

L'input dans l'appropriation et enseignement des langues étrangères en Norvège

Une recherche sur le rôle de l'input et sa conceptualisation dans l'appropriation, dans l'enseignement des langues étrangères et comment il peut être conceptualisé

Nom complet : Arian Sepahyar-Lorentzen

Numéro de candidat : 603338

Date d'échéance : 15. Février 2023 à 15h00

Sujet: FRA4193 - *Masteroppgave i fransk, Lektorprogrammet 30 studiepoeng*

Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk Det Humanistiske Fakultet

Directeur : Hans Petter Helland

Période : Hiver/Printemps 2023

© Arian Sepahyar-Lorentzen 2022

L'input dans l'appropriation et l'enseignement des langues étrangères

Arian Sepahyar-Lorentzen

<https://www.duo.uio.no/>

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	5
RESYMÉ	5
REMERCIEMENTS	6
PRÉFACE.....	7
I INTRODUCTION.....	1
I.II QUESTION PRÉABLE : OÙ EST LA PLACE POUR LA LINGUISTIQUE ?.....	6
I.III FLE EN NORVÈGE.....	8
Le système et la structure de l'enseignement des langues étrangères en Norvège.....	8
Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues	9
Le programme scolaire norvégien : Valeurs, pertinence et principes pour la formation en langues étrangères.....	10
I.IV QUESTION DE RECHERCHE	12
II CADRE THÉORIQUE.....	13
II.I LE COGNITIVISME.....	14
Les sciences cognitives et son point de départ philosophique	14
La représentation mentale computationnelle de l'esprit	14
II.I.I RECHERCHE SUR L'ACQUISITION DES LANGUES ÉTRANGÈRES (RAL).....	16
L'input, la saisie et l'output	16
Caractéristiques de l'input linguistique.....	17
La question de « Apprentissage, acquisition ou appropriation ? »	20
L'auto-apprentissage	23
Le rôle de la technologie numérique dans l'apprentissage des langues étrangères et la RAL.....	23
II.II LE DIALOGISME.....	24
Une contre-réaction au constructionnisme	24
Mais qu'est-ce que le <i>dialogisme</i> alors ?	25
L'esprit externe	26
L'interactionnisme et l'interactivité.....	26
Le rôle du contexte.....	27
Conscience	28
La médiation sémiotique	28

II.III LE CERVEAU HUMAIN	30
La psychologie positive	30
Notre cerveau asymétrique interconnecté	31
Le cerveau adaptif	31
La perception – Un système multisensoriel ?	34
II.IV LA THÉORIE SOCIALE DE L'APPRENTISSAGE DE BANDURA	37
Théorie de l'apprentissage social	37
Le modèle d'apprentissage par observation de Bandura	39
III MÉTHODE	42
Le choix de méthode de travail et la collection des données	42
Rassemblement de tous les répondants	43
Quelques informations sur les répondants	44
IV LES RÉSULTATS	46
Interprétations et compréhensions variées de l'input	46
L'usage du L1 et L2/L3 dans l'enseignement	47
Opinions à l'égard des compétences liés aux éléments fondamentaux	48
V DISCUSSION ET REMARQUES CONCLUSIVES	50
Il n'y a pas de consensus clair sur ce que l'on entend par input dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères	50
Modélisation de l'input au sens large	52

RÉSUMÉ

Le rôle de l'input linguistique est l'un des aspects les plus reconnus dans l'acquisition des langues étrangères et dans l'apprentissage des langues en général depuis sa conception avec l'hypothèse de l'input dans les années 80. Récemment, la montée du dialogisme, de la théorie de l'apprentissage socioculturel et de l'interactionnisme a menacé l'accent mis sur l'input dans la recherche sur les langues étrangères. Que savent les enseignants norvégiens de langues étrangères de l'input linguistique ? Dans ce mémoire, nous chercherons à savoir ce que les enseignants norvégiens de langues étrangères pensent de l'input, ainsi qu'à obtenir un point de vue une compréhension pluridisciplinaire sur l'input lui-même, basé sur la neuroscientifique, la psychologie, le dialogisme, la théorie de l'apprentissage socio-cognitif de Bandura et l'acquisition des langues étrangères.

RESYMÉ

Betydningen av språklig input har vært et av de mest anerkjente aspektene ved andrespråktilegnelse og språklæring generelt siden den ble utformet med inputhypotesen på 1980-tallet. Nylig har fremveksten av dialogisme, sosiokulturell læringsteori og interaksjonisme truet vektleggingen av input i fremmedspråkforskning. Hva vet norske fremmedspråklærere om språklig input? I denne avhandlingen vil vi undersøke hva norske fremmedspråklærere tenker om input, samt få et tverrfaglig perspektiv på selve input-begrepet, basert på nevrovitenskap, psykologi, dialogisme, Banduras sosial-kognitive læringsteori og fremmedspråkstilegnelse.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma fiancée, tous les membres de ma famille, mes amis, mes anciens collègues, mes anciens co-étudiants, et tous les individus qui ont contribué à faire de moi, la personne que je suis aujourd'hui. Je voudrais tout particulièrement remercier mon mentor pour ce mémoire de master, monsieur Hans Petter Helland, qui a travaillé patiemment avec moi et qui a été à la fois un excellent partenaire dans ce travail avec sa disponibilité, son soutien et son attitude positive. Je remercie également l'Université d'Oslo pour la possibilité de publier ce mémoire et pour avoir joué un rôle dans ma formation professionnelle. En outre, je souhaite également exprimer ma gratitude pour l'endroit où je suis dans la vie et pour la quantité d'amour, de soutien et de croyance que j'ai reçue dès mon plus jeune âge.

En plus, je veux remercier les participants dans cette étude aussi pour leur participation dans mon projet.

Je vous souhaite une agréable lecture et j'espère que mon travail pourra à la fois vous intéresser et vous aider, quiconque est concerné.

Merci à vous tous et bonne lecture !

PRÉFACE

Écoutez avec des oreilles de tolérance !

Voyez à travers les yeux de la compassion !

Parlez avec le langage de l'amour !

Rûmî

Toute chose qui, s'étant formée et déterminée d'une façon ou d'une autre dans le psychisme d'un individu, s'extériorise objectivement pour autrui à l'aide de l'un ou l'autre code de signes extérieurs

Mikhail Bakhtine

Photo à droite :

Le texte traduit en français :

« *Réfléchissez avant de parler.*

Lisez avant de penser. »



I

INTRODUCTION

Selon la loi §10-1 *Exigence de compétence lors de l'embauche de personnel éducatif*¹ et la loi §10-2 *Exigence de compétence pertinente dans la matière enseignée*² de la loi sur l'éducation (Opplæringsloven, 1998), les enseignants sont normalement tenus de posséder une compétence nécessaire et pertinente sur le plan pédagogique et professionnel. Ce que ces lois signifient réellement dans la pratique, c'est que les enseignants, jugés légalement compétents, devraient avoir une attestation formelle de leur compétence par le biais d'une formation dans une université ou tout autre établissement d'enseignement supérieur certifié qui offre une formation d'enseignant officiellement reconnue. En ce qui concerne la compétence *in situ*³, il n'y a cependant pas de demandes ou d'exigences concrètes autres que de travailler vers les objectifs de compétence et les valeurs exprimées dans le nouveau programme d'études de 2020, connu sous l'abréviation *LK20*. En outre, les enseignants norvégiens ont la liberté méthodologique de choisir la méthode et l'approche qu'ils jugent adéquates dans leur pratique d'enseignement. Cette liberté est destinée à protéger l'intégrité professionnelle des enseignants et exige que les enseignants se mettent à jour dans leurs sujets. C'est, par intention, bienveillant, et de la plus haute importance pour que les enseignants soient responsables de leur propre pratique dans leur propre profession, mais cela a ses propres problèmes concernant la modernisation de ce que certains pourraient considérer comme des pratiques d'enseignement 'dépassées' entre guillemets - ou dit avec une connotation moins négative ; des pratiques d'enseignement non basées sur la dernière recherche et son prétendu consensus. Comme le dit Steffen Handal (2020), "les mauvaises pratiques survivent trop longtemps lorsque la standardisation et la mise à l'épreuve excessive du pouvoir discrétionnaire

¹ *Krav om kompetanse ved tilsetjing av undervisningspersonell*

² *Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag*

³ Dans son cadre naturel, à sa place normale, habituelle (CNTRL, s.d.)

des enseignants sont la norme". Le constat antécédent peut révéler que certaines attitudes et conceptions issues des programmes d'études antérieurs continuent de vivre malgré les développements plus récents au sein des matières enseignées, ainsi que dans la pédagogie et la didactique en général. Je me sens obligé d'insister sur le fait que cela ne veut pas dire que les méthodes et les approches pratiquées et enseignées, avec une base théorique ou pratique plus ancienne, sont en quelque sorte moins bonnes que les théories et pratiques plus récentes, car les politiciens mettent en avant ces changements avec des objectifs clairs, sans nécessairement prendre suffisamment en compte les enseignants eux-mêmes ni la communauté des sciences de l'éducation.

Ce mémoire donnera d'abord un petit résumé contextuel pour son enquête sur le rôle de l'input dans l'enseignement des langues étrangères et une explication du système d'enseignement des langues étrangères en Norvège. Ensuite, la question de recherche sera mise en avant, suivie du cadre théorique. Le fondement théorique de ce travail est plutôt peu orthodoxe puisqu'il tente de garder indépendantes les unes des autres les différences disciplinaires dont il est issu - qui reprennent l'acquisition des langues étrangères, la didactique sociocognitive de Bandura, le dialogisme et les neurosciences. La méthode utilisée pour recueillir des données sur les croyances et les pratiques déclarées des enseignants a consisté à utiliser un questionnaire qui sera expliqué. Ensuite, un bref résumé des résultats sera effectué, avant que la partie discussion et les idées pour le futur ne concluent le mémoire.

I.I

CONTEXTUALIZATION

Donc, pour ramener cette question de la modernisation de la didactique des langues étrangères dans un contexte encore plus concret et les actualiser au sujet de cette mémoire spécifique, il faut noter que les gouvernements norvégiens, par le biais du ministère de l'Éducation, ont déclaré leurs objectifs d'améliorer l'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire norvégien. Dans sa thèse de doctorat, Debora Carrai (2014) déclare que - conformément aux opinions et aux évaluations du ministère de l'Éducation (2014) – il est impératif d'améliorer le niveau des enseignants, le niveau de leur enseignement et de rendre l'enseignement plus intéressant pour les élèves qui étudient les langues étrangères à l'école. Il est clair qu'il y avait un consensus à la fois politique et académique sur l'importance de l'enseignement des langues étrangères, mais en 2019, avec les évaluations de la Commission *Lied* (Regjeringen, 2019) et leur proposition de réduire les heures consacrées aux langues étrangères, il semble y avoir eu un changement de cœur. Cela pourrait être corrélé au fait que de plus en plus d'élèves se plaignent de la nécessité de choisir une troisième langue au collège et au lycée (NTB, 2022 ; Vold & Brkan, 2021). Il semble qu'il y ait une grande insatisfaction à l'égard des matières de langues étrangères, que ce soit l'espagnol, l'allemand ou le français - qui sont les langues étrangères les plus couramment enseignées en Norvège (Larsen, 2014). La Commission *Lied* a également envisagé s'il pourrait être nécessaire de supprimer complètement les langues étrangères en tant que matière obligatoire pour les étudiants (Regjeringen, 2019). Cela a été perçu, du moins par certains, comme une tentative de réduire le statut des langues étrangères en tant que matière en Norvège (Stølen & Mo, 2020).

Alors, maintenant que le contexte politique a été évoqué, que nous dit la recherche sur les pratiques et les approches actuelles dans la classe de langue étrangère norvégienne ? Eva Thue Vold (2020) nous dit que dans le contexte actuel, la plupart des enseignants semblent percevoir l'enseignement monologue de la grammaire des langues étrangères comme l'un des aspects les plus importants de

leur pratique d'enseignement. Des études sur les manuels de langue de Scandinavie destinés à être utilisés dans la classe de langue étrangère. Elles montrent un biais similaire en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire où ils sont souvent instruits de manière décontextualisée (Askland, 2018 ; Haukås, Malmqvist & Valfridsson, 2016 ; Vold, 2017) - malgré le fait que la plupart des recherches s'accordent à dire qu'un enseignement contextualisé est préférable (ibid., 2016 ; ibid., 2017). Sigrunn Askland (2018), qui a étudié l'enseignement des professeurs d'espagnol en Norvège, a obtenu des résultats similaires de sa recherche - affirmant que les enseignants s'alignaient principalement sur les approches déductives et décontextualisées de l'enseignement trouvées dans les manuels. Par déduction, on entend qu'il y a une approche de l'élève « règles d'abord », plutôt que par induction où l'approche serait de regarder d'abord les énoncés linguistiques et ensuite de les analyser pour n'importe quel phénomène grammatical que l'on souhaite mettre en évidence, que ce soit la morphologie, la syntaxe ou la sémantique.

Nous savons que ces types d'approches mentionnées ci-dessus trouvent leurs fondements dans une tradition distante, où l'une des approches les plus courantes dans la tradition occidentale était la méthode grammaire-traduction, qui était principalement destinée à étudier les langues classiques telles que le grec classique et le latin (Cuq & Gruca, 2008). Ce type d'approche a toutefois été considéré comme dépassé depuis les années 1950, mais paraît bien vivant. Un autre constat fait par Askland (2018), et par Vold et Brkan (2020), qui témoigne également de la vitalité de ces approches, est que la grammaire est principalement enseignée dans la L1 des étudiants, le norvégien - plus précisément entre 72-79% de temps durant les heures d'enseignement.

Comme il semble y avoir un certain écart entre la pratique des enseignants, les objectifs des programmes et la compréhension théorique (Golden & Kulbrandstad, 2020 ; Heimark, 2014), nous avons choisi d'étudier la neurodidactique, le socio-cognitivism et l'acquisition des langues étrangères, comment cela se passe et ce que dit la science sur les approches jugées idéales pour faciliter le développement et la compétence des étudiants en langue étrangère. En nous appuyant sur des perspectives ancrées dans la pédagogie, la didactique et la linguistique, nous avons décidé de nous pencher sur l'aspect de l'input dans l'apprentissage des langues étrangères. Le terme *input* en ce qui concerne l'enseignement est un terme moins connu et moins courant que *l'approche pratique*, que Heimark (2014) a étudiée en sondant les conceptions des enseignants sur ce terme. Puisque les deux termes sont liés à l'apprentissage des langues, nous souhaitons donner une

explication plus claire de ce que c'est, tout en apportant les bases théoriques nécessaires. Nous avons la conviction que l'input doit être considéré comme une composante essentielle de l'enseignement des langues secondes/étrangères, tout comme en linguistique - à considérer de manière défendable comme un concept et un terme central de la conscience humaines. Par conséquent, il peut être nécessaire de définir et d'expliquer à nouveau ce qu'il représente exactement, afin de le rendre plus familier aux enseignants, étant donné son utilisation ambiguë courante en norvégien en général (NAOB, s.d.).

I.II

QUESTION PRÉABLE : OÙ EST LA PLACE POUR LA LINGUISTIQUE ?

Avant de choisir sur quoi se concentrer, nous avons beaucoup de points intéressants à examiner étant donné l'état actuel de la formation des enseignants de langues étrangères et de l'enseignement des langues étrangères. Faut-il mettre davantage l'accent sur certains éléments linguistiques et les rendre plus accessibles aux enseignants ? Les compétences linguistiques des enseignants sont-elles nécessaires ? Comprendons-nous comme enseignants de langues les processus liés au développement ou l'acquisition du langage ? Avons-nous besoin d'une renaissance des connaissances linguistiques chez les enseignants ? Nous allons le découvrir.

L'enseignement des langues étrangères et la formation des professeurs de langues étrangères en Norvège aujourd'hui trouvent certains de leurs fondements théoriques dans la naissance, historiquement parlant, récente de la discipline des recherches sur l'acquisition des langues (RAL) dans le cadre de la formation linguistique. Si l'on observe la configuration et les plans d'études des étudiants en formation de professeur de langue étrangère à l'Université de Bergen, à l'Université norvégienne des sciences et de la technologie (NTNU) et à l'Université d'Oslo, les trois plus grandes universités proposant le programme de formation de professeur de langue en Norvège, il n'est pas obligatoire pour les étudiants de suivre des cours consacrés uniquement à la linguistique. À première vue, cela peut donner l'impression que la linguistique est considérée comme faisant moins partie intégrante de la formation des professeurs de langues étrangères que, par exemple, la formation en grammaire, en littérature ou en politique dans la langue étrangère choisie. Ayant choisi de suivre la voie linguistique plutôt que les options littéraires et culturelles à l'Université d'Oslo et à l'Université du Québec à Montréal, c'est plutôt par intérêt pour la linguistique et la langue elle-même que la perspective de l'acquisition d'une langue seconde est prise en compte.

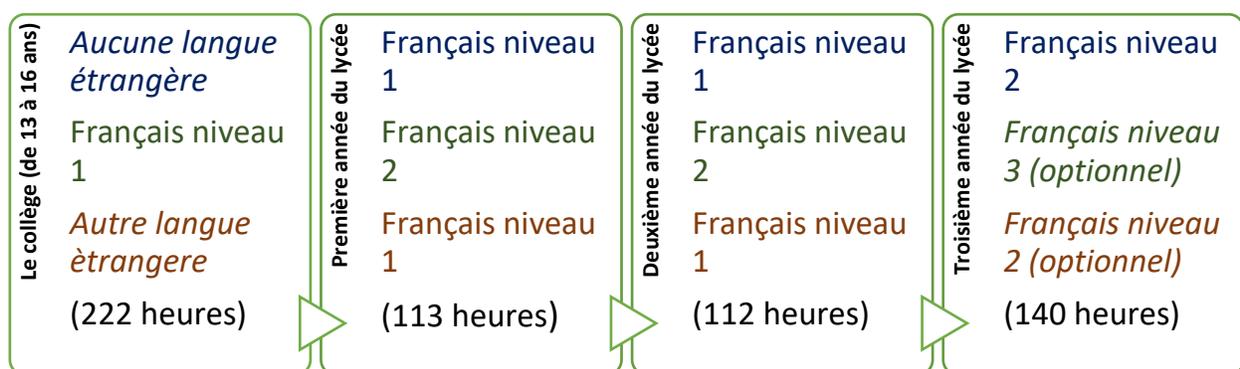
De ce biais émerge naturellement un sentiment de désir de promouvoir ce qui m'a été enseigné et d'essayer de faire connaître la linguistique et de l'appliquer au sein de la communauté des enseignants de langues étrangères. Le but n'est pas de faire de la propagation, cependant de faire prendre conscience aux gens de ces concepts et notions qui se sont imposés dans le champ linguistique pour qu'ils puissent les appliquer dans le cadre de notre vie professionnelle. En fin de compte, nous sommes convaincus que les tentatives d'innovation et de création de ponts entre les différentes disciplines sont cruciales à l'époque à laquelle nous vivons - étant donné l'évolution rapide et la grande quantité de connaissances disponibles à la fois pour les enseignants, les étudiants et les personnes qui souhaitent en savoir plus.

I.III

FLE EN NORVÈGE

Le système et la structure de l'enseignement des langues étrangères en Norvège

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le système scolaire norvégien fait partie des matières qui relèvent du terme générique *fremmedspråk* (Fr : langues étrangères). Elle est ici placée parmi l'allemand et l'espagnol comme les trois principales langues étrangères enseignées en Norvège. L'anglais, qui n'est pas considéré comme une langue étrangère au même titre, fait partie intégrante du système scolaire norvégien et est enseigné et utilisé de l'école primaire à l'université comme une langue seconde au sens strict du terme (Gujord & Olsen, 2021). Les langues étrangères dans le système scolaire norvégien sont divisées en trois niveaux - niveau 1, niveau 2 et niveau 3. Pour les étudiants qui passent le diplôme préparatoire à l'université, il est obligatoire de suivre un cours de langue étrangère et d'obtenir au moins le niveau 2 dans cette



langue (Vigo, s.d.).

Figure 1: Les parcours possibles en FLE dans le système scolaire norvégien (2022)

Actuellement en 2022, le système scolaire norvégien prévoit que l'élève peut choisir d'apprendre une langue étrangère ou non au collège. Le choix de la langue dépend des langues étrangères proposées par l'école. Comme on peut le voir dans la figure ci-dessus, il y a essentiellement trois parcours d'apprentissage du français dans le système scolaire public norvégien (en ne prenant que ceux qui suivent la préparation aux études au lycée). Si un élève choisit de ne pas étudier de langue étrangère au collège, il est obligé de suivre des cours de langue étrangère aux niveaux 1 et 2 pendant les trois années du lycée. Les élèves qui choisissent de suivre un cours de langue étrangère

au collège, et qui ont donc le niveau 1, doivent poursuivre leur apprentissage de la langue étrangère au niveau 2 au lycée sur deux ans *ou* changer de langue étrangère et suivre le niveau 1 dans l'autre langue sur deux ans. Les élèves qui choisissent ces derniers parcours peuvent alors passer leur langue étrangère au niveau 2 ou 3 la dernière année du lycée.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), mis en place par l'organisation intergouvernementale, le Conseil de l'Europe, a été une source d'inspiration pour le programme d'enseignement en Norvège dédié à la matière des langues étrangères, comme le raconte UDIR (2019), et Vold et Brkan (2020). Il est largement utilisé dans l'UE ainsi qu'en Norvège et sert de cadre de référence dans le secteur public et privé⁴ de l'enseignement des langues étrangères, qu'il s'agisse des instituts de langues ou des départements de langues étrangères des universités. C'est un cadre normatif qui peut être utilisé pour évaluer et définir la compétence d'un apprenant dans une langue donnée dans une variété de compétences/capacités/facteurs/aptitudes. En Norvège les institutions indépendantes d'apprentissage des langues étrangères et des domaines parallèles tels que la communauté du FLE parmi les locuteurs non natifs du français ou tels que *Español como segunda lengua extranjera* (ELE), *italiano per stranieri*, *Deutsch als Fremdsprache* (DaF), *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ), ou *norsk som andrespråk*, qui tous évaluent et basent leur enseignement sur le CECR.

