



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Autonomie de l'apprenant en français : quel rôle pour les techniques théâtrales ?

Vasumathi Badrinathan

Université de Mumbai, Inde

vasu@vasumathi.net

Reçu le 01-06-2017 / Évalué le 08-06-2017 / Accepté le 26-07-2017

Résumé

L'autonomie en français langue étrangère, un sujet bien galvaudé est toujours de grande pertinence. En quoi est-ce qu'un cours de français langue étrangère peut encourager un processus autonomisant par le biais des techniques théâtrales? Telle est l'interrogation de cet article qui s'appuie sur des expériences en classe de français langue étrangère en Inde au sein d'un programme universitaire de licence. Les séquences basées sur les techniques théâtrales sont étudiées, la réaction et les attitudes des apprenants sont analysées. Ces séances faisant appel aux techniques théâtrales, à l'approche ludique, l'utilisation de l'approche corporelle, se sont révélées bénéfiques sur des plans différents : augmenter la motivation, encourager l'initiative, promouvoir une dimension collaborative et aider les apprenants à réfléchir à propos de leur apprentissage en français langue étrangère.

Mots-clés : Autonomie de l'apprenant, techniques théâtrales, réflexion, apprentissage, français langue étrangère, Inde

Autonomía del aprendiz de francés: ¿Qué papel juegan las técnicas teatrales?

Resumen

La autonomía en didáctica del francés lengua extranjera, tema bastante manido, sigue siendo muy pertinente. ¿De qué modo un curso de francés lengua extranjera puede favorecer un proceso de autonomía mediante técnicas teatrales? Esta es la cuestión del presente artículo que se apoya en experiencias de clase de francés en la India en el marco de un programa universitario de licenciatura. Se estudian las secuencias de clase basadas en técnicas teatrales, se analiza la reacción y las actitudes de los aprendices. Estas sesiones que recurren a técnicas teatrales, al enfoque lúdico, a la perspectiva corporal, se han demostrado beneficiosas a diferentes niveles: aumentar la motivación, estimular la iniciativa, promover una dimensión colaborativa y ayudar a los aprendices a reflexionar sobre su propio aprendizaje del francés.

Palabras clave : Autonomía del aprendiz, técnicas teatrales, reflexión, aprendizaje, francés lengua extranjera, India

Learner autonomy in French : can drama techniques help?

Abstract

Autonomy, a much used term, is still very relevant today. How can drama techniques help create autonomy in a French as a foreign language class? While studying this question, this article leans on research conducted in an undergraduate French language class in India. The sessions based on drama activities are studied and student reaction and attitudes are analysed. These sessions that are focussed on a fun approach through drama, were beneficial on several fronts: increasing motivation, encouraging initiative, promoting collaborative learning and helping learners to reflect on their learning process.

Keywords : Learner autonomy, drama techniques, reflective approach, learning, French as a foreign language, India

Introduction

Il est bien accepté que l'autonomie est vitale dans l'apprentissage, élément qu'il est nécessaire de promouvoir. Nous savons d'expérience que les pratiques encourageant l'autonomie ne sont pas très développées dans les classes de français en Inde et les enseignants ont des difficultés à instaurer de telles approches dans les cours. Cet article montre les résultats d'un effort pédagogique qui utilisait des techniques dramatiques en classe et situait l'autonomie parmi ses objectifs principaux. L'étude se base sur des observations dans les cours de licence de FLE à Mumbai en 2014-2015. Les tâches basées sur les techniques théâtrales peuvent-elles permettre aux apprenants de devenir responsables de leur apprentissage ou les encourager à le faire? L'article cherche à savoir si et à quel point les techniques dramatiques peuvent encourager les étudiants à prendre en main leur apprentissage. En reconnaissant les bienfaits des activités théâtrales, l'article reconnaît également les difficultés et la durabilité de tels projets.

Comprendre l'autonomie

Holec (1981) avait défini l'autonomie comme la « prise en charge de l'apprentissage », définition qui est largement associée aujourd'hui à l'autonomie. De cette définition générale, on peut puiser d'autres significations. Contrairement à ce que le terme pourrait désigner de prime abord, l'autonomie ne signifie pas nécessairement le travail seul ou non dirigé, car souvent l'indépendance se construit à partir de la dépendance.

