

La production orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère

*Une étude comparative des facteurs
d'apprentissage*

Sarah Margrethe Øverlie Eiene



Masteroppgave i fransk språk (60)
Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2017

Veileder: Hans Petter Helland

La production orale dans
l'apprentissage d'une langue
étrangère

*Une étude comparative des facteurs
d'apprentissage*

© Sarah Margrethe Øverlie Eiene

2017

La production orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Une étude comparative des facteurs d'apprentissage.

Sarah Margrethe Øverlie Eiene

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Remerciements

Le chemin intellectuel et émotionnel de l'année parcourue a été enrichissant et parfois semé d'embûches, et pour ces raisons, j'ai beaucoup de gens à remercier.

Tout d'abord, je tiens à remercier sincèrement tous les informateurs qui ont participé à cette étude. Plus particulièrement j'adresse un très grand merci à ceux qui ont participé à l'entretien et pour m'avoir donnée un accès précieux quant à leurs expériences et à leurs réflexions. Je suis consciente que sans leur participation et leur bienveillance, ce projet n'aurait pas été réalisable. Merci à mon directeur de mémoire Hans Petter Helland pour sa disponibilité, son enthousiasme envers le projet et ses remarques pertinentes. Merci aux professeures Marianne Hobekk Haff à Oslo et Helle Wahlberg à Caen pour m'avoir mise en contact avec les informateurs.

Merci à Tor Jan Ropeid pour m'avoir écouté et conseillé et à Chantal Lyche pour m'avoir permis de voir mon projet sous un nouvel angle. Merci aussi à Eveline Reix pour son hébergement à Caen et pour ses asperges.

Au cours de ce travail je me suis davantage aperçue de la compétence qui m'entoure. J'adresse un énorme merci à Frédérique Codron pour son investissement dans la relecture, pour ses commentaires perspicaces et parfois drôles. Merci à Lena Gross pour son aide académique immensurable et ses pistes précieuses, et merci à Karen Greve, pour sa patience (et ses fous rires) lorsqu'elle m'a formé en SPSS.

Un immense merci à ma mère, Anne, pour son écoute, son véritable intérêt, son encouragement, son aide et son soutien constants. Merci à mon père, Egil, pour m'avoir fait découvrir la culture et la langue française. Un merci incommensurable à mon mari Jon, qui a compris l'importance personnelle que ce travail représentait pour moi et qui m'a donné la possibilité de travailler à plein temps sur ce mémoire. Merci aussi pour son soutien moral, son optimisme et pour toujours croire en moi. Finalement merci à nos enfants Ulrik et Agnes, qui est née pendant ce travail, pour leurs sourires, leur humour et pour m'avoir, tous les jours, forcé à prendre une pause de ce mémoire et vivre dans le présent avec eux.

Table des matières

1	Introduction	1
1.1	Plan de l'étude	3
1.2	Terminologie et concepts nodaux.....	4
2	Réflexions méthodologiques	5
2.1	Le recueil des données quantitatives	6
2.1.1	Elaboration du questionnaire et la grille d'autoévaluation.....	7
2.1.2	Les critères d'inclusion	8
2.1.3	Le recrutement des informateurs et la distribution des questionnaires	9
2.1.4	Analyse des données quantitatives.....	10
2.1.5	Critique.....	15
2.1.6	Bilan de la partie quantitative.....	16
2.2	Le recueil des données qualitatives	17
2.2.1	Elaboration du guide d'entretien	17
2.2.2	L'échantillonnage.....	18
2.2.3	Les entretiens.....	19
2.2.4	Description de l'échantillon	20
2.2.5	La transcription	22
2.3	La Grounded theory.....	23
2.3.1	Les étapes de l'analyse.....	24
2.4	Les forces et les faiblesses de l'étude.....	26
2.4.1	Critique de la méthode	26
2.4.2	Validité.....	28
2.4.3	Réflexions sur l'éthique	28
3	Cadre théorique.....	30
3.1	La théorie socioculturelle	30
3.2	La langue de l'apprenant	34
3.3	Le contexte d'apprentissage	37
3.3.1	L'input.....	39
3.3.2	L'output.....	41
3.4	La dimension affective	44
3.4.1	Les croyances à propos des langues étrangères	44

3.4.2	La motivation	45
3.4.3	La menace envers l'ego.....	47
3.4.4	L'anxiété langagière et la disposition à communiquer.....	48
3.5	Récapitulatif.....	49
4	Analyse	50
4.1	L'environnement linguistique.....	52
4.1.1	Discussion	59
4.2	La production écrite.....	64
4.2.1	Discussion	66
4.3	La dimension affective	68
4.3.1	Discussion	76
4.4	Les stratégies	78
4.4.1	Discussion	83
4.5	L'expression orale	85
4.5.1	Discussion	93
5	Conclusion.....	96
	Bibliographie.....	99
	Annexes	
	Annexe 1 : Questionnaire.....	103
	Annexe 2 : Grille d'autoévaluation	104
	Annexe 3 : Lettre d'information et de consentement.....	108
	Annexe 4 : Réponses au questionnaire et à la grille d'autoévaluation : aperçu Excel.....	110
	Annexe 5 : Aperçu de la progression en diagrammes.....	112
	Annexe 6 : Guide d'entretien	117
	Annexe 7 : Résultats du codage ouvert	120
	Annexe 8 : Autorisation de NSD.....	121
	Tableaux	
	Tableau 1 - Niveaux avancés Oslo et Caen.....	15
	Tableau 2 - Description de l'échantillon des informateurs.....	22
	Tableau 3 - Niveaux avancés Oslo et Caen (idem Tableau 1)	64

1 Introduction

Je trouve intéressant l'interaction entre les gens et avoir la possibilité de communiquer avec tant de personnes est amusant et enrichissant. Puis, c'est chouette de savoir parler une langue qui est considérée comme étant si belle. Les langues, c'est le pouvoir, car elles donnent accès à des cultures, à des opinions et à des énoncés et en même temps à la possibilité de s'exprimer davantage pour chaque langue maîtrisée. Simplement savoir que j'ai cette possibilité me donne une sensation de réconfort. Cela augmente en quelque sorte ma confiance ou mon estime de moi en tant qu'être humain.¹

La répondante D sur son expérience de parler français.

D'après Ortega (2013), certains chercheurs considèrent toujours que pratiquer la langue est utile seulement pour apprendre à parler couramment. Cependant, parler dans la langue étrangère doit sûrement avoir une fonction plus importante que simplement perfectionner l'oral ? Cette étude comparative a comme but de savoir davantage sur les effets facilitateurs et inhibiteurs liés à l'acquisition de la compétence communicative dans une langue étrangère. Depuis quelques décennies seulement, la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères (désormais ALE) rend possible une telle approche.

L'ALE est le domaine de recherche qui étudie la capacité humaine à apprendre tardivement une langue autre que la maternelle et après l'acquisition de celle-ci (Ortega, 2013). Cette tradition de recherche a émergé vers la fin des années 1960 et provenait des champs d'études interdisciplinaires comme ceux de l'enseignement des langues, la linguistique appliquée, l'acquisition du langage chez l'enfant et la psychologie, mais ce n'est que vers les années 1980-1990 que la discipline est devenue autonome. Les buts de la recherche sur les langues étrangères sont à la fois de *décrire* comment un locuteur acquiert une langue étrangère et *d'expliquer*, en identifiant les facteurs internes et externes, comment l'apprenant acquiert une langue étrangère (Ellis 1997). Parmi les facteurs externes, on trouve le milieu social dans lequel se trouve l'apprenant, le nombre d'occasions de pratiquer, son attitude envers la langue-cible, ainsi que l'*input* : les échantillons de la langue cible auxquels il se trouve exposé. Parmi les facteurs internes, on identifie les mécanismes cognitifs qui aident l'apprenant à extraire l'information concernant la langue cible à partir de l'*input* ainsi que les mécanismes affectifs qui peuvent à leur tour expliquer les variations de rythme et de succès

¹ *Jeg synes at interaksjon mellom mennesker er interessant, å ha muligheten til å kommunisere med så mange flere mennesker synes jeg er morsomt og givende. Og så er det veldig morsomt å kunne snakke et språk som blir ansett for å være så fint. Språk er makt, for man får tilgang til kultur, meninger eller ytringer og muligheten til å ytre seg selv i mye større grad for hvert språk man kan. Å bare vite at man har den muligheten gir en slags trygghet, synes jeg. Det bygger oppunder min selvtilit eller selvfølelse som menneske på et vis.*

d'apprentissage. Les facteurs externes et internes peuvent exercer une influence sur l'*output* : la production langagière dans l'interaction.