La première partie du cadre propose quatre compétences générales, qui sont *savoir*, *savoir-faire*, *savoir être* et *savoir apprendre* (Conseil de l'Europe, 2022). Ensuite, il y a les compétences communicatives en langue qui sont divisées en trois domaines : la linguistique, la sociolinguistique et la pragmatique. Toutes ces compétences sont ensuite organisées et divisées en trois grandes catégories (A, B et C) contenant deux niveaux (1 et 2). La catégorie A, qui décrit un niveau débutant, B, qui décrit un utilisateur indépendant, et C, un utilisateur expérimenté. Chacune de ces catégories possède une série de descripteurs qui décrivent les compétences et les capacités linguistiques spécifiques qui associées à chacun des niveaux.

Golden et Kulbrandstad (2020) soutiennent que le CECR peut être compris comme une synthèse théorique qui n'appartient pas vraiment à une théorie spécifique en soi - mais qu'il partage des

⁴ <https://www.goethe.de/ins/no/de/spr/kon/stu.html>, <https://www.france.no/education-et-langue-francaise/promotion-de-la-langue-francaise/certifications/>, https://iicoslo.esteri.it/iic_oslo/it/imparare_italiano/i_corsi_di_lingua et https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/informacion.htm

caractéristiques propres à celle de *l'apprentissage d'une deuxième langue*⁵ - qui est généralement considérée comme différente de *l'apprentissage d'une langue étrangère*⁶ (Gujord & Olsen, 2021). Tout d'abord, il est très extensible pour une utilisation en classe et pour les enseignants ; comme l'a exprimé l'un des participants de Golden et Kuldbrandstad, "il est peut-être destiné aux Européens très instruits".

Dans le CECR, la médiation est utilisée comme un terme qui permet de définir les apprenants et les utilisateurs de toutes les langues cibles comme des agents sociaux dans leur processus d'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2021). Les trois compétences les plus communément associées, les compétences, dans la langue, la réception, la production et l'interaction sont toutes combinées dans l'acte de médiation (ibid., 2021). Lorsqu'un étudiant fait de la médiation par le biais de la langue à un autre, il transmet techniquement du sens - il fait de la médiation. L'une des forces de ce concept est qu'il place l'apprenant dans un rôle actif grâce à l'approche actionnelle (Bergan & Qiriazzi, 2018, p. 8).

Le programme scolaire norvégien : Valeurs, pertinence et principes pour la formation en langues étrangères

L'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire norvégien consiste à donner aux étudiants norvégiens la possibilité de comprendre et d'être compris (Udir, 2022). Il est souligné qu'en raison de la mondialisation, nous devrions être capables de communiquer dans plusieurs langues, de manière formelle et informelle (ibid., 2022). Le multilinguisme est un objectif. Puis, les langues étrangères sont censées donner aux étudiants des connaissances sur la diversité linguistique et culturelle, les différentes identités, les modes de pensée, les valeurs, les formes d'expression, les traditions et les conditions sociales.

La formation comporte et est guidée par quatre *éléments fondamentaux*⁷ : (1) la communication, (2) la compétence interculturelle, (3) l'apprentissage des langues/multilinguisme et (4) langue et

⁵ Gujord et Olsen (2021) expliquent que l'apprentissage d'une L2, ou d'une langue seconde, consiste à apprendre une langue qui est couramment utilisée dans la société où l'on se trouve. Par exemple, l'anglais en Norvège est une L2.

⁶ L'apprentissage d'une langue étrangère se fait cependant dans un cadre où la langue enseignée n'est pas couramment utilisée, institutionnalisée ou n'a aucun rôle social dans la vie quotidienne en matière de communication ou de compréhension (Gujord & Olsen, 2021). Il s'agirait de toutes les langues qui ne sont pas scandinaves, l'anglais ou par exemple le sapmi - selon l'endroit de Norvège d'où vous venez naturellement. Toutes les langues qui ne sont pas couramment parlées en public ou par le biais de médias publics tels que la télévision, la radio, etc. sont des langues étrangères.

⁷ «Kjerneelementer» en norvégien

technologie⁸. Chacun de ces éléments fondamentaux devrait être intégré dans la pratique de l'enseignement des langues étrangères en Norvège. La communication est l'aspect le plus important de l'apprentissage d'une langue étrangère et il est spécifiquement indiqué que la langue doit être utilisée dès la première rencontre des étudiants avec le sujet. Heimark (2014, p.37-38) met l'accent sur le fait que la communication est le moyen d'apprendre dans la classe de langue étrangère, plutôt qu'une compétence à acquérir indépendamment. (ibid., 2022). La compétence interculturelle se base sur l'exploration de différentes langues et cultures, tout en ayant des connaissances sur d'autres façons de vivre et de penser (ibid., 2022). Elle est définie par Deardorff (tel que cité par Bergersen, Klein & Larsen, 2022) comme étant des connaissances, des aptitudes et des attitudes facilitant la coopération et la compréhension entre les cultures. Le troisième élément, *l'apprentissage des langues et le multilinguisme*, traite du fait que les étudiants doivent être en mesure de comprendre au niveau métacognitif comment ils apprennent les langues (Udir, 2022) – grâce à la métacognition (Heimark, 2014). Ils sont censés prendre conscience du processus d'apprentissage des langues et se trouver dans un environnement où les connaissances que chaque étudiant possède dans diverses langues doivent être accueillies favorablement. Il est prévu que les étudiants puissent partager entre eux la façon d'apprendre et se prodiguer des conseils pour rendre l'environnement de la classe significatif, personnel et efficace (Udir, 2022). Le dernier élément, *langue et technologie*, ne dit pas grand-chose, sinon que l'utilisation de la technologie et des médias peut donner plus d'occasions d'apprentissage créatif et critique, et qu'elle peut être utilisée pour les autres éléments fondamentaux (ibid., 2022)

Puis, il existe également quatre *compétences de base*⁹ par lesquelles les étudiants sont censés être évalués et développés. Les premières compétences de base sont les compétences orales, qui sont un sur-ensemble de la capacité à *écouter, parler et converser* oralement (ibid., 2022). Puis, il y a les deux compétences de base que sont *l'écriture* et *la lecture*, et enfin les compétences numériques qui concernent la capacité à utiliser les sources et les médias numériques dans le processus d'apprentissage de manière indépendante et en coopération avec d'autres (ibid., 2022).

⁸ « *Språk og teknologi* » en norvégien

⁹ Traduction censée correspondre à « *Grunnleggende ferdigheter* » en norvégien

I.IV

QUESTION DE RECHERCHE

Comme la problématique a insisté dans les paragraphes précédents, il existe des demandes dignes de recherche pour la communauté des enseignants de langues étrangères. L'une d'elles consiste à examiner les possibilités d'aligner les conceptions communes de la théorie et de la didactique des langues avec leur propre praxis - aligner la théorie et la méthodologie. Nous ne supposons pas naïvement, sous aucun prétexte, que ce travail résoudra ce problème par cette seule recherche en tout cas. L'objectif de l'étude est plutôt de sensibiliser l'enseignant au rôle de l'input dans l'enseignement des langues étrangères, et d'ouvrir les portes à la fusion de l'aspect théorique et pratique de l'enseignement, de la pédagogie et de la didactique avec la linguistique, la psychologie et les neurosciences. Il y a certainement d'autres domaines qui pourraient être examinés, mais ce sont ceux que l'on pense être les plus pertinents dans ce mémoire. Pour en arriver au fond, en tant qu'enseignants, nous avons affaire à des psychés - en termes familiers, religieux ou philosophiques ; des âmes, ou comme défini en psychologie ; « Ensemble des aspects conscients et inconscients du comportement individuel » ("psyché", s.d.) - dans la salle de classe. Nous pensons par conséquent que les étudiants en langues étrangères, et dans d'autres matières, méritent que l'enseignant ait une large perspective sur l'apprentissage et la manière dont il se déroule.

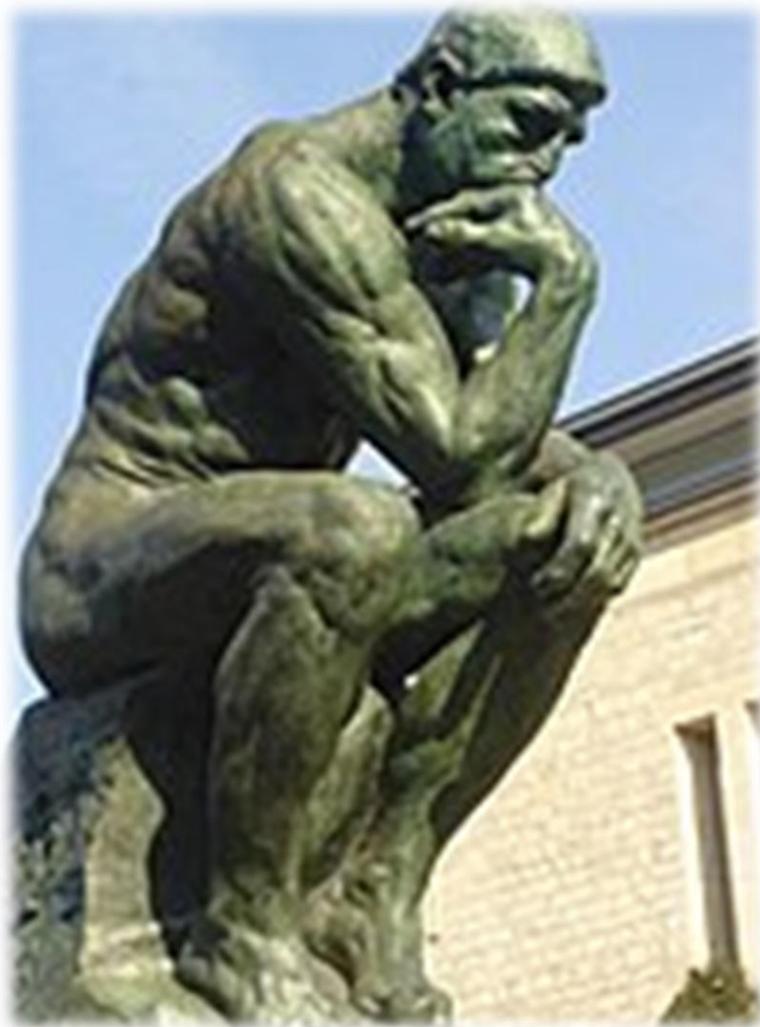
En tenant compte de toutes les informations précédentes, nos questions de recherche sont formulées de la manière suivante :

« Les enseignants de langues étrangères en Norvège ont-ils aujourd'hui une conception adaptée à leurs besoins du rôle de l'input/intrant dans le processus d'apprentissage des langues et est-il nécessaire de les conscientiser sur ses avantages ? »

II

CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie du mémoire, les fondements du cadre théorique qui sera utilisé dans ce travail vont être introduits et décrits.



II.I

LE COGNITIVISME

Les sciences cognitives et son point de départ philosophique

Les sciences cognitives étudient les connaissances humaines et les processus mentaux des êtres vivants et ‘mécaniques’, l’intelligence artificielle (l’IA) (Hilton, 2019, p. 5). Le mot *cognition* lui-même est issu d'une racine indo-européenne (ibid., 2019), plus précisément dans le cas du français de *cognoscere*, le verbe *connaître* en latin, qui partage des racines avec *gnosis* (gnose)¹⁰ du vieux grec. Certaines des sciences cognitives les plus centrales sont l'intelligence artificielle (informatique), les neurosciences, la psychologie, la philosophie, l'anthropologie et la linguistique. Les sciences cognitives en générale, se concentrent sur la description des aspects de la perception, de l'intelligence, du langage, de la mémoire, de l'attention, du raisonnement, des émotions, de l'esprit et de la conscience (Thagard, 2023). Malgré ses racines apparemment générales qui nous font associer le domaine de la cognition, le fait d'utiliser nos systèmes nerveux - il s'agit d'un type de compréhension tout à fait *distinct* du fonctionnement de la connaissance. Elle est principalement centrée sur l'idée de savoir comment représenter les processus mentaux par le biais des représentations mentales computationnelles (Steiner, 2005 ; Thagard, 2023) - un *savoir-expliquer*, plutôt qu'un *savoir-faire*. Cela revient à dire que ce qui sera expliqué dans cette partie sur le cerveau humain n'est que *représentation* de comment la connaissance des langues étrangères peut-être atteinte chez les individus et une représentation de comment on peut percevoir le monde autour de nous dans la partie théorique du cerveau.

La représentation mentale computationnelle de l'esprit

Comme indiqué dans le paragraphe précédent, les théories cognitives tentent de décrire les connaissances sur la cognition humaine par le biais de représentations mentales computationnelles. Les théories cognitivistes tentent donc, par le biais de l'empirisme, de comprendre le fonctionnement du cerveau en faisant des associations avec des preuves empiriques. D'un point de

¹⁰ De Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : *Connaissance se présentant non comme un savoir acquis, mais comme une intuition salvatrice, une révélation intérieure, reposant sur le dualisme de la connaissance et de l'ignorance, du bien et du mal, de l'esprit et du corps, et se fondant sur l'idée que le monde sensible est dominé par des puissances mauvaises, hostiles au Dieu transcendant, source du monde spirituel que le gnostique cherche à connaître*

vue philosophique, l'esprit n'est cependant pas calculé dans un modèle unique, nous n'avons que des idées abstraites de la façon dont il peut fonctionner en fonction des déductions des sciences du comportement sur les fonctions du cerveau. Pour l'instant, toutes les tentatives d'explication de l'esprit sont de nature spéculative et tirent des hypothèses basées sur ce que nous savons du cerveau et du corps.

Les sciences cognitives, en conséquence de l'impossibilité apparente de modéliser et de prouver comment l'esprit fonctionne objectivement, ont certains problèmes philosophiques qu'elles tentent d'expliquer malgré les lacunes liées à l'esprit lui-même.

L'un d'eux est par exemple l'innéité, dans quelle mesure la connaissance est enseignée explicitement ou si nous naissons avec. Le paradigme de l'innéité en linguistique tel que décrit par Gass (Gass, 2019). D'autres questions liées à la linguistique qui sont aussi sans réponse définitive et évidente pour l'instant sont le *sens*, les *émotions*, la *volonté libre*, la *morale*, la *perception*, la *réalité*, le *réalisme*, le *comportement social* et ainsi de suite.

II.I.I

RECHERCHE SUR L'ACQUISITION DES LANGUES ÉTRANGÈRES (RAL)

RAL trouve ses racines dans les préoccupations relatives à l'enseignement des langues (VanPatten & Benati, 2017). C'est un domaine interdisciplinaire (*principalement* cognitiviste) qui reprend la plupart de ses caractéristiques de la linguistique appliquée ainsi que de la psychologie, du bilinguisme et de l'éducation (Ortega, 2009, p. 7). La question de l'efficacité de l'instruction est toujours un débat animé parmi les chercheurs du domaine et il y a des discussions sur la question de savoir si les approches formelles ou expérientielles sont les plus adéquates dans le contexte scolaire. Nous parlerons dans ce chapitre de certaines des caractéristiques essentielles de la RAL - notamment l'input.

L'input, la saisie et l'output

Ortega (2009, p. 60) énumère l'un des aspects les plus importants pour l'environnement linguistique - à savoir l'input. Alors, qu'est-ce qu'exactly *l'input* dans le contexte de l'enseignement des langues ? Comment le définissons ? *L'input linguistique* est tout le langage oral ou écrit, audiovisuel, auquel une personne est exposée (Gass, 2019 ; Granfeldt, 2016 ; Krashen, 1982 ; Kumaradivelu, 2006 ; Ortega, 2009 ; VanPatten & Benati, 2015), - également connu comme *données langagières* (Benati, 2017 ; Leclère, 2018 ; Ortega, 2009) ou *intrants* (ACPLS, 2020). Il s'agit donc de *tout* ce à quoi un apprenant est exposé sur le plan linguistique qu'il s'agisse de livres audios, de mots écrits, de phrases, d'extraits, de poèmes, de vidéos, de chansons, de monologues, de dialogues, et plus. Tous les inputs linguistiques auxquels un apprenant est exposé ne sont pas nécessairement appropriés. Il s'agit simplement de ce à quoi on est exposé, acquis ou non. Dans le cadre de RAL, il existe un consensus clair sur le fait que l'on

ne peut pas apprendre ou acquérir une deuxième langue sans les inputs (Gass, 2019 ; VanPatten & Benati, 2017) - il s'agit plutôt de savoir quel type de l'input.

Ce qui est approprié est plutôt défini comme la *saisie* (Benati, 2017 ; Chapiro, 2004 ; Kumaradivelu, 2006). La *saisie* est à bien des égards la partie intégrante où ce à quoi l'apprenant a été exposé s'établit dans les voies neurales, dans la mémoire de travail et dans la mémoire à long terme de l'apprenant. Lorsque l'input est alors intégré, et devient la saisie par le destinataire, elle permet à l'étudiant de produire *l'output* (Chapiro, 2004 ; Kumaradivelu, 2006).

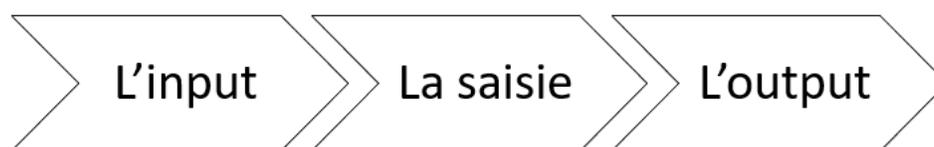


Figure A: Conceptualisation commune du paradigme input-saisie-output

Le terme *input* ou *intrans* est souvent considéré en relation et en opposition à *output* ou *extrant* dans la linguistique et dans la RAL (Swain, 1985 ; VanPatten & Benati, 2015). L'output peut être défini comme le langage audio-visuel qu'une personne produit – leur production linguistique (ibid., 2015). Cela témoigne à bien des égards du fait qu'il existe un perçu *dualisme* entre les deux termes, car ils peuvent apparaître comme des opposés – similairement aux paradigmes de *compréhension-production* ou *impression-expression*. Le paradigme input-output¹¹ n'est pas seulement limitée au domaine linguistique, mais constitue une conceptualisation dualiste plutôt universelle des relations dans la nature et la culture humaine par les sciences cognitivistes, sociales et naturelles - de la psychologie (Littlepage, Schmidt, Whisler & Frost, 1995) à la biologie (Kaufmann, Kannampallil & Patel, 2015 ; Shagrir, 2017), de l'informatique (Shagrir, 2017) à l'économie (Maillet, 1950), de la physique (Yurke, 2004) à la politique (Easton, 1972) et ainsi de suite.

Caractéristiques de l'input linguistique

En allant plus loin, il est possible de diviser l'input en de multiples catégories selon les caractéristiques qu'il possède et les informations qu'il transmet. On peut considérer qu'il existe différents types d'input. En didactique des langues étrangères, nous utilisons couramment les termes *authentisk materiale* (matériel authentique) et *tilpasset materiale* (matériel modifié) dans le contexte des langues étrangères. Ces deux termes contiennent et se rapportent à ce que l'on peut

¹¹ Ou *Intrans-extrant, entrée-sortie, impression-expression*

appeler l'input authentique/non simplifié/non modifié ou l'input simplifié/modifié. Les inputs *simplifiées* ou *modifiées* représentent normalement le langage qui est simplifié grammaticalement et lexicalement (Kumaradivelu, 2006), souvent dans l'intention de s'adapter aux besoins des apprenants (Mayo & Soler, 2013 ; VanPatten & Benati, 2017). En classe, la plupart de ce type d'inputs se trouve dans les manuels scolaires sous forme écrite, mais aussi dans les présentations et autres types de supports textuels réalisés par les éducateurs ou les enseignants. Ils sont aussi parfois connus sous le nom de *données (inputs) élaborées*. Les données langagières *authentiques*, *non simplifiées* ou *non modifiées* représentent le langage qui ne possède aucune caractéristique de simplification ou de modification (Kumaradivelu, 2006). Ce type de langage est normalement interprété en tant qu'utilisation de la langue maternelle mais peut également être attribué à des locuteurs compétents de la langue cible ou à toute utilisation de la langue qui est naturelle et non située. Dans le contexte de la classe, les données authentiques sont généralement présentes lorsque les étudiants sont exposés à des contenus trouvés en ligne (vidéos, podcasts, talk-shows, livres audio, discours, musique, articles de journaux, sites Web publics, publicités, etc.), dans la littérature, dans des brochures et autres textes destinés aux locuteurs natifs. Lorsque l'enseignant s'adresse aux élèves de manière "authentique", on considère également qu'il s'agit de données authentiques pour les élèves, mais on peut alors se demander si cela est possible en soi, étant donné qu'il n'existe pas de notion *absolue* d'authenticité.

L'input linguistique soi-même possède aussi quelques caractéristiques principales qui sont étudiées dans la RAL : *fréquence*, *saillance*, *l'association forme-fonction* et *les propriétés sémantiques/distributives* (Thomas, 2021). Lorsqu'on examine la fréquence, le terme porte sur deux phénomènes : la fréquence *jeton*¹² et la fréquence *type*¹³. La fréquence du *jeton* fait référence au nombre d'occurrences d'un mot spécifique dans un texte ou un discours donné, tandis que la fréquence du *type* traite du nombre d'éléments qui participent au même modèle, dans la même énonciation étudiée (ibid., 2021). Comme Ellis & Shintani (2013) l'ont constaté, une plus grande répétition de mots ou de phrases résulte en une fréquence de jetons plus élevée qui puis entraîne une meilleure rétention de l'input et plus d'inputs s'intègrent alors comme saisie. VanPatten (2004,

¹² Token frequency (Thomas, 2021)

¹³ Type frequency (Thomas, 2021)

p. 37) ajoute que la partie principale de l'acquisition du vocabulaire, le lexique, provient de l'interaction avec l'input en particulier.

La *saillance* désigne la mesure dans laquelle un élément se démarque par rapport à son contexte. Thomas (2021) explique que la saillance de l'input montre pourquoi de nombreux verbes auxiliaires passent inaperçus en raison de la fréquence élevée des énoncés non accentués - une plus grande accentuation est supposée d'entraîner une plus grande saillance. Les résultats sont toutefois peu concluants (ibid., 2021). Benati (2017) soutient également que l'enseignement explicite peut jouer un rôle facilitateur dans la détection des formes cibles qui ne sont pas saillantes dans la langue d'input à laquelle les apprenants sont exposés. Les associations forme-fonction sont des associations systématiques entre la forme et la fonction d'un article. Par exemple, la fiabilité d'un morphème spécifique ou la fiabilité de certaines flexions (Thomas, 2021).

