



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

52 | 2015

Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues

Impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'auto-évaluation en cours d'expression théâtrale

The Engagement of the Learners of FFL in the Processes of Assessment and Self-Assessment in the Class of Theatrical Expression

Marie-Noëlle Cocton



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/3851>

DOI : 10.4000/lidil.3851

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 20 novembre 2015

Pagination : 107-127

ISBN : 978-2-84310-312-4

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Marie-Noëlle Cocton, « Impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'auto-évaluation en cours d'expression théâtrale », *Lidil* [En ligne], 52 | 2015, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 28 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3851> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3851>

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'auto-évaluation en cours d'expression théâtrale

Marie-Noëlle Cocton *

RÉSUMÉ

La didactique des langues en France ne s'est pas souvent interrogée sur les possibilités de formalisation et d'harmonisation d'un apprentissage artistique des langues, du moins jusqu'à une date récente. Même si de récents ouvrages et articles thématiques (Pierra, 2006 ; Aden, 2010 ; Pierré & Treffandier, 2012 ; Alix, Lagorgette & Rollinat-Levasseur, 2013 ; Garnier & Spanghero-Gaillard, 2014) ont veillé à mettre en valeur les bienfaits de ces pratiques dans l'enseignement-apprentissage, les descripteurs « traditionnels » n'ont pas cherché à faciliter l'ancrage de ces approches dans les cursus académiques et encore moins à proposer des critères d'évaluation. Ne serait-ce pas aussi parce que le terme « évaluation » prête à confusion ? Il renvoie, en effet, à la fois à une estimation subjective et approximative et à une mesure objective et précise. Cet article vise à apporter des propositions concrètes et des outils dans le domaine de l'évaluation de l'expression théâtrale en langue, et plus particulièrement en français langue étrangère, en explorant les manières dont les apprenants sont impliqués dans le processus évaluatif.

ABSTRACT

Language teaching in France has not often wondered about the possibilities of formalization and harmonization of artistic language learning, at least until recently. Although recent books and thematic papers (Pierra, 2006; Aden, 2010; Pierré & Treffandier, 2012; Alix, Lagorgette & Rollinat-Levasseur, 2013) highlighted the benefits of these practices in teaching and learning, the "traditional" descriptors did not seek to facilitate anchoring of these approaches in academic curriculum and even less to propose evaluation criteria. Isn't this due also to the fact that the term "assessment" can be confusing? As a matter of fact, it

* Université catholique de l'Ouest à Angers, laboratoire de recherche LICIA.

both refers to a subjective and approximate estimate and to an objective and accurate measurement. This article therefore aims to provide concrete proposals and tools in the field of evaluation of theatrical expression in language, and especially in French as a foreign language, showing how learners are involved in the evaluation process.

1. Introduction

Que signifie «évaluer»? Comment construire des activités et des grilles d'évaluation? Comment «noter»? Comment noter «juste»? Autant de questions, légitimes, auxquelles tout enseignant est continuellement confronté et auxquelles il tente de répondre en proposant des solutions ou des actions à mettre en œuvre. Solutions qu'il sait pourtant ne pas toujours pouvoir partager puisque, comme le souligne Vial en 2001, «la bonne évaluation est une chimère» (Huver & Springer, 2011, p. 14) et que, dans notre contexte d'études, elle est particulièrement subjective car inscrite dans le cours «d'expression théâtrale». Aussi considérerons-nous l'enseignant, non pas comme un exécutant d'une grille classique, mais plutôt comme un formateur, lui-même en formation dans son propre contexte de classe, ayant fait le choix d'activités précises dans un environnement particulier pour permettre à des apprenants en français langue étrangère (désormais FLE) et en situation d'immersion, de communiquer langagièrement et, surtout, de réfléchir à la manière dont ils font usage de leur être et de leur corps pour aller vers l'expression.

S'agissant avant tout de «contexte», il n'est par conséquent pas question d'énoncer la bonne méthode ou de prétendre à la bonne pratique, mais de rendre compte d'expériences menées en classe auprès d'apprenants de FLE. Expériences qui invitent à reformuler la question de départ : «Pourquoi est-ce que j'évalue de cette manière (ou de ces manières) dans ce contexte, et comment est-ce que j'associe les apprenants dans l'acte d'évaluation?» S'il va généralement de soi d'impliquer l'apprenant dans le processus d'apprentissage, il est peu fréquent de l'associer à la pratique et à la culture évaluatives, traditionnellement réservées à l'enseignant, alors même que celles-ci font partie intégrante du processus d'apprentissage. Aussi partons-nous d'un autre point de vue, pour envisager l'apprenant comme acteur de l'évaluation, qu'il s'agisse d'auto-évaluation ou de la possibilité d'agir sur les critères d'évaluation proposés. Nous commencerons donc par présenter ce que nous entendons par «expression théâtrale» avant de nous intéresser à un type d'évaluation dite «alternative» (Huver & Springer, 2011, p. 208), combinant des perspectives plurielles afin de faire le lien entre les cri-

tères envisagés par l'enseignant et ceux reconnus par l'apprenant. Ceci dans l'optique de faire avancer l'évaluation des pratiques théâtrales en didactique des langues et de permettre une réflexion commune.

2. Le cours d'expression théâtrale

En créant le cours d'«expression théâtrale¹» en février 2008 au Centre international d'études françaises de l'Université catholique de l'Ouest à Angers, il était d'abord question d'envisager l'acte de communiquer en langue étrangère dans sa dimension holistique, se rapprochant ainsi de la définition de la communication proposée par l'école de Palo Alto : «[...] un processus social permanent intégrant de multiples codes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace inter-individuel, etc.» (Winkin, 1981, p. 24) Par conséquent, les objectifs fixés pour ce cours étaient et restent de nature diverse : découvrir ou redécouvrir sa voix en langue étrangère, apprendre à utiliser les rythmes et intonations adaptés à chaque situation à travers des exercices de respiration, de sonorité, de lecture expressive, un travail sur le silence et les pauses; découvrir son corps ou le redécouvrir à travers des déplacements dans l'espace, des précisions dans les gestes, des émotions sur le visage; délaissier la langue pour faire place au non-verbal, au corps poétique; apprendre ou réapprendre à écouter l'autre, avec ses oreilles et aussi ses yeux, pour répondre de façon active, spontanée et adaptée.

