

Conception de tâches de production orale pour le test de positionnement SELF : le cadre de vérité pour éliciter la parole des apprenants en FLE

**Estelle
MELEZE
BIOLCHINI**

Sous la direction de Thierry SOUBRIE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde – Formation continue en 1 an

Année universitaire 2025-2026

Conception de tâches de production orale pour le test de positionnement SELF : le cadre de vérité pour éliciter la parole des apprenants en FLE

**Estelle
MELEZE
BIOLCHINI**

Sous la direction de Thierry SOUBRIE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde – Formation continue en 1 an

Année universitaire 2025-2026

Remerciements

Je souhaite remercier Anne-Cécile Perret, ma tutrice de stage, et Sylvain Coulangue, coordinateur de SELF Production Orale, qui m'ont accueillie et accompagnée au sein de leur équipe. Merci pour votre disponibilité et vos conseils d'experts, pour votre confiance et votre éthique. Quel plaisir de travailler à vos côtés !

Je souhaite remercier Thierry Soubrié, mon directeur de mémoire, pour ses conseils avisés, sa confiance et sa disponibilité. Merci également pour ses qualités d'enseignant : nous avons vécu quarante heures de cours sur le « numérique » mémorables et passionnantes, qui ont nourri ce travail.

Je remercie Catherine Felce pour ses précieux conseils qui m'ont emmenée vers de nouveaux horizons théoriques.

Merci à mes camarades de Master, la cohorte « Tout FLE, Tout Femmes ! ». J'ai passé une année formidable et je tiens à les remercier une à une : Delphine A.V. et Hava, Aline et Isa, Julie O. et Julie E., Delphine V., Manuela et Claudia.

Merci à l'ensemble des enseignants du Master DDL FLES Formation Continue pour la qualité de leurs cours et leur accompagnement.

Merci à Edna Sanchez pour nos discussions passionnées autour de la didactique et de la recherche.

Merci aux apprenants de Français Langue Etrangère, croisés tout au long de l'année, auprès de qui j'ai tant appris, au CUEF et à Co-FormER. Merci tout particulièrement aux quinze étudiants volontaires avec qui j'ai réalisé les entretiens.

Merci à mes parents pour leur soutien indéfectible.

Merci enfin à Frédéric, Margot, Jeanne et Louison, sans qui rien n'aurait de sens.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Estelle

NOM : Méléze

DATE : 30/08/26

Engagement concernant l'utilisation des outils d'intelligence artificielle

Si les outils d'intelligence artificielle peuvent constituer un appui dans un travail universitaire, ils ne doivent toutefois en aucun cas se substituer aux connaissances, à la réflexion personnelle ni à l'expression propre de l'étudiant.e.

Dans le cadre de la réalisation de ce mémoire, je m'engage à respecter la Charte d'utilisation des outils d'intelligence artificielle de l'UFR LLASIC (cf Annexe 1 du présent mémoire).

Je reconnais être pleinement responsable du contenu académique, scientifique et rédactionnel du présent travail, lequel repose sur une réflexion personnelle et une démarche intellectuelle propre.

Lorsque des outils d'intelligence artificielle ont été utilisés, leur usage a été explicitement mentionné conformément aux modalités prévues par ladite charte, et formalisé au moyen d'un tableau détaillé sur la page suivante, avant le sommaire.

PRENOM : Estelle

NOM : Méléze

DATE : 30/08/26

Mention d'utilisation des outils d'intelligence artificielle

Ce cadre de déclaration de l'usage éventuel d'outils d'intelligence artificielle permet :

- de mentionner les outils d'IA utilisés, le cas échéant,
- d'indiquer précisément les parties du mémoire concernées ainsi que la nature de l'aide apportée,
- d'apporter un commentaire explicatif et réflexif sur l'usage qui en a été fait

Pour chaque item du tableau ci-dessous, vous adapterez la colonne « quel usage » et préciserez les outils, les parties de votre travail concernées, et donnerez un commentaire explicatif.

Si vous n'avez pas utilisé d'outils d'intelligence artificielle, vous êtes invité.e à l'indiquer explicitement en cochant la case prévue.

Remarque : Ce tableau constitue un modèle indicatif : il peut être adapté par l'étudiant.e en fonction de la nature de son travail et des usages réalisés, à condition que les informations demandées y figurent de manière claire, complète et détaillée.

Contenu			
Quel usage	Outils utilisés	Parties concernées	Commentaire utile (pourquoi, comment...)
Faire des recherches bibliographiques			
Explorer un sujet pour mieux le comprendre	NotebookLM	Cadre théorique	
Autre (à préciser)			
Autre (à préciser)			
Forme et structuration			
Quel usage	Outils utilisés	Parties concernées	Commentaire utile (pourquoi, comment...)
Corriger des erreurs (grammaire, orthographe, syntaxe)	Copilot	Le mémoire	Outil intégré à Word
Reformuler	Claude	Chapitres 3 et 4	
Résumer			
Aider à structurer ses idées			
Traitement des données chiffrées	Copilot	Analyse quantitative	Outil intégré à Excel
Autres usages			
Quel usage	Outils utilisés	Parties concernées	Commentaire utile (pourquoi, comment...)
Traduction	Claude	Mots clés et résumé (Key words et abstract) en quatrième de couverture	J'ai vérifié dans la littérature anglo-saxonne si les concepts principaux correspondaient
Commentaire général explicatif			
Mon cheminement intellectuel s'est en partie construit à l'aide d'outils d'IA, notamment Claude et NotebookLM, utilisés pour approfondir ma compréhension de certains concepts, explorer d'autres modalités de présentation des savoirs (dont des podcasts) et formaliser ma pensée, ne serait-ce que par l'écriture de prompts. Je les ai toutefois abordés avec précaution, en croisant systématiquement leurs propositions avec des ouvrages et des articles scientifiques, sans jamais m'en satisfaire pleinement. L'IA a ainsi constitué un outil complémentaire aux bibliothèques de l'UGA, aux ressources en ligne, aux outils numériques de création et de traitement de données, aux discussions avec les enseignants, les professionnels, les autres étudiants...			

Cochez cette case si vous n'avez utilisé à aucun moment l'intelligence artificielle.

☐ Je déclare ne pas avoir utilisé d'outil d'intelligence artificielle dans le cadre de ce mémoire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	8
PARTIE 1 CONTEXTE	9
CHAPITRE 1. LE PROJET SELF PRODUCTION ORALE	10
1.1 Le dispositif SELF	10
1.2 SELF PO FLE	12
1.3 Les acteurs impliqués dans SELF PO FLE	12
CHAPITRE 2. MISSIONS DE STAGE	16
2.1 Genèse du stage.....	16
2.2 Concevoir des tâches de production orale en FLE.....	16
2.3 Réaliser une expérimentation.....	18
PARTIE 2 CADRE THEORIQUE.....	20
CHAPITRE 3. DU COTE DE L'APPRENANT.....	21
3.1 Un sujet agissant.....	21
3.2 Modélisation de la production orale.....	22
3.3 Les stratégies cognitives.....	25
3.4 L'engagement dans la tâche.....	26
CHAPITRE 4. DU COTE DU CONCEPTEUR	29
4.1 Evaluation et compétence.....	29
4.2 Les qualités d'un test de langue	32
4.3 La tâche comme unité de conception	33
4.4 L'évaluation humaine et machine	37
PARTIE 3 PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE.....	40
CHAPITRE 5. LA PROBLEMATIQUE	41
5.1 Postulats de départ.....	41
5.2 La problématique	42
CHAPITRE 6. METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	44
6.1 Réflexion épistémologique.....	44
6.2 Protocole de recueil des données	45
6.3 Protocole de traitement des données collectées.....	49
PARTIE 4 ANALYSE ET DISCUSSION.....	54
CHAPITRE 7. ANALYSE.....	55
7.1 Présentation du dispositif conçu	55
7.2 Analyse des profils des étudiants interrogés	59
7.3 Analyse des tâches.....	61
7.4 Analyse qualitative des productions orales.....	68
7.5 La singularité dans les cadres de vérité ou de fiction.....	73
7.6 Analyse des questionnaires Likert.....	75
7.7 Synthèse des résultats.....	76
CHAPITRE 8. DISCUSSION.....	78
8.1 Portée et limites de la démarche	78
8.2 Difficulté d'évaluation pour l'homme et pour la machine	79
8.3 Feedback et compétence d'interaction.....	79
CONCLUSION.....	81
BIBLIOGRAPHIE.....	83
TABLE DES ILLUSTRATIONS	88
TABLE DES ANNEXES	89
TABLE DES MATIERES	137

Introduction

Passer un test, seul devant son écran d'ordinateur, pour prouver ses capacités à parler une langue peut sembler assez paradoxal. Parler est avant tout un moyen d'interagir, de mener des activités sociales. Comment, dès lors, déclencher la parole d'un apprenant à partir d'un dispositif numérique qui pourrait apparaître comme artificiel et figé ? Et en quoi la parole produite reflète-t-elle les compétences de cet apprenant dans la langue cible ?

Ce mémoire est fondé sur un projet à dominante ingénierique. Il s'agit d'une réflexion en didactique des langues adossée à une recherche-développement, menée dans le cadre de la création d'un module d'évaluation de la production orale en Français Langue Etrangère. Ce module a pour fonction de compléter le test de positionnement SELF (Système d'Evaluation en Langue à visée Formative) de l'Université Grenoble Alpes.

Dans la première partie, je présente le contexte, à savoir le test SELF, les parties prenantes et mes missions de conception de tâches et d'expérimentation auprès d'étudiants en Français Langue Etrangère.

Dans la deuxième partie, je pose le cadre théorique qui met en lumière ce qui se passe du côté de l'apprenant et du côté du concepteur. Ce cadre théorique a pour objectif de comprendre les concepts et les enjeux en lien avec le *testing*.

L'articulation entre le contexte et la théorie aboutit, dans la troisième partie, à la problématique et aux questions de recherches, ainsi qu'à la méthodologie construite pour y répondre.

Enfin, dans la quatrième partie, je réalise l'analyse du dispositif conçu et présente les résultats obtenus. Puis j'apporte, à travers les discussions développées, un regard critique d'ordre méthodologique, avant d'esquisser les perspectives et les questionnements qui prolongent ce travail.

Partie 1 Contexte

Chapitre 1. Le projet SELF Production Orale

1.1 Le dispositif SELF

SELF (Système d'Evaluation en Langues à visée Formative) est un test de positionnement en langues, développé au sein de l'Université Grenoble Alpes, dans le cadre d'un projet international.

Il s'agit d'un dispositif¹ utilisé pour positionner un grand nombre d'étudiants rapidement (moins d'une heure) et les diriger vers des groupes de langue de niveaux homogènes. Il s'agit d'un test numérique, proposé en sept langues, du niveau A1 à C1, basé sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Il permet d'évaluer les compétences de communication et de tester les habiletés en compréhension de l'oral (CO), compréhension de l'écrit (CE) et expression écrite courte (EEC).

SELF a été conçu dans le cadre du projet IDEFI (Initiatives d'excellence en formations innovantes)² Innovalangues (2012 - 2020), financé par l'Agence Nationale de la Recherche.

L'objectif était de proposer un outil facilitant le positionnement en langues pour des étudiants dont ce n'est pas la discipline principale. Ce positionnement était précédemment réalisé en début de cursus par les professeurs, dans l'urgence, et avec la charge de travail que cela impliquait, notamment en période de rentrée.

Dès ses débuts, le test SELF s'est appuyé sur le CECRL, dans ses principes de conception. Concernant plus spécifiquement l'évaluation, le test a été conçu en respectant les grands principes du Language Testing : Validité, Fidélité, Egalité, Equité, comme proposé par l'association ALTE (2012), dont le manuel expose les principes scientifiques et détaille les étapes de conception des tests en langue en cohérence avec les travaux du CECRL et dans une perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2011).

De plus, le projet s'adosse à la recherche, avec des partenariats à l'international et, concernant plus précisément la compréhension et la production orale, à travers la

¹ SELF peut être considéré comme un dispositif d'évaluation médiatisé qui relie les « *moyens offerts par la technique, et celle des finalités de la didactique* » (Guichon, 2006, p.14)

² Les « Initiatives d'excellence en formations innovantes » (IDEFI) ont vocation à valoriser l'innovation en formation par le soutien à des initiatives ambitieuses, à la hauteur des standards universitaires internationaux et emblématiques de l'offre universitaire de demain. Elles sont portées par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) qui est un établissement public à caractère administratif, placé sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

collaboration avec le LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles) et le LIG (Laboratoire d'Informatique de Grenoble).

SELF est un test prédictif, à visée formative dans le sens où il s'inscrit au commencement d'un parcours de formation en langue. Il est utilisé par de nombreuses institutions, en France et à l'étranger. Il n'a pas de visée certificative et n'est pas utilisé pour valider une entrée en formation. Les étudiants qui passent le test SELF sont déjà inscrits dans un cursus universitaire, et le dispositif est un outil qui permet de les orienter dans un groupe de langue qui correspond à leurs besoins.

Le test SELF est construit sur base d'un algorithme semi-adaptatif (Cervini et al., 2021b), qui comporte deux étapes : une première étape commune à tous les candidats, et une deuxième étape qui varie selon les résultats obtenus dans la première partie.

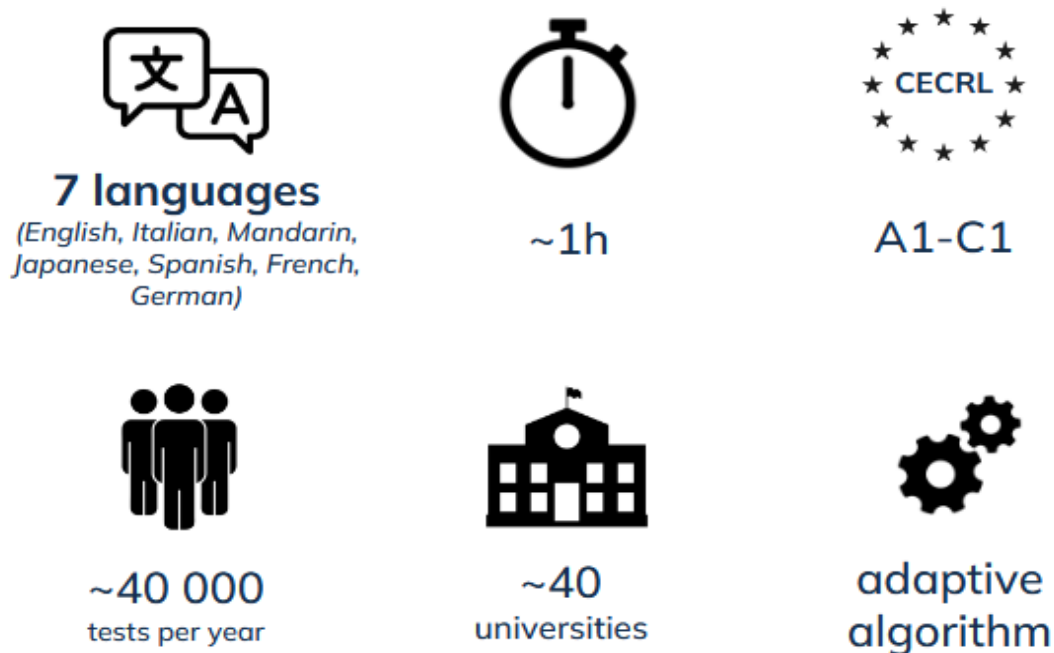


Figure 1 : Caractéristiques du dispositif SELF

1.2 SELF PO FLE

Depuis début 2025, un projet de modules complémentaires d'évaluation automatique de la production orale (PO) pour SELF a vu le jour. Ce projet est porté par l'UGA dans le cadre du projet FITInnovE³.

La production orale n'était pas évaluée jusque-là et son intégration dans le test SELF rend ce dernier plus complet et potentiellement plus précis. Quelques tâches seront ainsi ajoutées à la suite des questions de CO, CE et EEC.

Deux modules d'évaluation automatique de la production orale sont en cours de conception, en anglais et en Français Langue Etrangère (FLE). Le coordinateur scientifique et technique, Sylvain Coulange, responsable de l'équipe SELF PO, explique :

Les étudiants répondront oralement à une série de questions en s'enregistrant via leur microphone. Un score de production orale sera automatiquement calculé à partir de ces enregistrements et viendra enrichir le profil de compétences SELF (S. COULANGE, 2025⁴)

Ces modules s'appuient sur des systèmes d'évaluation automatique de la production orale, conçus pour prédire le score d'un candidat à partir d'un enregistrement audio. On parle de *machine scoring* (Davis & Papageorgiou, 2021), une technologie qui s'appuie sur les avancées récentes dans le traitement automatique de la parole, à savoir, toujours selon Sylvain Coulange, « la reconnaissance vocale, les analyses syntaxiques et sémantiques, l'extraction de représentations de la parole issues de modèles auto-supervisés, et la prédiction de scores fondée sur des paramètres linguistiques multiples ».

1.3 Les acteurs impliqués dans SELF PO FLE

Différentes composantes de l'Université Grenoble Alpes sont impliquées dans le projet SELF PO FLE. Il est à noter que de nombreuses collaborations avec des établissements de formations dans différents pays ont vu le jour au fur et à mesure des années.

³ L'Université Grenoble Alpes (UGA) a été labellisée par l'Etat pour piloter le Pôle universitaire d'innovation (PUI) Grenoble Alpes sous le nom de projet FITInnovE "Filières Impact interfaces Transformations transversalités transition territoire pour l'Innovation, les Entreprises et l'Entrepreneuriat" afin d'intensifier et accélérer la dynamique territoriale d'innovation. (<https://pole-universitaire-innovation.univ-grenoble-alpes.fr> consulté le 14/07/26).

⁴<https://self.univ-grenoble-alpes.fr/actualites/self-production-orale-1664940.kjsp> consulté le 29/05/26

Acteurs institutionnels autour des développements de SELF



Figure 2 : Acteurs institutionnels impliqués dans les développements de SELF

1.3.1. Le Service Des Langues

Le Service Des Langues (désormais SDL) est une composante transversale de l'UGA, consacrée à l'enseignement/apprentissage des langues pour spécialistes d'autres disciplines (anciennement LANSAD, *Langue pour Spécialistes d'Autres Disciplines*). Il se trouve à la Maison des Langues et des Cultures, sur le campus de Saint Martin d'Hères.

Une partie de l'équipe qui travaille au développement du test SELF est basée au Service Des Langues de l'UGA. La salle Pérouse est dédiée aux projets initiés dans le cadre d'Innovalangues et accueille des enseignants-chercheurs, des enseignants de langues, des doctorants et des stagiaires de différents cursus et universités. Le projet visant à capitaliser les résultats de la recherche en didactique des langues ainsi qu'à étendre et amplifier la dynamique de recherche-action en langues, est en bonne adéquation avec les missions du SDL (cf. site du SDL ⁵) :

En complément de ses missions de formation en langues, le Service Des Langues a vocation à initier et à porter des projets à l'interface avec l'ingénierie pédagogique numérique et l'enseignement-apprentissage des langues. Il est également le lieu d'une réflexion, notamment en didactique des langues, en lien avec les laboratoires d'affectation et les travaux des enseignants chercheurs et des doctorants qui intègrent la composante.

⁵<https://sdl.univ-grenoble-alpes.fr/actions-et-projets/>

1.3.2. Le CUEF et l'ADCUEFE

Le Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF) de Grenoble, qui existe depuis 1896 est devenue une composante de l'UGA en 2016. Il a vocation à proposer des cours de français à un public étranger, ainsi qu'à former des enseignants de Français Langue Etrangère (FLE). C'est un centre d'examen et de certification (DUEF, DELF, etc.). Le CUEF est le terrain de recueil des données pour ce mémoire, car SELF PO FLE vise les étudiants internationaux qui viennent apprendre le français.

Le CUEF de Grenoble fait partie de l'Association de Directeur de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE). L'un des rôles de l'ADCUEFE est de veiller à l'harmonisation des diplômes préparés par les différents centres universitaires s'engageant à en reconnaître la validité réciproque. Cette association est partie prenante dans le test SELF FLE proposé par l'UGA, car elle participe de son déploiement dans de nombreux CUEF en France.

Anne-Cécile Perret, enseignante et formatrice en FLE au CUEF de Grenoble, dont elle a été directrice de 2020 à 2024, est la coordinatrice du projet SELF FLE pour l'ADCUEFE depuis 2014. Impliquée dès la création du dispositif, elle poursuit un travail de réflexion, de développement et de mise à jour, en étroite collaboration avec ses collègues et experts de l'ADCUEFE. Elle est donc responsable de la conception du module SELF PO FLE dont il est question dans ce mémoire.

1.3.3. Le LIDILEM et le LIG

SELF PO s'appuie sur la recherche, avec les laboratoires LIDILEM et LIG. Le LIDILEM mène des travaux en sciences du langage. Il a trois axes de recherche. L'un d'eux concerne la Didactique des langues et regroupe quatre thématiques. SELF PO s'inscrit dans le thème « Conception et évaluation de dispositifs », et plus spécifiquement dans l'une des actions de recherche nommée « EV·AL, Évaluation des Acquisitions Langagières », qui s'intéresse à l'évaluation sous toutes ses formes et « cible plus particulièrement la réception et la production orales, dans une perspective multilingue, plurilingue, multimodale et interdisciplinaire »⁶.

⁶ <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/actions-recherche/actions-recherche-recentes/eval-evaluation-acquisitions-langagieres>, consulté le 30/08/26

Le LIG, laboratoire informatique de Grenoble, a été sollicité pour la partie production orale de SELF, à travers son équipe GETALP qui s'occupe du traitement automatique des langues. Le LIG permet un accès au serveur et mène une réflexion sur un module d'analyse syntaxique pour traiter les productions orales des apprenants.

Chapitre 2. Missions de stage

2.1 Genèse du stage

À la suite d'une intervention d'Anne-Cécile Perret et de Sylvain Coulangue dans le cadre du Master Didactique Des Langues Français Langue Etrangère et Seconde de l'UGA, la possibilité de faire un stage dans le cadre des développements de SELF a été évoquée. J'étais intéressée par les changements concernant l'évaluation à l'ère de l'Intelligence Artificielle générative (IAg) et des grands modèles de langage et j'ai cherché à en savoir plus sur le projet SELF. J'ai ainsi rencontré Anne-Cécile Perret en janvier 2026 pour approfondir la question. J'ai ensuite participé à la réunion de lancement du projet de création d'un module complémentaire d'évaluation de la production orale (PO) en FLE en février 2026, projet nommé SELF PO FLE.

En parallèle, dès le mois de novembre 2025, j'avais entamé des entretiens avec des enseignants du CUEF afin d'essayer de comprendre comment l'IAg modifiait les conditions d'évaluation en langues. Pour autant, je n'envisageais pas d'effectuer une recherche qui ne s'appuierait pas sur l'observation des pratiques et sur la rencontre avec des étudiants, dans le cadre d'une recherche-action par exemple.

Or, le projet SELF PO FLE répondait précisément à cette exigence. Il s'agissait non seulement de concevoir collectivement des tâches de production orale destinées à être évaluées par *machine scoring*, mettant en œuvre les dernières avancées technologiques en matière de reconnaissance et de traitement de la parole mais aussi de les soumettre à un prétest expérimental auprès d'étudiants du CUEF. Ce prétest reposait sur un protocole verbal, le Think Aloud Protocol (TAP), ou protocole de pensée à voix haute, permettant de recueillir les réactions des apprenants en temps réel. Cette dimension de terrain, fondamentale à mes yeux, coïncidait pleinement avec mon projet de recherche initial. La dynamique portée par l'équipe SELF, à la croisée de l'ingénierie didactique, de l'innovation technologique et de l'observation des usages, m'a convaincue de m'y engager pleinement.

2.2 Concevoir des tâches de production orale en FLE

Intégrer le projet SELF PO FLE représentait un véritable défi pour moi : enseignante dans le premier degré, je n'étais pas familière de la culture propre aux tests de langues ni des pratiques d'ingénierie didactique qui structurent ce type de dispositif. Les échanges réguliers avec l'équipe, sa disponibilité, et les travaux académiques existants autour de SELF ont

constitué des ressources essentielles, tant pour ma formation que pour l'avancement du travail.

S'approprier le projet a d'abord supposé de comprendre la philosophie rattachée au dispositif. Dans un paysage du « testing » de langues, dominé par des acteurs privés, SELF se distingue par sa mission de service public (Bardiere et al., 2021).

Il s'agit d'un test de positionnement non certificatif, passé en autonomie, à domicile et sans limite de temps. Fondé sur une perspective communicative et actionnelle (Cervini & Jouannaud, 2015), il s'appuie sur des principes d'authenticité situationnelle et interactionnelle (Cervini et al., 2021a).

L'appropriation de ces principes s'est articulée avec une analyse de l'existant : le module de production orale en FLE s'inspire en effet d'un module déjà conçu et testé en anglais⁷, pour lequel le modèle de langage a été entraîné à partir de productions collectées sur plusieurs mois et évaluées par des correcteurs humains. Le lancement de ce module anglophone est prévu pour 2027. C'est à partir de cette base que le travail de conception en français a pu être engagé.

De façon plus générale, il a fallu comprendre comment s'organisait la conception d'un test de langue et des tâches qui le constituent. L'approche systémique de la conception des dispositifs de formation (*Instructional System Design*) fournit un cadre utile pour penser l'élaboration du futur module SELF FLE PO. Le modèle ADDIE (Analyse, Design, Développement, Implémentation, Évaluation) (Pélissier & Lédé, 2022) m'a servi à comprendre le processus de travail autour de SELF, fait d'allers-retours entre les différentes phases. Comme le rappellent Carré et Mayen (Carré et al., 2019), il est préférable, pour concevoir des produits de formation destinés à des systèmes d'e-learning, de créer une version approximative du produit, de la tester, de recueillir les critiques et suggestions des utilisateurs, et d'itérer jusqu'à obtenir un résultat satisfaisant.

Le découpage proposé par Pélissier et Lédé (2022) se compose premièrement de l'analyse, qui porte sur les objectifs du test, sur les principes de conception et d'enseignement auxquels il se rattache, et sur les caractéristiques des apprenants qui le

⁷ Voir la présentation du projet SELF Production Orale à la journée du Service des Langues d'Université Grenoble Alpes (le 11 juin 2026) : <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/37722-presentation-du-projet-self-production-orale-12-juin-2026/>

passeront. Ensuite le design et le développement recouvrent la conception des tâches ainsi que la création et le choix des médias et supports. Puis la phase d'implémentation correspond à la mise en œuvre du test et à sa diffusion auprès des utilisateurs. Enfin l'évaluation, porte sur le dispositif lui-même, sur les affordances, à savoir sur la façon dont les utilisateurs s'emparent de l'artefact, de l'objet proposé. C'est dans cette dernière phase que s'inscrit principalement ma mission : il s'agit d'expérimenter le test auprès d'étudiants-utilisateurs, pour comprendre comment ces derniers le reçoivent, comment ils exécutent les tâches et comment ils les perçoivent, ce travail devant nourrir une nouvelle itération de la conception.

2.3 Réaliser une expérimentation

Le manuel ALTE (2012) insiste sur une étape nécessaire d'expérimentation, « car les réponses des candidats peuvent être inattendues » (Ibid., p.31). S'agissant de production orale, des « analyses qualitatives peuvent être d'une grande utilité » (Ibid., p.31). Pour cette forme de prétest à petite échelle, le choix a été fait de s'appuyer sur le Think Aloud Protocol (TAP), un dispositif méthodologique qui invite les participants à verbaliser leur activité mentale au fil de la passation du test. L'enjeu du TAP est de comprendre comment les apprenants s'approprient ces tâches et d'avoir accès au processus de réalisation de la production en plus de la production elle-même.

Plusieurs questions orientent l'expérimentation. Une même tâche permet-elle à des étudiants de niveaux A2 et B2 de produire des enregistrements révélateurs de leur niveau réel, ou faut-il différencier les parcours selon les résultats obtenus aux épreuves de compréhension et de production écrite ? Comment susciter une prise de parole suffisante, dans une situation de communication aussi authentique que possible ? Sur quels éléments, visuels ou sonores, les étudiants s'appuient-ils pour construire leur réponse ?

Plus largement, il s'agit d'identifier d'éventuels comportements récurrents parmi les participants : stratégies d'écoute et de lecture des consignes, facteurs favorisant ou entravant la compréhension, adéquation entre les intentions des concepteurs et les productions effectives des apprenants. Cela permet d'affiner la grille analytique d'évaluation adossée au CECRL, d'ajuster les descripteurs pour chaque tâche.

Les données ainsi recueillies, notamment sur les stratégies mises en œuvre selon les tâches (Higashi, 2017) alimentent directement le travail d'ingénierie didactique de conception de tâches.

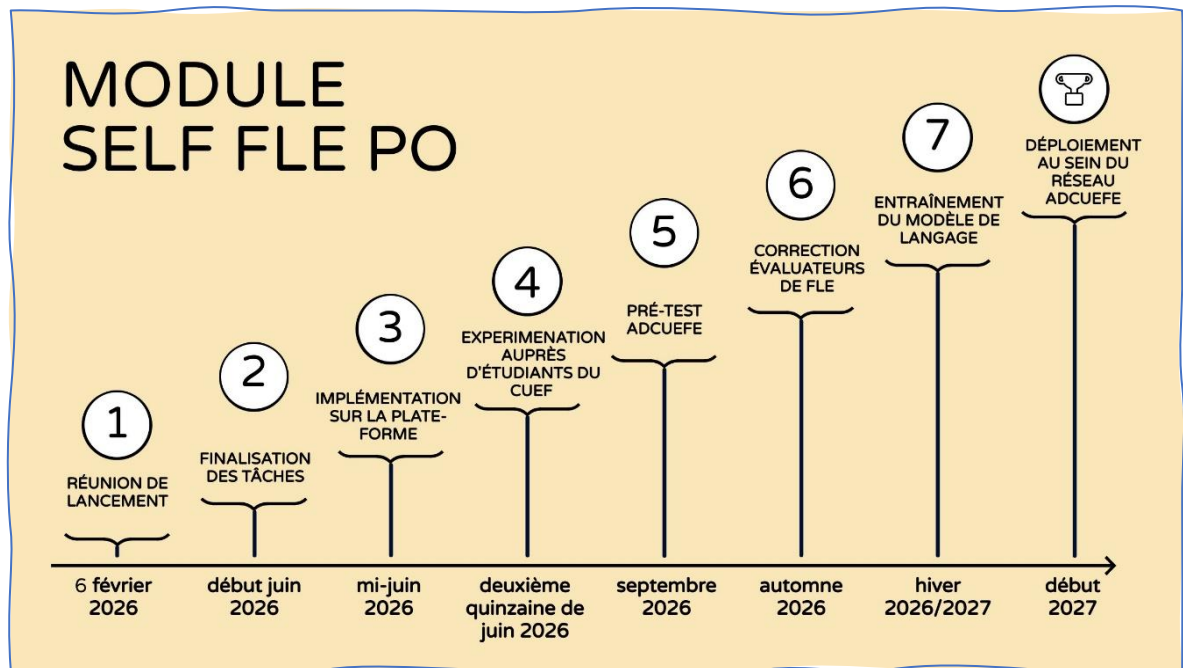


Figure 3 : Planning prévisionnel du projet SELF FLE PO

Partie 2 Cadre théorique

Chapitre 3. Du côté de l'apprenant

L'apprenant est au cœur du dispositif didactique et il convient de comprendre à qui s'adressent les tâches de production orale conçues pour le test SELF. Ce chapitre s'intéresse à la modélisation de la production orale, avant d'examiner les stratégies cognitives mobilisées dans le traitement de l'information. Il s'intéresse ensuite aux dimensions motivationnelles et identitaires qui conditionnent l'engagement de l'apprenant dans la tâche.

3.1 Un sujet agissant

Je me suis demandé comment nommer le public de cette recherche. Le terme d'apprenant est très séduisant car il englobe la totalité des individus concernés par mon enquête. J'utiliserai aussi le terme d'étudiant car il correspond au public visé par le test SELF. Le test est destiné à des personnes en formation post-bac, initiale ou tout au long de la vie, dans le cadre universitaire. Etant donné qu'il s'agit d'un test, le terme de candidat paraît approprié. J'utiliserai aussi le terme de sujet pour redonner toute leur singularité et leur épaisseur à ces volontaires que j'ai rencontrés. En tout état de cause, cette recherche s'intéresse à « des êtres autonomes, conscients, réflexifs » (Blanchet Lunati & Chardenet, 2011), avec toute la complexité que cela implique, des êtres qui font preuve d'agentivité telle que définie par Bandura :

Les gens sont considérés comme des agents auto-organiseurs, proactifs, autoréflexifs, constamment en train de négocier leurs actions, leurs affects et leurs projets avec les différentes facettes de leurs environnements. (Carré et al., 2019, p.197).

C'est donc moins un profil-type qu'une pluralité de sujets agissants que cette recherche cherche à appréhender.

Le test SELF FLE est réalisé par un grand nombre de candidats. Au sein du réseau ADCUEFE qui l'utilise, il existe une très grande hétérogénéité du public : âge, nationalité, formation académique, langue première et langues déjà connues, profil d'apprentissage. Il s'agit néanmoins, dans le contexte étudié, d'une population d'étudiants universitaires, diplômés du supérieur, globalement très lettrés.

En effet, Bruner (Carré et al., 2019) invite à porter un regard attentif sur les personnes qui apprennent et sur leur diversité, histoire personnelle, expériences d'apprentissage antérieures, attentes et projets futurs, besoins particuliers. Cette hétérogénéité est à la fois cognitive, affective et relationnelle. Les motivations observées chez les étudiants volontaires

rencontrés sur le terrain sont elles-mêmes variables, tantôt élevées, tantôt faibles, et les profils cognitifs se révèlent tout aussi divers ; les étudiants rencontrés dans la phase d'expérimentation de SELF PO FLE illustrent cette diversité de profils (Annexe 4). Si le public visé par le test est donc hétérogène à bien des égards, il est confronté à une même activité langagière : produire un énoncé oral en français, langue qui n'est pour aucun d'entre eux la langue première.

3.2 Modélisation de la production orale

Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 73) rappelle que « pour parler, l'apprenant doit être capable de prévoir et organiser un message (aptitudes cognitives), de formuler un énoncé (aptitudes linguistiques), de prononcer cet énoncé (aptitudes phonétiques) ».

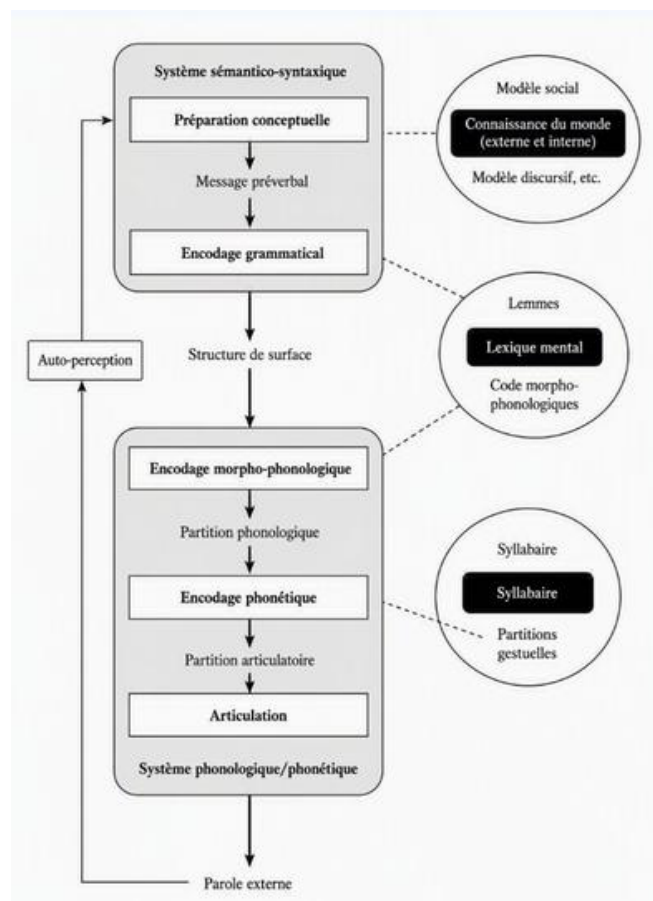


Figure 4 : Modèle de PO, adapté de Levelt 1999
(J. Osborne, chapitre 9 dans Leclercq et al., 2021, p.168)

Que se passe-t-il pour un individu lorsqu'il doit produire un énoncé oral dans une langue étrangère ? Lorsqu'un étudiant est face à une tâche et qu'il doit produire un énoncé

oral, son cerveau ne se contente pas de traduire des mots ; il active une série d'opérations cognitives et de stratégies pour traiter l'information et structurer sa réponse.

« L'apprenant adapte, ajuste et filtre les données de la tâche, les buts, les conditions et les contraintes afin de les accorder à ses ressources personnelles dans différents contextes. Il met en œuvre des stratégies qui peuvent être divisées en 4 étapes : planification, exécution, évaluation et remédiation. » (Xu, 2014, p.6)

Pour tenter de comprendre les mécanismes à l'œuvre, des modélisations (voir la figure 4) ont été proposées par plusieurs auteurs, dont Levelt (1999), De Bot (1992), Kormos (2006) et Segalowitz (2010) et présentés par John Osborne (Leclercq et al., 2021).

Les modèles font se succéder trois grandes instances. Le conceptualisateur est « l'architecte » qui prépare et élabore le message : il assure la préparation conceptuelle du contenu à communiquer et produit un message préverbal. Le formulateur réalise ensuite l'encodage grammatical puis morpho-phonologique et phonétique de ce message, en s'appuyant sur le lexique mental. Enfin, l'articulateur se charge de produire la parole, c'est-à-dire de transformer les instructions phonétiques en mouvements coordonnés des organes phonatoires. Une boucle d'auto-perception referme le système, permettant au locuteur de contrôler sa propre production (Figure 4). Le modèle de Kormos (2006) propose d'intégrer la L2⁸ dans la modélisation de la production orale (Figure 5).

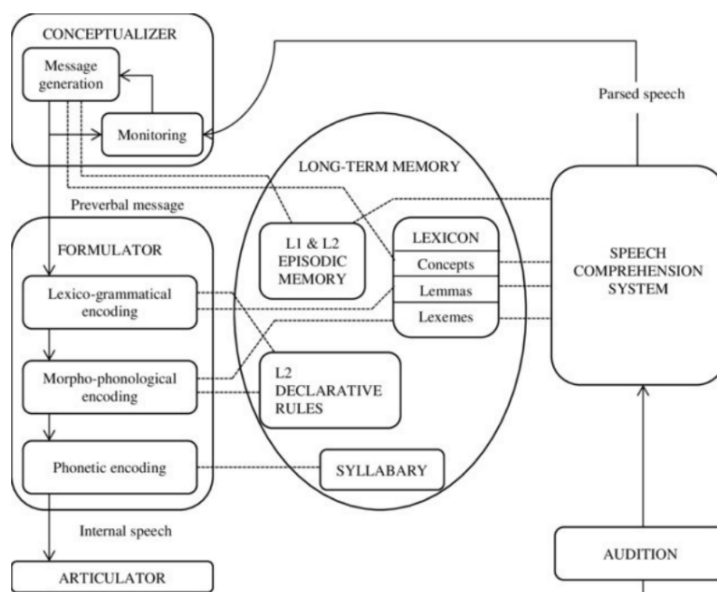


Figure 5 : Modèle de PO en L2 proposée par Kormos (2006)

⁸ Je reprends la proposition de Yiru Xu (2023, p.55) de ne pas faire de distinction entre L2 et langue étrangère dans cette recherche : « La distinction entre langue seconde et langue étrangère est principalement faite d'un point de vue didactique en France pour distinguer le français parlé dans les pays francophone (comme en Afrique et le français parlé dans d'autres pays comme n'importe quelle autre langue étrangère »

Ce que ces modèles donnent à voir, c'est la complexité du travail cognitif que suppose la simple prise de parole en langue étrangère : loin d'être une opération de traduction terme à terme, elle mobilise simultanément des opérations de conceptualisation, de sélection lexicale, d'encodage grammatical et phonologique, et d'articulation, dont l'agencement temporel est en outre contraint par le caractère irréversible et en temps réel de la parole

La compétence stratégique intervient dans la gestion du processus communicatif lui-même : traiter l'aléatoire de la communication, gérer les ruptures liées par exemple à des trous de mémoire, utiliser des stratégies de compensation (restructuration, périphrase, substitution, demande d'aide), ou encore résoudre les malentendus par des demandes de clarification et les lapsus ou erreurs par des stratégies de remédiation.