Contrairement aux domaines de recherche sur les langues maternelles ou le bilinguisme, la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères privilégie l'étude sur les apprenants qui ont commencé tardivement, c'est-à-dire après l'âge de quatre ans, à apprendre une langue étrangère et a tendance à tracer le chemin pour devenir compétent dans plus d'une langue (Ortega, 2013). En effet, ce qui caractérise l'apprenant d'une langue étrangère est qu'il possède déjà des connaissances dans une langue sur lesquelles il va s'appuyer, qu'il ait des connaissances du monde (*world knowledge*), qu'il possède des stratégies de communication et peut-être des connaissances de fonctionnements langagiers en général (Ellis, 1997).

Plusieurs directions théoriques concernant l'apprentissage des langues étrangères existent, comme par exemple l'approche structuraliste, béhavioriste, générativiste et cognitiviste. Ces paradigmes de recherche ont en commun l'objectif de trouver des schémas universels ou des constructions psycho-individualistes sous-jacentes pouvant expliquer l'apprentissage d'une langue étrangère de tout être humain et ainsi considérer l'acquisition comme un phénomène général (Ortega, 2013). Toutefois, vers les années 1990, il y a eu ce que Block (2003, dans Swain, Kinnear, & Steinman, 2011) a appelé « the social turn » dans la recherche ALE, paradigme qui visait à compiler de la connaissance sociale concernant ces mêmes phénomènes d'apprentissages.

Ce mémoire adopte cette dernière perspective, visant à comprendre le particulier plutôt que le général. Peu d'études ont été effectuées sur un groupe homogène apprenant la même langue cible dans deux contextes différents, mais aussi peu d'études ont été entreprises pour chercher à connaître comment l'ensemble des facteurs contextuels, cognitifs et affectifs interagissent dans l'apprentissage. Plus de connaissance concernant ces deux thèmes pourrait être pertinent pour les apprenants des langues étrangères ainsi que pour les enseignants. C'est ce que je fixerai comme objectif dans cette étude. Celle-ci contient une partie quantitative et une partie qualitative. Elle se fonde sur les réponses à un questionnaire et d'une grille d'autoévaluation qui ont été distribués à deux groupes homogènes dans deux contextes d'apprentissage différents : un groupe d'étudiants norvégiens de français à l'Université d'Oslo et un groupe d'étudiants norvégiens de français à l'Université de Caen. Deux informateurs dans chaque groupe ont également participé à un entretien. L'échantillon était constitué des deux étudiants dans chaque groupe s'étant donné le moins et le plus de progression sur la grille

d'autoévaluation et les entretiens portaient sur leur vécu de l'apprentissage du français. Comme mentionné, le but ici n'est pas de comprendre ou d'étudier un phénomène linguistique en particulier, mais plutôt de comprendre comment l'ensemble des facteurs contextuels, sociaux, cognitifs et affectifs peut influencer sur l'apprentissage du français comme langue étrangère sur deux groupes d'étudiants norvégiens.

Les données qualitatives vont suggérer que le fait de parler peut avoir un effet déclencheur pour l'apprentissage (4.5). Plus précisément, l'objectif de l'étude sera d'étudier les effets facilitateurs et inhibiteurs liés à l'expression orale et de répondre aux questions suivantes :

Quel est le rôle de l'expression orale dans l'acquisition de la langue étrangère ? Et comment parvient-on à s'exprimer dans la langue cible ?

1.1 Plan de l'étude

L'étude est divisée en cinq parties, l'introduction constituant la première.

Le deuxième chapitre a pour but d'introduire l'étude, les informateurs et la méthode. Il contient des réflexions quant au chemin parcouru pour trouver la méthodologie la mieux adaptée pour analyser les données et répondre aux questions de recherche. Le chapitre est divisé en deux. La première partie se penchera sur le processus de recueil de données et d'analyse de la partie quantitative. Dans la deuxième partie seront expliqués l'étude qualitative, l'échantillon, la méthodologie et les étapes de l'analyse de la *grounded theory* et finalement, les forces et les faiblesses de l'étude.

Dans le troisième chapitre seront exposées les théories sur lesquelles l'étude s'inspire. Le principe de la *grounded theory* étant que la théorie doit se construire à travers l'analyse de données, et ne devant pas être guidé par des hypothèses, ce chapitre a pour but d'introduire les principaux courants de recherche pertinents pour l'analyse sans pour autant la guider ou la déterminer. Tout en reliant cette recherche à des théories établies, elle permet de s'appuyer à la fois sur d'autres théories dans l'analyse.

L'analyse empirique sera détaillée dans le quatrième chapitre, où les informateurs et les résultats seront présentés par thème et sous-thèmes, suivis d'une discussion sur chacun de ces thèmes.

Finalement, le chapitre cinq servira de conclusion tout en envisageant de nouvelles pistes de recherche.

1.2 Terminologie et concepts nodaux

L'abréviation L2 sera appliquée pour désigner la langue additionnelle, comme c'est généralement le cas dans la recherche sur l'ALE. Cependant, l'abréviation est trop étroite car elle comprend toutes les langues apprises après la langue maternelle (Ortega, 2013). Haukås et Thue Vold (2012) notent qu'en Europe, une nouvelle tendance est observable, notamment l'utilisation de l'abréviation L3 pour désigner la langue apprise après la première et la deuxième. Malgré cette observation, et pour les besoins de cette étude, L1 et L2 seront utilisés pour référer respectivement à la langue maternelle et la langue cible. De plus, langue cible, langue étrangère et langue à l'étude seront également employées comme synonymes.

Par ailleurs, *acquisition* et *apprentissage* seront appliqués comme synonymes, en accord avec Ortega (Ortega, 2013) qui identifie une différence entre les deux, mais choisit, elle aussi, de les employer comme synonymes. D'autre part, *répondants* et *informateurs* seront utilisés comme synonymes pour faire référence aux participants.

Pour la lisibilité du texte en français, j'ai traduit les citations des informateurs et les citations originales sont ajoutées en note de bas de page.

2 Réflexions méthodologiques

Cette étude consiste à la fois en un questionnaire, une grille d'autoévaluation et des entretiens. Les données quantitatives ont fonctionné comme une enquête préliminaire, visant à savoir davantage sur les généralités des deux groupes. Les données qualitatives constituent le poids principal de l'étude et seront analysées dans le chapitre 4. Ce chapitre a pour but d'introduire l'étude, les informateurs et la méthodologie. Il est divisé en deux parties, une consacrée à la partie quantitative, et l'autre à la partie qualitative.

Initialement, et l'angle sous lequel le projet a été présenté à NSD (Norsk senter for forskningsdata) (2.4.3), la problématique était de comparer la progression autoévaluée, les croyances au sujet des langues étrangères et les stratégies d'apprentissage des deux groupes. L'objectif était de voir si le contexte socioculturel influencerait les croyances qui, à leur tour, influenceraient le choix des stratégies d'apprentissage et quel impact ces facteurs exerçaient sur la compétence. Ainsi, le questionnaire a ciblé les croyances et la progression autoévaluée et les stratégies allaient être évoquées lors des entretiens. Pendant le processus de lecture et en élaborant le guide d'entretien, j'ai cependant identifié trois principaux problèmes liés aux stratégies d'apprentissage.

Premièrement, il est très difficile de déterminer et de cibler les stratégies d'apprentissage d'un individu sans une batterie de tests ou de questionnaires. En effet, les apprenants ont souvent du mal à identifier quelles stratégies ils emploient parce que beaucoup d'entre elles sont employées de façon inconsciente ou automatisée (Oxford, 2011). Il s'ensuit que demander, hors contexte, quelles stratégies une personne utilise, résulterait en des réponses incomplètes.²

Deuxièmement, comment peut-on considérer l'influence du contexte sur les croyances et les stratégies des informateurs sans données antérieures ? En effet, une étude longitudinale

² Une manière d'étudier les stratégies employées par des apprenants consiste à distribuer un test et interrompre l'apprenant lors de l'exécution d'une tâche pour demander quelle(s) stratégie(s) il vient d'employer (Griffiths, 2013). Sinon, une large partie de la recherche sur les stratégies emploie des questionnaires (Ellis, 2015), dont le Strategic Inventory for Language Learning (SILL), élaboré par Oxford (1990) est le plus fréquemment utilisé. Ces questionnaires sont normalement distribués à de nombreux répondants représentant deux langues maternelles différentes et apprenant une même langue cible (par exemple Horwitz, 1988; Peacock, 1999). Ces deux approches tentent souvent de faire le lien entre les stratégies et la compétence de l'apprenant. Les études menées sur ce sujet ont pour la majorité conclu que les étudiants plus compétents ont recours à plus de stratégies que les étudiants moins compétents (par exemple, Chamot, 2005). Or, ces conclusions sont, selon Ellis (2015), foncièrement problématiques car il serait impossible de déterminer si l'apprentissage a lieu grâce aux stratégies ou bien si c'est la capacité à utiliser certaines stratégies qui serait tributaire de la compétence.

incluant éventuellement des pré-tests, des post-tests, ou bien des tâches à remplir avant et après, avec éventuellement, des entretiens, aurait certainement été mieux adaptée afin de pouvoir conclure.