Dans le choix de l'intitulé «expression théâtrale» sont volontairement laissés de côté le genre littéraire du «théâtre» (même si des textes de théâtre sont souvent utilisés comme supports d'activités); le rapport à la dimension esthétique, travail passionnant que poursuit Gisèle Pierra (2006) sur la beauté du texte, la beauté ressentie par l'apprenant-spectateur et surtout celle qu'il dégage quand il se met à habiter le texte; la représentation ou le projet théâtral tel qu'il est notamment décrit et mené par Adrien Payet (2011). L'objectif de ce cours est l'expression extériorisée, qu'elle soit idée, émotion, pensée, parole, geste, regard, écoute, attention ou disponibilité. Il n'est pas forcément question de «pratique» au sens d'application directe d'une théorie ou de formation à la «pratique» théâtrale en tant que connaissances acquises par l'expérience pour devenir «acteur», mais plutôt de l'apprenant et

1. Ce cours optionnel est proposé dans les niveaux A2, B1, B2, C1. Les étudiants qui le choisissent ont 3 heures de cours par semaine, soit 42 heures par semestre.

de son rapport au langage, à travers l'autre et les autres, le jeu et les activités dites « théâtrales » et de l'apprenant en tant qu'individu, de son rapport à soi notamment dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. L'intention est de mener à une expression, quelle qu'elle soit, en favorisant une dimension spontanée et créative et en cherchant à construire avec l'autre, de manière imprévisible.

Pour ce cours, la démarche pédagogique retenue s'appuie sur notre propre expérience de formation théâtrale en tant qu'artiste amateur, d'activités et réflexions proposées par des professionnels du théâtre (Jacques Lecoq ou Constantin Stanislavski), d'activités menées conjointement entre enseignants et artistes (cf. la collection *Les Ateliers de théâtre*, proposée par l'ANRAT²), ou encore celles envisagées pour la didactique du FLE (Vielmas, 1991 ; Payet, 2011 ; Pierré & Treffandier, 2012 ; Alix, Lagorgette & Rollinat-Levasseur, 2013). Cette démarche comprend une première étape dite d'échauffement qui invite l'apprenant, en effectuant des exercices issus du théâtre (travail sur la voix, la respiration, l'articulation...), à entrer dans une dynamique de groupe, à prendre confiance et à entrer en contact avec ses partenaires de jeu. La deuxième étape, centrée sur le jeu, propose des modalités variées aussi bien au niveau du fonctionnement (temps de préparation, supports et accessoires) que des formes de jeu (lectures, mimes, gestes et improvisations). Les apprenants qui sont invités à jouer un personnage (avec ou sans masque) créent une identité nouvelle dans un corps nouveau et se détachent petit à petit de leur statut d'apprenant. Après le jeu, la dernière étape consiste à prendre le temps de la réflexion afin de s'interroger sur son travail et celui des autres. Les échanges, libres ou semi-dirigés, tournent aussi bien autour des difficultés linguistiques rencontrées que des capacités de chacun à entrer et rester dans un personnage, à réagir à telle ou telle réplique ou à telle ou telle attitude. La distanciation se veut interculturelle car chacun porte un regard d'observateur extérieur, regard lui-même porteur de filtres culturels. La critique se veut constructive et doit mener l'apprenant à reconsidérer son expression verbale et non verbale pour en améliorer la qualité.

Parallèlement à cette volonté d'engager l'apprenant en tant qu'individu dans une forme d'expression langagière, les concepteurs de la démarche pédagogique se sont mobilisés autour de la notion de « co-

2. Destinés à des classes entières, ces ateliers dessinent un parcours pédagogique écrit à deux voix (celle d'un professionnel du théâtre et celle d'un enseignant) pour faire pratiquer un art de la scène en classe.

opération», telle qu'elle est envisagée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL), à savoir un «utilisateur de la langue (qui) joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération» (2001, p. 60). Dans cette perspective, la majorité des activités théâtrales mises en place pendant le cours s'appuient sur ce principe de «coopération» qui rejoint celui de «co-construction» (Puren, 2010, p. 12), cher à l'approche actionnelle, invitant au passage d'une dimension individuelle à une dimension collective. Or, si cette coopération est le fruit du travail construit au sein même du jeu, il n'est pas moins certain que chaque apprenant s'y donne de manière différente : la même tâche exécutée par divers participants se traduira par des réalités distinctes. C'est ainsi qu'Alexis Tabensky (1997), dans son ouvrage *Spontanéité et interaction*, propose une grille d'analyse de la communication «multicanalement» permettant d'observer la manière dont chaque apprenant décide d'aborder cette co-construction et de quelles stratégies il se sert pour la mener à bien, en distinguant d'un côté ce que cette auteure nomme les mouvements typiquement interactionnels et, d'un autre côté, ceux qui répondent spécifiquement à la coopération des participants au jeu, les mouvements dramaturgiques. Se dégage alors une structure interactionnelle-dramaturgique qui entremêle des catégories de mouvements et permet de rendre compte de l'implication des interactants dans le jeu. Elle constate, notamment, que ce qui fait la spontanéité du jeu est lié à une sorte d'équilibre entre les mouvements interactionnels et les mouvements dramaturgiques, équilibre qui dépend à son tour du degré d'engagement de l'acteur-participant dans le jeu. Elle ajoute que l'interaction progresse au long de pistes parallèles : la première, dite interactionnelle, construite par les participants et qui sert à canaliser le sujet central de la rencontre en fonction d'un certain nombre de normes sociales et linguistiques ; la seconde, appelée dramaturgique, qui reflète le style personnel de chaque interactant et la façon dont il conçoit son rôle ; la dernière, de nature métacommunicative, qui résulte de la réflexion de l'acteur-interactant sur l'interaction (demande d'informations supplémentaires à l'enseignant ou encore clarification d'un objet linguistique). De cet outil d'analyse³, il ressort que l'interactant

