- ⑤ **Trabajo en grupo**
Cuando teníamos que traducir en grupo porque nos podíamos ayudar. Josefa

3. ¿Las lenguas que has conocido, ahora te parecen fáciles o difíciles?



¿Por qué ?

Francés

- Ahora me parece más difícil de lo que creí. Sofia.
- Considero que el francés es más difícil. Magdalena M.
- La pronunciación es muy difícil y escriben letras y cosas que no se pronuncian. Si estoy ensayando un texto, no puedo hablar porque pierdo el acento. Javiera.
- Difícil porque es muy diferente al español. Daniela.

- Un poco difícil. Magdalena F.
- Un poco difícil porque no es tan semejante al español y me complica pronunciar. Josefa.

- No me parece difícil porque ya tengo como la técnica para entenderla. Jacinta
- Fácil porque ya había aprendido francés antes. Pamela.
- Me acuerdo mucho más de lo que aprendí de niña. Laura.

Portugués

- Lo conozco más y se parece más al español. Laura-Jacinta-Daniela
- Tienes palabras en español y se puede traducir más rápido. Josefa.
- Fácil porque mi mamá me había enseñado un poco. Pamela
- ... porque he viajado mucho a Brasil. Javiera
- Muy fácil
- El portugués me gustó mucho. Magdalena M.
- Es más fácil que el francés. Sofia.

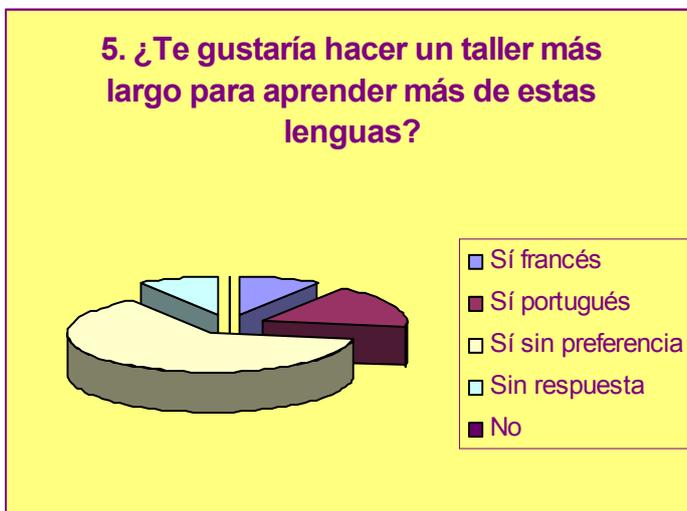
4. Piensas que estas lenguas se parecen al español?



¿Por qué ?

- Misma raíz, vienen del latín y suenan parecido. Magdalena F. Sofia. Laura
- Tienen ciertas semejanzas en especial el portugués, hay muchas palabras parecidas. Javiera- Jacinta.
- Un poco por como se escriben y a veces por como se pronuncian. Josefa.
- Hay más similitudes en portugués-español, pero en el francés hay un par de similitudes. Magdalena M.
- El portugués sí, tienen muchas palabras en común, pero el francés tiene muy pocas en común. Daniela.
- El francés no porque tiene letras que no se pronuncian y palabras muy diferentes. El portugués sí porque las palabras se parecen más. Pamela

5. ¿Te gustaría hacer un taller más largo para aprender más de estas lenguas?



¿Por qué ?

- Sí quisiera aprender francés e insultar a mis amigos en francés. Es mi reto aprender.
- Sí porque siento que quiero aprender más portugués.
- Sí pero creo que me entusiasmaría más uno solo de portugués. Magdalena M.
- Seguro. Sofia
- Sí para profundizar. Laura.
- Sí porque así aprendería más y tendría más conocimientos. Jacinta
- Sí para saber más y compartir más. Josefa.
- Sí podría aprender mucho. Daniela

Références bibliographiques

Álvarez, D. & Tost, M. (2006). « “ Itinéraires romans ” : une approche ludique et exploratrice de l’intercompréhension ». In *Synergies Italie*, 2, 2006, (GERFLINT), (p. 69-74).

Bourdet, J.-F. « Phénomènes de résistance et avenir de la formation ». In Lieutaud S., (coord.) « Des formations en FLE. Le français dans le monde », *Recherches et applications*. Tunis : Hachette, août-septembre 1992 (p. 121-125).

Brodin, É. « Innovation en éducation et innovation dans l’enseignement des langues : quels invariants ? ». <http://acedle.org/IMG/pdf/EB041122-2-2.pdf>.

Collès, L. « Didactique de l’interculturel : panorama des méthodologies ». In *Synergies Chili*, numéro spécial / Année 2007, Revue du Groupe d’études et de recherches pour le français langue internationale (GERFLINT), (p. 65-77).

Cuq, J.-P. (2003) (dir). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle : Clé international.

D.G.L.F.L.F (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France). « L’intercompréhension entre langues apparentées ». Références 2006.

Ginestié, J. « Une ballade entre plusieurs mondes : réels, virtuels, modélisés, maquetisés... ». In *Revue Skolê Acte du 9^e colloque francophone de robotique pédagogique*, Vol. 14 (2008).

Hawkins, E. « Foreign languages study and language awareness ». In *Language awareness* 8, 3-4, 1999, (p.124-142).

Hermeline, L. « Le théâtre au secours de la langue ». In *Le Français dans le monde* n°329, septembre-octobre 2003.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l’éducation du futur*. Paris : Seuil.

Union Latine, Promotion et enseignement des langues, Itinéraires romans, http://unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/Video/es.

Viveret, P. Entretien avec Patrick Viveret et Philippe Meirieu. Ecolosphere, http://www.dailymotion.com/video/xez1gt_entretien-avec-patrick-viveret-et-p_news?start=708-from=embedhttp://www.dailymotion.com/video/xez1gt_entretien-avec-patrick-viveret-et-p_news?start=708.

Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.



Intercompréhension entre langues apparentées et expression théâtrale : outils au service d’une pédagogie de la concentration et d’un apprendre à apprendre ensemble de Dr. Marie-Noëlle Antoine est mis à disposition selon les termes de la licence

Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 non transposé.