Un certain nombre de facteurs, propres à l'apprenant adulte, viennent à la fois faciliter et contraindre la parole en langue étrangère : celui-ci dispose déjà d'une langue première, possède des connaissances générales sur la communication et sur les conventions qui la régissent, ainsi que des informations non linguistiques sur le monde et sur le contexte dans lequel il se trouve. Il doit néanmoins réussir à organiser ce qu'il connaît de la langue cible pour se faire comprendre de son interlocuteur, dans le cadre social propre à la situation de communication. Dans le cas de SELF PO FLE, cette situation est en outre monologique et s'adresse à deux destinataires de nature différente : un destinataire fictif, celui donné par la tâche, et un destinataire réel (mais absent car il s'agit d'un test en ligne), l'évaluateur.

Le travail de planification, d'exécution et de contrôle laisse des traces observables dans le discours. On distingue ainsi des variables temporelles (pauses, hésitations, allongements) et des variables de la production (faux départs, lapsus, répétitions, corrections), phénomènes qui interrogent également la question du code-switching (passage d'un code linguistique à un autre) et de l'interlangue (système linguistique transitoire). Ces « turbulences » constituent autant d'indices de conflit dans la planification et l'articulation du discours, la langue seconde ajoutant un code supplémentaire potentiellement générateur de tels conflits. Leur analyse permet ainsi de reconstituer un modèle global de la production orale, la complexification progressive de ces traces pouvant elle-même être lue comme un indicateur du chemin d'acquisition de la langue cible.

3.3 Les stratégies cognitives

La cognition se réfère à la façon dont l'information est traitée et apprise par l'esprit humain, le terme vient du verbe latin *cognoscere*, « connaître » (Ortega, 2014). Les chercheurs en acquisition d'une langue seconde intéressés par la cognition étudient ainsi ce qu'il faut pour « connaître » une langue supplémentaire suffisamment bien pour l'utiliser couramment en compréhension comme en production.

Narcy-Combes (2019) résume la cognition à « l'ensemble des activités psychologiques et mentales et des processus qui se rapportent à la connaissance et à la fonction qui la réalise, incluant apprentissage et médiation »

Ce traitement de l'information mobilise des stratégies cognitives (S. Roussel, 2014), c'est-à-dire des stratégies personnelles de traitement de l'information et de résolution de problèmes. Les stratégies de mémorisation et d'encodage comprennent la répétition, mentale ou à voix haute, la révision espacée, le regroupement des mots par champs sémantiques ou grammaticaux, l'association d'images ou encore la méthode des mots-clés, qui consiste à associer un mot étranger à un mot de la L1 qui lui ressemble phonologiquement.

Les stratégies de traitement et de compréhension regroupent l'inférence du sens à partir du contexte, la déduction consciente de règles grammaticales, le recours à la traduction, l'analyse contrastive entre L1 et L2 et le transfert de connaissances issues d'une autre langue connue. Les stratégies d'élaboration incluent le fait de relier une information nouvelle à des connaissances antérieures, la prise de notes, le résumé et la reformulation.

Les stratégies de pratique couvrent l'utilisation de règles phonologiques, morphologiques ou syntaxiques, la mémorisation de blocs figés et la recombinaison créative d'éléments connus. Enfin, les stratégies de production correspondent à la planification, au monitoring de sa propre production en cours d'énonciation et à l'auto-correction a posteriori.

Ces stratégies se distinguent des stratégies métacognitives, qui portent sur la planification et l'évaluation de ses propres apprentissages, et des stratégies socio-affectives, relatives à la collaboration avec d'autres ou à la gestion de l'anxiété, même si, dans la pratique, ces trois registres interagissent constamment (Ortega, 2014).

Au-delà de la mobilisation ponctuelle de stratégies, la réussite d'une tâche de production orale suppose une gestion plus globale des ressources cognitives de l'apprenant, que plusieurs cadres théoriques permettent d'éclairer. La théorie de la charge cognitive (Tricot, 2003) permet de mieux comprendre pourquoi certaines tâches de production orale

peuvent s'avérer excessivement coûteuses, sur le plan cognitif, pour l'apprenant. Les travaux de Roussel (S. Roussel, 2021) sur la compréhension orale en langue étrangère, qui prolongent et précisent les apports de la théorie de la charge cognitive, décrivent quels sont les processus cognitifs impliqués lorsqu'un apprenant traite un document sonore en langue cible, et les conditions qui facilitent ou entravent ce traitement. Son approche mobilise quatre concepts complémentaires.

La mémoire de travail, instance à capacité limitée, assure le traitement actif de l'information : lors d'une tâche orale, elle doit simultanément traiter les informations entrantes, activer les représentations lexicales et syntaxiques stockées en mémoire à long terme, et construire une représentation cohérente du message ; sa saturation entraîne une dégradation de la compréhension comme de la production. L'automatisation de certaines opérations de bas niveau (reconnaissance phonologique, accès lexical, application de règles morphosyntaxiques simples) libère la mémoire de travail pour des traitements de plus haut niveau, ce qui justifie un entraînement ciblé sur les sous-composantes de la compétence orale avant de proposer des tâches complexes intégrées.

La mémoire à long terme stocke pour sa part les connaissances lexicales, grammaticales, pragmatiques et encyclopédiques du locuteur : plus ces connaissances sont automatisées et solidement ancrées, moins elles sollicitent la mémoire de travail, ce qui libère d'autant de ressources pour le traitement de haut niveau (la planification du discours, la gestion pragmatique et interactionnelle, la surveillance métacognitive ou monitoring, la négociation du sens).

L'attention, ressource cognitive limitée et orientable, joue quant à elle un rôle central dans l'apprentissage et la production en L2 ; elle peut être dirigée vers la forme linguistique (*focus on form*) ou vers le sens (*focus on meaning*), cette orientation conditionnant la nature même des apprentissages réalisés.

L'engagement et la motivation, enfin, en cohérence avec les travaux de Dörnyei présentés par Ortega (2014) sur la motivation en L2, conditionnent la qualité du traitement cognitif mobilisé par l'apprenant. C'est précisément cette dimension motivationnelle qu'il convient à présent d'approfondir.

3.4 L'engagement dans la tâche

Le sujet aura d'autant plus de chances de s'engager en formation, d'y entrer et de s'y impliquer une fois dans le processus, qu'il accorde de la valeur à cette activité et qu'il croit

en ses chances de réussite, autrement dit qu'il dispose d'un sentiment d'efficacité personnelle et d'une image de soi positive (Carré et al., 2019). Deux questions structurent alors le rapport de l'apprenant à la tâche : quelle satisfaction, quel plaisir ou quel intérêt en retire-t-il, ce qui relève d'une motivation intrinsèque, c'est-à-dire d'un engagement libre dans l'activité ? Quels bénéfices en retire-t-il par ailleurs, ce qui relève cette fois d'une motivation extrinsèque ? L'intérêt porté à une activité apparaît ainsi lié à la liberté perçue dans sa pratique : liberté de choix, possibilité d'y exprimer sa subjectivité.

Selon Bourgeois (Carré et al., 2019), l'engagement désigne l'entrée et l'implication du sujet dans l'activité ; il se lit à travers trois types d'indicateurs : comportementaux (persévérance, effort, participation), émotionnels (palette d'affects associés à la tâche) et cognitifs (type de stratégies mises en œuvre).

Il est aussi important de noter que plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus l'apprenant se pense capable de réaliser une tâche, et plus il est enclin à donner le meilleur de lui-même pour y parvenir et inversement (Leclercq et al., 2021). Ce sentiment d'auto-efficacité, théorisé par Bandura (Bandura & Lecomte, 2019), dépend de la croyance de l'individu dans sa capacité de réussite : selon qu'il s'en juge plus ou moins capable, l'apprenant se trouve motivé et engagé dans la tâche, avec des répercussions directes sur la mise en jeu et la persistance de son effort. Convaincu du succès possible de la tâche, il maintient son engagement. Cette dynamique fait écho à l'aptitude d'agir de Bruner, à la « puissance d'agir » (Carré et al., 2019, p. 150) : le savoir n'a de valeur, pour lui, que dans la mesure où il permet aux apprenants de faire quelque chose, d'agir. L'apprentissage d'une L2 donne à l'individu la possibilité de maîtriser une langue et, ce faisant, de multiplier ses capacités d'agir dans d'autres mondes et d'autres cultures, de communiquer et de mener des activités sociales plus larges. L'aptitude à agir se définit ainsi comme la capacité à se considérer soi-même comme un agent actif, une aptitude qui influe directement sur l'estime de soi.

Bandura (Carré & Fenouillet, 2019, pp 15-45) situe plus largement cette dynamique dans le cadre de la théorie sociocognitive, qu'il présente avant tout comme une théorie de l'agentivité humaine. Pour lui, « être agent » signifie agir de sorte que les choses arrivent « par son action propre », à l'inverse de théories qui envisagent l'être humain comme un simple « conduit » des influences de l'environnement. La théorie sociocognitive soutient ainsi un modèle d'agentivité émergente, qui se manifeste à travers l'intentionnalité,

l'anticipation, l'autorégulation et la réflexivité, en interaction permanente avec l'environnement.

Fabre (2005), philosophe de l'éducation, propose, qu'un apprentissage qui fait sens se déploie selon trois dimensions articulées : la signification, qui renvoie à la question des savoirs légitimes et validés scientifiquement, relevant de l'épistémologie ; l'expression, qui renvoie au rapport au savoir de l'apprenant, à son intérêt pour les apprentissages et à sa motivation ; et la référence, qui pose la question de l'utilité sociale des savoirs : à quoi vont-ils servir concrètement ? Autrement dit, un apprentissage fait sens si les savoirs en question sont valides, suscitent l'intérêt et ont une utilité pour l'apprenant. Cela implique de se placer du point de vue de ce dernier et d'essayer de comprendre ses besoins, ses envies, ses désirs.

Rapporté au cadre plus spécifique de l'évaluation de la production orale en L2, se posent les questions suivantes : qui sont les apprenants ? Quelles sont leurs motivations, réussites, blocages dans la L2 ? À partir d'un contexte particulier et d'une recherche située, peut-on dégager des points d'attention permettant de mieux prendre en compte les apprenants ?

Si cela paraît être une tâche difficile étant donné l'hétérogénéité des individus, la théorie de l'activité de Léontiev (Carré et al., 2019) donne des pistes intéressantes. Il affirme que les actions humaines sont toujours insérées dans une matrice sociale composée d'individus et d'artefacts : « on est ce qu'on fait ». Cette perspective invite à interroger la place des usages effectifs dans la compréhension de l'activité de l'apprenant et par la même occasion de l'apprenant lui-même. Envisagée sous l'angle de l'ingénierie de la formation, cette approche par l'activité permet de recentrer la conception, au-delà des seules habitudes et convictions des concepteurs, sur l'analyse de l'activité elle-même. L'observation sur le terrain devient alors une source d'inspiration précieuse pour comprendre, concevoir et soutenir les parcours d'apprentissage, tel que SELF. C'est cette exigence d'ajustement aux apprenants qui oriente la réflexion développée dans la partie suivante, consacrée au rôle du concepteur.

Chapitre 4. Du côté du concepteur

Après avoir envisagé la situation de test du point de vue de l'apprenant, ce chapitre change de perspective pour adopter celle du concepteur. Il ne s'agit plus de décrire ce qui se joue dans l'esprit du candidat, mais d'explicitier les décisions successives qui président à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation en ligne : quelle conception de l'évaluation retenir, quel modèle de la compétence en langue mobiliser, selon quel processus concevoir les tâches, et à quelles conditions les productions recueillies pourront être considérées comme représentatives des compétences réelles des candidats. Ce chapitre aborde, de plus, la tâche comme unité centrale de conception, depuis l'évolution des approches didactiques jusqu'aux notions d'authenticité et de modèle de situation, avant de proposer un cadre systémique pour penser la conception du dispositif dans son ensemble.

4.1 Evaluation et compétence

4.1.1. Définition

De façon large, l'évaluation peut être définie comme « la collecte systématique de données dans le but de prendre une décision » (Doucet, 2001). Cette définition minimale a

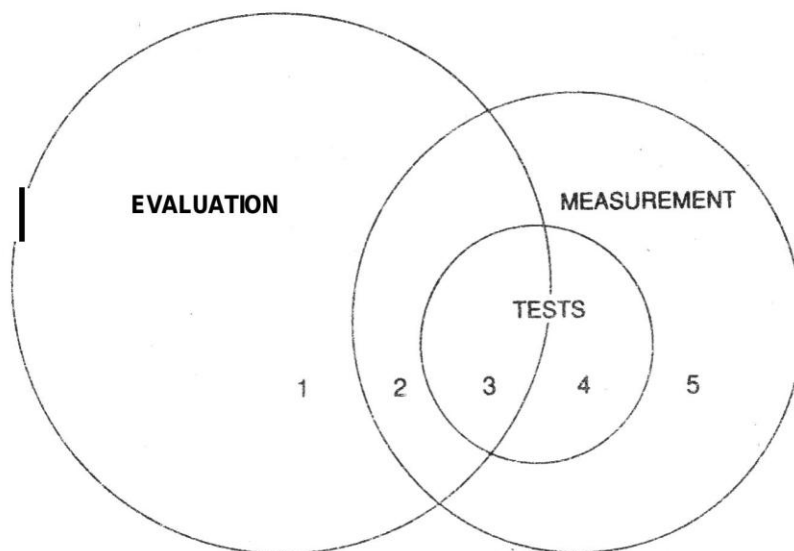


Figure 6 : Evaluation, mesure et test Bachman présenté par Doucet, 2001

le mérite de rappeler que l'évaluation n'est jamais une fin en soi : elle sert à prendre une décision qu'elle doit permettre de justifier. Dans le cas du test SELF, cette décision est clairement identifiée : positionner un étudiant dans un groupe de niveau en langue à son

arrivée en formation. C'est de cette finalité que découlent, en cascade, les choix de conception, la nature des tâches proposées et les conclusions que l'on s'autorisera à faire à partir des productions recueillies. Le schéma proposé par Bachman (Doucet, 2001) permet de situer le test de langue comme un cas particulier de l'évaluation, articulant mesure, interprétation et usage des résultats.

L'évaluation des compétences prend des formes différentes selon ses finalités et son positionnement dans le parcours d'apprentissage. On distingue classiquement trois fonctions. L'évaluation diagnostique, ou de positionnement, vise à identifier le niveau initial d'un apprenant afin de l'orienter vers un groupe ou un parcours pédagogique adapté. L'évaluation formative se déroule en cours d'apprentissage et permet à l'enseignant d'ajuster son enseignement en fonction des progrès et des difficultés observés. L'évaluation sommative, enfin, et sa variante certifiante, intervient en fin de parcours et présente des enjeux institutionnels forts, validation d'un niveau, délivrance d'un diplôme ; elle s'inscrit dans un cadre normatif rigide où les résultats s'expriment en notes ou en niveaux. Le test SELF relève sans ambiguïté de la première catégorie : il intervient en tout début de parcours et sa fonction est diagnostique, non certificative.

Cette caractérisation peut être complétée par une seconde entrée, celle des enjeux associés au test (Mons, 2009). Les tests à forts enjeux (high stakes), qui relèvent d'une « accountability dure », peuvent avoir de lourdes conséquences pour les établissements, les enseignants ou les élèves, et agissent sur le comportement des candidats en développant une motivation renforcée, au moins extrinsèque. Les tests à faibles enjeux (low stakes), ou « accountability douce », visent principalement un effet miroir : montrer aux acteurs, de façon objectivée, le résultat de leurs actions. Le test SELF se situe dans cette seconde perspective. Ce positionnement n'est pas anodin pour le concepteur : la charge émotionnelle liée à la passation y est moindre que dans une situation de certification, ce qui autorise des tâches plus ouvertes et possiblement plus engageantes.

Claire Bourguignon (Bourguignon, 2014) invite à distinguer nettement le contrôle de connaissances et l'évaluation de compétences. Dans le premier cas, une tâche scolaire est proposée à l'élève et sa production est notée en fonction d'un résultat idéal attendu : on vérifie la restitution de ce qui a été enseigné. Dans le second, on évalue une compétence à travers une performance. Le CECRL précise en effet :

« L'évaluation de la capacité (mise en œuvre de la compétence ou performance), est l'évaluation de ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel » (CECRL, 2001, p. 139)

L'évaluation ne se conçoit plus en termes de résultat attendu, mais en termes de paliers sur une échelle, en lien avec des objectifs à atteindre. Elle renseigne sur l'usage effectif des ressources ayant fait l'objet d'un apprentissage et vise à valider leur degré d'opérationnalisation. Un exemple simple illustre cette différence : un apprenant peut avoir mémorisé une règle de grammaire ou une liste lexicale sans être pour autant capable de mobiliser ces connaissances pour décrire un objet dans une situation donnée.

4.1.2. Les grilles d'évaluation

Le test SELF donne lieu à une mesure qualitative associée à une échelle ordinale, dont les catégories, les niveaux A1 à C2 du CECRL, sont distinctes et hiérarchisées. Une échelle ordinale, rappelle Doucet (2001), établit un classement entre les catégories sans que la distance qui sépare une catégorie de la suivante soit constante ; c'est le cas de toute grille définissant des niveaux de performance.

Pour évaluer les performances des étudiants, il existe des grilles de descripteurs associées aux niveaux de compétence du CECRL et des référentiels correspondants pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère ou seconde (Beacco et al., 2004). Ces descripteurs fournissent des indicateurs communs permettant d'associer une performance à un niveau, sur une échelle allant de A1 à C2.

Le modèle canonique, repris par le CECRL, distingue trois composantes de la compétence communicative :

1. La compétence linguistique reflète la maîtrise des ressources lexicales, grammaticales, phonétiques et phonologiques ;
2. La compétence sociolinguistique correspond à l'adéquation au registre, aux normes de politesse et aux conventions sociales qui régissent l'interaction ;
3. La compétence pragmatique est la capacité à réaliser des actes de parole, convaincre, décrire, argumenter, expliquer, en mobilisant les genres discursifs appropriés. Ces genres discursifs, au sens bakhtinien (Beacco et al., 2004, p.18), constituent des schémas mentaux partagés qui structurent les productions langagières et permettent au locuteur d'anticiper et d'organiser son discours. Cette dimension paraît décisive pour la conception : une tâche

qui active un genre discursif reconnaissable par le candidat lui fournit un cadre d'organisation, là où une consigne indéterminée le laisse construire seul le format attendu.

Les descripteurs du CECRL ne constituent pas pour autant un outil prêt à l'emploi. Ils peuvent être plus ou moins détaillés et concerner des catégories linguistiques différentes selon le découpage de la matière verbale retenu, il est possible d'élaborer des inventaires très divers pour qualifier un même niveau de langue. Le concepteur doit donc opérer un choix explicite, adapté à la nature des tâches proposées et à l'usage qui sera fait des résultats. Ces choix sont opérationnalisés dans la grille d'évaluation proposée aux évaluateurs.

4.2 Les qualités d'un test de langue

Bachman et Palmer (1996) proposent un cadre d'analyse des tests de langue qui dépasse la seule question de la mesure pour interroger ce que le test fait faire à l'apprenant et en quoi cela correspond à un usage réel de la langue. Ils identifient six qualités fondamentales auxquelles tout test devrait satisfaire :

1. La fiabilité, qui garantit la stabilité de la mesure indépendamment des conditions d'évaluation ;
2. La validité du construit, qui assure que ce qui est mesuré correspond bien à la compétence visée et que les résultats sont généralisables à des usages langagiers extérieurs au test ;
3. L'authenticité, qui établit une correspondance entre les épreuves et des tâches de la vie réelle ;
4. L'interactivité, qui désigne le degré d'implication de l'apprenant dans la tâche ;
5. L'impact (washback effect / effet retour), qui concerne les effets du test aux niveaux individuel et institutionnel ;
6. La praticabilité, qui évalue la faisabilité du dispositif au regard des ressources disponibles.

Ces six qualités convergent vers une même exigence, que Doucet (2001, p.9) formule sous la forme d'une question : « Dans quelle mesure pouvons-nous établir une relation entre la performance d'un étudiant en situation de test et sa performance en situation hors test, qu'elle soit institutionnelle ou sociale ? ». Répondre à cette question suppose d'avoir préalablement défini des situations d'utilisation de la langue en dehors de l'évaluation. Le concepteur doit alors, selon la préconisation de Bachman et Palmer (1996), décrire les traits

saillants de la performance en situation de test et ceux de l'usage de la langue hors test à l'aide des mêmes caractéristiques, ce qui ramène à l'exigence d'authenticité des situations proposées.

Doucet (2001) explique qu'un test utile est un test qui permet de faire des prédictions raisonnables tout en limitant les sources d'erreur dans la prise de mesure et les biais dans l'interprétation des résultats.

4.3 La tâche comme unité de conception

4.3.1. Evolution des approches didactiques

La tâche d'évaluation est l'unité de conception d'un test de langue. Leur typologie dépend étroitement de l'approche didactique dans laquelle on se situe (Puren, 2006). Dans la méthodologie traditionnelle du XIXe siècle, la tâche scolaire par excellence était la traduction, adossée à une conception de la compétence comme maîtrise du code. Avec l'approche communicative, l'évaluation se déplace vers la simulation et le jeu de rôle, et se focalise sur les actes de parole. Dans la perspective actionnelle promue par le CECRL, enfin, la tâche devient complexe et sociale, proche de ce qui est demandé en pédagogie de projet, et intègre des compétences plus larges que les seules compétences langagières.

Ce bref parcours historique, de la compétence linguistique à la compétence communicative, puis à la compétence d'interaction en langue étrangère, n'a pas seulement une valeur descriptive. Il rappelle qu'il existe un lien fort entre la manière d'enseigner et la manière d'évaluer : exercices d'application, traduction, tâches communicatives et tâches actionnelles ne relèvent pas du même paradigme et ne produisent pas les mêmes résultats. Le champ des possibles étant vaste, tout choix de conception doit être explicité.

La perspective actionnelle préconisée par le CECRL (Berton Gilles et al., 2021) invite à proposer aux apprenants des tâches complexes et authentiques, proches de celles qu'ils rencontreraient en tant qu'acteurs sociaux. Or, comme vu précédemment, les sciences cognitives soulignent la nécessité d'un entraînement structuré sur les sous-compétences (phonologie, lexicale, morphosyntaxe) pour automatiser ces opérations et permettre à terme le traitement fluide de tâches complexes. Heather Hilton (2019) souligne que fonder l'enseignement exclusivement sur des tâches complexes de la vie réelle risque de priver l'apprenant de cet entraînement indispensable. Cette tension rejoint les réflexions de Maurer et Puren (2019), qui plaide pour une approche pluri-méthodologique et plurilingue.

4.3.2. Définir la tâche

La notion de tâche mobilisée dans ce travail s'ancre dans une conception interactionniste de l'usage de la langue. La compétence langagière ne se réduit pas à la maîtrise du code linguistique : elle intègre une dimension pragmatique constitutive, indissociable des interactions effectives (Xu, 2023). La compétence y est conçue globalement, articulant composantes linguistique, pragmatique et stratégique, et ne peut être évaluée que dans et par l'usage situé de la langue.

Une tâche met en œuvre des processus du langage qui font sens et sont ancrés dans le monde réel dans une ou plusieurs compétences langagières. Elle a un résultat clairement défini et socialement réaliste, elle est conçue pour déclencher des processus cognitifs et impliquer personnellement l'apprenant (résultat individuel) dans une interaction (apprentissage par projet ou par résolution de problème). (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p.247)

Pour Bachman et Palmer (1996), l'authenticité (*authenticity*) et l'interactivité (*interactiveness*) occupent une place centrale dans la réflexion sur le design des tâches. L'authenticité ne renvoie pas à une propriété absolue de la tâche, mais à une relation : elle mesure le degré de correspondance entre les épreuves proposées et le domaine d'utilisation de la langue cible (*target language use*), à savoir les situations ou les contextes dans lesquels le candidat utilisera la langue en dehors du test lui-même. L'interactivité désigne quant à elle la qualité de l'engagement entre l'individu et la tâche, engagement qui mobilise conjointement les compétences linguistiques, les connaissances thématiques et les schémas affectifs du locuteur. Ces deux notions sont nécessairement relatives : elles dépendent des caractéristiques des candidats, de la langue cible et ne s'apprécient qu'en contexte.

Ellis (2009, p.223) pour sa part rappelle les quatre critères constitutifs de la tâche selon les concepts clés de la TBLT⁹ (Task-Based Language Teaching) :

- Priorité au sens : L'apprenant doit traiter le contenu sémantique et pragmatique des énoncés.
- Présence d'une lacune (Gap) : Un besoin réel de transmission d'information, d'expression, d'opinion ou d'inférence doit exister.

⁹ La TBLT est une approche didactique anglo-saxonne, développée dans les années quatre-vingt, et qui place la tâche au cœur du dispositif d'enseignement et d'apprentissage : « teaching that is based entirely on tasks » (Ellis, 2003, p.351)

- Recours aux ressources propres : L'apprenant mobilise ses propres moyens linguistiques et non-linguistiques.
- La langue comme moyen et non comme fin : Il existe un résultat clairement défini autre que l'utilisation de la langue.

Au-delà de ces critères, une distinction s'impose entre les tâches non-focalisées (visant une communication générale) et les tâches focalisées (conçues pour induire l'usage d'une structure grammaticale spécifique de manière naturelle). Dans le cadre de SELF, il s'agira d'utiliser des tâches non-focalisées pour éliciter la parole des étudiants.

Ces approches insistent sur une conception de la tâche comme situation d'usage ancrée, engageante et orientée vers un but communicatif réel. C'est cette définition qui fonde le dispositif étudié ici : les tâches proposées aux apprenants ne sont pas de simples exercices formels, mais des situations d'énonciation susceptibles de susciter un véritable engagement communicatif.

Comment dès lors étayer cette recherche d'authenticité ? Bachman et Palmer (1996) distinguent deux dimensions complémentaires que les concepteurs du manuel ALTE (2012, p.14) reprennent ainsi :

- l'authenticité situationnelle tient à la vraisemblance de la situation proposée au regard du domaine d'usage visé,
- l'authenticité interactionnelle, qui tient à ce que la tâche provoque effectivement chez le locuteur.

Pour Ellis (2003, p.339), une tâche pédagogique relève de l'authenticité situationnelle si elle correspond à une situation réelle et elle relève de l'authenticité interactionnelle si elle produit des schémas d'interaction similaires à ceux du monde réel. Cervini et Jouannaud (2015, p.6), s'appuyant sur Bachman (1990), définissent le concept d'authenticité interactionnelle comme « une relation entre le candidat et la tâche, c'est-à-dire que les connaissances, les stratégies et les opérations cognitives sont semblables à celles qui sont mobilisées dans une tâche de la vie réelle ».

Plusieurs observables permettent d'en rendre compte. Le premier est l'engagement énonciateur : une tâche authentique au niveau interactionnel encourage l'apprenant à produire un contenu qui lui est propre, à choisir, hiérarchiser, prendre position. Cet engagement se manifeste dans la singularité des productions : si les contenus divergent

nettement d'un locuteur à l'autre sur une même tâche, c'est le signe que celle-ci a ouvert un espace d'énonciation réel. Le deuxième observable est la mobilisation des ressources langagières : l'authenticité interactionnelle suppose que la tâche sollicite conjointement les dimensions discursive, pragmatique et linguistique de la compétence, et non chacune isolément. On en trouve la trace dans la présence de marqueurs de modalisation, de reformulation ou d'ajustement au destinataire. Le troisième, plus subjectif, est l'investissement dans l'intention communicative : les protocoles de pensée à voix haute permettent d'observer si l'apprenant cherche à être compris et à transmettre un message. Le quatrième, enfin, est la perception que les apprenants ont de la tâche, recueillie par questionnaire, qui renseigne sur l'engagement affectif et motivationnel suscité.

C'est la convergence de ces indices, et non l'un d'eux pris isolément, qui permettra d'étayer l'authenticité interactionnelle des tâches du dispositif. Ce faisceau d'observables constitue par ailleurs l'armature du cadre méthodologique présentée plus loin.

4.3.3. Le modèle de situation

Lors de la passation d'un test, les apprenants savent qu'ils sont en situation d'évaluation, « la vraie tâche (sociale) que sont en train d'accomplir les étudiants, c'est l'évaluation elle-même » (Cervini & Jouannaud, 2015, p.6). Le modèle de situation, lorsque l'authenticité interactionnelle est visée, doit permettre de le plonger dans des processus mentaux et des stratégies d'adaptation proches de la réalité. Dans la vraie vie, vous savez qui vous êtes, à qui vous parlez et pourquoi. D'où l'importance de toujours inclure dans la tâche trois informations indispensables : un rôle, un interlocuteur et un objectif pragmatique. Sans ces trois éléments, l'étudiant ne sait pas quel registre adopter. Est-ce qu'il doit vouvoyer ? Est-ce qu'il doit être énervé, poli ? En effet, lorsqu'un apprenant est confronté à une tâche, il ne se contente pas de décoder les informations linguistiques de surface : il construit une représentation mentale cohérente de la situation décrite, que l'on appelle modèle de situation. Ce modèle intègre des informations spatiales, temporelles, causales et intentionnelles ; il permet de donner du sens au message reçu et d'anticiper ce qu'il faudra produire en retour.

Pour le concepteur de tâches de production orale, cette notion a des implications directes. Faciliter la construction du modèle de situation chez le candidat, c'est agir sur trois leviers. Le premier consiste à proposer une situation d'énonciation claire et contextualisée :

qui parle, à qui, dans quel cadre, avec quel objectif? Plus la situation est précise et plausible, plus le locuteur peut mobiliser ses schémas cognitifs préexistants pour anticiper la tâche.

Le deuxième consiste à rédiger des consignes transparentes et graduées : une consigne ambiguë ou trop chargée linguistiquement génère une surcharge cognitive extrinsèque, au sens de Sweller (Tricot, 2003), qui détourne les ressources attentionnelles de la production elle-même. Ce point est d'autant plus sensible dans un test de positionnement où les consignes sont adressées à des candidats de tous niveaux, y compris A1.

Le troisième consiste à fournir des supports multimodaux adaptés : des déclencheurs audios, visuels ou textuels soigneusement sélectionnés ancrent la tâche dans un univers de référence partagé et amorcent la planification préverbale, au sens du modèle de Levelt. Ils réduisent l'incertitude du locuteur sur le contenu à produire et orientent son attention vers la résolution du problème. L'input de la tâche, à savoir « le matériau langagier fourni en amont de la tâche » peut prendre des formes variées et il est déterminant.

Finalement, le travail du concepteur de tâches consiste à créer les conditions cognitives permettant au candidat de produire un énoncé oral représentatif de ses compétences réelles, sans que la complexité de la tâche ou l'opacité de la consigne ne viennent parasiter cette performance.

4.4 L'évaluation humaine et machine

Le concepteur doit anticiper les attendus de la tâche afin de permettre le travail d'évaluation : la conception de la tâche et la création de la grille d'évaluation doivent se faire en même temps. « Lorsque le jugement entre en jeu, c'est que le concepteur du test donne plus d'une seule réponse correcte » rappelle les experts du manuel ALTE (2012, p.41) qui reviennent sur le rôle de l'évaluateur. Dans le cas d'une activité de production (par exemple d'un énoncé oral), l'évaluation est subjective et un jugement d'expert est indispensable pour mesurer la réalisation d'une tâche. L'évaluateur est un professionnel qualifié qui utilise une grille d'évaluation comportant des descripteurs de performance pour juger de la qualité de la production du candidat (voir section 4.1.2).

L'évaluation des productions orales dans les tests de langue est désormais prise en charge par des systèmes automatisés, dans une logique d'optimisation des ressources temporelles et financières. Si, selon Doucet (2001), un test utile permet de faire des prédictions raisonnables, un système de scoring automatique de productions orales utile serait, là aussi, un système capable de faire des prédictions raisonnables. Ces systèmes

reposent sur le même principe : un panel d'évaluateurs experts annote des productions, leurs jugements entraînent un modèle, le modèle prédit le niveau de nouvelles productions. Ces modèles s'appuient sur des traits prosodiques (débit, pauses, disfluences, intonation), des traits lexicaux (diversité, densité, fréquence des mots), des traits syntaxiques (longueur des énoncés, profondeur de subordination), des traits discursifs (cohérence, structuration, marqueurs), des traits phonologiques (précision segmentale, intelligibilité). Concernant le modèle de prédiction de SELF, voici comment cela fonctionne :

« Les mesures automatiques de la parole couvrant les compétences de production orale de la manière la plus large possible, depuis les aspects de surface (fluidité, prononciation...), aux aspects de plus haut niveau (sémantique, analyse discursive...) en passant par les aspects linguistiques (vocabulaire, syntaxe...). La figure ci-dessous présente les 11 premiers paramètres utilisés par le modèle, c'est-à-dire ceux qui ont le plus de poids dans le calcul du score »¹⁰



Figure 7 : Principaux paramètres de prédiction, S. Coulange, séminaire du SDL, 11.06.26, UGA

Si le scoring automatique présente des avantages indéniables en termes de rapidité et de consistance dans la mesure de certains phénomènes linguistiques, il fait l'objet d'une critique récurrente : la sous-représentation du construit (*construct under-representation*). Les systèmes automatisés peinent en effet à évaluer des phénomènes abstraits ou de haut niveau, organisation du discours, efficacité du contenu, pertinence pragmatique, qui ne se

¹⁰ <https://self.univ-grenoble-alpes.fr/actualites/self-production-orale-1664940.kjsp>, consulté le 20/08/26

manifestent qu'à l'échelle de productions longues et continues (Davis & Papageorgiou, 2021). Ce constat n'est pas sans conséquence pour le concepteur de tâches : des tâches qui ouvrent un espace d'énonciation singulier et sollicitent des compétences discursives complexes risquent de produire des performances dont une part significative échappe à la mesure automatique, ce qui renforce l'intérêt d'une réflexion approfondie sur leur conception. Les progrès sont en tout état de cause fulgurants mais imposent de rester vigilant.

Partie 3 Problématique et méthodologie

Chapitre 5. La problématique

Le tissage des concepts précédents avec les questionnements issus du terrain conduit à préciser l'objet de cette recherche. Il convient d'abord d'explicitier les postulats qui la fondent.

5.1 Postulats de départ

Le concepteur d'un dispositif d'évaluation en ligne de la production orale cherche à susciter la meilleure performance possible de l'apprenant. Pour ce faire, il construit un test articulé autour de tâches dont il vise l'authenticité afin de « susciter suffisamment de réalisation langagière pour qu'un jugement puisse être porté sur la capacité du candidat dans la ou les compétences choisies » (ALTE, 2012, p.14). Il crée les conditions les plus favorables à la réalisation de la tâche : clarté de l'input et des consignes, souplesse des règles d'écoute et d'enregistrement, guidage ajusté.

L'apprenant, de son côté, tente de réaliser la meilleure performance possible étant donné ses capacités dans la langue cible, « ses caractéristiques personnelles, tant affectives que sociales et identitaires » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p.13) et le contexte particulier de la situation de test. La performance est la mise en acte de capacités, d'une compétence, à travers une réalisation sensible, une production orale enregistrée.

D'autre part, à la suite de Guichon et Nicolaev (Guichon & Nicolaev, 2009, p.6) et de Cicurel (1996, p.4), je propose d'envisager des tâches reposant sur deux postures ou cadres énonciatifs, intégrés dans le modèle de situation de la tâche :

- Un cadre de vérité (inspiré du *contrat de vérité* de Guichon & Nicolaev, 2009, p.6) dans lequel l'apprenant est invité à exprimer son point de vue personnel, de parler de lui, de son vécu, de ses expériences. On s'adresse à lui directement.
- Un cadre de fiction (dans la lignée du *contrat de fiction* de Cicurel, 1996) fondé sur un rôle ou un point de vue fictif et imposé à l'apprenant. Il parle en étant un personnage dans une situation plausible mais imaginaire.

Dans les deux cas, il s'agira de tâches potentiellement authentiques d'un point de vue interactionnel, respectant les critères vus précédemment dans le cadre théorique. La nuance se trouve dans le point de vue que l'apprenant doit adopter, ancré dans sa réalité biographique

et affective ou sollicitant des compétences de représentation, d'imagination ou de capacité à entrer dans un rôle.

CARACTERISTIQUES ENONCIATIVES DES TACHES SELF PO FLE  Mesurer le niveau de français en production orale d'un étudiant	
 Tâches (T) inscrites dans un cadre de fiction Principe : Scénario imposé, incarnation d'un personnage Exemple : Présenter une colocataire à partir d'une photo (T1) Caractéristique : Réponse semi-attendue (cadre prédéfini)	 Tâches (T) inscrites dans un cadre de vérité Principe : Questions directes adressées à l'étudiant Exemples : Dernier souvenir positif (T6), projets futurs (T8) Caractéristique : Réponse imprévisible ancrée dans sa réalité biographique et affective

Tableau 1 : Caractéristiques énonciatives des tâches d'évaluation SELF PO FLE

5.2 La problématique

Voici alors le problème posé : Dans quelle mesure des tâches inscrites dans un « cadre de vérité », intégrées à un test de positionnement en ligne de production orale, sont-elles susceptibles de favoriser l'engagement de l'apprenant et d'élucider une parole singulière et authentique ?

Pour le dire autrement : En quoi le « cadre de vérité » comme principe de design de tâches, dans un test de positionnement en ligne de production orale, favorise-t-il l'engagement de l'apprenant et l'émergence d'une parole singulière et authentique ?

La problématique se décline en trois questions de recherche, chacune adossée à un volet distinct du corpus.

Question de recherche n°1 : que produisent ces tâches ? Quelles régularités et quelles variations observe-t-on dans les productions orales, sur le plan de la gestion de tâche, des ressources discursives mobilisées, de l'engagement singulier et de l'adéquation

pragmatique ? Cette question mobilise le corpus des productions orales et la grille d'annotation qualitative en quatre dimensions.

Question de recherche n°2 : comment les apprenants se saisissent-ils de ces tâches ? Quels processus de planification, quelles difficultés et quelles stratégies verbalisent-ils ? Comment perçoivent-ils l'implication personnelle que requiert le cadre de vérité, comparativement au cadre de fiction ? Cette question mobilise les transcriptions des protocoles de pensée à voix haute et les questionnaires de perception.

Question de recherche n°3 : qu'est-ce que ces observations impliquent pour le concepteur ? Quels paramètres de conception favorisent l'émergence d'un enjeu communicatif réel, et à quel coût pour l'évaluation ?

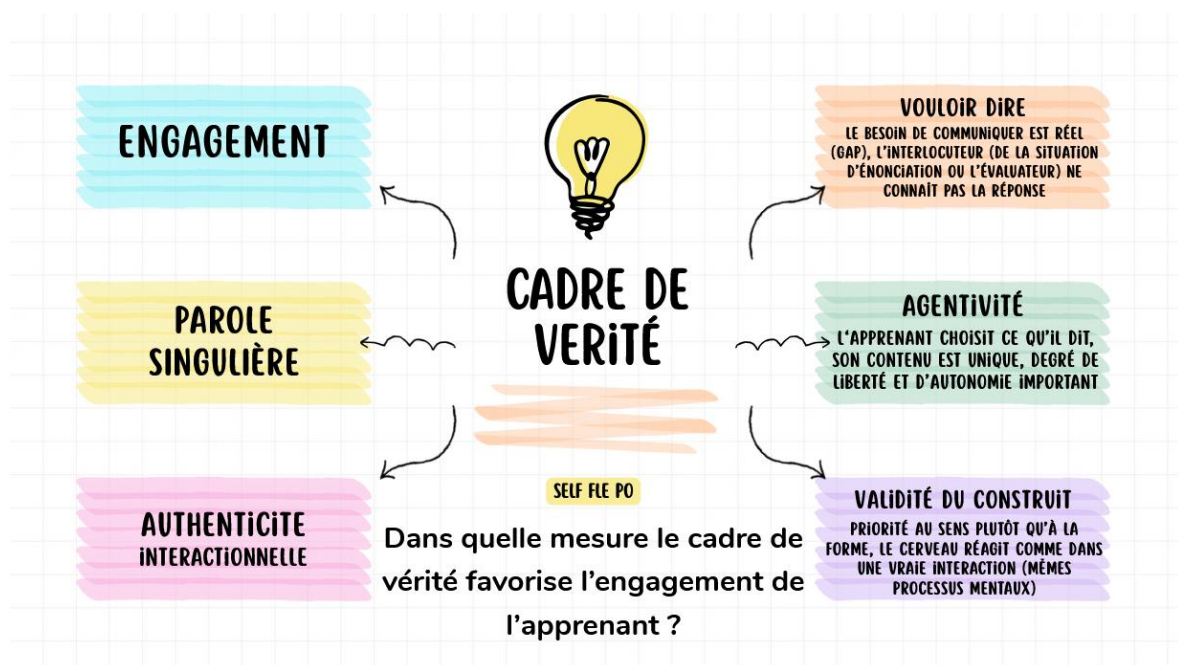


Figure 8 : Schéma synthétique de la problématique

Chapitre 6. Méthodologie de recherche

Avant de présenter les outils méthodologiques utilisés pour réaliser cette recherche, je souhaitais réfléchir en tout premier lieu à l'activité de production des connaissances dans le cadre d'une recherche en sciences sociales et plus spécifiquement en didactique des langues. Cette réflexion épistémologique représente les fondations d'une recherche et quelques éclaircissements s'avèrent nécessaires. La méthodologie utilisée en découle et s'en nourrit.