3. Nous avons filmé des apprenants japonais (niveau de langue B1) pendant dix séances étalées sur une année universitaire. Dans le cadre d'une thèse de

se situe, à minima, sur un double plan : celui de l'espace réel, le lieu de l'apprentissage, et celui de l'espace éventuel, le lieu de l'interaction, qui est occupé par les conditions et le déroulement du jeu. Un apprenant qui aurait recours à la piste métalinguistique dans un souci de décodage de faits de langue serait moins impliqué dans la construction du jeu, étant donné que les pistes ne peuvent coexister. En revanche, un apprenant qui aurait recours à la piste méta-interactionnelle pour ramener les autres au sujet central de l'échange serait plus impliqué. Ainsi, comme le souligne Tabensky, c'est la notion même d'implication ou encore d'engagement qui donne toute sa force à l'interaction. Ces deux notions sont également indispensables dans le processus d'apprentissage et dans celui d'évaluation.

3. Associer l'apprenant à l'évaluation, via des grilles élaborées par l'enseignant

C'est à partir de notre recherche doctorale (Le Cam-Cocton, 2007) que s'est imposée, comme mentionné dans le dernier chapitre de *l'Évaluation en langues*, une évaluation dite « alternative » ne constituant pas une alternative pensée comme meilleure en soi, mais comme une volonté de proposer « des pistes autres, souvent masquées, marginalisées, voire délégitimées par les tendances actuellement dominantes » (Huver & Springer, 2011, p. 208). L'alternance proposée porte sur les critères, outils et modalités d'évaluation choisis et non sur le format de la grille ou sa pondération. En didactique des langues, l'évolution de la « compétence à communiquer langagièrement » suppose d'intégrer à l'enseignement et donc à l'évaluation, des compétences autres que linguistiques, ainsi que des modalités d'évaluation qui prennent en compte le caractère dynamique d'une production orale de type interactionnel. Car la notion de compétence ne saurait se réduire aux connaissances acquises ni même aux savoir-faire : ce qui la caractérise, c'est la mise en jeu d'un répertoire de ressources (connaissances, attitudes, capacités cognitives, relationnelles, etc.) que l'apprenant doit savoir classer et organiser pour « construire une combinatoire de multiples ingrédients » (Le Boterf, 2002, p. 20). Ainsi, Beacco et Byram (2007, p. 113) sou-

doctorat (Le Cam-Cocton, 2007), nous avons ensuite analysé ces films en utilisant la grille d'Alexis Tabensky et avons proposé des grilles d'évaluation à tester.

lignent l'importance d'élaborer des outils qui « permettent d'évaluer les compétences transversales constitutives des répertoires plurilingues ainsi que celles qui sont constitutives d'une compétence interculturelle. » Dans ce cadre, rappellent Huver et Springer (2011, p. 243), les compétences dites « générales » par le CECRL, soit celles qualifiées de « transversales » dans le référentiel québécois primaire (2002), « jouent un rôle incontournable et ne peuvent donc être ignorées ». Parmi ces compétences, figurent la prise de conscience interculturelle, le savoir-être (attitudes, motivations, traits de personnalité, etc.), la conscience de la langue et de la communication et les aptitudes heuristiques (observation, etc.). Cependant, ces compétences générales restent minorées dans l'évaluation. L'articulation entre les « compétences langagières » et les « compétences générales » n'est d'ordinaire pas abordée et peu d'éléments sont fournis pour favoriser leur prise en compte et leur valorisation. Pourtant, en observant et en analysant la construction d'un jeu, bien des éléments autres que langagiers apparaissent : l'engagement de l'apprenant dans le jeu, sa spontanéité, sa capacité d'écoute et sa volonté de coopérer. Autant de critères qui renvoient à des compétences « générales », non intégrées dans une évaluation exclusivement centrée sur des descripteurs généralement imposés et non modifiables, puisqu'ils correspondent à des standards définis globalement, valables pour tous et dans tous les contextes.

Dans le cadre de notre étude, donc d'un travail collaboratif (celui de la construction d'une expression théâtrale à plusieurs), l'interaction ne pouvait se limiter à des dimensions externes à l'énoncé (de tours de parole, séquentialité, etc.), celles-ci se jouant à travers et dans les relations qui s'expriment au sein de l'énoncé et qui sont dépendantes des relations internes. De ce point de vue, l'hypothèse selon laquelle une action ne peut être que meilleure par la volonté intérieure d'un individu, sa disposition à exécuter des mouvements, sa libre spontanéité (*sua sponte* = de sa propre volonté), est formulée. Or, la grille de Tabensky (2007) indiquait que la spontanéité avait un lien avec l'implication dans le jeu ou l'engagement⁴ qui lui-même donnait toute sa force

4. « Implication » et « engagement » n'étant pas synonymes. Cf. la définition de Goffman et la précision de Winkin (dans Winkin, 1981, p. 270) : « Être impliqué dans une activité de circonstance signifie y maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une certaine mobilisation de ses ressources psychologiques ; en un mot, cela signifie s'y engager (*to be involved in it*). » Cf. aussi *ibid.*, n. 1 : « Le terme *involved* (engagé, impliqué) comporte