Little (1991) évoque deux types de puissances à l'intérieur de l'autonomie : l'une socioaffective et l'autre cognitive. La première sert à développer une approche

positive vers l'apprentissage et la deuxième à la capacité de réfléchir à propos du contenu de l'apprentissage. De telles capacités sont à acquérir, car l'autonomie si elle est innée, n'est pas spontanée et a besoin d'être travaillée. Comme l'explique Louis Porcher (2000) : *On ne sait pas « naturellement » en effet, qu'on est un apprenant autonome. C'est, de manière nécessaire, une attitude de regard sur soi, de maîtrise, de connaissance de soi.*

Pour arriver à cette méta compétence (Barbot, 2000) qui évoque la réflexion critique, la capacité de prise de décisions, on se trouve obligatoirement dans une certaine indépendance qui n'est pas séparée de l'action guidée. L'enseignant oriente l'apprenant vers la réflexion, la prise de risques, de décisions, et établit une approche qui « refuse l'autoritarisme, encourage l'initiative et la responsabilité dans le choix des buts et des méthodes » (Trim, 1982).

Certaines approches renforcent l'autonomie plus que d'autres. Il faudrait aussi retenir que les traditions pédagogiques en vigueur dans notre contexte en Inde, agissent en quelque sorte en frein à cette dimension. La méthode grammaire-translation est toujours active dans le milieu éducatif avec une importance forte accordée à l'apprentissage par coeur et les notes d'examen. La langue est souvent perçue comme matière à étudier, plutôt qu'outil de communication. Les objectifs d'apprentissages ne sont pas clairement définis, les cours sont très structurés, axés sur le livre au programme et l'écrit et très souvent l'anglais est le moyen d'instruction totale, laissant peu de place à la pratique de l'oral en langue cible. Les parents, la direction, et ce qui est plus intéressant, même les étudiants sont pris dans ce cycle d'un curriculum axé sur l'examen et la performance. De tels facteurs sont donc bien susceptibles de freiner l'autonomie.

Quand on évoque l'autonomie, le rôle du contexte est primordial. L'environnement d'apprentissage est caractérisé par la salle de classe, l'enseignement et les démarches pédagogiques. Le contexte est également défini par ce qui est créé par les apprenants. Les activités dramatiques permettent aux apprenants d'interagir et de communiquer entre eux. Ces activités leur donnent l'occasion de s'imaginer et de se voir comme des êtres capables de communiquer en langue cible. En même temps, ces activités leur permettent de former une communauté, où l'interaction et la négociation entre les pairs passent par le biais des activités théâtrales.

De cette compréhension de l'autonomie décrite ci-dessus, nous retenons trois éléments clé utiles dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, à savoir, l'initiative qui encourage l'action, la collaboration (qui facilite la mutualisation, les rapports harmonieux, la construction du savoir) et la réflexion qui contribue à l'apprentissage.

Des séquences théâtralisées comme outil d'apprentissage

Les bienfaits des techniques théâtrales dans l'apprentissage des langues étrangères sont bien étudiés. Les recherches indiquent que de telles approches encouragent la réflexion critique (Murillo, 2007), la confiance (Schewe et Scott, 2003), un apprentissage amélioré grâce aux émotions. (Decoursey, 2012).

Nous nous appuyons sur des expériences lancées dans le cadre d'un programme de licence de FLE en Inde. Quatorze étudiants étaient impliqués dans des activités théâtrales. Les activités étaient lancées à l'occasion de la journée de la francophonie. Parmi les événements planifiés pour cette journée, on avait choisi de représenter certains textes littéraires du programme. Trois poèmes de Jacques Prévert (*Ecole des beaux arts*, *Barbara*, *Déjeuner du Matin*), deux contes d'Alphonse Daudet (*La Chèvre de M. Seguin*, *Le Secret de Maître Cornille*) étaient les textes retenus pour la représentation. A part le macro-objectif qui était de prendre plaisir à l'apprentissage et sortir de la routine, les micro-objectifs portaient sur l'amélioration de la phonétique, le développement de la confiance, le travail en groupe et la réflexion à propos de l'apprentissage tout en se rapprochant des ressources des cours, ici, les textes littéraires. Nous distinguons trois étapes dans l'organisation des activités, à savoir, la phase préparatoire, la phase d'échauffement et la phase du déroulement. Les différentes phases s'étendaient sur sept cours avant la représentation sur scène le jour de l'événement. Une précédente expérience sur l'approche corporelle avait démontré comment ces techniques servent à débloquer la situation rigide de la classe habituelle et aide à motiver les apprenants. Dans ce présent article, nous reprenons la part de l'autonomie dans une prolongation de cet exercice théâtral.