6.1 Réflexion épistémologique

Je suis engagée dans une recherche en didactique du français langue étrangère et seconde en prise directe avec « des phénomènes humains et sociaux » qui impliquent d'étudier « des phénomènes d'une complexité indescriptible et imprédictible dans sa totalité » (Blanchet Lunati & Chardenet, 2011, p 10).

A la suite de Blanchet (2011), je me demande donc ce que mon discours et mon corpus vont donner à voir des phénomènes observés. Et à quel point ma recherche sera circonscrite à un contexte particulier, ce qui aura une incidence sur la portée des connaissances produites.

D'autre part, le terrain de recherche est un « réseau d'interactions humaines et sociales, fréquenté et transformé par le chercheur » (Ibid., p13). Cela est important concernant la posture du chercheur qui n'est pas en dehors du terrain, extérieur aux phénomènes étudiés mais au cœur de ce réseau d'interactions humaines.

De plus, se pose la question du corpus. Comment est-ce que j'envisage l'ensemble des données récoltées ? Blanchet (2011) propose de catégoriser les données ainsi :

«Le rôle du corpus dans la recherche en SHS peut être représenté sur un continuum entre deux polarités, avec dans un cas un *statut primordial* et « l'élaboration et la présentabilité du corpus [...] (un matériau enregistré, organisé, nettoyé et archivé) » et dans l'autre un *statut secondaire* tel que le corpus constitue « un exemplier d'observables interprétables en les re-contextualisant [...] qui préfère un matériau plus « sauvage » ou plus « brouillon » [...] du type note à la volée, carnet de terrain, photos sur le vif, tranches de vie, etc. » (p.14)

Le terrain de la recherche ingénierique qui est le mien m'oriente plutôt vers un statut primordial du corpus, avec des données à la fois suscitées lors des interactions avec les étudiants (entretiens TAP et productions orales) et des données provoquées et très structurées (questionnaires individuels et Likert).

Ma réflexion s'inscrit dans une démarche herméneutique (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018), compréhensive pour remettre en question mes représentations et donner du sens à des situations, mieux comprendre le public avec qui je suis susceptible de travailler à l'avenir. Je cherche à me perfectionner en tant que praticien de l'éducation, ce qui relève d'un enjeu ontogénique. Cette recherche vise à mieux comprendre l'environnement dans lequel j'évolue, à me doter d'outils pertinents pour améliorer ma pratique avec les apprenants, en visant leur autonomie et leur réussite. Certes, le contexte très précis et situé de la recherche pourrait paraître loin de ces enjeux. Pourtant il me semble que la majorité des recherches en didactique ont une visée praxéologique cherchant à améliorer les modalités d'enseignement-apprentissage.

Enfin, l'enjeu le plus évident concernant cette recherche-développement est l'enjeu pragmatique, qui s'apparente à la résolution de problème (Van der Maren, 2014, p 37). Il s'agit de trouver des solutions fonctionnelles à des problèmes concrets de la pratique pédagogique, ici de conception de tâches de production orale.

Les enjeux étant posés, voyons à présent les outils méthodologiques utilisés pour réaliser cette recherche, mêlant méthode qualitative et quantitative.

6.2 Protocole de recueil des données

6.2.1. Présentation des outils de recueil des données

Voici une présentation synthétique des outils méthodologiques utilisés dans le cadre de l'enquête :

Données recueillies	Finalité du recueil	Modalités d'analyse	Illustration
Think Aloud Protocol : Verbalisations produites par les étudiants au cours de la réalisation de la tâche. Audio format MP3 avec téléphone portable.	Recueil des démarches mises en œuvre par les apprenants, stratégies mobilisées, opérations cognitives susceptibles d'intervenir dans l'exécution de la tâche.	Transcription partielle avec outil de traitement audio UGA TADDDAM, mais beaucoup d'anomalies, d'où vérification et correction humaine. Analyse thématique de contenu afin d'identifier les éléments relatifs à la compréhension de l'input, à l'appropriation des consignes, aux stratégies différenciées selon le niveau des étudiants et à	Commentaires sur l'input, pré-formulation, hésitations, reformulations ou choix stratégiques explicités.

		leur ENGAGEMENT dans la tâche	
Notes d'observation portant sur les gestes, attitudes et comportements des apprenants : confiance, signes de tension, réécoute, réenregistrement, interactions avec l'interface. Format papier.	Ces observations complètent les verbalisations en apportant des indices comportementaux sur la manière dont les apprenants s'approprient la tâche et son environnement technique.	Identification des facteurs susceptibles de faciliter ou d'entraver la réalisation de la tâche, notamment l'ergonomie, le contexte de passation et l'utilité perçue des fonctionnalités proposées. Engagement affectif et comportemental : Palette émotionnelle recensée, implication dans les tâches	Temps consacré à la relecture de la consigne, recours répété à l'enregistrement ou interruptions dans la réalisation.
Productions orales réalisées en réponse aux tâches proposées. Audio format WAV sur la plate-forme SELF directement.	Il s'agit d'évaluer la qualité, le degré d'engagement et l'adéquation des productions aux attendus de la tâche, ainsi que l'incidence éventuelle du type de cadre proposé.	Transcription via module de reconnaissance de la parole de SELF (Whisper Large en français), puis vérifier par mes soins pour plus de précision. Productions examinées à partir d'une grille de correction pour comprendre la singularité/subjectivité tout en donnant indication de niveau. Engagement en acte : parle de soi.	Richesse lexicale, cohérence discursive, adéquation à la consigne, fluidité et degré de personnalisation de la réponse.
Questionnaire individuel. Format papier.	Le questionnaire permet de recueillir des données socio-démographiques destinées à contextualiser les résultats et à mettre en relation le profil des participants avec leurs productions.	Données croisées avec les productions orales, les verbalisations et les observations.	Âge, niveau d'études, nationalité, parcours linguistique ou situation familiale.
Questionnaire relatif au ressenti des participants. Format papier.	Contrairement au protocole Think Aloud, centré sur l'action en cours, ce questionnaire vise à recueillir une appréciation rétrospective des tâches, de leur difficulté et de leur intérêt perçu.	Sentiment de facilité, d'auto-efficacité, engagement déclaré et avis sur l'input.	Appréciation de la difficulté, intérêt pour la tâche, sentiment de réussite ou préférence pour certains formats.

Tableau 2 : Outils de recueil des données

6.2.2. Mise en œuvre du Think Aloud Protocol (TAP)

Le TAP est un protocole verbal utilisé pour essayer de comprendre comment les apprenants s'y prennent pour réaliser les tâches : on s'intéresse au processus qui entoure le résultat produit (un énoncé oral). Le TAP ou verbalisation à voix haute, consiste à inviter le sujet à exprimer oralement ses pensées au fur et à mesure qu'il réalise la tâche. Il a pour but « de découvrir les éléments clés d'un processus cognitif particulier ». (K. Roussel, 2017).

Un enregistreur est placé à proximité du poste de passation du test pour recueillir tout ce que dit l'apprenant, avec des relances bien spécifiques de l'enquêteur, comme : « et là qu'est-ce que tu penses ? », ou en reprenant ce qui vient d'être dit pour encourager à l'explicitation (Vermersch P., 2014).

La plate-forme laisse un maximum d'autonomie à l'étudiant sur les phases d'écoute et de préparation, mais impose une limite de 2 minutes maximum par enregistrement, et offre un dispositif de révision (les deux prises + réécoute).

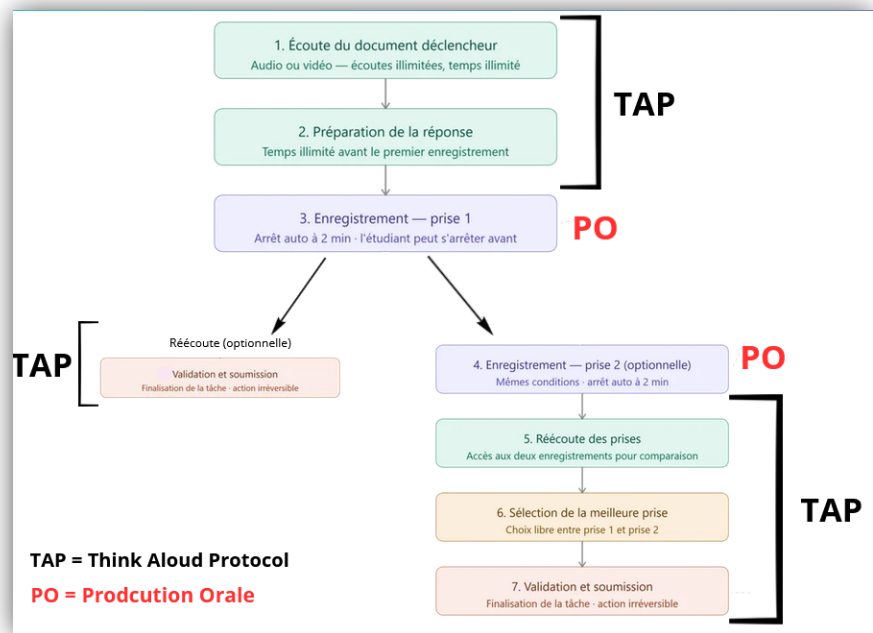


Figure 9 : Déroulement du TAP

Il s'agit d'un TAP quasi-simultané, où l'apprenant verbalise « autour » de sa production orale (PO). S'agissant de tâche de production orale, il ne peut pas commenter oralement ce qu'il fait en même temps qu'il s'enregistre (phase 3 et 4 de la figure ci-contre), d'où l'organisation en « sandwich », avec des commentaires juste avant et juste après les enregistrements.

Cet exercice n'est pas simple mais il permet de renverser les postures puisque l'apprenant est celui qui détient l'information recherchée, et non pas l'enseignant. Cette concentration sur l'individu, sur le sujet-apprenant, est très stimulante car elle ouvre vers une meilleure connaissance des singularités, des possibles face à une tâche donnée, des facteurs pouvant intervenir dans la réalisation d'une activité cognitive.

Pour les apprenants de niveau A1 ou A2 en français (E5, E12, E13, E14), la verbalisation a eu lieu en anglais (langue que je pouvais comprendre). Le fait de penser dans une autre langue que sa L1 est un biais à prendre en compte mais je tenais à interroger un panel large pour rendre compte des contrastes.

6.2.3. Les différentes phases de l'enquête

Phase 1 : Recherche de volontaires

Je suis passée dans les salles de classe du CUEF de Grenoble (cours intensifs A1 à C1) pour présenter le projet de recherche et distribuer des flyers. J'ai ainsi pu récolter les adresses mails et les disponibilités des volontaires. J'ai ensuite organisé le planning des passations avec les étudiants.

Le CUEF a mis à disposition une salle informatique : les passations étant individuelles, il fallait un endroit calme, du matériel informatique et une connexion à Internet.

Phase 2 : Préparation des outils d'enquête

J'ai élaboré un « dossier participant » regroupant :

- Le **formulaire de consentement** éclairé, garantissant l'anonymat des participants et leur présentant le cadre de la recherche.
- Le **questionnaire « socio-démographique »** permettant de recueillir les données socio-démographiques : genre, âge, langues maternelle et connues, niveau en français, domaine d'études, nationalité... Il s'agit de caractéristiques objectives utiles pour mon analyse ultérieure. (Bréchon, 2011). Ce questionnaire contenait aussi des questions type Likert sur le « profil » du candidat (en auto-évaluation) : familiarité avec les technologies, aisance à l'oral en français...
- Le **questionnaire Likert** sur le ressenti vis-à-vis des tâches réalisées (facilité, intérêt de la présentation, familiarité avec le sujet...).
- Un document support (pour moi) pour la prise de note et le **recueil d'observations**, concernant les réécoutes, le nombre d'enregistrements, les réactions, le temps de planification ou pas.



Figure 10 : Flyer pour le recrutement de participants

Phase 3 : Sessions d'entretien avec 15 étudiants

Elles se sont étalées sur deux semaines, en juin 2026. Elles devaient concerner 21 étudiants. Au total 15 d'entre eux ont participé à l'enquête. Les sessions ont duré entre 40 et 95 minutes.

La session commençait par la présentation du contexte de la recherche en prenant appui sur le formulaire de consentement. Puis les étudiants remplissaient le questionnaire socio-démographique.

Ensuite, je leur expliquais les consignes de passation du test en ligne et le principe du Think Aloud Protocol. Pour ce faire, nous réalisons ensemble une tâche témoin en « pensant à voix haute ». Je répondais à leurs questions éventuelles.

Puis ils débutaient le test de production orale à proprement parlé. Une fois les 11 tâches réalisées sur la plate-forme, nous prenions un temps supplémentaire pour répondre au questionnaire de Likert, où ils me donnaient leur ressenti sur les tâches.

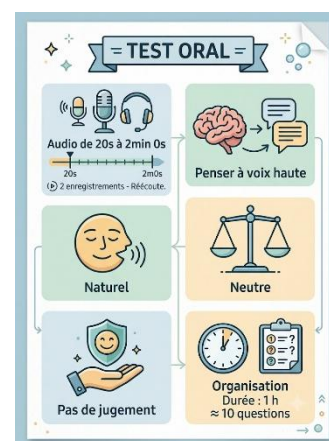


Figure 11 : Consignes de passation de l'expérimentation

6.3 Protocole de traitement des données collectées

6.3.1. Préparation du corpus

Les données recueillies sont conséquentes :

15 questionnaires socio-démographiques et Likert	152 productions orales (PO) (réponses aux tâches SELF) de 2 minutes maximum	15 entretiens TAP de 40 à 95 minutes
--	---	--------------------------------------

Un code a été attribué à chaque étudiant rencontré, de E1 à E15, à des fins d'anonymisation et d'organisation des données. L'annexe 4 (p.102) permet de visualiser le profil de chaque étudiant.

Les transcriptions des 152 productions orales à partir du module de reconnaissance de la parole de SELF (Whisper Large en français) étaient une base de travail que j'ai dû reprendre car elles étaient plus ou moins fidèles selon le niveau de l'étudiant.

	Transcription Whisper Large Français	Transcription humaine
E13, Tâche 9 (Vidéo)	J'ai regardé une vidéo sur <u>les</u> réseaux sociaux, très drôle, parce <u>qu'ils</u> jetaient un petit plastique dans <u>la mer</u> . Soudain, un <u>grand</u> homme <u>elle</u> a jeté <u>du</u> plastique dans <u>le</u> visage de cette <u>personne</u> . C'était <u>une très douloureuse vidéo</u> , mais cette vidéo <u>a</u> donné beaucoup d'informations pour nous, parce que nous <u>savions</u> environnement, nous <u>avons</u> toujours jeté, jeter poubelle dans poubelle n'est pas jeter <u>toutes</u> les places.	J'ai regarde une vidéo sur réseaux sociaux, très drôle, parce que il jetait un petit plastique dans mare. Soudain, un gand un gand homme élève a jeté un plastique dans visage de cette person. C'était dolorio, mais cette vidéo donner beaucoup informations pour nous, parce que nous savais environnement, nous toujours jeter, jeter poubelle dans poubelle n'ai pas jeter tous les places.
E11, Tâche 10 (Admirable)	Ah oui, j'ai une, <u>c'est</u> ma mère. Je <u>me</u> rappelle quand j' <u>avais</u> 5 ans, je suis allé avec elle à l'université pour recevoir son <u>diplôme</u> . C'était un moment incroyable. <u>On</u> parlait avec elle, elle est incroyable. On a deux enfants, ils travaillent, ils <u>font</u> ce travail à la maison. Après, il a fait ses devoirs pour aller à l'université. C'est un fatigant. Je <u>me</u> rappelle, quand elle <u>est</u> rentrée chez moi, elle était... très fatiguée, mais quand même, <u>il a</u> l'enthousiasme, il <u>m'a</u> appris comment être enthousiaste. C'est une personne que j' <u>admire</u> beaucoup, elle m'a appris beaucoup de choses. Je dois quand même continuer ma vie, je dois profiter de ma vie, <u>travailler</u> dur, profiter, faire des choses <u>bonnes</u> . C'est tout, mais c'est la personne qui m'a admiré beaucoup, je pense.	Ah oui, j'ai une, c'était ma mère. Je rappelle quand j'ai eu 5 ans, je suis allé avec elle à l'université pour recevoir son diplôme. C'était un moment incroyable. Tout le monde parlait avec moi, tout le monde parlait avec elle, elle est incroyable. On a deux enfants, il travaille, il faire ce travail à la maison. Après, il a fait ses devoirs pour aller l'université. C'est un fatigant. Je rappelle ma mère, quand elle a rentrée chez moi, elle était... très fatiguée, mais quand même, elle était enthousiasme, il a m'appri comment être enthousiaste. C'est une personne que admirer beaucoup, elle m'a appris beaucoup de choses. Je dois quand même continuer ma vie, je dois profiter à côté de ma vie, travaille dur, quand même profiter, faire des choses bons. C'est tout, mais c'est la personne qui m'a admiré beaucoup, je pense.
E12, Tâche 11 (Interview)	Merci beaucoup pour ton question. C'est intéressant parce que juste ce matin, aujourd'hui, j' <u>écoute un</u> reportage à la radio <u>allemande</u> et il y a eu <u>un</u> grand <u>débat</u> sur <u>ce</u> sujet, sur <u>ce</u> problème. Et je pense <u>que</u> c'est une bonne idée. Je pense <u>qu'il</u> y a <u>un</u> gros problème avec <u>la consommation</u> de <u>ressources</u> sociales. Mais je pense <u>qu'il</u> y a <u>un</u> gros problème... <u>Grand</u> problème avec <u>la pratique de</u> cette proposition. Je pense <u>que</u> l'idée, c'est... C'est <u>utile</u> . Je confirme l'idée, mais c'est <u>un</u> gros problème avec l'application. Et je pense aussi <u>que</u> c'est nécessaire pour l'éducation <u>d'assister</u> les <u>jeunes</u> avec <u>des</u> médias nouveaux. Finalement, c'est ambivalent. C'est un ambivalent problème. J'ai <u>un</u> ambivalent.	Merci beaucoup pour ton question. C'est intéressant parce que juste ce matin, aujourd'hui, j'ai écoute une reportage radio allemand et il y a une grand débatten sur cette sujet, sur cette problème. Et je pense c'est une bonne idée. Je pense il y a une gros problème avec consommation de réseaux sociaux. Mais je pense il y a une gros problème... gros problème avec pratique cette proposition. Je pense l'idée, c'est...useful, it's... Je confirme la idée, mais c'est une gros problème avec application. Et je pense aussi c'est nécessaire pour éducation assist les teenagers avec médias nouveaux. Donc, finalement, c'est ambivalent. C'est une ambivalent problème. J'ai ambivalent.

Tableau 3 : Comparaison des transcriptions machines et humaines des PO

En révisant les transcriptions, j'ai donc observé, surtout concernant des niveaux débutants et intermédiaires, une tendance du modèle Whisper à : ajouter des déterminants, ajouter des pronoms (relatifs ou personnels), accorder en genre, traduire quand il y a du code-switching, modifier les mots issus de l'interlangue pour les ajuster au français, modifier les temps des verbes, remettre dans le bon ordre les mots énoncés. Cela a pour effet d'améliorer la production réalisée, qui contient moins d'erreurs ou d'imprécisions.

Cette question de la fidélité des transcriptions est à discuter, sachant que le modèle de prédiction s'appuie sur de nombreux paramètres pour prédire le niveau de la production réalisée par l'étudiant.

Les transcriptions des entretiens TAP se sont appuyées sur l'outil TADDDAM (Transformations, Analyses et Développements de Données, Documents et Archives Multimédias), plate-forme de transcription automatique proposée par l'UGA et conforme au RGPD¹¹ (Règlement Général sur la Protection des Données). Les transcriptions proposées par TADDDAM sont une base mais nécessitent un temps conséquent de réécoute et de correction.

J'ai utilisé les conventions suivantes (Catroux, 2018, p.91) :

/ ou // ou ///	Marquent des pauses
MAJUSCULES	Indique ce qui est prononcé avec insistance
!	Marque une intonation montante de type exclamatif
?	Marque une intonation montante de type interrogatif
<i>(en italiques)</i>	Indications non verbales
Énoncé en gras	C'est moi qui souligne

Tableau 4 : Conventions de transcription

Deux transcriptions, des étudiantes E10 et E12 ont été ajoutées en annexe 5 et 6.

Concernant les questionnaires, je les ai traités avec Excel pour l'élaboration de graphiques et tableaux d'analyse.

¹¹ Le règlement général sur la protection des données (RGPD) est un texte réglementaire européen qui harmonise les règles de traitement des données à caractère personnel dans toute l'Union européenne. Entré en application le 25 mai 2018, il vient renforcer et compléter la loi française « Informatique et Libertés » de 1978, actualisée par la loi du 20 juin 2018 relative à la protection des données personnelles. <https://www.economie.gouv.fr/entreprises/gerer-son-entreprise-au-quotidien/assurer-sa-cybersecurite-et-la-protection-de-ses/le>

6.3.2. *Elaboration de la grille d'analyse des données*

Le dispositif expérimental testé comporte les deux types de tâches : cadre de vérité ou de fiction. Cette coexistence rend possible une comparaison interne au dispositif, réalisée à l'aide d'une grille d'annotation commune.

À partir du cadre théorique, j'ai défini des critères d'analyse, avec des indicateurs ou observables. Cette grille me sert à examiner de façon ciblée les productions orales et les entretiens TAP.

Questions de recherche	Observables dans le corpus de données
Impact du cadre de vérité sur l'engagement Critères de l'engagement, de l'implication à vérifier	Volume de production (mots/tâche) Débit (mots/minute) ou fluence Perception déclarée, palette des émotions, expressions positives ou négatives Focalisation sur l'objet thématique : Maintien du sujet sans décrochage. On essaie de transmettre le message par tous les moyens (code-switching, traces de l'interlangue ...) Indices d'adresse à un interlocuteur réel (marqueurs d'oralité, régulateurs) Prolongement de la parole (après 2 minutes)
Impact du cadre de vérité sur la parole singulière Critère de la singularité à vérifier	Contenu référentiel unique (événements, personnes, lieux non génériques) : L'apprenant indexe la tâche sur son vécu réel, mentionne une expérience personnelle identifiable, une émotion liée à un souvenir / Idée de dévoilement ou d'introspection. C'est le marqueur le plus direct du cadre de vérité. Et donc : lexique spécifique ou rare lié à l'univers de l'apprenant / Non-redondance inter-apprenants. Prise de position subjective.
Tâches de vérité favorise une parole authentique Critères de l'authenticité interactionnelle à vérifier et des processus mentaux décelés	Inférence, hypothèse, déduction... toutes les tâches sont conçues pour susciter le même type de processus interactionnels (tels que la négociation du sens, l'accompagnement, la déduction et le contrôle) que ceux qui apparaissent dans l'usage naturel de la langue (Ellis, 2009). Planification : L'apprenant prend un temps de réflexion avant de parler, reformule la consigne à voix haute, annonce un plan ("d'abord... ensuite..."). Inférence lexicale (le locuteur devine le sens par le contexte). Traduction mentale systématique vers la langue maternelle Présence de reformulations, auto-corrections (signe de traitement actif et d'effort mental produit) Monitoring (contrôle)

Tableau 5 : Grille des observables

Remarques : La fluence est un indicateur de la charge cognitive affectée à la planification du contenu. Si l'apprenant a quelque chose à dire, parce que la tâche l'engage,

parce qu'elle lui parle, il mobilise moins de ressources cognitives pour trouver quoi dire, et davantage pour comment le dire. Les travaux de Stéphanie Roussel (2021) précise que si l'attention n'est plus monopolisée par la recherche d'un référent, elle peut se porter sur l'énonciation. La fluence est un observable de l'engagement (la tâche libère les ressources) et la singularité est observable dans le contenu (ce que la liberté produit).

L'analyse des données peut se faire selon une double lecture : celle relative à chaque tâche et celle qui se structure par rapport à chaque étudiant. En effet, certains indicateurs peuvent être rattachés à la tâche (durée moyenne, volume de mots moyen, singularité du contenu...), alors que d'autres indicateurs concernent plutôt les étudiants (compréhension, réécoute, recours à la traduction, pré-formulation...). C'est le croisement des données qui permet de répondre plus précisément à notre problématique.

De plus, les données peuvent être exploitées de manière quantitative et statistique ou qualitative. Dans le premier cas, le nombre réduit d'étudiants ($n=15$) ne permet pas de généralisation. De plus, le choix des formules et des critères de calculs, par exemple pour le débit associé à chaque tâche n'est pas anodin. Si le degré de précision aurait pu être plus élevé, les informations obtenues, si elles ne sont pas des preuves irréfutables, sont des indices utiles à la réflexion.

Au niveau de l'analyse qualitative, les verbalisations TAP ont été soumises à une exploitation sélective, guidée par la grille d'observation. Elles n'ont donc pas fait l'objet d'une analyse de contenu exhaustive, un tel traitement aurait requis un codage systématique du corpus et la maîtrise d'outils dédiés (QualCoder) qui dépassent le cadre de ce mémoire. Elles ont été exploitées de manière sélective, comme source d'indices complémentaires permettant d'éclairer l'engagement des apprenants dans les tâches, pour repérer des séquences saillantes, pour nourrir les discussions autour de la problématique. Ce travail repose ainsi sur une triangulation des données quantitatives (issues des questionnaires), l'analyse qualitative des productions orales et les indices issus du TAP.

Partie 4 Analyse et discussion

Chapitre 7. Analyse

7.1 Présentation du dispositif conçu

Les apports de la littérature scientifique, les discussions avec l'équipe et la problématique soulevée ont abouti à un ensemble de tâches qui constitue un test expérimental SELF PO FLE. Il est prévu que le module final ne contienne que 4 ou 5 tâches de production orale qui s'ajouteront aux autres compétences évaluées (CO, CE et EEC), et qu'il y ait probablement deux parcours proposés, à partir d'un algorithme adaptatif. Le stage était l'occasion de tester plus de tâches, proches parfois de celles réalisées pour le test en anglais, ou complètement différentes, le public n'étant pas le même.

La conception de tâches requiert à la fois des compétences didactiques en FLE et nécessite aussi des compétences numériques pour matérialiser et implémenter les tâches sur la plate-forme. L'utilisation d'applications et de l'IAG a facilité la création des supports visuels et audio pour tester les tâches (par exemple avec Canva, Genially, Gemini pour la

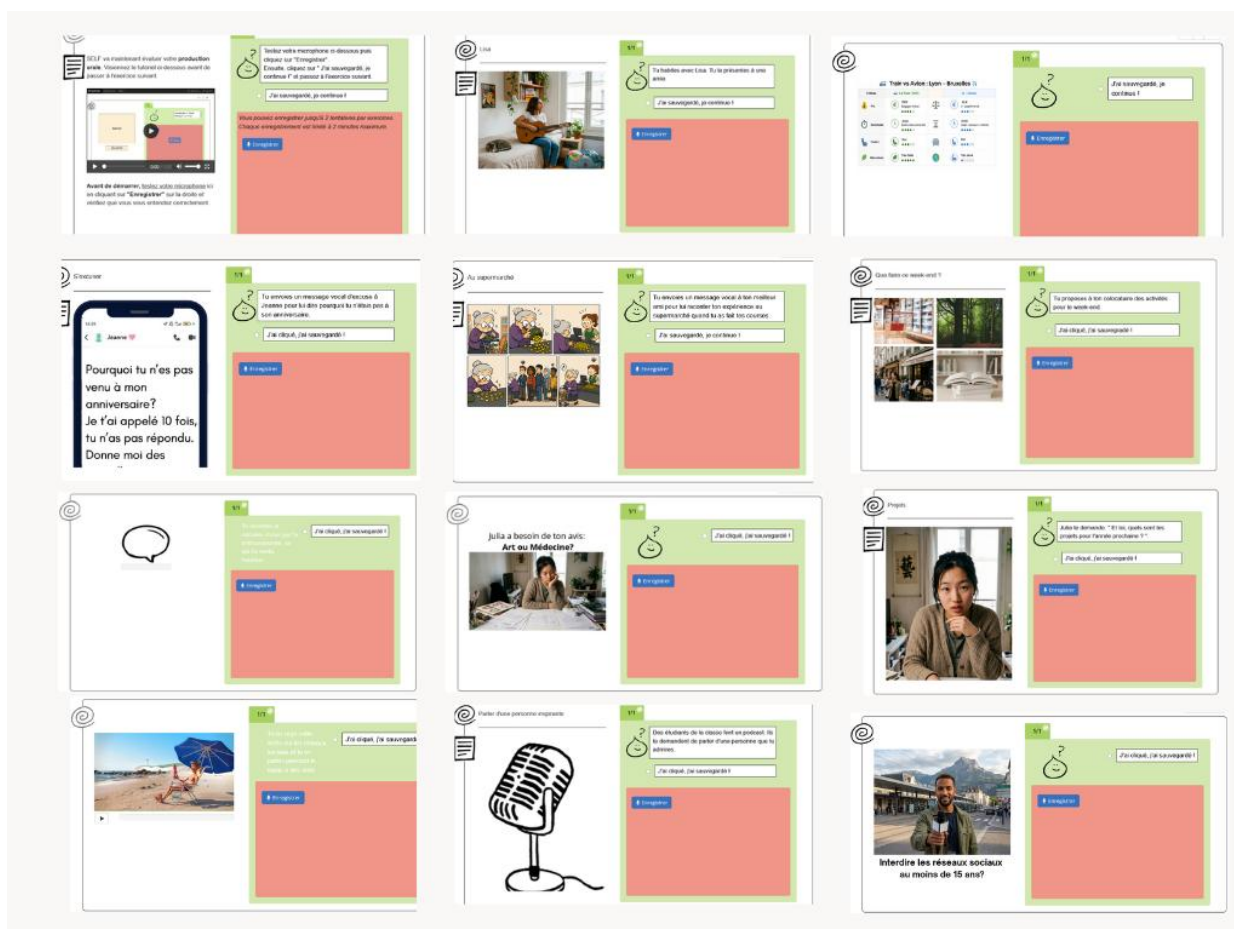


Figure 12 : Visuels tâches SELF PO FLE, juillet 2026.

création d'images, Audacity...). Etant dans une phase expérimentale, la conception plus

« professionnelle » des tâches sera réalisée dans un second temps avec éventuellement l'aide du CAP (Centre d'Accompagnement à la Pédagogie). De plus, la plate-forme SELF étant en cours d'évolution, le futur test SELF PO FLE ne se fera pas avec cet environnement.

7.1.1. Caractéristiques des tâches

Voici les « fiches d'identité » des tâches. Elles reprennent les consignes, les actes de parole attendus et le niveau CECRL à partir duquel la tâche est réalisable.

T1 LISA  Consigne écrite « Tu habites avec Lisa. Tu la présentes à une amie. »  Acte : présenter et décrire une personne.  Niveau : à partir de A1.	T2 BRUXELLES  Message orale « j'ai besoin de tes conseils : j'hésite entre le train et l'avion pour aller à Bruxelles. »  Acte : conseiller et aider à prendre une décision.  Niveau : à partir de A2.	T3 EXCUSE  Consigne écrite « Tu envoies un message vocal d'excuse à Jeanne pour lui dire pourquoi tu n'étais pas à son anniversaire. »  Acte : s'excuser et se justifier.  Niveau : à partir de A2.	T4 SUPERMARCHÉ  Consigne écrite « Tu envoies un message vocal à ton meilleur ami pour lui raconter ton expérience au supermarché quand tu as fait tes courses. »  Acte : raconter une anecdote.  Niveau : à partir de B1.	T5 ACTIVITÉS  Consigne écrite « Tu proposes à ton colocataire des activités pour le week-end ».  Acte : proposer et convaincre.  Niveau : à partir de A2.	T6 POSITIF  Consigne écrite « Tu racontes la dernière chose qui t'a enthousiasmée, ce qui t'a rendu heureux ».  Acte : raconter une expérience.  Niveau : à partir de A2.
T7 DILEMME DE JULIA  Consigne écrite « Julia a besoin de ton avis : Art ou Médecine ? » + audio  Acte : donner son avis et conseiller.  Niveau : à partir de A2.	T8 PROJETS  Consigne écrite Julia te demande : « Et toi, quels sont tes projets pour l'année prochaine ? ».  Acte : parler de ses projets.  Niveau : à partir de A2.	T9 VIDÉO  Consigne écrite « Tu as reçu cette vidéo via les réseaux sociaux et tu en parles pendant le repas à tes amis. »  Acte : raconter et reformuler un contenu.  Niveau : à partir de A2.	T10 ADMIRABLE  Consigne écrite « Des étudiants de la classe font un podcast. Ils te demandent de parler de quelqu'un que tu admires ».  Acte : décrire, expliquer et justifier un choix personnel.  Niveau : à partir de A2/B1.	T11 INTERVIEW  Consigne écrite : « Interdire les réseaux sociaux au moins de 15 ans ? » + audio : « Que pensez-vous de la décision du gouvernement d'interdire les réseaux sociaux au moins de quinze ans ? »  Acte : donner son avis et argumenter.  Niveau : à partir de A2.	

Tableau 6 : Fiches d'identité des tâches

Une grille plus détaillée (Annexe 2) décrit les caractéristiques des tâches et les attendus pragmatiques, socio-linguistiques et linguistiques de chacune d'entre elles. Cela est à mettre en lien avec les futures grilles de correction pour les évaluateurs.

7.1.2. Proposition de modélisation du test

Il est possible de modéliser la configuration des tâches du test de plusieurs façons en fonction des critères choisis (Figure 13). Le modèle proposé est en lien avec la problématique (cadre de vérité/de fiction, résultats singuliers/génériques). La modélisation proposée reprend donc la posture énonciative (cadre de vérité ou de fiction), le type de séquence

textuelle (narrative/descriptive, argumentative/explicative) et l'enjeu communicatif des 11 tâches (information, opinion, raisonnement, tâche ouverte ou fermées).

La séquence textuelle (narratif/descriptif ou argumentatif/explicatif) de rattachement doit être comprise comme schéma « majoritairement » présent dans la tâche. Mais les productions orales combinent à un degré plus ou moins grand les séquences (on peut retrouver du descriptif dans de l'argumentatif par exemple).

L'enjeu communicatif est lié au *gap* d'Ellis (2003). Les tâches sont ouvertes (*referential question*) ou fermées (*display question*). Là encore, c'est plutôt un continuum qu'une catégorisation rigide. Les tâches fermées sont celles où l'enseignant/évaluateur connaît déjà la réponse, elle vise à faire afficher (*display*) une connaissance ou une forme. Les tâches ouvertes sont celles où l'enseignant/évaluateur ne connaît pas la réponse à l'avance, elle vise une information réelle. Elle crée un échange communicatif plus proche des interactions hors-classe. Elles peuvent s'appuyer sur un écart (*gap*) d'information, d'opinion ou de raisonnement. C'est le locuteur qui communique une information, une opinion ou son raisonnement. Cela ramène au besoin réel de transmission d'information, d'expression, d'opinion ou d'inférence qui est un principe fondateur de la tâche. (Ellis, 2009a)

Cette modélisation permet de visualiser comment les tâches se répartissent selon la singularité de la production orale. Elle s'appuie sur l'analyse des 152 productions orales réalisées par les étudiants lors de l'enquête (en fonction de la grille d'analyse présentée précédemment).

Cette modélisation m'a permis de prendre conscience de ce qui différencie les tâches du cadre de vérité ou de fiction :

Dans les tâches fictionnelles, l'enjeu communicatif existe, mais il est construit par la consigne (un modèle de situation) et l'évaluateur a déjà une idée de ce qu'il veut entendre ; dans le cadre de vérité, l'enjeu est inhérent à la situation (le candidat est le seul détenteur de l'information). La réponse est imprévisible, créative, singulière.

La nuance ne porte donc pas sur l'absence d'enjeu, il y en a un dans les deux cas. Mais la source et la solidité de cet enjeu diffèrent : les tâches fictionnelles, qu'elles assignent un rôle précis à l'apprenant ou qu'elles se présentent sous forme de scénarios simulés, reposent sur un enjeu communicatif construit artificiellement par la consigne. Si le concepteur peut y ménager un modèle de situation dans lequel l'interlocuteur fictif est présenté comme ne possédant pas l'information, cet enjeu reste une fiction énonciative : le

candidat sait que l'évaluateur, lui, connaît déjà la réponse, et que la tâche vise à vérifier sa capacité à jouer le rôle plutôt qu'à transmettre une information réellement nouvelle. La distinction est fondamentale : l'enjeu y est posé de l'extérieur, par la scénographie de la consigne, là où le cadre de vérité le fait émerger de l'intérieur, du fait que le candidat est l'unique détenteur d'une expérience ou d'un point de vue que personne d'autre ne peut anticiper.

Voici mon questionnement et ce que j'aimerais vérifier : dans quelle mesure le déplacement de la source de l'enjeu a des conséquences sur la production ? La parole fictionnelle reste traversée par une logique de conformité à un script implicite, ce qui expose à un risque de sous-représentation des capacités langagières réelles de l'apprenant. Du point de vue de la validité du construit, ce que le test mesure serait-il moins la capacité à produire un discours ancré dans une intention de communication authentique que l'aptitude à habiter une consigne ?

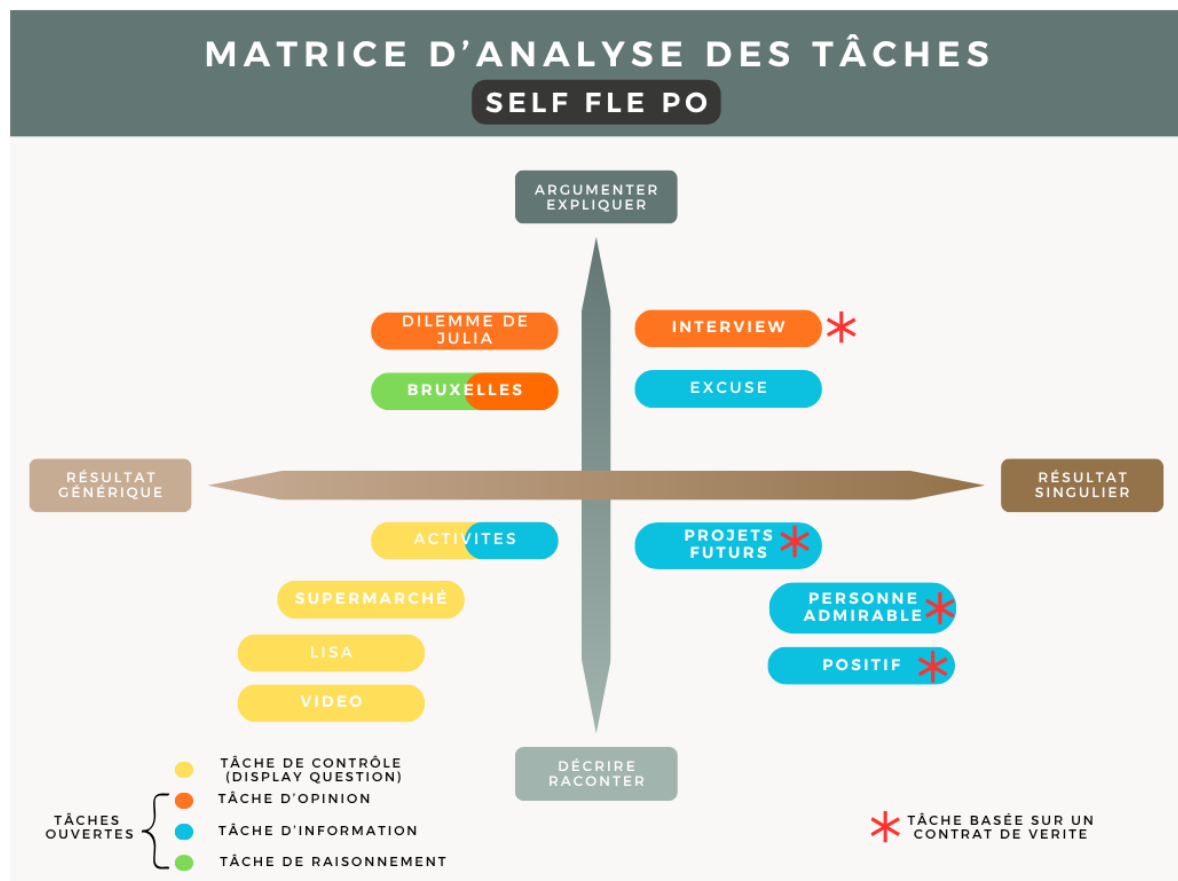


Figure 13 : Matrice d'analyse des tâches

7.2 Analyse des profils des étudiants interrogés

Les caractéristiques individuelles des candidats ont des effets sur les performances aux tests linguistiques, qu'il faut prendre en compte dans la conception des tests (Bachman & Palmer, 1996, p.64). Voici donc une présentation de l'échantillon d'étudiants rencontrés. Cet échantillon est constitué de 4 femmes et 11 hommes, âgés de 22 à 71 ans, de 9 nationalités différentes, de niveaux A1 à C1 et de langues maternelles (mais aussi de L2/langues étrangères connues) variées.