à l'interaction et que cette altération jouait sur l'apprentissage. Aussi avons-nous décidé que l'évaluation (cf. annexe) réservée à l'enseignant prendrait en compte trois profils : le joueur, l'acteur et l'apprenant. Dans une première partie axée sur le jeu, nous cherchons, à travers la dimension multicanale de la communication, à faire ressortir l'engagement du joueur dans le jeu (prise d'initiative, prise en compte du dire d'autrui), sa spontanéité (réponses immédiates, cohérence face à l'inattendu, capacité à alimenter le scénario) et sa créativité (construction du rôle, adaptation du rôle dans le jeu). Dans une seconde partie axée sur l'apprentissage, nous nous intéressons à la mobilisation de connaissances et à l'utilisation de ces mêmes connaissances (soit à la compétence et à la performance) d'un point de vue langagier. Il est possible d'imaginer qu'une activité d'improvisation, par exemple dans une classe de langue, précède ou suit l'acquisition de connaissances linguistiques. On pourrait avoir une improvisation intitulée « Ketchup, le super héros », dans le champ thématique de la description physique, avec pour objectifs fonctionnels « demander et proposer de l'aide à quelqu'un » et pour objectif interculturel « la santé, la sécurité ». Dans le cadre de l'évaluation seraient formulés les critères de mobilisation de connaissances linguistiques, lexicales et culturelles, la capacité de l'apprenant à produire des énoncés, à s'auto-corriger et à co-agir de façon cohérente. La dernière partie de l'évaluation s'intéresse davantage au « spectacle ». En appliquant les principes de base (l'écoute, le divertissement, l'innovation, etc.), les troupes les plus talentueuses maintiennent l'attention du public pendant plus d'une heure et demie, sans difficultés apparentes, avec un art consommé de la chute. Sans attribuer à l'apprenant ce statut d'acteur professionnel, il est possible de l'entraîner à devenir un communicant capable non seulement de transmettre un message mais aussi de séduire son public. À la fin du semestre, lors de la soirée dite « internationale », au cours de laquelle les étudiants ont la possibilité de proposer diverses formes de spectacle, les apprenants du cours d'expression théâtrale peuvent présenter une improvisation ou saynète théâtrale devant un public constitué d'étudiants, d'enseignants et de familles d'accueil.

également d'autres connotations dans la langue de tous les jours : celle de *commitment* [...] et celle de *attachment* [...]» Pour aller plus loin dans la différenciation, on peut également renvoyer à Becker (2006) : <http://sociologies.revues.org/642?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=sur-le-concept-dengagement> (consulté le 11 août 2015).

Dès la création de ce cours, cette grille d'évaluation a été expérimentée en classe d'expression théâtrale⁵. La première phase consistait à définir les objectifs d'apprentissage et à familiariser les apprenants avec les critères définis. Chaque critère a été explicité. Malgré quelques signes d'incompréhension ou regards interrogateurs au début du semestre, les apprenants ont rapidement accepté l'association entre objectifs et critères et ont compris le sens et la cohérence accordés à ce type d'évaluation alternative. Au cours du semestre, il y a eu deux évaluations de ce type : l'une portait sur une « improvisation contextualisée » (Busson, 1993), l'autre sur une improvisation libre. À la fin de chaque improvisation, une fois les grilles complétées par l'enseignant, l'apprenant pouvait prendre le temps de regarder la grille pour mesurer ses points faibles et ses points forts, tout en dialoguant, si nécessaire, avec l'enseignant. Ce type de grille a le mérite de proposer un nombre de critères suffisant pour que chaque apprenant, quel que soit son profil, puisse y trouver de quoi progresser. En effet, il serait possible d'établir des profils-types de coopération dans le jeu : l'apprenant-observateur qui écoute autrui mais ne s'engage que rarement dans la construction du jeu ; l'apprenant-créatif qui aime offrir de nouvelles perspectives au jeu mais oublie le contexte langagier ; l'apprenant-spontané qui répond immédiatement sans produire d'énoncés cohérents ; l'apprenant-acteur qui compense ses lacunes linguistiques par la qualité de son jeu de scène. De ce fait, ce type d'évaluation paraît plus adapté aux enjeux authentiques de l'interaction orale et contribue à considérer l'apprenant non pas comme un répétiteur à qui l'on demanderait de produire des énoncés linguistiques parfaits, mais bien comme un apprenant-acteur s'engageant dans une co-construction.

Il ressort de ce type de grilles quelques difficultés :

- l'évaluation, en compétence orale, ne permet pas une écoute active du jeu. Il semble indispensable d'avoir recours à une caméra pour filmer le jeu avant de l'évaluer. Or, il peut être soit techniquement difficile soit déstabilisant pour l'apprenant de recourir à une caméra dans une salle de classe ;
- le nombre de critères étant élevé, l'évaluation prend du temps ;

5. L'évaluation a été menée auprès d'étudiants de nationalités différentes et de niveau de langue B1, B2 et C1.

- l'apprenant n'est pas en situation communicative de face à face. Lorsqu'il échange uniquement avec l'enseignant lors d'une évaluation certificative, celui-ci peut reformuler ses questions si elles demeurent incomprises, orienter son échange verbal lorsqu'il paraît trop éloigné de la réalité de l'apprenant, mesurer le niveau langagier de l'apprenant et faire en sorte de s'y adapter rapidement. Lors du jeu ou de l'improvisation en groupe, les apprenants ne sont pas toujours en mesure d'être guidés ou accompagnés aussi facilement. Leur jeu et leur échange langagier dépendent invariablement de leur(s) partenaire(s), de la qualité de jeu qui s'en dégage, ainsi que des connaissances, des compétences langagières et des ressources mobilisées dans l'interaction ;
- une autre difficulté réside dans la subjectivité liée à l'évaluation de l'oral : «La docimologie classique demandait aux tests d'être objectifs, fiables et valides. Mais dans les tests communicatifs, ces trois critères s'opposent.» (Bolton, 1991, p. 4-5) Nous acceptons et même prônons l'idée d'une évaluation subjective, et la grille proposée s'avère être subjective. Un double format d'auto-évaluation a été proposé aux apprenants :
 - d'un côté, une grille assez similaire à celle de l'enseignant afin que l'apprenant, dès la fin du jeu, puisse auto-évaluer sa propre performance et qu'il prenne conscience des rôles qui se juxtaposent lorsqu'il construit un jeu théâtral. Divisée en quatre sections (le joueur, l'apprenant, l'acteur et l'être), la grille affiche divers paramètres (engagement, spontanéité, créativité, mobilisation des connaissances, correction, spectacle et rapport à l'autre) avec trois statuts : «acquis», «en cours d'acquisition», «non acquis» ;
 - d'un autre côté, une grille d'appréciation de la progression de l'apprenant à compléter au fil du semestre. Divisée en cinq sections (développer une image positive de soi, coopérer avec les autres, s'impliquer dans le jeu, développer une forme de créativité, développer une conscience interculturelle), la grille propose quatre statuts : «débutant», «intermédiaire», «supérieur», «avancé».