Finalement, les stratégies représentent un domaine où il n'existe pas de consensus en ce qui concerne la terminologie (Cohen & Macaro, 2007; Cyr, 1998; Griffiths, 2013; Ortega, 2013; Oxford, 1990, 2011, 2016). Ellis (2015, p. 57) résume ainsi :

There are [however] considerable problems in deciding exactly what constitutes a « learning strategy ». Researchers differ in whether they should be restricted to strategies directed at attempts to learn or should also include communication strategies [...]. They also differ in whether they see them as involving conscious application on the part of the learner or as performed automatically without consciousness.

En prenant conscience de ces problèmes, j'ai décidé de plutôt concentrer les questions du guide d'entretien autour des facteurs affectifs, permettant de développer la perspective émique du questionnaire et de la grille d'autoévaluation.

Ainsi, les questions du guide ont porté sur la manière dont les croyances, l'anxiété et la motivation peuvent influencer la progression et la compétence orale dans les deux contextes. Cependant, en relisant et en analysant les entretiens, j'ai remarqué que bien que constituant une partie importante de l'étude, plus de facteurs que seul l'affectif méritaient d'être pris en compte.

Ces faits m'ont amené à choisir la *Grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967) comme méthode. Cette méthodologie, dont l'approche et les étapes de l'analyse sont expliquées dans la section 2.3, m'a permis de voir comment était répartie la majorité des énoncés. En réduisant, étape par étape en suivant les niveaux de codage, je me suis approchée petit à petit des questions de recherche : Quel est le rôle de l'expression orale dans l'acquisition de la langue étrangère ? Et comment parvient-on à s'exprimer dans la langue cible ?

Avant d'approfondir sur la partie qualitative du rapport, je vais d'abord expliquer la démarche entreprise pour la partie quantitative.

2.1 Le recueil des données quantitatives

Dans cette section sera décrit le processus concernant le travail des données quantitatives. Tout d'abord, je vais décrire l'élaboration du questionnaire, les critères d'inclusion et le

recrutement d'informateurs. J'expliquerai comment j'ai procédé pour entrer en contact avec les répondants et distribué le questionnaire avant de présenter les informateurs. Ensuite, je ferai part une brève analyse des données quantitatives, qui amènera à une conclusion, une critique et un bilan.

2.1.1 Elaboration du questionnaire et la grille d'autoévaluation

Pour confectionner le questionnaire, je me suis inspirée de Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)³ (Horwitz, 1988) et le Strategy Inventory for Language Learning (SILL)⁴ (Oxford, 1990). Il contient aussi bien des questions ouvertes que fermées (annexe 1). La grille d'autoévaluation a repris les questions et la structure de la grille du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)⁵ (Council of Europe, 2001), tout en modifiant sa présentation légèrement (annexe 2).

Les questions avaient pour but de cerner le profil des étudiants, dans un premier temps leur âge, leur sexe, leur lieu d'étude, leur connaissance préalable du français ainsi que le nombre de langues parlées par chaque individu. Ensuite, je souhaitais savoir avec qui les informateurs pratiquent le français au quotidien, et donc à quel degré les informateurs cherchent activement des opportunités pour parler français. Afin d'établir une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les étudiants ainsi que de tenter d'assurer un meilleur discernement des réponses à la grille d'autoévaluation, deux questions ont été posées sur la difficulté d'apprendre le français, une sur l'apprentissage du français en général et une sur les éventuelles difficultés particulières.

Il était initialement prévu d'effectuer des épreuves de langues, comme le DELF⁶, le DALF⁷ ou le TCF⁸, mais leurs mises en place se sont avérées trop compliquées. Il est difficile et onéreux d'avoir accès à des tests officiels, ces problèmes auraient pu être surmontés avec la

³ Le questionnaire BALLI est le plus connu des questionnaires de type Likert dans le domaine des croyances. L'inventaire a été utilisé directement ou comme source d'inspiration dans de multiples études pour enquêter et classifier les croyances des apprenants (Breen, 2001; Ellis, 2008a; Kalaja, 2003).

⁴ Le questionnaire SILL est le plus fréquemment utilisé dans la recherche sur les stratégies (Chamot, 2005), et porte sur des facteurs cognitifs, mnémotechniques, compensatoires, métacognitifs, affectifs et sociaux (Oxford, 1990).

⁵ Une échelle de référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement. L'échelle définit les niveaux de maîtrise d'une L2 par les notes en fonction de savoir-faire dans les différentes catégories de compétence ; A1 et A2 pour débutants, B1 et B2 pour intermédiaires ou indépendant et C1 et C2 pour les utilisateurs avancés,

⁶ Diplôme d'Etudes en Langue Française

⁷ Diplôme Approfondi en Langue Française

⁸ Test de Connaissance du Français.

coopération de l'Institut Français d'Oslo, mais de plus, il aurait fallu faire déplacer les étudiants sur un lieu d'examen agréé pour un minimum de trois heures. Le risque de perdre beaucoup de répondants étant trop grand, j'ai opté pour construire le test d'autoévaluation qui, finalement, se marie bien avec l'aspect émique de l'étude. La progression réelle n'est donc ni connue, ni estimée comme élément primordial.

Les tests mentionnés ci-dessus, suivent les standards européens pour des tests linguistiques, comme formulés dans le CECR. C'est pourquoi, pour la grille d'autoévaluation, j'ai opté pour celle du Conseil de l'Europe. Elle fut transformée en questionnaire de façon à ce que les répondants puissent cocher leur niveau « avant » et « actuel » pour chaque catégorie (écouter, lire, interaction orale, production orale et écrite) (annexe 2). La case « avant » signifiait le niveau auto-estimé des étudiants au début de leur année d'étude et la case « actuel » signifiait le niveau qu'ils estiment avoir atteint au moment de la distribution de la grille.

Le but d'utiliser les questionnaires comme phase initiale, était de pouvoir faire une généralisation entre la Norvège et la France, savoir davantage sur les nombres d'occasions pour parler français, de définir quelles parties de la langue française pouvaient poser problème, et de savoir si ces difficultés étaient différemment réparties selon le contexte d'apprentissage. Le but de la grille d'autoévaluation était de pouvoir comparer les résultats auto-ressentis selon le contexte d'apprentissage.

Quatre personnes ont participé à une étude pilote et cet essai a donné des retours précieux quant aux formulations des questions et de la compréhensibilité concernant le remplissage.

2.1.2 Les critères d'inclusion

Les critères d'inclusion d'une étude sont largement influencés par son objectif (Lanza, 2008). Une partie du travail du chercheur consiste alors de trouver les informateurs qui ont les qualités nécessaires pour mener son étude à bien (Erlenkamp, 2003). J'ai cherché les informateurs ayant les caractéristiques suivantes : étudiants adultes d'à peu près le même âge partageant la même langue maternelle. Ils devaient tous apprendre le français au même niveau universitaire et être disponibles pendant toute la durée du recueil de données. Ils devaient bien entendu avoir envie de participer à l'étude. Ainsi, assurant une certaine homogénéité entre les deux groupes, je garantissais des données comparables.

2.1.3 Le recrutement des informateurs et la distribution des questionnaires

Pour recruter des informateurs et pour distribuer le questionnaire et la grille d'autoévaluation, je me suis approchée des professeures enseignant des cours équivalents (*grammatikk 2*) à l'Université d'Oslo et à l'Université de Caen. Le contact a été établi grâce à mon directeur de mémoire et le choix des universités s'est fait naturellement vu que ces deux universités avaient jusque récemment un accord de coopération. Je souhaitais avoir un maximum de répondants dans chaque groupe, à savoir que le groupe à Oslo était constitué de 67 étudiants et celui de Caen de 15 étudiants.