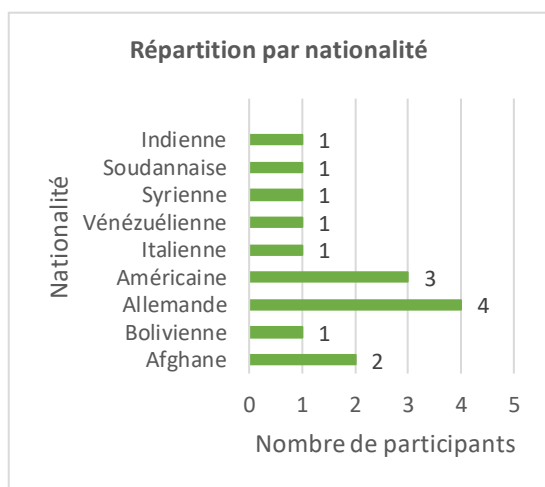


Figure 14 : Répartition des participants par nationalité

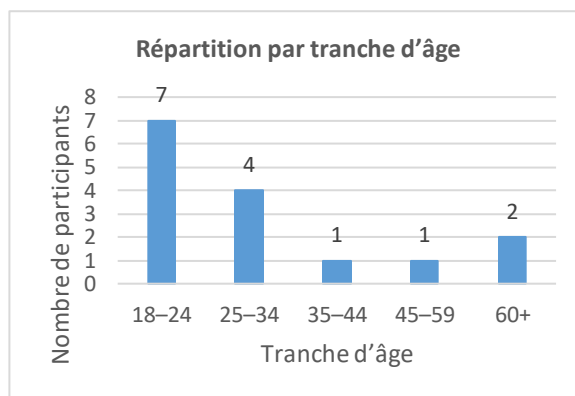


Figure 15 : Répartition des participants par tranche d'âge

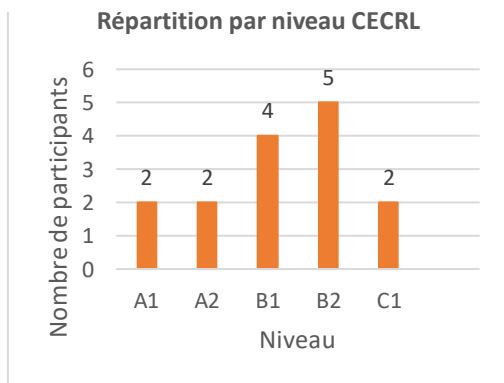


Figure 17 : Répartition des participants par niveau CECRL

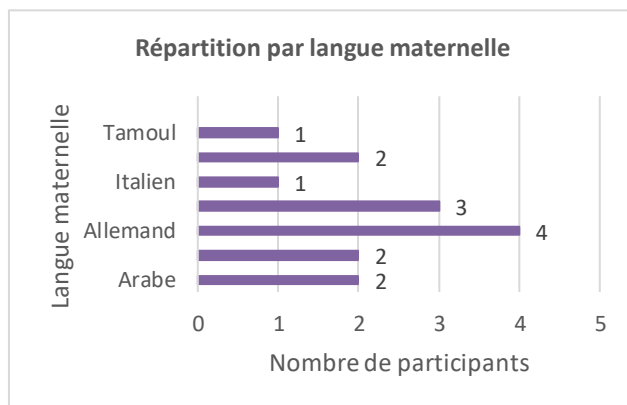


Figure 16 : Répartition des participants par L1

Leur discipline et niveau d'étude sont aussi des données utiles pour comprendre par exemple leur connaissance thématique :

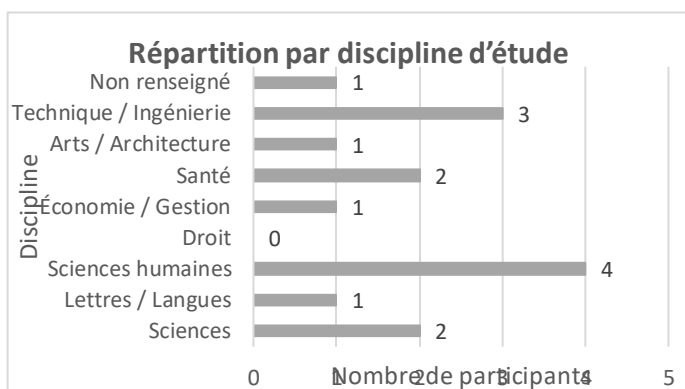


Figure 18 : Répartition des participants par discipline d'étude

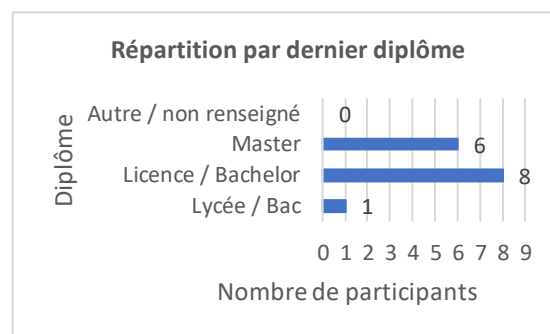


Figure 19 : Répartition des participants par dernier diplôme

Concernant la représentativité de cet échantillon, l'absence de candidat sinophone et la sous-représentation des femmes posent question. Comment expliquer qu'aucun des étudiants sinophones présents aux cours du CUEF n'a souhaité participer à l'expérimentation ? Pourquoi y-a-t-il eu moins de femmes volontaires pour passer le test alors qu'elles étaient plus nombreuses dans les cours du CUEF lors de cette session ? Est-ce lié à l'activité langagière elle-même ? Ou bien ce sont d'autres paramètres qui ont joué (ma présentation dans les classes, des emplois du temps déjà remplis...) ? Cela amène un biais dans cette étude dont je suis consciente.

7.2.1. L'interlangue dans les productions

Les étudiants qui ont participé à l'étude sont tous diplômés et ont déjà des compétences académiques développées du fait de leur niveau d'étude. Ils sont pour la plupart (12 sur 15) plurilingues¹². Cela s'illustre dans les productions et les entretiens par des marques transcodiques, telles que pour des sujets bilingues « les énoncés sont émaillés de nombreuses traces manifestant l'activité plus ou moins simultanée des deux systèmes linguistiques » (Lüdi, 1995, p.147). Le code-

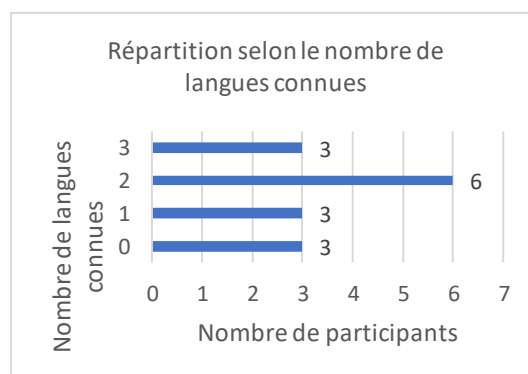


Figure 20 : Répartition par langues connues

¹² Concernant la compétence plurilingue, le CECRL explique (2001, p.11) : « L'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ».

switching ou alternance codique est le passage d'une langue à une autre : E12 qui utilise *c'est useful* ou *teenager*. Les locuteurs ont recours à des « mots déguisés appartenant à un stock international commun » (CECRL, 2001, p.11) comme E3 qui utilise *eco-friendly* pour parler du train. L'observation des marques de l'interlangue est un indicateur précieux pour analyser les productions. L'interlangue est un système linguistique transitoire, dynamique et structuré qu'un apprenant construit au fur et à mesure qu'il acquiert une langue étrangère. Ce système n'est ni sa langue maternelle (L1), ni la langue cible (L2) dans sa forme parfaite, mais une langue intermédiaire régie par ses propres règles cohérentes et en constante évolution (Galligani, 2022).

Ce « parler plurilingue » et les traces de l'interlangue dans les productions orales sont des indices de l'engagement dans la tâche et de prise de risques par le locuteur, qui s'expose avec des possibles approximations. L'attention de l'étudiant est dirigée vers le sens, *focus on meaning*, sur l'objet thématique et cela donne un caractère naturel à la discussion. L'étudiant puise dans ses ressources linguistiques pour mener à bien sa tâche, résoudre le problème qui lui est posé. Ce qui est très positif concernant le critère d'authenticité interactionnelle recherché.

Voici des exemples de l'interlangue de E3 : « *elle est très étonnant* », « *c'est très convenient* », « *fort d'esprit et de physique* », « *être fière à toi-même* ». Ces constructions montrent qu'elle préfère produire quelque chose d'imparfait plutôt que de s'arrêter. Elle ne se bloque pas sur le manque, elle le contourne avec ses ressources.

L'interlangue de E10 montre un système cohérent et stable : « *tu le dois connaître* », « *je le dois grandir* », « *que l'achètes tu* » (place du pronom objet) ou encore « *je pense de retourner* », « *j'espère d'avoir compris* », « *je pense de répéter le cours* » (construction de l'infinitif). Je n'ai pas pu réaliser une analyse exhaustive des productions orales mais il serait intéressant de déterminer si certaines tâches induisent plus de traces de l'interlangue.

7.3 Analyse des tâches

7.3.1. Débit ou fluence

Les transcriptions révisées des productions orales ont permis d'obtenir un volume de mots, qui, associé à une durée, donne un débit ou fluence (les calculs ont été faits sur Excel avec l'outil Copilot). Le débit moyen par tâche et par étudiant, ainsi que l'amplitude (écart entre le débit le plus faible et le plus élevé) sont des indices intéressants à observer.

Le débit s'ordonne bien avec le niveau CECRL, mais imparfaitement, surtout en B1 et B2. Certains B1 ont des débits plus élevés que des B2. Le débit n'est pas le niveau. Prenons un exemple lors de l'expérimentation. L'étudiant E11, niveau B1, a un débit plus élevé que certains B2. Il a réalisé le test très rapidement, même dans les phases de compréhension, d'analyse, de planification. Il ne s'est jamais réécouté ni enregistré deux fois. Lorsque je lui ai demandé la raison de cette rapidité d'exécution, voici l'échange :

- | | | |
|-----|------|---|
| M | (82) | Est-ce que tu t'es réécouté quand t'as fait l'audio ? |
| E11 | (83) | Non mais j'ai le sentiment que j'ai besoin mais je ne fais pas |
| M | (84) | Et pourquoi alors ? |
| E11 | (85) | Mais je ne sais pas / je comprends mais si y a du temps je vais réécouter |
| M | (86) | Tu avais l'impression que t'avais un temps limité pour réaliser le test ? |
| E11 | (87) | Oui |
| M | (88) | Et pourquoi t'avais cette impression là ? |
| E11 | (89) | Mais on a une heure . Et je regardais/ |
| M | (90) | Ah ! /// donc tu t'es senti contraint par le temps ? |
| E11 | (91) | Oui/mais je fais les réponses/mais si j'ai plus de temps je vais le réécouter |

Cet échange illustre les malentendus qu'il peut y avoir dans le cadre d'un test ou d'une expérimentation. L'entretien TAP a permis de comprendre que E11 a envisagé ce test avec une contrainte de temps (j'avais en effet précisé qu'il fallait compter environ une heure pour passer le test). Et cela a une incidence sur sa stratégie et sans doute sur ses performances. D'où la nécessité de fournir des informations explicites aux candidats (dans l'espoir qu'elles seront entendues) pour préparer la passation (ce sera le cas, avec un tutoriel d'Anne-Cécile Perret pour présenter SELF PO FLE aux candidats).

Le choix de ne pas se réécouter a été aussi celui de E15 mais pour une autre raison, qui vient conforter l'idée de validité du construit grâce au test :

- | | | |
|-----|-------|---|
| M | (133) | Est-ce que tu as utilisé la possibilité de t'enregistrer deux fois ? De t'enregistrer / de refaire un autre enregistrement ? |
| E15 | (134) | Un autre écoute ou // |
| M | (135) | Non un autre <i>record</i> en fait |
| E15 | (136) | Ah, non ! non / ah/ ok/ non / non. j'ai seulement// j'ai seulement répondu une fois |
| M | (137) | OK/ Comment tu//pourquoi tu as répondu une fois ? |
| E15 | (138) | Hum // bien/ parce que c'est très... fatigant / à parler en français |
| M | (139) | Ok |
| E15 | (140) | Et // je préfère peut-être réfléchir bien et après reprendre une fois |
| M | (141) | De façon spontanée ? |
| E15 | (142) | ouais et je pense que c'est le plus / hum/ hum/ hum/ naturel |
| M | (143) | Ouais/ parce que// |
| E15 | (144) | Ya / ça reflecte complètement mon niveau/ et/ ok. si j'ai essayé plusieurs fois,/peut-être que j'ai correct mes phrases ou les mots |

L'engagement cognitif de E15 se matérialise ici par le caractère spontané de ses réponses, certes planifiées mais « naturelles ». Il revient aussi sur le caractère fatigant de

parler français, ce qui est un biais du TAP, une double tâche qui demande des efforts cognitifs intenses de la part des candidats.

L'analyse des résultats montre que chaque étudiant a un débit assez stable. D'ailleurs, on observe que l'effet « étudiant » écrase l'effet « tâche » : la tâche module le débit à la marge. En effet, les moyennes par tâche tiennent dans une fourchette de 15 points (T1 LISA et T11 INTERVIEW). Alors que les moyennes par étudiant s'étalent sur 62,9 points (E5 et E11).

Certaines tâches ont une amplitude plus faible que d'autres. C'est le cas de T3 EXCUSE : on pourrait penser qu'elle a donc tendance à homogénéiser les niveaux. En effet, « s'excuser » est un acte de parole très rapidement travaillé en L2. La tâche propose une situation courte, socialement maîtrisée, familière, les formules sont ritualisées : tous les niveaux trouvent quoi dire. Pour autant on note des différences notables entre les productions :

E5, niveau A1, Tâche 3 (T3) : « *Je ne suis pas ton anniversaire. Pourquoi Je très fatiguée et oui, pardon* »

E6, niveau B1, T3 : « *Bonjour Jeanne, j'appelle vous pour expliquer pourquoi je ne pouvais pas aller à ton anniversaire. Je suis désolée parce que je suis malade. J'ai un très fort maladie. à l'es...(comment on dit?) À l'estomac. Pardon. Après, je pouvais aller ta maison et j'ai apporté un cadeau pour vous. Pardon.* »

E9, niveau B2, T3 : « *Bonjour Jeanne, merci pour ton message sur mon mobile. Je suis désolé que je ne pourrais venir à ton anniversaire. Il y a quelques motivations pour moi et c'est difficile de... de parler sur ce sujet en téléphone. Je voudrais préférer clairement que nous ayons une rendez-vous pour que j'aie l'opportunité de expliquer en détail pourquoi je n'étais pas à ton anniversaire. À plus tôt.* »

On note donc de la part des trois étudiants un engagement dans la tâche. Elle est comprise et réussie d'un point de vue pragmatique. Chacun y répond en utilisant ses ressources linguistiques (l'excuse impose causalité, temps du passé...), ses stratégies (d'évitement pour E9 qui, de façon subtile, ne donne pas d'excuse). D'un point de vue socio-linguistique, ce n'est pas ce qui est attendu pour E6 qui utilise le vouvoiement au lieu du tutoiement (cela revient dans la plupart de ses PO). Ces différences et ces échantillons peuvent servir de base à un nécessaire travail d'harmonisation avec les futurs évaluateurs recrutés pour corriger les productions.¹³

¹³ Manuel ALTE (2012, p.43) : « *Le but de la formation est d'arriver à une correction constante et juste. On appelle standardisation le processus de formation des évaluateurs visant à appliquer la norme concernée.* »

A l'inverse de T3, pour T2 BRUXELLES et T8 PROJETS, il y a des grands écarts entre les débits. Comparons quelques réalisations :

E14, niveau A1, Tâche 2 (T2) : *« Je préfère le train parce que la durée totale est petit et le avion plus cher avec le bagage. »*

E12, niveau A2, T2 : *« Ok, you, tu voudrais une recommandation pour ton voyage à Bruxelles, de Lyon à Bruxelles ?... Je pense... Tu préfères une... Tu ne préfères une option très chère et le train est plus cher comme l'avion. Donc, je pense que l'avion a une bonne option financière. Mais... Pour le durée, ce n'est pas une grande différence. Et si tu préfères une option très faillible, je pense que le tran, c'est une... better solution, une solution, une option compatible avec environnement. Mais je ne voudrais choisir pour toi. C'est une choisir pour toi. »*

E 15, niveau B2, T2 : *« bonjour oui bien sûr je peux t'aider à prendre une décision correcte il ya deux options : on peut prendre le train ou l'avion, et ainsi si tu as de la monnaie, tu peux prendre le train parce que c'est plus cher on doit payer 100€ pour un ticket avec le train et seulement 45 euros pour un billet avec l'avion. La durée totale du train est environ trois heures et avec l'avion quatre heures parce que on doit aller à l'aéroport, on doit attendre et après on peut, on peut prendre l'avion. En plus le confort avec l'avion est mieux. Ah non, c'est pas mieux. C'est la même que si on prend le train. Mais, euh, ya... mais le train est plus et mieux pour l'environnement. Donc, ya, c'est peut-être mieux à protéger l'environnement du monde. »*

E15 produit un discours plus fluide et mieux articulé, mais la nature de la tâche (données chiffrées imposées à restituer) bride la singularité énonciative et oriente tous les apprenants vers les mêmes contenus informationnels, les mêmes structures comparatives, les mêmes arguments. Les participants disposaient d'un support comparatif qu'ils citent explicitement. C'est une tâche argumentative à support de données. Le support fournit à la fois le contenu et le plan. Les participants déroulent la grille par critère (prix, durée, confort, écologie), le discours se construit mécaniquement. L'input donne à chacun la même base pour montrer ce qu'il sait faire. D'ailleurs, la capacité à comparer est bien un marqueur de niveau. Voici ce que dit E1 sur cette tâche :

- | | |
|----------|--|
| M (148) | Et est-ce que tu as un commentaire ? Donc c'est ce que tu disais, le commentaire c'est pour les A1, A2 peut-être c'est difficile. |
| E1 (149) | C'est difficile surtout la comparaison plus que / moins que / autant que aussi adjectif, aussi // donc la comparaison je pense que pour un niveau débutant, c'est un peu difficile |

Cette tâche est bien une tâche de contrôle qui vise des points de langue précis et qui permet de discriminer les niveaux.

Au terme de ces analyses ciblées, que peut-on conclure concernant la fluence ? Il s'agit d'un paramètre à manier avec beaucoup de précaution et qui apporte un éclairage utile

sur la tâche. Concernant la problématique, les résultats montrent que les cadres de fiction ou de vérité n'entraînent pas de différence notable concernant la fluence (voir aussi Annexe 7).

Tâche	Débit moyen	n	Amplitude	Écart type
T1 LISA	66,9	15	85,5	22,1
T2 BRUXELLES	72,3	15	92,0	26,0
T3 EXCUSE	72,3	15	44,1	15,1
T4 SUPERMARCHÉ	68,2	15	83,8	24,0
T5 ACTIVITES	78,9	15	72,5	22,2
T6 POSITIF	68,0	15	71,2	21,3
T7 DILEMME	72,7	14	86,2	22,5
T8 PROJETS	73,8	14	107,3	24,2
T9 VIDEO	73,3	7	43,8	17,0
T10 ADMIRABLE	68,6	14	74,0	20,5
T11 INTERVIEW	82,3	13	73,2	22,9

Tableau 7 : Débit moyen par tâche

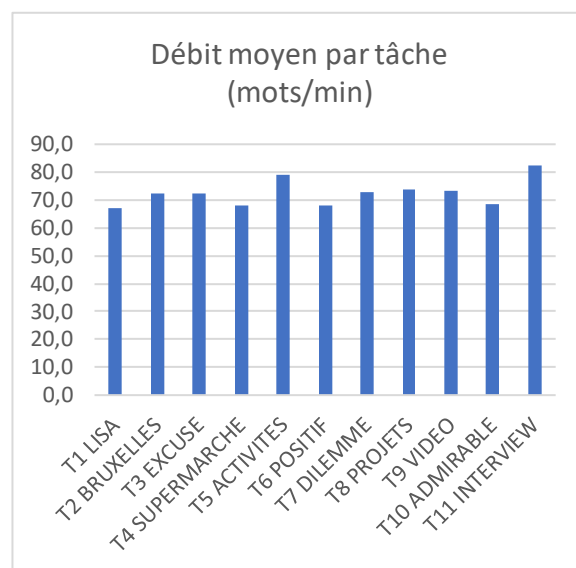


Figure 21 : Débit moyen par tâche

Étudiant	Débit moyen	CECRL	Amplitude
E1	86,3	C1	36,8
E2	87,1	C1	29,7
E3	90,8	B2	44,1
E4	66,2	B2	28,5
E5	32,2	A1	38,0
E6	77,0	B1	73,8
E7	86,4	B1	38,6
E8	66,0	B1	53,5
E9	92,1	B2	59,7
E10	74,1	B1	32,4
E11	95,0	B2	38,4
E12	52,4	A2	29,2
E13	61,0	A2	36,6
E14	34,1	A1	29,8
E15	64,4	B2	29,5

Tableau 8 : Débit moyen par étudiant

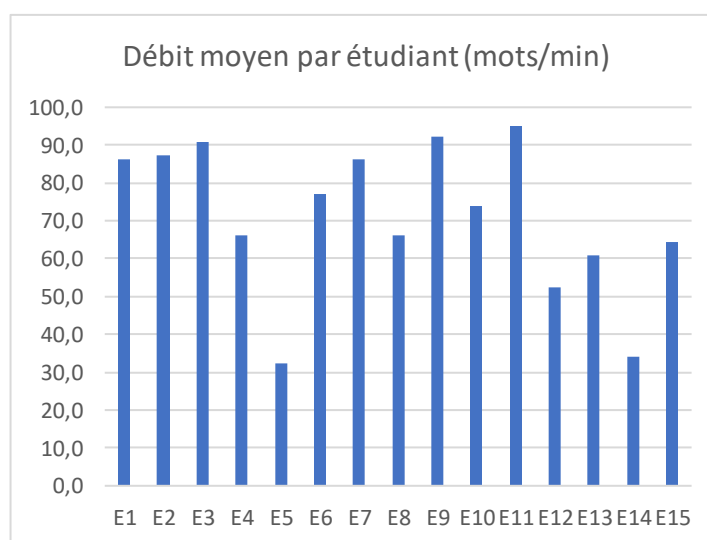


Figure 22 : Débit moyen par étudiant

7.3.2. Volume et durée

Mais voyons à présent si, à défaut de modifier la fluidité des productions, les tâches inscrites dans un cadre de vérité entraînent des productions qui durent plus longtemps ou avec plus de mots, indicateur d'engagement des candidats. En effet des productions coupées à 119 secondes peuvent être envisagées comme un signe d'intérêt fort pour la tâche.

Les tâches T10 et T11 déclenchent des productions longues (T10 ADMIRABLE 119 mots et T11 INTERVIEW 111) mais pas T6 POSITIF (69 mots). T2 BRUXELLES est la tâche la plus productive du corpus (127 mots) : le volume n'est donc pas l'apanage du cadre de vérité.

Concernant la durée des productions, on note que T10 ADMIRABLE est plafonnée par le temps pour 8 participants sur 14 qui atteignent 119 s : c'est la tâche qui a généré le plus de longs énoncés, preuve de l'investissement des candidats. A l'inverse, pour une autre tâche de vérité, T6 POSITIF les participants répondent brièvement. Elle ne soutient pas un discours développé.

	Durées > 119 s (plafond d'enregistrement)
T10 ADMIRABLE	8 sur 14 (E1, E2, E3, E4, E7, E10, E12, E13)
T6 POSITIF	0 sur 15 (maximum : 118 s pour E4, puis 106, 100)

Tableau 9 : Nombre de fois où le plafond d'enregistrement a été atteint pour T10 et T6

Analysons plus finement ces deux tâches. T10 demande de parler d'une personne (qui elle est, ce qu'elle fait, pourquoi, anecdotes). T6 demande un événement unique et borné et une fois raconté, il n'y a plus rien à ajouter. La tâche possède un point de terminaison naturel que T10 n'a pas. De plus, T6 impose « la dernière chose qui t'a enthousiasmée », pas n'importe quel souvenir agréable, le plus récent. Cela ajoute une contrainte de récupération en mémoire et peut légitimement produire « rien de particulier ». T10 laisse le choix libre : « une personne que tu admires ». Enfin, concernant le cadre énonciatif, T10 fournit une situation et un destinataire (« des étudiants font un podcast, ils te demandent... »), donc un genre et une norme implicite de longueur. T6 est un peu moins contextualisée. Pour autant, les productions T6 sont brèves mais denses, pas pauvres. Et il y a des différences importantes selon les niveaux. Voyons quelques exemples :

E4, niveau B2, Tâche 10 (T6) : « *Salut Pierre, merci pour ton message et la question. C'est très intéressant parce que je pense que je dois réfléchir à la question un peu. Mais je pense que la dernière chose qui... était positif et enthousiaste et était découvrir un nouveau sport et le sport s'appelle planche à voile et j'ai découvert le sport ici à Grenoble parce que je m'inscris à un cours avec SWAPS. C'est un sport que tu peux faire, par exemple, au lac du Laffrey ou au lac de Monteynard. Ce n'est pas loin du campus. Je pense que c'est un sport très, très cool pour apprendre. Au début, c'est un peu difficile, mais après la première ou la deuxième journée, tu peux améliorer ou progresser de plus en plus. Le feeling sur le lac et prendre le vent. avoir la vitesse sur le lac et apprendre comme...* » (contenu tronqué en raison de la limite de temps)

E12, niveau A2, T6 qui trouve une stratégie d'évitement : « *hi! it's really. Merci beaucoup pour ton message. Mais tu connais, je suis une débutant pour français et je ne comprends pas ton message. C'est possible tu envoyés cette message encore? »*

E13, niveau A2, T6, qui partage un discours à caractère introspectif : « *quand j'ai un dispute avec mon mari toujours je cuisine je mange beaucoup je cuisine je peux faire des plats j'aime beaucoup et aussi j'appeler mon parent nous parlons beaucoup beaucoup nous parle mes amis j'ai feel après j'ai relaxe j'écoute de la musique après je relaxe ».*

La posture de E4 est très intéressante. Il commence par nommer sa propre activité cognitive ("je dois réfléchir à la question un peu"), il cherche. Le contenu est ancré dans un vécu très situé (lac de Laffrey, lac de Monteynard), il partage une sensation ("le feeling sur le lac"). L'inachèvement final est dû à la limite de temps.

La stratégie d'évitement utilisée par E12 pour T6 est en elle-même une performance communicative. E12 mobilise une compétence sociolinguistique réelle (politesse, excuse, demande de reformulation) pour sortir du cadre de vérité proposée. La bascule vers l'anglais ("*hi! It's really*") au moment même de l'accroche n'est probablement pas un accident : il gère l'insécurité en cours. La tâche est bien comprise, l'étudiant sait ce qu'on lui demande mais il n'y a pas de dévoilement, pas de prise de risque sur le contenu. L'énergie va vers la gestion de son image¹⁴, pas vers la réponse attendue. Pour un test de positionnement en langue, c'est intéressant : cela rappelle le caractère imprévisible des interactions de la vie quotidienne, ce qui vient appuyer la validité du construit.

Enfin, E13 produit en T6 un discours hésitant, instable ("*j'appeler mon parent*", absence de connecteurs temporels), mais le contenu est d'une densité affective palpable : la dispute conjugale, la cuisine comme régulation émotionnelle, les appels à la famille. Elle se livre, sans artifice rhétorique. Ici la singularité de contenu est indépendante du niveau. E13 invalide l'équivalence niveau et engagement : elle montre qu'un locuteur avec des ressources limitées peut produire un engagement important si la tâche offre un espace de parole personnel et libre.

Finalement, à travers ces exemples, on peut postuler que la tâche reliée à un cadre de vérité fonctionne comme un dispositif qui autorise le sujet à apparaître.

Pour conclure sur cette partie d'analyse des débits, durée et volume, les résultats ne permettent pas de dire que le cadre de vérité a un impact significatif et homogène sur les

¹⁴ Voir XU (2023, p.49) sur le principe de *face work*.

productions. T10 et T11 sont tout de même des tâches qui font beaucoup parler. Mais pas T6 et T8. D'autres facteurs jouent comme : le support fourni (grille comparative pour T2 BRUXELLES, alors que tâche introspective sans support pour T6), la familiarité avec la question posée (T8 PROJET > T6 POSITIF), la compréhension de l'input (audios plus ou moins longs).

Ce que les données permettent de dire plus fermement, c'est que les tâches inscrites dans un cadre de vérité bénéficient davantage aux niveaux avancés : ils peuvent réellement déployer ce que ces tâches rendent possible, des énoncés longs, personnels, incarnés, à la mesure de leur compétence en production orale. Pour les niveaux faibles, l'espace ouvert par le cadre de vérité reste en général sous-exploité, sauf lorsqu'intervient une disposition particulière au dévoilement de soi ou à l'introspection (E13), ce que les seuls indicateurs quantitatifs ne permettent pas de saisir, et que l'analyse qualitative des productions, menée dans la section suivante, cherchera précisément à éclairer.

7.4 Analyse qualitative des productions orales

Cette section vise à discuter du cadre de vérité à travers des extraits des productions orales et des entretiens TAP.

7.4.1. Vers une déclinaison du cadre de vérité

Commençons par analyser les données relatives à l'étudiant E15 car elles sont très parlantes. Au sujet de sa production pour la T1 LISA, il dit :

E15 (42) Euh, ya. Maintenant, j'ai présenté **artificiellement** Lisa à mon amie Adeline ou Anne Cécile, j'ai oublié le nom. Et... Oui. Maintenant, je suis terminé. OK. J'ai finalisé l'exercice et je vais continuer.

Pour autant il s'approprie pleinement la situation parce qu'elle est familière :

E15 (192) Je savais que je pouvais répondre. Parce que j'habite dans une colocation avec des personnes.

A l'inverse, E15 qualifie la tâche T3 EXCUSE de « *très naturellement* » lors du retour. Pour rappel, cette tâche est basée sur un cadre de fiction.

M (199) Après, c'était s'excuser auprès de Jeanne.
E15 (200) Ya, cet exercice était **très naturellement**. Parce que c'est quelque chose qui se passe. Et c'était très facile

La situation (oublier l'anniversaire d'une amie) est vraisemblable et universellement vécue. Le registre est ajusté, l'implication est réelle, il n'y a pas de traces d'inconfort.

Concernant la tâche T4 SUPERMARCHE, que je considère comme fermée et comme une tâche de contrôle (display question), lors du Think Aloud, E15 commence par raconter

la scène avant de l'enregistrer et montre qu'il a bien intégré la situation. Mais ce qui est surprenant, c'est qu'il ajoute, de façon inattendue :

E15, T4 : « *Donc moi et les autres qui étaient dans le supermarché étaient très ennuyants. Et je suis parti après quelques minutes. Et après je suis allé à McDonald's pour acheter la bouteille d'eau.* ».

Ce détail révèle une production narrative personnelle, pas une simple restitution. Elle singularise sa production. Cela reflète une observation récurrente à l'écoute des productions orales : plusieurs candidats personnalisent, s'approprient les tâches de fiction et réalisent des énoncés avec des « inventions » et des marques de subjectivité nombreuses. Cela n'invalide pas l'hypothèse qu'un cadre de vérité favorise la singularité du discours, mais n'en fait pas le seul vecteur. Ce n'est donc pas sur ce critère de la singularité que le cadre de vérité se distingue. Continuons notre exploration du corpus.

Pour la T6 POSITIF, E15, tout comme E12 ne semble pas à l'aise avec la question. Il produit une réponse courte, avec des pauses marquées, sans de fin marquée : (66) « *je voudrais dire que ça... quand j'étais la dernière fois, très enthousias...tic* ». Il ne termine pas sa phrase. Lors du retour, il indique sa difficulté à trouver quoi dire sur le sujet.

E15 (204)	Cet exercice était très ouvert (T6)
M (205)	Et c'est pas quelque chose qui te plaît trop ?
E15 (206)	Peut-être que c'est plus difficile à réfléchir si quelqu'un est à côté.
M (207)	Parce que c'est personnel ?
E15 (208)	Non. Comment dire... maintenant je suis dans le contexte où tu fais une interview avec moi et quelqu'un est à côté de moi. Peut-être que dans ce contexte c'est plus difficile à réfléchir tranquille et à répondre très très précis.

Ici, outre l'inconfort lié à la T6, il est question du biais lié à la présence du chercheur dans les performances réalisées¹⁵.

Concernant T8 PROJET, l'implication personnelle est la plus visible et la plus commentée. Il parle de son vrai projet Erasmus, avec des dates réelles, une vraie université (Séville), et une vraie trajectoire (retour en Allemagne après). Il commente juste après la production :

E15 (87)	Ok. L'audio marche et je vais continuer. Et je pense maintenant que cet exercice était très... très clair. Et... hum... hum... Je ne devais pas trouver une réponse... artificielle. Hum. Je pouvais répondre directement, personnellement. Et c'était très... très facile. Ou plus facile que les autres fois.
----------	---

¹⁵ C'est pourquoi j'aurais aimé expérimenter les tâches à distance, dans des conditions identiques à celle du test. C'est en tout cas une perspective à envisager pour la suite des expérimentations autour de SELF FLE PO.

La tâche vécue est vue comme authentique et l'engagement est optimal. En revanche, la T10 ADMIRABLE est la tâche où l'inconfort est le plus explicitement verbalisé :

E15 (102)	Je ne sais pas comment dire en français. Un petit peu bizarre. Oui. Qu'est-ce qu'on... Qu'est-ce qu'on dit? Ou qu'est-ce qu'on répond sur cette question? Ya. D'accord. Parce que c'est très ouvert . On peut... Oui. On peut dire comme on veut.
M (103)	Oui. Ok. Et là, du coup, tu as... Tu as répondu comme tu aurais répondu en vrai? Ou est-ce que tu as trouvé quelque chose à dire rapidement?
E15 (104)	Non. J'ai essayé à répondre à cette question comme... Comme... Je serais dans une situation comme ça. En Allemagne. Et... Peut-être comme... Je... J'essayerais à répondre en allemand. Mais... Ok. C'est très, très difficile à être... Ou à répondre très... Naturellement dans une langue étrangère. Parce que... On a pas... On a pas cette sens de la langue. Ah.
M (105)	Au niveau de la... De la prosodie, de la mélodie, de la langue?
E15 (106)	Oui, aussi, en anglais : we don't have the feeling for the language .
M (107)	Oui. D'accord. T'as l'impression de pas... Pas être naturel... Et pourtant, tu mets bien en contexte. Tu vois, j'ai... J'ai mis, « fais comme en vrai »
E15 (108)	Ouais. Je... Je... ne sais pas
M (109)	Ok. C'est ok.
E15 (110)	Mais c'est toujours... Très fictif, ces questionnaires. Mais je pense peut-être quelque chose... Ouais. Personnel est toujours très... Et peut-être mieux. Comme l'image que... Je t'ai... te dit. Si on peut... expliquer... quelque chose... personnellement, c'est peut-être plus facile à... à expliquer ou à... à... raconter. Parce que c'est... C'est très difficile pour moi, pour quelqu'un qui ne parle pas le français comme une langue maternelle , c'est très difficile à... à parler cette langue parce que c'est... Ce n'est pas ma langue maternelle. Et en plus, on doit imaginer quelque chose fictif.
M (111)	Ok. Ok. Ouais. Mais en même temps, là, la personne que tu admires, ce n'est pas fictif. C'est vraiment quelqu'un que tu as choisi parce qu'on aurait pu mettre, je ne sais pas, Nelson Mandela et on te dit, parle de Nelson Mandela, une personne admirable.
E15 (112)	Non, c'est vrai. Mais le contexte !

E15 rit en réécoutant sa réponse, parce qu'il ne se trouve pas « naturel ». Il est embêté par le fait que la tâche soit très ouverte, « on peut dire ce qu'on veut ». Il bascule en anglais : « we don't have the feeling for the language ».

Mais ce que raconte ce passage touche à une tension qu'impliquent les tâches inscrites dans un cadre de vérité. E15 est un locuteur réflexif avec une forte conscience métacognitive. Il ne subit pas les tâches : il les évalue, les hiérarchise, et verbalise ce qui facilite ou freine son engagement. Il est très « lucide ». Ainsi, quand arrive T10, il exprime sa gêne. Il n'est pas à l'aise pour exposer quelque chose de personnel dans un contexte qu'il ressent comme artificiel. L'inconfort le fait « sortir » du test : « *c'est toujours très fictif ces questionnaires* ». Il porte un regard méta sur la situation elle-même et pas juste sur le contenu du test : « *oui mais le contexte !* ». La personne admirée n'est pas fictive, Michael Phelps est son vrai choix, mais le dispositif l'est. Le problème pourrait être la mise en scène d'un moi authentique dans un contexte qui ne l'est pas¹⁶. Le cadre de vérité semble échouer chez E15 car il est en tension avec le contexte : parler de soi pour un écran, dans une salle informatique,

¹⁶ Pour rappel, « la vraie tâche sociale que l'étudiant accomplit est l'évaluation elle-même » (Cervini & Jouannaud, 2015)

pour un test, en étant observé, produit une dissonance entre la sincérité demandée et l'artificialité du contexte. T6 et T10 sont des tâches qui demandent une introspection publique qui lui coûte.

E15 s'implique le plus quand la tâche est crédible et familière :

- T3 S'excuser auprès de Jeanne (très ritualisé)
- T7 Conseiller Julia (prise de position, argumentation étayée)
- T11 Réseaux sociaux (coïncide avec son rôle de citoyen informé qu'il revendique)

Ces tâches ne lui demandent pas de parler de lui, mais d'endosser un rôle social reconnaissable.

E15 n'invalide pas la catégorie cadre de vérité en elle-même. Il montre qu'elle repose sur une condition implicite : pour qu'un cadre de vérité fonctionne comme levier d'engagement, il faut que l'apprenant soit à l'aise avec un dévoilement personnel, dans la langue cible. L'analyse des contenus des entretiens TAP permet de penser que c'est le cas pour 9 étudiants sur 15. Ainsi, E1, E2, E3, E4, E6, E9, E10, E11, E13 investissent le cadre de vérité.

L'entretien et les productions de E10 (Annexe 5) illustrent d'ailleurs un cadre de vérité pleinement opérant :

- E10 (252) Oh c'est très divers/comment dire... **divertissement**// non/ c'est une chose sérieux// pour la votre enquête/ pour votre étude/ pour ton étude /tutoyer si/ oui// pour ton étude// c'est moi qui suis un peu//
- E10 (254) Alors/ c'est la première fois après le cours que je parle// et je sais que je fais des fautes/ que je fais des imprécisions// oui// mais **je vais libre/ en route libre**// et c'est la première fois après le cours que je/ parce que j'étais// j'avais peur de faire des fautes// et alors/ je ne parle pas//

E1 sur la T10 ADMIRABLE (250) : « ah ma grand-mère / c'était parfait on était libre dans cet exercice hum oui ».