Toutefois, ce type de grilles a également des inconvénients :

- pour la première, le nombre de critères étant élevé, il était parfois difficile pour l'apprenant de compléter la grille dans son intégralité. D'autre part, pour une prise de recul sur son jeu, il

aurait fallu proposer à l'apprenant de prendre le temps de revoir sa performance en visionnant le film, mais, faute de temps et de matériel, cela n'a pu se faire systématiquement ;

- pour la seconde, il n'avait pas été envisagé, au départ, que ce type de grille pourrait être une amorce à une discussion entre l'apprenant et l'enseignant. Ce faisant, la majorité des apprenants ont eu des difficultés à se positionner et ont rapidement laissé de côté la grille en faveur de la discussion.

4. Associer l'apprenant à une démarche évaluative moins formalisée

À noter également un autre format d'évaluation automatiquement intégré au jeu théâtral en construction : la co-évaluation. Cette évaluation, de type informel, concerne les apprenants-spectateurs. Puisque les apprenants-acteurs jouent systématiquement en face d'un public d'apprenants-spectateurs, l'évaluation est spontanée (cris, émotions, rires, joies, interrogations, etc.). Chaque sentiment véhiculé est un critère d'évaluation à lui seul. Sans oublier que les apprenants, qu'ils soient acteurs ou spectateurs, sont invités, dès la fin du jeu, à formuler verbalement des critiques constructives pour une appréciation du jeu, des personnages en jeu, de la qualité du spectacle, de la chute et des idées nouvelles. De notre point de vue, ce dernier format d'évaluation, moins dirigé et plus informel, a rapidement pris le pas sur les autres, très certainement parce qu'il repose sur le fait d'être socialement partagé entre l'enseignant et les apprenants. Sa mise en œuvre est délicate car, pour certains apprenants, l'évaluation reste principalement sommative dans le sens où elle ne porte qu'un jugement global et terminal effectué par l'enseignant. Cette évaluation détermine l'atteinte et la réalisation des objectifs, si bien qu'il est difficile pour les apprenants de reconnaître une partie de leur activité d'apprentissage comme relevant de l'évaluation et/ou d'assumer un rôle d'auto- ou de co-évaluateur. Cette démarche de co-évaluation suppose aussi de repenser le contrat pédagogique en assumant le fait que l'autre, qui « n'est qu'un apprenant », est capable de porter un regard critique et constructif et que c'est à travers ce regard qu'une démarche de remédiation-progression peut être envisagée.

En outre, il est rapidement apparu que le format adopté au départ (celui de la grille d'auto-évaluation) était trop rigoureux et laissait finalement peu de place à l'expression, ce qui semblait pour le moins paradoxal dans ce type de cours où justement l'expression est valorisée.

Les grilles, pour la plupart, introduisent des catégories potentiellement fermées et stigmatisantes, qui permettent essentiellement la mise en œuvre de pratiques évaluatives de type contrôle. Au-delà du choix technique de l'outil, la question fondamentale qui s'est posée (et continue de se poser) est celle de leur validité, c'est-à-dire de la pertinence des liens entre finalités, objectifs et activités proposés. « La validité d'une évaluation ne dépend pas seulement de la qualité des concepts hypothétiques retenus mais bien de leur adéquation aux finalités du processus d'enseignement-apprentissage. » (Riba, 2009, p. 130) Si la question de la finalité était clairement posée du côté de l'enseignement et donc de l'enseignant, il s'agissait de contrôler qu'elle soit perceptible et consensuée du côté de l'apprenant. Ceci afin de mesurer la pertinence et cohérence de ce type d'activités et de poursuivre l'objectif premier du cours : une expressivité libérée. Or, les outils d'évaluation jusqu'ici mis en place ne le permettaient que peu, puisque même dans le cadre de l'auto-évaluation, les critères étaient fournis à l'apprenant. En outre, tout acte d'évaluation a une incidence sociale forte, dans la mesure où il touche à la personnalité de l'individu, apprenant comme enseignant, et donc, à son développement. Comme le souligne Jorro (2000, p. 45), l'auto-évaluation « puise dans les fondements identitaires de l'apprenant » : accepter de s'évaluer et d'évaluer ses pairs suppose donc pour l'apprenant d'entrer dans une démarche réflexive, dans une démarche de questionnement de ses motivations, stratégies, attitudes, etc., tout en assumant qu'évaluer une compétence complexe, et c'est le cas de la compétence à communiquer langagièrement, signifie « prendre en compte non seulement les divers savoirs et savoir-faire dont elle est constituée mais également tout ce qui relève de la sensibilité, de l'imagination, de l'opinion personnelle et de l'affectivité de l'individu. En un mot, de sa personnalité » (Tagliante, 2005, p. 87).

Peu d'outils sont proposés aujourd'hui pour rendre compte de manière qualitative de ce processus. Le plus adapté nous a semblé être le carnet de bord, que nous envisageons comme une technique d'engagement dans l'écriture de soi, de son rapport aux autres, et de son rapport à l'apprentissage et aux activités de classe. Comme le soulignent Anne Chateau et Hélène Zumbihl (2010, p. 4), le carnet de bord, en générant une réflexion critique, aide les étudiants « à aller vers une plus grande autonomisation », ce qui leur permet de prendre en charge leur apprentissage. L'auto-évaluation avait été contrôlée, ces dernières années, sous forme de questionnaires distribués à la fin du semestre aux apprenants pour connaître leur degré de satisfaction quant aux contenus du cours,

aux activités, au format d'évaluation et à la dynamique du groupe. Il était aussi question de vérifier que l'apprenant comprenne les objectifs, les finalités et les apports de ce cours. Ce sont les nombreuses réponses telles que « ce cours m'a apporté comment jouer les personnages et comment expliquer ce qu'on pense sur l'action » (Yufei); « Beaucoup de rires. Je suis une fille qui a peur de parler beaucoup et face aux gens. Ce cours a fait moi d'ouvrir mon cœur un peu » (JiaJia); « Maintenant, j'ai confiance en soi » (Yiruo) qui nous ont guidés vers cette proposition de faire écrire un carnet de bord.