A Oslo, j'ai présenté l'étude lors d'un cours pour ensuite faire circuler une feuille sur laquelle les étudiants souhaitant participer notaient leurs noms et courriels. 32 personnes se sont inscrites sur cette liste. A Caen, la professeure a présenté elle-même l'étude dans un de ses cours, pour ensuite me faire parvenir les noms et les courriels de ceux qui souhaitaient participer. 15 personnes, soit la totalité de la classe à Caen ont donné leur accord pour participer.

Le questionnaire et la grille d'autoévaluation étaient accompagnés d'une lettre de consentement et d'information (annexe 3), dans un même fichier. L'idée était que les étudiants téléchargent le document Word pour ensuite l'envoyer rempli par courriel. Cette approche a cependant donné peu de réponses, uniquement six à Oslo et sept à Caen, et le rappel, envoyé environ deux semaines après, n'a résulté qu'en une réponse supplémentaire à Oslo et deux à Caen. Comme suite à ce rappel, une informatrice a signalé qu'il était pénible de devoir télécharger les questionnaires pour ensuite les renvoyer et, selon elle, ce pourrait être la raison pour laquelle beaucoup se sont abstenus de répondre.

J'ai alors retenté la distribution. A Oslo, j'ai de nouveau pu présenter l'étude lors d'un cours et cette fois, après une courte présentation, j'ai distribué la version papier qui fut recueillie à la fin du cours. En rétrospective, cette présentation a possiblement été trop courte. En effet, les consignes concernant le remplissage de la grille d'autoévaluation étaient indiquées sur la deuxième page du document, comme introduction de celle-ci. Comme mentionné en 2.1.1, la grille prévoyait que les étudiants notent leur niveau de début de l'année, soit la case « avant », et leur niveau actuel au moment de remplissage du questionnaire, soit la case « actuel » sous chaque catégorie. Cependant, beaucoup n'ont probablement pas pris note de ces consignes et

ont coché plusieurs cases « avant » et « actuel » sous chaque catégorie, rendant les réponses inexploitable. En somme, parmi les 21 nouvelles réponses reçues à Oslo, seulement 12 étaient exploitables. A Caen, la professeure a également distribué la version papier et a ensuite scanné les nouvelles réponses, ajoutant au total quatre réponses dont trois exploitables.

En somme, l'étude est constituée de 18 réponses d'Oslo et 11 de Caen, soit un total de 29 réponses. Ils ont tous la même langue maternelle, le norvégien, partagent tous l'anglais comme deuxième langue, à part deux qui sont bilingues norvégien-anglais. Ils ont tous, à part quelques exceptions, entre 19 et 27 ans, et la majorité des étudiants sont de sexe féminin. L'échantillon est tiré du cursus *fransk grammatikk 2* dans chaque université, soit du même niveau universitaire.

2.1.4 Analyse des données quantitatives

Pour l'analyse des données quantitatives, j'ai commencé par utiliser l'outil de statistique SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Ce logiciel est le plus répandu dans la recherche sur la linguistique appliquée et sur l'éducation (Dörnyei, 2007). Mais, comme mentionné dans 2.1.3, il s'est avéré plus difficile que prévu d'avoir le nombre d'informateurs souhaité. A cause du petit nombre au total, l'analyse par SPSS n'a pas donné de réponse statistiquement significative. Les données ont alors été entrées dans un tableau Excel (annexe 4). Cela a facilité l'aperçu et la comparaison entre les questions fermées et entre les niveaux de progression. D'ailleurs, le tableau s'est montré être efficace pour visualiser et pour comparer les questions ouvertes, ce qui était difficile à faire dans SPSS vu que coder la diversité des réponses était à la fois coûteux en temps et finalement pas particulièrement explicite.

Dans ce qui suit, je vais brièvement présenter les résultats de l'analyse, en suivant chronologiquement les différentes parties du questionnaire, à part les données démographiques. Les questions étaient posées en norvégien (voir l'annexe 1), mais sont ici traduites en français pour la fluidité du texte.

Dans quels contextes pratiquez-vous le français au quotidien ?

Cette question servait à mieux comprendre les occasions de pratiquer qui s'offraient aux répondants et ainsi mieux comprendre les contextes. Non étonnamment, les étudiants à Caen ont plus d'opportunités de parler français au quotidien. Comme occasions de pratiquer le français, les répondants à Caen mentionnaient entre autres les amis, les cours à l'université, les activités récréatives, le tandem langagier, les sorties, la famille d'accueil et la vie de tous les jours comme « faire les courses ». Les étudiants à Oslo notaient principalement l'environnement scolaire (cours ou condisciples), le tandem langagier et les amis. Deux ont marqué qu'ils parlent français avec un de leurs parents, deux ont écrit des événements francophones ou l'Institut Français, et deux ont signalé qu'ils ne parlent français avec personne. Notons ici qu'outre le fait que le groupe à Caen a plus d'opportunités pour parler, ils sont en même temps obligés de s'exprimer avec des personnes diverses, tandis le groupe à Oslo doit en grande partie chercher activement des interlocuteurs.

Quelle déclaration s'accorde le mieux avec votre expérience d'apprendre le français (très facile, assez facile, moyen, difficile, très difficile)

Le but de cette question repose sur les croyances. Une personne qui pense que la langue cible est facile, peut vite se décourager lorsqu'elle se rend compte que ce n'est pas le cas. D'autre part, une personne qui estime la langue comme difficile ou très difficile peut soit se démotiver avant même d'avoir commencé, soit en tirer profit car en ayant un point de vue réaliste sur l'apprentissage, il suivra la courbe attendue (Horwitz, 1988; Peacock, 1999).

En ce qui concerne le degré de difficulté éprouvé, à Oslo, trois personnes ont noté l'apprentissage du français comme assez facile, six personnes moyen, sept personnes difficile et deux personnes très difficile. A Caen, une personne a noté facile, quatre moyen, cinq difficile et une très difficile.

Qu'est ce qui est, d'après vous, le plus difficile à apprendre (grammaire, syntaxe, vocabulaire, prononciation, autre)

Cette question qui permet de développer la question précédente s'appuie également sur les croyances, car il a été identifié que si une personne perçoit une chose comme difficile, elle a tendance à concentrer tout son effort sur ce problème, au détriment des autres (Peacock, 1999).

Il était possible de cocher plusieurs cases à cette question, une case « autre » était réservée aux commentaires. A Oslo, douze ont répondu que la grammaire est le plus difficile de l'apprentissage du français, neuf ont répondu le vocabulaire, quatre la syntaxe et un la prononciation. Deux étudiants ont laissé un commentaire : « simplement oser prendre la parole » et « la perception et la compréhension des mots quand quelqu'un parle »⁹. Notons que dix n'identifient qu'un seul domaine problématique, six en identifie deux, et deux personnes seulement identifient deux laissant en plus un commentaire sous la case « autre ».

A Caen, huit ont coché la grammaire, quatre le vocabulaire, quatre la syntaxe et quatre la prononciation. Seulement une personne a identifié un seul problème, sinon le reste en coche pour deux ou trois domaines problématiques. Quatre personnes laissent des commentaires ; « c'est un défi, mais un défi excitant ! », « comprendre le fonctionnement de la langue », « la différence entre l'écrit, le familier et le soutenu », « les expressions et les formulations figées »¹⁰.

Au vu de ces réponses, il semblerait que le groupe à Caen se concentre sur plusieurs aspects langagiers à la fois. Les résultats laissent suggérer que ce groupe est plus conscient concernant l'apprentissage de la langue, aux obstacles langagiers et à leurs propres manques de compétence (3.4.4). Ceci peut être dû au fait qu'ils soient tous les jours face à de nouveaux défis langagiers et sont ainsi constamment confrontés au fait qu'ils ne maîtrisent pas encore complètement la langue. Une autre possibilité est que le groupe à Caen suit, pour la plupart, un programme pour devenir professeur, ce qui est susceptible de leur munir d'autres outils à l'évaluation concernant leur propre apprentissage.

La grille d'autoévaluation

Dans ce qui suit, je vais brièvement exposer les résultats de chaque catégorie de l'autoévaluation dans l'ordre d'apparition du questionnaire. D'abord sont présentés les résultats de la grille d'autoévaluation (avec le système de notation comme il est présenté dans le CERC : A1, A2, B1, B2, C1 et C2) pour chaque groupe. Ensuite sera exposée la progression de niveaux avancés pour chaque groupe. Il est néanmoins important de garder à l'esprit que le point de départ des étudiants est différent et ainsi, un étudiant qui a avancé de

⁹ «Bare det å tørre å snakke», «Oppfattelse og forståelse av ord når andre snakker».