Il semble donc qu'il y ait deux pôles dans la position des apprenants par rapport au cadre de vérité : ceux qui manifestent une satisfaction évidente à s'en emparer et ceux préfèrent le contourner. Ainsi, le cadre de vérité pourrait être décliné en deux sous-catégories :

Cadre de vérité autour du vécu expérientiel ou de l'opinion	Cadre de vérité autour de l'identité ou des valeurs
ex : quels sont tes projets ? quel est ton avis sur ...? MOINS EXPOSANT PLUS INFORMATIF	ex : qui admires-tu ? qu'est ce qui t'enthousiasme ? PLUS EXPOSANT PLUS INTROSPECTIF

Tableau 10 : Déclinaison du cadre de vérité

E15 serait à l'aise avec le premier type de cadre de vérité. D'ailleurs, quand il parle de son Erasmus, c'est bien du vécu. E7, dans un même mouvement de gêne, se dérobe sur la tâche T8 concernant ses futurs projets (il s'imagine astronaute) mais s'engage facilement dans la T10 et parle avec plaisir d'un footballeur. E12 est aussi dans l'évitement pour T6 et dans une vraie difficulté cognitive pour T10, avec un temps de réflexion et de planification particulièrement long par rapport aux autres tâches :

E12	(1)	Ok / they want me to speak on the podcast about the person i admire / so it's difficult / pfff !
M	(2)	C'est comme tu veux / tu peux dire / j'ai pas d'idée / tu vois / c'est pas forcé / Non / non / non / c'est beaucoup d'idées / mais c'est un bloc / il y a beaucoup personnes je admire / (prends beaucoup de temps pour réfléchir)
E12	(3)	Pffffff ! It's really difficult / i just don't have idea / if you ask my favorite music / i listen a lot of music but pfff also perhaps which is compatible with my vocabulary ...
M	(4)	But the same question in english would be easier ? It's about finding the vocabulary or someone Both / admire pff ok ////////// I have an idea right know ok ok « pour moi / c'est difficile présenter une specific personne que j'adore ou que j'admire / il y a beaucoup professeurs représentant de sciences politiques et sociologie / je étudie sciences politiques / par exemplement / il y a une professeur / une sociologue / une philosophe / Axel Honneth j'ai écrire ma thèse / master thesis sur sa livre / ses livres et il y a une je admire cette sociologue et philosophe parce que il connectait différents sujets de la sociologie et philosophie / philosophie normalement c'est une séparation il y a une séparation et il est connecté question fondamentale philosophique avec specific question » / ok
E12	(5)	

Arrêtons-nous un instant sur l'apprenant E12.

7.4.2. *Entre chaos et frustration*

E12 est un apprenant très compétent en L1 et L2, avec des ressources cognitives et pragmatiques solides, mais avec un niveau de français (A2) bas qui crée un écart constant et douloureux (voir Annexe 6) entre ce qu'il pense et ce qu'il peut dire. Cet écart est la clé de lecture de tout l'entretien. Son plurilinguisme est central : allemand (L1), anglais (L2 très solide), français (L3 en cours d'acquisition), avec un beau-père français et une femme qui ne parle pas allemand, ce qui rend l'enjeu du français existentiel. Il le résume lui-même d'un mot, quand on lui décrit sa situation familiale : (101) « Chaos. »

E12 esquive T6 POSITIF et a du mal avec T10 ADMIRABLE mais paradoxalement, il se livre complètement en T8 PROJET et répond avec son vrai dilemme personnel : rester à Grenoble ou rentrer à Munich. C'est dense et sincère, la production est plus longue que la moyenne. La tâche est vécue comme une vraie opportunité de parler de soi.

Le marqueur le plus constant chez E12 est la frustration lucide : il sait ce qu'il voudrait dire, il sait qu'il ne peut pas le dire, et il le dit. Il a une conscience métalinguistique très développée, difficile à vivre mais précieuse pour progresser. Ses marqueurs d'inconfort sont physiques autant que verbaux : les *pfff*, les *rires*, les silences longs, les soupirs. Mais il ne baisse pas les bras, il reformule, contourne, demande de l'aide, et produit toujours quelque chose. En fin de session, E12 produit une auto-analyse précise :

(200) « but i struggled and lacked the vocabulary; i had to tell a story / and i have a problem with storytelling / as for the other things / they're a bit more about creativity / i'm more about giving an opinion / and i think it's easier for me to present an opinion than to tell a story. »

Et il explique pourquoi, avec une finesse très instructive :

(206) « You see / i can use if i don't know the word / so i'll just use one word; and if you've got a more trivial story / it's specific – you don't have an adjective to describe it. »

E12 révèle que la compréhension de la situation d'énonciation (qui parle, à qui, pour quoi faire) est un pré-requis sans quoi, même un apprenant cognitivement très capable, ne peut pas produire. Il montre aussi que le vocabulaire de l'abstrait et du politique peut être plus accessible que le vocabulaire du quotidien pour certains profils, ce qui est une donnée utile pour la conception des tâches.

7.5 La singularité dans les cadres de vérité ou de fiction

Nous avons vu précédemment que 9 étudiants sur 15 investissent le cadre de vérité. Mais la réalité est plus complexe. En fait, certains proposent des réponses singulières tout autant dans le cadre de vérité que dans le cadre de fiction. C'est le cas de E3.

E3 se distingue par sa fluidité orale, des facilités pour raconter et un engagement personnel qui traverse toutes les tâches. E3 produit beaucoup et s'implique fortement. Elle pense à voix haute de façon naturelle et spontanée, ce qui rend son Think Aloud particulièrement riche.

La tâche T6 est la plus révélatrice de son rapport au cadre de vérité. E3 répond avec sincérité et profondeur : elle parle de sa pratique du yoga et de la méditation, de ses moments de doute en France (310) : « *je me demande qu'est-ce que j'ai fait ici en France, si je m'avance vraiment dans la langue* », et de la façon dont le yoga l'aide à retrouver un ancrage. C'est une réponse personnelle, intime.

Sans hésiter, E3 choisit son père pour T10. Elle parle des valeurs de ce dernier (discipline, détermination, fierté de soi). La production est fluide, émotionnellement chargée, et sans distance artificielle.

E3 utilise le Think Aloud pour construire sa réponse à voix haute avant de l'enregistrer. Elle dit ce qu'elle va dire, teste la formulation, se corrige, décide de sa posture. Le Think Aloud est pour elle un espace de travail. Elle est la seule à nommer explicitement l'effet inhibiteur du bouton *enregistrer* : (17) « *quand je prends l'enregistrement, je me sens un petit stressée parce que je suis consciente que ma réponse est sauvegardée.* » C'est une observation précise sur la différence entre production spontanée et production évaluée, qui ramène dans l'équation suivante : la vraie tâche (sociale) est la tâche d'évaluation et si l'on peut en atténuer les effets sur la performance, on ne peut complètement évacuer l'artificialité du test par rapport à la vraie vie.

Les tâches du cadre de vérité (T7 sur le yoga et la méditation, T9 sur ses projets, T10 sur son père) sont ses productions les plus longues, les plus fluides, les plus riches. Elle s'y projette naturellement. Mais elle va même plus loin : chaque tâche est habitée par une perspective personnelle. E3 ne produit quasiment jamais de réponse générique, soit elle parle d'elle directement, soit elle projette des éléments de sa vie sur les personnages fictifs (Francisca, Julia, Lisa). C'est un mode de fonctionnement systématique.

Ainsi, E3 pose une question intéressante concernant le cadre de vérité et de fiction pour l'ancrage des tâches : chez elle, la distinction s'estompe, parce qu'elle importe systématiquement du vécu dans la fiction. La tâche ne détermine pas son engagement car elle transforme chaque tâche en espace personnel. C'est presque l'inverse de E15 : là où il hésite à s'exposer quand on le lui demande, elle ajoute des marques de sa singularité dans la réponse même quand on ne le lui demande pas.

J'en conclus, à partir de l'analyse des entretiens qu'il y a un continuum entre les profils d'apprenants. E15 et E3 seraient aux extrémités de ce continuum entre réticence à adopter le cadre de vérité et implication pleine et entière dans cette modalité.

7.6 Analyse des questionnaires Likert

J'analyse maintenant les questionnaires Likert pour apporter un autre éclairage sur ma problématique (voir aussi Annexe 9), notamment les réponses aux questions suivantes :

- Q1 J'ai apprécié cette activité
- Q2 J'avais des choses à dire
- Q5 J'ai trouvé cette activité facile

TÂCHE	n	QUESTION	MOYENNE	ÉCART-TYPE	SCORE GLOBAL
Tâche 8 PROJETS	14	Q1	4,36	0,74	4,40
		Q2	4,43	0,65	
		Q5	4,43	0,76	
Tâche 11 INTERVIEW	13	Q1	4,46	0,66	4,26
		Q2	4,31	0,63	
		Q5	4,00	0,91	
Tâche 3 EXCUSE	14	Q1	4,20	0,77	4,09
		Q2	4,13	0,99	
		Q5	3,93	1,10	
Tâche 5 ACTIVITÉS	15	Q1	4,20	0,77	4,07
		Q2	4,20	0,68	
		Q5	3,80	1,08	
Tâche 10 ADMIRABLE	13	Q1	4,29	0,83	4,05
		Q2	4,14	0,77	
		Q5	3,71	1,14	
Tâche 2 BRUXELLES	15	Q1	4,13	0,83	4,00
		Q2	4,27	0,80	
		Q5	3,60	1,06	
Tâche 1 LISA	15	Q1	4,00	1,00	3,96
		Q2	4,20	0,68	
		Q5	3,67	1,23	
Tâche 7 DILEMME	14	Q1	4,14	0,77	3,90
		Q2	4,00	0,96	
		Q5	3,57	1,16	
Tâche 6 POSITIF	15	Q1	3,93	1,03	3,87
		Q2	4,07	0,80	
		Q5	3,60	1,24	
Tâche 4 SUPERMARCHÉ	14	Q1	3,47	1,41	3,40
		Q2	3,53	1,25	
		Q5	3,20	1,15	
Tâche 9 VIDÉO	7	Q1	3,43	0,98	3,19
		Q2	3,29	1,11	
		Q5	2,86	0,69	

Tableau 11 : Vue comparative des réponses aux questionnaires Likert

La facilité perçue est ce qui recueille le moins de réponses positives par rapport aux deux autres questions. Le ressenti est globalement très positif sauf pour T4 SUPERMARCHÉ.

On note que sur les 4 tâches basées sur un cadre de vérité, 3 d'entre elles figurent dans les plus appréciées, avec des choses à dire. T6 POSITIF est celle qui rencontre le moins de succès parmi les 4.

- T8 PROJETS : Le format réussit à être plaisant sans être coûteux.
- T10 ADMIRABLE : 13 candidats sur 14 l'apprécient et 9 sur 14 la trouvent facile. C'est une tâche fortement mobilisatrice mais coûteuse en effort.
- T11 INTERVIEW et T3 EXCUSE : Adhésion quasi unanime. T3 est cohérente avec ce que montre la fluence : un format court et cadré facilitant.
- T1 LISA : les étudiants avaient des choses à dire mais ont peu apprécié, et 8 candidats sur 15 seulement l'ont trouvée facile. Cette première tâche n'a pas vraiment séduit, avec une mise en route difficile.
- T4 SUPERMARCHÉ : 6 étudiants sur 15 seulement la jugent facile et elle ne fait pas l'unanimité.
- T5 ACTIVITES, T7 DILEMME, T2 BRUXELLES ont plutôt été appréciées et ont donné à dire.

En conclusion, en dehors de T4 SUPERMARCHÉ, les tâches ont été appréciées et ont été des bons déclencheurs de la parole.

7.7 Synthèse des résultats

Les données recueillies, quantitatives et qualitatives, déclaratives et comportementales, dessinent un tableau nuancé, qui résiste aux conclusions trop tranchées. Sur le plan des indicateurs de production (débit, volume, durée), l'effet du cadre de vérité n'est ni homogène ni systématique.

L'analyse qualitative apporte un éclairage complémentaire indispensable. Elle montre que la réception des tâches est profondément individuelle : là où E13 se livre avec une intensité remarquable malgré des ressources linguistiques limitées, E15 ressent une dissonance entre la sincérité que le cadre de vérité exige et l'artificialité qu'il perçoit dans le dispositif. E12, lui, illustre ce que le test fait apparaître au passage : l'écart douloureux entre

ce qu'un apprenant pense et ce qu'il peut dire dans la langue cible. Ces profils nous rappellent que le design des tâches ne peut pas anticiper l'intégralité des trajectoires individuelles.

Il est possible d'avancer, avec plus de confiance, que les tâches inscrites dans un cadre de vérité créent les conditions d'une parole singulière sans en garantir systématiquement l'émergence. Elles semblent bénéficier davantage aux niveaux intermédiaires et avancés, capables de déployer ce que l'espace ouvert rend possible. Pour les niveaux faibles, cet espace reste souvent sous-exploité, sauf lorsqu'une disposition particulière à l'expression de soi (E13) vient compenser la fragilité des ressources. Ces observations, nécessairement partielles dans le cadre d'une étude exploratoire, appellent les prolongements que la discussion s'efforcera d'articuler.

Chapitre 8. Discussion

8.1 Portée et limites de la démarche

Ce travail relève d'une étude de cas située. Il porte sur un effectif restreint d'apprenants, dans un contexte institutionnel unique, le CUEF de Grenoble, sur une plateforme en phase de préproduction. Sa visée est descriptive et compréhensive ; il ne prétend à aucune généralisation statistique.

Plusieurs sources de biais méritent néanmoins d'être nommées. L'anxiété liée à la situation de test, le biais de désirabilité vis-à-vis du chercheur, la double-tâche lié au TAP, ou encore des biais culturels dans la relation à l'introspection ont pu affecter les performances. Les difficultés techniques rencontrées par certains participants étaient réelles. La version finale du test, adossée à une ergonomie repensée et à un tutoriel de présentation en français et en anglais, devrait en atténuer l'impact.

Sur le plan de l'analyse, la distinction entre cadre de vérité et cadre de fiction est l'entrée principale retenue pour comparer les tâches. Or ces tâches se différencient sur bien d'autres points, type d'input, acte de parole visé, position dans la séquence du test. Ces variables ont pu interférer avec les résultats. Cette limite est pleinement consciente. Elle invite à lire les résultats comme des pistes à approfondir plutôt que comme des preuves.

La réflexion sur les tâches soulève une question qui dépasse la seule performance mesurable : ce que l'on propose à un apprenant lors d'un test dit quelque chose de la manière dont on conçoit l'enseignement. Anne-Cécile Perret le souligne : le test SELF est souvent l'un des premiers contacts de l'apprenant avec l'institution. Il ne s'agit donc pas seulement de recueillir un score, mais d'offrir une première expérience de ce que peut être l'apprentissage du français dans la future institution de formation.

8.2 Difficulté d'évaluation pour l'homme et pour la machine

Dans SELF PO, les évaluateurs font une évaluation globale du niveau de la production enregistrée, à l'aide d'un curseur à positionner entre A1 et C2 et ajoute un degré de confiance à leur score.

Il existe une tension réelle entre l'argument de fiabilité du test (deux correcteurs, deux passations, même résultat) facilité par un recours à des réponses types, normalisées et l'argument de validité de construit. La correction automatisée des productions orales est un véritable défi technologique et méthodologique. Mais cette étude ne vise pas à construire ni à évaluer un modèle de scoring. Elle se focalise sur l'intérêt des tâches inscrites dans un cadre de vérité dont l'un des objectifs est de produire des performances suffisamment riches et différenciées pour servir de support à une évaluation experte, laquelle serait susceptible, dans un second temps, d'alimenter un modèle d'apprentissage. Autrement dit, ma contribution porte sur la validité des tâches du test, non sur le modèle de notation.

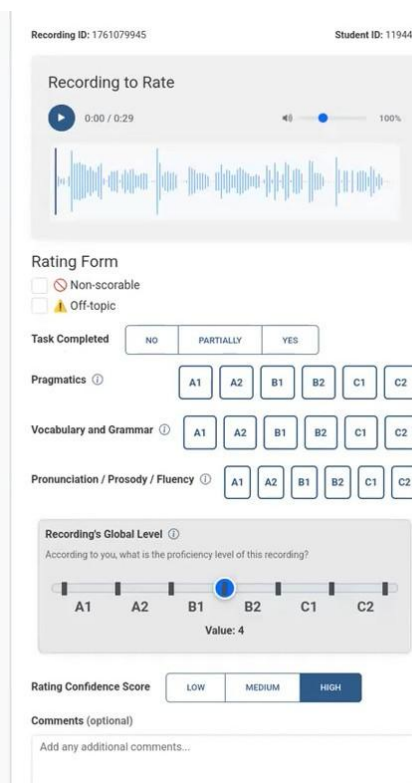


Figure 23 : Interface évaluateur SELF PO Anglais

8.3 Feedback et compétence d'interaction

Trois participants ont spontanément demandé un retour sur leur production à l'issue du protocole. Ils percevaient le test non comme une épreuve close sur elle-même, mais comme une occasion de progresser. L'évaluation formative est un horizon que ce dispositif n'atteint pas encore, mais qu'il rend palpable. Le dispositif pourrait servir à restituer à l'apprenant un retour qui fasse *noticing*, qui lui permette de prendre conscience de l'écart entre sa production et ce qui est attendu, condition nécessaire à tout progrès. L'intégration de la technologie dans le quotidien de la salle de cours est peut-être une illusion, car innovation technologique n'est pas innovation didactique. Pourtant les possibilités sont séduisantes.

D'autre part, SELF FLE PO est un test sans interlocuteur incarné : le locuteur réalise un « monologue dialogal » (Xu, 2023) qui exige qu'il maintienne le fil de son discours sans relance ni clarification possible. Cette contrainte est aujourd'hui incontournable dans le cadre

d'un test numérique en ligne. Mais elle dessine en creux une piste d'évolution. La technologie permettrait d'introduire une forme de rétroaction, un retour sur la production, des relances, une co-construction des échanges. Le test proposé franchirait alors un seuil qualitatif important. Ce serait passer d'un test de production orale à un test de compétence d'interaction. Les avancées actuelles en traitement automatique de la parole et en modèles de langue ouvrent des perspectives concrètes dans ce sens.

Conclusion

Ce mémoire cherchait à déterminer dans quelle mesure le cadre de vérité favorisait l'engagement des apprenants, à travers une parole singulière et authentique. La singularité se cristallise par les marques de subjectivité, la densité affective et le caractère non-générique de la production orale réalisée lors de l'accomplissement de la tâche. Le critère d'authenticité est envisagé comme la mobilisation de processus mentaux, de stratégies et d'opérations cognitives similaires à ceux mobilisés lors d'interaction langagière de la vie réelle. Le Think Aloud Protocol a été le socle méthodologique de cette étude, complété par des questionnaires Likert du ressenti et l'analyse des productions orales des apprenants. Les résultats apparaissent nuancés, les tâches inscrites dans un cadre de fiction générant des réponses tout aussi authentiques d'un point de vue cognitif. Cela est lié à l'adéquation avec les critères d'authenticité interactionnelle lors de la conception de ces tâches (le fameux triptyque : qui parle ? à qui ? pour quoi faire ?). C'est au niveau de la singularité des réponses et de l'investissement affectif que les différences sont notables. Le cadre de vérité a bien une incidence sur l'engagement, mais avec des variations inter-personnelles marquées.

Cette étude questionne finalement la possible prise en compte de l'agentivité de l'apprenant dans des tâches d'évaluation de la production orale. Comme le rappelle Lourdes Ortega (2014), les apprenants n'apprennent pas juste une nouvelle langue, leur démarche va bien au-delà. A nous de leur proposer, des dispositifs à la hauteur de cette ambition, qui laissent place à l'inattendu, à la singularité. Des espaces où leur voix compte, où ils ne sont pas seulement des locuteurs évalués, mais des sujets agissants, porteurs d'une histoire et d'une intention.

Concernant ma pratique professionnelle à présent, je dirais qu'en m'impliquant dans le projet SELF, je savais que j'entrais dans un univers stimulant, à la croisée de la didactique des langues et de la technologie. Si la didactique des langues et le Français langue Etrangère sont les piliers du cheminement intellectuel réalisé pour cette recherche, j'ai aussi puisé dans la psychologie de la formation, les sciences cognitives et les sciences de l'éducation pour essayer d'élaborer un cadre d'analyse de ce nouvel environnement.

Pourtant, c'est bien la rencontre avec les étudiants du CUEF qui a donné tout son sens à la réflexion et qui a bousculé mes représentations. L'évaluation et le *testing* peuvent être de formidables occasions de placer les apprenants au cœur de nos pratiques et il n'est pas seulement question de jugement ou de mesure. Ce travail de recherche a pour fondement

l'idée de réciprocité dans la relation éducative, chère à Paulo Freire. Il est bien question de posture, celle de l'apprenant et celle du pédagogue, formateur, concepteur.

Mener cette étude a été un apprentissage continu, du point de vue des connaissances en didactique du FLE et de la démarche de recherche elle-même, dont j'ai découvert toute la complexité et la richesse. J'ai profité de toutes les opportunités qui m'étaient offertes pour tester, pour « expérimenter », mettre en pratique les concepts. De nombreux savoirs académiques sont disponibles, explicités dans des livres ou des articles, transmises par les enseignants ou les professionnels du domaine. Mais tant qu'on ne les a pas utilisés sur le terrain et rattachés à une expérience sensible (la visée praxéologique de la didactique), il est difficile de les comprendre, de s'en faire une représentation exacte. La formalisation de la pensée, nécessaire à la rédaction de ce mémoire m'a permis d'ordonner, de relier, de créer cette fameuse « carte » de compréhension qui doit servir à « orienter avec succès dans le paysage. » (Carré et al., 2019, p.23). Reste à savoir, avec Dewey (Ibid., p.23) « de quelle utilité est la carte ? ».

Bibliographie

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice : Designing and developing useful languages tests*. Oxford Univ. Press.
- Bandura, A., & Lecomte, J. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3e éd). De Boeck supérieur.
- Bardiere, Y., Masperi, M., & Cervini, C. (2021). Évaluation des acquisitions langagières : Du formatif au certificatif. *Mediazioni. Rivista online du studi interdisciplinari su lingue e culture*. <https://hal.science/hal-04805791>
- Beacco, J.-C., Bouquet, S., & Porquier, R. (avec Conseil de l'Europe). (2004). *Niveau B2 pour le français, un référentiel : Utilisateur-apprenant indépendant*. Didier.
- Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues [CECR] : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire*.
- Blanchet Lunati, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Agence universitaire de la francophonie, Éd. des Archives contemporaines.
- Bourguignon, C. (2014). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils* (2e éd. actualisée). Delagrave.
- Bréchon, P. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Presses universitaires de Grenoble.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2019). *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques*. Dunod.
- Carré, P., Mayen, P., & Collectif. (2019). *Psychologies pour la formation*. Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02>

- Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues : Guide pratique les étapes clés d'un travail de recherche, avec extraits de mémoires de master pour un usage en autonomie*. Ellipses.
- Cervini, C., Hamon, Y., & Masperi, M. (2021a). *Evaluer pour mieux enseigner avec SELF FLE : Perceptions croisées* (p. 27-38). <https://doi.org/10.17184/eac.4157>
- Cervini, C., Hamon, Y., & Masperi, M. (2021b). Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes. In Corvaglia, A., Wolf-Mandroux F. (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*. Editions des archives contemporaines, Coll. "Plidam". <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003621>
- Cervini, C., & Jouannaud, M.-P. (2015). Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation en langues, numérique, multilingue et en ligne, dans une perspective communicative et actionnelle. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (vol. 18, n° 2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2821>
- Cicurel, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (4), Article 4. <https://doi.org/10.4000/cediscor.393>
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Davis, L., & Papageorgiou, S. (2021). Complementary strengths? Evaluation of a hybrid human-machine scoring approach for a test of oral academic English. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(4), 437-455. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1979466>

- Doucet, P. (2001). Pour un test utile. *ASp. la revue du GERAS*, (34), 13-33.
<https://doi.org/10.4000/asp.1696>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- ALTE (2012). *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue : À utiliser en liaison avec le CECR*. Conseil de l'Europe.
- Fabre, M. (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens ! In *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 207-222). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/les-formes-de-l-education-variete-et-variations--9782804149567-page-207.htm>
- Galligani, S. (2022). L'interlangue-s et son rôle dans la construction de la compétence plurilingue d'élèves allophones en contexte scolaire. *Le français aujourd'hui*, 217(2), 47-55. <https://doi.org/10.3917/lfa.217.0047>
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.
- Guichon, N., & Nicolaev, V. (2009). *Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2*.
- Higashi, T. (2017). Activités cognitives et stratégies des apprenants face aux tâches d'« Expression écrite courte » de SELF japonais: Étude à travers le Think Aloud Protocol. *Mediazioni. Rivista online di studi interdisciplinari su lingue e culture*, 2022. <https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-32-2021/132-articoliartices-no-32-2021/495-2022-02-14-16-01-57.html>
- Hilton, H. E. (2019). *Sciences cognitives et didactique des langues. Rapport pour le CNESEO (Conseil national de l'évaluation du système scolaire), dans le cadre de sa*

- Conférence de consensus sur l'enseignement des langues vivantes en France (Paris, 14-15 mars 2019)*. CNESCO. <https://hal.univ-lyon2.fr/hal-02050855>
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour). Presses de l'Université de Montréal.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- <http://archive.org/details/speechproduction0000korm>
- Leclercq, P., Edmonds, A., & Sneed German, E. (2021). *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. De Boeck supérieur.
- Lüdi, G. (1995). Parler bilingue et traitements cognitifs. *Intellectica*, 20 (1), 139-156. <https://doi.org/10.3406/intel.1995.1479>
- Maurer, B., & Puren, C. (2019). *CECR : Par ici la sortie !* Éditions des archives contemporaines.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), Article 169. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Didier.
- Ortega, L. (2014). *Understanding Second Language Acquisition*. Taylor and Francis.
- Osborne, J. (2021). Chapitre 9. La production orale en langue étrangère. In *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 163-180). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lecle.2021.01.0163>

- Pélissier, C., & Lédé, S. (2022). *L'ingénieur pédagogique dans le supérieur : Des pratiques professionnelles en mutation* Ed. 1. Presses des Mines.
<https://unr.ra.scholarvox.com/book/88929720>
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, (n° 347), 37-40.
- Roussel, K. (2017). Les protocoles verbaux (think-aloud protocols) : Enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 8.
- Roussel, S. (2014). *À la recherche du sens perdu : Comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde*. La Clé des Langues. <https://cle.ens-lyon.fr/langues-et-langage/langues-et-langage-en-societe/miscellanees/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>
- Roussel, S. (2021). *L'approche cognitive en didactique des langues*. De Boeck supérieur.
- Tricot, A. (2003). *Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller*.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation, (para)médical, travail social* (3e éd). De Boeck.
- Vermersch P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8e édition augmentée). ESF éditeur.
- Xu, Y. (2014). Évaluation des compétences communicatives orales chez les débutants en FLE. Le cas des jeux de rôle. *Colloque international des étudiants chercheurs en didactique des langues et en linguistique (CEDIL)*. <https://shs.hal.science/halshs-01380245>
- Xu, Y. (2023). *La compétence d'interaction dans l'évaluation en langue*. L'Harmattan.

Table des illustrations

Figure 1 : Caractéristiques du dispositif SELF	11
Figure 2 : Acteurs institutionnels impliqués dans les développements de SELF	13
Figure 3 : Planning prévisionnel du projet SELF FLE PO	19
Figure 4 : Modèle de PO, adapté de Levelt 1999 (J. Osborne, chapitre 9 dans Leclercq et al., 2021, p.168).....	22
Figure 5 : Modèle de PO en L2 proposée par Kormos (2006)	23
Figure 6 : Evaluation, mesure et test Bachman présenté par Doucet, 2001	29
Figure 7 : Principaux paramètres de prédiction, S. Coulangue, séminaire du SDL, 11.06.26, UGA	38
Figure 8 : Schéma synthétique de la problématique.....	43
Figure 9 : Déroulement du TAP.....	47
Figure 10 : Flyer pour le recrutement de participants	48
Figure 11 : Consignes de passation de l'expérimentation.....	49
Figure 12 : Visuels tâches SELF PO FLE, juillet 2026.....	55
Figure 13 : Matrice d'analyse des tâches.....	58
Figure 14 : Répartition des participants par nationalité.....	59
Figure 15 : Répartition des participants par tranche d'âge	59
Figure 16 : Répartition des participants par L1	59
Figure 17 : Répartition des participants par niveau CECRL.....	59
Figure 18 : Répartition des participants par discipline d'étude.....	60
Figure 19 : Répartition des participants par dernier diplôme	60
Figure 20 : Répartition par langues connues	60
Figure 21 : Débit moyen par tâche.....	65
Figure 22 : Débit moyen par étudiant.....	65
Figure 23 : Interface évaluateur SELF PO Anglais.....	79
 Tableau 1 : Caractéristiques énonciatives des tâches d'évaluation SELF PO FLE	42
Tableau 2 : Outils de recueil des données.....	46
Tableau 3 : Comparaison des transcriptions machines et humaines des PO.....	50
Tableau 4 : Conventions de transcription	51
Tableau 5 : Grille des observables	52
Tableau 6 : Fiches d'identité des tâches.....	56
Tableau 7 : Débit moyen par tâche.....	65
Tableau 8 : Débit moyen par étudiant	65
Tableau 9 : Nombre de fois où le plafond d'enregistrement a été atteint pour T10 et T6	66
Tableau 10 : Déclinaison du cadre de vérité	72
Tableau 11 : Vue comparative des réponses aux questionnaires Likert	75

Table des annexes

Annexe 1 Charte relative à l'usage de l'IA générative.....	90
Annexe 2 Présentation des tâches de Production Orale (phase expérimentation)	92
Annexe 3 Tableau d'analyse des postures énonciatives par tâche.....	100
Annexe 4 Profil des étudiants volontaires.....	102
Annexe 5 Transcription étudiant 10 (E10).....	103
Annexe 6 Transcription étudiant 12 (E12).....	118
Annexe 7 Tableau de fluence par tâches.....	127
Annexe 8 Questionnaire de perception des tâches.....	129
Annexe 9 Graphiques présentant certains résultats quantitatifs et qualitatifs issus du corpus.....	133

Annexe 1

Charte relative à l'usage de l'IA générative

- UFR LLASIC -

L'IA est une technologie qui doit être mobilisée de manière réfléchie et mesurée. Cette charte vise à cadrer l'utilisation des IA dans l'ensemble des travaux universitaires produits par les étudiant·e·s. Via ce document, les équipes pédagogiques de l'UFR LLASIC vous alertent sur la nécessité d'un **usage réfléchi et transparent** de l'IA dans vos parcours universitaires.

Quelques éléments sur les IA génératives et leur utilisation à l'université

Utiliser l'IA ne remplace pas la réflexion personnelle

Dans tout travail académique (avec ou sans utilisation de l'IA), il est demandé à l'étudiant·e de **produire une réflexion personnelle et de montrer ses capacités d'analyse et de réflexion**. L'existence d'IA génératives peut représenter une aide dans l'apprentissage, un outil de recherche d'information mais ne doit en aucun cas remplacer le processus intellectuel ni entraver la qualité humaine du travail fourni.

Sont proscrites la rédaction automatique de paragraphes ou la génération de réponses à vos sujets d'études. Toute tentative d'utilisation des outils de l'IA qui contournerait les exigences académiques sera **considérée comme une violation du règlement des études** (en tant que tricherie ou fraude académique), et pourra donner lieu à une saisine de la section disciplinaire le cas échéant.

Il est essentiel de savoir que les IA comportent des biais dans leurs réponses, voire inventent parfois des faits (qu'on appelle « hallucinations ») : les informations peuvent donc être erronées. Il revient à l'étudiant·e d'appliquer son esprit critique, tel que croiser ses sources d'informations, contrôler les données, analyser les résultats...

L'étudiant·e doit faire preuve de discernement, démontrer ses capacités d'apprentissage et fournir des travaux dans lesquels la réflexion et l'analyse qu'il.elle développe demeurent entièrement humaine.

Utiliser l'IA n'empêche pas la citation des sources

Au sein d'un travail universitaire, les enseignants doivent être en mesure de repérer les passages qui relèveraient d'un usage de l'IA. **Il est demandé aux étudiants d'être transparents**, de faire preuve d'honnêteté intellectuelle et **de référencer les passages ou éléments** qui seraient issus d'un outil d'IA. Dans la mesure du possible, la référence devra être rédigée selon les normes bibliographiques, avec le style de présentation demandé par l'enseignant (généralement APA ou ISO-690 pour les disciplines enseignées à l'UFR LLASIC), ou selon le tableau proposé ci-dessous.

Pour la rédaction d'un mémoire, la présente charte est corrélée à la charte anti-plagiat qui précise :

*« Face à l'emploi croissant d'outils d'IA générative type ChatGPT, nous rappelons aux étudiant·e·s que conformément aux points 1 et 5 de la charte anti-plagiat, le travail de rédaction du mémoire doit être un **travail strictement original**. Les idées développées et la structure du texte doivent être **entièrement le fruit du travail des étudiant·e·s**. S'il est possible de se faire relire par un tiers ou de recourir à des outils d'aide à la rédaction, **les sources quelles qu'elles soient doivent être intégralement citées**. »*

Règles d'utilisation des IA génératives dans les travaux universitaires

Avant tout, **les étudiant·e·s doivent se conformer à la consigne de l'enseignant** concernant l'usage possible, ou non, des IA génératives.

Pour l'ensemble des travaux, si l'usage des outils d'IA est permis, l'usage pourra notamment concerner :

- une **aide linguistique** (de type formulation, mise en forme, traduction...)
- une **aide à la recherche d'information** pour récolter des connaissances sur un sujet.

En aucun cas l'étudiant·e ne doit les utiliser pour rédiger l'ensemble ou même une partie de son travail universitaire.

Lors de la rédaction d'un mémoire, il est demandé aux étudiant·e·s de produire un écrit original qui fera l'objet d'une **soutenance orale approfondie** où l'étudiant·e sera amené·e à revenir sur son cheminement, ses lectures, ses prises de positions. Les principes énoncés plus haut sont donc également valables.

Quel que soit le type de travail académique réalisé, l'étudiant·e est tenu·e **de déclarer explicitement l'ensemble des outils d'intelligence artificielle utilisés** ainsi que les sources mobilisées. Cette déclaration doit être effectuée conformément aux normes bibliographiques en vigueur et/ou **au moyen d'un tableau récapitulatif détaillant précisément les modalités d'utilisation**.

Ce tableau devra préciser, pour chaque usage : le type d'utilisation (contenu, forme ou autre), les outils employés, les parties du travail concernées ainsi que tout commentaire explicatif utile. Un modèle de tableau similaire à celui présenté ci-dessous pourra être utilisé afin d'identifier clairement les différentes utilisations et les sections concernées.

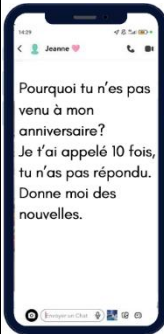
Contenu			
Quel usage	Outils utilisés	Parties concernées	Commentaire utile (pourquoi, comment...)
Faire des recherches bibliographiques			
Explorer un sujet pour mieux le comprendre			
...			
Forme et structuration			
Quel usage	Outils utilisés	Parties concernées	Commentaire utile (pourquoi, comment...)
Corriger des erreurs (grammaire, orthographe, syntaxe)			
Reformuler			
Résumer			
Aider à structurer ses idées			
...			
Autres usages			
Quel usage	Outils utilisés	Parties concernées	Commentaire utile (pourquoi, comment...)
Traduction			
...			
Commentaire général explicatif			

Pour toute question vis-à-vis de l'usage des outils de l'IA dans les travaux d'étudiant·e·s, il est conseillé de se rapprocher des enseignants ou de son directeur ou sa directrice de mémoire.