Deux démarches ont été choisies :

- la première était un peu rigide et n'a duré qu'un semestre. Il s'agissait de guider les étudiants de niveau de langue A2-B1 en leur donnant un cahier sur lequel figurait, en première page, la consigne suivante : « L'objectif de ce carnet de bord est de noter, au fil du temps, le déroulement, les étapes et ton ressenti liés au travail d'expression théâtrale. » Pour faciliter l'écriture, nous avons choisi de guider la rédaction par des questions ou des amorces de réflexion. Par exemple : « Qu'est-ce que nous avons fait aujourd'hui ? », « Quelles activités as-tu aimées ? Moins aimées ? », « Pour toi, est-ce que le corps parle ? Comment ? », « Je suis fier/fière de moi parce que... », « Je me suis senti(e) encouragé(e) quand... », etc. Dans ce carnet figuraient aussi les grilles critériées qui permettent à l'apprenant de s'auto-évaluer (p. ex. : lecture expressive, improvisation contextualisée, création d'un personnage) ou à l'enseignant de faire un retour sur l'évaluation qui vient de se produire. Le carnet était récolté de temps à autre au cours du semestre. En pensant guider les apprenants avec un format de cahier, des amorces de phrases et des questions préétablies, nous avons constaté que l'expressivité ne se libérait pas aussi spontanément que souhaité. Les questions semblaient comme étouffer la qualité des réponses apportées, réponses pour la plupart formulées de façon courte et formelle ;
- la deuxième démarche a donc consisté à commencer par laisser aux apprenants le choix du format du carnet. Certains choisissent un bloc-notes, un petit carnet, un cahier, avec ou sans pages blanches, avec ou sans lignes, pour dessiner ou pour écrire ; certains choisissent la forme d'un blog ; d'autres l'ajout de photos et d'autres encore préfèrent tourner une vidéo pour raconter, à leur manière, ce qu'ils ont vécu au cours du semestre. La consigne est la suivante : « Au fil du semestre, racontez ce que vous vivez,

ressentez, comprenez, observez dans ce cours ; racontez vos réussites, vos manques, vos besoins, ce qui vous touche, vous surprend, vous anime.»

L'objectif premier de ce carnet est d'impliquer l'apprenant dans une démarche réflexive autour de son apprentissage, et d'engager une réflexion de l'individu dans la (re)-découverte de son corps et de ses émotions, au contact des autres, en jeu théâtral. Ces carnets, à la fois riches et précieux car révélateurs d'une personnalité et d'une intimité profonde, servent aussi d'indicateurs de (nouveaux) critères à associer à la démarche évaluative. Ils révèlent notamment différentes formes d'engagement de la part de l'apprenant-joueur-individu, tels que :

- l'implication de l'apprenant dans sa capacité ou appréhension à communiquer, soit pour initier une conversation : « Je suis nerveuse de commencer une conversation » (Dinghe) ; parler devant le public : « Je panique parce que je m'inquiète que je ne parle pas bien » (Casey) ; entrer dans une conversation : « En français, c'est difficile pour moi de parler pour longtemps, donc j'ai peur de faire ça » (Brandon) ; parler sans réfléchir : « En français, c'est plus difficile de parler avec pas de pensée » (Brandon). Ce manque de confiance à s'impliquer dans une conversation est souvent dû à un vocabulaire restreint : « Il est très difficile m'exprimer en français quand mon vocabulaire est limité » (Elani) ; ou à la peur de ne pouvoir être compris ou comprendre les autres : « J'ai un peu peur de ne pas comprendre les autres » (XinYuan) ;
- l'implication de l'apprenant dans la réflexion sur ce qui a trait au langage. Pour la plupart des apprenants-joueurs, non seulement le corps parle mais il permet aussi de faire varier l'expressivité : « Le corps donne les différentes émotions » (Brandon) ; « Le corps aide à exprimer les sentiments » (Casey) ; « On peut représenter quelque chose avec notre corps. Si on utilise le corps quand on parle, on pourra changer le degré des expressions » (Natsuka). La communication non verbale joue un rôle important : « Avec les gestes, les actions, la spécification de l'espace, les sentiments, l'audience peut se identifier avec ça que ils regardent » (Céline). Il leur arrive, parfois, de mieux comprendre la langue avec le corps : « Je n'avais jamais pensé que la ponctuation avait mouvement » (Elani) ;
- l'implication des apprenants sur la nature même de l'activité. Pour eux, l'improvisation, c'est : « Quand tu parlé ou bouché

spontanément» (Celina); «Réaction tout à coup» (Dinghe); «C'est quand tu ne penses pas ou ne sait pas ce que tu veux dire» (Brandon); «Jouer la scène sans préparer chaque rôle, chaque phrase, chaque action : tout était surprise» (XinYuan). L'activité théâtrale du grommelot (terme dérivé de grommeler, soit parler entre ses dents), désigne au théâtre un faux dialogue, indistinct, destiné à ne pas être compris du public. «C'était bien parce que je ne devrais pas parler en français. J'ai juste fait des gestes» (Brandon). Ou encore, un jeu de rôle : «J'ai aimé l'exercice avec le juge. J'ai oublié la grammaire et j'ai parlé avec moins de doute» (Casey);

- l'implication de l'apprenant au sein du groupe dans un objectif de co-évaluation : «J'aime beaucoup quand les personnes me dit mon erreur» (Celina); de co-construction : «J'ai aimé le travail d'équipe et être le clown» (Celina); «Ils m'ont donné des questions que j'ai utilisé pour réfléchir» (Brandon); d'écoute et de respect de l'autre : «On doit respecter les autres personnes en improvisant» (Natsuka); de reconnaissance de la présence et des qualités de l'autre : «C'est très réactive. Merci Celina» (Dinghe); «Tout le monde est génial» (Dinghe); «Oui, elles m'ont aidée à prolonger et finir cette histoire» (Xin Yuan); «J'ai aimé le monstre : il était méchant dans le corps sauf le visage» (Casey);
- l'implication de l'apprenant dans le personnage, sa construction et dans le corps. Cela peut être un plaisir de jouer un personnage et donc, un moment de réussite : «Je suis contente avec comment j'ai joué mais je sais que j'ai trompé un peu parfois» (Casey), ou une réflexion sur la manière dont on peut construire un personnage, le travailler, l'améliorer : «J'ai choisi un monstre parce que c'était différent : je l'ai construit par ma voix et mon corps» (Brandon).