1. La phase préparatoire

Durant cette phase de préparation qui s'étendait sur deux cours, de cinquante minutes chacun, les étudiants étaient divisés en quatre groupes de trois et un groupe de deux par l'enseignante, afin d'assurer une hétérogénéité et éviter que les amis se regroupent entre eux. Les groupes devaient choisir le document parmi les textes retenus, le ou les types d'activité basés sur le texte. Les techniques dramatiques fondées sur l'approche corporelle, la voix, les gestes, n'étaient pas nouvelles aux étudiants, car cette pédagogie était souvent intégrée dans les cours comme détente et visant surtout l'amélioration phonétique. Le point de départ était les textes du programme, afin de ne pas trop perturber le rythme habituel. Les apprenants avaient à respecter les consignes qui portaient sur la durée et sur la présentation. La durée ne devait pas dépasser dix minutes par représentation et la participation de chaque membre du groupe était obligatoire.

L'enseignante s'est donné la tâche de faciliter la théâtralisation des textes littéraires en encourageant et dirigeant une discussion collective. Les choix de mise en scène, les personnages, leurs caractéristiques, les différentes façons possibles de présenter les poèmes ou les nouvelles étaient discutés d'abord en grand groupe puis mis en commun. Des pistes émanant de telles discussions servaient à donner des idées explicites aux étudiants comme par exemple l'idée que la théâtralisation pouvait s'effectuer avec ou sans paroles, assis, debout, avec ou sans musique, etc. Des suggestions intéressantes étaient proposées pour le poème *Ecole des Beaux Arts* de Prévert - un adulte qui revit des souvenirs d'enfance, un père qui repasse en mémoire l'enfance de son fils, une voix off qui parle et les acteurs qui miment, et également un morceau de papier qui personnalise sa trajectoire !

2. La Phase d'échauffement

Dans cette prochaine étape, les étudiants avaient à parler de leur projet, expliquer leurs choix devant la classe en précisant le rôle de chaque membre du groupe. Il s'agissait de mettre en avant les détails et répondre aux questions que les autres étaient encouragés à poser. Cette étape servait à augmenter le niveau de confiance, évaluer l'avancement du travail et des améliorations à intégrer à partir de l'avis des autres. L'enseignante s'éclipsait peu à peu à partir de cette phase, laissant la place aux étudiants. Deux cours étaient réservés à la phase d'échauffement.

3. La Phase de déroulement

Trois cours étaient réservés aux répétitions avant la représentation finale. Les séquences ont révélé plusieurs types de théâtralisation à savoir, avec des dialogues inventés, dialogues pris du texte, mise en scène mimée sans parole, avec et sans costume. Ces mises en scène étaient aidées mais elles n'étaient pas dirigées par l'enseignant; les étudiants avaient eux-mêmes pris leurs décisions et fait leurs choix.

Kao et O'Neill (1998) proposent deux types d'approches pour aborder le théâtre- l'approche ouverte et l'approche fermée. L'approche fermée et contrôlée se concentre sur le texte (plus faciles avec les niveaux élémentaires) et l'approche ouverte incarne plus de flexibilité et penche davantage sur la créativité. Notre expérience se situe entre ces deux approches, où l'on part du texte pour créer. Néanmoins il convient d'insister qu'il s'agit d'une approche axée sur le processus plutôt que sur le produit (Fleming, 2006). Les représentations théâtralisées étaient moins importantes pour nous que le processus qui a guidé la préparation des activités.