¹⁰ «Det er en utfordring, men en spennende utfordring!», «Sette seg inn i hvordan språket fungerer», «Forskjellen mellom skriftlig språk, familiært språk og soutenu», «Faste uttrykk og formuleringer».

deux niveaux peut avoir avancé de A1 à B1 ou de B1 à C1, ou encore, un étudiant ne signalant aucune progression peut avoir stagné sur A1 ou sur C2 (comme c'est le cas pour certains). Ainsi, cette représentation ne montre pas toute la réalité, mais donne une certaine idée de quelles catégories il y a eu plus de progrès pour chaque groupe et dans lesquelles il y en a eu le moins.

Pour un aperçu visuel, un diagramme à barres horizontales et un diagramme circulaire pour chaque catégorie se trouvent à l'annexe 5.

Ecoute

En écoute, les notes principales à Oslo sont A2 à B1 et B1 à B2. En ce qui concerne les niveaux avancés, la plupart ont progressé de un ou de deux niveaux. Deux personnes ne signalent aucune progression et sont restées sur le niveau B2 et une personne a sauté de trois niveaux, soit de A2 à C2.

A Caen, la majorité se trouve entre A2 à B2 et A2 à C1. Les étudiants ont pour la plupart avancé de deux ou de trois niveaux, un a augmenté de quatre niveaux, et un ne signale aucune progression, mais cette personne avait commencé sur le niveau C2 et donc un avancement n'était pas possible selon l'échelle CECR.

Lecture

A Oslo, la majorité de notes sont autour du B1 à B2 ou du B1 à C1. Trois personnes disent ne pas avoir progressé mais être restées sur les niveaux B1 et B2. Sinon, la moitié signale avoir augmenté d'un niveau, cinq personnes ont progressés de deux et une personne a avancé de A2 à C1, soit trois niveaux.

A Caen, la majorité des réponses sont regroupées autour A2 à B2. La plupart a augmenté de deux niveaux et trois personnes ont augmenté d'un et deux de trois.

Interaction orale

En interaction orale, les tendances à Oslo se regroupent autour du A1 à A2, du A2 à B1 et du A2 à B2, soit un ou deux niveaux de progression. Pour l'ensemble du groupe, neuf disent avoir progressé d'un niveau et cinq personnes ont progressés de deux. Quatre disent ne pas avoir progressé du tout, dont deux sont restés sur le niveau A1, soit le plus basique.

A Caen, le plus grand groupement de notes se trouve autour du A1 à B2, c'est-à-dire une progression de trois niveaux. Pour le groupe au total, trois personnes déclarent avoir progressé d'un niveau, trois de deux niveaux et quatre de trois niveaux. Une personne déclare une stagnation, mais son point de départ étant le niveau C2 cette donnée n'apporte aucune valeur particulière à l'étude.

Production orale

A Oslo, un total de six personnes a déclaré avoir progressé du niveau B1 à B2 en production orale. Ceci illustre bien la tendance du reste du groupe, où deux déclarent ne pas avoir avancé, onze signalent avoir progressé que d'un niveau, et cinq de deux niveaux.

A Caen, la tendance est différente. La plupart des notes se regroupent autour du niveau A2 à B2, et en ce qui concerne la totalité du groupe, une personne a progressé d'un niveau, sept personnes de deux niveaux, deux personnes de trois niveaux et une personne de quatre niveaux.

Ecriture

A Oslo, la part principale de l'avancement en écriture se manifeste avec les notes B1 à B2 et B1 à C1. Outre les trois personnes n'ayant signalé aucune progression (B1 à B1 et C1 à C1), sept personnes ont déclaré une progression d'un niveau, six personnes de deux niveaux et deux personnes de trois niveaux.

Le plus grand groupement de notes à Caen se trouve entre A1 à B2 et A2 à C1, et la majorité a avancé de trois niveaux. Une personne a progressé de un niveau, trois de deux niveaux et un de quatre.

Conclusion

Il convient de remarquer que tandis que plusieurs répondants à Oslo signalent ne pas avoir eu de progression du tout, aucun ne l'indique à Caen, à part une personne qui est restée au niveau C2. Les résultats montrent que dans l'ensemble, les répondants à Caen ont eu une meilleure progression dans toutes les catégories, et comme attendu, leur progression à l'oral a été nettement meilleure qu'à Oslo. De plus, les commentaires laissent supposer un niveau et une conscientisation de la langue nettement plus avancés qu'à Oslo.

A part l'oral, il y a une catégorie qui se distingue des autres : celle de l'écrit. Dans les deux groupes, c'est à l'écrit que les informateurs remarquent le plus de progression. A Oslo, par exemple, la majorité se notent comme ayant atteint les niveaux B2 et C1 au moment de la distribution du questionnaire, quel que soit leur niveau du départ. A Caen, tous sauf trois personnes (B2), ont atteint soit le niveau C1, soit le niveau C2.

Globalement, pour les deux groupes, les niveaux avancés se répartissent comme montrés dans le tableau 1 :

Moyenne	Ecouter	Lire	I.O. ¹¹	P.O. ¹²	Ecrire
Oslo	1,2	1,2	1	1,1	1,3
Caen	2	1,9	1,9	2,2	2,6

Tableau 1 - Niveaux avancés Oslo et Caen

Au vu des résultats, je peux conclure que le groupe à Caen a eu une meilleure progression dans l'ensemble des catégories, mais le groupe à Oslo montre des points forts, notamment en production écrite.

2.1.5 Critique

La première critique à relever concerne le déséquilibre des groupes. Avec une répartition de 18 personnes à Oslo et de 11 à Caen, la disparité de ces groupes a compliqué la comparaison, surtout parce que les deux groupes en soi étaient relativement petits d'un point de vue statistique. Cette problématique aurait pu être contournée soit en incluant plus d'universités dans l'étude, ce qui n'a pas réellement été une option compte tenu de la restriction temporelle, soit en utilisant un autre logiciel statistique. Tandis que SPSS est conçu pour traiter de larges données quantitatives, le logiciel « r » est adapté à de plus petites quantités. Cependant, cette information m'est parvenue trop tardivement et le temps restant ne permettait pas de reprendre les analyses à zéro et d'essayer le logiciel « r ». Pour cette raison, il est difficile d'affirmer avec certitude que les résultats de l'analyse quantitative n'auraient pas été différents si une autre approche avait été choisie. L'analyse dans Excel a tout de même permis de revoir les résultats de façon soignée et structurée, ce qui a accentué certaines tendances.

¹¹ Interaction orale

¹² Production orale

Il est important d'être conscient de la marge d'erreur possible lorsque des données sont entrées manuellement. C'est pourquoi il est impossible d'affirmer qu'il n'y aurait aucune erreur dans les données, cependant elles ont été traitées rigoureusement et de plus, elles ont été travaillées à plusieurs reprises, dans SPSS et dans Excel, ce qui a créé une connaissance et une familiarité avec les données, réduisant la marge d'erreur.

En ce qui concerne le questionnaire, je me suis rendue compte d'une source d'erreur lors de l'analyse. En demandant la durée d'études de français, j'avais présumé que tous les étudiants avaient un niveau de connaissance préalable en français équivalent au niveau 2 du lycée norvégien, comme il était conseillé par les universités de Caen (Universitetet i Oslo, 2017, 3 juin-a) et d'Oslo (Universitetet i Oslo, 2017, 3 juin-b) dans les critères d'admission. Par contre, ceci s'est avéré faux et les réponses à cette question ont divergé entre six ans d'instruction (par exemple deux ans de collège, trois ans de lycée et deux semestres à l'université), et sept mois (ceux ayant répondu sept mois avaient, je pense, quelques connaissances préalables). De plus, un des informateurs a signalé lors de l'entretien ne pas avoir suivi de cours de français au lycée.

En rétrospective, considérer une chose comme allant de soi est problématique notamment parce que les parcours des étudiants sont forcément différents. Il aurait fallu formuler la question d'une autre façon, éventuellement avec des cases à cocher (collège, lycée, combien de semestres de français et quelles autres matières d'études supérieures) pour avoir plus de fiabilité dans les réponses.

2.1.6 Bilan de la partie quantitative

La partie quantitative a permis de recueillir des informations importantes quant aux difficultés perçues de l'apprentissage du français et quant à la progression autoévaluée sur plusieurs personnes dans les deux contextes d'apprentissage. Ces informations ont fourni le fondement du guide d'entretien que j'ai développé à partir de ces réponses. De plus, la grille d'autoévaluation a servi de critère de sélection d'informateurs à l'entretien. Certains aspects de l'analyse quantitative seront de ce fait ré-évoqués dans l'analyse qualitative (4).

