

Parcours cognitifs chez des étudiants lors de la passation du test pilote SELF japonais

- À partir du protocole *think aloud* -

HIGASHI Tomoko

Université Grenoble Alpes, Lidilem, Innovalangues

Résumé

SELF est un test de positionnement informatisé et autocorrectif, dédié à l'évaluation des compétences de communication (compréhension de l'oral, de l'écrit et l'expression écrite courte) en se référant aux descripteurs du CECRL ainsi qu'à son approche « actionnelle ». Nous avons effectué quelques séances du protocole *think aloud* (réflexion à voix haute) lors du premier pilotage, afin de s'assurer que les tâches sont conçues de manière à évaluer des compétences ciblées d'une part, mais aussi les parcours cognitif et métacognitif de l'apprenant face aux tâches proposées, ainsi que ses stratégies pour trouver la réponse. Dans cet article, nous présenterons certains résultats de cette expérience.

Mots-clés: test informatisé et autocorrectif, protocole *think aloud protocol*, stratégies cognitives et métacognitives

Introduction

SELF est un test de positionnement informatisé et autocorrectif, dédié à l'évaluation des compétences de communication (compréhension de l'oral, de l'écrit et l'expression écrite courte) en se référant aux descripteurs du CECRL ainsi qu'à son approche « actionnelle ». En matière de test de japonais, pour autant que l'on sache, SELF japonais est unique en son genre à l'heure actuelle. Pour que des tâches proposées soient en accord avec l'approche du CECRL sans qu'elles ne restent des tâches pédagogiques superficielles, il est important de tenir compte de « l'authenticité de la situation en lien avec le besoin communicatif de l'apprenant » (Goullier 2006, p.36). Ainsi, les tâches et les items de ce test ont été rédigés de telle sorte que l'apprenant soit en situation d'accomplir des micro-tâches plausibles dans la vie sociale d'une part et que d'autre part, la compétence ciblée soit évaluée à travers ces activités langagières¹.

Toutefois, concevoir des tâches pour évaluer la compétence communicative dans l'environnement numérique par le biais de questions fermées n'est pas chose simple, car la question fermée est « un outil pratique pour évaluer l'acquisition des connaissances » (Tagliante 2009, p.87) mais moins adapté pour évaluer une compétence de communication. Cette dernière s'évalue généralement à partir de l'observation de la performance des apprenants. Il faut donc s'assurer que la perception des tâches par l'apprenant est en accord avec les attentes des concepteurs, et que la réponse de l'apprenant permet d'évaluer réellement la compétence ciblée, etc. Dans ces conditions, il s'avère intéressant de mener une étude d'observation sur le processus mental du passage de test de la personne face aux tâches numérisées (Chapelle & Douglas, 2007, Cohen 1998).

Nous avons ainsi opté pour la méthode du protocole *think aloud* (réflexion à voix haute) lors du premier pilotage, afin d'éclaircir le parcours cognitif et métacognitif de l'apprenant face aux tâches proposées, ainsi que ses stratégies pour trouver la réponse. Dans cet article, nous présenterons certains résultats de cette expérience.

1. Protocole *think aloud*

Le protocole *think aloud* (réflexion à voix haute) est une méthode de recueil de données consistant à demander au sujet de dire à voix haute sa pensée simultanément à l'activité en cours. Cette méthode est donc considérée comme propice pour connaître le processus cognitif de la personne au cours d'une activité, tel que le processus de raisonnement lors d'une conception architecturale ou le processus de résolution de problème (van Someren, Barnard, Sandberg, 1994, p.11-19). Dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde, le protocole *think aloud* s'avère également propice à l'étude du processus cognitif et les stratégies utilisées dans les activités telles que la compréhension orale, la compréhension écrite ou la traduction (Vandergrift (a) (b) 1998, Sakurai & Higashi 2012, Sun 2011).

Nous avons effectué des sessions de protocole *think aloud* auprès de 5 étudiants sélectionnés (2 étudiants de «A1 », et 3 étudiants de «A2 ») à l'occasion du premier pilotage du test². Dans cet article, nous présentons quelques résultats obtenus avec les deux étudiants de niveau A1 : étudiant1 (désormais E1, en première année débutant de LEA anglais-japonais) et étudiant 2 (désormais E2, non spécialiste, étudiant en LANSAD en 2^{ème} année).