Fiches de réflexion

Les quinze fiches de réflexion¹ remplies par les apprenants servaient à révéler leurs réactions à ces activités. Ces fiches encourageaient les apprenants à faire part de leurs sentiments vis-à-vis de ces activités théâtralisées, leur implication, les avantages. Les questions étaient ouvertes, laissant ainsi la place à la réflexion personnelle. Le corpus étudié se compose des observations lors des trois phases indiquées *supra* et les témoignages recueillis des fiches de réflexion.

Une autonomie émergente, en construction

Tout au long des trois phases et de la production finale, nous avons remarqué des résultats intéressants. Certains apprenants se révélaient autonomes dans l'organisation des sketch- choisir les costumes, diviser les rôles mais moins autonomes pour la représentation. Ces remarques que l'enseignante entendait lors de la phase préparatoire se sont peu à peu effacées lors des phases suivantes : *Je ne sais pas, je suivrai tes conseils, je n'ai pas d'idées, comment faire? je ne sais pas...* et ont été remplacées par la discussion concrète des idées. Lors de la phase de l'échauffement, les étudiants étaient capables de dire ce qu'ils avaient choisi, justifier leurs choix et leurs rôles personnels. Une autonomie dans l'organisation et le choix de théâtralisation des activités était évidente :

« *Je n'aime pas faire l'acteur, donc j'ai décidé de lire le texte et mes amis joueront les rôles* »

« *J'ai peur de parler, j'espère que je vais m'améliorer dans cette activité ! Je n'ai donc pas voulu parler, j'ai pensé aux costumes.* »

« *Nous avons beaucoup réfléchi au poème Barbara- comment présenter? J'ai proposé une idée que tout le monde a acceptée.* »

« *Nous avons choisi La Chèvre de Monsieur Seguin. C'est très intéressant de jouer l'animal ! Mais nous avons décidé de transformer la présentation. Au lieu de présenter l'histoire, nous présenterons des exemples de la vie pour prouver que la liberté à tout prix est dangereux* ».

Une prise de décision était évidente dans ces paroles.

Les sessions bénéficiaient également de l'auto correction et de l'inter-correction. Par exemple, lorsqu' une étudiante posait une question, sans intonation montante, l'autre lui a demandé en imitant l'enseignante : *Tu poses une question ou tu donnes une réponse?* Par conséquent, l'amélioration en intonation se faisait rapidement. Nous avons noté que ces stratégies étaient employées et réutilisées de manière autonome par les étudiants.

L'originalité et la créativité peuvent tout aussi être attribuées entièrement aux étudiants :

- « *J'ai adoré l'innovation. On a utilisé l'écharpe, les vestes, tout ce qui était disponible en classe.* »
- « *Pour les deux personnages du Déjeuner du Matin, nous allons utiliser un chapeau et un voile, car pour nous ça symbolise quelque chose qui est caché-les relations entre le couple ne sont pas claires, c'est caché, on voit seulement une partie* »
- « *J'ai un peu peur de parler en français mais je pense que j'ai plus de confiance maintenant* »
- « *Les textes étaient là. On les a adaptés, c'était super. L'adaptation pour moi était la meilleure partie* ».

Quant à l'utilisation des textes, les étudiants étaient amenés à didactiser les ressources, le poème ou la nouvelle. Ils arrivaient à effectuer des choix de théâtralisation, à innover, développer le travail coopératif, ce qui représente un signe prometteur par rapport à une posture d'autonomie.

Place de l'autre : comprendre et collaborer

Le travail en groupe durant les trois phases a changé la dynamique de la classe et a mis en place une perspective collaborative: ensemble, on apprend mieux. Au début, les timides se laissaient dominer par les dominateurs. L'intervention de l'enseignante encourager la prise de parole à tour de rôles a donné des résultats positifs. Vers la fin des séquences dramatisées, nous avons remarqué une évolution auprès des apprenants. Les plus timides se montraient prêts à collaborer, les plus dominants à l'écoute des autres.

- « *Avant je n'aimais pas écouter les autres, mais ici j'étais obligée de prendre en compte l'avis des autres* », « *Quand il y a plusieurs idées c'est toujours bien, on apprend des autres* »
- « *Quelquefois je n'étais pas d'accord avec mon amie. Quoi faire? J'ai décidé de prendre son idée et l'utiliser de la meilleure façon possible.* »
- « *Il n'est pas facile de gérer R. Je la déteste mais j'ai trouvé comment travailler avec elle.* »

Ils semblaient avoir compris l'importance d'écouter l'autre, de s'entraider, développer la tolérance et accepter les différents points de vue ».