Il existe également une hypothèse sur la fréquence qui postule que l'apprentissage se fait principalement par *l'exemple*, par sa structure, plutôt que par des règles. Les apprenants sont imaginés d'apprendre de manière associative en identifiant des séquences de sons, de syllabes et de mots qui sont intériorisés (Ellis & Shintani, 2012). La conviction que l'input doit être structuré, ainsi appelée *input structuré*¹⁴, provient du modèle de traitement de l'input mis en avant par le spécialiste de l'acquisition d'une langue seconde Bill Van Patten (2004 ; DeKeyser, Salaberry, Robinson & Harrington, 2002 ; Benati, 2018). Ce modèle postule que l'input est traitée informatiquement principalement par deux sous-processus, la formation de connexions forme-sens et l'analyse syntaxique (VanPatten & Oikkenon, 1996, 2004). Il est enseigné et pensé que le processus de « *formation de connexions forme-sens* » explique comment nous pouvons déterminer, par exemple, différentes données langagières les unes des autres en assignant aux données leur signification sémantique correcte et en les classant dans leurs catégories lexicales correctes (VanPatten, 2004). L'analyse syntaxique, quant à elle, fait référence à la manière dont les catégories syntaxiques sont assignées par les apprenants lorsqu'ils comprennent les mots et à la manière dont la représentation syntaxique est structurée. Prenons les phrases "Je le vois", *lo veo* en espagnol, *lo vedo* en italien, *I see it* en anglais ou *Ich sehe es* en allemand. La structure syntaxique de l'allemand et de l'anglais est équivalente à celle du norvégien *jeg ser det*, ce qui rend l'analyse syntaxique de l'input linguistique assez simple et qui rend le transfert syntaxique

¹⁴ « Structured input » en anglais

théoriquement plus facile de L1 à L2. Alors que pour l'espagnol et l'italien, c'est plus difficile car ce sont des langues *pro-drop*¹⁵. Sur la base des exemples donnés, il est plausible que les étudiants norvégiens interprètent mal *lo* en italien et en espagnol comme des pronoms subjectifs plutôt que comme un complément d'objet direct. VanPatten (2004) explique cela pour les analyseurs syntaxiques anglais L1, lorsqu'ils rencontrent l'espagnol, qui a plus de flexibilité dans sa structuration syntaxique. Les analyseurs syntaxiques norvégiens L1 ne devraient pas avoir de problèmes syntaxiques avec les phrases SVO (sujet-verbal-objet), OVS (objet-verbal-sujet) car ces ordres syntaxiques sont la norme à l'oral et à l'écrit, cependant l'italien et l'espagnol peuvent être SOV (sujet-objet-verbal) et OV (objet-verbal) comme dans l'exemple, ce qui peut augmenter les chances que l'analyse syntaxique soit erronée ou du moins partiellement erronée.

La question de « Apprentissage, acquisition ou appropriation ? »

De manière familière, on peut considérer l'apprentissage comme un ensemble de processus par lesquels nous développons des connaissances ou des compétences dans un domaine quelconque. Cependant, il existe trois nuances de l'apprentissage dans la recherche sur l'acquisition des langues secondes et en linguistique que nous souhaitons mettre en lumière. Ces trois nuances décrivant les différentes notions de l'apprentissage lui-même sont *l'appropriation*, *l'apprentissage* et *l'acquisition*.

L'apprentissage dans la RAL peut être défini comme étant un processus explicite, procédural, déclaratif et conscient où l'accent est mis sur la connaissance des aspects formels et systémiques du langage (Cuq & Gruca., 2009, p. 113 ; Krashen, 1982, p. 10).

L'acquisition, en revanche, est un processus implicite, tacite et subconscient où l'accent est mis sur le sens et l'aspect communicationnel de la langue (Cuq & Gruca, 2009, p. 113, Krashen, 1982, p.10).

Pourquoi cette division ? Stephen Krashen (1982) a fait de cette distinction la première de ses cinq hypothèses dans son hypothèse d'input¹⁶. Il explique que le paradigme apprentissage-acquisition décrit la manière dont les langues peuvent être enseignées et qu'il existe deux manières distinctes

¹⁵ Le *pro-drop* est une caractéristique des langues qui peuvent omettre les pronoms sujets

¹⁶ L'hypothèse de l'input est une hypothèse qui avance que les apprenants acquièrent en grande partie la langue par l'exposition à l'input - les données langagières. Elle s'oppose au feedback négatif (par exemple, la correction) et rejette l'importance d'un enseignement formel et explicite. (VanPatten & Benati, 2015 ; Krashen, 1982)

et indépendantes de développer la compétence dans les langues secondes, une manière subconsciente et implicite par la compréhension d'inputs (acquisition) et une manière consciente et explicite par l'instruction formelle (apprentissage) (ibid., 1982). La deuxième partie de son hypothèse est *l'hypothèse du moniteur*, qui affirme que *l'apprentissage* n'a en fait qu'une seule valeur fonctionnelle qui est le mécanisme d'autorégulation – ce qu'est le moniteur ou l'éditeur – selon Krashen (1982, p. 17). Par opposition à Krashen, Susan Gass (2019) affirme que le feedback négatif est crucial dans l'enseignement et que l'on ne peut atteindre une compétence satisfaisante sans corriger les étudiants.

Alors comment acquiert-on à partir des inputs linguistiques ? Krashen (1982, p. 21) propose ici la formule $i+1$ où i représente les connaissances actuelles, le niveau actuel de l'élève, tandis que $+1$ indique un niveau qui se situe juste un peu au-delà de son niveau actuel. Il précise en outre que l'accent doit être mis sur le sens plutôt que sur la forme pour que l'apprenant puisse l'acquérir (ibid., 1982, p. 21). Donc le sens de l'input, et non la forme de l'input est indispensable pour l'acquisition. L'input, perçu comme le contenu ou le sens, doit être juste un tout petit peu plus avancé que les connaissances actuelles de l'apprenant afin qu'il puisse acquérir ces informations supplémentaires sans que le processus d'apprentissage soit trop difficile. Dans ce type de perspective, l'enseignant accompagne et guide l'apprenant plutôt que de lui transférer directement des connaissances ou des informations, comme le prévoit la perspective *behavioriste* qui considère que l'apprentissage est un processus d'imitation et de conditionnement de bonnes habitudes (Watson, 1925). De nombreux chercheurs (Ellis & Shintani, 2013 ; Gass, 2018 ; McLaughlin, 1987 ; Swain, 1985) dans le domaine critiquent cependant cette hypothèse de $i+1$ - également connu sous le nom d'input compréhensible ou compris - car ils trouvent la formule trop vague - et ont donc fini par étudier sa proposition sur la base des formes de l'input linguistique plutôt que sur son sens.

VanPatten et Benati (2015) expliquent que de nombreux courants et théories traitant de la RAL, tels que le domaine de l'acquisition d'une langue seconde lui-même, le cadre de la *grammaire*

*universelle*¹⁷ de Chomsky, l'émergentisme¹⁸, l'hypothèse de l'input, l'hypothèse de l'interaction et tous fondent leur hypothèse sur le fait que la RAL est principalement implicite et à un moindre degré explicite (ibid., 2015). Il convient toutefois d'ajouter qu'il est quelque peu inhabituel d'adhérer à cette distinction entre l'apprentissage et l'acquisition dans le langage courant, principalement parce qu'ils se chevauchent et sont à bien des égards utilisés de manière interchangeable (Ortega, 2009). En même temps, elle dépeint également une prise de conscience importante sur les variétés d'apprentissage/acquisition issu de l'enseignement d'enseignant. Ça peut aider les enseignants modèles à comprendre comment l'apprentissage peut se produire de deux manières presque opposées par définition et par analyse.

Le terme appropriation, quant à lui, est un hyperonyme pour l'apprentissage et l'acquisition qui peut être défini comme l'acte de « rendre propre à un usage personnel » (Cuq & Gruca, 2009, p. 113) de toute langue cible donnée. Lorsqu'un élève s'approprie une langue, la perspective et le but, du point de vue de l'enseignant, est que l'apprenant construise une langue propre qu'il puisse utiliser sans qu'elle lui soit perçue comme impersonnelle ou déconnectée de l'apprenant lui-même. Une idée clé avec la notion du terme élargi, l'appropriation, par opposition à l'acquisition et à l'apprentissage en isolation, est qu'elle permet plus d'agence, d'action, dans le processus de formation ainsi que de mettre l'apprenant dans un contexte social authentique dans la classe (Dufva, Aro & Suni, 2014). Sauvage (2019) précise encore que le fait de s'approprier renvoie à un comportement d'action, donc d'être plus actif dans le contexte d'apprentissage plutôt que d'être passif comme dans le cas de l'acquisition. Cependant, il est également dynamique (Sauvage, 2019), ce qui permet aux connaissances d'être recyclées et reformées, remodelées au fur et à mesure que l'apprenant rencontre de nouvelles formes ou significations (Dufva, Aro & Suni, 2014).

¹⁷ La théorie de la grammaire universelle (GU) est une théorie qui considère le langage comme un système abstrait et complexe de représentations mentales. Cette théorie a certaines prétentions concernant l'apprentissage des langues. Tout d'abord, elle suppose que toutes les langues humaines sont contraintes par des propriétés universelles de la grammaire. La seconde est qu'il existe des récits de problèmes de "pauvreté du stimulus" où les apprenants sont capables de s'exprimer au-delà de ce à quoi ils ont été exposés. (VanPatten & Benati, 2015)

¹⁸ L'émergentisme est une théorie le plus souvent associée à la psychologie cognitive qui suppose que l'apprentissage des langues et d'autres types d'apprentissage, qu'il s'agisse de sport, de musique ou d'autres choses, se déroulent de la même manière. Cette théorie s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle tout apprentissage et toute représentation mentale sont sensibles à la fréquence des inputs linguistiques/données langagières. Elle s'aligne avec les théories et méthodes basées sur l'usage (VanPatten & Benati, 2015)

L'auto-apprentissage

L'un des principaux objectifs de l'enseignant de langue étrangère est de rendre l'apprenant en langue cible autonome dans sa production linguistique et sa recherche de sources. Selon Cuq et Gruca (2009) et Holec (1996), pour qu'un étudiant soit capable de s'autodiriger ou de s'auto-guider, il faut qu'il sache comment apprendre - qu'il soit capable de se préparer et de prendre les décisions nécessaires qui l'aident à accroître ses connaissances et ses compétences. Cela doit être enseigné et c'est là que le rôle de l'enseignant est d'être un acteur de soutien, un guide ainsi qu'un expert sur le sujet en question - comme Bruner le propose dans la théorie de l'apprentissage social - plutôt que d'enseigner directement, il/elle devrait enseigner par modélisation. Un autre élément important du processus d'auto-enseignement est de disposer de suffisamment de ressources pour faciliter l'apprentissage. Holec (1996) appelle ces dernières, les ressources appropriées. Ces ressources devraient idéalement être autosuffisantes dans le sens où l'étudiant est capable de tirer suffisamment d'informations, de connaissances et de compétences des ressources sans se perdre dans le processus de recherche de ce qui l'intéresse. L'apprentissage autodirigé est censé donner à l'apprenant un sentiment d'autonomie et d'agence par le biais de la pensée critique, en facilitant la curiosité, l'exploration, la créativité personnelle et la compréhension de sa propre identité, ce que le programme scolaire norvégien représente avec ses valeurs démocratiques (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Le rôle de la technologie numérique dans l'apprentissage des langues étrangères et la RAL

Le rôle de la technologie numérique a tellement évolué au cours des vingt-trois dernières années qu'il n'est plus question d'utiliser ou non la technologie dans le contexte de l'apprentissage des langues - la question est plutôt « *comment ?* », que « si nous devrions ou non » (Hubbard, 2022, p. 19). Dans le domaine de la recherche, on utilise souvent l'abréviation ALAO, qui signifie *apprentissage des langues assisté par ordinateur* (ACPLS, 2020). Le terme *ordinateur* désigne ici tout ce qui va du téléphone cellulaire à la tablette, en passant par le tableau intelligent et l'ordinateur lui-même (ACPLS, 2020). Selon l'association canadienne des professeurs de langues secondes (ACLPS) (2020), l'un des principaux avantages de l'utilisation de la technologie dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères est le fait qu'elle permet aux étudiants d'être exposés à beaucoup d'input riche et authentique ainsi que de faciliter pour une production expansive d'outputs. Elle permet également aux étudiants d'utiliser leur propre curiosité pour trouver et

utiliser des ressources numériques qui facilitent leur acquisition et appropriation - ce qui renforce le potentiel d'auto-apprentissage de l'apprenant aussi.

II.II

LE DIALOGISME

Une contre-réaction au constructionnisme

Avec la position dominante des sciences cognitives dans les sciences humaines, l'éducation, la psychologie et bien d'autres domaines, une sorte de contre-réaction s'est développée avec une opposition consciente de la classe sociale, politiquement chargée et assez farouche aux vérités conçues de manière mécanique et computationnelle - une sorte de tentative de libérer les contraintes imposées à la discussion scientifique depuis le dualisme de Descartes¹⁹ et le particularisme aristotélicien²⁰ semble s'être développé.

Les sciences cognitives, compris par les dialogistes par leur approche scientifique constructionniste et son point de vue philosophique sont nommés monologistes (Linell, 2009). Par exemple, la linguistique populaire contemporaine relève de ce terme générique et s'inscrit dans un dogme scientifique dialogique considéré comme la *linguistique monologique*. On prétend qu'il en est ainsi en raison de sa tentative de systématisation du langage. Linell (2009) explique la linguistique monologique comme un système qui est basé sur le langage *unitaire* – en mettant l'accent sur fait qu'il existe un monopole sur la conceptualisation du *sens*, un *mono-logique*²¹, comme s'il n'y avait qu'une seule façon pour nous de percevoir et de comprendre les significations des mots, des textes et cetera. Cela signifie que les faits, les vérités et les significations seront

¹⁹ Un dualisme que proclame que tout est *mental* ou *physique*

²⁰ On dit souvent qu'Aristote est le père du particularisme, étant donné ses comptes rendus de la méthodologie systématique dans l'éthique à Nicomaque.

²¹ Du monologue, où *mono-* remonte à ses racines à *seul*, solitaire et *-logos* à ses racines signifiant *discours* - comme un seul discours, une seule logique, une seule parole. Il s'agit donc d'un discours avec soi-même et ceux qui pensent pareil - comme la métaphore de la chambre d'écho - où les opinions et la compréhension sont continuellement renforcées par la forme répétée de communication au sein d'un système défini.

compris dans le cadre des contraintes du domaine dans lequel on a été élevé, et que tout écart par rapport à cela sera carrément faux, car il n'y a pas de place pour la discussion d'interprétation subjective ou collective, mais plutôt pour le monologue déclaratif et universel. En théorie, sur le papier et dans les cercles écrits et savants, il semble y avoir un certain parti pris *scriptiste*²² dans les sciences dominées par la rhétorique monologique (Dufva, Suni, Aro, & Salo, 2011 ; Linell, 2006). Pour illustrer cela, nous pouvons regarder par exemple les langues elles-mêmes. Nous appelons souvent le français une seule langue, beaucoup considèrent le dialecte parisien comme la forme standard du français parlé, tandis qu'un francophone qui ne connaît que le français sera un monolingue. Dans un cadre *dialogique*, cela pourrait être remis en question, car qu'est-ce qui permet de dire que le français marseillais ou le français lyonnais dans leur forme parlée sont moins standard que le parisien ? Et, si un locuteur français connaît divers sociolectes qui sont presque inintelligibles les uns des autres, ne serait-il pas multilingue puisqu'il peut tout-à-fait parler plus qu'avec une langue ? Il est évident qu'il y a un caractère politique à certaines de ces questions, mais nous allons les laisser de côté.

Mais qu'est-ce que le *dialogisme* alors ?

Bres (2017) explique que la notion de dialogisme est originaire du cercle de Bakhtine qui, à partir des années 1920, a élaboré des thèses discursives et sémiotiques sur les pratiques langagières - des dialogues, des énoncés, des interactions, de la lecture, etc. Le dialogisme peut donc être compris comme un principe et une forme d'orientation qui régit toutes les pratiques sémiotiques - tous les discours (Bres, 2017). Alors que pour Linnel (2009), en revanche, le dialogisme est plus qu'une simple orientation, c'est un dogme sur la manière de conceptualiser et parler de la connaissance elle-même. Il écrit que le dialogisme est une cadre métathéorique basé sur des principes *axiomatiques*, des principes qui sont évidents et indiscutables (Linnel, 2009). Dufvi, Suni, Aro et Salo (2011) ajoute aussi que la théorie est principalement *fonctionnaliste*, plutôt que formaliste, démontrant clairement qu'il ne s'agit pas simplement d'une sorte d'orientation, mais d'une doctrine tout à fait différente. Nous nous en tiendrons à l'interprétation et à la compréhension du dialogisme par Linell, qui s'identifie au dialogisme, par opposition à Bres qui l'analyse. De manière très réductrice, on pourrait dire que Bres présentait ici un compte rendu monologique du dialogisme.

²² Un biais vers tout ce qui est écrit, ce qui est médiatisé visuellement par des lettres

L'esprit externe

Par opposition au cognitivisme, la théorie de l'esprit dans le cadre dialogique prend son point de départ dans l'hypothèse que l'esprit s'étend à ce qui est physiquement extérieur à notre corps.

Le cadre dialogique s'intéresse aux théories sur la construction du sens et l'esprit humain, l'expérience, sur la matière, les formes absolues et les contraintes physiques (Linell, 2009) - il tente de reconfigurer nombre de nos croyances prédisposées sur ce qui est au moins perçu par les linguistes comme des choses tout à fait fondamentales - qu'il s'agisse de grammaire, de syntaxe, de morphologie, etc. D'une certaine manière, le dialogisme fonctionne comme une sorte de cadre *autorégulateur* et *autocritique* sur la compréhension dominante déjà établie de la connaissance, des vérités et des formalités scientifiques. Le dialogisme ne se préoccupe pas trop sur des aspects formels de la langue, car ceux-ci devraient être considérés comme de simples formes physiques qui, de toute façon, changeront à travers le dynamisme de la langue, son entropie et sa réduction en des formes plus simples et plus efficaces – comme l'a démontré Nick Ellis dans sa description du cycle des langues²³ (2008) et comme nous le savons aussi par l'histoire, les langues évoluant constamment. Au lieu de cela, le dialogisme se concentre principalement sur trois choses avant tout dans le contexte de l'apprentissage des langues ; l'interaction, les activités et le contexte (Linell, 2008).

L'interactionnisme et l'interactivité

La communication et la cognition impliquent toujours une certaine forme d'interaction - qu'il s'agisse d'autres personnes, de vous-même, de textes et d'autres types d'artefacts avec des inscriptions (Linell, 2009, p. 14). La seule différence est que la communication implique par définition une interaction interpersonnelle - une négociation de sens. Long (tel que cité par Liu, 2022, p. 476) a proposé avec son hypothèse d'interaction une extension de l'hypothèse de l'input de Krashen où l'interaction est considérée comme nécessaire pour créer les circonstances favorables à aux inputs compréhensibles.. L'interaction fournit à la fois un retour sur les performances d'apprentissage et un input linguistique aux apprenants et peut être considérée comme une sorte de tâche collaborative (Mayo & Soler, 2013). Au lieu de passer trop de temps à modifier les formes linguistiques en tant qu'enseignant de langue étrangère, il semble plus

²³ Nick Ellis explique les cycles dynamiques de l'utilisation de la langue. Il postule que l'utilisation entraîne des changements dans le mode d'érosion phonologique et l'homonymie, que ces changements affectent la perception, que la perception affecte ensuite l'apprentissage et que le cycle revient lorsque l'apprentissage affecte par conséquent l'utilisation. En bref, la langue est dynamique et cyclique (Ellis, 2008)

bénéfique de faire des modifications à la stratégie interactionnelle de la conversation et de la communication plutôt que de trop changer le contenu. On peut dire que ce type de modification permet de fournir ce que Krashen considérerait comme *input compréhensible* (IC). Des études sur la communication des locuteurs natifs avec des locuteurs non natifs ont montré que les natifs utilisent certaines stratégies pour se faire comprendre telles que les contrôles de confirmation, les contrôles de compréhension, les contrôles de répétition et de clarification pour garantir que ce qui a été communiqué était compréhensible.

Le rôle du contexte

Les contextes, ou scènes, situations, sont toujours interdépendants des processus de création de sens et de l'interaction (au sens large) selon Linell (2009, p. 17). Il est important de considérer le contexte également comme quelque chose de dynamique et non comme quelque chose de statique, car le contexte changera toujours en fonction de facteurs dans la classe, parmi les élèves, les connaissances de base, l'humeur générale, les événements concrets qui se sont produits avant la classe et bien plus encore. Linell (2009) dit que les dimensions contextuelles ne sont pas en elles-mêmes des significations, mais qu'elles sont plutôt des ressources dans le processus de création de sens rempli d'inputs référentiels, cognitifs, émotionnels, incorporés. Il y a aussi la décontextualisation - qui est l'acte de supprimer le contexte de la signification - cela peut se faire par exemple à travers des situations où l'accent est mis purement sur la signification linguistique de quelque chose, sa forme et ses composants - plutôt que sur les circonstances où l'énoncé linguistique a été fait, donc le contexte. Prenez cet exemple inventé :

Le professeur enseigne le thème des fruits en classe et met en place sa présentation PowerPoint, où elle démontre maintenant la différence entre il y a/c'est.

Première diapositive : " Il y a des pommes ", " Il y a des fruits dans la marché ".