Sur le plan logistique, deux caméras ont été placées dans la salle : l'une en face du candidat pour filmer ses expressions faciales et sa gestualité, l'autre derrière lui pour filmer l'écran et le clavier. Un dictaphone a été également disposé à proximité du candidat pour s'assurer de l'enregistrement vocal. Après une démonstration par l'examineur et un entraînement de quelques minutes, l'étudiant est invité à passer le test et dire à voix haute sa pensée, même avec des énoncés fragmentés. Durant le test, l'examineur ne devait intervenir que si l'étudiant ne respectait plus la consigne de pensée à voix haute. À la fin de la session avait lieu un court entretien (*follow-up interview*) entre l'examineur et l'étudiant pour éclaircir certains points intéressants à développer.

2. Comportements récurrents des étudiants face au test

2.1 Combien de fois écoutent-ils les énoncés ?

SELF ne comporte pas de limite de temps et offre une certaine souplesse aux étudiants : pour la compréhension de l'oral, l'ordre et le nombre d'écoutes pour une tâche sont libres, sauf pour l'objet de la question qui est limité à deux écoutes. L'étudiant décide ce qu'il va écouter en cliquant sur l'icône de son choix. Dans ces conditions, comment les étudiants gèrent-ils cette liberté ? Les étudiants écoutent-ils les questions plusieurs fois ? Si oui, comment ?

Concernant l'objet de la question, E1 a fait 2 écoutes sur 9 tâches (50%) et E2 sur 13 tâches (72%). Pour ce qui est de la question, elle a tendance à être écoutée plusieurs fois car il est important de la comprendre avec précision pour y répondre adéquatement.

	1 fois	2 fois
E1	9 (50%)	9 (50%)
E2	5 (28%)	13 (72%)

1. Nombre d'écoute de l'objet de la question

	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois	5 fois
E1	5	6	6	1	0
E2	4	6	3	3	1

2. Nombre d'écoute des questions

2.2 Pourquoi réécoutent-ils ?

Pour un certain nombre de tâches, l'objet de la question a été réécouté pour simple vérification : «OK. Donc la réponse est clairement dite. Je vais réécouter pour m'en assurer » (E2), « Je pense que c'est la 2, mais pour m'en assurer je vais réécouter » (E2), « D'accord, je vais réécouter pour être certain » (E1).

Pour les autres tâches, les étudiants réécoutent l'objet de la question parce qu'ils ne l'ont pas compris de manière suffisamment claire pour répondre à la question. La 2^{ème} écoute s'avère quelquefois fructueuse car il arrive que l'étudiant comprenne un mot ou une phrase qu'il n'avait pas compris lors de la 1^{ère} écoute, ou bien il se rend compte qu'il avait mal compris lors de la première écoute et il rectifie alors sa réponse avant de valider. Nous allons examiner quelques exemples⁴. Les parties grisées indiquent l'enregistrement (tâche).

Ex.1 : (contexte) sur le campus C'est une question sur le campus. (question) *Mikasan wa ima nannensei desuka* (question) *Mikasan wa ima nannensei desuka nannensei desuka* donc on demande quelle année, quelle année maintenant, la première réponse (option1) *yonensei yonensei*, *yonensei*, ah ok, ça doit être une année d'études, ça c'est 4^{ème} année d'études, (option2) *ninensei* 2^{ème} année d'études, (option 3) *sannensei, sannensei*, 3^{ème} année d'études, donc on demande sur Mika. (question) *Mikasan wa* (oui) *ima nannensei desuka* Il faudrait déterminer par le biais d'écoute quelle est l'année d'études actuelle de Mika. (objet de la question) *-Mika san, nannensei desuka ? -Kotoshi yonensei ni narimashita. Nikora san wa ? - watashi wa mada ninensei desu.* Donc, **Mika**, sauf l'erreur de ma part, **2^{ème} année d'études**, euh **la locutrice qui vient de parler** atteint **sa 4^{ème} année d'études**. (objet de la question) *-Mika san, nannensei desuka ? -Kotoshi yonensei ni narimashita. Nikora san wa ? - watashi wa mada ninensei desu.* **D'accord, en fait, j'ai inversé.** Mika est dans sa 4^{ème} année et Nicolas en est sa 2^{ème}. (question) *Mikasan wa* (oui) *ima nannensei desuka* (option1) *yonensei* (option 3) *sannensei* Ok. C'est juste confirmer c'était juste pour voir quelle était la réponse après la... La difficulté, normal à difficile. Je dirai normal vu qu'on a 2 écoutes. (E2)

Certaines tâches demandent une information concernant une personne alors que le dialogue contient

les informations sur 2 personnes voire même 3. Les concepteurs ont créé un contexte complexe. En effet, on constate que plus la quantité d'informations augmente, plus la tâche est perçue comme difficile. E1 commente également à ce propos sur la même tâche : « Il fallait faire attention à une petite difficulté. Ce n'était pas Nicolas c'était une autre personne... » (E1).