Annexe 2

Présentation des tâches de Production Orale (phase expérimentation)

TACHES	NIVEAU CECRL	CARACTERISTIQUES	ATTENDUS
T1 LISA Tu habites avec Lisa. Tu la présentes à une amie. 	A partir de A1	Acte de parole : Présenter une personne à un tiers, la décrire. Domaine de la vie sociale : Personnel Thème de communication : Description, qualités, loisirs	Pragmatique ☐ présente clairement Lisa ☐ sélectionne des informations pertinentes ☐ organise son discours Sociolinguistique ☐ registre adapté ☐ tutoiement Linguistique Lexique ☐ loisirs ☐ personnalité ☐ relations ☐ études ☐ Les présentateurs (c'est, voilà) Morpho-Morpho-syntaxe ☐ adjectifs possessifs ☐ pronoms relatifs simples ☐ coordination ☐ accords ☐ déterminants ☐ pronoms Conjugaison ☐ présent ☐ verbes usuels
T2 BRUXELLES « Salut, ça va ? J'ai besoin de ton aide pour un voyage à Bruxelles, je ne sais pas si je prends le train ou l'avion. Merci de tes conseils. » 	A partir de A2	Acte de parole : Conseiller et aider à prendre une décision. Domaine de la vie sociale : Personnel Thème de communication : Transport	Pragmatique ☐ répond à la demande de conseil ☐ compare train et avion ☐ présente avantages et inconvénients ☐ formule une recommandation Sociolinguistique ☐ registre familier Linguistique Lexique ☐ transport / voyage ☐ prix / budget ☐ environnement Morphosyntaxe

			☐ comparaison (plus... que, moins... que) ☐ cause et conséquence ☐ expression de la quantité Conjugaison ☐ présent ☐ futur proche éventuel ☐ conditionnel de conseil ☐ verbe+infinitif
T3 EXCUSE  "Pourquoi tu n'es pas venu à mon anniversaire ? J'ai appelé dix fois, tu n'as pas répondu. Donne-moi des nouvelles." Tu envoies un message vocal d'excuse à Jeanne pour lui dire pourquoi tu n'étais pas à son anniversaire.	A partir de A1	Acte de parole : S'excuser, se justifier Domaine de la vie sociale : Personnel Thème de communication : Les excuses	Pragmatique ☐ présente des excuses explicites ☐ explique l'absence ☐ rassure l'interlocuteur ☐ propose une réparation Sociolinguistique ☐ ton empathique ☐ proximité relationnelle Linguistique Lexique ☐ excuses ☐ sentiments ☐ événements personnels Morphosyntaxe ☐ justification avec parce que / car ☐ articulation chronologique ☐ connecteurs logiques ☐ pronoms Conjugaison ☐ passé composé / imparfait ☐ présent ☐ futur proche
T4 SUPERMARCHÉ	A partir de A2	Acte de parole : Raconter une anecdote Domaine de la vie sociale : Personnel	Pragmatique ☐ raconte une anecdote ☐ situe la scène ☐ décrit les événements principaux

Tu envoies un message vocal à ton meilleur ami pour lui raconter ton expérience au supermarché quand tu as fait tes courses. 		Thème de communication : Achats, vie quotidienne	☐ exprime une réaction personnelle ☐ termine le récit Sociolinguistique ☐ registre familial Linguistique Lexique ☐ courses / alimentation ☐ caisse / paiement ☐ émotions Morphosyntaxe ☐ narration d'événements ☐ connecteurs temporels ☐ description simple ☐ accords adjectifs/noms ☐ pronoms Conjugaison ☐ passé composé ☐ imparfait ☐ présent
T5 ACTIVITES Tu proposes à ton colocataire des activités pour le week-end. 	A partir de A1	Acte de parole : Proposer, convaincre Domaine de la vie sociale : Personnel Thème de communication : Loisirs	Pragmatique ☐ propose plusieurs activités ☐ décrit brièvement les activités ☐ cherche à convaincre ☐ sollicite une réponse Sociolinguistique ☐ registre familial ☐ suggestions polies Linguistique Lexique ☐ loisirs / sport / sorties / culture Morphosyntaxe ☐ propositions avec pouvoir / vouloir ☐ interrogations indirectes ou directes ☐

			☐ pronoms personnels ☐ déterminants Conjugaison ☐ conditionnel de politesse ☐ futur proche ☐ présent
T6 POSITIF « Salut ! j'ai vraiment besoin d'entendre du positif ! Et je me demandais : quelle est la dernière chose qui t'a enthousiasmé, qui t'a vraiment fait du bien ? » Tu racontes la dernière chose qui t'a enthousiasmée, ce qui t'a rendu heureux. 	A partir de A2	Acte de parole : Raconter une expérience Domaine de la vie sociale : Personnel Thème de communication : Relation avec les autres ou avec son environnement, bien-être	Pragmatique ☐ identifie un événement positif ☐ raconte ce qui s'est passé ☐ explique pourquoi cela a plu ☐ exprime ses émotions Sociolinguistique ☐ registre familier ☐ ton enthousiaste Linguistique Lexique ☐ émotions positives ☐ appréciation ☐ rencontre / expérience Morphosyntaxe ☐ explication des raisons ☐ description de personne ou situation
			☐ adjectifs qualificatifs ☐ intensificateurs Conjugaison ☐ passé composé ☐ imparfait ☐ présent

T7 DILEMME Julia a besoin de ton avis: Art ou Médecine?  Coucou ! J'ai besoin de ton avis. Je dois faire un choix pour mon orientation l'année prochaine. Je suis acceptée en école d'art et aussi en médecine. Comme tu sais j'adore les deux domaines, je dessine depuis que je suis toute petite, j'ai un certain talent je crois. Et en même temps j'adore prendre soin des autres, le corps humain m'intéresse beaucoup. Je ne sais pas quoi faire. Qu'est-ce que tu en penses ?	A partir de A2	Acte de parole : Donner son avis, conseiller Domaine de la vie sociale : Personnel Thème de communication : Education	Pragmatique ☐ prend en compte le problème posé ☐ argumente avantages et limites ☐ donne un avis personnel ☐ encourage l'interlocuteur Sociolinguistique ☐ attitude bienveillante ☐ respect du choix final Linguistique Lexique ☐ études / orientation ☐ métiers ☐ qualités personnelles Morphosyntaxe ☐ argumentation ☐ connecteurs logiques ☐ opposition (mais, cependant) ☐ Modalisation Conjugaison ☐ conditionnel ☐ présent ☐ futur
T8 PROJETS 	A partir de A2	Acte de parole : Parler de ses projets Domaine de la vie sociale : Personnel Thème de communication : éducation, vie professionnelle, loisirs	Pragmatique ☐ présente des projets personnels ☐ explique ses intentions ☐ justifie ses choix Sociolinguistique ☐ échange informel ☐ implication personnelle Linguistique Lexique ☐ projets ☐ voyage

Julia te demande : " Et toi, quels sont tes projets pour l'année prochaine ? ".			☐ études / travail ☐ objectifs Morphosyntaxe ☐ expression du but (pour) ☐ enchaînement d'idées ☐ justification Conjugaison ☐ futur simple ou futur proche ☐ présent
T9 VIDEO Tu as reçu cette vidéo via les réseaux sociaux et tu en parles pendant le repas à des amis (Vidéo sur le thème de l'écologie) 	A partir de A2	Acte de parole : Résumer une histoire courte. Domaine de la vie sociale : Personnel Thème de communication : Ecologie	Pragmatique ☐ présente la vidéo ☐ résume le contenu ☐ décrit le message principal ☐ donne son opinion ☐ justifie l'intérêt de la vidéo Sociolinguistique ☐ prise de parole devant plusieurs personnes ☐ registre conversationnel adapté Linguistique Lexique ☐ écologie / déchets ☐ environnement ☐ médias sociaux Morphosyntaxe ☐ narration et description ☐ expression de l'opinion ☐ conséquence ☐ pronoms référentiels ☐ accords Conjugaison ☐ présent ☐ temps du passé

T10 ADMIRABLE Des étudiants de la classe font un podcast. Ils te demandent de parler d'une personne que tu admires. 	A partir de A2	Acte de parole : Présenter quelqu'un Domaine de la vie sociale : Educationnel Thème de communication : Caractérisation d'une personne	Pragmatique ☐ présente la personne admirée ☐ fournit des informations biographiques ☐ explique les raisons de l'admiration ☐ illustre par des exemples Sociolinguistique ☐ registre semi-formel adapté au podcast ☐ valorisation respectueuse Linguistique Lexique ☐ qualités humaines ☐ engagement ☐ réussite ☐ biographie Morphosyntaxe ☐ relatives pour caractériser ☐ justification ☐ exemplification ☐ accords ☐ pronoms relatifs Conjugaison ☐ présent ☐ passé composé ☐ imparfait
--	---------------------------	---	---

T11 INTERVIEW  Audio : « Excusez-moi ! Bonjour, nous faisons un reportage sur la proposition du gouvernement d'interdire les réseaux sociaux au moins de quinze ans. Qu'en pensez-vous ? »	A partir de A2	Acte de parole : Exprimer une opinion, une position Se positionner en tant que sujet social Domaine de la vie sociale : Public Thème de communication : Réseaux sociaux, législation	Pragmatique ☐ répond clairement à la question ☐ exprime une opinion personnelle ☐ développe des arguments ☐ donne un ou plusieurs exemples ☐ conclut sa position Sociolinguistique ☐ registre public adapté à une interview ☐ vouvoiement cohérent ☐ respect des opinions divergentes Linguistique Lexique ☐ réseaux sociaux ☐ adolescents ☐ réglementation ☐ éducation numérique Morphosyntaxe ☐ argumentation structurée ☐ concession (même si, cependant) ☐ cause et conséquence ☐ formes impersonnelles Conjugaison ☐ présent ☐ conditionnel pour nuancer ☐ subjonctif
---	---------------------------	---	---

Annexe 3
Tableau d'analyse des postures énonciatives par tâche

	Nom de la tâche	Cadre de	Degré de probabilité dans la vie quotidienne	Niveau de singularité de la PO	Commentaires
1.	LISA	Fiction	Fort (Parler de quelqu'un, présenter quelqu'un)	Faible	Les étudiants se basent sur l'image pour décrire Lisa.
2.	BRUXELLES	Fiction	Fort (Comparer deux alternatives, choisir celle qui nous paraît la plus pertinente)	Modéré	L'étudiant va-t-il conseiller le train ou l'avion ? Cela dépend de l'importance qu'il accorde, ou qu'il imagine que son interlocuteur donne, aux différents aspects du voyage (prix, durée, confort, écologie...). Mais globalement, les réponses sont assez redondantes, avec des phrases types « je te conseille », « plus écologique », « temps de trajet... ».
3.	EXCUSE	Fiction	Fort (Trouver un motif d'absence)	Modéré	Enjeu assez fort donc les étudiants cherchent des motifs sérieux : examens à préparer, travaux... Là encore, les réponses s'appuient souvent sur les mêmes motifs, liés au contexte de vie de l'étudiant (situations similaires ce qui a pu empêcher réellement d'aller à un RDV).
4.	SUPERMARCHE	Fiction	Modéré (Raconter une anecdote, une situation cocasse)	Faible	Le propos est toujours le même, les moyens pour répondre varient cependant et dépendent vraiment du niveau de l'étudiant. Vocabulaire très spécifique qui bloque certains étudiants. Donc stratégie d'évitement, de compensation (Xu, 2023) p58 à 63... 2 étudiants ont endossé le rôle de la grand-mère.
5.	ACTIVITES	Fiction	Fort (Proposer des activités, faire des projets de sorties ou savoir comment organiser son temps libre)	Faible à modéré	Les étudiants s'appuient sur l'INPUT. Donc énoncent les 4 activités proposées, en ajoutant quelques éléments personnels.
6.	POSITIF	Vérité	Faible (Trouver un motif de contentement, se donner le moral, réfléchir à ce qui nous fait du bien)	Très fort	On ne peut pas savoir à l'avance la dernière chose qui a enthousiasmé l'étudiant : à chaque fois réponse différente, même si les thématiques se recoupent : la nature, la détente, la nourriture, le sport...
7.	DILEMME JULIA	Fiction	Fort (Faire des choix d'orientation, peser le pour et le contre, conseiller qql)	Modéré	Globalement, le choix de médecine est plébiscité (plus sûr) et l'importance donnée à l'art plus ou moins marquée. Question intéressante pour déterminer comment se positionne l'étudiant par rapport à son interlocuteur.

8.	PROJETS	Vérité	Fort (Raconter ses projets, parler de soi)	Fort	Dépend vraiment de la vie de l'étudiant. On ne peut pas savoir à l'avance, même si grandes thématiques se dessinent : études, voyages, activité professionnelle
9.	VIDEO	Fiction	Faible (Raconter une vidéo vue sur les réseaux, transmettre le message véhiculé)	Faible	Les réponses sont connues à l'avance. Le problème qui se pose est de réussir à « trouver les mots » pour raconter. Là encore, plusieurs stratégies pour s'en sortir.
10.	ADMIRABLE	Vérité	Faible (Réfléchir à ce qui nous guide, parler de soi, de ce qui est important, nous construit...)	Très fort	Enjeu affectif fort qui ajoute une tension et une profondeur à la réponse, unique et parfois touchante. Selon la façon dont l'étudiant accepte de se « livrer », les réponses sont des leçons de vie passionnantes (E10, E3). De grandes thématiques se dessinent là aussi : membres de la famille, personnages célèbres, sportifs, intellectuels, professeurs...
11.	INTERVIEW	Vérité	Fort (Donner son avis, argumenter)	Modéré	Majoritairement pour l'interdiction des réseaux, mais arguments plus poussés pour modérer la réponse. Selon posture de l'étudiant sur ce sujet.

Annexe 4

Profil des étudiants volontaires



E1

Homme, afghan, 24 ans

L1: Dari

L2: Français C1

Session de 60 minutes



E2

Homme, afghan, 22 ans

L1: Dari

L2: Français C1

Session de 75 minutes



E3

Femme, bolivienne, 30 ans

L1: Espagnol

L2: Anglais

L3: Français B2

Session de 50 minutes



E4

Homme, allemand, 30 ans

L1: Allemand

L2: Anglais

L3: Arabe

L4: Français B2

Session de 90 minutes



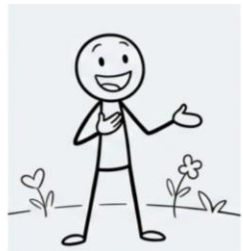
E5

Femme, américaine, 22 ans

L1: Anglais

L2: Français A1

Session de 50 minutes



E6

Femme, vénézuélienne,

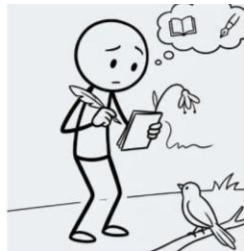
46 ans L1: Espagnol

L2: Anglais

L3: Français B1

L4: Chinois

Session de 50 minutes



E7

Homme, syrien, 22 ans

L1: Arabe

L2: Français B1

L3: Anglais

Session de 70 minutes



E8

Homme, américain, 22 ans

L1: Anglais

L2: Français B1

Session de 50 minutes



E9

Homme, allemand, 68 ans

L1: Allemand

L2: Espagnol

L3: Français B2

Session de 70 minutes



E10

Homme, italien, 71 ans

L1: Italien

L2: Français B1

Session de 95 minutes



E11

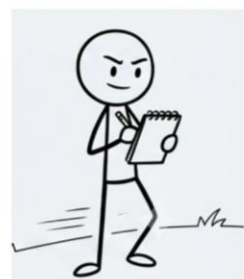
Homme, soudanais,

28 ans

L1: Arabe L2: Anglais

L3: Français B1

Session de 40 minutes



E12

Homme, allemand, 40 ans

L1: Allemand

L2: Anglais

L3: Français A2

Session de 65 minutes



E13

Femme, indienne, 30 ans

L1: Tamoul

L2: Anglais

L3: Arabe L4: malayalam

L5: Français A2

Session de 60 minutes



E14

Homme, américain, 24 ans

L1: Anglais

L2: Français A1

Session de 40 minutes



E15

Homme, allemand, 24 ans

L1: Allemand

L2: Anglais

L3: Français B2

L4: Espagnol

Session de 75 minutes

Annexe 5

Transcription étudiant 10 (E10)

- E10 (1) Je/ je regarde le/le/ le tutoriel//
- M (2) Alors avant/ je vous donne des indications// vous allez devoir vous enregistrer// il faut essayer de faire au moins 20 secondes// si vous pouvez parler au moins 20 secondes// et à 2 minutes/ ça bloque// ça s'arrête// donc c'est maximum 2 minutes// essayez d'être naturel pour parler// moi/ je suis étudiante// du coup/ je ne vais pas juger// c'est juste pour voir comment vous réagissez aux activités//
- E10 (3) (Rires) bien sûr ! bien sûr !
- M (4) et ce qui est un peu compliqué/ c'est que j'aimerais que vous pensiez à voix haute// c'est quand on dit tout ce qu'on a dans la tête// exemple// si moi/ je fais cette tâche/ cette activité// en pensant à voix haute// voilà comment ça fait : « donc// alors d'abord/ je regarde ici// online chat with a friend// ok// donc ça va être une discussion avec un ami// donc là/ je suis en train de faire la traduction en français// je lis le message// je vois les images// ok// donc je dois parler de mes vacances// je réfléchis à quelles vacances je vais parler// je pense que je vais parler quand je suis partie en Savoie »// ok// et là/ je m'enregistre// si ça va/ je sauvegarde et je passe à la suivante// et si je veux/ je peux me réécouter// vous pourrez écouter// ou alors/ je peux enregistrer une deuxième fois//
- E10 (5) Voilà// et pour réécouter/ il faut ?
- M (6) Il va y avoir// mais voilà// donc si le plus que vous parlez// et si des fois/ c'est en anglais ou en italien//
- E10 (7) Je peux parler en français mais aussi en italien ?
- M (8) Et anglais ? mais italien/ en fait/ je pourrais demander à quelqu'un//
- E10 (9) Alors/ je parle seulement français//
- M (10) Par contre/ pour l'enregistrement/ c'est seulement français// oui// c'est juste que pour penser à voix haute/ c'est difficile//
- E10 (11) Oui// alors/ si je vois cette image// oui// et je dois le commenter// alors/ en avant/ je parle/ je dis ce que je pense// voilà/ c'est ça// et quand je dois commencer à enregistrer ?
- M (12) Eh bien/ c'est que quand vous répondez à la question// là/ il y aura la question// là/ quand vraiment je réponds à la question/ on me demande de parler des vacances// et là/ hop// oui/ alors/ je suis allée le week-end dernier en Savoie// c'était super// j'étais avec mes enfants//
- E10 (13) Ah ! ok ok !
- M (14) Ça/ c'est l'enregistrement pour la plate-forme// après/ il y a l'enregistrement pour ma recherche// où là/ vous pensez à voix haute// ah/ ok/ ok// et c'est/ voilà// mais vous avez un bon niveau de français//
- E10 (15) D'abord/ j'espère d'avoir compris (rires)
- M (16) Mais si jamais on reprend// donc là/ vous pouvez écouter le tutoriel/ oui// est-ce qu'on peut dire tu ? on peut se dire tu ? on peut se dire tu ?
- E10 (17) On peut se dire ?
- M (18) Tutorer ? je peux te tutoyer ?
- E10 (19) Oui// oui// j'ai finalement compris ce que veut dire tutoyer// oui/ oui//
- M (20) Eh ben/ je vais te dire tu alors//
- E10 (21) C'est mieux// non/ non/ parce que j'ai fait ce question à la prof// je lui ai demandé qu'est-ce que veut dire tutoyer ?
- M (22) Oui/ oui/ oui// accepter qu'on dise tu//
- E10 (23) Oui/ oui/ non/ j'ai compris//
- M (24) Sinon/ c'est vouvoyer//
- E10 (25) Non non non no !
- M (26) Ok/ ben/ je te dis tu alors// parfait// tu peux écouter le tutoriel//

- E10 (27) Et alors/ le tutoriel est ici// et ici/ et cet ici/ le tutoriel
- M (28) Et il faut faire un test micro pour voir si ça enregistre bien//
- E10 (29) Aujourd'hui/ je suis allé à l'école//
- M (30) Et vous pouvez arrêter sur le bleu// voilà// et après/ vous pouvez écouter pour voir si ça a marché// tu peux écouter// tu entends bien ?
- E10 (31) Oui/ oui//
- M (32) Ok/ parfait// alors après/ il faut sauvegarder// sauvegarder/ clic/ ouais// et enregistrer// bon/ c'est pas grave//
- E10 (33) C'est la même//
- M (34) Oui/ mais ça va/ oui// et après/ il faut valider// et ça/ c'est la première/ la première/ l'activité// et n'oublie pas de penser à voix haute
- E10 (35) Ah/ oui// tu habites avec Lisa// tu la présentes à une amie// Lisa est une amie que j'ai connue à l'école// elle habite près ma maison// et elle est une jeune très intéressante// elle joue du piano// et elle est une artiste//
- M (36) Ok// alors là/ il y a l'image avec Lisa//
- E10 (37) Ah/ oui// je ne l'ai pas regardée//
- M (38) Tu n'as pas regardé ? non// donc/ en fait/ il y a en général une image//
- E10 (39) Tu habites avec Lisa// et je dois// non/ non/ je// elle joue de...
- M (40) C'était pas loin// tu peux cliquer sur l'image/ là/ pour la grandir/ si tu veux//
- E10 (41) Alors/ je peux répéter ?
- M (42) Alors/ en fait/ c'est pas enregistré/ là// juste/ là/ tu peux agrandir//
- E10 (43) Oui//
- M (44) Comme ça/ tu vois en grand// et quand tu veux t'enregistrer pour le test//
- E10 (45) Je parlais et c'était pour vous// et là// et maintenant/ c'est pour enregistrer//
- M (46) Et donc/ il faudra appuyer ici quand tu es prêt// oui// oui// voilà/ et je te remets l'image//
- E10 (47) Voilà/ voilà Louisa/ une jeune femme/ une jeune fille que j'ai connue depuis l'école// elle est une artiste/ joue de chitarre// et je (rires) suis content de la connaître//
- M (48) Alors/ ça n'a pas enregistré là//
- E10 (49) Fermé//
- M (50) Oui/ tiens/ vas-y/ je te laisse faire// en fait/ quand tu veux enregistrer/ il faut vraiment appuyer là// là// et là/ après/ tu parles pour présenter//
- E10 (51) Une autre/ une autre/ une seconde fois ?
- M (52) Parce qu'en fait/ il faut//il faut appuyer sur enregistrer pour vraiment parler// c'est bon// tu peux parler//
- E10 (53) Je peux parler// alors/ Louisa/ Lisa/ est une jeune fille qui habite près de chez moi// elle est une artiste// elle joue au chitarre// et à l'école// et très//// bravo// elle est très sympa// elle est très sympa// et elle fait des promenades à la soir avec son chien sur le quai de l'Isère// et avec elle/ je suis allé à la montagne// c'est une fille très intéressante// tu le dois connaître// c'est une belle personne// arrête//
- M (54) Voilà// super// bravo// trois fois/ du coup// désolée// et alors/ si tu veux t'écouter/ tu peux//
- E10 (55) Oui// oui//
- E10 (56) Alors je peux faire une autre registration/ je dis le chien mais il y a le chat// je pourrais/ je pourrais refaire mais pour la première fois ça suffit//
- M (57) Ouais ouais c'est super
- E10 (58) Pour la seconde je continue ?
- M (59) Oui// si/ si// « j'ai sauvegardé// »

- E10 (60) Comment dire ? le pousser//
- M (61) Oui// et après/ stop//
- E10 (62) Stop//
- M (63) Et on passe à la suite// donc/ il faut// faire enregistrer en bas voilà et après valider et valider et n'oublie pas tu peux cliquer sur l'image pour grandir
- E10 (64) Je le dois grandir ?
- M (65) Ouais c'est pour mieux voir
- E10 (66) Ok voilà c'est mieux pour voir
- E10 (67) Et que je dois dire ?
- M (68) Alors la question elle est à côté fermé la question elle est ici
- E10 (69) Ah ah ! je peux réécouter ?
- M (70) Oui autant de fois que tu veux
- E10 (71) Alors / alors tu dois aller à Bruxelles //eh//combien d'argent as-tu ? et à quelle heure tu veux partir ? eh/tu/à quelle heure ? à quelle heure tu veux partir ? à quelle heure tu veux arriver ? combien d'argent as-tu ? tu veux faire une classe économique ou vite ? on a vite je ne sais pas si tu veux aller en train ou à l'avion ? bon je pense que pour aller à Bruxelles/ à partir de Lyon/ c'est mieux le/le/le tgv// parce que le temps que tu dois attendre pour monter un avion/ il faut aller/ tu arrives à Bruxelles// et après/ et après/ en train/ il est très tranquille// et et et et encore/ il est très faible// l'avion augmente la pollution de de de l'air// pour moi/ c'est mieux aller en train//
- M (72) En fait/ c'est super// mais par contre/ tu t'es pas enregistré//
- E10 (73) Ah/ je le dois registrer//
- M (74) En fait/ avant de parler à l'ordinateur/ il faut enregistrer//
- E10 (75) Ah/ ok// désolé// je dois répéter//
- M (76) C'est pas grave ? tu appuies sur le bouton bleu//
- E10 (77) non/ non/ non// enregistrer// « alors/ cher ami/ tu dois aller à Bruxelles// et tu m'as demandé si tu... si c'est mieux aller en avion ou ou ou en train// je pense que c'est mieux en train// parce que parce que le temps qu'on emploie pour monter en avion/ tu vas à Bruxelles// et/ et / après/ il a plus possibilité en train// et tu peux être plus/ plus confortable// et coûte moins// et// et pour l'environnement/ c'est plus//pas de pollution// pas de pollution// pour résumer/ je te conseille le train// c'est plus économique// c'est plus rapide// c'est plus écologique// et// et// et// et// et// tu peux choisir plus plus plus plus court// bah/ je n'sais pas// » et je l'écoute
- M (78) Si tu veux
- M (79) Tu peux/ tu peux me dire à quoi tu penses quand tu t'écoutes ? quand tu t'écoutes/ qu'est-ce que tu penses ?
- E10 (80) Je pense en français// non/ quand j'écoute ?
- M (81) Oui/ tu écoutes/ j'ai vu/ tu rigoles// parce que qu'est-ce que tu penses ?
- E10 (82) Ah oui// parce que c'est/ c'est drôle !
- M (83) De t'entendre ?
- E10 (84) Oui/ parce que je //euh// je dois euh chercher les les les mots// oui// alors je comprends (rires) mes difficultés// ah// mais je ne suis pas/ je suis relaxé// oui// oui/ oui// non/ non/ je ne sais pas// je ne dois faire des performances// oui// et alors/ c'est pourquoi je// je rigole !
- M (85) Oui/ ok//
- E10 (86) Et je comprends que les phrases ne sont pas fluentes//
- M (87) D'accord//
- E10 (88) Mais/ je sais que c'est euh euh coupé/ ma je sais que c'est que je dois passer par cette euh euh
- M (89) Étape ?

- E10 (90) Étape (rires)
- M (91) Ok super merci/ du coup/ si c'est bon tu peux enregistrer/ tu cliques pour sauvegarder
- E10 (92) Alors/ cette fois/ je lis// envoie un message vocal à jeanne pour lui expliquer pourquoi tu n'étais pas à son// pourquoi tu n'étais pas à son anniversaire// cliquez// alors//ah non/ non/ non/ ok// enregistrer//non// avant/ je parle//
- M (93) Alors c'est comme tu veux//soit tu sais déjà ce que tu vas dire et tu t'enregistres/ soit tu veux regarder un petit peu//
- E10 (94) Non/ non/ non/ alors/ alors// jeanne/ pourquoi ne pas aller à son anniversaire ? je compris que « envoie un message à jeanne pour lui expliquer pourquoi tu n'es pas //ah !! c'est jeanne qui me fait la demande ? ok et je dois répondre//
- M (95) Et tu dois répondre// et voilà// et l'image//
- E10 (96) Voilà// comment s'appelle la fille ? jeanne/ jeanne/ jeanne//
- M (97) Alors attends/ après/ si tu veux t'enregistrer/ n'oublie pas d'appuyer//
- E10 (98) Non/ je veux parler//
- M (99) Ah/ tu commences déjà// ok/ très bien//
- E10 (100) Jeanne/ je suis désolé/ mais// il y a// mais il y a trois jours que je n'ai pas paix// j'ai beaucoup de travail// et// et je suis en train de faire du renouvellement dans la maison/ dans chez moi// et// mais si je peux faire quelque chose pour// pour// pour// pour changer//pour changer et pour participer à ta fête/ je suis// je suis// je suis// je suis// ici// alors// (rires)
- M (101) Donc là/ tu t'es entraîné ? oui//
- E10 (102) Enregistrer/ alors// oui/ ici//
- M (103) Ah zut ! alors/ c'est une seule fois// une seule fois// alors attention/ tu as une deuxième chance// oui// là/ comme c'est// là/ tu as utilisé le premier// ah !ah ! ce qui ne faut cliquer qu'une fois// donc là/ tu peux refaire une fois// donc tu peux rappuyer une seule fois// alors/ je dois enregistrer une fois ?
- E10 (104) Oui// ok// appuie// je peux partir ? enregistrer ?
- M (105) Là/ appuie// non/ non/ non/ non/ non/ non/ non// appuie ici// ici// là/ je te dis et tu n'y vas pas// ok// attention// top
- E10 (106) Jeanne// Jeanne// j'ai entendu/ j'ai entendu t'a téléphoné// je suis désolé// je n'ai pas pu participer à ton anniversaire// pourquoi ? il y a trois jours que je n'ai pas eu le moment de paix// je suis en train de faire du travail chez moi// tu sais que nous devons rénover la salle de demain// demain// mais si tu veux/ la semaine prochaine/ je son complètement libre// libre// et// libre// et je veux remédier et participer à ton fête// excuse-moi// un / je/ pardonne-moi// »
- M (107) Arrêtez// arrêtez// ah oui tu veux t'écouter// je suis désolé//
- E10 (108) Alors/ je dis je son et je suis// je le dis à l'italienne/ je « son » // parce qu'en italien/ c'est « son » // je suis//
- M (109) Je suis en français/ d'accord// donc/ tu as raison// tu as remarqué cette petite// ok/ si tu es satisfait/ tu peux enregistrer//
- E10 (110) Je peux faire une seconde ? non ?
- M (111) Eh non/ parce que du coup/ tu as cliqué sur//
- E10 (112) Alors/ valider
- M (113) Enregistrer // voilà/ et ensuite/ cliquer/ ouais/ ici/ et là
- E10 (114) Là/ j'ai cliqué/ valider// alors/ envoie un message vocal à ton meilleur ami pour lui raconter ton expérience au supermarché quand tu as fait tes courses// et je dois m'inspirer à cette fiche ? alors/ je parle comme je comprends bien// ok// alors/ maintenant je parle//
- M (115) Ok// et après/ quand tu auras décidé/ tu pourras enregistrer//
- E10 (116) Ok// alors/ qui est mon ami ? mon ami ? un ami en général// un vocal/ ton meilleur ami// ah oui/ oui// ok// alors/ marc/ je suis allé pour la première fois à faire les cours// qu'expérience/ qu'expérience ! il y avait//

il y avait un cou (queue) très/ très/ très/ très longue// et avant moi/ il y avait une vieille madame très sympa/ mais pas vite// et après/ il a payé avec des monnaies/ avec des// comment ça s'appelle ? fiches ? et// ce n'était possible// elle était// elle était très/ très heureux// très faisable// mais nous/ mais nous/ en cou (queue)//et nous étions étions... très/ très marre pour dire son ne peu piou (je n'en peux plus)

- M (117) Une fois là tu peux parler
- E10 (118) Bonjour Marc je suis allé au marché faire le cours c'était c'était une expérience tragique il y avait avant moi une vieille femme très sympa mais elle a payé avec beaucoup de fiches et là elle a euh reversé (renversé) sur le sur le banc sur le banc tout ce c'est monnaie et la femme à la caisse était étonnée mais elle a été très gentile nous nous j'étais en cou (queue) derrière à la vieille dame et je je n'ai marre je pensais de retourner sans acheter rien mais je pensais qu'elle est peut-être ma grand ma grand-parent ma grand-none ma grand-père grand-mère ma grand-mère et alors je l'ai excusé// arrêtez// je peux écouter ?
- M (119) Oui vas-y oui bien sûr !
- E10 (120) Je parle en route libre
- M (121) L'oral c'est comme ça // par contre il faut mettre (le casque)
- E10 (122) Ah oui !
- M (123) Sinon tu peux arrêter et enregistrer c'est comme tu veux /
- E10 (124) Ok pour moi c'est bon ici// je continue et valider Alors/ propose à ton cola...colocataire des activités pour le week end// ton colocataire ? qui ? qui ? le colocataire/ ce qui m'a logé la chambre// le locataire...// des activités// propose à ton colocataire// ah colocataire// oui/ oui/ oui//
- M (125) Du coup/ tu as compris ?
- E10 (126) Oui/ oui/ oui// c'est qui vit avec moi dans le studio// oui/ oui/ oui// alors/ bien/ bien// alors/ première/ je parle//
- M (127) Oui//
- E10 (128) Et alors/ je dois faire// pour parler/ je dois cliquer quelque chose ? non/ pour parler//
- M (129) Alors/ si tu sais déjà ce que tu veux enregistrer//
- E10 (130) Non/ je veux avant parler//
- M (131) Eh bien/ alors/ tu cliques nulle part// tu peux regarder juste l'image en grand si tu veux//
- E10 (132) en grand// voilà// alors/ mon ami/ comment il s'appelle ? ah/ cher mon locataire// mon locataire// ce week-end/ je suis libre// si tu veux/ je suis à ta disposition// mais je ne veux pas rester en ville// je veux aller dans le bois pour me mettre à l'ombre/ pour lire un livre/ pour fermer les yeux// et penser seulement à me reposer// oui/ je// si/ si/ oui/ oui// je prends un livre// un livre// un livre très facile// pas compliqué// et// je ne pas le temps de passer au supermarché// possible que tu achètes// non// que tu penses-tu à aller// nourriture ? ma/ je ne sais pas// comment dire/ la nourriture ? et// c'est possible/ tu peux inviter à Cécile// Cécile// pour la compagnie// seulement pour être euh ... entre amis// et// et j'attends ton repos (réponse)// à bientôt// fermer// adestre fâché la registration (en italien)// ok// basta
- M (133) (Rires)
- E10 (134) Bonjour Marc/ ce week end je suis libre/ je...//si tu veux je suis à... ton disposition/ nous pouvons aller où tu veux// ma je préfère aller à la montagne// je veux je veux me mettre à l'ombre d'un arbre/ fermer les yeux et penser à/ penser à/ penser à des choses belles// je voudrais aussi lire un livre/ pas compliqué/ un livre/ une histoire légère// et pour la nourriture/ si tu veux/ je préfère que l'achètes/ que l'achètes tu// pour la compagnie/ pour la compagnie/ tu peux l'inviter à Cécile// c'est une fille très gentile// si tu es d'accord/ j'attends ton message// au revoir/ à bientôt// » arrêtez// je l'écoute//
- M (135) Oui/ vas-y/ écoute//
- E10 (136) Je veux refaire la registration//
- M (137) Oui// alors pourquoi/ qu'est-ce que tu as remarqué ?
- E10 (138) Ah/ alors/ des pronomi tonici/ des pronoms à toi//
- M (139) Oui// ok//
- E10 (140) Et une autre chose ... la première phrase/ alors// Je suis libre// libre// libro/livre oh no ?

- M (141) Li-bre// livre c'est le livre
- E10 (142) Livre c'est le livre// libre// c'est je suis à disposition// alors/ ça va bene
- M (143) Libre/ c'est être libre//
- E10 (144) A ta disposition// ou ton disposition ?
- M (145) Là-dessus/ tu penses quoi/ toi ?
- E10 (146) Ton//
- M (147) Ah non/ c'est ta//
- E10 (148) Ta//
- M (149) Oui/ c'est ça/ ta disposition//
- E10 (150) Ta disposition// oui// et alors/ je dis ma// je dis mais// je dis ma// mais// je dis//
- M (151) Ah/ au lieu de dire mais/ tu dis
- E10 (152) Ma
- M (153) Ah/ parce qu'en italien/ c'est ma ?
- E10 (154) C'est ma//
- M (155) Eh oui/ d'accord//
- E10 (156) Ah oui/ c'est proche// ok// merci// Et pour/ je dis per// pour//
- M (157) Ah/ c'est pareil en italien/ on dit per ?
- E10 (158) En italien/ per// et en français/ pour//
- M (159) Ah oui/ d'accord// ok// et du coup/ tu fais des petites...// des mélanges//
- E10 (160) Oui/ oui/ oui// alors/ si je le réécoute/ je le corrige// quand je parle/ je vais// en route libre/Ok je peux refaire la registration
- M (161) Oui mais remets bien le casque/ il faut recliquer une fois
- E10 (162) bonjour marc/ ce week end/ je suis libre// et si tu veux nous pouvons aller à faire une promenade à la montagne// je préfère la montagne// il y a beaucoup de chaud et je veux me mettre à l'ombre et fermer les yeux et penser à des choses belles// je pense aussi de lire un roman/ un roman légère/ pour passer le temps// et pour la nourriture/ je t'en prie de de d'acheter/ de faire tu les cours(es)// et si tu peux/ eh/ je te prie d'inviter Cécile// c'est pour la compagnie// c'est une fille très gentille// j'attends de ton repos (réponse)// a bientôt »// non so se sia meglio//
- M (163) Si/ si// si/ c'est mieux// oui/ oui//
- E10 (164) Ok//
- M (165) Après/ tu peux choisir// soit tu remets le 1/ soit le 2//
- E10 (166) 2/ ok//
- M (167) Et donc là/ après/ tu peux enregistrer// et j'ai cliqué//
- E10 (168) Et validé//
- M (169) Là où tu as bloqué/ oui// ok//
- E10 (170) Ah/ cliquer// et alors/ tu as reçu cette vidéo// envia/ si j'ai bien les raisons/ sociaux/ et tu en parles pendant le repas à des amis// oui// alors/ je dois regarder//
- M (171) Regarder l'image/ oui// la vidéo//
- E10 (172) ok// ok// ah/ ok alors/ tu as reçu cette vidéo// parles-tu pendant le repas à des amis ? je dois comment// expliquer ce que j'ai vu ? alors/ avant/ je le fais/ ok// alors/ je parte// je peux// ah/ alors// alors/ gare (gars)/ j'ai vu une vidéo/ une vidéo d'un// d'une petite homme qui était à la plage/ et qui a mangé un// un glace// mais il était très/ très// il était très/ très// très fatigué// et il ne s'est pas levé pour jeter les//les déchettes dans la plubelle// la plubelle// et le vent a// a// a// a porté// le// le déchettes dans la mer// et// et// et la mer s'est// s'est// s'est// s'est// la mer s'est// la mer s'est// s'est// s'est// reveillée// et// et// Netuno// Netuno le// le

- dieu de// de la// de// de//de la mer// s'est// s'est sorti// de l'eau// et// et// et// et là// et là// et là// et là// et//et
 là// et là// je ne sais pas comment ça dit// elle a dit que ne se fa pas comme ça// et le petit homme/ très/
 très/ très// no possible/ après/ je me dis le mot/ a pris le déchet de la glace et il s'est levé de son chaise
 longue et il a mis le déchet dans la poubelle// et c'est une message...pour se bien comporter sur la
 plage »// fermo/ fermarmi// je dois arrêter// alors/ je parlais et maintenant je veux enregistrer//
- M (173) Tu veux enregistrer/ ok/ parfait// du coup/ tu peux rappuyer sur//
- E10 (174) Je veux enregistrer// alors/ j'ai une//
- M (175) Attends/ attends/ attends/ là ça a pas enregistré// si tu veux// que la machine/ elle t'enregistre/ il faut
 appuyer sur le micro là-bas//
- E10 (176) Et c'est quoi ? elle parte immédiatement ou il faut attendre un peu ?
- M (177) Non/ ça part tout de suite// enfin/ une seconde/ tu attends une seconde//
- E10 (178) Non/ parce que je pense que quand une personne// non/ ce n'est pas étonner/ mais c'est une autre chose//
 c'est-à-dire que c'est/ surtout la tête que// je ne suis pas le nom// au mieux/ je le savais/ mais maintenant je
 ne me souviens pas// quand// bouservé// bouleversée// quand le dieu de la mer sort de l'eau/ le petit homme
 est bouleversé// oui// et il fait ce que le dieu lui commande//
- M (179) Oui// ça marche//
- E10 (180) Alors/ voilà// je voulais voir toute l'image//
- M (181) Ah/ alors en même temps/ ici// hop là//
- E10 (182) ah/ bon// gares (les gars !) j'ai vu une vidéo sur un petit homme/ un petit homme qui est à la plage/ à// a
 fait des choses pas écologiques// il a mangé une glace et n'a pas mis le déchet dans la poubelle// mais il l'a
 abandonné sur la plage// le vent a transporté le// le petit déchet dans l'eau// et la mer et// s'est transformée//
 le dieu Neptune de la mer est sorti de l'eau et a bouleversé le petit homme qui a fait ce qu'il doit faire/ et
 qu'il n'en a pas fait (rires)// et c'est// c'est un message pour les petit enfant// comme il faut se comporter sur
 la plage et ne pas jeter les déchet// et pour//et pour// et pour// et pour// et pour// et pour// et pour// et pour
 faire comprendre que les lieux publics doivent être// sont// sont pour tous et// et// et// ils vont respecter//
- M (183) Alors du coup/ comme tu as été au plus que 2 minutes/ ça t'a arrêté juste un petit peu avant la fin//
- E10 (184) Ah non/ non// bon/ c'est//
- M (185) Si tu veux écouter/ il faut mettre le casque// tu peux boire si tu veux//
- E10 (186) C'est interrotto /interrompu/ alors/ pour moi/ c'est pour les/ oui/ oui// oui// il y a des répétitions// mais//
 c'est bon// le sens de la// je pense//
- M (187) Tu as répondu à la question ?
- E10 (188) Oui// d'accord// tu parles pendant le repas des amis// alors/ c'est vidéo de ... ok
- M (189) // Alors/ si tu veux enregistrer/ c'est là// enregistrer// ok// et après/ tu cliques pour sauvegarder
- E10 (190) J'ai cliqué/ oui// oui// si// oui// ok// et après/ valider// ok// alors/ j'ai cliqué//
- M (191) Il faut écouter là// c'est que de l'audio// non/ la bulle//
- E10 (192) Je peux réécouter ?
- M (193) Oui/ autant de fois que tu veux//
- E10 (194) Oh/ bien// alors/ la dernière// la dernière// (réécoute)La dernière// la dernière chose la dernière chose qui
 m'a enthousiasmé c'était la// la// la visite à la bastille// je suis monté avec la téléphérique et j'ai regardé
 la//la// la// la ville sur la terrasse au-dessus de la//de la rive de la téléphérique// et// j'ai vu la vieille ville/ la
 ville moderne/ les parcs et// et la rivière// c'est un petit chose// je le sais/ c'est un petite chose// mais//pour
 moi/ c'était une chose qui m'a enthousiasme// m'a enthousiasme ma// bon// alors/ je peux réécouter//
- M (195) Oui/ tu peux// mets peut-être le casque// et là/ tu// le casque/ il a// regarde là// ouais/ c'est bon//
- E10 (196) Alors c'était la//enthousiasmé/ alors/ enregistrer// alors/ la dernière chose qui m'a enthousiasmé/ c'était/
 c'était (en italien) a été la visite à la bastille// une// il y avait beaucoup de temps que je voulais monter
 avec la téléphérique// et hier/ il a été possible// sur la terrasse au-dessus de la rive de la téléphérique/ j'ai
 vu la plante (le plan) de la ville// le centre-ville/ les expansions après les olympiades/ jeux olympiques de

- 1906 et les vieux quartiers// et j'ai regardé la rivière et les vieux bâtiments// je pense de registrer// arrête// je le peux écouter//
- M (197) Oui/ tu peux écouter//
- E10 (198) Alors/ je fais la seconde// oui// enregistrer// je dois je//
- M (199) Non/ si tu veux faire une deuxième fois/ il faut rappuyer sur le micro//
- E10 (200) Ok// je vais// « la dernière chose qui m'a enthousiasmé a été la montée à la bastille// hier/ je suis allé avec ma femme avec la téléphérique// c'était une vue très/ très enthousiasmant// j'ai compris la planque de la ville// j'ai vu où est la cathédrale/ où est le musée// j'ai vu les petites places et le centre historique// je compris le parcours de l'Isère et les nouveaux quartiers après les jeux olympiques de 1966// pour moi/ voir et comprendre comme la ville s'est expandue pendant les ans/ pour moi/ c'est une chose qui me fait plaisir »// je dois arrêter//
- M (201) Oui//
- E10 (202) Moi/ je ne réécoute pas (rires)
- M (203) Alors/ tu peux enregistrer et tu peux cliquer// ok//
- E10 (204) C'est la dernière// ou il y a ?
- M (205) Non/ alors attends//
- E10 (206) Combien il y a encore ? combien de fiches ?
- M (207) Il en reste 4//
- E10 (208) 4/ ok// ça va ? alors/ ça va//
- M (209) Après/ si tu en as marre/ tu peux arrêter//
- E10 (210) Non/ non/ non// je tranquille// Julia a besoin de ton avis// Julia a besoin de ton avis// art ou médecin ?
- M (211) Et tu peux écouter la petite bulle/ là//
- E10 (212) Alors/ je compris qu'elle doit choisir une école ou une autre école mais « comme tu sais » je dois réécouter// je peux faire ?
- M (213) Plein de fois/ il n'y a pas de limite//
- E10 (214) alors/ il y a un petit peu du « cours »/ je ne l'ai pas compris// « comme tu sais »/ et alors/ tu sais/ je n'ai pas compris/ tu sais/ et j'ai compris qu'elle doit choisir art ou médecin/ mais les// la cause/ la conséquence/ la demande à moi// ma je n'ai pas compris exactement quel est son intérêt// je compris que/ comme tu sais/ le cœur/ il y a quelque chose que je n'ai pas compris sur l'arte// alors// alors// alors// alors/ cher/ cher Julia/ c'est une décision que// que tu dois prendre// tout seul/ pour décider quel est ton futur// sont deux choses très différentes// si/ est vrai que tu aimes l'art et aussi la médecine/ mais tu dois penser à comment organiser ta vie// je pense que// que tu dois choisir// en solitude... pour fermer ?
- M (215) Tu veux quoi ? tu t'enregistres ?
- E10 (216) Je pourrais enregistrer/ ma//
- M (217) Tu veux faire quoi ?
- E10 (218) Je ne suis pas// pas// euh euh
- M (219) // Satisfait ?
- E10 (220) Non/ « convinto » « convinto »
- M (221) Convaincu//
- E10 (222) Convaincu//
- M (223) Et du coup/ qu'est-ce que tu veux faire ?
- E10 (224) Je ne sais pas//
- M (225) (Rires)