Deuxième diapositive : " C'est une pomme ", " La pomme, c'est un fruit ! "

Imaginons un étudiant dans ce contexte, observant ce que l'enseignant montre sur la diapositive PowerPoint sans autre point de référence que le fait qu'ils étudient les fruits maintenant et que les deux « il y a » et « c'est » correspondraient à *det er* en norvégien. Il y a une différence claire entre ces deux formes fixes qui expriment des choses très différentes, mais qui peuvent être confondues lors de la traduction entre le français et le norvégien car il n'y a pas de correspondance directe avec

" il y a " en norvégien. Ici, le langage est décontextualisé pour que de nombreux apprenants comprennent quel est le but de l'activité, et l'input est clairement artificiel sans aucune signification affective pour quiconque dans la classe - pas même pour l'enseignant au-delà des phénomènes linguistiques analysés. Ainsi, il n'y a pas d'intérêt pour ce qui a été dit, il n'y a pas de sens authentique, vrai ou réel dans le message véhiculé dans les exemples. Il est évident que certains comprennent plus vite que d'autres la différence entre les deux par un raisonnement déductif, mais le but de l'exemple est de montrer à quoi peut ressembler une séquence d'enseignement décontextualisée. Un exemple contextualisé consisterait simplement à modéliser une situation dans un marché avec quelques fruits en démontrant comment c'est et il y a est utilisé de manière communicative - "qu'est-ce qu'il y a dedans ?" "ah oui, il y a des pommes". "C'est quoi ça ?" "Qu'est-ce que c'est ça ?" "C'est une pomme !" "Correct, c'est un fruit"

Conscience

La conception de la conscience de Vygotski (citée par Eun, 2018) repose sur l'hypothèse que la conscience humaine trouve son origine dans l'interaction humaine, qu'il appelle le « plan interpsychologique » - où deux esprits²⁴ se rencontrent. Comme les interactions humaines se produisent par des moyens linguistiques et communicatifs, le sens intériorisé d'une interaction est ce qui forme la conscience elle-même, qu'il appelle le « plan intrapsychologique » (Eun, 2018, p 10). La conscience est donc systémique et se développe comme telle, et il s'agit plutôt d'une interrelation dynamique et cyclique entre le plan inter- et intrapsychologique de l'esprit, que d'un processus de développement statique ou linéaire. Par conséquent, la conscience se régule toujours par le biais d'interactions avec des phénomènes externes, mais aussi internes - qu'il s'agisse de l'opinion d'une autre personne, d'une nouvelle odeur, d'un livre, d'un mot étrange, d'un sentiment émergent, des outils ou autre.

La médiation sémiotique

Historiquement, depuis Ferdinand de Saussure, on considérait (et on peut encore) la sémiologie comme une partie de la linguistique. Barthes (cité par Marty, 2000, p. 1) renverse cette conception lorsqu'il affirme que « le langage humain ne serait pas seulement le modèle du sens mais aussi son fondement » (ibid, 2000, p.1). Ainsi de suite avec le pragmatisme de Charles Peirce et sa sémiotique, qui avait élargi la perception traditionnelle des signes comme étant dyadiques en étant

²⁴ L'esprit de quelqu'un est le siège de la pensée, la partie spirituelle de l'homme et il correspond à ce qu'est associé à la vie mentale (psychique, intellectuelle) de quelqu'un.

triadiques. Ferdinand de Saussure nous avait présenté le concept du signe linguistique comme contenant un *signifiant*, l'image acoustique, et un *signifié*, le concept (Saussure, 1995, p. 97-103). Peirce et Barthes (Marty, 2000) plaident pour un troisième élément qui est l'interprétant, que la dichotomie de Saussure n'implique pas dans l'illustration schématique des signes linguistiques (Saussure, 1995). L'interprétant est le sujet qui interprète la relation entre le signifiant et le signifié de Saussure. Vygotski (tel que cité par Wells, 2007) a proposé que la conscience émerge de l'utilisation d'*outils* et de *signes* pour médiatiser l'activité. La différence entre *l'outil* et *le signe* est que l'outil est un artefact, un objet, un matériel - alors que le *signe* fonctionne comme un médium pour le discours social et intrapersonnel (Wells, 2007). Le signe de Vygotski est donc perçu et compris comme le signe sémiotique triadique dans le sens où il prend en compte l'interprète lors de la création du sens d'un signe, qu'il s'agisse de mots écrits en lettres ou d'images acoustiques. Dans le dialogisme, cette médiation sémiotique se produit dans le dialogue et lorsque l'interaction a lieu (Linell, 2009, p. 21). Dans le cadre socioculturel, interactionniste et dialogiste l'espace entre la compétence actuelle et proximale fait référence à la zone proximale de développement (ZPD) – un terme créé par Lev Vygotski (Dunn & Lantolf, 1998). Cette *zone* fait référence aux fonctions qui n'ont pas encore été mûries – une position entre la *zone d'autonomie* - ce que les élèves sont capables de gérer seuls – et la *zone de rupture* – ce que les élèves ne sont pas en mesure de gérer seuls. Dans la théorie socioculturelle c'est postulé que le développement doit se faire par la résolution de problèmes, enjeux ou défis sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs ou des autres élèves plus capables qu'eux par le moyen de la médiation et négociation du sens (Dunn & Lantolf, 1998).

II.III

LE CERVEAU HUMAIN

Les langues sont enseignées et appropriées par des humains dont les états mentaux fluctuent d'un jour à l'autre dans la classe de langue. Malgré cela, la plupart des enseignants n'ont que très peu de connaissances dans le domaine de la psychologie, du fonctionnement du cerveau et de la manière dont leurs élèves gèrent leurs émotions - et néanmoins comment gérer les leurs. De nos jours, en Norvège, les enseignants affirment même qu'en pratique, ils finissent par devenir des travailleurs sociaux, des psychologues et des guides familiaux (Singstad, Grip, Ekornes & Mandal, 2022 ; Nielsen, 2022). La psychologie positive est donc un concept indispensable, tout comme la connaissance de la façon dont le cerveau perçoit et fonctionne par rapport à notre environnement et à notre entourage en tant qu'enseignants et étudiants. Nous avons choisi de ne pas placer le cerveau dans le cadre cognitif ou dialogique et de le laisser pour lui-même en tant que chapitre, car les explications données sont quelque peu fluctuantes entre ce qui est considéré traditionnellement comme une prise cognitive ou une prise socioculturelle/dialogique sur le cerveau et ses fonctions.

La psychologie positive

La psychologie positive (PP) est l'étude de « ce qui va bien dans la vie » - la majeure partie de la psychologie s'est concentrée sur la façon de traiter les troubles et la santé médicale, et Seligman et Csikzentmihalyi (cités par MacIntyre, Gregerson & Mercer, 2019) affirment qu'il a presque été considéré comme acquis que la bonne santé ne requiert pas plus que la simple absence de maladie. MacIntyre, Gregerson et Mercer (2019) écrivent cependant que la profession d'enseignant est une profession difficile avec un taux d'épuisement élevé – ce dont les enseignants norvégiens semblent également s'inquiéter, car leur profession devient trop lourde (Singstad & al, 2022 ; Nielsen, 2022). La mise en œuvre de méthodes et de pratiques qui augmentent les vibrations dans la salle de classe devrait par conséquent être prise très au sérieux. Dans le contexte de la RAL, le PP fait partie du domaine depuis le milieu des années 70, mais le domaine du bien-être mental a surtout été réduit à des études sur la motivation, (Cuq & Gruca, 2009 ; VanPatten & Benati, 2017) ou les croyances, l'identité, l'affect (Krashen, 1982) et l'autonomie (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2019). Dans le cadre du PP, il existe certaines méthodes, appelées interventions de psychologie positive (IPP)

(ibid., 2019). Il s'agit de décisions délibérées de l'enseignant visant à créer un environnement positif pour les élèves en interagissant avec eux sur des sujets positifs de leur vie. Cela peut aller d'une discussion de groupe où les élèves expriment ce pour quoi ils sont reconnaissants, ou leur demander ce qui est arrivé de sympa aujourd'hui. L'objectif global de ce type d'approche est de créer un environnement éducatif positif - où les élèves se sentent encouragés et confiants pour apprendre plutôt que perturbés et stressés. Quoiqu'il en soit, il est peut-être plus facile à dire qu'à faire de transformer l'environnement de la classe en un environnement positif en pensant simplement à des choses positives, mais on peut dire qu'il y a plus de positif à aborder la classe de cette façon que du contraire. De toute façon, passons à la compréhension du fonctionnement de notre cerveau et de la façon dont nous traitons les informations de notre environnement.

Notre cerveau asymétrique interconnecté

Notre cerveau est latéralisé en deux hémisphères possédant des caractéristiques distinctes (Cuq & Gruca, 2009, p. 107 ; Hirnstein, Hugdahl & Hausmann, 2014), mais qui se chevauchent également (Poizner & Battison, 1979). Par suite de cette division, nous disons que le cerveau est *asymétrique* car chaque hémisphère possède des parties associées à des propriétés fonctionnelles différentes. L'hémisphère gauche et l'hémisphère droit ne sont pas configurés de la même façon symétrique. Il est toutefois important d'ajouter que tous les deux hémisphères sont interdépendants et ne fonctionnent pas indépendamment en isolation totale (Steffen, Hedges & Matheson, 2022). Nous savons que le langage dépend d'un système cérébral spécialisé situé dans l'hémisphère gauche du cerveau. En effet, des thèmes récurrents dans les études montrent que des perturbations dans l'hémisphère gauche peuvent créer des troubles du langage et de la lecture par l'aire de Broca et l'aire de Wernicke (Bishop, 2014). L'hémisphère gauche est aussi associé à des caractéristiques telles que la pensée logique, la pensée abstraite et la pensée analytique. De l'autre côté, au sens littéral, le côté droit est associé à la créativité, à l'intuition, à la synthèse/simultanéité, au traitement des images, de l'espace et de la musique (Cuq & Gruca, 2009, p. 107 ; Hirnstein, Hugdahl & Hausmann, 2014 ; Poizner & Battison, 1979). Poizner et Battison (1979) affirment aussi qu'il traite également les informations comme une *ensemble* plutôt que par morceaux.).

Le cerveau adaptif

Jusqu'à récemment, une conception courante du cerveau était le "cerveau trinitaire" (Steffen, Hedges & Matheson, 2022). Cuq et Gruca (2009) expliquent ce cerveau trinitaire comme contenant trois régions cérébrales : le cerveau *primitif*, le cerveau *limbique* et le *néocortex*. Le

cerveau primitif, ou aussi communément appelé cerveau « reptilien », serait hérité de notre passé reptilien - il est donc le siège des réflexes et des réactions instinctives (Cuq & Gruca, 2009, p. 107). Le cerveau limbique, dit « mammifère », où se situent l'agressivité, les émotions, la motivation, la mémoire à court terme, etc. C'est apparemment là que nous affirmons si quelque chose est agréable ou non. La troisième partie, le néocortex, qui est la partie du cerveau la plus élevée et la plus récemment développée, est le siège de la volonté et de l'argumentation, où sont traitées les inputs, les images mentales, les souvenirs à long terme et ainsi de suite. On dit aussi que le néocortex est responsable de l'analyse, de l'anticipation, de la résolution de problèmes, de la conceptualisation, et que cette partie n'a pas la notion d'émotions (Cuq & Gruca, 2009, p. 108). Plus en profondeur, Steffen, Hedges et Matheson (2022) expliquent que le cerveau est *adaptatif* et que *la théorie du cerveau trinitaire* est un modèle dépassé et très inexact - car les structures du cerveau ne fonctionnent pas indépendamment les unes des autres, de même que l'émotion et la cognition ne sont pas non plus verrouillées indépendamment - elles sont toujours interconnectées – parmi de nombreuses autres critiques²⁵ (Steffen, Hedges & Matheson 2022).

Quel est donc le bon modèle pour comprendre comment le cerveau traite ce qui se trouve à l'extérieur de lui ? Ainsi, Steffen, Hedges et Matheson (2022) poursuivent en expliquant que le cerveau adaptatif a développé trois stratégies d'adaptation au cours de son évolution, destinées à améliorer la *prédiction* et la *réaction* face aux *agents stressés*²⁶, qu'il s'agisse d'un problème, d'un défi, d'un enjeu, d'une tâche, de quelque information ou autre - *tout* ce à quoi on est exposé. Dans le contexte de l'apprentissage des langues, on peut imaginer les agents stressés comme ce que l'étudiant est confronté à un déluge de nouveaux sons, mots, expressions, structures syntaxiques, traits morphologiques, cas, etc.

Alors comment le cerveau de nos étudiants fonctionne-t-il en termes de ces questions lorsqu'il rencontre ces agents stressés ? Comme l'expliquent les auteurs, ces trois adaptations sont de traiter l'*émotion*, la *cognition* et la *coopération* (ou *interaction/socialisation*), selon que ce que nous rencontrons, l'agent stressé, provoque en nous une réaction de *fuite* ou de *combat* (ibid., 2022). Qu'est-ce que cela implique sur le plan pratique ? Bien, imaginez que vous rencontrez un agent stressé quelconque vous-mêmes. Prenons cet exemple : un étudiant étranger de 15 ans qui

²⁵ Voir Steffen, Hedges & Matheson (2022) : “*The Brain Is Adaptive Not Triune: How the Brain Responds to Threat, Challenge, and Change*”

²⁶ Connu comme « stressor » en anglais dans l'article de Steffen, Hedges et Matheson (2022)

hurle quelque chose dans une langue incompréhensible à plusieurs reprises tout en pleurant bruyamment et frénétiquement. L'*émotion*, qui régit nos réactions affectives et physiologiques de manière très rapide, réagira à la situation immédiatement (ibid., 2022) - par réflexe - pour faire face à la situation de manière à fuir ou à se battre (sans envisager la négligence ou l'apathie). Dans ce contexte, la *fuite* serait un cas où vous, en tant que sujet, réagissez, peut-être accablé par l'incident, en partant ou en évitant la situation. Le *combat*, en revanche, consisterait à faire face à l'agent stressant sans nécessairement réfléchir aux conséquences de cette intervention. En ce qui concerne la *cognition*, l'adaptation se produit généralement lorsque nous nous donnons *le temps* de penser et de réfléchir aux agents stressants que nous rencontrons (ibid., 2022). Ainsi, dans le même exemple, la réponse cognitive intelligente serait de ne pas avoir peur ou d'être submergé par l'enfant de quinze ans, tout en étant conscient de son émotion, mais plutôt de réfléchir calmement à ce qu'il faut faire. Il faut se dire : « Quel est le problème ? » et « Comment puis-je traiter ce problème de la manière la plus efficace sans laisser mes propres émotions me dominer ? » au cas où l'on aurait peur. Troisièmement, nous avons l'aspect social, environnemental, celui de la *coopération*, - ou l'interaction. Dans l'exemple donné, la réponse coopérative serait d'aller voir l'enfant pour lui parler du problème en question, ce qui permettrait de résoudre le problème ensemble plutôt qu'individuellement. Étant donné que l'enfant ne parle pas la même langue que vous, nous devrions appliquer toutes les trois adaptations pour pouvoir interconnecter de manière intelligente et empathique avec l'enfant afin de pouvoir résoudre le problème. Ce qui a été mentionné jusqu'à présent n'est cependant pas une façon courante de percevoir le cerveau dans l'enseignement des langues, car il s'agit d'explications et de découvertes scientifiques récentes tirées de la psychiatrie et de la psychologie.

Il est important d'ajouter que ces trois types de combat-fuite-réponses adaptatives ne s'excluent pas mutuellement et ne fonctionnent pas de manière totalement indépendante, mais qu'elles ont plutôt évolué ensemble et fonctionnent optimalement en unité (Steffen, Hedges & Matheson, 2022). Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de cas où l'un ou l'autre des trois est moins « activé » ou pris en conscience pour ainsi dire, mais plutôt qu'en étant conscient de cette fonctionnalité et de l'adaptabilité de notre cerveau aux agents stressants, nous devons essayer de garder nos côtés *émotionnel*, *cognitif* et *coopératif* tous actifs (ibid., 2022). Il est également important d'ajouter que cela ne se produit pas seulement par rapport aux phénomènes extérieurs, mais aussi par rapport aux phénomènes intérieurs (ibid., 2022).

La perception – Un système multisensoriel ?

Qu'en est-il de la perception humaine ? Comment les élèves perçoivent-ils le monde qui les entoure ? Nous percevons continuellement, sans fin, consciemment et inconsciemment²⁷ - que ce soit en remarquant l'odeur humide de la forêt pendant une promenade, en goûtant notre morceau de pain avec du fromage jeune et une tranche de poivron sur le dessus, ou en voyant les étoiles illuminer le ciel une nuit tardive d'hiver dans le silence de la nature sauvage. La perception est un mystère qui étonne et déconcerte toujours les scientifiques, car il n'y a aucun moyen de prouver ou de déterminer la perception objective. Le psychologue Baron (2014) explique qu'il s'agit d'étudier comment amplifier la perception humaine par le biais de diverses techniques et moyens, plutôt que de savoir comment elle fonctionne exactement de manière objective.

Le terme *perception* est définie par Claude Bonnet comme

« [...] la capacité qui permet à un organisme de guider ses actions et de connaître son environnement sur la base fournies par ses sens »

(Claude Bonnet, 2014, p. 213).

Cette capacité a été étudiée par exemple dans la recherche sur l'acquisition des langues secondes comme *le traitement d'input* (TI) (VanPatten, 2004) et dans les neurosciences comme les inputs qui sont exposées au système nerveux par *l'extéroception* (et parmi d'autres moyens qui ne seront pas mentionnés ici) (Rohe & Zeise, 2021). En neurosciences ils parlent d'*extéroception* lorsque nos neurones génèrent des informations provenant de l'extérieur de nous (ibid., 2021) – comme l'étymologie indique « extéro » + « ception », *en prenant de l'extérieur*. La perception est donc liée à nos systèmes sensoriels et à la façon dont nous traitons les différentes formes de données sensorielles – inputs sensoriels.

Le système sensoriel, *réceptif* (inconscient et passif) et *perceptif* (conscient et actif), humain est le plus souvent et couramment associé aux cinq sens fondamentaux : l'odorat (le sens olfactif), le toucher (le sens haptique), l'ouïe (le sens auditif), le goût et la vision (le sens visuel) (Rohe & Zeise, 2021). Nous imaginons habituellement et traditionnellement dans les sens dans les sciences

²⁷ Quand c'est inconscient on utilise surtout le verbe « recevoir » par « percevoir »

humaines de manière *unisensorielle, modulaire*²⁸ - que chacun des sens soit traité individuellement avec la fonction à laquelle il est associé (Jensen, Merz, Spence & Frings, 2019 ; Quintero, Shams, & Kamal, 2022 ; Shams & Seitz, 2008). Ceci ne semble toutefois pas plausible selon les résultats les plus récents. Que nous en soyons conscients ou non, nos capacités sensorielles perçoivent ou reçoivent en permanence ce qui se trouve à l'extérieur et à l'intérieur de nous (Jensen & al, 2019). Tous nos sens sont actifs, mais pas nécessairement *réactifs* ou *attentionnels*.

Shams et Seitz (2008) expliquent que le cerveau humain est *multisensoriel*. Il traite d'informations, interagissant avec l'environnement, de manière *multisensoriel* – ce qui signifie que nous sommes constamment exposés à des données (inputs) sensorielles issus de différentes modalités sensorielles, tout le temps – ce qui implique que les informations sensorielles d'une modalité peuvent influencer la perception dans une autre modalité – et que la seule chose qui nous limite réellement à les ressentir est la conscience que nous en avons pendant nos expériences ou non (Quintero, Shams & Kamal, 2022). Lorsque des inputs plurisensorielles sont disponibles dans l'environnement, le cerveau humain est capable de fusionner les sources en une seule si elles proviennent de la même source ou de les différencier/associer si elles proviennent de sources différentes.

Shams et Seitz (2008) font également référence aux découvertes sur la plasticité multisensorielle dans le développement, la facilitation multisensorielle de la mémoire et la facilitation multisensorielle de l'apprentissage unisensoriel découvrant une corrélation positive avec un plus grand nombre de sens en jeu pendant une activité d'apprentissage. Les preuves indiquent alors des avantages par rapport à l'apprentissage unisensoriel - disons si l'on lit uniquement pendant une activité ou si l'on écoute uniquement pendant une activité. La rétention de la mémoire et la facilité de perception augmentent lorsqu'un plus grand nombre d'inputs sensorielles de différentes modalités sont en place. Treichler (tel que cité par Shams & Seitz, 2008) a déclaré ceci à propos de ce dont les étudiants se souviennent :

« Les gens se souviennent généralement de 10 % de ce qu'ils lisent, de 20 % de ce qu'ils entendent, de 30 % de ce qu'ils voient et de 50 % de ce qu'ils voient et entendent » (p. 415).

²⁸ Ce que nous voulons dire ici, c'est que chaque sens est communément associé à *une fonction modulaire* – ce qui signifie par exemple que les signaux visuels sont traités seulement par le module visuel séparément et indépendamment des autres modules sensoriels.

Quak, London et Talsma (2015), ayant étudié l'effet des approches multisensorielles dans la mémoire de travail, affirment que la seule façon de comprendre comment la *mémoire de travail*²⁹ traite, conserve et manipule les informations avec lesquelles elle travaille doit être comprise dans une perspective multisensorielle.

²⁹ La mémoire de travail est considérée comme un système complet qui réunit divers sous-systèmes et fonctions de la mémoire à court et à long terme (Demir, 2021). Elle traite des mécanismes et des processus associés au contrôle, à la régulation et à la maintenance active des informations pertinentes pour la tâche pendant les activités d'apprentissage, par exemple. (Demir, 2021 ; Quak, London & Talsma, 2015)

II.IV

LA THÉORIE SOCIALE DE L'APPRENTISSAGE DE BANDURA

Théorie de l'apprentissage social

La théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977) explique le comportement humain par une interaction réciproque et continue entre les influences cognitives, comportementales (émotionnelles) et environnementales (sociales). Le comportement et l'apprentissage en soi sont donc à comprendre comme cycliques, dynamiques, et non par exemple dualistes ou linéaires comme le propose par exemple la doctrine behavioriste de Watson avec son paradigme *stimuli-réponse* (1925). Bandura affirme que les gens ne sont pas dotés de répertoires de comportement innés, mais que le comportement doit être enseigné (ibid., 1977) – autrement dit, par l'interactions avec l'environnement. Ce qui est natif ou hérité doit être compris comme des capacités individuelles physiques ou cognitives, et non comme des compétences ou des aptitudes proprement dites. Le changement de comportement ne se produit que lorsque de nouveaux schémas de réponse sont acquis. Cela peut se faire soit par des actions/expériences directes (actives), soit par l'observation (passive) (ibid., 1977).