Le transfert de pouvoir

Les apprenants ont toujours eu l'habitude de considérer l'enseignant comme détenteur du savoir, comme chef d'orchestre. Mais dans ces séquences théâtralisées, le bâton est passé de l'enseignant à l'apprenant, ce dernier étant amené à jouer une part égale dans l'apprentissage. Les implications sont profondes car un certain transfert de pouvoir s'est effectué et l'apprenant construisait ses propres objectifs et méthodologies d'apprentissage. Pour certains, c'est la capacité de travailler en groupe, pour d'autres d'améliorer la phonétique, pour d'autres une aisance de la parole ou la confiance devant les autres à prendre la parole en langue étrangère ou encore l'innovation.

« Je voulais évoquer le poème Barbara avec beaucoup de douleur dans ma voix. Je sais que je ne suis pas très bien en ce qui concerne les intonations mais j'ai essayé. »

« J'ai compris que ma voix ne communique pas les émotions. Je souhaiterais améliorer ça. Dans la vie réelle aussi, il faut exprimer des émotions sinon on ne me comprendra pas bien. »

« En jouant le rôle de la petite fille, je voulais être très triste, mais j'ai décidé d'être indifférente- son personnage me paraît comme ça. »

Assumer ces décisions et les justifier signifie une évolution dans l'apprentissage pour un groupe qui d'habitude avait des difficultés à faire des choix et les justifier. Un autre progrès- avant l'étudiant aurait attendu que l'analyse vienne de l'enseignant, maintenant il s'agissait d'une réflexion personnelle venant de l'étudiant lui-même.

Les facteurs affectifs

Il faut reconnaître le rôle des facteurs affectifs qui ont une grande part à jouer dans l'apprentissage autonome. Les activités dramatiques ont pu offrir un élément humain, un confort dans l'apprentissage et un sentiment de bien-être. Utiliser ces techniques a permis aux apprenants de sortir de leur routine d'un côté et surtout de prendre plaisir dans l'apprentissage de l'autre. Cette dimension les aidait également à découvrir et construire leur identité en langue étrangère, leur L2 selves comme Dörnyei (2009) le décrit. *Je suis capable de m'exprimer, j'ai joué le rôle de Maître Cornille. J'ai adoré jouer le rôle de Barbara, qui marche sous la pluie pour rencontrer son amoureux, c'est très romantique, c'est très différent !* Dans la représentation de *Barbara*, le groupe avait décidé de changer la localisation de Barbara. Ce n'est plus Brest comme dans le poème original mais Bombay et la gare. *Juste marcher avec un foulard et imaginer que je suis Barbara ... j'ai adoré !*

Et je connais bien la gare, je prends le train tous les jours. Etre différent, adapter les éléments d'apprentissage à son quotidien, représente en quelque sorte cette identité en langue étrangère, cette identité d'entre-deux, entre la culture d'origine et la littérature étrangère. Un témoignage est particulièrement révélateur : J'ai été touché par le rôle de Maître Cornille. Ce vieux monsieur me fait penser à mon grand-père que j'avais récemment perdu.

Cette expérience de « se mettre dans la peau d'un autre » signifiait un mouvement entre cultures ; un mouvement s'effectue entre le texte théâtralisé et le vécu personnel qui transforme l'approche de l'apprentissage. Comme l'explique Aden (2015), passer par ces techniques théâtrales offre cet « espace sécurisé pour vivre ces expériences culturellement éloignées mais humainement proches ». On pourrait dire qu'il y a désormais une possession de la langue et de la culture étrangères, une appropriation et une évolution de l'identité de l'apprenant en tant qu'utilisateur de la langue étrangère.

Se construire son apprentissage

Utiliser les techniques dramatiques offrait une sortie de la routine quotidienne. Les objectifs de l'apprentissage du français comme langue étrangère se révélaient pour certains étudiants. Pour la question « Que tirez-vous de cette expérience? », nous avons eu ces réponses révélatrices.