- E10 (226) Alors/ je peux enregistrer/ mais il y a une petite part de la// de le message de julia que je n'ai pas entendue// elle a dit/ comme tu sais/ je///// ensemble le domaine/ le domaine de l'art/ le domaine de la médecine// et je n'ai pas compris pour l'art/ je n'ai pas compris pour l'art/ quelle est la// la// sa//
- M (227) Elle dit/ « je dessine depuis que je suis toute petite et j'ai du talent/ je crois// »
- E10 (228) Alors/ elle petite//
- M (229) Tu vois ? elle dessine depuis qu'elle est toute petite// et elle a du / elle dit/ je pense que j'ai du talent/ je crois//
- E10 (230) Du talent// qu'est-ce que c'est ?
- M (231) Du talent ? avoir du talent/ c'est//
- E10 (232) Ah/ talenti! Ah/ je ne l'ai pas compris//
- M (233) Oui/ mais parce qu'en fait/ j'ai du talent/ je crois/ c'est tout ensemble//
- E10 (234) Tout ensemble// ah oui
- M (235) Et du coup/ c'est difficile de bien entendre//
- E10 (236) Alors/ elle dit qu'elle aime ? les deux ? les deux domaines ?
- M (237) Oui/ c'est ça//
- E10 (238) Et après/ elle dit ?
- M (239) Elle dit/ j'ai du talent/ je crois/ et elle dit/ j'aime aussi/ aider les autres et / le corps humain m'intéresse//
- E10 (240) Le corps humain/ c'est très
- M (241) Ça/ t'as compris// c'est le talent que//le mot talent pour dessiner que tu n'avais pas compris//
- E10 (242) Oui/ oui/ je n'avais pas compris// ok//
- M (243) Après/ même si tu ne comprends pas/ ta réponse/ elle était bien parce que tu as quand même donné ton avis// tu lui as dit/ c'est ton futur/ c'est à toi de choisir// donc/ en fait/ ça marchait aussi// c'était bon aussi// mais c'est sûr que c'est frustrant pour toi de ne pas avoir tout le contexte
- E10 (244) Alors dois enregistrer ? je parte// hello Julia/ bonjour/ j'ai entendu ton message/ c'est très difficile pour moi/ je pense que tu dois décider tout seul// je sais que tu es très très ...// experte en dessin et que tu aimes aussi la médecine/ mais mais c'est pas difficile de donner des conseils// tu dois penser à comment organiser ta vie en futur// euh... je pense que...// que tu réussiras bien en tous les deux jours// mais tu peux faire le médecin mais pour jouer/ pour te relaxer/ cultiver ton amour pour l'art// ciao
- M (245) Oui/ c'est bon
- E10 (246) Alors/ je ne l'écoute pas/
- M (247) Oui/ c'est bon/ tu es satisfait/
- E10 (248) Enregistré et j'ai cliqué// et validé// ok// alors/ Julia te demande/ et toi/ quels sont ton projet pour l'année prochaine ? tu demandes à moi// alors/ je parle// Julia/ tu connais mon âge/ mais je vais te répondre/ te répondes à/te réponde / Pour l'année prochaine/ je pense de retourner à Grenoble à faire un autre cours de français// je suis très content de l'expérience// je répète// je suis à la retraite et je n'ai pas des choses importantes que je dois faire/ que je dois faire l'année prochaine// je peux// j'ai tout le temps que je veux// et la chose peut-être que je préfère est// pouvoir// fréquenter mes// mes petites enfants// et c'est possible voyager// aurevoir »// je dois me fermer/ enregistrer// Bonjour julia// j'ai entendu ton message//et ma ! Comme tu sas/ je suis à la retraite et je n'ai pas des ...//des projets pour l'année prochaine/ des projets euh obligés ma je peux faire ce que veux/ ce que veut// je pense de répéter le cours de français parce que je veux bien parler en français// et et aussi/ je voudrais faire un voyage à l'étranger// et si tu as quelques//propos/ je suis ici// au revoir// ciao// arrêtez// je ne l'écoute pas//
- M (249) (Rires) alors/ enregistre// et là/ j'ai cliqué// oui/ et tu peux valider//
- E10 (250) Oh c'est très divers/comment dire... divertissement// non/ c'est une chose sérieux// pour la votre enquête/ pour votre étude/ pour ton étude /tutoyer si/ oui// pour ton étude/ c'est moi qui suis un peu//

- M (251) Mais en fait/ l'idée/ c'est que ce n'est pas un test pour certifier les gens/ tu sais// c'est un test pour avoir leur niveau à l'oral// mais tu vois/ ce n'est pas un enjeu aussi important que quand tu passes le DELF// voilà// c'est pour ça que c'est bien qu'il faut que ce soit un peu/
- E10 (252) Alors/ c'est la première fois après le cours que je parle// et je sais que je fais des fautes/ que je fais des imprécisions// oui// mais je vais libre/ en route libre// et c'est la première fois après le cours que je/ parce que j'étais// j'avais peur de faire des fautes// et alors/ je ne parle pas//
- M (253) C'est vrai ?
- E10 (254) Oui/ oui//
- M (255) Même pendant le cours ?
- E10 (256) Non// avant// quand je venais en France/ je ? oui/ je me disais//
- M (257) C'est vrai ? et pourtant c'est facile/ là t'es là l'aise ?
- E10 (258) Non/ je ne disais rien// pour aller// acheter le pain// le pain/ je disais// ici/ là// parce que j'ai peur de faire des des des des fautes//
- M (259) D'accord//
- E10 (260) Et c'est la première fois que je parle//
- M (261) Et donc/ ça t'a débloqué les cours ?
- E10 (262) Oui//
- M (263) Ah/ super//
- E10 (264) Le cours// le cours// pour moi// alors// mon âge/ apprendre les choses/ c'est plus difficile
- M (265) C'est vrai ? tu trouves ça ?
- E10 (266) Oui// pour faire les devoirs/ je// je/ je//je utilise beaucoup de temps// de temps// je suis// je suis moins rapide//
- M (267) Oui/ tu sens une différence ?
- E10 (268) Oui/ oui/ je sens la différence// respect à quand j'étais jeune// mais// mais/ mais je n'ai pas de problème// je parle aussi si je fais des fautes//
- M (269) Voilà// ça/ c'est la nouveauté/ ok// très bien//
- E10 (270) Alors//des étudiants de la classe font une postcade/ ils cherchent des témoignages// ils se demandent de parler d'une personne que tu admires// ils te demandent// ah ! qui j'admire ? qui j'admire ? alors/ alors// Votre président ? (Rires)
- M (271) Oui/ mais si tu veux//
- E10 (272) C'est pour// c'est pour/c'est pour// pour rire ? pour // pour rire ? pour//pour sourire ? comment dire ?
- M (273) Alors/ on dit c'est pour rire// Ou c'est pour rigoler
- E10 (274) Pour rigoler// pour rigoler/ alors/ je pense que la personne que j'admire peut-être// je fais une chose sérieuse// alors/ tu peux parler ?
- M (275) Comme tu veux// soit tu t'enregistres directement/ soit tu parles déjà avant de t'enregistrer// c'est toi qui vois// alors/ la//
- E10 (276) La// la personne qui// les personnes que j'admire sont plusieurs// en particulier/ je pense d'admirer// d'admirer mon professeur// mon professeur de français// il m'a/ il m'a fait complire beaucoup// beaucoup de choses// et je sais que c'est un mot un peu/// un peu gros// admirer// mais c'est pour dire que je très// très// très// reconnaissance// réconnaissance ? de// de son enseignement// et// et// et // et elle est très divertante// bon/ je me ferme/ parce que je parlais un peu à// je veux enregistrer une autre chose//
- M (277) Ah/ ok/ oui/ oui/ oui// ah/ zut// attends si tu//
- E10 (278) Si le temps est parti//
- M (279) Oh/ zut ! alors ça/
- E10 (280) Allez/ allez/ allez// enregistrez// je ne parle pas de mon professeur d'italien// c'est mon père

- M (281) Ah ben voilà
- E10 (282) C'est mon père/ c'est plus//alors/ tu m'as demandé de parler d'une personne que j'admire// comme tu sais/ j'admire beaucoup de personnes// mais en particulier/ j'admire mon père// mon père qui a eu une enfance très difficile// parce qu'il est né après la guerre/ en 1918// et après/ il a fait// il a fait// il a passé beaucoup de temps en guerre// six ans// six ans... il est retourné maigre// et/ et// et malade// et// après/ il est guéri// et// et il a/ il a fait ce que// ce qu'il voulait faire// il a fait// il aimait la campagne// et il a travaillé dans// dans//dans les champs// dans les champs// les camps// les camps// avec// avec son frère// et sa grande famille// je l'admire/ pourquoi// il a fait beaucoup de sacrifi/ sacrifices// il n'a jamais pensé à soi// mais à les personnes qui avaient autour// il m'a fait comprendre in ne besoin ah ah qu'il ne besoin accepter que quelqu'un m'aide mais il se doit aider//
- M (283) Alors est-ce que tu veux réécouter ou c'est bon ? alors tu peux enregistrer et après tu fais cliquer
- E10 (284) Et je crois qu'après c'est la dernière
- M (285) Et c'est la dernière / il faut écouter la petite bulle qui est là-haut
- E10 (286) Alors je vais cliquer je ne suis français // d'interdire ?
- M (287) Il n'y a pas en italien c'est pas le même mot ?
- E10 (288) D'interdire les « réfléchieux » non non d'interdire alors je l'écoute alors je pense que nous parlons de les tasses pero je n'ai pas compris
- M (289) Non/ réécoute une fois
- E10 (290) D'interdire les réflexes cieux non
- M (291) C'est un italien qui parle en plus hein !
- E10 (292) Qu'en pensez-vous ? ma je ne sais pas de quoi
- M (293) T'arrives pas ? les réseaux sociaux// c'est un italien qui a fait l'enregistrement//
- E10 (294) Les réseaux sociaux/ non// ah/ si/ ok// si dice i ffff sono di « social network » // les réseaux sociaux
- M (295) C'est ça/ oui//
- E10 (296) Les réseaux/ je ne l'ai pas compris//
- M (297) Ah/ c'est le mot réseau qui t'a fait boucler//
- E10 (298) Je sais que ce sont les réseaux// oui/ oui/ oui// mais le mot// le mot/ je ne l'ai pas///eh bien/ c'est ça// arrête de l'entendre// d'interdire les/// d'interdire//
- M (299) Ouais//
- E10 (300) A qui ?
- M (301) Tu n'entends pas à qui ?
- E10 (302) Non//
- M (303) Il le dit/ il dit à qui ?
- E10 (304) Ok//
- M (305) Tu as compris ?
- E10 (306) Almeno 15 anni// alors/ qu'est-ce que je pense ? je pense que// ce n'est pas possible faire faire des lois qui donne des limites à l'utilisation des réseaux social mais li faut qu'on l'aide de l'école/ éduquer/ éduquer les garçons à bien utiliser les réseaux// si nous interdissons les réseaux/ nous...//on obtient la chose opposée// mais il faut éduquer les garçons à bien utiliser cet instrument// l'école et la famille sont les premiers ...//acteurs qui doit intervenir// » enregistré ? je ne me réécoute pas// alors/ je suis un peu
- M (307) Là/ du coup/ tu as arrêté l'enregistrement//là/ tu parles// vas-y/ vas-y/ vas-y//
- E10 (308) Alors/ je pense qu'il n'est pas possible d'interdire les réseaux social// ce n'est pas une chose bien fait// **interdire est le contraire d'éduquer**// il faut///// il faut// il faut qu'on l'aide de l'école et de la famille// instruire les jeunes à utiliser cet instrument/ très important// maintenant/ pour jouer/ pour divertissement/ mais en futur/ pour la leur profession// pour moi/ c'est une// c'est une// proposition de loi qui ne va pas bien//

- M (309) Arrêtez//
- E10 (310) Arrêtez// et là/ la seconde/ parce que la première n'en est en date// Et validez// oui/ j'ai cliqué// non/ non/ oui/ tu as raison/ j'ai cliqué//
- M (311) Et validez// ok// Et c'est fini/ bravo//
- E10 (312) Une heure/ combien de temps avez-vous ?
- M (313) Mais moi/ ça va// après/ si tu as encore cinq minutes pour faire le questionnaire rapidement/ et après/ on arrête/ sauf si tu en as marre et on peut arrêter//
- E10 (314) Je faro une questionnaire//
- M (315) Oui// là/ c'est// tu vois/ est-ce que tu as utilisé la possibilité de t'enregistrer deux fois ? jamais/ parfois/ souvent/ à chaque fois/ et ne souhaites pas répondre ?
- E10 (316) Je ne me le/ je ne me le raccorde// deux fois// j'ai utilisé// deux fois// deux fois// alors/ chaque fois/ souvent// souvent// souvent//
- M (317) Oui/ souvent//
- E10 (318) Souvent// je sais que//tu dis// alors// alors que j'ai apprécié d'avoir le temps de préparer mon enregistrement// oui//
- M (319) Et là/ il te dit// alors/ si tu veux/ je te pose la question// oui// pour en dire plus simple//
- E10 (320) C'est plus rapide//
- M (321) C'est plus rapide// est-ce que tu t'es réécouté ? oui//
- E10 (322) Oui// souvent/ hein ? oui//
- M (323) Est-ce que tu as utilisé les deux minutes d'enregistrement ?
- E10 (324) Oui//
- M (325) C'était parfois// oui// il y a une fois où tu t'es bloqué//
- E10 (326) Une fois// ah/ si c'est bloqué// une fois// il y a une fois//
- M (327) Après// après/ je te montre les images// il faut que tu me donnes ton avis// pour décrire lisa// est-ce que tu as apprécié cette activité ? pas du tout// plutôt non//
- E10 (328) Quelle activité ?
- M (329) Ça// c'est la question pour Lisa//
- E10 (330) Apprécier ?
- M (331) Apprécier/ c'est// est-ce que tu as aimé ?
- E10 (332) Aimé//
- M (333) Est-ce que tu as trouvé//
- E10 (334) Ou neutre ? bon// c'est important// non ?
- M (335) Sinon/ tu mets neutre//
- E10 (336) Neutre// neutre// ok//
- M (337) Est-ce que tu avais des choses à dire ?
- E10 (338) Pourquoi ? j'ai apprécié cette activité// j'avais des choses à dire//
- M (339) Est-ce que tu avais des choses à dire pour parler de Lisa ?
- E10 (340) Oui// oui ? plutôt oui// oui//
- M (341) Est-ce que l'image/ elle t'a aidé ?
- E10 (342) M'a aidé/ oui// oui
- M (343) Est-ce que tu as trouvé que c'était facile ?

- E10 (344) Bon/ alors// alors/ pour parler de/ oui/ oui// pour parler de lisa/ là// oui/ oui/ oui// oui// tout à fait/ plutôt oui// oui/ tout à fait// alors/ ce n'est pas indépendant du résultat//
- M (345) Oui//
- M (346) Non/ mais ça/ c'est vraiment/ toi/ comment tu as senti si c'était//
- M (347) Voilà/ ça t'a plu// c'était plutôt facile/ en vrai//
- M (348) Après/ il y avait le train ou l'avion ?
- E10 (349) Mais ça/j'ai apprécié cette activité// ah oui/ j'ai compris// voilà// c'est la question// oui/ oui/ oui// oui/ oui/ oui// je m'étais// pour la question/ je m'étais neutre//
- M (350) Tiens/ si tu veux//
- E10 (351) Non/ non/ non//
- M (352) C'est bon ? après/ j'avais des choses à dire//
- E10 (353) Oui/ oui//
- M (354) Plutôt oui// la présentation/ est-ce que ça t'a aidé d'avoir ça ?
- E10 (355) Oui/ oui/ oui// j'ai utilisé//
- M (356) Après/ il y a tout à fait ou plutôt oui/ tu me diras// j'ai réalisé// bon/ ça/ on laisse tomber// j'ai trouvé cette activité facile ?
- E10 (357) Comme-ci comme-ça//
- M (358) Ou plutôt ?
- E10 (359) Plutôt/ plutôt oui// facile pour m'expliquer//
- M (360) Oui//
- E10 (361) Moi/ oui// oui//
- M (362) On a fait la vidéo// tu sais/ le plastique ?
- E10 (363) La vidéo//
- M (364) Tu sais/ la vidéo sur le plastique// non ?
- E10 (365) Avec le déchet// non //
- M (366) Et Neptune//
- E10 (367) Non// ah ! La vidéo// ah ! oui/ oui/ oui//
- M (368) Qu'est-ce que tu as pensé de cette activité ?
- E10 (369) Neutre//
- M (370) Tu avais des choses à dire ?
- E10 (371) Oui/ si/ oui// la présentation de l'image// oui/ c'est// j'ai déjà réalisé// non// j'ai déjà réalisé// non// j'ai trouvé cette activité facile// neutre// neutre// oui/ d'accord// plus difficile// je savais comment// oui//
- M (372) Après/ il y avait le supermarché avec la mamie
- E10 (373) Ah/ pour moi/ c'est plus// plus// un peu plus que neutre// est-ce que// oui// j'ai déjà réalisé cette activité// non// non//
- M (374) J'ai trouvé cette activité facile ?
- E10 (375) Oui/ pour moi aussi// s'excuser// s'excuser
- M (376) Tu sais/ jeanne/ parce que t'es pas//
- E10 (377) Oui/ oui// s'excuser// c'est une chose// oui/ oui// tout comme là//
- M (378) Tout comme là// (rires) les activités/ tu sais/ où il fallait dire/

- E10 (379) Ah/ l'activité/ c'est pour// l'activité/// ah/ oui/ oui// tu vas aller à la montagne// oui/ oui// pour moi/ c'est// si/ j'ai trouvé des choses à dire// oui// la présentation / oui// j'ai déjà réalisé// non// j'ai déjà réalisé ce type d'activité//
- M (380) Est-ce que// au CUEF/ par exemple/ on vous a déjà demandé de parler d'activités de//
- E10 (381) Oui// je compris// non/ nous avons parlé de la fête de la musique// oui/ d'accord// de la journée// oui// oui/ d'une journée idéale// oui// oui// mais seulement une fois// ah/ une fois/ là/ je vais mettre// pour la fête de la musique//
- M (382) Oui//
- E10 (383) C'est à moi// je trouvais cette activité facile/ ma// oui ça allait//
- M (384) Ok//
- E10 (385) J'ai apprécié l'enthousiasme// c'est pour///
- M (386) C'est quand tu es allé à la bastille/ tu sais//
- E10 (387) A bastille/ oui/ oui/ oui//
- M (388) Est-ce que tu as trouvé que c'était//
- E10 (389) Oui/ oui/ oui/ oui// c'était// oui/ tout à fait// alors/ tout à fait/ c'est//
- M (390) Vraiment ?
- E10 (391) Plutôt oui/ oui/ c'est plutôt oui//
- M (392) Tu avais des choses à dire ?
- E10 (393) Oui/ oui//
- M (394) La présentation/ c'était que l'audio//
- E10 (395) Oui/ la présentation de l'activité// l'audio m'a aidé la présentation de l'activité// j'avais vu un audio per per pour//
- M (396) C'était quelqu'un qui parlait / j'ai besoin d'entendre du positif //
- E10 (397) Ah/ oui/ oui/ oui//
- M (398) Est-ce que ça/ tu as réussi ?
- E10 (399) Alors/ m'a aidé// c'était facile// en somme/ c'est plutôt//
- M (400) Oui/ tu as parlé de la bastille/ c'est très bien//
- E10 (401) Je voulais dire pour la// pour voyer la ville de haut// quand je regarde// ah oui/ voir la ville// comment s'appelle l'urbaine ?
- M (402) Le plan ? non/ l'architecture ? la géographie ?
- E10 (403) L'activité urbaine// tout//c'est l'urbaine/ mais une autre chose// je regarde sur le livre// julia/ oui// art ou médecine ? la médecine/ un peu moins// je suis plutôt neutre// j'avais des choses à dire// ok// la présentation d'activités/ oui// j'ai des idées// non//
- M (404) Il y avait un problème sur l'audio//
- E10 (405) Sur l'audio/ oui//
- M (406) Le talent// tu n'as pas réussi à entendre//
- E10 (407) Pour la facilité d'activités/ en somme/ non// alors ici//
- M (408) Après/ il y avait tes projets à toi//
- E10 (409) Oui/ mes projets/ c'est// oui/ mes projets/ c'est tout à fait//
- M (410) Tu avais des choses à dire//
- E10 (411) Oui/ oui// c'est pour moi// et cette activité/ je ne l'ai jamais réalisée//
- M (412) D'accord//

- E10 (413) J'ai trouvé facile/ oui// c'est pour moi//
- M (414) Ok// et l'image aussi// après/ il y avait parler d'une personne admirable quand tu as parlé de ton père//
- E10 (415) Admirable ? c'était un peu difficile// un peu difficile// parce que ? pourquoi ? parce que c'était une chose que je n'ai pas pensé// et/ et/et// admirer/ c'est une chose très importante// admirer//
- M (416) Oui// ah/ le mot/ en fait//
- E10 (417) Le mot// admirer// aimer/ c'est plus facile//
- M (418) Ah/ quelque chose que tu as aimé// d'accord// le mot admirer/ il est// admirer// il est fort//
- E10 (419) Alors/ il est fort// je dis mon père/ mais ce n'est pas//ce n'est pas//si je pense à une personne que j'admire/ c'est une personne que j'ai rencontrée dans ma jeunesse/ qui m'a formé pour les études/ pour le caractère// ah ! alors/ si// si je peux refaire/ je dirais une autre// ok// aimer//
- M (420) Oui/ ton père/ c'est de l'amour// et la personne dont tu parles/ c'est de l'admiration//
- E10 (421) L'admiration/ c'est une autre chose//
- M (422) Il y a une nuance/ en fait//
- E10 (423) Oui/ oui// ok// alors/ je fais comme// comme ça/ en somme// ok// tu avais des choses à dire// oui/ oui//
- M (424) Ok// et du coup/ c'était facile// je mets quoi ?
- E10 (425) Oui/ oui// c'est neutre/ neutre// oui// neutre//
Pour les réseaux/ je n'ai pas compris//
- M (426) Alors/ je vais mettre là la présentation plutôt non ou pas du tout ?
- E10 (427) Non/ plutôt non// plutôt non// ok// pas du tout/ non// et// non/ c'est très intéressant/ oui// et j'avais des choses à dire/ oui// oui//
- M (428) Est-ce que c'était facile ?
- E10 (429) Et// oui/ c'est// ok//
- M (430) Et//et j'écris quoi/ là ?
- E10 (431) J'avais des choses à dire// j'avais des choses à dire/ oui// oui/ oui// et bien/ voilà//
- M (432) Voilà//
- E10 (433) Merci// je// je// j'ai abusé de ton temps//
- M (434) Non/ moi/ c'est pour ma recherche// donc/ ça va/ c'est bien/ c'est moi qui// c'est moi qui te remercie// pour votre// pour ton temps//
- E10 (435) Oui/ moi aussi// et je te souhaite de faire un// pour// c'est pour// pour// un// un master//
- M (436) Un master/ pour mon mémoire de master/ ouais/
- E10 (437) Et tu es français ? de Grenoble ?
- M (438) Oui/moi/ j'étais en// j'ai vécu en région parisienne// oui// et mon père/ il est corse// et ton accent// ton accent/ c'est comme lui
- E10 (439) Ah bien// c'est marrant// alors/ à nouveau/ merci et bon travail// merci//

Annexe 6

Transcription étudiant 12 (E12)

- M (6) Merci / merci / et si tu veux boire / n'hésite pas parce qu'il fait tellement chaud so here / i'm giving an example of the think aloud protocol / i'm a student / this is my question / i'm looking at the photos / hello / how are you? Ok / i've understood that i need to talk about my holidays... / you know / i'll explain what i'm doing / so / if you want to think in french / you can / and if it's clearer in english / you can / there you go /
- E12 (7) Pense ou réponse ?
- M (8) Oui / la réponse / c'est que en français /
- E12 (9) Seulement en français ?
- M (10) But when you're thinking about your answer / you can use either english or french /
- E12 (11) Ok /
- E12 (12) Yes / but i think about what i'm doing before i do it /
- M (13) Ok / tell me what you think / it's like the cognitive part of the test /
- E12 (14) Ok /
- E12 (15) But do you want me to give you my assessment of the test / or do you want me to reflect on how i went about doing the test?
- M (16) Yes / just how you go about doing the test yourself /
- E12 (17) Ok / so you don't want a subjective assessment from me?
- M (18) That comes later / if you've got time / then it's more about your own assessment / but right now / it's just about how you go about doing the test /
- E12 (19) Ok
- M (20) Voilà / tu peux écouter la vidéo / il y a environ 10 questions / et là / c'est rien / ok /
Qu'est-ce que tu penses de la vidéo ?
- E12 (21) Je ne comprends pas tout
- M (22) C'est pas grave parce que c'est expérimental et c'est / / mais moi je t'expliquerai / ok ? Et là il faut que tu testes le micro / donc là / / et peut-être c'est dans l'autre sens / je pense / fais voir / / / right / / est-ce qu'il y a marché ?
- E12 (23) Ah ok ;
- M (24) Ah oui / right / peut-être comme ça / bien / voilà / et tu testes ici le micro / voilà /
- E12 (25) Test / test /
- M (26) Et après tu peux écouter / ça marche ? Alors / / pour les questions après / tu peux faire deux enregistrements / deux records / et tu peux écouter à chaque fois ce que tu as fait /
- E12 (27) Il y a question et je réponse / et j'ai deuxième essais et après je écoute ma essai / et je choisi ?
- M (28) Si tu veux / / et puis voilà / donc une fois que tu as choisi tu fais enregistrer / et après tu fais sauvegarder
- E12 (29) Sauvegarder / qu'est ce que c'est ?
- M (30) C'est download / voilà ça c'est la première activité / tu peux cliquer aussi pour grandir l'image /
- E12 (31) Ah et tu recordes ! Ah ! Cet record pour la exercice et cet record pour... c'est possible je parle avec vous? J'ai une question sur l'exercice /
- M (32) Je peux pas t'aider normalement / je peux pas t'aider à faire l'exercice / tu vas me dire ce que tu fais / est-ce que tu lis la consigne? Est-ce que tu regardes l'image? Est-ce que quand tu vois l'image ? Je pense que je vais dire ça ou je vois que tu vois?

- E12 (33) Tu habites avec lisa / tu la présentes à un ami... / i should present her to someone / the question is that i should present this friend / // i live with her / j'habite avec lisa / et maintenant / // je présente ma // mon ami // ma amie pour une autre personne /
- M (34) C'est ça / ok?
- E12 (35) Ok / et j'essaie avec unregistreur / mais je ne comprends pas / / tu // vous dis// vous avez dit // vous avez dit / // oui / that's what i'm thinking / but what am i supposed to say? I should reflect of what i do / do you want me to do the test quiet ? I give the try what should i do « ah there is a picture... » / i didn't understand /
- M (36) Par exemple / je lis la consigne tu habites avec lisa / tu la présentes à une amie je comprends que je dois présenter lisa à une amie donc là je vais regarder l'image je vois les détails donc là je vois le cinéma / tout ça je prends les informations elle a l'air jeune ça a l'air d'être en ville je vois les différents / // les indices donc je commence à préparer ce que je vais dire ok
- E12 (37) Ok / maintenant you think aloud before you... /
- M (38) Exactement
- E12 (39) Ah ! You want me to think aloud ! You want me to think aloud / je comprends / when i think i can do it in english / because i would never think aloud in french ! I can do it in german but you don't...
- M (40) It will be difficult for me...
- E12 (41) Ok / in english / now i understand / but i don't communicate with you
- M (42) Non / non / non pas vraiment tu peux mais / /
- E12 (43) Merci beaucoup merci beaucoup
- E12 (44) Ok « tu habites avec Lisa tu la présentes à une amie / i understand that i have to watch this picture / i live with her / with Lisa / and now i have to present her to someone else and give them a brief introduction about her / so i'm going to have a look at what kind of person she is / she's in my room / i suppose / in our apartment / and i collect some information about her so i can introduce her ok / Now i can try what i learn in class !
- M (45) Hum
- E12 (46) Ok je essaie/ j'habite avec Lisa ma amie / elle est française parce que /// une autre question : when i give the presentation and the answers i don't reflect on them anymore why / i wanted to say that she is french / i think she is french because she has a swimming bag / i suppose she is french / she has a french poster and she is learning spanish / if i say « mon ami lisa est française » / do i have to explain why i think she is french? Because she has a / / /
- M (47) No / it's not like that / if you're in a real-life situation and you have to introduce Lisa / you know that's the situation /
- E12 (48) Yes / but right now i collect information /
- M (49) It's not just a description / it's being in a real-life situation /
- E12 (50) But for example / when i think / I can / because you want me to think I can reflect on that / I think she's french because///
- M (51) Ah! Before / you// before / ah / very interesting /
- E12 (52) So / before i try it / you want me to think aloud / and here / i can say things like that /
- M (53) Ok / donc / tu as une deuxième chance /
- E12 (54) Ma ... amie Lisa est française / Lisa... habite avec moi à une appartement / et avec son chat / Lisa a un chat / elle aime cinéma et sport aussi / Lisa nage / nage beaucoup... / // et Lisa a une guitare / donc elle... / aime sport et culture / et Lisa étudie espagnol /
- M (55) Super / tu as fait 1minute 09 / si tu as besoin tu te réécoutes / si tu as pas besoin tu t'enregistres /
- E12 (56) Ok / enregistrer /

- M (57) Et après / tu peux sauvegarder et valider / et c'est la deuxième question /
- E12 (58) Ok /
- M (59) Alors / la question / elle est là dans la bulle / il faut / / / c'est audio / non / l'autre / voilà /
- E12 (60) (Il écoute l'audio) c'est possible encore ?
- M (61) Oui / tu peux le faire plusieurs fois /
- E12 (62) Ok / there was a woman on the phone /give me a message and i think she's wondering how to get to brussels from lyon / and i should give a recommandation / ok / ok / i'm supposed to decide for her now / aren't ? There are different criteria ok ok i should decide for her now (rires)
- M (63) Ou give an advice /
- E12 (64) Ok / what's her name ? I don't know / « ok / tu voudrais une recommandation ? Pour ton voyage à bruxelles / de lyon à bruxelles / bruxelles..... / je pense / / / tu préfères une / / / tu ne préfères une option très chère et le train est plus cher / comme l'avion / donc / je pense l'avion a une bonne option financière / mais pour le durée / ce n'est pas une grande différence / et si tu préfères une option / / / très faillible / je pense le train / c'est une / / / better solution / / / une option / / / compatible avec l'environnement / mais je ne voudrais choisir / / / pour toi / c'est / / / c'est une choisie pour toi / » ok /
- M (65) Ok /
- E12 (66) C'est nécessaire / j'ai deux options ?
- M (67) Non / non / non / non / c'est / / / on te propose /
- E12 (68) Ah / non / non / pffff !
- M (69) Alors / enregistre /
- E12 (70) C'est possible ?
- M (71) Oui / bien sûr / oui / oui / oui /
- E12 (72) Je pense que vous voudrez deux / deux options ?
- M (73) Non / pas obligé / / / non / non / non / c'est vraiment comme toi / tu as envie
- M (74) What are you thinking ?
- E12 (75) I should look at this text message / it's from Jeanne / « pour lui » ? / / / « for me » ? Non / do i should explain her why i didn't come to her birthday ? Oh ok she is not so happy because first of all i didn't come to her birthday but i didn't even give a raison / i didn't answer i think she wrote me « je t'ai appel 10 fois » tu n'as pas répondu / she reminded me / i think / ten times / okay... i can be honest or i invent / /
- M (76) Thank you / like you will do if you was alone /
- E12 (77) Jeanne / excuse-moi beaucoup / je n'ai pas vu ton anniversaire / ce n'est pas joli / tu m'as écrit dix fois et tu n'as pas répondu / désolé beaucoup / je voudrais répondre / mais les dernières semaines / j'ai eu un gros problème avec ma famille et j'ai organisé beaucoup / il y a eu une tragique et après / je n'ai pas trop pour répondre et je ne je ne suis pas ok / j'ai un problème / ok / c'est émotionnel / j'ai une / / / ce n'est pas possible pour répondre / mais maintenant je voudrais répondre / je triste / je venu à ton anniversaire et j'espère nous avons une rendez-vous prochaine semaine pour parler et une option pour / / / / oh it's difficult / i don't have the vocabulary /
- M (78) Non / mais / / / non / non / mais il ne faut pas te / / / c'est pas mal /
- E12 (79) Ya / ok /
- M (80) Mais / / / tu es quand même habitué à parler un peu oral en français / tu as l'habitude un petit peu de parler en français avec ta famille?
- E12 (81) Petit / / / petit / / / petit / / /
- M (82) Du coup / vous parlez en quoi alors? Avec ta famille /

- E12 (83) Avec ma beau-père / belle-père / / / ton beau-père / mon bon-père / ma beau-soeur / / /
- M (84) Tu parles en français?
- E12 (85) Ma beau-soeur parle anglais / je / / / je parle anglais / normalement / je parle anglais avec ma beau-soeur / mais ma beau-père / / / ne parle pas anglais / donc / j'essaie un petit... petit français / mais c'est pfff !
- M (86) Et avec ta fille?
- E12 (87) Ma fille / / / je parle allemand avec ma fille / je parle / / / avec ma fille / je parle allemand / ma femme parles français avec ma fille / et je parle anglais avec ma femme / parce que ma femme ne parle allemand / et je ne parle pas français / donc ma femme et moi / nous parlons anglais /
- M (88) Ta femme / elle est française / avec toi / vous parlez anglais / toi / tu es allemand / après / avec ta fille / / /
- E12 (89) Ma fille parle français avec ma femme et parle allemand avec moi /
- M (90) Français / allemand et jamais en anglais ? Pas avec ta fille ?
- E12 (91) Ma fille comprend beaucoup / mais ma fille écoute anglais beaucoup / parce que nous parle anglais /
- M (92) Et à l'école / elle parle quoi à l'école ?
- E12 (93) A l'école maternelle /
- M (94) Elle a quel âge ?
- E12 (95) Six ans / grande section /
- M (96) Oui / et elle parle en quelle langue ? Elle est ici ?
- E12 (97) Ici / en France / ici / maintenant / depuis le dernier septembre / ma fille a une école française /
- M (98) Et avant / à munich / elle parlait allemand à l'école ?
- E12 (99) Oui / et pour deux ans / à munich / pour deux ans / ma fille va à kindgarten bilingual / anglais/allemand /
- M (100) Ok / et à Grenoble / français / ça marche / wow / c'est plurilingue /
- E12 (101) Chaos !
- M (102) C'est normal / mais ça te coûte beaucoup d'énergie ?
- E12 (103) Non / non / non / c'est bon /
- M (104) Et / ok / ouais / en fait / tu es un peu agacé de ne pas pouvoir parler plus ? Tu sembles être en colère pour ne pas pouvoir parler plus en français / non ? Non ?
- E12 (105) Pardon ?
- M (106) Tu es / / / en colère / je ne sais pas comment dire / énervé / ah / ok /
- E12 (107) Ah / ok / je voudrais express / / / / il y a une idée à ma / / / c'est difficile pour l'expression / ah so petit frustration / c'est normal /
- M (108) Ouais / ok / ok / mais en tout cas / ça va / pour le test / ça va /
- E12 (109) Ya / pas de problème /
- M (110) Du coup / c'est bon /
- E12 (111) Meilleur / meilleur / meilleur ami ???? What's mean meilleur ?
- M (112) Best /
- E12 (113) Ah / best / amie / ya superlatif ! Ya merci / ami pour lui racontait son experience / i'm going to send a quick message / but who was in the line? I was in the line / and i'll have to explain to my friend that i had this experience / or that he had this experience / Envoyez un message vocal / i should send a message to my friend pour lui...lui ?