Un concept clé de Bandura (1977) est que l'on apprend mieux par la *modélisation* que par exemple la correction et d'autres formes de renforcement. Au lieu de cela, il faut penser à l'adéquation des réponses des élèves et rendre l'élève conscient - conscient du sujet qu'il ou elle rencontre. Selon Bandura (1977), la prise de conscience précède le changement de comportement – le développement - ce qui, dans le contexte des langues étrangères, signifie

apprentissage/acquisition/appropriation du langage étranger. En observant autrui, il est possible de

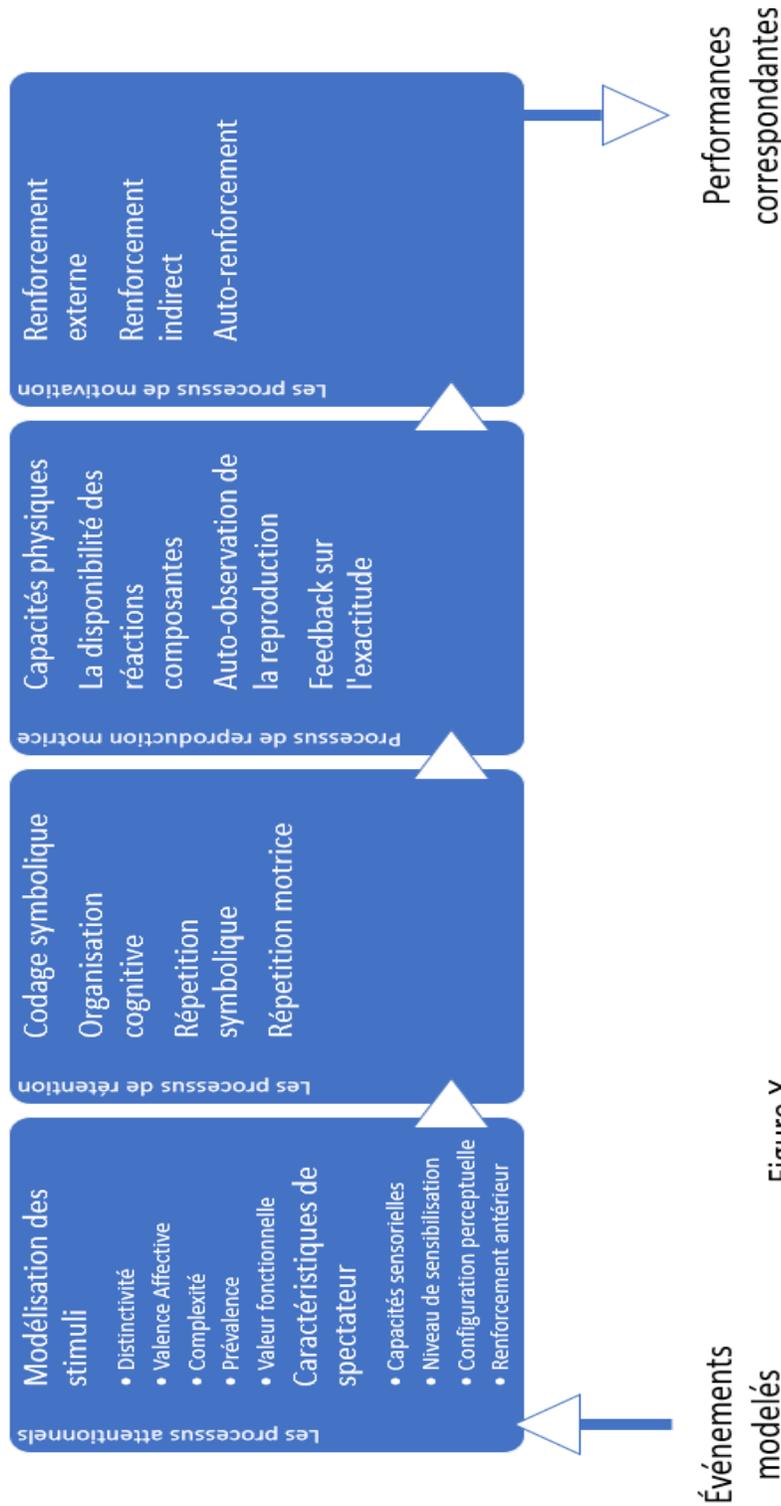


Figure X
Le processus de composantes régissant l'apprentissage par observation dans l'analyse de l'apprentissage social (Bruner, 1977, p. 23)

se faire une idée de la manière dont les nouveaux comportements doivent être réalisés.

Le modèle d'apprentissage par observation de Bandura

Malgré la notion de passivité du nom avec le mot *observation*, ce modèle de l'apprentissage par observation n'est pas passif en soi. Bandura (1977) explique que certains composants facilitent et influencent le processus d'apprentissage dans sa figure 1 (p. 23) que nous avons éditée en français et appelée *figure X* comme vous pouvez le voir ci-dessus.

On commence avec *la modélisation des événements* - il peut s'agir d'une démonstration, modélisation, de la façon dont quelque chose doit être fait. Comme enseignant on peut le faire avec de dessins, de films, de jeu du rôle. Dans un sens large, tout ce que l'enseignant choisit de présenter aux élèves avant le début de l'activité ou pour expliquer ce dont il s'agit. L'utilisation des films, de la motion d'imagerie visuelle dans la combinaison avec le langage, sont l'outil le plus puissant pour changer le comportement (ibid., 1977).

Les élèves sont ensuite régis par des processus attentionnels où ils modélisent les stimuli reçus à partir des événements modélisés. Les stimuli doivent ici être compris comme des *inputs*. L'input dans ce modèle d'apprentissage a donc cinq traits – une *distinctivité*, une *valeur affective*, une *complexité*, une *prévalence* et une *valeur fonctionnelle* (ibid., 1977).

Les processus attentionnels dépendent également des caractéristiques de l'apprenant - *ses capacités*. Bandura (1977) les divise ici en quatre distinctions :

(1) *Capacité sensorielle* - la capacité de l'apprenant à percevoir (et à être conscient) des cinq caractéristiques susmentionnées de l'input.

(2) *Niveau de sensibilisation* - c'est l'état d'esprit de l'apprenant, sa vigilance, son stress, sa concentration, sa focalisation, son état émotionnel pendant l'enseignement ou en général.

(3) *Configuration perceptuelle* - ce sont les prédispositions que l'apprenant doit utiliser pour être capable de déduire ou de remarquer quelque chose à l'avance.

(4) *Renforcement antérieur* - il s'agit des incitations que les étudiants ont d'avant, de leurs expériences antérieures.

Après les processus attentionnels, nous arrivons aux processus de rétention, qui sont des processus dans lesquels les apprenants doivent pouvoir se référer à ce dont ils ont pris conscience dans la partie précédente de la séquence - le codage verbal des événements précédemment modélisés (Bandura, 1977, p.26). Il s'agit du processus par lequel *l'input* est converti en saisie (Chapiro, 2004 ; Kumaradivelu, 2006) - donc stocké dans la mémoire à long terme de l'apprenant. Il existe quatre processus principaux de rétention.

- (1) *Le codage symbolique* - il s'agit du processus de l'apprentissage par l'observation où les activités modélisées sont codées en mots, en étiquettes concises, en images vives, en symboles, en icônes et cetera. Tout comme l'analyse sémiotique où on attribue le signifiant et le signifié l'un à l'autre, ou la traduction sémiotique ou la traduction interprétative entre les langues.
- (2) *L'organisation cognitive* - ce processus consiste à combiner, arranger, recombinaison et réarranger ce qui a été observé en des systèmes cohérents – comme les structures fonctionnalistes telles que les tables de grammaire démontrant les différentes flexions ou phénomènes morphologiques d'un verbe spécifique, ou d'un nom, d'un adjectif, d'un adverbe etc. dans un ordre systématisé.
- (3) *La répétition symbolique* - répétition et répétition de ce qui a été codé symboliquement - il s'agit en fait de modèles de réponse modélisés. Lorsque les apprenants visualisent la performance
- (4) *La répétition motrice* – répétition des schémas modélisés - dans le contexte de la langue, ça peut être d'utiliser des expressions fixes, des phrases enseignées, l'imitation et pratiquer la vocalisation phonologiquement correcte. Par exemple, l'enseignant peut avoir certains rituels en classe où il y a toujours une activité spécifique où tout le monde peut s'exprimer - comme des jeux ou des salutations ou autre pour faciliter la répétition motrice.

La troisième étape est celle de la reproduction motrice où les apprenants sont censés avoir la capacité de créer des productions, les occasions de le faire et pratiquer, la possibilité de s'auto-observer ainsi que d'obtenir un retour sur ce qu'ils produisent en classe (Bandura, 1977).

La quatrième étape porte sur la motivation de l'apprenant. Le processus de motivation a trois distinctions principales *le renforcement externe*, *le renforcement vicariant* et *l'auto-renforcement* (ibid, 1977). *Le renforcement externe* traite des procédures que les enseignants peuvent faire pour

augmenter la chance ou la fréquence du comportement désiré. Pour ce faire, l'enseignant doit connaître ses élèves et ses préférences afin que les procédures qu'il souhaite mettre en place fonctionnent à cet égard. Par exemple, si la classe est assez homogène et qu'elle aime participer à des activités de groupe, un renforcement externe consisterait à lui donner l'occasion de faire plus de travail de groupe que de travail individuel. *Le renforcement vicariant* traite des processus de motivation que les élèves acquièrent auprès d'autres élèves en voyant que la réaction qu'ils ont obtenue est quelque chose qu'ils désirent eux-mêmes. *L'auto-renforcement* est une motivation intrinsèque avec laquelle les étudiants stimulent leur propre changement de comportement. Ce type de processus motivationnel est très affecté par la confiance et l'estime de soi. Une plus grande estime de soi entraîne une plus grande efficacité dans l'apprentissage, tandis que le contraire entraîne une moindre efficacité (ibid., 1977)

III

MÉTHODE

Dans cette partie méthodologique, nous évoquerons les raisons de nos choix de collecte de données ainsi que la description du travail méthodologique et d'autres préoccupations liées à la collecte de données. Pour répondre à la question de recherche et avoir un aperçu de ce que les enseignants pensent ou savent de l'input, le choix s'est porté sur l'utilisation d'un questionnaire.. L'objectif principal du questionnaire est d'obtenir un aperçu de ce que les enseignants savent sur l'input lui-même et l'objectif secondaire du questionnaire est de voir les attitudes et pratiques liées à leur propre enseignement.

Le choix de méthode de travail et la collection des données

Lorsqu'il s'agit d'obtenir des opinions et des attitudes, les questionnaires sont considérés comme un type de méthode de collecte de données pertinent et approprié (Bartram, 2019). Les questionnaires en ligne sont de plus en plus courants et utiles car elles permettent des réponses rapides et peuvent atteindre la population cible au-delà des frontières physiques communes. Jean (2015) précise aussi qu'il est plus adapté et peut être moins sujet à des risques d'erreurs dans les réponses que le questionnaire papier-crayon (p.3). Aujourd'hui, la plupart des gens, du moins en Norvège, ont accès à l'internet et aux médias sociaux, ce qui rend les enquêtes accessibles. En utilisant des questions standardisées pour obtenir des informations sur les antécédents des répondants, il est possible d'obtenir un aperçu des antécédents et du point de départ des répondants tout en préservant leur identité.

Un autre point fort de l'utilisation d'un questionnaire en ligne n'est qu'aucun des participants ne courait de risques psychologiques, physiques ou sociaux en y participant (Jean, 2015, p. 7), ce qui leur a permis d'y répondre sans être gênés sur le plan émotionnel ou cognitif. Les participants ont été recueillis dans des groupes Facebook d'enseignants professionnels où l'adhésion n'était accordée qu'à ceux qui répondaient au questionnaire pour rejoindre le groupe - pour faire partie des groupes, il fallait être un enseignant, un pédagogue, travailler dans le secteur d'éducation ou enseigner la langue cible du groupe.

Dans le questionnaire, nous avons utilisé une réponse de type *échelle de Likert* pour la deuxième partie où nous avons recueilli les opinions et les attitudes des participants à l'égard des éléments fondamentaux de la matière de la langue étrangère, de la communication en classe, entre les étudiants, de l'utilisation de la langue cible, de la motivation, etc. Nous n'évoquons que les opinions sur les compétences des éléments fondamentaux de la matière de la langue étrangère en Norvège. Par ailleurs, nous allons également présenter l'évaluation des enseignants sur l'utilisation de la L1 et de la L2 dans différents contextes ainsi que l'opinion des enseignants sur ce qu'est l'input - qui a été demandé de manière qualitative.

Rassemblement de tous les répondants

Pour mon questionnaire, je cherchais des enseignants de langues étrangères, jeunes et moins jeunes, des femmes et des hommes, récemment diplômés ou ayant beaucoup d'expérience - la question principale était d'avoir un aperçu de la façon dont les enseignants perçoivent l'input en l'éducation des langues étrangères et d'avoir un aperçu de leurs croyances. Comme la méthode de collecte de données choisie était l'utilisation d'un questionnaire, je n'étais pas intéressé par l'obtention d'informations sur leur sexe, ni sur leur identité/nom - tous les répondants étaient donc bien conscients qu'ils étaient anonymes. Il peut être difficile d'entrer en contact avec les enseignants tout en étant étudiant, mais en utilisant les médias sociaux, plus précisément les groupes Facebook pour les enseignants de langues, j'ai écrit 6 messages différents dans six communautés différentes d'enseignants de langues norvégiennes. Dans l'annonce, j'avais indiqué que je faisais un questionnaire sur les croyances des professeurs de langues, combien de temps cela prendra, comment cela se passera et que c'était anonyme. J'ai écrit chaque annonce dans la langue correspondante du groupe, je suis devenu membre de groupes de professeurs de langues en allemand, espagnol, anglais et français. Une légère crainte serait que les participants, du fait de leur anonymat, avaient la possibilité de manipuler leurs réponses. Cependant, étant donné qu'il s'agit de groupes sérieux d'enseignants et d'éducateurs professionnels, ce n'est pas très inquiétant car le fait qu'ils soient anonymes aurait également pu les rendre moins enclins à ressentir une pression pour performer ou prouver leur valeur/compétence. Le questionnaire était censé être interactif et se situer quelque part entre une investigation formelle et une investigation informelle.

Quelques informations sur les répondants

Au total, 68 personnes ont participé à l'enquête, dont 28 enseignent l'allemand, 21 l'anglais, 19 le français, 15 l'allemand, 1 le norvégien comme deuxième langue et 1 le russe. Comme on peut le compter et le voir maintenant que c'est souligné, sur la figure 2, les chiffres ne s'additionnent pas au total des répondants, ceci parce que beaucoup de professeurs enseignaient plus d'une langue.

Hvilke(t) fremmedspråk underviser du?
68 svar

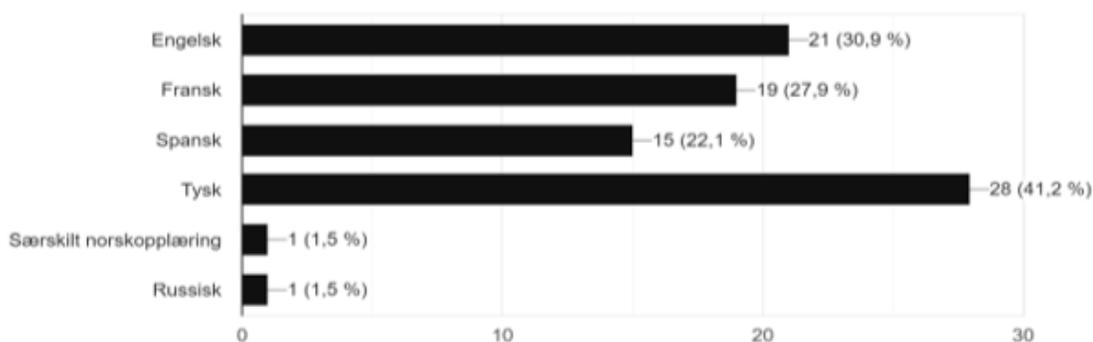


Figure 2 : Nombre de professeurs enseignant les langues étrangères dans ce graphique (engelsk -> anglais, fransk -> français, spansk -> espagnol, tysk -> allemand, særskilt norskopplæring -> norvégien deuxième langue, et russisk -> russe)

Comme on peut le voir sur la figure 3, plus de 94% des enseignants interrogés travaillent dans les collèges et les lycées. Quelques enseignants enseignent dans les écoles élémentaires et un autre donne des cours privés. La partie orange du graphique circulaire représente le collège, le vert le lycée, le rouge l'école primaire et le bleu clair l'école privée.

Hvor underviser du fremmedspråk?
68 svar

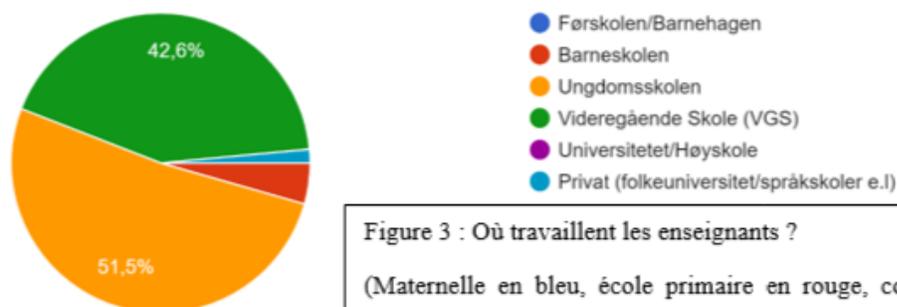


Figure 3 : Où travaillent les enseignants ?

(Maternelle en bleu, école primaire en rouge, collège en orange, lycée en vert, université en violet, bleu clair s'ils travaillent dans le secteur privé).

En ce qui concerne le niveau de formation des participants, 91,1 % d'entre eux avaient 60 ECTS ou plus dans la langue étrangère qu'ils enseignent. Seuls 2 des 68 répondants n'ont pas du tout reçu d'enseignement formel dans la langue, tandis que l'un, de ces deux répondants, a cette langue comme langue maternelle – la partie en bleu foncé si vous voyez la figure 5. Ce groupe est donc composé presque exclusivement d'enseignants ayant reçu une formation formelle dans la langue étrangère qu'ils enseignent.

Hvilken utdanningsbakgrunn har du i fremmedspråket?

68 svar

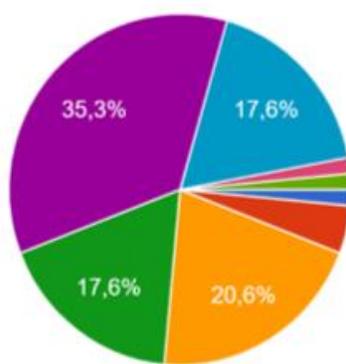


Figure 5 : Niveau d'éducation formelle dans la langue étrangère enseignée

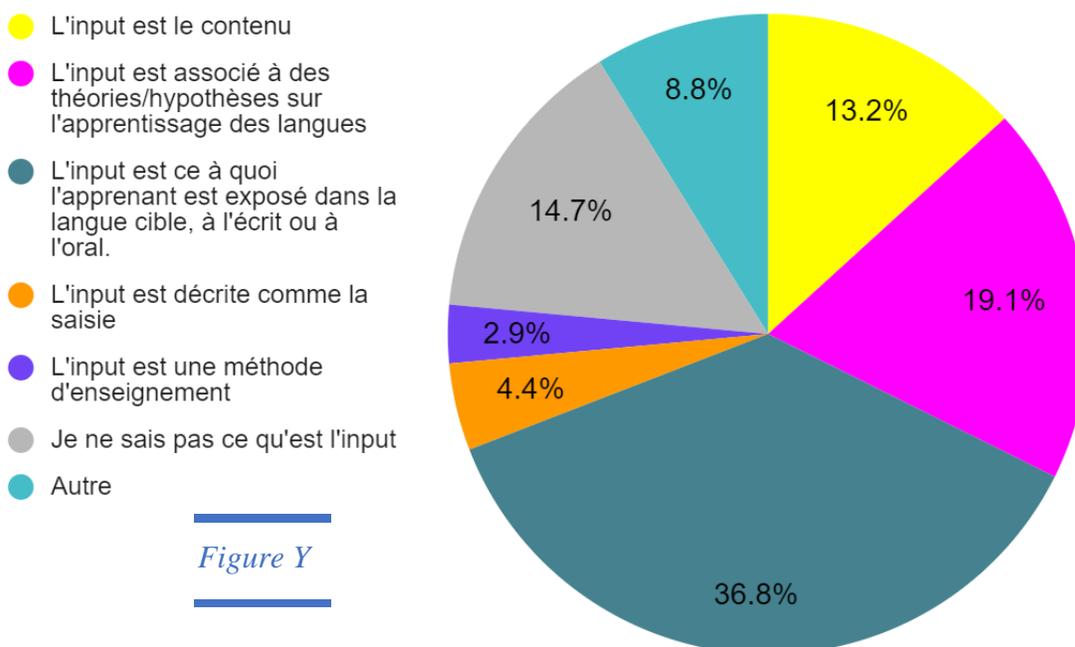
- Ingen formell utdanning i fremmedspråket (0STP)
- Semesteremne eller tilsvarende i fremmedspråket (30 STP)
- Grunnfag eller tilsvarende i fremmedspråket
- Mellomfag eller tilsvarende i fremmedspråket
- Hovedfag eller tilsvarende i fremmedspråket
- Flere studiepoeng (120+ STP) i fremmedspråket
- Grunnfag+ master i framandspråk
- Språket jeg underviser er mitt morsmål

IV

LES RÉSULTATS

"Que pensez-vous que l'on entend par "input" dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères ?"

Les réponses des répondants ont été codifiées. Toutes les réponses ont été données à la question du titre.



Interprétations et compréhensions variées de l'input

A la question « Que pensez-vous que l'on entend par "input" dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères ? », les réponses ont été très diverses. 36,8% avaient une réponse correspondant à peu près à la compréhension cognitive, la plus typique de la RAL, du terme - à savoir que l'input est constitué de données langagières dans la langue cible et n'est associée qu'à ce à quoi on est exposé. 19,1% ont associé l'input aux théories et hypothèses sur l'apprentissage des langues - ce qui indique une probabilité de familiarité avec l'hypothèse de l'input ou d'autres théories en SLA qui abordent l'input. 13,2% ont associé l'input à la matière elle-même, au contenu et aux idées enseignées. Il s'agit d'une interprétation intéressante car elle n'est pas nécessairement erronée malgré le fait que ce n'est pas la manière dont nous définissons habituellement le terme d'input en linguistique. 4,4% ont décrit leur interprétation de l'input comme étant ce que les élèves traitent, ce qu'ils ont appris - intériorisé - ce qui correspond davantage à ce que nous appelons normalement

la saisie en RAL. 2,9% interprètent l'input comme une méthode d'enseignement - on ne peut que spéculer sur quelle méthode exactement, mais il se peut qu'il y ait une certaine corrélation avec l'hypothèse de l'input et que les approches associées à l'hypothèse aient inféré ici. 8,8% ont des réponses difficiles à classer dans l'une ou l'autre des autres catégories, tandis que 14,7% ont répondu par un point d'interrogation ou par « je ne sais pas ».