« J'ai compris que l'imagination et l'innovation sont extrêmement importantes pour tout le monde. Demain dans le travail aussi, il faudrait innover. Je pensais que je ne pouvais pas innover, mais c'est faux. L'innovation n'est pas difficile, ce n'est pas quelque chose de grand. L'innovation peut être très simple aussi. »

« Pourquoi j'apprends le français? Pour communiquer avec les autres. Mon intonation et ma fluidité, sur laquelle insiste notre professeur, doit améliorer, sinon je ne serai pas contente. ».

Ainsi, chacun comprend, réfléchit et construit son apprentissage d'une façon jusque-là ignorée. Les activités et la fiche de réflexion donnaient l'occasion de se découvrir. C'était aussi l'occasion de se rendre compte qu'on avance en fonction de ce qu'on investit. Les étudiants motivés qui proposaient des idées, acceptaient de jouer, de chanter et participer activement voyaient de meilleurs bénéfices par rapport à ceux qui étaient plus limités dans leur participation. Par conséquent la construction de l'apprentissage est directement en proportion avec l'investissement de l'étudiant. Ce que certains étudiants reconnaissent bien :

« *Je crois que je n'ai pas assez participé.* »

« *'Mes amis ont travaillé activement. Si j'avais donné des idées et participé plus, j'aurais appris.* »

« *Je dois comprendre mes faiblesses, je dois comprendre ce que je veux faire et comment je dois apprendre. La professeur est très bien mais je dois faire quelque chose aussi. Les activités théâtrales m'ont aidé à réfléchir à ça.* »

« *Au début je n'étais pas vraiment intéressée. Mais après quand j'ai vu mes amis, j'ai décidé de participer activement.* »

Réaliser ces marges de manoeuvre sont également importantes dans l'apprentissage. L'idée essentielle selon laquelle l'apprentissage reste largement sous la responsabilité de l'apprenant et pas uniquement sous la responsabilité de l'enseignant semble avoir été comprise par certains enseignants.

Vers une conception élargie de l'autonomie

Deux témoignages attirent notre attention sur un point important lié à l'autonomie.

« *C'est aussi une question d'avoir la confiance et faire des décisions. Comme on fait pour les autres choses.* »

« *Il faut choisir, décider, et faire ce qu'on veut. Et il n'y a pas de problèmes. Comme choisir la banque, ouvrir un compte, décider combien d'argent mettre dans la banque- ca me fait rire !* »

Ces idées nous rappellent que l'autonomie en langue étrangère, qui représente pour beaucoup un changement paradigmatique, n'est pas dissociée d'une autonomie personnelle, une autonomie dans la vie (Benson, 2012) et de la prise en charge de la vie elle-même. Progressivement, l'apprenant se rend compte que l'apprentissage se fait au cœur des relations qui le relie à lui-même, aux autres, à son environnement d'où il puise les ressources dont il a besoin pour atteindre ses objectifs.

C'est une compétence acquise peut-être en classe mais qui est d'une utilité qui continue plus loin dans la vie. *L'un des malentendus les plus « pratiqués » dans l'enseignement-apprentissage des langues consiste à imaginer que l'autonomie viendrait tout naturellement, alors qu'elle doit s'apprendre, se construire, non pas de manière définitive comme on apprend par exemple des dates historiques, mais « tout au long de la vie »* (Dervin, Badrinathan, 2012 : 5).

Thomas et Harri-Augstein (1990) évoquent trois étapes dans l'apprentissage. La première porte sur le travail et la répétition. Dans la deuxième, il y a un détachement de la tâche pour aller vers la réflexion, mais l'attention reste toujours sur la tâche.

Dans la troisième, l'attention est focalisée entièrement vers l'apprentissage. C'est dans cette dernière étape qui s'avère la plus difficile, que le rôle de l'enseignant comme facilitateur devient important. Ce qui renforce l'idée que l'indépendance passe par la dépendance, celle-ci étant représentée par la direction de l'enseignant (Widdowson, 2013). Dans le cadre de nos activités théâtralisées, la présence de l'enseignant était largement diminuée dans la phase d'échauffement et la phase de déroulement. Les étudiants étaient responsables de ce qu'ils présentaient. Ainsi, au fur et à mesure que l'intervention de l'enseignant baissait, la responsabilité de l'étudiant montait. La fiche de réflexion devient, dans ce cadre, un outil de réflexivité et un retour en arrière de l'expérience et représente en elle-même un élément clé vers l'autonomisation. Dans l'ensemble, nous nous situons devant l'autonomie réactive (Littlewood, 1999), où les apprenants prennent une posture d'autonomie semi-dirigée par l'enseignant. A nos yeux, l'autonomie réactive convient mieux à notre contexte plutôt que l'autonomie proactive, car la progression est guidée et graduelle, sans intention de trop choquer les habitudes.