Ces extraits n'illustrent que trop peu l'implication de l'apprenant-individu dans son apprentissage. Ils tentent de mettre en relief une approche plus «humaniste» (Rogers, 1984) de l'évaluation : les apprenants prennent conscience de leurs aptitudes personnelles et sociales qui vont bien au-delà de la seule compétence de communication. Le processus d'apprentissage est, par conséquent, tout aussi important que le résultat final (Ardoino & Berger, 1989). Ce ne sont pas des critères rigoureusement contrôlés et rationnellement introduits qui intéressent

l'évaluation, mais la réflexivité des apprenants sur la manière dont ils mobilisent, perçoivent et rencontrent leurs ressources et celles des autres pour une co-construction. Les comportements évalués ne peuvent, de ce fait, être prévus à l'avance, car ils ne relèvent pas uniquement de la maîtrise linguistique ou des savoir-faire langagiers, mais des savoir-être et des savoir-apprendre des apprenants dans l'action même.

5. Associer l'apprenant à une démarche réflexive autour de l'évaluation

C'est justement ce « faire dans l'action » et la découverte du « comment faire dans l'action » par les apprenants eux-mêmes, à travers leur carnet de bord, qui nous ont conduite à transformer la grille de l'enseignant. Expérience faisant, l'enseignant, « artisan-impliqué » (Huver & Springer, 2011, p. 32), continue, non sans effacer tout ce qui a été réalisé jusqu'alors, à œuvrer pour donner ou redonner du sens à ce qui a pu être perdu, soit par obligation institutionnelle, soit par technicité.

Au cours du semestre, il est maintenant proposé plusieurs formats d'évaluation :

- la co-évaluation informelle pendant et à la fin de chaque jeu. Celle-ci ne renvoie pas à une note. Elle est « appréciation ». Les apprenants sont entièrement impliqués dans cette évaluation : ce sont eux qui font des retours aux apprenants-acteurs en répondant à la question suivante : « Alors, qu'en avez-vous pensé ? », exactement comme à la fin d'un spectacle lorsque l'on émet des critiques positives ou négatives sur tel ou tel acteur, tel ou tel jeu, etc. À la différence près qu'à tout moment, les apprenants-acteurs peuvent intervenir pour agrémenter la discussion, s'auto-évaluer, justifier leurs actes ou propos. Cet échange permet d'avancer dans le questionnement autour de la langue et du jeu : « Pourquoi avoir dit/fait cela ? » ; « Pourquoi avoir répondu/fait cela ? » ; « Comment faire différemment ? » ; « Le discours était-il cohérent par rapport à l'action ? », etc. ;
- l'auto-évaluation (qui peut se révéler co-évaluation lorsqu'un apprenant écrit à propos d'un autre, par exemple) s'opère sous forme de carnet de bord. Une note est attribuée : elle reflète l'implication de l'apprenant dans sa réflexion concernant l'apprentissage, l'implication de l'individu-apprenant dans sa réflexion concernant ses aptitudes ou attitudes personnelles et l'impli-

cation du joueur-apprenant dans sa réflexion concernant la co-construction du jeu ;

- pour l'évaluation formative qui a lieu plusieurs fois au cours du semestre, le format de la grille élaborée par l'enseignant a quelque peu changé, ceci suite aux difficultés rencontrées (et nommées précédemment), à la nécessité de prendre en compte le «dire» de l'apprenant et certainement à la manière dont le cours a évolué. Imaginons un travail de plusieurs heures autour du «personnage» effectué à travers des activités variées. Suite à ce travail, au cours duquel les apprenants créent différents personnages, une première co-évaluation informelle prend place avec, de la part des apprenants-spectateurs, des critiques constructives. À la fin de cette séquence de travail sur le personnage, on propose aux apprenants de faire une courte évaluation, avec la consigne suivante : «Vous allez créer un personnage avec une identité et vous allez me le présenter.» Vient le moment de les interroger : «Alors, dites-moi, quels sont les éléments à prendre en compte pour ce type de production, donc les critères à envisager pour une évaluation?» Ainsi se met en place une discussion autour des connaissances acquises (ce qu'ils ont retenu de la création d'un personnage); des compétences à maîtriser (rester dans son personnage); des capacités langagières (savoir se présenter), etc. La grille de critères s'élabore progressivement avec les apprenants. Bien évidemment, le rôle de l'enseignant n'est pas neutre ni détaché de ce travail d'élaboration de critères : c'est lui qui a guidé vers la création d'un personnage avec des finalités précises et définies en amont, tant dans son discours que dans le travail proposé aux apprenants. En nommant les critères à prendre en compte dans l'évaluation, les apprenants répètent ou citent majoritairement les éléments travaillés et entendus dans la phase préparatoire ;
- une évaluation «bilan» de fin de semestre, qui a lieu dans les mêmes conditions que lors des activités de classe avec des modalités similaires. Les apprenants, par exemple, jouent et construisent des improvisations, par groupes de trois. L'évaluateur ne fait que donner la consigne : il n'intervient pas dans le jeu ou l'interaction.