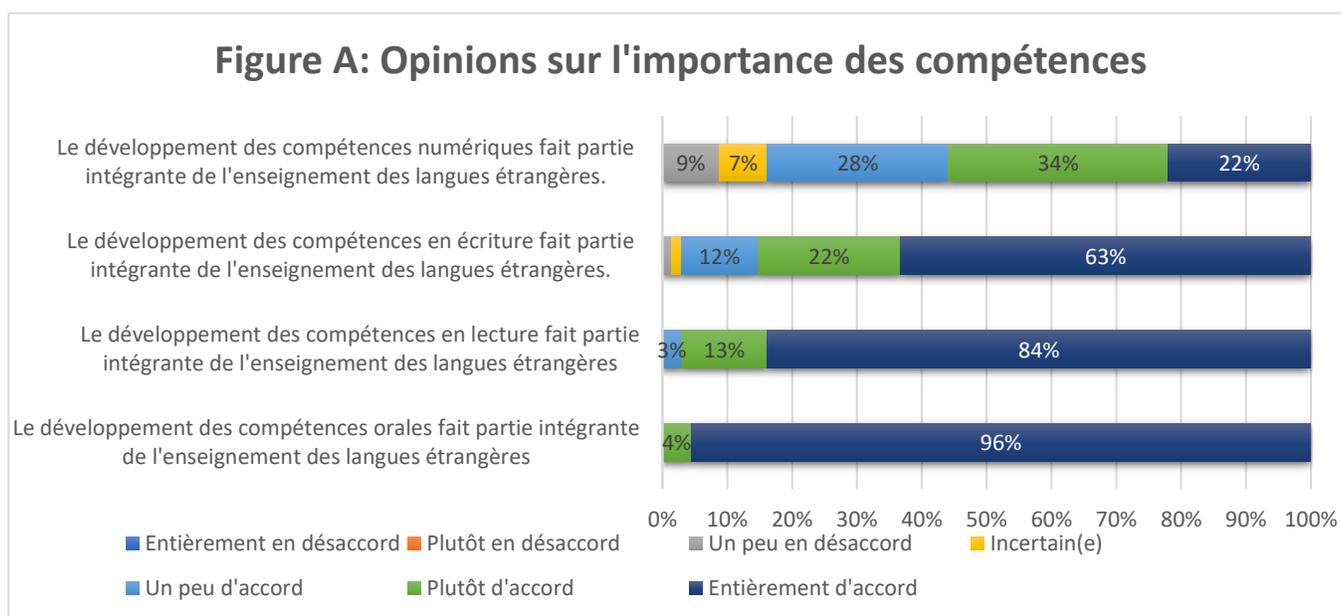
L'usage du L1 et L2/L3 dans l'enseignement

TABLE Z	Usage du norvégien	Usage de la langue cible
<i>Informer sur les devoirs/tâches/etc.</i>	72,1%	67,6%
<i>Enseignement de la grammaire</i>	89,7%	32,4%
<i>Des présentations et des autres activités dirigées par l'enseignant</i>	19,1%	70,6%
<i>Lecture de textes</i>	14,7%	82,4%
<i>Distribution d'instructions, de messages (par courriel et autres moyens)</i>	66,2%	54,4%
<i>Le texte dans les tests/évaluations</i>	54,4%	27,9%
<i>Lors des dialogues avec les élèves (a) concernant les affaires scolaires (b) concernant les affaires non scolaires</i>	(a) 52,9% (b) 58,8%	(a) 66,2% (b) 48,5%

Selon les données trouvées dans la table Z ci-dessus, il y a évidemment une grande variété dans l'auto-déclarations de l'utilisation de la langue cible (L2/L3) et de la L1 dans les cours d'enseignement des langues étrangères parmi les participants. Lors de l'information des étudiants sur les tâches, les devoirs et d'autres formes de contextes où l'enseignant distribue des objectifs, il y a presque le même pourcentage de déclaration de l'utilisation du norvégien et de la langue cible. En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, presque neuf enseignants sur dix disent utiliser la L1, tandis qu'environ un tiers utilise la langue cible, L2/L3. Les activités dirigées par les enseignants, telles que les présentations, semblent se dérouler principalement dans la langue cible, mais les chiffres ne s'additionnent pas vraiment - ce qui peut indiquer que ce n'est pas une forme de méthode que tous les participants utilisent au départ. Lors de la lecture de textes en classe, il y a une préférence évidente pour l'utilisation de la langue cible, avec seulement 14,7% utilisant le norvégien dans les activités de lecture selon leurs propres déclarations. Lors de la distribution de

messages par courriel, de nouvelles ou d'autres informations pratiques non liées aux tâches scolaires, il y a une préférence pour l'utilisation du norvégien. Le texte écrit dans les tests et autres évaluations semble également favoriser l'utilisation du norvégien. Dans les dialogues formels, concernant les affaires scolaires, il y a une préférence pour l'utilisation de la langue cible, alors que pour les dialogues informels ne concernant pas les affaires scolaires il y a une légère préférence pour l'utilisation du norvégien.

Opinions à l'égard des compétences liés aux éléments fondamentaux



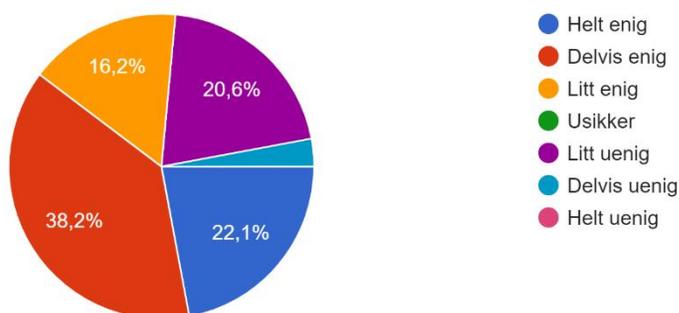
La troisième série de résultats montre les opinions des enseignants vis-à-vis de l'importance de chacun des quatre éléments fondamentaux dans l'enseignement des langues étrangères. Sans surprise, le premier élément de base, la communication, est la compétence avec laquelle les participants sont le plus en accord. 96% des participants sont totalement d'accord avec l'affirmation selon laquelle la communication fait partie intégrante de l'enseignement, tandis que 4% sont plutôt d'accord. A partir de là, la proportion diminue progressivement, 84% considérant la lecture comme totalement intégrante. Cela se réduit ensuite à 63% pour l'écriture et seulement 22% pour les compétences numériques où 9% sont un peu en désaccord avec cet élément. 7% sont également incertains quant à l'importance des compétences numériques dans la matière.

Affirmation : « La majorité des élèves/étudiants sont actifs dans la séance d'enseignement »

Entièrement d'accord (Helt enig), Plutôt d'accord (Delvis enig), Un peu d'accord (Litt enig), Incertain(e) (Usikker), Un peu en désaccord (Litt uenig), Plutôt en désaccord (Delvis uenig), Entièrement en désaccord (Helt uenig)

Majoriteten av elevene/studentene er aktive i undervisningen

68 svar



En ce qui concerne les résultats sur l'affirmation « la majorité des élèves/étudiants sont actifs pendant la séance d'enseignement », il y a pas mal de diversité. En général, le sentiment est que la majorité des élèves/étudiants sont actifs pendant la séance d'enseignement, mais il est évident que seuls 22 % d'entre eux sont entièrement d'accord. Il faut noter qu'il s'agit d'une perception personnelle et que des études objectives en classe peuvent montrer une image différente. Cependant, il est intéressant de voir que la plupart des enseignants perçoivent au moins leurs classes comme étant actives. Le fait que 1/4 d'entre eux soient un peu à quelque peu en désaccord peut indiquer que les élèves sont mécontents ou que les enseignants ne mettent pas l'accent sur l'interaction - tout cela ne serait que spéculation. Cependant, il s'agit d'une observation à considérer comme intéressante, car la communauté des chercheurs en RAL, avec la montée en puissance des principes dialogiques dans la didactique des langues étrangères, indiquerait une tendance vers une approche plus axée sur les usages et les activités en classe. Encore une fois, tout ceci n'est que spéculation et d'autres recherches doivent être menées pour savoir ce qui se passe réellement dans les classes et comprendre pourquoi les étudiants sont passifs.

Ces résultats indiquent que les enseignants en langues étrangères ne sont pas vraiment conscients du potentiel du paradigme entrée-sortie, ni de ses effets. D'après les réponses sur l'utilisation de la L1 et de la L2/L3, il semble y avoir peu de conscience des effets environnementaux d'une communication si souvent en norvégien au-dessus de la langue cible - donc une faible conscience de l'importance de l'entrée dans le contexte éducatif. Une autre déduction est qu'il semble que les

enseignants ont des attitudes relativement plus négatives envers la technologie dans la classe de langue étrangère.

V

DISCUSSION ET REMARQUES CONCLUSIVES

Il n'y a pas de consensus clair sur ce que l'on entend par input dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères.

Comme les résultats ont pu l'indiquer en ce qui concerne la compréhension métathéorique de l'input par les enseignants, il ne semble pas y avoir de consensus clair sur ce qu'est sur ce qu'il représente. L'input linguistique est déjà assez bien étudié dans le cadre de la RAL et il existe un large consensus quant à ses effets sur l'acquisition du langage. La sensibilisation à ce sujet aura très probablement plus de résultats positifs que négatifs. Cependant, il faut dire que la perception dialogique de l'appropriation et l'accent mis sur l'interaction ont légèrement modifié la position de l'input ces dernières années. Bien que personnellement je voie beaucoup de similitudes entre l'input compréhensible de Krashen et la ZPD de Vygotski, Dunn et Lantolf (1998) proclame qu'il y a une différence majeure- et c'est le fait que la théorie socioculturelle postule que le développement doit se faire par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs ou des amis plus capables qu'eux (Dunn & Lantolf, 1998). Cela ne serait-il pas également vrai pour tout type d'*input* ? Comment pourrait-on être exposé à des paroles qui dépassent son propre niveau s'il n'y avait pas quelqu'un ou quelque chose qui exprimait ces paroles et qui était plus avancé que votre niveau actuel ? Plutôt que de rejeter la théorie de Krashen, il pourrait y avoir des façons de fusionner ou de syncrétiser les concepts qu'il a élaborés. Bien que Dunn et Lantolf (1998) ne soient pas d'accord, Guerra (1996, tel que cité par Dunn & Lantolf, 1998, p. 417)

soutient que le *i* de Krashen équivaut au développement réel de l'enfant selon Vygotsky et que le +1 se réfère alors à la ZPD - en particulier si nous forgeons notre compréhension du terme input. *Input* signifie simplement données, informations, contenu - pas seulement des symboles verbaux ou des énoncés par quelqu'un d'autre. Les preuves provenant d'autres domaines tels que les neurosciences, qui ont été évoquées dans le cadre théorie, prouvent que notre cerveau est soumis au même paradigme que nos « modules » de traitement du langage. Ce phénomène n'est pas exclusif au langage. Il existe également plusieurs indices non verbaux qui jouent main dans la main avec les indices verbaux. Imaginez une personne qui parle en étant tout figé, ne montrant donc aucune valeur ni émotionnelle ni affective à ce qu'elle communique, par rapport à une personne qui sourit et fait preuve de passion. Pour la plupart des élèves, on préférerait écouter cette dernière personne. Tout d'abord, elle augmente la valeur affective, le facteur fonctionnel intégré au renforcement vicariant ainsi que l'amélioration du niveau de sensibilisation et de distinction - permettant également aux étudiants ou aux témoins de prendre modèle sur elle - si l'on pense au modèle d'apprentissage de Bandura (1977).

En vérité, il faut toujours faire très attention au contenu, à ce qui est dit, aux formalités - mais en tant qu'humains, nous recevons aussi constamment des inputs, données concurrentes pour nos processus attentionnels. Cela signifie que dire la bonne chose n'est pas nécessairement suffisant. Le transfert direct de connaissances n'est pas nécessairement suffisant. Le texte doit être convaincant et captivant, le discours doit également être convaincant et captivant. Ce sont des arguments logiques de base, que l'on peut apparemment oublier. La gesticulation, par exemple, est un élément courant de la communication en italien, en persan, en turc, en grec et en espagnol, par exemple, alors qu'elle ne l'est pas en norvégien, en français, en néerlandais, en suédois et en anglais, entre autres. La communication humaine et donc le langage humain ne se limite pas à ses composantes écrites ou orales. Dans le sens inverse, le silence, le respect de l'espace personnel et autres phénomènes sont communiqués par exemple en Norvège par opposition à l'Italie. Nous sommes tous cultivés par notre environnement et formés par les normes auxquelles nous avons été exposés et d'autres facteurs renforçant le comportement.

La communication devrait alors être comprise comme un système complet plutôt que fragmentée. Lorsque quelqu'un vous lance un regard sérieux alors que vous marchez dans la rue, il n'y a pas de mot, pas de son, mais simplement un regard fixe qui vous communique. Un tel regard fixe constitue

l'input communicative et linguistique que l'input communicative, linguistique que votre cerveau reçoit et perçoit aussi quand quelqu'un vous dit « Bonjour ». Le caractère inhabituel de quelqu'un qui vous fixe par le regard est ainsi le même concept que celui de la SLA pour la saillance. Quelque chose de notable, de perceptible, qui se distingue de l'ensemble ordinaire des *jetons* et des *types* auxquels nous sommes exposés. Bien qu'on n'ait personne nous parlant d'une définition tellement large du terme input, mais on peut quand même soutenir que dans le domaine cognitif notamment où le concept est effectivement dans toutes les branches des sciences cognitives. Cela ne nous apparaît qu'en fragments selon la faculté ou champ dont on est issu. Le concept *input* devrait, à mon avis, se rapporter à *l'ensemble du système sensoriel/neuronal* dont dispose l'homme et notre faculté cognitive, car l'input peut être environnemental, social, olfactif, tactile, sonore, émotionnel, cognitive, linguistique, contextuel etc. Lorsque vous vous sentez soudainement triste, cette émotion de tristesse est remarquée comme un input dedans de nous. Ce n'est qu'à travers cette large compréhension de l'input que nous pouvons voir ce qu'elle peut réellement représenter.

Il est également important de mentionner que le concept d'input ne devrait pas non plus être réservé aux seuls enseignants - il devrait être courant pour les étudiants en langues étrangères de comprendre le concept de l'exposition à l'input linguistique qui est intégral pour leur développement linguistique et pour leur capacité d'utiliser les sources numériques pour soutenir leur apprentissage. Il peut également les aider à prendre conscience de la manière dont ils apprennent par eux-mêmes par l'auto-apprentissage. En fin de compte, ce n'est pas un terme difficile à comprendre ou à certifier, nous sommes tous exposés à l'input tout le temps, selon différentes modalités, pour le dire ainsi. Une définition plus large d'*input* peut également jouer un rôle dans l'aspect affectif des étudiants, car elle peut potentiellement susciter une prise de conscience personnelle et sociale. Il n'y a pas d'études sur ce phénomène tel que nous le connaissons, de « perception de l'input » - il serait donc intéressant de voir les recherches futures sur ce phénomène car cela peut nous donner plus d'indices.

Modélisation de l'input au sens large

Après avoir travaillé avec le concept l'input linguistique et avoir ensuite synthétisé le concept dans d'autres domaines tels que la sémiotique, la neuroscience, la psychologie, la phénoménologie, l'idée de modéliser l'input et les exemples basés sur mon interprétation de l'input en tant que phénomène me venait à l'esprit. Ces figures ont simplement été réalisées sur PowerPoint avec des illustrations de Wikimedia Commons et de Microsoft Office pour montrer à quel point il est

accessible de créer des modèles pleins d'inputs linguistiques et symboles (signes : icônes) qui peuvent être à la fois discutés et compris. Voici quatre illustrations :

Exemples de modèles pour approfondir la recherche sur le sujet

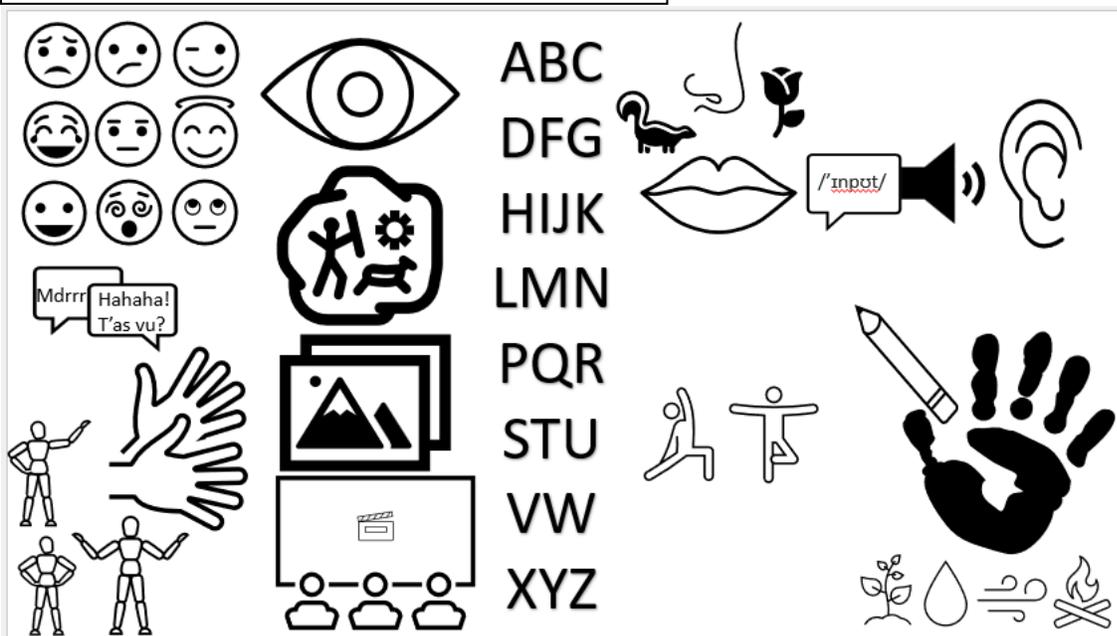
FIGURE ILS – INPUT LINGUISTIQUE SÉMIOTIQUE



Le premier modèle est la figure ILS - une abréviation pour une terme inventée « *input linguistique sémiotique* » ou « *input sémiotique linguistique* ». Au milieu se trouve la représentation sémiotique triadique du signe ainsi qu'une série d'inputs associés. Dans le coin gauche du triangle, nous voyons l'expression phonologique, l'image acoustique pour citer Saussure (1995), également connue sous le nom de signifiant - renard dans cet exemple ou son équivalent phonologique [R(ə)naR]. La forme écrite et la forme parlée apparaissent dans le même coin et comme le même élément du signe triadique. Au sommet du triangle, vous voyez le renard lui-même - on peut dire que puisqu'il ne s'agit pas d'un renard réel, il devrait également apparaître dans le coin inférieur gauche - mais pour l'efficacité de la démonstration du signifié - la chose réelle nous nous y référons comme nous avons choisi une illustration, une icône. Dans le coin inférieur droit, nous voyons une tête qui calcule des informations avec une bulle de pensée où il y a un pouce levé. Cela est censé communiquer que c'est là que le sens est fait, par l'interprétant. Autour du triangle, nous voyons beaucoup d'inputs qui peuvent à la fois être accablantes ou déroutantes, mais elles ont toutes été consciemment choisies pour symboliser un aspect lié au modèle triadique lui-même. Par exemple, à gauche du

triangle, nous voyons divers mots tels que *volpe* (renard en italien) et *zorro* (renard en espagnol) pour démontrer que la forme du signifiant est arbitraire et dépend de la culture. Il y a également des mains qui s'agitent à côté d'eux pour montrer que le langage des signes fait également partie de ce système sémiotique. En haut à droite, nous voyons diverses images de vrais renards pour non seulement répéter l'input, mais aussi pour consolider l'association forme-signification entre les variétés de vrais renards et le mot renard lui-même.

Figure ISS: Input Sémiotique Sensoriel



La figure ISS, input sensoriel sémiotique n'est pas aussi bien développée et est évidemment limitée par le fait qu'elle a été réalisée par l'écrit. Nous voyons ici un symbolisme qui est censé refléter l'input sensoriel sémiotique. En haut à gauche, il s'agit de détecter les expressions faciales des gens pour connaître leur humeur, leurs sentiments, leur perception émotionnelle. Ici, on pourrait par exemple sensibiliser les étudiants à ce sujet en montrant des grimaces ou des emojis que la plupart des adolescents utilisent ou ont utilisé. Tout le centre à gauche est consacré au sens visuel - car c'est notre sens primaire pour la communication. Nous voyons le langage corporel en bas à gauche, des peintures, des images, un écran/cinéma avec l'icône de films pour démontrer les différentes façons dont nous, les étudiants, pouvons être exposés à l'input visuel. À droite, il y a des appels

aux autres sens ainsi qu'une représentation des "éléments classiques", car c'est une chose que la plupart des gens appréhendent.

Figure: ISA – Input Sémiotique Associatif



La figure ci-dessus est plutôt un exemple sans grande référence à la théorie dedans, mais plutôt une image qui peut être utilisée pour analyser divers inputs pour leurs significations respectant le cadre théorique. L'idée ici était de dresser une carte de ce à quoi les étudiants et les enseignants peuvent s'identifier en termes de valeur fonctionnelle, de caractère distinctif, de complexité et de prévalence de l'input, tout en jouant sur les expériences antérieures de la plupart des enseignants et des étudiants. Comme vous pouvez le voir, il y a la situation de la classe, certains élèves parlent, d'autres sont confus. Vous avez le globe et l'heure, universellement importants pour nous, puis le transport ; train, bus, marche, avion. Plus loin, nous voyons des gens qui dansent, quelqu'un qui dort, quelques types de nourriture (avec une référence idiote à la France avec la baguette, le croissant, les escargots et le McDo). Dans la dernière ligne, l'accent est également mis sur le domaine numérique ; jeux, VR, ordinateurs, médias sociaux, livres/textes numériques. Au centre, il y a aussi une famille, arrosant une plante pour symboliser la nature et le développement durable, il y a aussi des hobbies sur la droite, les échecs, la peinture, partir en voyage, etc. Il y a même une

référence à la période de pandémie avec une tête avec un masque sur le toit d'un complexe d'appartements.