Pourtant il y aura toujours un petit pourcentage d'étudiants qui n'acceptera pas l'utilité des pratiques pédagogiques supplémentaires (Badrinathan, 2017, Fraser, 2012), notamment ceux qui sont très habitués aux tendances régulières et motivés par la seule réussite aux examens, peuvent s'avérer réticents à explorer des pistes qui s'éloignent d'une pédagogie traditionnelle de transmission, quelque soit leur efficacité car elles ne correspondent pas aux objectifs de l'examen ou à leurs cultures éducatives. C'était le cas dans cette expérience aussi avec quelques étudiants :

« *C'était très amusant. Mais on a perdu six cours pour cela.* »,

« *Je me suis amusée, beaucoup amusée. Mais les examens arrivent, et tout ça ne fait pas partie des examens. Nous avons perdu beaucoup de temps* ».

Changer cette mentalité exigera un changement de curriculum, un changement de représentations vis-à-vis de l'apprentissage, ce qui n'est pas une tâche modeste.

Même si l'expérience fut bénéfique dans l'ensemble, nous ne pouvons affirmer que les étudiants étaient autonomes au bout de cette expérience, car l'autonomie n'est pas un état fixe, immuable et stable; en revanche, il s'agit d'un processus en constante évolution. Une pédagogie favorisant l'autonomie est aussi une question de durabilité. Trouver le temps, les moyens et les possibilités de soutenir de tels efforts n'est pas simple, mais l'expérience s'est révélée favorable, montrant qu'il est entièrement possible de mettre les apprenants sur la voie de l'autonomie. L'expérience a démontré que l'initiative mène à l'action, le travail coopératif aide à prendre conscience des relations qui unissent l'apprenant à lui-même, aux

autres et également à son environnement où il puise les ressources dont il a besoin pour atteindre ses objectifs. La réflexion, partie importante dans l'apprentissage, renvoie l'apprenant à se poser des questions importantes vis-à-vis de son apprentissage. Les pratiques théâtrales et l'enseignante ne sont que des éléments facilitateurs dans ce processus.

Conclusion

Dans une ambiance éducative et pédagogique en Inde qui mise largement sur une approche livresque, cette dimension ludique hors de la routine, évoquant corps, voix et espace aide à proposer des pistes favorables pour autonomiser les étudiants sans pour autant prétendre perturber ou changer radicalement le système actuel, sans vouloir prétendre non plus que l'autonomie est radicalement absente du contexte indien ou admettre une posture « occidentaliste » (Dervin, Badrinathan, 2012). Nous avons lancé cette expérience sans savoir quelle serait la nature des résultats car l'autonomie implique nécessairement des prises de risques (Giddens, 1990), sans garantie de résultats positifs. Mais il était indispensable de faire ce pas. L'autonomie ne peut être facilement acquise (Badrinathan, 2013) mais il est important d'y penser ; elle ne peut être forcée, mais est à insérer à petites doses à l'intérieur des systèmes pédagogiques et au sein des croyances, sans trop bousculer les habitudes, en invitant les apprenants à y réfléchir doucement. Ces derniers doivent se rendre compte qu'il ne suffit pas de recevoir simplement, et qu'il est important de passer à l'acte, réfléchir et créer. La réalisation de cette idée met les apprenants sur la voie de l'autonomie. Ainsi passons-nous d'un curriculum reçu (Kumar, 1991) vers un curriculum de réflexion, base importante pour penser l'autonomie. Certes, le rôle et la détermination de l'enseignant dans tout ce processus deviennent plus importants qu'avant, car sans enseignant autonome, on ne peut nullement parvenir à créer l'apprenant autonome.