L'approche qualitative est la mieux adaptée pour aller en profondeur et pour comprendre comment plusieurs facteurs inhibiteurs et facilitateurs interagissent dans l'apprentissage d'une L2. Ainsi, ce sont les entretiens qui ont fourni les meilleurs matériaux. Pour cette raison,

l'exergue de l'étude est mis sur les données qualitatives constituant la deuxième partie de ce chapitre.

2.2 Le recueil des données qualitatives

Cette section se focalise sur la partie qualitative du projet et est divisée en trois segments. La première division concerne l'entretien lui-même et contient une description de l'élaboration du guide, la sélection, le recrutement des informateurs et enfin la réalisation des entretiens. Ensuite vient une présentation des informateurs et finalement une note sur le travail de transcription. La deuxième partie explique la méthode utilisée et les étapes de l'analyse. Dans le troisième segment, je présenterai les forces et les faiblesses du projet, la critique de la méthode qualitative, la validité de l'étude ainsi que les réflexions quant à l'éthique de la recherche.

2.2.1 Elaboration du guide d'entretien

L'objectif de l'entretien est d'éclaircir le thème et la problématique du projet (Dalen, 2011). Compte tenu de l'aspect individuel de cette étude, j'ai considéré l'entretien semi-structuré comme le plus opportun pour faire ressortir l'expérience des étudiants. Dans l'entretien semi-structuré, la conversation est focalisée sur un sujet prédéterminé par le chercheur. Cela signifie que le chercheur pose les mêmes questions à tous les informateurs, mais pas forcément dans le même ordre. Il est en fait souhaité que l'interviewé élabore certaines questions et que la structure de l'entretien encourage l'émergence d'informations supplémentaires (Dörnyei, 2007). Le guide d'entretien doit contenir les thèmes centraux de l'étude (Dalen, 2011) et le mien s'appuyait donc sur les réponses aux questionnaires afin d'élaborer ensuite sur l'acquisition de la compétence communicative au vue des croyances, de l'anxiété et de la motivation (annexe 6).

D'après Dörnyei (2007), les premières questions du guide sont importantes car elles établissent le climat pour le reste de l'entretien. Si l'informateur sent qu'il peut se justifier en répondant aux questions initiales, il va se sentir compétent, détendu et sera plus susceptible de vouloir partager son histoire. C'est pourquoi le guide débute par des questions personnelles, faciles et factuelles. Ensuite, les questions doivent cerner les thèmes nodaux et ici ont été discutés les thèmes à l'étude (la compétence orale, les croyances, l'anxiété et la motivation)

en touchant des facteurs comme le contexte, l'expérience, le comportement, les opinions, les sentiments et les connaissances. Pour les questions finales, l'enquêteur peut laisser le dernier mot à l'informateur, et c'est cette approche qui fut choisie, lorsque j'ai demandé aux informateurs de partager une expérience personnelle en parlant en français.

Dalen (2011) souligne l'importance de tester le guide avant de commencer les entretiens. Trois entretiens pilotes ont en effet aidé à se familiariser avec le rôle d'intervieweur et a permis de tester le matériel d'enregistrement et la sauvegarde des fichiers. Peut-être encore plus précieux ont été les commentaires des informateurs pilotes qui ont posé des questions pertinentes concernant la formulation des questions et qui ont donné un retour concernant le comportement d'enquêteur.

2.2.2 L'échantillonnage

Comme décrit en 2.1.2, j'avais pu constater l'homogénéité des deux groupes. Pour les entretiens il s'agissait de procéder à l'échantillonnage, c'est-à-dire le processus de sélection d'un nombre limité de participants d'un groupe afin de pouvoir estimer ou prévoir certains aspects du groupe (Lanza, 2008). Comme déjà mentionné (2.1.2), Lanza (2008) note que le processus de sélection est motivé par l'objectif de l'étude. Le but, à cet instant de l'étude, était d'enquêter sur la dimension affective et sa relation avec la progression dans des contextes différents.

Par un souci de taille, le nombre de répondants a été réduit à quatre : deux dans chaque groupe. Le raisonnement derrière le choix d'avoir deux groupes d'informateurs était de savoir comment la même situation (l'apprentissage et la progression) pour les étudiants partageant les mêmes bases démographiques et scolaires se vit et se déroulent dans deux contextes différents. Le but visé était de comprendre les nuances et la diversité de ces aspects de l'apprentissage et de pouvoir ensuite développer les perspectives via l'analyse, l'interprétation et élaboration de la théorie (Dalen, 2011). Pour les besoins de l'enquête, et pour mieux comprendre les défis rencontrés dans les deux contextes, il me parut important de choisir les deux individus dans chaque groupe qui se sont le moins bien notés dans la grille d'autoévaluation, et les deux dans chaque groupe qui se sont le mieux notés. Il est toutefois important de signaler que la personne dans le groupe de Caen qui s'était très bien notée (C1 et C2), (voir 2.1.4) fut écartée de la sélection car peu représentative du groupe.

Les répondants furent contactés par mail. Etant donné que le recueil de données quantitatives s'est avéré laborieux (2.1.3), je fus agréablement surprise lorsque le recrutement pour l'entretien se démontra être beaucoup plus facile. En quelques heures seulement, les quatre répondants avaient répondu favorablement à la participation.

2.2.3 Les entretiens

L'avantage de l'entretien est la communication bilatérale et le fait que cela ouvre la possibilité de poser des questions supplémentaires (Johannessen, 2003). Il est important de prendre en considération l'influence que le chercheur exerce sur l'informateur dans la situation d'entretien et de l'asymétrie de la relation de pouvoir de la situation ; le chercheur a une compétence scientifique, prend l'initiative, définit la situation, détermine le sujet, pose les questions, décide quelles questions seront à compléter et termine la conversation (Kvale & Brinkmann, 2009). De plus, l'identité du chercheur, comme son âge, sa compétence linguistique, son niveau d'étude, son passé disciplinaire et son attitude envers la matière à l'étude peuvent tous exercer une influence sur l'informateur (Lanza, 2008). J'ai essayé de tenir compte de ces facteurs aussi bien dans la préparation des entretiens que dans son exécution.

Le contexte dans lequel les entretiens sont menés est important (Lanza, 2008). Les entretiens se sont déroulés sur les campus, lieux neutres et connus pour les étudiants. Grâce à l'affabilité de l'institut ILOS à Oslo, une salle de cours à l'Université d'Oslo m'a été proposée. A Caen, la professeure a eu l'amabilité de mettre une salle de cours à ma disposition pour le premier entretien et son propre bureau pour le deuxième.

En plus du site, il faut se rappeler de l'importance du climat de la situation d'entretien, et le fait que celui-ci est établi dès le début (2.2.1). Les entretiens étaient tous en norvégien. Le but n'était effectivement pas de tester les compétences de français, mais de comprendre les facteurs liés à l'apprentissage et pour cette raison, il était primordial que les répondants puissent s'exprimer sans obstacle langagier. Avant de mettre le dictaphone en marche, j'ai remercié les informateurs de leur participation. Ensuite je me suis présentée, mon parcours et mes intérêts académiques, mon axe de recherche et le but des entretiens. J'ai souligné qu'il n'existait pas de mauvaises ou de bonnes réponses et j'ai finalement présenté le déroulement de l'entretien.

Un entretien n'est pas un dialogue ordinaire, et le chercheur ne doit ni conseiller, ni juger, ni discuter, mais aider les répondants à parler (Dalen, 2011). Cette capacité au tant qu'enquêteur a été défiée lorsqu'un informateur a argumenté que les sciences humaines n'étaient pas un domaine très scientifique et qu'il ne trouvait pas de valeur réelle à la littérature comme matière. Au lieu d'entrer dans le débat, j'ai mobilisé mes efforts pour écouter ses arguments et démontrer mon intérêt véritable à ses énoncés (Dalen, 2011). Un autre problème auquel j'ai été confrontée dans le dialogue a été de ne pas éviter les pauses, mais de les laisser se passer, avec pour but de donner aux informateurs le temps de la réflexion (Dalen, 2011). Cette épreuve s'est montrée difficile de par sa nature contre-intuitive, mais dans les cas où j'ai réussi à les surmonter, le résultat est très concluant.

Le choix de ne pas présenter les questions aux répondants au préalable des entretiens fut délibéré car je souhaitais que leurs réponses et leurs réactions soient instinctives. Ce fut probablement une bonne décision dans la mesure où certaines questions portaient sur la motivation et l'anxiété, réponses qui auraient pu être embellies avec un temps de réflexion.