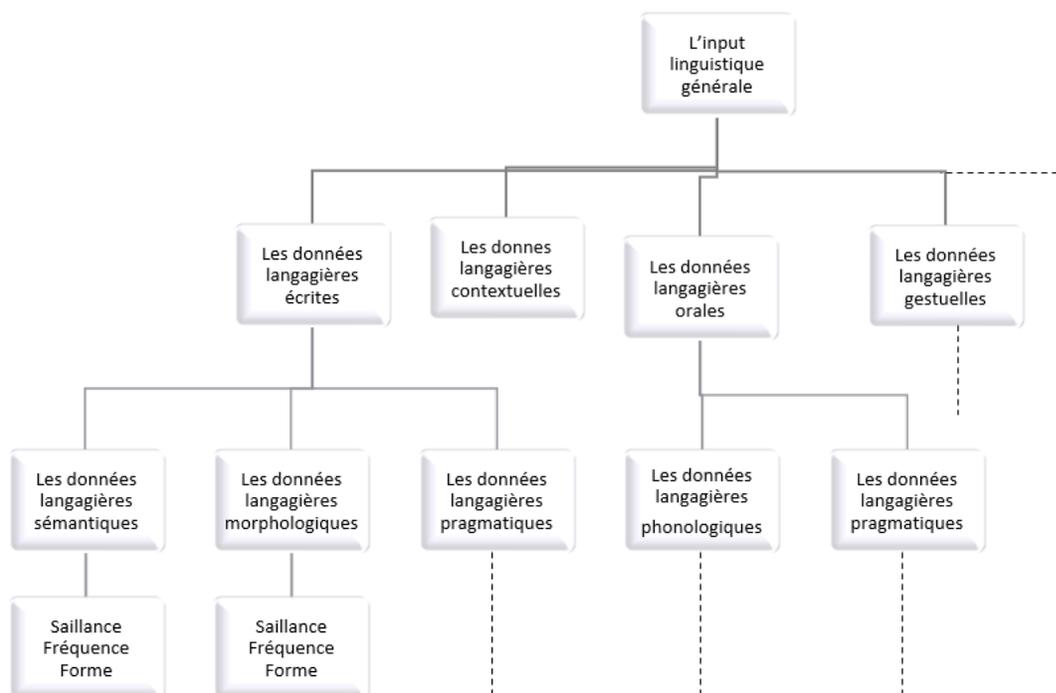


Figure: RMIL

Cette dernière figure, RMIL, représentation mentale de l'input linguistique, est un réseau à moitié fait de la façon dont le terme large d'input linguistique peut être compris d'un point de vue cognitif et avec la terminologie SLA ainsi que d'autres. Nous voyons ici qu'à partir de ce dénominateur commun, il existe plusieurs types de données langagières orales, contextuelles, écrites, gestuelles avec des sous-sections et ainsi de suite. Une carte complète potentielle pour cela peut être assez immense.

Il ne s'agit bien sûr que de représentations de la manière dont on peut comprendre une conceptualisation d'input au sens large, orientée vers la vie réelle et pour la salle de classe. Ce ne sont également que des simulations, et pour l'instant, elles se basent sur la propre expérience de l'auteur en tant que formateur et apprenant de langues, ainsi que sur le cadre théorique expliqué dans ce mémoire. En outre, il pourrait être intéressant d'examiner plus en profondeur la manière dont ces modèles d'entrée peuvent être utilisés comme outils didactiques et l'effet qu'ils peuvent

avoir sur les étudiants, les étudiants-enseignants, les enseignants eux-mêmes et les autres personnes qui se préoccupent de l'éducation.

Alors que cette interprétation d'un apport large s'est appuyée sur les domaines des neurosciences, de la psychologie, des théories socio-cognitives, de la sémiotique, du dialogisme et du RAL, il pourrait être intéressant d'appliquer l'idée à d'autres disciplines également pour voir si ce cadre conceptuel de l'apport a des utilisations au-delà de celles de l'apprentissage, de l'acquisition et de l'enseignement. Pour de futures recherches, il pourrait être intéressant d'approfondir la question de la motivation et celle de l'interaction, ainsi que de faire des études sur la façon dont les enseignants considèrent le paradigme commun d'input-output.

VII

Bibliographie

- Antola, H. (2007). *Språkbad – et effektivt sätt att lära sig språk? Föräldrars och elevers tankar kring språkbad i Helsingfors*. Helsingfors Universitet. Récupéré de <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19697/sprakbad.pdf>
- Askland, S. (2018). “Too much grammar will kill you!” Teaching Spanish as a foreign language in Norway: What teachers say about grammar teaching. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 6 (2), p. 57-84. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v6i2.435>
- ACPLS (2020). Faciliter l'apprentissage des langues grâce aux technologies : Une revue de la littérature sur l'apprentissage des langues assisté par ordinateur. [Brochure]. Association canadienne des professeurs de langues étrangères. Récupéré de <https://www.caslt.org/wp-content/uploads/2021/12/call-lit-review-fr.pdf>
- Baron, C.C. (2014). Understanding human perception by human-made illusions. En *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. Récupéré de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2014.00566/full>
- Benati, A. G. (2013). *Issues in second language teaching*. Equinox
- Benati, A.G. (2017). Input manipulation, enhancement and processing: theoretical views and empirical research. Récupéré de <https://core.ac.uk/download/pdf/42392027.pdf>
- Benati, A.G. (2018). Structured input. En *TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, p. 1-8. Récupéré de <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uio.no/doi/full/10.1002/9781118784235.eelt0100>
- Bergan, S. & Qiriazhi, V. (2018). *Den gemensamma europeiska referensramen för språk: lärande, undervisning och bedömning*. [Résumé] Utbildningsstyrelsen. Récupéré de

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/den-gemensamma-referensramen-for-sprak_kompletterande-del-och-tillaggsdeskriptorer.pdf

Bergersen, A., Klein, J. & Larsen, A. S. (2022). Introduksjon: global bevissthet og interkulturell kompetanse gjennom studentmobilitet og praksis. En *Utenlandspraksis for lærerstudenter*, p. 9-22. Récupéré de <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/9788215056180-2022-01>

Bishop, D. V. M. (2014). Cerebral asymmetry and language development: cause, correlate or consequence?. En *Science*, 340 (6138). Récupéré de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4031634/>

Carrai, D. (2014). Fremmedspråk på ungdomstrinnet: *En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. Universitetet i Oslo. Récupéré de https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41477/Carrai_avhandling.pdf?sequence=1

Carroll, S. E. (1997). Le point de départ : la notion d'input dans une théorie de l'acquisition d'une langue seconde. *CAIap*, 15, p. 33-51.

Carroll, S. E. (2003). Comment est-ce qu'on interprète « Ne dites pas... mais dites plutôt... » ?. *Marges Linguistiques*, 5, p. 194-216.

Chapiro, L. (2005). Comparaison de deux procédés d'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère : Le cas du subjonctif. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle. Récupéré de https://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/05/lucile_chapiro_memoire_dea.pdf

Conseil de l'Europe. (2021). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. Récupéré de <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>

Cuq, J. & Gruca, I. (2008). Méthodologies et méthodes. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 253-273. PU Grenoble

- DeKeyser, R., Salaberry, R., Robinson, P. & Harrington, M. (2002). What gets processed in processing instruction? A commentary on Bill VanPatten's "processing instruction: an update". *Language Learning*, 52 (4), p. 805-823.
- Demir, B. (2021). Working Memory Model and Language Learning. En *Shanlax International Journal of Education*, 9 (2), p. 1-8. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1315671.pdf>
- Doetjes, G. & Sandvik, L.V. (2020). Færre timer fremmedspråk i VGS kan få ødeleggende konsekvenser. *Universitetsavisa*. Récupéré de <https://www.universitetsavisa.no/ytring/faerre-timer-fremmedsprak-i-vgs-kan-fa-odeleggende-konsekvenser/108996#:~:text=F%C3%A6rre%20timer%20fremmedspr%C3%A5k%20i%20VGS%20kan%20f%C3%A5%20%C3%B8deleggende,i%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring%20kan%20bli%20%C3%B8deleggende%20for%20Norge>.
- Dufva, H., Suni, M. & Aro, M. (2014). *Language learning as appropriation: How linguistic resources are recycled and regenerated*. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/282816775_Language_learning_as_appropriation on How linguistic resources are recycled and regenerated
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O. (2011). The changing concept of language. En *Journal of Applied Language Studies*, 5 (1), p. 109-124.
- Easton, D. (1972). Some Limits of Exchange Theory in Politics. En *Sociological inquiry*, 42 (3-4), p. 129-148. Récupéré de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-682X.1972.tb00233.x>
- Ellis, R. & Shintani, N. (2013). Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research. En R. Carter & G. Cook (dir.), *Routledge Introductions to Applied Linguistics* (p. 163-193). Routledge: Taylor & Francis Group
- Ellis, N. C. (2008). The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition. En *The Modern Language Journal*, 92 (2),

- p. 232-249. Récupéré de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2008.00716.x>
- Eun, B. (2018). Two diverging paths toward a common destination: The dialogism of Vygotsky and Bakhtin. En *Culture & Psychology*, p. 1-19. Récupéré de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1354067X18820635>
- Gass, S. M. (2018). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Routledge Taylor & Francis Group
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. A. (2020). «Kanskje for høgt utdanna europearar på spor 3» - lærerkommentarer fra en spørreundersøkelse om det felles europeiske rammeverket. En *NOA*, 36 (2), p. 101-127. Récupéré de https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/83346/Golden%2bNOA.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR0OqGoqsHFDTRFAZg2xiCooaXiBxG1DO2GbIoDSWH5TwllNV_5dX29qi9M
- Granfeldt, J. (2016). Rôles de l'âge, de l'input et de la L1 dans le développement du français par des enfants L2. *Revue française de linguistique appliquée*, 11 (2), p. 33-48.
- Gujord, A. H. & Olsen, A. K. (2021). Andrespråklæring kontra framandspråklæring – framleis eit relevant skilje?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105 (4), p. 385-396. Récupéré de <https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-03>
- Haukås, Å., Malmqvist, A. & Valfridsson, I. (2016). Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (2), p.13-26. Récupéré de <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.
- Heimark, G. E. (2014). Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen – hva og hvordan? Beretning fra en doktorgradsstudie. *Communicare*, 1. Récupéré de <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/praktisk-tilnarming-i-fremmedsprakundervisningen--hva-og-hvordan-beretning-fra-en-doktorgradsstudie/>

- Hilton, H. (2019). Sciences cognitives et apprentissage des langues (Rapport Scientifique). Conseil national d'évaluation du système scolaire. Récupéré de <https://hal.science/hal-03249631/document>
- Hirnstein, M., Hughdahl, K. & Hausmann, M. (2014). How brain asymmetry relates to performance – a large scale dichotic listening study. En *Frontiers in Psychology*, 4, p. 1-10. Récupéré de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00997/full>
- Holec, H. (1996). Self-directed learning: an alternative form of training. En *Language teaching*, 29 (2), p. 89-93. Récupéré de <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/selfdirected-learning-an-alternative-form-of-training/8C2BFE62B98E2ED57877B443A3F70ECA>
- Jean, E. (2015). Les enjeux liés à la collecte de données en ligne : le cas d'une recherche auprès de gestionnaires. *La revue des sciences de gestion*, 272 (2), p. 13-21. Récupéré de <https://www-cairn-info.ezproxy.uio.no/revue-des-sciences-de-gestion-2015-2-page-13.htm>
- Jensen, A., Merz, S., Spence, C., & Frings, C. (2019). Perception it is: Processing level in multisensory selection. En *Attention, Perception & Psychophysics*, 82, p. 1391-1406. Récupéré de <https://link.springer.com/article/10.3758/s13414-019-01830-4>
- Kaufman, D. R., Kannampallil, T. G. & Patel, V. L. (2015). Chapter 2: Cognition and Human Computer Interaction in Health and Biomedicine. En V.-L. Patel, T.-G. Kannampallil & D.-R. Kaufman (dir.), *Cognitive Informatics in Health and Biomedicine: Human Computer Interaction*. Springer
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practiec in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Kumaradivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. En *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Récupéré de <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Larsen, A. B. (2014). Språkfagenes fremtid i et organisasjonsteoretisk perspektiv. Er det liv laga for fremmedspråk?. *Acta Didactica*, 3. Récupéré de <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/sprakfagenes-fremtid-i-et-organisasjonsteoretisk-perspektiv.--er-det-liv-laga-for-fremmedsprak/>
- Linell, P. (2006). *Towards a dialogical linguistics*. Proceedings of the XII Bakhtin Conference, p. 157-172. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/237249439_Towards_a_dialogical_linguistics
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing, Inc.
- Littlepage, G. E., Schmidt, G. W., Whisler, E. W., & Frost, A. G. (1995). An input-process-output analysis of influence and performance in problem-solving groups. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), p. 877-889. Récupéré de <https://psycnet.apa.org/record/1996-11198-001>
- Lærerløftet (2014). *På lag for kunnskapsskolen*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Maillet, P. (1950). Une étude d'économie synthétique : Le « modèle » de Léontief. En *Revue d'économie politique*, 60 (6), p. 669-693. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/24689988>
- Mayo, M., & Soler, E. (2013). Negotiated input and output / interaction. En J. Herschensohn & M. Young-Scholten (dir.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (p. 209-229). Cambridge: Cambridge University Press. https://www-cambridge-org.ezproxy.uio.no/core/services/aop-cambridge-core/content/view/00C7DC9F35C1F893181C81D8895175AF/9781139051729c10_p209-229_CBO.pdf/negotiated_input_and_output_interaction.pdf
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London Edward Arnold.
- Meld. St. 25 (2016-2017). *Humaniora i Norge*. Récupéré de Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/?ch=6>

- Ministère de l'éducation. (2022, 14. Novembre). Anglais, langue seconde. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-des-langues/anglais-langue-seconde/>
- Myhre, T.S. & Fiskum, T.A. (2020). Norwegian teenagers' experiences of developing second language fluency in an outdoor context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21 (3), p. 201-216. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1769695>
- NAOB (28. Novembre 2022). Input. Den Norske Akademis Ordbok. Récupéré de <https://naob.no/ordbok/input>
- Nielsen, M. H. (2022). Jeg er pedagog – ikke psykolog. *Utdanningsnytt*. Récupéré de <https://www.utdanningsnytt.no/laereryrket-pedagog-psykisk-helse/jeg-er-pedagog-ikke-psykolog/342865>
- NTB (2022). Færre elever velger å fordype seg i fremmedspråk. VG. Récupéré de <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/9KWRAAd/faerre-elever-velger-aa-fordype-seg-i-fremmedspraak>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Récupéré de <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Routledge: Taylor & Francis group.
- Poizner, H. & Battison, R. (1979). L'asymétrie cérébrale et la langue des signes : études cliniques et expérimentales. Dans *La langue des signes*, 56, p. 58-77. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1979_num_13_56_1829
- Psyché (s.d.). En *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. CNTRL. Récupéré le 12. Janvier 2023 de <https://www.cnrtl.fr/definition/psyche>
- Quintero, S. I., Shams, L. & Kamal, K. (2022). Changing the Tendency to Integrate the Senses. En *Brain Sciences*, 12 (10). Récupéré de <https://www.mdpi.com/2076-3425/12/10/1384>
- Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*. (4^{ième} édition). Payot & Rivages.

- Sauvage, J. (2019). Mobilité et appropriation des langues. En *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Récupéré de <https://journals.openedition.org/rdlc/7032>
- Shagrir, O. (2017). The Brain as an Input-Output Model of the World. En *Minds & Machines*, 28 (1), p. 53-75. Récupéré de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11023-017-9443-4>
- Shams, L. & Seitz, A. (2008). Benefits of multisensory learning. En *Trends in cognitive sciences*, 12 (11), p. 411-417. Récupéré de https://faculty.ucr.edu/~aseitz/pubs/Shams_Seitz08.pdf
- Singstad, M. T., Grip, M. S., Ekornes, S. & Mandal, A. B. (2022). La læreren få være lærer, ikke sosialarbeider. *Forskersonen.no*. Récupéré de <https://forskersonen.no/arbeidsliv-kronikk-meninger/la-laereren-fa-vaere-laerer-ikke-sosialarbeider/2038552>
- SNL (2021, 20. janvier). Direkte metode. En L.-M. (dir.), *Store norske leksikon*. <https://snl.no/.versionview/1351057>
- SSB (2021). *12281: Lærere i grunnskolen, etter alder, statistikkvariabel, år og region*. Récupéré de <https://www.ssb.no/statbank/table/12282/tableViewLayout1/>
- Steiner, P. (2005). Introduction cognitivisme et sciences cognitives. En *La Cognition*, 20 (1), p. 13-39. Récupéré de <https://journals.openedition.org/labyrinthe/754>
- Stølen, S. & Mo, B. G. (2020). Nytt forslag vil svekke fremmedspråkene i videregående skole. *Aftenposten*. Récupéré de <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/QoQeIR/nytt-forslag-vil-svekke-fremmedspraakene-i-videregaaende-skole>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles for comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass et C. Maden (dir.), *Input in second language acquisition*, p. 235-253. Newbury House.
- Thagard, P. (2023). Cognitive science. En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Récupéré de <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=cognitive-science>
- Thomas, A. (2021). Input Issues in the Development of L2 French Morphosyntax. En M. Howard (dir.), *The Acquisition of French as a Second Language*, p. 163-178. Récupéré de <https://mdpi->

[res.com/books/book/4352/The Acquisition of French as a Second Language.pdf?filename=The Acquisition of French as a Second Language.pdf](https://www.res.com/books/book/4352/The_Acquisition_of_French_as_a_Second_Language.pdf?filename=The_Acquisition_of_French_as_a_Second_Language.pdf)

swUdir. (2017) *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. Récupéré de <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--myemer-enn-bare-prat/>

Udir. (2020). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. Récupéré de <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02?lang=nob>

Van Lier, L. (2005). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*, 3. Kluwer Academic Publishers

VanPatten, B. (2004). Input and Output in Establishing Form-Meaning Connections. En B. VanPatten, J. Williams, S. Rott, & M. Overstreet (dir.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*, p. 29-43. Routledge.

VanPatten, B. & Benati, A. (2015). *Key Terms in Second Language Acquisition*. (2^{ième} édition). Bloomsbury Publishing Plc

Vigo (s.d.). *Studiespesialisering*. Récupéré 19. Novembre 2022 de <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/om-studiespesialisering/program/v.st?kurs=v.stusp1----&forside=radgiver>

Vold, E. T. (2017). Meaningful and contextualized grammar instruction: what can foreign language textbooks offer? *The Language Learning Journal*, 48 (2), p. 133-147. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.uio.no/doi/full/10.1080/09571736.2017.1357745?scroll=top&needAccess=true&>

Vold, E. T. (2020). Grammatikkundervisning i franskfaget. *Viden om literacy*, 27, p. 106-113. Récupéré de https://www.videnomlaesning.dk/media/3312/27_eva-thue-vold.pdf

Vold, E.T. & Brkan, A. (2020). Classroom discourse in lower secondary French-as-a-foreign language classes in Norway: Amounts and contexts of first and target language use. *System*, 93, p. 1-15.

Vold, E.T. & Brkan, A. (2021). Antall elever som velger fag som fransk, spansk og tysk har aldri vært lavere. Har elevene for mange valgmuligheter?. *Forskersonen*. Récupéré de <https://forskersonen.no/humaniora-kronikk-skole-og-utdanning/antall-elever-som-velger-fag-som-fransk-spansk-og-tysk-har-aldri-vaert-lavere-har-elevne-for-mange-valgmuligheter/1802251>

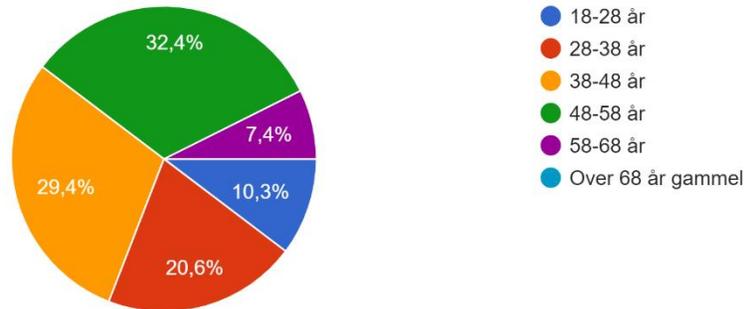
Yurke, B. (2004). Input-Output Theory. En P.-D. Drummond & Z. Ficek (dir.), *Quantum Squeezing. Springer Series on Atomic, Optical, and Plasma Physics*, 27 (p.53-96). Springer, Berlin, Heidelberg.

VIII

APPENDIX

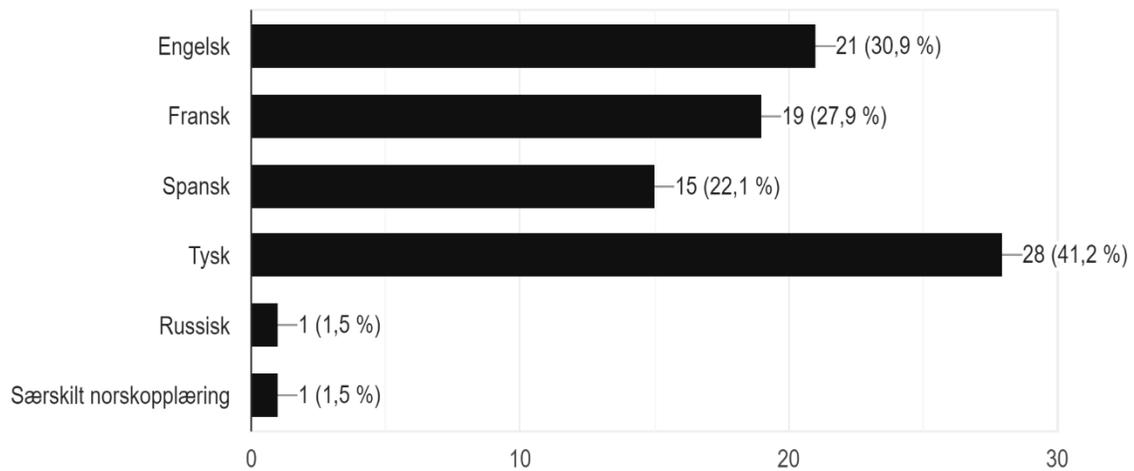
Hvor gammel er du?

68 svar



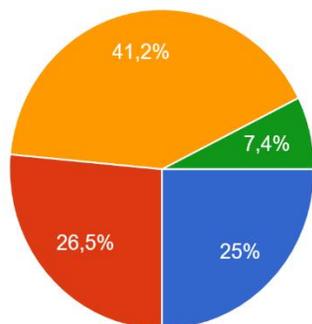
Hvilke(t) fremmedspråk underviser du?

68 svar



(Hoved)fremmedspråket du underviser er ditt ...