2.3 Stratégie d'écoute : écoute planifiée, écoute focalisée

Le but de la réécoute est généralement déterminé. L'écoute focalisée est observée lorsqu'ils cherchent à comprendre la partie qu'ils n'arrivent pas à saisir ou à valider leur hypothèse, et elle est exprimée par l'énoncé : « je vais réécouter pour ... »

Ex.2 : /.../ Je vais réécouter juste pour me rassurer que ce n'est pas *ichiman'en* (10 mille yen). (option 2) *Ichiman'en* Juste pour m'en rassurer. (objet de la question) –*Irasshaimase. –Anou kono tokei wa ikura desuka. –Niman'en desu.* » (au cours de l'écoute, il valide la réponse) « *a sô desuka. Kore nihon no tokei desuka /...* Donc je réponds avant la fin de la question. .. (E1)

Ex.3 : /.../ Je vais réécouter pour différencier des réponses 1 et 2 qui sont toutes les deux probables qui traitent de Kyoto, mais pas de Hokkaido. /.../ (E2)

3. Facteurs pour la bonne/mauvaise compréhension

Chaque tâche est contextualisée et est conçue pour que la personne qui passe le test comprenne facilement la nature de l'objet de la question ainsi que la position où il se situe dans le contexte proposé. Pour une bonne compréhension de la situation, quelques facteurs semblent être décisifs, tels que la description du contexte, la clarté de l'objet de la question (dialogue) et le choix lexical (ne dépassant pas le répertoire du niveau A1) pour les mots clés.

3.1 Rôle du contexte favorisant la compréhension

Une tâche contient « un contexte », décrivant le contexte où la communication a lieu. Pour la compréhension de l'oral, le contexte est donné à l'oral dans la langue cible. Pour le test du niveau A1 japonais, le contexte est proposé en français (ex. « sur le campus ») étant donné la difficulté de compréhension en japonais. Le comportement des étudiants face au contexte est varié. Bien que la vidéo d'instruction conseille d'écouter le contexte en premier, E1 n'a pas écouté le contexte sauf lorsqu'il n'a pas bien compris l'objet de la question. En revanche, E2 a écouté presque tous les contextes avant de commencer les tâches de la compréhension de l'oral.

Ex.4 : (contexte) au restaurant. Donc, c'est au restaurant. Ce sera probablement des commandes. (E2)

Ex.5 : (Il voit 3 options en chiffres arabes) Donc je vois 3 nombres 208, 207, 201 donc a priori ça va être pour savoir ce sera... pour compléter le chiffre. (question) *kyôshitsu wa doko desuka ? kyôshitsu...* (question) *kyôshitsu wa doko desuka ?* D'accord... *doko*, c'est où, *kyôshitsu wa doko*,

donc ça va être le complément de l'adresse. (contexte) à l'université Oui, probablement une salle. (E2).

Ex.4 et Ex.5 montrent que le contexte permet aux étudiants de deviner ce que l'on attend de lui ou la nature de la question. On peut parler ici d'aide à la stratégie de passation du test (*test-taking strategies*, Cohen 1998).

Ex.6 : (contexte) première rencontre au bureau (question) *kono ato nanto iimasuka ?* (question) *kono ato nanto iimasuka ?* Ça va être relativement compliqué de répondre, je ne comprends pas très bien la question, voire pas du tout. (option1) *arigato*, (option2) *dômo*, (option3) *arigatôgozaimasu*. Donc là, c'est quelle expression qui a l'air de manquer et qui pourra donc compléter la phrase ou la situation que je vais entendre. (objet de la question) *Hajimemashite. Tanaka to môshimasu. Kore ga watashi no meishi desu. Dôzo* ...D'accord. (option 1) *arigato* Euh c'est bien au bureau: (contexte) première rencontre au bureau *Arigatô* n'est pas vraiment pas assez poli donc je vais l'éliminer alors que j'ai choix qu'*arigatôgozaimasu* en trois. (option2) *dômo*, *Dômo* veut dire... euh, merci, de rien. Pareil ça me paraît... je vais plutôt prendre *arigatôgozaimasu* dans ce contexte. (E2)