6. Conclusion

La question de départ — « Pourquoi est-ce que j'évalue de cette manière (ou de ces manières) dans ce contexte, et comment est-ce que j'associe les apprenants dans l'acte d'évaluation ? » — part du postulat suivant : il ne peut y avoir, de notre point de vue, d'évaluation standardisée dans le contexte de l'expression théâtrale. En effet, considérer l'apprenant sous l'angle du tâtonnement, du bricolage et de la co-construction est profondément incompatible avec des démarches d'évaluation standardisées et orientées sur les résultats plus que sur les processus. Il s'agit avant tout de récolter des informations qualitatives pour favoriser le développement de l'apprenant-acteur. L'évaluation alternative, telle que nous l'envisageons, n'utilise pas les mêmes outils ni critères que l'évaluation standardisée et ce, pour son aspect fortement contextualisé. Rappelons que ce cours d'expression théâtrale invite à l'expression et non seulement à la production ; qu'il a pour objectif la spontanéité et non la répétition ; qu'il se donne pour fonction la co-construction dans l'action même et non seulement un résultat ou une performance à atteindre. Une activité telle que l'improvisation tend vers une chute, mais les moyens d'y arriver sont variables d'un jeu à un autre, d'un individu à un autre et la chute n'est jamais la même. Or, pour que l'improvisation soit spectacle, cela suppose une implication forte de la part du joueur, une spontanéité et une créativité sans cesse renouvelées, un esprit ouvert à la coopération, une écoute active, le respect du dire ou de l'action de l'autre, etc. ; autant de paramètres qui ne figurent pas dans des grilles aux critères traditionnels.

Il revient donc à l'évaluateur de coordonner objectifs - finalités - activités et de s'interroger constamment sur ses pratiques et sa propre culture évaluative pour une remise en question de ses représentations, de sa posture d'enseignant et des imaginaires de ses apprenants. L'évaluateur veillera également à accueillir et associer les apprenants dans une démarche réflexive portée sur leurs représentations ou leurs attentes par rapport à ces objectifs - finalités - activités afin de construire un travail commun de ce qui est, si ce n'est enseigné et appris, au moins vécu dans la classe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADEN, Joëlle (dir.). (2010). *Pratiques artistiques et pratiques langagières*, numéro monographique *Les Langues Modernes*, 2.
- ALIX, Christophe, LAGORGETTE, Dominique & ROLLINAT-LEVASSEUR, Ève-Marie (dir.). (2013). *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie, Laboratoire LLS.
- BEACCO, Jean-Claude & BYRAM, Michael. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BECKER, Howard S. (2006). Sur le concept d'engagement. *SociologieS*. Disponible en ligne sur <http://sociologies.revues.org/642?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=sur-le-concept-dengagement> (consulté le 11 août 2015).
- BONNIOL, Jean-Jacques & VIAL, Michel. (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- BUSSON, Véronique. (1993). Utiliser l'improvisation contextualisée. *Le français dans le Monde*, 256, 55-59.
- CHATEAU, Anne & ZUMBIHL, Hélène. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? *Alsic*, 13. Disponible en ligne sur <<https://alsic.revues.org/1392>> (consulté le 17 septembre 2015).
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier ; Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- GARNIER, Emmanuelle & SPANGHERO-GAILLARD, Nathalie (dir.). (2014). *Pratiques théâtrales en classe de langue*, numéro monographique *Les Langues Modernes*, 4.
- GOFFMAN, Erving. (1981). Engagement. Dans Y. Winkin (dir.), *La nouvelle communication* (p. 267-278). Paris : Seuil.
- HUVER, Emmanuelle & SPRINGER, Claude. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- JORRO, Anne. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en questions*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- LE BORTEF, Guy. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins cadres*, 41.
- LE CAM-COCTON, Marie-Noëlle. (2007). *L'improvisation contextualisée en classe de français langue étrangère. Le cas d'apprenants japonais* (Thèse de doctorat). Université de Nantes.
- LECOQ, Jacques. (1999). *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*. Paris : Actes Sud.

- PAYET, Adrien. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : Clé international.
- PIERRA, Gisèle. (2006). *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- PIERRE, Marjolaine & TREFFANDIER, Frédérique. (2012). *Jeux de théâtre*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- PUREN, Christian. (2010). *L'opérateur « inter »... et les autres*. Texte de la conférence plénière à l'Alliance française de Rio de Janeiro.
- RIBA, Patrick. (2009). Conception et validité des tâches évaluatives dans une perspective actionnelle. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 45 (numéro spécial), 124-132.
- ROGERS, Carl R. (1984). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- STANISLAVSKI, Constantin. (2001). *La formation de l'acteur* (É. Janvier, trad.). Paris : Payot & Rivages. (Ouvrage original publié en 1936 sous le titre *An Actor Prepares*. New York, États-Unis : Theatre Arts).
- TABENSKY, Alexis. (1997). *Spontanéité et interaction : le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.
- TAGLIANTE, Christine. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun de référence*. Paris : Clé international.
- VIAL, Michel. (2001). *Se former pour évaluer : se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- VIELMAS, Michèle. (1991). *À haute voix*. Paris : Clé International.

ANNEXE

Grille d'évaluation pour l'enseignant-spectateur :
évaluation du joueur / de l'apprenant / de l'acteur pour une
improvisation contextualisée d'une durée moyenne de 5 à 10 minutes.

	Critères d'évaluation	Intensité Du – au +
L'improvisation (le joueur)	<p>Engagement du joueur dans le jeu / personnage</p> <p>1. Il prend l'initiative du début ou la fin du jeu. 2. Il prend l'initiative de nouveaux thèmes. 3. Il tient compte du dire d'autrui.</p> <p>Spontanéité du joueur</p> <p>4. Il répond immédiatement. 5. Il donne de la cohérence à l'inattendu. 6. Il alimente le scénario facilement (par des gestes, des actions ou des énoncés).</p> <p>Créativité du joueur</p> <p>7. Son rôle est construit de façon créative. 8. Son jeu ou son rôle est culturellement adapté. 9. Il alimente le scénario par des nouveautés.</p>	<p>1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4</p>
L'apprentissage (l'apprenant)	<p>10. Il mobilise ses connaissances linguistiques. 11. Il produit des énoncés cohérents. 11. Il mobilise ses connaissances culturelles. 12. Il produit beaucoup d'énoncés. 13. Il fait preuve de créativité lexicale. 14. Il s'auto-corrige. 15. Il corrige les autres.</p>	<p>1 2 3 4 1 2 3 4</p>
Le spectacle (l'acteur)	<p>16. Il utilise efficacement l'espace. 17. Il utilise efficacement son corps pour le rôle. 18. Il adopte une intensité de voix et une intonation pour son rôle. 19. Il ne sort pas de son rôle.</p>	<p>1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4</p>