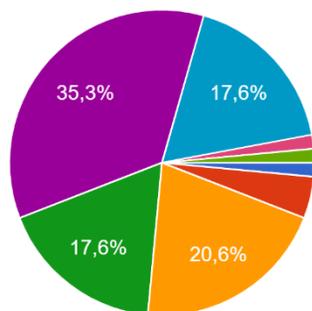
68 svar



- Morsmål (L1)
- Andrespråk (L2)
- Tredjespråk (L3)
- Øvrig (L4, L5, L6 etc.)

Hvilken utdanningsbakgrunn har du i fremmedspråket?

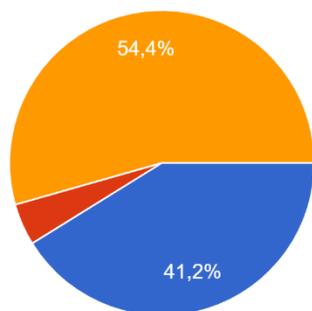
68 svar



- Ingen formell utdanning i fremmedspråket (0STP)
- Semesteremne eller tilsvarende i fremmedspråket (30 STP)
- Grunnfag eller tilsvarende i fremmedspråket (60 STP)
- Mellomfag eller tilsvarende i fremmedspråket (90 STP)
- Hovedfag eller tilsvarende i fremmedspråket (120+ STP)
- Flere studiepoeng (120+ STP) i fremmedspråket
- Grunnfag+ master i framandspråk
- Språket jeg underviser er mitt morsmål

Hvor utdannet/utdanner du deg?

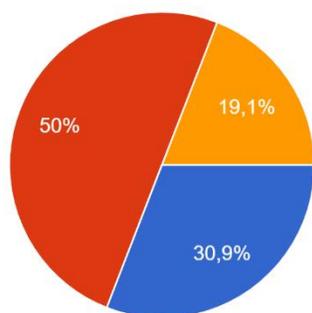
68 svar



- I Norge
- I utlandet
- Både i Norge og i utlandet

Når fullførte/fullfører du utdanningen din?

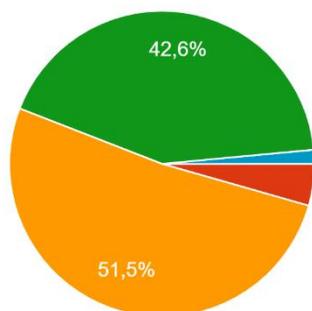
68 svar



- Før 2006
- Mellom 2006-2020
- Etter 2020

Hvor underviser du fremmedspråk?

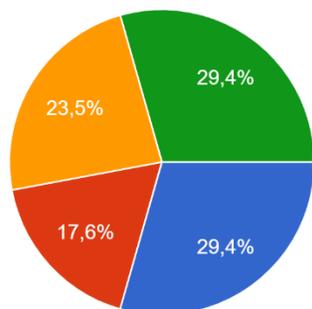
68 svar



- Førskolen/Barnehagen
- Barneskolen
- Ungdomsskolen
- Videregående Skole (VGS)
- Universitetet/Høyskole
- Privat (folkeuniversitet/språkkoler e.l)

Hvilket eksempel beskriver din kommunikative kompetanse i fremmedspråket?

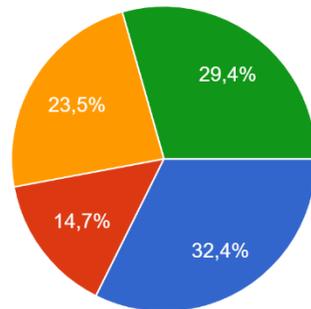
68 svar



- Jeg kan uttrykke meg flytende og spontant uten at det i særlig grad merkes at jeg leter etter uttrykksmåter...
- Jeg kan klare meg språklig i de fleste situasjoner som kan oppstå når man reiser i et område der språket snakkes...
- Jeg kan uten anstrengelse delta i alle former for samtale og diskusjon og ha...
- Jeg kan bruke språket så flytende og spontant at samtaler med morsmålsbr...

Hvilket eksempel beskriver din muntlige kompetanse i fremmedspråket?

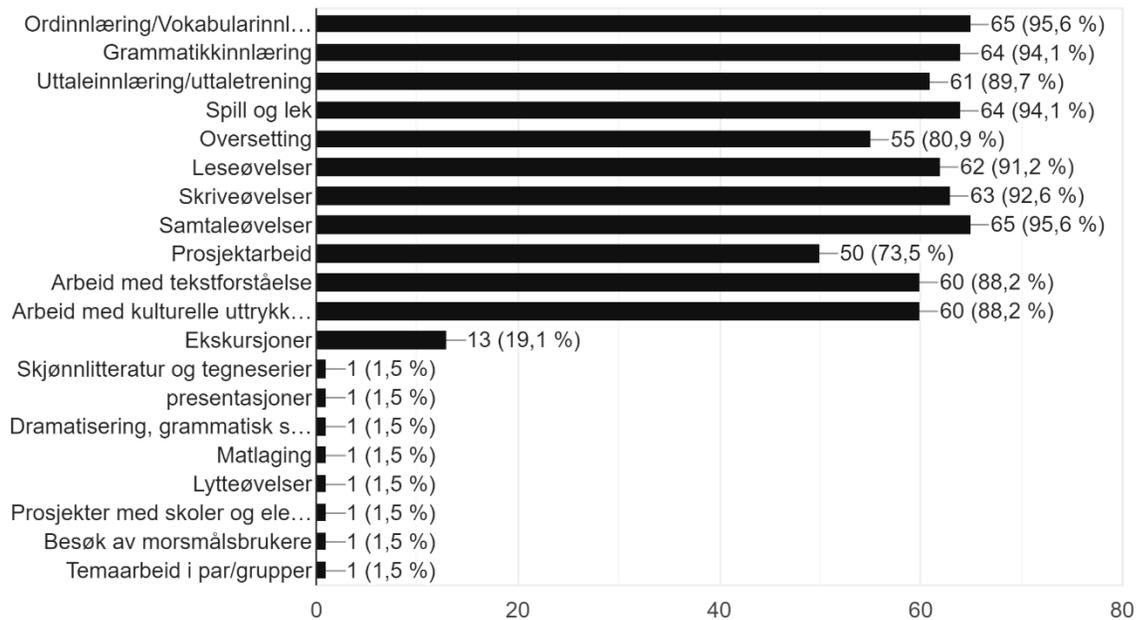
68 svar



- Jeg kan beskrive og drøfte/ argumentere på en klar og flytende måte, bruke et språk/en stil som passer i sammenhe...
- Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser innenfor et vidt spekter av emner knyttet til mitt interessefelt. Jeg...
- Jeg kan gi en enkel, sammenhengende framstilling av hendelser, erfaringer, dr...
- Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser av komplekse emner der...

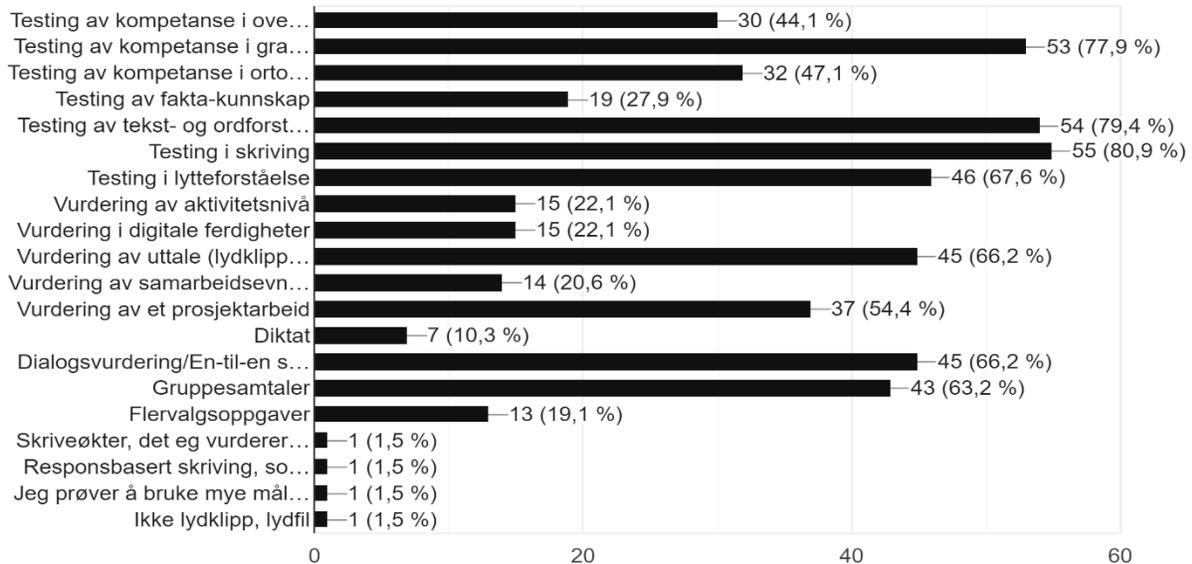
Hvilke aktiviteter bruker du i din språkundervisning?

68 svar



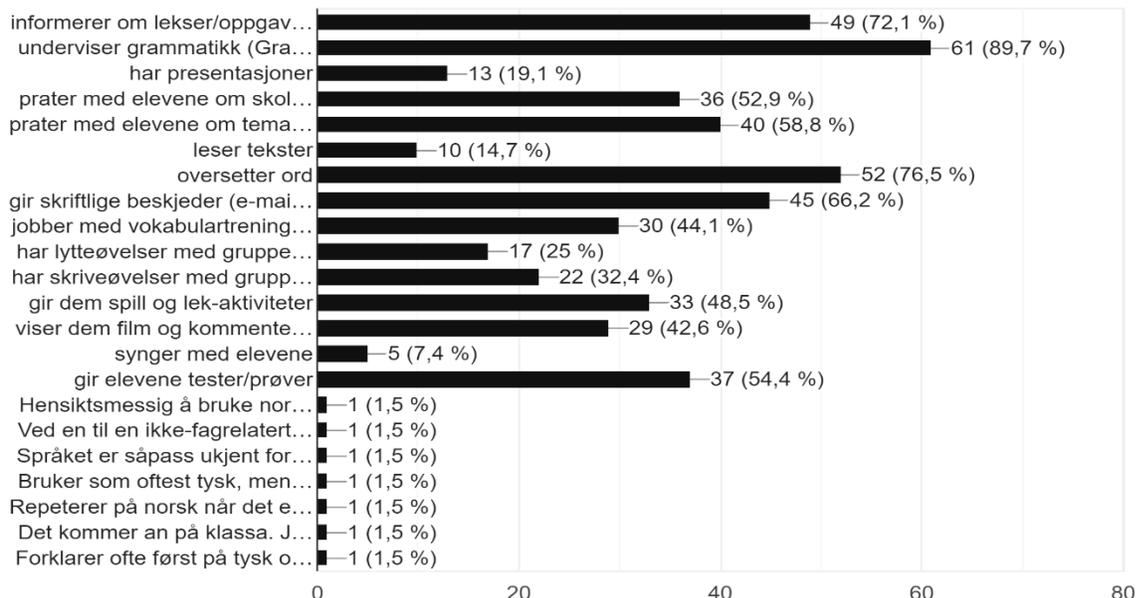
Hvilke vurderingsformer bruker du i din språkundervisning?

68 svar



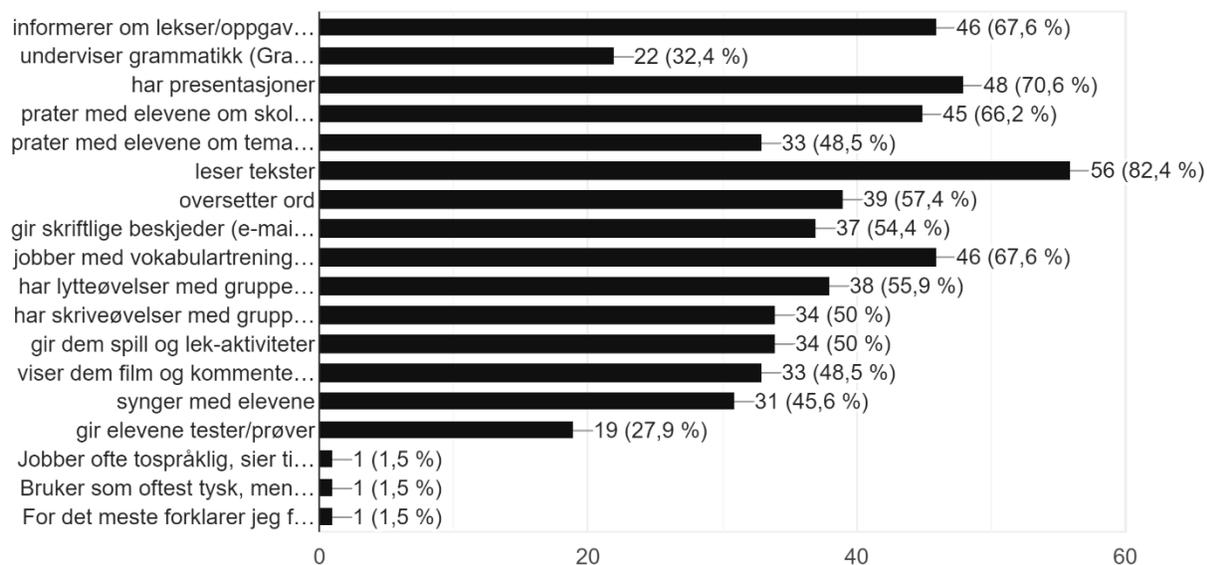
Du bruker norsk når du...

68 svar



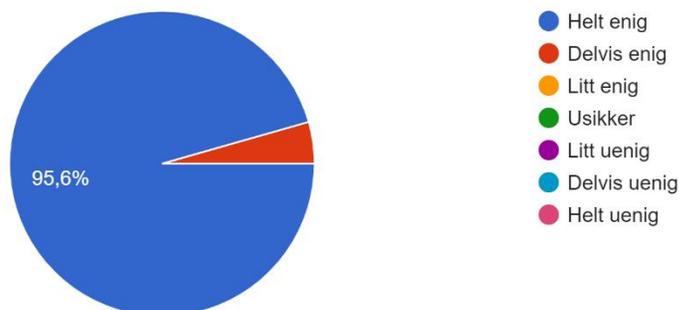
Du bruker målspråket når du...

68 svar



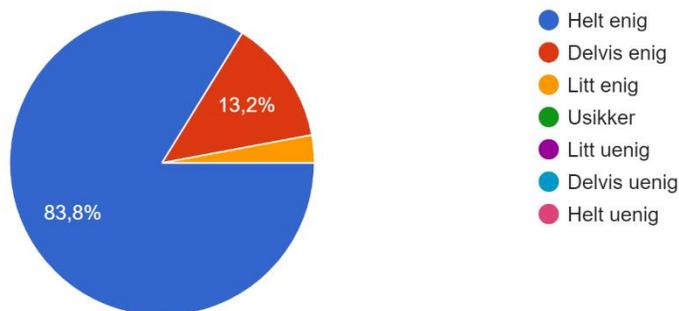
Å utvikle muntlige ferdigheter er en helt sentral del av fremmedspråkundervisningen

68 svar



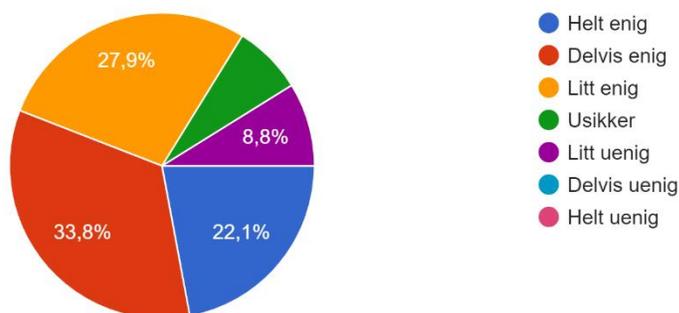
Å utvikle leseferdigheter er en helt sentral del av fremmedspråksundervisningen

68 svar



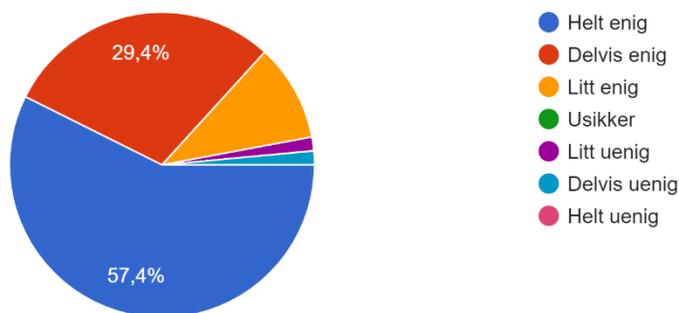
Å utvikle digitale ferdigheter er en helt sentral del av fremmedspråksundervisningen

68 svar



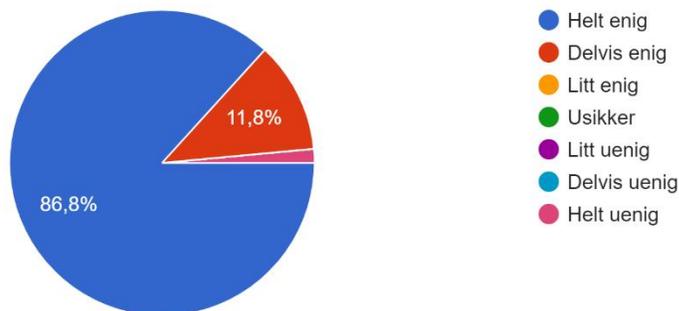
Det er nødvendig for elevene/studentene å kommunisere med hverandre på målpråket i hver undervisningsøkt

68 svar



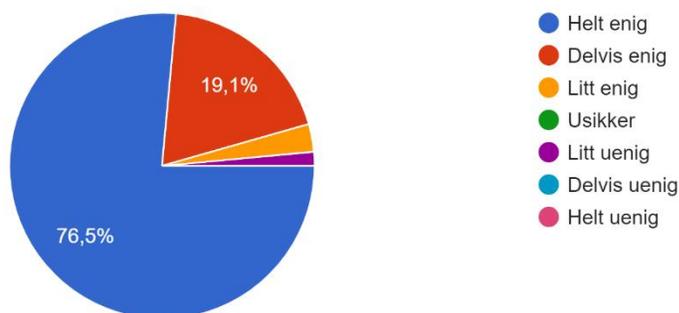
Det er nødvendig for elevene/studentene å høre eller lytte til målspråket i hver undervisningsøkt

68 svar



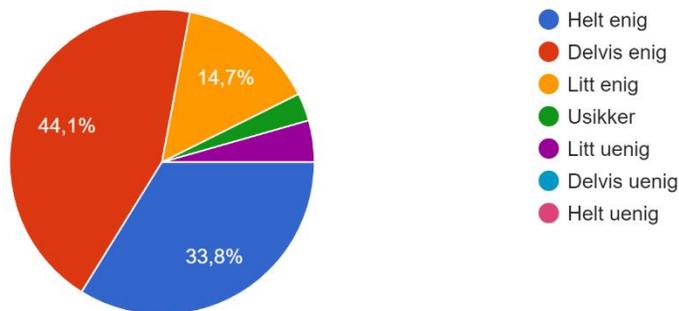
Det er viktig for meg som språklærer å snakke til elevene mine på målspråket

68 svar



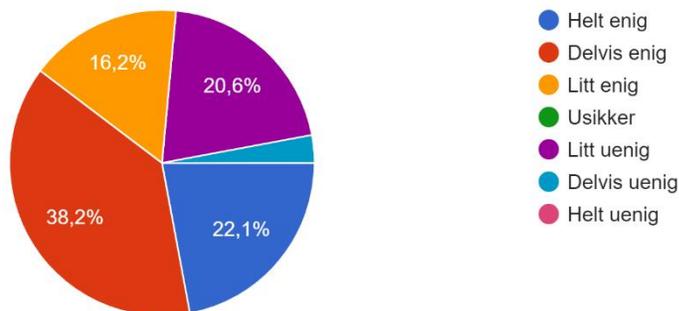
Det er viktig for meg som språklærer å skrive til elevene mine på målspråket

68 svar



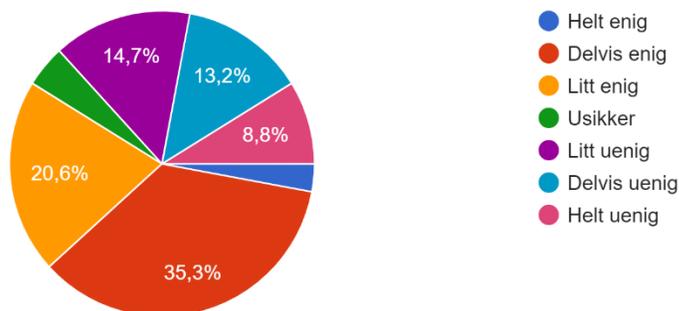
Majoriteten av elevene/studentene er aktive i undervisningen

68 svar



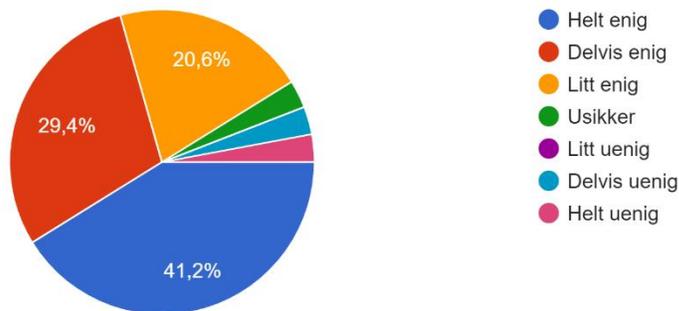
Elever/studenter har ikke nok lærelyst og motivasjon i fremmedspråket

68 svar



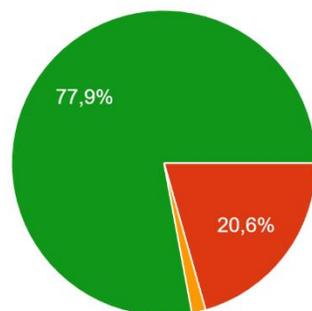
Det er nødvendig å bruke norsk i fremmedspråksundervisningen

68 svar



Hvilke av disse påstandene er du enig med:

68 svar



- Språk læres/tilegnes gjennom eksplisitt undervisning av grammatikk
- Språk læres/tilegnes gjennom kommunikasjon
- Jeg er uenig med begge påstandene
- Jeg er enig med begge påstandene