Ex.6 illustre un autre cas. E2 n'a pas réellement compris le dialogue proposé ni l'option de la réponse qui convient. Étant donné que le contexte est « première rencontre au bureau », il a pu déduire que ce serait l'expression la plus polie conviendrait. Ainsi il a choisi la bonne réponse sans comprendre la situation présentée. Comparons le processus cognitif attendu par les concepteurs et celui effectué par l'apprenant :

Processus cognitif attendu par les concepteurs	Processus cognitif de l'apprenant
1/distinguer le registre de trois options : merci, merci (plus simplifié), merci beaucoup (poli) 2/comprendre le dialogue lors de la première rencontre au bureau. « Voici ma carte de visite, tenez » 3/ Comme il faut répondre poliment, il faut choisir « merci beaucoup »	1/distinguer le sens de trois options : merci, merci (plus simplifié), merci beaucoup (poli) 2/comprendre le contexte « première rencontre dans le bureau » 3/déduire qu'il faut une expression polie, donc il a choisi « merci beaucoup ».

3. Comparaison processus cognitif

Cette tâche n'évalue pas exactement ce que les concepteurs avaient ciblé, à savoir la compréhension du dialogue, mais évalue la compétence sociolinguistique (actes de remerciement, registre) de l'apprenant du niveau A1.

3.2. Le dialogue ou la question sont-ils suffisamment clairs ?

Le protocole *think aloud* permet de révéler les problèmes relatifs à l'élaboration de tâches au niveau

de l'enregistrement. Lorsqu'il y a deux voix féminines, E1 a compris qu'il s'agissait d'un monologue.

Ex7 : (même tâche qu'Ex6)

(question) *kono ato nanto iimasuka ?* (option 1) *arigatôgozaimasu*, (option2) *arigatô*, (option 3) *dômo*. D'accord, je vais réécouter la question. (question) *konoato nanto iimasuka ?* *konoato* donc après ça, qu'est qu'il faut dire, je pense, quelque chose comme ça. (objet de la question) *Hajimemashite. Tanaka to môshimasu. Kore ga watashi no meishi desu. Dôzo*. (rire)... D'accord. (option 1) *arigatôgozaimasu*, (option2) *arigatô*, Non. (option 3) *dômo*. Ah oui mais...je réécoute, je ne sais même pas qui se présente. (objet de la question) *hajimemashite. Tanaka to môshimasu* /Là on dirait/ *Kore ga watashi no meishi desu. Dôzo. watashi no meishi...* Je ne sais pas ce que c'est *meishi*. Elle présente quelque chose qu'elle a, *Watashi no* donc à elle....*dôzo*. Voilà donc elle présente et elle montre, mais qu'est-ce qu'il faut dire après, c'est ça. (question) *konoato nanto iimasuka ?* hum, *nanto iimasuka...* euh (option 3) *dômo*. Pour moi, C'est pas logique ce qu'elle dit, qu'elle remercie, tandis que c'est elle qui présente quelque chose. Après pour remercier son audience... mais je ne pense pas. Je vais voir ce que c'est le contexte (contexte) première rencontre au bureau. D'accord. Ça va être (option 3) *dômo*. J'ai l'impression que c'est *dômo*. Parce que *dômo* et *dôzo* font en général de pair. Enfin, euh, pour moi ce sera plutôt *dômo*. Je mettrai entre normal et difficile je ne suis pas sûr d'avoir compris la question, exactement la question et la réponse. (E1)

Même si E1 n'a pas compris ce que signifie *meishi* (carte de visite), il a compris que la locutrice a présenté quelque chose qui lui appartenait lors de la première rencontre. Mais comme il avait compris qu'il faudrait trouver une expression prononcée par la même personne (et non par son interlocuteur), aucune réponse ne lui paraissait convenable et il a trouvé la question « illogique ». Finalement, E1 n'a pas choisi la bonne réponse, contrairement à E2 qui s'est penché uniquement sur la question de politesse et qui a eu la bonne réponse.