Tous les quatre entretiens ont été des rencontres sympathiques avec des personnes réfléchies qui se sont montrées intéressées par le sujet d'étude et désireuses de partager leurs expériences. Leur bonne volonté a incontestablement contribué à faciliter le contact et il n'est pas impossible que leur attitude positive envers l'étude et moi puisse avoir influencé mon comportement dans le rôle d'enquêteur.

2.2.4 Description de l'échantillon

L'échantillon se compose donc de quatre informateurs. Parmi ceux-ci il y a trois femmes et un homme, dans une tranche d'âge de 19 à 27 ans. Il est à noter qu'une variable souvent considérée comme étant liée à la réussite de l'apprentissage d'une L2 est le concept de genre, qui porte à la fois sur des composants biologiques et culturels (voir par exemple Ellis, 1997; Griffiths, 2013; Harley, 2001). L'informateur masculin s'est en effet démarqué des autres sur certains points (voir le chapitre 4), mais il est impossible de juger si son approche de la langue soit liée à sa personnalité ou à son genre. En tout état de cause, pour les besoins de l'étude, l'aspect de genre est mis à l'écart. Afin de protéger l'anonymat des répondants, j'ai choisi de les appeler A (Oslo), B (Oslo), C (Caen) et D (Caen).

Ils sont tous étudiants norvégiens en français, avec pour première langue le norvégien, à part la répondante C qui est bilingue anglais-norvégien. Par contre, ils suivent différents parcours universitaires. Une personne dans chaque groupe suit un programme pour devenir professeur, une souhaite étudier la biologie et une la psychologie. Les quatre personnes ont à peu près le même passé scolaire en français, à part le répondant B qui n'a que le collège.

Au sujet de l'autoévaluation, j'ai choisi ceux dans chaque groupe s'étant le moins bien et le mieux noté. Ils ont tous signalé avoir eu le même point de départ dans chaque catégorie, soit A1 soit A2, à part l'informateur B qui a commencé sur B1 dans la production orale et à l'écriture. Il convient par ailleurs de noter que pour les besoins de l'analyse qualitative, les catégories « production orale » et interaction orale » seront considérées comme fusionnées.

L'informatrice A a eu une faible progression, et notamment à l'oral, où elle ne note aucune progression dans l'interaction orale (A1 à A1) et une faible progression dans la production orale (A1 à A2). Ses points forts sont la lecture et l'écriture où elle a progressé de deux niveaux (respectivement A1 à B1 et A2 à B2).

Le répondant B a eu une très bonne progression durant l'année, arrivant au niveau C1 en lecture, écoute et écriture. En revanche, lui aussi indique une plus faible progression à l'oral, allant du niveau A2 à B1 en interaction orale et de B1 à B2 en production orale.

A Caen, la répondante C a également eu une très forte progression. Ayant commencé au niveau A1 dans toutes les catégories, elle se note B2 en écoute, écriture et interaction orale et C1 en lecture et en production orale.

L'informatrice D se note moins bien et considère avoir débuté au niveau A2 dans toutes les catégories et avoir atteint le niveau B1 en interaction orale, B2 en lecture, écoute et production orale et C1 en écriture.

Participants	A Oslo	B Oslo	C Caen	D Caen
Age	< 25	< 20	< 30	< 25
Sexe	Féminin	Masculin	Féminin	Féminin
Années d'étude de français	Collège, Lycée et deux semestres à l'université	Collège et deux semestres à l'université	Deux semestres	Collège, Lycée et deux semestres à l'université
Département d'étude souhaité	Professeur	Biologie	Professeur	Psychologie
Occasions de parler français	Tandem, condisciples	Lors des cours, amis français, événements francophones	Amis, connaissances, famille, condisciples, lors des cours	Connaissances, voisins, famille, famille d'accueil, professeurs, lors des cours, condisciples, dans la vie de tous les jours, loisirs
Degré de difficulté	Difficile	Difficile	Assez difficile	Difficile
Difficulté(s) particulière(s)	Vocabulaire	Vocabulaire	Grammaire, vocabulaire, la différence entre l'écrit, le familier et le soutenu	Vocabulaire, Syntaxe
Réponse CERC Lire	A1 - B1	A2 - C1	A1 - C1	A2 - B2
Réponse CERC Ecouter	A2 - B1	A2 - C1	A1 - B2	A2 - B2
Réponse CERC Interaction orale	A1 - A1	A2 - B2	A1 - B2	A2 - B1
Réponse CERC Production orale	A1 - A2	B1 - B2	A1 - C1	A2 - B2
Réponse CERC Ecrire	A2 - B2	B1 - C1	A1 - B2	A2 - C1

Tableau 2 - Description de l'échantillon des informateurs

A travers l'échantillonnage, cette sélection d'informateurs a tenté de représenter l'homogénéité du groupe. Au vu de la description des informateurs, je pense pouvoir affirmer que cet élément a été conservé.

2.2.5 La transcription

Le matériel d'enregistrement a été emprunté à l'Université d'Oslo. Le dictaphone a assuré des enregistrements de bonne qualité ce qui a facilité le travail de la transcription. J'ai transcrit les quatre entretiens en orthographe standardisé norvégien dans NVivo¹³, étant donné que je ne cherchais pas à étudier de particularités langagières (phonétiques ou autres), mais le contenu des énoncés. Pour cette même raison, j'ai choisi de ne pas reproduire les fins détails d'élocutions, de structures interactionnelles ou le langage non-verbal (Nagy & Sharma, 2013). Le processus a été couteux en temps, mais comme le note également Dalen (2011), précieux

¹³ Programme de transcription prévu pour le traitement qualitatif de texte ou de multimédia où une analyse profonde est requise.

car il m'a permis de me familiariser avec les données. En transcrivant, j'ai trouvé des tendances et des éléments que je n'avais pas identifiés en simplement écoutant les entretiens (Nagy & Sharma, 2013).

Les transcriptions m'ont donné une possibilité de revoir les entretiens et d'identifier quelques corrélations et différences à un stade précoce. Ces notes font parties des mémos dans les étapes du codage de la *grounded theory* (2.3). En rétrospective, il aurait été avantageux de transcrire le premier entretien avant de mener les autres, car en transcrivant je me suis aussi rendu compte de mon rôle dans la conversation et, surtout, des questions qui auraient dû être posées dans les entretiens suivants. Cela m'aurait donné l'occasion d'ajuster certaines choses avant de continuer.

2.3 La Grounded theory

Une étude peut adopter un point de vue déductif ou inductif. Une approche déductive est régie par les hypothèses découlées de la théorie en vigueur et sera soit validée, soit invalidée selon les résultats des tests empiriques (Befring, 2016). À la différence de l'approche déductive, la recherche inductive a comme pivot un problème vécu, un passé personnel ou une idée où les données empiriques sont rassemblées sans d'abord passer par la théorie. Cet arrière-plan peut par exemple être une expérience scolaire, professionnelle ou sportive (Befring, 2016), ou, comme ici, l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le guide d'entretien se basait sur les réponses aux questionnaires, l'autoévaluation et la dimension affective dans les deux contextes d'apprentissage. Étant donné que ces aspects reflètent le vécu personnel des informateurs, il s'ensuit que les réponses à l'entretien ont divergé des réponses attendues. J'ai alors décidé de laisser les données empiriques me guider et ai adopté la *grounded theory* comme méthodologie, laissant ainsi les perceptions et perspectives des informateurs donner le fondement de la théorie.

La *grounded theory* offre une approche inductive. Comme le terme l'indique, son but est de générer de nouvelles connaissances théoriques à partir des données empiriques (une théorie qui est fondée dans les données : une *grounded* théorie). Selon Glaser et Strauss (1967), la *grounded theory* construit une théorie qui décrit les données, contrairement à l'approche déductive où les données sont ajustés selon les théories et les présuppositions *a priori* de la recherche. Le chercheur doit avoir une *sensibilité théorique* envers ses données. Cela

implique que les concepts et les théories se construisent en travaillant et en examinant les données. Le chercheur peut ainsi avoir une idée de ce qu'il veut savoir, mais n'a pas de problématique préétablie. Ceci donne une place centrale à l'interaction entre le chercheur, ses idées, ses réflexions et ses possibilités à l'encontre des données (Dalen, 2011). Dérivée de ses racines sociologiques, cette méthode est aujourd'hui utilisée dans divers annexes des sciences sociales, comme l'éducation et la psychologie, et d'après Dörnyei (2007) c'est sans doute le paradigme le plus important dans la recherche qualitative.