- M (114) Déjà / avant le lui / il t'embête / this is a problem / but actually / it's to tell him / to talk to him / lui raconter » / actually – it's for him / you see / to tell him /
- E12 (115) « Ton » expérience but ton is his experience ?
- M (116) Non / ton / c'est à toi /
- E12 (117) Ah / oui / bien sûr / ils m'expliquent / ah / oui / oui / ok / donc i was in the supermarket ok ok
- E12 (118) Ok / « hi markus / hello / j'ai bizarre experience aujourd'hui au supermarché / j'ai fait les courses et enfin / je voudrais payer à la cassier et il y a une grand-mère et / / / payé avec petit ...it's difficult if you don't have the vocabulary / what you do ?
- M (119) Beaucoup de gens / même si B1 n'a pas / / / rien de ça / ça pose problème à beaucoup de gens / et en fait / des fois ils disent en anglais / tu sais / ils disent « coin » / et en fait / toi tu ne sais pas comment on dit ces petites / / / et en français ?
- E12 (120) Je ne sais pas /
- M (121) C'est des pièces / tu sais / les pièces / tu payes avec des pièces / avec de la monnaie / tu n'as jamais entendu ?
- E12 (122) Je ne sais même pas ce que c'est que la monnaie en français /
- M (123) Monnaie /
- E12 (124) Monnaie / ok /
- M (125) Ouais / la monnaie et on dit aussi des pièces / des petites pièces de monnaie / et ça / ça bloque pourquoi ? Beaucoup de gens en fait / même / / /
- E12 (126) Ok / je sais encore / mais c'est difficile / hello / j'ai une bizarre situation aujourd'hui au supermarché / j'ai fait les courses et enfin / je voudrais payer à la cassier et il y a une grand-mère et / / / payé avec petit monnaie et les durée grand longue et autres personnes c'est nerveuse parce que parce que je ne parle pas français / c'est difficile / / / je ne parle pas français / c'est difficile (rires) / ok / mais / / /
- M (127) Tu peux valider //// Est-ce qu'il y a des choses qui bloquent ?
- E12 (128) Colocataire ? Que faire ce week end ? What do we do on the week end ? But who is doing what on the week end ? Me ?
- M (129) Propose à ton colocataire des activités pour le week-end ?
- E12 (130) Qu'est-ce que c'est une colocataire ?
- M (131) Tu n'as pas idée du tout ? Aucune idée ?
- E12 (132) Un colocataire ?
- M (133) C'est quelqu'un / tu habites avec en colocation / tu partages un appartement / souvent / les étudiants / tu sais / ils partagent /
- E12 (134) Ah ! Lisa
- M (135) Ah / good !
- E12 (136) Ok /
- M (137) C'est ça / c'est la colocation / you pay less and you don't have to be on your own / you're studying /
- E12 (138) I should propose that...
- E12 (139) Ok / ok / ok / « hi Lisa / c'est vendredi aujourd'hui et je considérais pour les activités pour ce week-end / je voudrais une week-end avec toi / c'est ok pour toi ? Peut-être / / / nous / nous faisons une randonnée à forêt / tu voudrais ? »
- M (140) C'est super / ah oui / c'est très bien / ok / oui / oui / On a mis beaucoup de photos / mais tu peux juste en utiliser une parce que c'est pour donner des idées /
- E12 (141) Tu en parles ? Pendant le repas... (il regarde la vidéo)

- M (142) What do you understand ?
Le repas / qu'est-ce que c'est le repas ? ... /ah the dinner ! I watched a video // it was a campaign about protecting beaches and keeping plastic out of the sea was a bit of a laugh / and now i'll have to talk about that video with my friends over dinner / ok /// et lisa / tu connais le
- E12 (143) campaign nouveau de organisation pour keep the beaches clean / je pense c'est une bon idée parce que nous avons gros problème avec plastique dans la mer / et cette vidéo / c'est une bon sensibilisation / sensibiliser autres personnes pour être attention / pour attention avec poubelles /
- M (144) Good !
Ok for the moment i miss the question / it's just listen to the voice message that i don't really understand i don't know what i should do knw / i don't know what i should do know / i try
- E12 (145) again to listen / i try to understand the context / i just understand positiv et enthousiasme dernière chose / mais what should i do now / before i always should speak with my friend at dinner or present something... but
- M (146) Oui / c'est un ami qui vous a envoyé une message / ce message /
- E12 (147) C'est un ami?
- M (148) C'est un ami //
- E12 (149) But when i record now should i respond to my friend before they always said what i should do /
- M (150) Ok / i completely agree / it's just that it's an old platform and / in the coming months / we'll have a better one / so it's not possible to write it / and it's a technical issue /
Because before / there was a video and they asked me what i was supposed to do / i'll try listening to it again /
- E12 (151) «hi! It's really / merci beaucoup pour ton message / mais tu connais / je suis une débutant pour français et je ne comprends pas ton message / c'est possible tu envoyés cette message encore? »
- M (152) Ok / c'est une réponse / en fait / tu peux enregistrer / mais en gros / c'est réponds à ton amie / explique la dernière chose / last thing qui t'a enthousiasmée / cette dernière chose / / /
- E12 (153) The last thing i was really happy about
- M (154) Yes that's it !
Ok ok ok maintenant il doit me envoyer la message
(il écoute l'audio de Julia)
- E12 (155) I don't understand the words « besoin et avis » / but i can tell she looks like a student; she's thinking / she's got a decision to make / so i think she's pondering what she needs to study or work on / i suppose she must be studying because if she were studying medicine / she'd work as a doctor
(il réécoute)
Bonjour julia / première / grand congratulation pour la confirmation pour école de l'art et pour le médecin / je comprends tu as un problème choisir qu'est-ce que tu voudrais étudier ? C'est difficile pour moi / / / c'est difficile pour moi / / / présente une décision / une choisir / mais je
- E12 (156) pense tu aimes l'art et médecin / et peut-être tu études médecin première ? Donc / tu as une officielle qualification pour une profession pour sécurité / et après / tu étudies l'art donc c'est une mixture intéressant et ma experience à la universitaire et c'est une c'est une intéressante expérience faire deux qualification / donc / commence avec médecin et après / tu occupais avec ton passion l'art /
- M (157) Hum / parfait !
- E12 (158) Hi julia! Merci pour la question / moi aussi / j'ai une petit problème ou une dilemma / maintenant / j'habite à grenoble / mais je ne / / / parle français et peut-être j'habite à grenoble pour prochaine année et il y a deux options première je continue travailler à munich et j'ai les

- voyages de munich à grenoble pour travailler / ou je fini travailler avec ma organisation de munich et continuer étudier français à grenoble /
- « Des étudiants de la classe font un podcast et cherchent des témoignages... » i have some friends / student in my class / they produce podcasts / and they're looking for « témoignages » / i don't know what it's // they asked me... they asked me to speak about a person i admire / pfff (rires)
- M (160) L'anglais / ça t'aide / il y a beaucoup de mots pareils en français / en anglais / par exemple / admire /
- E12 (161) Admire / c'est / / /
- M (162) Si / c'est le même / c'est ça /
- E12 (163) Ah ok / je pensais que c'était un ami faux /
- M (164) Non / non / non / c'est ça / mais en fait / tu passes... par l'anglais pour comprendre le français /
- E12 (165) Je comprends parce que c'est un mot anglais aussi / c'est ma première intuition /
- M (166) Oui / c'est ça /
- E12 (167) Ok / they want me to speak on the podcast about the person i admire / so it's difficult / pfff !
- M (168) C'est comme tu veux / tu peux dire / j'ai pas d'idée / tu vois / c'est pas forcé /
- Non / non / non / c'est beaucoup d'idées / mais c'est un bloc / il y a beaucoup personnes je admire /
- E12 (169) (prends beaucoup de temps pour réfléchir)
- Pffffff ! It's really difficult / i just don't have idea / if you ask my favorite music / i listen a lot of music but pfff also perhaps which is compatible with my vocabulary ...
- M (170) But the same question in english would be easier ? It's about finding the vocabulary or someone
- Both / admire pff ok // // // // I have an idea right know ok ok « pour moi / c'est difficile présenter une specific personne que j'adore ou que j'admire / il y a beaucoup professeurs représentant de sciences politiques et sociologie / je étude sciences politiques / par exemplément / il y a une professeur / une sociologue / une philosophe / axel honneth j'ai écrire ma thèse / master thesis sur sa livre / ses livres et il y a une je admire cette sociologue et philosophe parce que il connectait différents sujets de la sociologie et philosophie / philosophie normalement c'est une séparation il y a une séparation et il est connecté question fondamentale philosophique avec specific question » / ok
- E12 (171)
- E12 (172) Sorry i took longer /// it's an interview for media ; they are going a research about the government / what does he want form me ? I think i should put forward a proposal to the government /
- M (173) The government has put forward a proposal to ban the social media platform /
- Ah / right / so i got that mixed up / right / i thought i should put forward a proposal to the government / ok / ah ok / for children / for teenager / until 15 // // Merci beaucoup pour ton question / c'est intéressant parce que juste ce matin / aujourd'hui / j'écoute une reportage radio allemande et il y a une grand débat sur ce sujet / sur ce problème / et je pense que c'est une bonne idée / je pense il y a un gros problème avec consommation de réseaux sociales / mais je pense il y a un gros problème / / / grand problème avec pratique cette proposition / je pense l'idée / c'est / / /useful / it's / / / je confirme la idée / mais c'est un gros problème avec application / et je pense aussi c'est nécessaire pour éducation assist les teenagers avec médias nouveaux / finalement / c'est ambivalent / c'est un ambivalent problème / j'ai un ambivalent /
- E12 (174)
- M (175) Il n'est pas facile ce mot ambivalent /
- E12 (176) Ambivalent?
- M (177) Ambivalent / oui /
- E12 (178) C'est correct / non?

- M (179) Oui / mais c'est un mot compliqué / non? Tu connais ?
- E12 (180) C'est aussi // ambivalente in english /
- M (181) Ok / c'est en anglais / c'est le même /
- E12 (182) Ambivalent / donc je pense ///
- M (183) Ok / ça vient de l'anglais / je ne savais pas que c'était pareil en anglais / mais c'est très bien / oui /
- E12 (184) Ok / ok / pardon / c'est ///
- M (185) Non / ce n'est pas grave / bon travail / merci beaucoup /
- E12 (186) Oui /
- M (187) Tu veux arrêter ou est-ce que tu peux encore quelques questions sur ce que tu as pensé? Des questions? En fait / regarde / mais si tu veux / ce n'est pas obligé / juste / tu ne t'es jamais enregistré deux fois? Never record two times? Why you never use the possibility?
- E12 (188) Because then we will sit here till three !
- M (189) Yeah / sure (rires) / ok / ok / le temps / ok /
- E12 (190) I wanted you to have more from your afternoon than me too / (rires)
- M (191) Just /// do you think it's easier to describe lisa? Easy or not easy?
- E12 (192) Compared to the other questions /
- M (193) Yeah /
- E12 (194) Yeah / it works / it was a /// a bit easier because like for the beginners course / it's what you do too / because i'm in a pipe course so you describe so it's a dilemme / and that's it / and then ///
- M (195) / et ça / easy or not for you to compare?
- E12 (196) It was easy to understand what i have to do / the task was easy for me to understand / still it's easier to understand / but to express it / it's like dialectic consideration / but itw as easy to understand /
- M (197) Est-ce qu'il y en a que tu n'as pas aimé / qui étaient difficiles ou que tu n'as pas aimé ? Il y en a que tu trouves difficile
- E12 (198) Which one i find difficult ? Un exercice difficile ?
- M (199) Oui
- E12 (200) The video i understand / and that's a possible idea for the conversation / it was difficult for me / yes / at first / i didn't understand who you were in the story / who i was in the story / and what i was supposed to do / but in the end it became clear because the possessive pronoun gave me a clue that i was the one and that i was supposed to tell someone else / but i struggled and lacked the vocabulary; i had to tell a story / and i have a problem with storytelling / as for the other things / they're a bit more about creativity / i'm more about giving an opinion / and i think it's easier for me to present an opinion than to tell a story /
- M (201) Yes / that's what we're trying to do / to get people to talk about their own expériences / because perhaps it'll be easier to talk about it if it's your own experience rather than... having a story; that's part of the test's design /
- E12 (202) Yes / and for me / sometimes it's easier to talk about difficult topics like politics using that vocabulary
- M (203) Yes / for example
- E12 (204) Yes / because some vocabulary is the same in english or in french
- M (205) Ah / ok
- E12 (206) You see / i can use if i don't know the word / so i'll just use one word; and if you've got a more trivial story / it's specific – you don't have an adjective to describe it

- M (207) You see / the checkout mat / the cashier / the change
- E12 (208) C'est une situation bizarre / it's a quote and it's actually very precise / and if i want to describe something / i need adjectives / i need nouns / and i don't have those / so for me it's easier to say / 'ok / il y a eu un problème politique / blah blah blah' and then... »
- M (209) Yes / ok / yes / i understand
- E12 (210) But for a story / i need them; it's specific
- M (211) Oui / c'est intéressant ok et bien merci

Annexe 7

Tableau de fluence par tâches

NB : Les lignes en rouge correspondent aux tâches inscrites dans un cadre de vérité.

	Etudiants	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
	Niveau CECRL	C1	C1	B2	B2	A1	B1	B1	B1	B2	B1	B2	A2	A2	A1	B2
T1 LISA	nombre total de mots	93	70	112	101	9	49	13	29	105	74	59	45	55	18	63
	durée de la production orale	78	46	76	91	45	47	8	25	80	62	46	68	64	23	48
	fluence en mots/minutes	71,5	91,3	88,4	66,6	12,0	62,6	97,5	69,6	78,8	71,6	77,0	39,7	51,6	47,0	78,8
T2 BRUXELLES	nombre total de mots	190	155	122	161	4	87	197	60	133	114	95	92	110	19	137
	durée de la production orale	119	102	77	115	19	77	113	67	91	85	58	112	115	30	119
	fluence en mots/minutes	95,8	91,2	95,1	84,0	12,6	67,8	104,6	53,7	87,7	80,5	98,3	49,3	57,4	38,0	69,1
T3 EXCUSE	nombre total de mots	80	176	116	117	13	49	75	39	65	83	76	105	49	19	78
	durée de la production orale	58	119	86	119	17	49	50	34	45	61	55	114	34	22	74
	fluence en mots/minutes	82,8	88,7	80,9	59,0	45,9	60,0	90,0	68,8	86,7	81,6	82,9	55,3	86,5	51,8	63,2
T4 SUPERMARCHE	nombre total de mots	112	135	135	110	27	115	133	52	127	111	83	52	55	13	73
	durée de la production orale	62	119	81	119	66	95	91	44	103	102	52	60	52	30	75
	fluence en mots/minutes	108,4	68,1	100,0	55,5	24,5	72,6	87,7	70,9	74,0	65,3	95,8	52,0	63,5	26,0	58,4
T5 ACTIVITES	nombre total de mots	162	158	130	148	12	135	124	72	97	104	75	35	73	20	80
	durée de la production orale	119	119	76	119	15	100	77	59	53	68	39	49	64	26	67
	fluence en mots/minutes	81,7	79,7	102,6	74,6	48,0	81,0	96,6	73,2	109,8	91,8	115,4	42,9	68,4	46,2	71,6
T6 POSITIF	nombre total de mots	115	132	150	143	5	43	58	21	77	93	71	31	47	11	45
	durée de la production orale	74	100	106	118	6	31	45	37	50	94	48	27	54	30	44
	fluence en mots/minutes	93,2	79,2	84,9	72,7	50,0	83,2	77,3	34,1	92,4	59,4	88,8	68,9	52,2	22,0	61,4
T7 DILEMME	nombre total de mots	171	191	180	129	0	99	107	46	69	88	90	106	42	10	69
	durée de la production orale	119	119	119	119		91	72	41	45	89	49	118	47	25	64
	fluence en mots/minutes	86,2	96,3	90,8	65,0		65,3	89,2	67,3	92,0	59,3	110,2	53,9	53,6	24,0	64,7
T8 PROJETS	nombre total de mots	166	98	166	106	0	48	33	42	51	77	52	69	49	12	74
	durée de la production orale	115	61	113	103		39	30	42	23	60	40	74	46	28	66
	fluence en mots/minutes	86,6	96,4	88,1	61,7		73,8	66,0	60,0	133,0	77,0	78,0	55,9	63,9	25,7	67,3
T9 VIDEO	nombre total de mots	0	0	0	0	0	0	0	54	101	153	77	48	62	0	84
	durée de la production orale								37	71	119	49	57	64		84
	fluence en mots/minutes								87,6	85,4	77,1	94,3	50,5	58,1		60,0
T10 ADMIRABLE	nombre total de mots	157	164	132	117	0	101	149	44	124	162	143	94	99	23	64

	durée de la production orale	119	119	119	119		87	118	35	74	119	88	119	119	52	78
	fluence en mots/minutes	79,2	82,7	66,6	59,0		69,7	75,8	75,4	100,5	81,7	97,5	47,4	49,9	26,5	49,2
T11 INTERVIEW	nombre total de mots	143	194	142	127	0	107	157	50	44	72	120	107	89	0	97
	durée de la production orale	110	119	77	119		48	119	46	36	62	67	106	81		90
	fluence en mots/minutes	78,0	97,8	110,6	64,0		133,8	79,2	65,2	73,3	69,7	107,5	60,6	65,9		64,7

Annexe 8

Questionnaire de perception des tâches

Prénom : _____	Date : ____ / ____ /2026				
Consigne : Pour chaque tâche que tu viens de réaliser, indique ton ressenti en choisissant un chiffre de 1 à 5. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, c'est ton avis personnel qui compte.					
QUESTIONS GENERALES					
Dimension évaluée	Jamais	Parfois	Souvent	A chaque fois	Ne souhaite pas répondre
J'ai utilisé la possibilité de m'enregistrer deux fois.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me suis réécouté(e)	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai utilisé les deux minutes d'enregistrement	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai apprécié d'avoir le temps de préparer mon enregistrement	☐ oui		☐ non		☐
T1 Décrire Lisa					
Dimension évaluée	1 Pas du tout	2 Plutôt non	3 Neutre	4 Plutôt oui	5 Tout à fait
J'ai apprécié cette activité	☐	☐	☐	☐	☐
J'avais des choses à dire	☐	☐	☐	☐	☐
La présentation de l'activité (images, audio, texte) m'a aidé(e)	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà réalisé ce type d'activité/ je connais le sujet	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai trouvé cette activité facile	☐	☐	☐	☐	☐
Commentaire libre :					
T2 Train ou avion ? (Lyon–Bruxelles)					
Dimension évaluée	1 Pas du tout	2 Plutôt non	3 Neutre	4 Plutôt oui	5 Tout à fait
J'ai apprécié cette activité	☐	☐	☐	☐	☐
J'avais des choses à dire	☐	☐	☐	☐	☐
La présentation de l'activité (images, audio, texte) m'a aidé(e)	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà réalisé ce type d'activité/ je connais le sujet	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai trouvé cette activité facile	☐	☐	☐	☐	☐
Commentaire libre :					
T3 Excuse					
Dimension évaluée	1 Pas du tout	2 Plutôt non	3 Neutre	4 Plutôt oui	5 Tout à fait

T4		Au supermarché				
Dimension évaluée	1 Pas du tout	2 Plutôt non	3 Neutre	4 Plutôt oui	5 Tout à fait	
J'ai apprécié cette activité	☐	☐	☐	☐	☐	
J'avais des choses à dire	☐	☐	☐	☐	☐	
La présentation de l'activité (images, audio, texte) m'a aidé(e)	☐	☐	☐	☐	☐	
J'ai déjà réalisé ce type d'activité/ je connais le sujet	☐	☐	☐	☐	☐	
J'ai trouvé cette activité facile	☐	☐	☐	☐	☐	
Commentaire libre :						

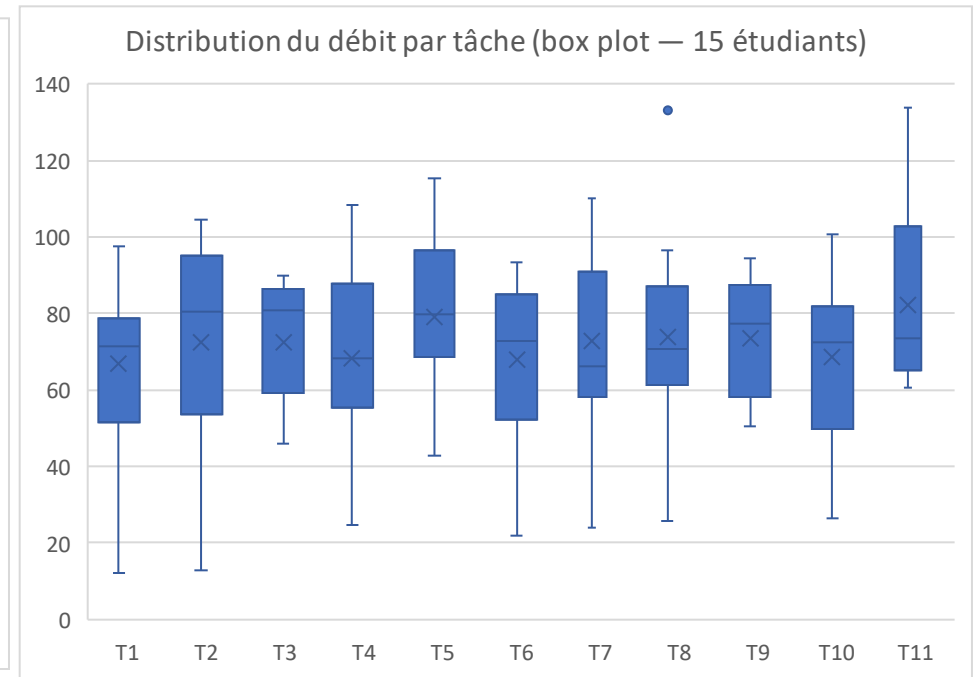
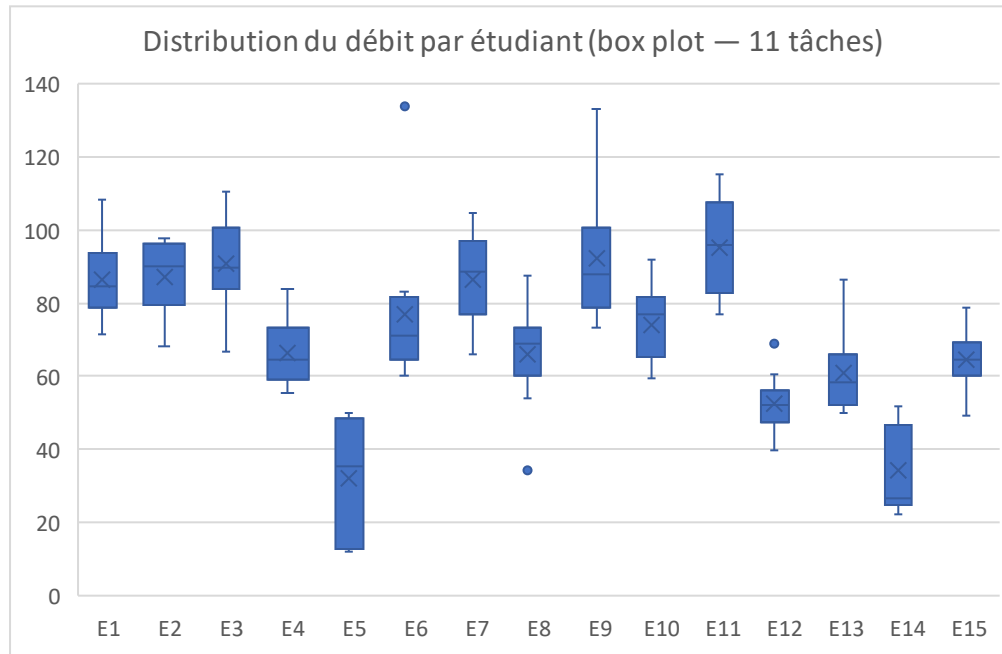
T5		Activités				
Dimension évaluée	1 Pas du tout	2 Plutôt non	3 Neutre	4 Plutôt oui	5 Tout à fait	
J'ai apprécié cette activité	☐	☐	☐	☐	☐	
J'avais des choses à dire	☐	☐	☐	☐	☐	
La présentation de l'activité (images, audio, texte) m'a aidé(e)	☐	☐	☐	☐	☐	
J'ai déjà réalisé ce type d'activité/ je connais le sujet	☐	☐	☐	☐	☐	
J'ai trouvé cette activité facile	☐	☐	☐	☐	☐	
Commentaire libre :						
J'ai apprécié cette activité	☐	☐	☐	☐	☐	
J'avais des choses à dire	☐	☐	☐	☐	☐	
La présentation de l'activité (images, audio, texte) m'a aidé(e)	☐	☐	☐	☐	☐	
J'ai déjà réalisé ce type d'activité/ je connais le sujet	☐	☐	☐	☐	☐	
J'ai trouvé cette activité facile	☐	☐	☐	☐	☐	
Commentaire libre :						

T6	Positif				
Dimension évaluée	1 Pas du tout	2 Plutôt non	3 Neutre	4 Plutôt oui	5 Tout à fait
J'ai apprécié cette activité	☐	☐	☐	☐	☐
J'avais des choses à dire	☐	☐	☐	☐	☐
La présentation de l'activité (images, audio, texte) m'a aidé(e)	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà réalisé ce type d'activité/ je connais le sujet	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai trouvé cette activité facile	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Commentaire libre :</i>					
T7	Dilemme de Julia				
Dimension évaluée	1 Pas du tout	2 Plutôt non	3 Neutre	4 Plutôt oui	5 Tout à fait
J'ai apprécié cette activité	☐	☐	☐	☐	☐
J'avais des choses à dire	☐	☐	☐	☐	☐
La présentation de l'activité (images, audio, texte) m'a aidé(e)	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà réalisé ce type d'activité/ je connais le sujet	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai trouvé cette activité facile	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Commentaire libre :</i>					
T8	Mes projets				
Dimension évaluée	1 Pas du tout	2 Plutôt non	3 Neutre	4 Plutôt oui	5 Tout à fait
J'ai apprécié cette activité	☐	☐	☐	☐	☐
J'avais des choses à dire	☐	☐	☐	☐	☐
La présentation de l'activité (images, audio, texte) m'a aidé(e)	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà réalisé ce type d'activité/ je connais le sujet	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai trouvé cette activité facile	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Commentaire libre :</i>					
T9	Vidéo				
Dimension évaluée	1 Pas du tout	2 Plutôt non	3 Neutre	4 Plutôt oui	5 Tout à fait
J'ai apprécié cette activité	☐	☐	☐	☐	☐
J'avais des choses à dire	☐	☐	☐	☐	☐

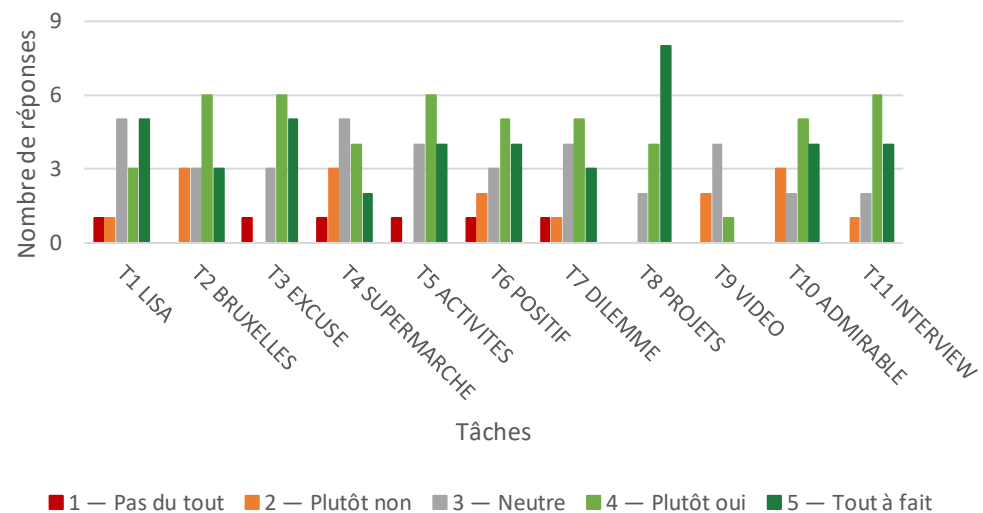
La présentation de l'activité (images, audio, texte) m'a aidé(e)	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà réalisé ce type d'activité/ je connais le sujet	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai trouvé cette activité facile	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Commentaire libre :</i>					
T10 Parler d'une personne admirable					
Dimension évaluée	1 Pas du tout	2 Plutôt non	3 Neutre	4 Plutôt oui	5 Tout à fait
J'ai apprécié cette activité	☐	☐	☐	☐	☐
J'avais des choses à dire	☐	☐	☐	☐	☐
La présentation de l'activité (images, audio, texte) m'a aidé(e)	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà réalisé ce type d'activité/ je connais le sujet	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai trouvé cette activité facile	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Commentaire libre :</i>					
T11 Interview réseaux sociaux					
Dimension évaluée	1 Pas du tout	2 Plutôt non	3 Neutre	4 Plutôt oui	5 Tout à fait
J'ai apprécié cette activité	☐	☐	☐	☐	☐
J'avais des choses à dire	☐	☐	☐	☐	☐
La présentation de l'activité (images, audio, texte) m'a aidé(e)	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà réalisé ce type d'activité/ je connais le sujet	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai trouvé cette activité facile	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Commentaire libre :</i>					

Annexe 9

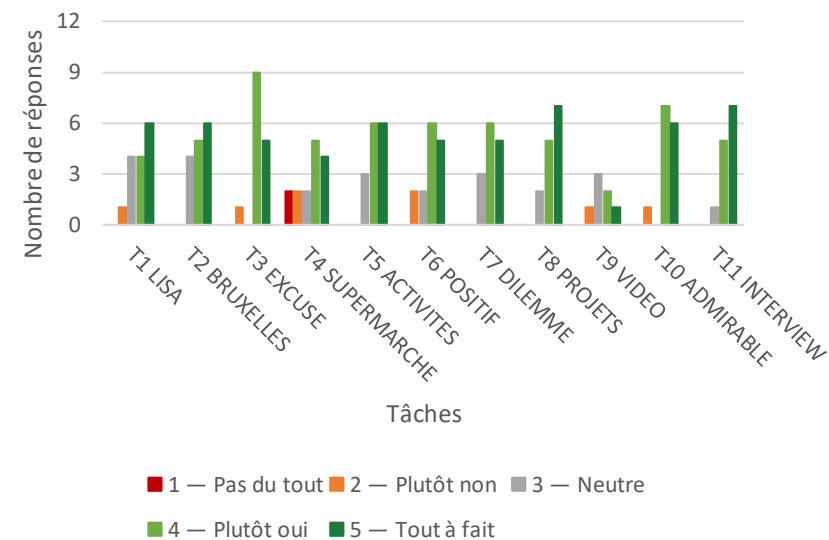
Graphiques présentant certains résultats quantitatifs et qualitatifs issus du corpus



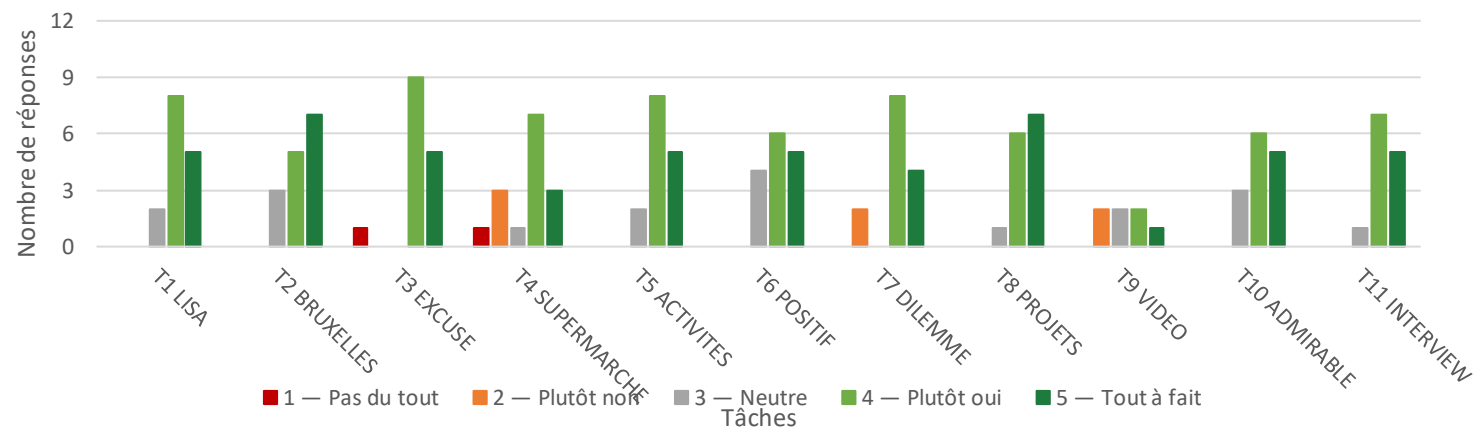
Q5 — J'ai trouvé cette activité facile

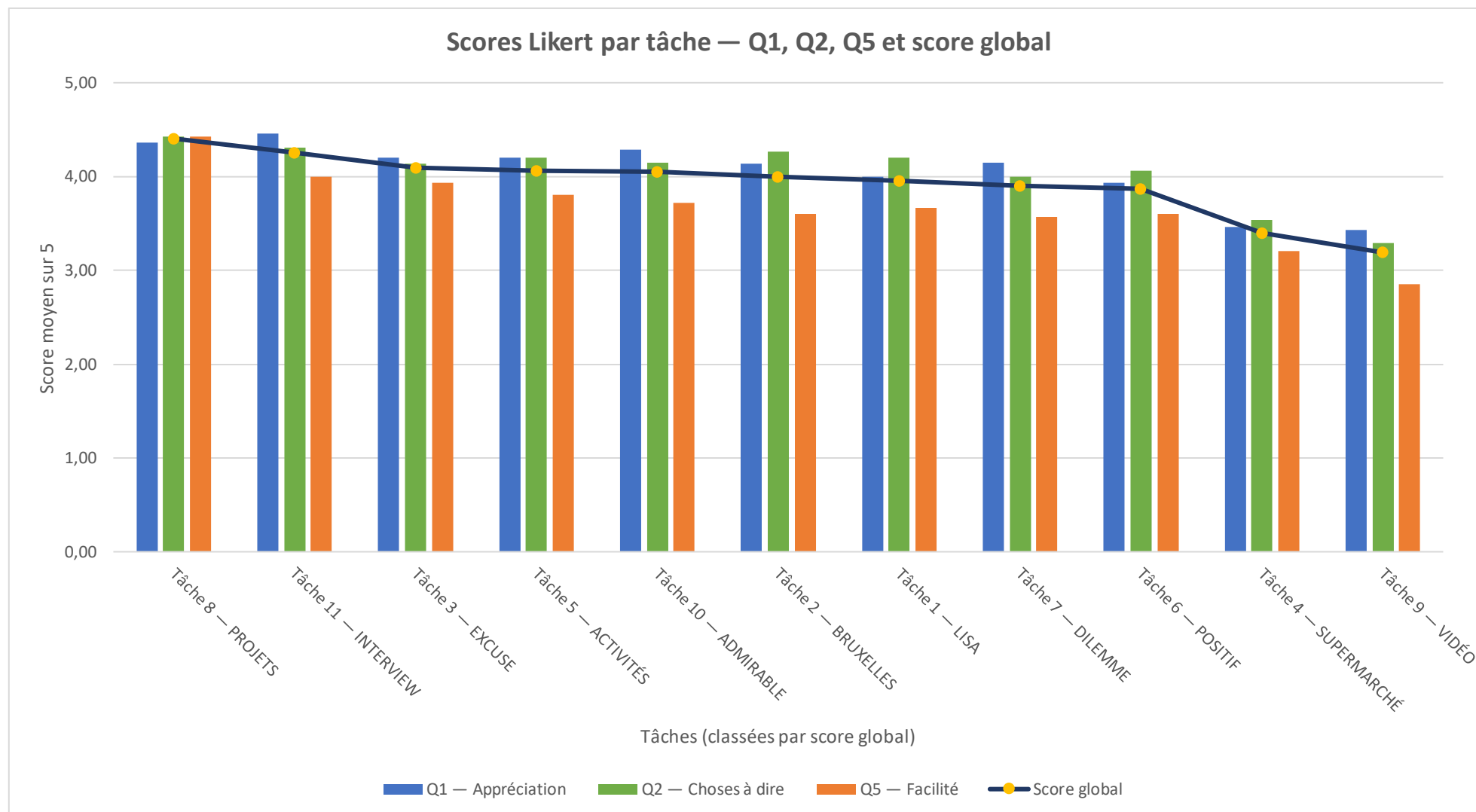


Q1 — J'ai apprécié cette activité



Q2 — J'avais des choses à dire





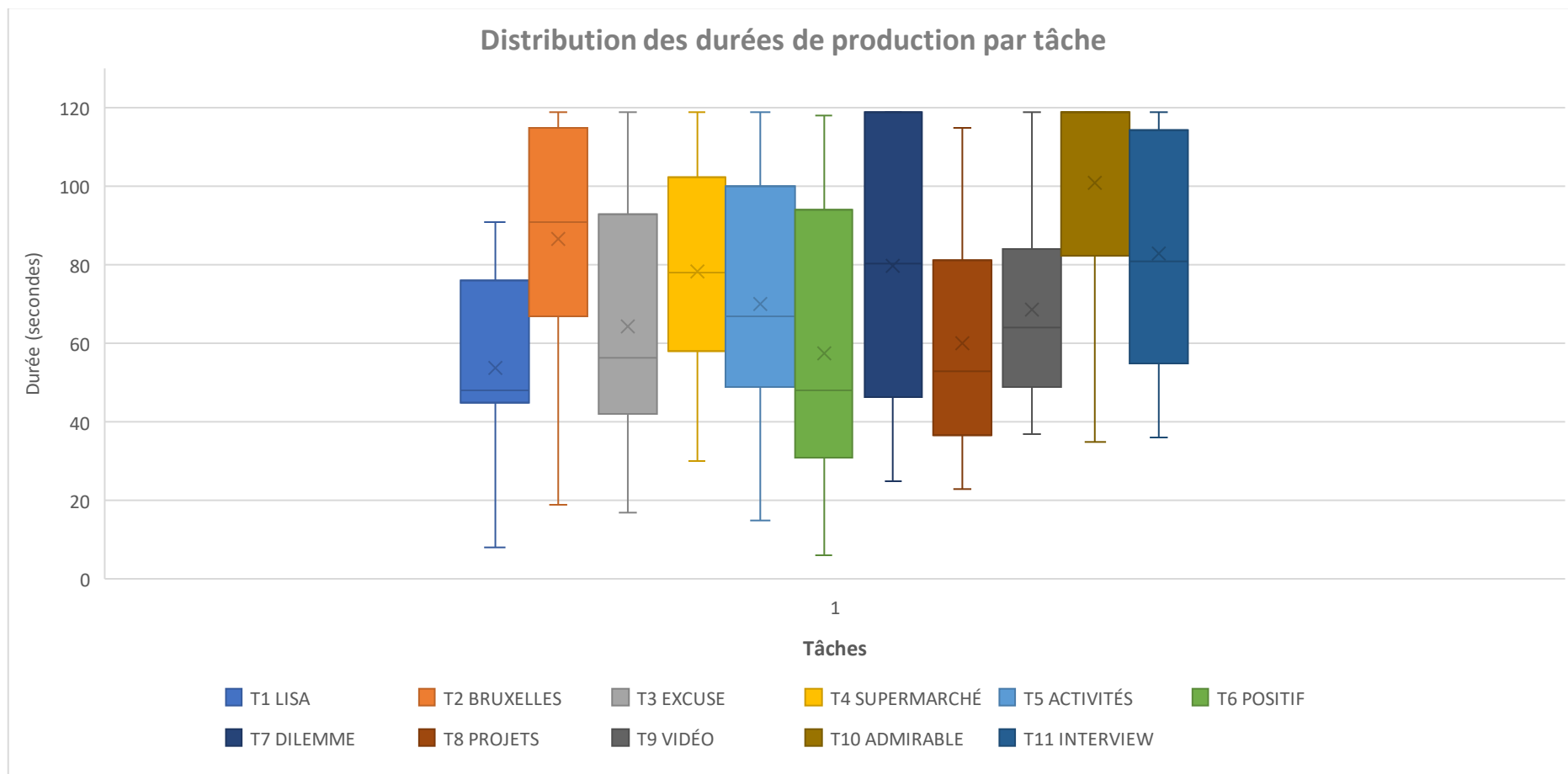


Table des matières

INTRODUCTION	8
PARTIE 1 CONTEXTE	9
CHAPITRE 1. LE PROJET SELF PRODUCTION ORALE	10
1.1 Le dispositif SELF	10
1.2 SELF PO FLE	12
1.3 Les acteurs impliqués dans SELF PO FLE	12
CHAPITRE 2. MISSIONS DE STAGE	16
2.1 Genèse du stage.....	16
2.2 Concevoir des tâches de production orale en FLE.....	16
2.3 Réaliser une expérimentation.....	18
PARTIE 2 CADRE THEORIQUE.....	20
CHAPITRE 3. DU COTE DE L'APPRENANT.....	21
3.1 Un sujet agissant.....	21
3.2 Modélisation de la production orale.....	22
3.3 Les stratégies cognitives.....	25
3.4 L'engagement dans la tâche.....	26
CHAPITRE 4. DU COTE DU CONCEPTEUR	29
4.1 Evaluation et compétence.....	29
4.2 Les qualités d'un test de langue	32
4.3 La tâche comme unité de conception	33
4.4 L'évaluation humaine et machine	37
PARTIE 3 PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE.....	40
CHAPITRE 5. LA PROBLEMATIQUE	41
5.1 Postulats de départ.....	41
5.2 La problématique	42
CHAPITRE 6. METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	44
6.1 Réflexion épistémologique.....	44
6.2 Protocole de recueil des données	45
6.3 Protocole de traitement des données collectées.....	49
PARTIE 4 ANALYSE ET DISCUSSION.....	54
CHAPITRE 7. ANALYSE.....	55
7.1 Présentation du dispositif conçu	55
7.2 Analyse des profils des étudiants interrogés	59
7.3 Analyse des tâches.....	61
7.4 Analyse qualitative des productions orales.....	68
7.5 La singularité dans les cadres de vérité ou de fiction	73
7.6 Analyse des questionnaires Likert.....	75
7.7 Synthèse des résultats.....	76
CHAPITRE 8. DISCUSSION.....	78
8.1 Portée et limites de la démarche	78
8.2 Difficulté d'évaluation pour l'homme et pour la machine.....	79
8.3 Feedback et compétence d'interaction.....	79
CONCLUSION.....	81
BIBLIOGRAPHIE.....	83
TABLE DES ILLUSTRATIONS	88
TABLE DES ANNEXES	89
TABLE DES MATIERES	137

MOTS-CLÉS : Production orale, test de langue, tâches, engagement, cadre de vérité, Think Aloud Protocol

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente la conception et l'expérimentation de tâches de production orale pour un test de positionnement en ligne, en Français Langue Etrangère. Il y est question de tâches basées sur un « cadre de vérité », posture énonciative ancrée dans la réalité biographique et affective des apprenants. Ce mémoire cherche à déterminer en quoi le cadre de vérité favorise l'engagement des apprenants dans les tâches, à travers une parole singulière et authentique. Le Think Aloud Protocol est le socle méthodologique de cette étude. Les résultats apparaissent nuancés, le cadre de fiction générant des réponses tout aussi authentiques, d'un point de vue cognitif. C'est au niveau de la singularité des réponses et de l'investissement affectif que les différences sont notables. Le cadre de vérité a donc bien une incidence sur l'engagement, mais avec des variations inter-personnelles marquées. Cette étude questionne finalement la prise en compte de l'agentivité de l'apprenant dans les tâches de production orale.

KEYWORDS : Oral production, language test, tasks, learner engagement, truth frame, Think Aloud Protocol

ABSTRACT

This thesis presents the design and implementation of oral production tasks for an online placement test in French as a Foreign Language. It focuses on tasks grounded in a « truth frame », an enunciative stance rooted in the learners' biographical and affective reality. The study investigates how the truth frame fosters learner engagement through singular and authentic speech. The Think Aloud Protocol forms the methodological backbone of this research. Results prove nuanced: the fiction frame also generates cognitively authentic responses. Differences become apparent at the level of response singularity and affective investment. The truth frame does, therefore, have an impact on engagement, albeit with marked inter-individual variation. This study ultimately raises the question of how learner agency might be better accounted for in oral production tasks.