3.3. Compétence lexicale

Rappelons que la conception des tâches pour A1 est basée sur des descripteurs de compétences très simples du CECRL A1 : ex « Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets» (Conseil de l'Europe, p.25). Étant donné la simplicité, la connaissance lexicale dans la question ou dans l'objet de la question peut être décisive pour la compréhension globale du texte. Ex.8 montre le cas où E1 a bien compris la situation proposée par la tâche, mais il lui a manqué les mots *doitsugo* (allemand) et *doitsu* (Allemagne), par conséquent il a répondu faux. Dans un contexte européen, on peut admettre que ces mots font partie du répertoire essentiel pour A1, mais il faut que les concepteurs fassent attention au choix lexical dans les tâches de ce niveau élémentaire.

Ex.8: (question) *Sara san wa doitsugo o benkyô shiteimasu*. Donc, on va parler de Sarah. Je vais réécouter pour être sûr. (question) *Sara san wa /Sarah la personne/ doitsugo o benkyô shiteimasu*. donc on parle de *benkyôshiteimasu*. Ça veut dire travailler, enfin, étudier, il faudrait

écouter le texte. (objet de la question) *Hajimemashite. Sara desu. Doitsu kara kimashita. Senmon wa eigo to nihongo desu. Dôzo yoroshiku onegaishimasu.* Alors la personne s'est présentée *Sarah san*, je veux bien écouter la question parce que je ne suis pas certain ce qu'on devrait exactement. (question) *Sara san wa doitsugo o benkyô shiteimasu.* OK *doitsugo*, euh *doitsugo*... c'est ça veut dire pour moi quelle langue. *doitsugo* ou une langue, peut-être est-ce qu'elle étudie une langue, oui, c'est ça elle étudie une langue. Je vais encore écouter le texte. (objet de la question) *Hajimemashite. Sara desu. Doitsu kara kimashita. Senmon wa eigo to nihongo desu. Dôzo yoroshiku onegaishimasu.* *eigo to* je sais que elle étudie l'anglais... normalement c'est vrai (Il valide la réponse « vrai »). (E1)

4. Stratégies

Les stratégies d'apprentissage sont généralement classées en trois catégories : les stratégies cognitives (ex. inférence, transfert, regroupement...), les stratégies métacognitives (monitoring, planification...) et les stratégies socio-affectives (coopération, contrôle mental...) (O'Malley & Chamot 1998, 44-45). Nous allons examiner comment ces trois types de stratégies sont utilisés par nos étudiants lors qu'ils accomplissent les tâches du test SELF.

4.1 Stratégies cognitives : inférence

Dans l'exemple qui suit, le mot *kashimasu* (prêter) a manqué à cet étudiant au début. Mais l'objet de la question (dialogue) a illustré la situation de communication suffisamment clairement pour qu'il devine le sens de ce mot. E1 a l'air très préoccupé par l'incompréhension de ce mot. En fait, cette tâche ne consiste pas à évaluer la connaissance lexicale mais la compétence pragmatique (comprendre l'acte de requête, acceptation...). Si l'étudiant a pu deviner le sens d'un mot, c'est parce qu'il a réussi à comprendre le sens pragmatique du dialogue.

Ex. 9 : (question de type vrai-faux) :

Alors la question, (question) *Yumi san wa enpitsu o kashimashita.* (question) *Yumi sanwa / yumi san /enpitsu o kashimashita. enpitsu o kashimashita, enpitsu* c'est le crayon *kashimashita* je ne suis pas certain, bon je vais écouter le contexte (contexte) dans la classe. (rire) dans la classe, alors l'objet de la question, (objet de la question) – *Sumimasen, Yumi san, enpitsu arimasuka ? – A hai dôzo. – Arigatôgozaimasu.* Donc le monsieur demande à *Yumisan* de...le crayon et *Yumisan* ... je vais réécouter la question (question) *Yumi san wa enpitsu o kashimashita* *kashimashita* j'imagine que ça veut dire prêter donc (valider) moi je devine. Euh je vais mettre normal il y a des mots que je ne comprenais pas, mais je me sentais pas difficile (E1).

4.2 Stratégies métacognitives et socio-affectives

Ex. 10 concerne la même tâche qu'Ex 9. Cet exemple montre le parcours réflexif d'E2 autour du verbe « *kashimasu* ». E2 essaie de comprendre ce mot en récitant les différentes formes de flexion verbale (stratégie cognitive), mais il a conclu qu'il ne l'avait pas appris dans le cours (monitoring). Malgré cette lacune, il s'encourage à continuer en écoutant l'objet de la question « Je vais me débrouiller sans » (stratégie socio-affective). Après avoir écouté l'objet de la question (dialogue), E2

a pu le deviner et se dit à la fin : « ça me dit maintenant quelque chose *kashimasu* c'est prêter » (stratégie métacognitive et cognitive).