Annexe

Fiche de réflexion de l'apprenant

Est-ce que vous aimez travailler en groupe? Quelles difficultés, quels avantages?

Est-ce qu'il y avait plus d'interactions en classe lors de ces activités théâtrales? A votre avis, est-ce que vos amis de classe étaient plus impliqués qu'avant?

Est-ce que votre rôle individuel en tant qu'étudiant a subi un changement au cours de ces activités? Est-ce que vous avez agi ou réagi différemment?

Qu'est-ce que vous avez appris grâce aux activités théâtrales? Avez-vous amélioré des compétences? Lesquelles?

Qu'est-ce que vous avez aimé le plus dans l'organisation de ces activités?

Si vous aviez à décrire votre rôle en tant qu'étudiant et le rôle de l'enseignant dans l'organisation de ces activités, comment le feriez-vous? Êtes-vous content de votre participation?

Est-ce que vous identifiez mieux les problèmes que vous rencontrez dans votre apprentissage suite à cette expérience?

Avez-vous amélioré votre façon d'apprendre depuis que vous participez aux activités théâtrales? Comment?

Que pensez-vous des activités théâtrales en classe ? Sont-elles utiles?

Qu'avez-vous tiré de cette expérience dans son intégralité?

Bibliographie

Aden, J., 2015. Théâtre et didactique des langues. In : P. Blanchet et P. Chardonay (Eds). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Edition des archives contemporaines, p. 422-237.

Badrinathan, V., 2017. « Inverser la classe, renverser les habitus ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 537, p. 38-40.

Badrinathan, V. 2013. Understanding learner autonomy through the study of a class blog. *International Journal of Technology Enhanced Learning*. 5 (1), 85-96.

Barbot, M-J., Camatarri, G.1999. *Autonomie et apprentissages*. Paris : PUF.

Benson, P. 2012. « Autonomy in language learning, learning and life. Éducatives ». *Synergies France*, n° 9, p 29-39. *L'autonomie dans les pratiques*, coordonné par F. Dervin, V. Badrinathan.

[En ligne] :<https://gerflint.fr/Base/France9/benson.pdf> [Consulté le 20 mai 2017].

DeCoursey, M. 2012. Dramatic art for second language education: Appropriate process objectives for Hong Kong schools. *Asia-Pacific Journal for Arts Education*, 11(11), 250-270.

Dervin, F., Badrinathan, V. (coord) 2012. *L'autonomie dans les pratiques éducatives*. *Synergies France* n° 9 [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France9/france9.html> [Consulté le 20 mai 2017].

Dörnyei, Z. 2009. The L2 self-motivational system. In: Z. Dörnyei et E. Ushioda (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Clevedon : Multilingual Matters, p. 9-42.

Fleming, M. 2006. « Drama and language teaching: the relevance of Wittgenstein's concept of language games ». *Humanising Language Teaching*, 8(4): 97-110.

Fraser, S., Who? What? How? Autonomy and English through drama. In: K. Irie, A. Stewart (eds). *Realizing Autonomy: Practice and Reflection in Language Education Contexts*. UK : Palgrave Macmillan.

Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-identity*. Cambridge : Polity Press.

Holec, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Kao, S., O'Neill, C. 1998. *Words into Worlds*. Stamford, CT: Ablex Publishing.

Kumar, K. 1991. *What is worth teaching?* New Delhi : Orient Blackswan.

Little, D. 1991. *Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Littlewood, W. 1999. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.

Murillo, F. 2007. Critical teaching : drama as an approach to communicative learning and development. [En ligne]: <https://eric.ed.gov/?id=ED504237>[Consulté le 20 mai 2017].

Porcher, L.1999. Préface, In : M-J.Barbot, G. Camatarri (1999). *Autonomie et apprentissages*. Paris: PUF, p. 9-11.

- Schewe, M., T. Scott. 2003. « Literatur verstehen und inszenieren—foreign language literature through drama. A research project ». *GFL - German as a Foreign Language*. 2003 (3): 56-83.
- Harri-Augstein, S., Thomas, L. 1991. *Learning Conversations*. Routledge: New York.
- Tim, J. 1982. *Rapport sur le Projet Langues 1971-1981*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Note

1. Voir exemple de fiche en annexe.