Ex.10:

(Contexte) dans la classe. (question) *Yumi san wa enpitsu o kashimashita*. Donc la question concerne le crayon papier de *Yumi* euh *kashimasu* euh *kashimasu*... (question) *Yumi san wa enpitsu o kashimashita kashimashita*... (question) *Yumi san wa enpitsu o kashimashita kashimashita* euh ça là je ne connais pas, je vais faire comme ça... *kashimashita kashimasu, kashimasu* c'est ça (question) *Yumi san wa enpitsu o kashimashita* ça donne *kasu* c'est pas un verbe que je connais... (question) *Yumi san wa enpitsu o kashimashita* euh je ne connais pas le verbe. Je vais me débrouiller sans, je fais la première écoute. (objet de la question) – *Sumimasen, Yumi san, enpitsu arimasuka ? – A hai dôzo. – Arigatôgozaimasu*. D'accord, donc quelqu'un a clairement demandé à *Yumi san* crayon papier et à moins que (objet de la question) – *Sumimasen, Yumi san, enpitsu arimasuka ? – A hai dôzo. – Arigatôgozaimasu* ah c'est elle qui prête son crayon à quelqu'un, elle prête son crayon à quelqu'un, ce n'est pas demander... le verbe *kashimasu* c'est comme... ça va être rendu je suppose je vais répondre vrai car ça me dit maintenant quelque chose *kashimasu* c'est prêter. Prêter à quelqu'un. La question n'est pas forcément difficile que les autres c'est le manque de ma part aussi. (E2)

Ex.11 illustre également la réflexion méta-cognitive sur son acquis. E2 affirme qu'il n'avait pas encore appris la forme verbale *-teimasu*. Dans Ex.12, après avoir validé la réponse, E2 s'interroge sur la difficulté de la tâche en se référant à un mot qu'il n'a pas appris « formellement » dans le cours de japonais.

Ex.11 : /.../ (question) *Sara san wa doitsugo o benkyô shiteimasu*. Donc la construction *teimasu*, nous n'avons pas encore vu. J'ai un doute sur la signification exacte de cette forme grammaticale *shiteimasu*, donc *benkyô o shiteimasu*.

Ex.12 : La question était également d'une difficulté normale à facile, je vais quand même répondre normale car pour moi l'interrogatif *itsu* n'a pas une manière formelle...il me semble avoir déjà utilisé dans un devoir maison, mais c'est pas une connaissance qui a été construite par le cours, a priori ou alors c'est normal. (E2)

Le passage du test est un moment où l'étudiant prend conscience de ses difficultés habituelles et prend garde à ses erreurs habituellement commises. Ex 13, 14 et 15 illustrent ce processus du monitoring.

Ex13 : (tâche de compréhension écrite) *Iku kuru*... je confonds toujours... (rire) /.../ J'ai toujours du mal avec les deux verbes... *ikimasu, kimasu*, c'est vrai que *kimasu* ça veut dire venir et *ikimasu* aller. Je vais, moi, je mettrai *ikimasu*. J'ai un doute... la question elle-même n'est pas difficile, c'est moi qui ai un peu du mal avec ces verbes. (E1)

E14 : (tâche de compréhension écrite)

Il faut que je fasse attention parce qu'au Japon, l'étage 1 c'est le rez-de-chaussée chez nous, il faudra potentiellement que je fasse attention à ça. (E2)

Ex15 : (tâche de compréhension écrite)

Shiken wa 2^{ème} étage desu. Le 2^{ème} étage... (il compte les étages avec l'image) Le 1^{er} étage, c'est un peu spécial au Japon, je crois (sourire). Le premier étage c'est le rez-de-chaussée. /.../ La difficulté est normale parce que je me suis souvenu que la numérotation des étages japonais n'est pas pareille qu'en français, ça peut poser des problèmes à quelqu'un d'autre... (E1)

Conclusion – aspect formatif du SELF

Cette observation nous a permis de rendre compte des comportements et du processus de raisonnement des étudiants dans la situation de passation du test A1. Parfois, le parcours cognitif et le recours aux stratégies sont liés à chaque individu : « That evaluation depends on how individual test takers – with their particular cognitive style profile and degree of cognitive flexibility, their language knowledge, and their repertoire of test-taking strategies – employ the strategies at a given moment on a given task ». (Cohen1998 : 93). Du point de vue de la passation du test (*test-taking*), nous avons constaté que même si les étudiants ont eu la bonne réponse, ils n'ont pas forcément suivi le processus de raisonnement attendu par les concepteurs. Il est ainsi important de vérifier si le test évalue la compétence attendue ou non. La stratégie d'inférence pour les éléments linguistiques (lexique, forme grammaticale) est efficacement utilisée lorsque la situation de communication est clairement présentée, ce qui est comparable à la situation de communication authentique. On constate également que pour le niveau A1, la réflexion métacognitive est intimement liée à l'enseignement formel. Les apprenants sont encore très dépendants de ce qu'ils ont appris dans le cours, cela étant dû au fait que leurs connaissances linguistiques sont encore limitées et qu'ils n'ont pas encore suffisamment de pratique communicative. La familiarisation avec le test basé sur les diverses situations communicatives, mais pas sur le contenu pédagogique des cours, dès le niveau A1 nous semble bénéfique.

Enfin, dans SELF (système d'évaluation en langues à visée formative), les étudiants passent le test composé de tâches communicatives, avec une certaine liberté (temps, nombre d'écoute). Une telle condition du *testing* nous semble propice au développement de l'autonomie et de différentes stratégies.

Notes

¹ Pour la rédaction des tâches, voir Shirota dans les mêmes actes.

² pour le pilotage, voir Coulange dans les mêmes actes.

³ Les scores obtenus respectivement par ces 2 étudiants étaient similaires malgré la différence de leur profil d'apprenant.

⁴Légende pour les exemples : dans chaque exemple, la partie grisée correspond à l'enregistrement (tâche) que l'étudiant a cliqué et écouté. Il s'agit du contexte, de l'objet de la question, de la question et de l'option (voir Shirota, dans les mêmes actes). Les énoncés en japonais sont en italique. A la fin de chaque tâche, l'étudiant est sollicité pour répondre la difficulté (très difficile, difficile, normal, facile). Pour des raisons de confidentialité, les tâches validées ne sont pas présentées. Tous les exemples contiennent donc des tâches non validées.

Références bibliographiques

- BACHMAN, Lyle F. & COHEN, Andrew D, *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research* . Cambridge University Press, 1998.
- CHAPELLE, Carol A. & DOUGLAS, D., *Assessing language through Computer Technology*. Cambridge University Press, 2006.
- COHEN, Andrew D. « Strategies and processes in test taking and SLA », in *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research* . Cambridge University Press, 1998. 90-111.
- Conseil de l'europe, division des politiques linguistique. *Cadre européen commun de référence pour les langues* , Didier, 2000.
- GOULLIER, François, *Council of Europe, tools for language teaching : common european framework and portfolios*. Paris, Didier, 2006.
- MANGENOT, François ; BOUCHARD, Robert. « Enseignement/apprentissage à l'ère du numérique : tendances récentes et déficit ». *Revue française de linguistique appliquée*. 2006.
- MASPERI, Monica, QUINTIN Jean-Jacques. « L'innovation selon Innovalangues ». *Lend (lingua e nuova didattica)*. Febbraio 2014, 6-15.
- O'MALLEY J. Michael & CHAMOT, Anna Uhl. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 1995.
- SAKURAI, Naoko, HIGASHI, Tomoko (éd). *Project on Language Activities and Competences of the CEFR B1 Level, Activities' report of 2012*. (en japonais), <http://japanologie.arts.kuleuven.be/en/research/project-language-activities-and-competences-cefr-b1-level>, 2013
- SUN, Sanjun, « Think-Aloud-Based Translation Process Research : Some Methodological Considerations », *Translators' Journal*, vol 56, n°4, 2011, p.928-951.
- TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, CLE International, 2005.
- VAN SOMEREN, N.W. BARNARD, YF, SANDBERT, J.A.C. « The think aloud method: a practical approach to modelling cognitive processes » 1994 Downloaded from UvA-DARE, the institutional repository of the University of Amsterdam (UvA) <http://hdl.handle.net/11245/2.149552V>
- ANDERGRIFT, Laurens (a), 1998, « La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde ». *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*. Vol.1, n.1-2. 1998 :83-105.
- VANDERGRIFT, Laurens (b), 1998, « Successful and less successful listners in French : What are the strategy differences? ». *The French Review*, 71. 370-395.