La force principale de la *grounded theory* est qu'elle offre un moyen d'analyser un phénomène en profondeur (Dörnyei, 2007). De plus, les procédures détaillées et systématiques associées avec cette méthode font qu'elle est relativement accessible au chercheur novice. En revanche, c'est un travail exigeant de forte intensité de main-d'œuvre qui demande des compétences analytiques et conceptuelles sophistiquées (Dörnyei, 2007).

Ainsi, sans me préoccuper d'hypothèses, mais plutôt inspirée par la recherche antérieure et le cadre théorique établi, j'ai procédé à l'analyse.

2.3.1 Les étapes de l'analyse

La structure du processus de codification dans la *grounded theory* consiste en trois niveaux. D'abord, la procédure commence par le codage ouvert. La deuxième étape est celle du codage axial, et finalement il y a le codage sélectif (Dörnyei, 2007). Non négligeables sont les mémos qui interviennent dans chaque étape de la codification et ont pour fonction d'aider le chercheur à trouver les relations entre les données. Les mémos sont les notes, les réflexions et les pressentiments du chercheur concernant les codes, et opèrent dans l'interaction avec le chercheur et les transcriptions. Ils facilitent le codage en ce sens que les données d'entrevue sont considérées à la lumière des mémos, et c'est souvent dans les mémos que le chercheur trouve les premières relations entre les données, mais aussi les germes des conclusions principales à tirer de l'étude (Dörnyei, 2007). L'objectif du codage est de trouver des catégories plus appropriées qui donnent la possibilité de comprendre les données sur un niveau davantage théorique et interprétatif (Dalen, 2011).

Le codage ouvert constitue la première étape de l'analyse conceptuelle des données. Le but est d'identifier des concepts qui peuvent être classifiés dans différentes catégories (Dalen, 2011). Les données sont divisées en morceaux et peuvent être aussi bien une phrase entière,

une ligne, une petite phrase ou un court paragraphe. Ces segments sont classés dans des catégories plutôt abstraites que descriptives, puisque l'importance de la *grounded theory* est d'engendrer de nouvelles idées (Dörnyei, 2007). Le logiciel d'analyses qualitatives NVivo a été utilisé pour effectuer le codage ouvert. Ce classement a identifié quelques concepts, et a aussi donné une idée d'où se trouvait la majorité des énoncés : l'anxiété, la perception d'autrui, la possibilité de communiquer, la communication, la motivation et les difficultés d'apprentissage (annexe 7).

Dans le deuxième niveau de codage, le codage axial, le chercheur crée des connexions entre les catégories, ainsi tentant de les intégrer et de les grouper dans des concepts plus globaux qui incorporent plusieurs sous-catégories (Dörnyei, 2007). Les relations entre les catégories peuvent être multiples et peuvent, par exemple, faire référence à un incident ou une action, une situation ou un contexte, les faits déclencheurs de l'action, des réactions concrètes dans la situation et les conséquences (Dalen, 2011). J'ai alors pris comme pivot les « grands » thèmes du codage ouvert et en les découpant en sous-catégories, essayé de trouver la relation entre eux. Dörnyei (2007) souligne qu'en établissant ces relations, on commence déjà à accentuer et à positionner certaines catégories qui constitueront la base de la dernière étape, et comme le suggère Creswell (2005, dans Dörnyei, 2007), à ce moment il peut être utile de retourner aux données pour les ré-analyser afin d'expliquer ou d'affiner de nouveau les connections établies et ainsi délimiter la nature de la relation entre elles.

Le codage sélectif consiste à trouver une catégorie primaire sur laquelle le reste de l'analyse et la rédaction du texte se concentreront (Dörnyei, 2007). Le but est de rassembler les catégories pour atteindre une compréhension globale de ce qui ressort comme le plus pertinent concernant la matière à l'étude (Dalen, 2011). Ainsi, la catégorie primaire doit se trouver à un niveau d'abstraction assez élevé pour pouvoir englober beaucoup de données (Dörnyei, 2007). Au vu des réponses aux questionnaires et des réponses aux entretiens, j'ai été menée à me demander quel était le rôle de *l'output* dans les deux contextes. L'analyse a dévoilé l'importance de l'expression orale dans l'apprentissage de la langue étrangère et a pour sous-thèmes 1) L'environnement linguistique, 2) la production écrite 3) la dimension affective 4) les stratégies et 5) l'expression orale.

2.4 Les forces et les faiblesses de l'étude

Dans cette dernière section de ce chapitre, je présenterai mes réflexions sur la méthodologie utilisée, la fiabilité et la généralisation du projet, pour enfin prendre en considération l'éthique de la recherche.

2.4.1 Critique de la méthode

Comme évoqué dans 2.3, dans la *grounded theory*, le chercheur doit avoir une sensibilité théorique envers ses données, signifiant que la théorie doit se construire en travaillant les données. D'après Glaser et Strauss (1967) cette capacité disparaît lorsque le chercheur est limité par un cadre théorique. Cet aspect a été difficile à contourner. J'ai des fois eu l'impression d'avoir eu trop de connaissances dans le domaine pour me positionner de façon illimitée et libre en face des données. Cependant, même dans la *grounded theory*, on ne peut pas ignorer que les présuppositions du chercheur l'ont inspiré et interféré avec sa recherche. En fait, la méthode accepte ces *décisions initiales* comme étant des présuppositions générales sur un thème, un problème ou un point de vue. L'identité, les intérêts et les présuppositions du chercheur vont influencer les phénomènes à l'étude et détermineront les axes autour desquels seront générés concepts et théories (Glaser & Strauss, 1967). En effet, je ne peux pas ignorer que mes préférences n'aient influencé mon choix de recherche ; je me suis toujours intéressée à l'apprentissage des langues. Toutefois, j'ai essayé de me positionner aussi objectivement que possible dans l'analyse.

Labov (1972) identifiait « le paradoxe de l'observateur », le problème qui surgit lorsque les personnes observées changent de comportement en raison de la présence de l'observateur. Le plus souvent appliqué pour la sociolinguistique, ce concept est pertinent aussi pour ce projet, car en demandant aux personnes de partager leurs expériences personnelles il est possible qu'un certain degré d'auto-surveillance entre en jeu. Par exemple, une répondante se corrige lorsque sa parole devient vernaculaire au début de l'entretien. Cependant, plus tard, elle reprend cette même expression sans se corriger, ce qui peut indiquer qu'elle se sent plus à l'aise, au point même qu'elle ait oublié la présence du dictaphone.

Selon Lanza (2008) l'identité du chercheur comme *insider*, c'est-à-dire quelqu'un qui connaît le milieu de l'intérieur ou d'*outsider*, qui est externe au milieu peuvent faciliter ou compliquer les tentatives de contourner le paradoxe de l'observateur.

J'avais l'identité d'une *insider* en ce sens que je possède des connaissances linguistiques et une expérience directe de l'apprentissage du français dans les deux contextes. J'ai une attitude positive envers l'apprentissage, les situations des informateurs et la langue à l'étude, et de plus je suis personnellement et académiquement intéressée pour savoir comment les étudiants acquièrent le français en Norvège et en France. Il est impossible d'ignorer que mon statut comme étudiante de français avancée, ma compétence linguistique et mon enthousiasme pour la matière aient pu influencer le contact de façon positive.

Le désavantage en tant qu'*insider* est, selon Lanza (2008), que les questions et les investigations risquent de ne pas être prises au sérieux. Le rôle comme chercheur a été contesté lorsque j'ai eu l'impression qu'une informatrice cherchait en moi la confirmation concernant son expérience en France et avec la langue française. Il est pourtant difficile de savoir si c'était une façon de se montrer avenante ou si elle attendait de moi des réponses.

Le rôle d'enquêteur était nouveau et le fait d'interviewer des personnes que je rencontrais pour la première fois était à la fois artificiel et exigeant. Artificiel à cause de l'asymétrie de la situation (2.2.3), et à cause du fait que l'entretien n'est pas une situation où le but est d'avoir une bonne conversation, mais plutôt un outil pour obtenir des données (Kvale & Brinkmann, 2009). Exigeant parce qu'il fallait combiner le fait de rester attentive à ce que disaient les informateurs, et en même temps planifier la prochaine question, qui était soit une question supplémentaire, soit une tirée du guide. Dalen (2011) souligne qu'il faut une certaine expérience pour devenir bon intervieweur et qu'avec l'expérience on comprend quelles sont les « bonnes » questions. En rétrospective, j'aurai par exemple pu clôturer par demander si les informateurs avaient des choses à ajouter (Dörnyei, 2007), car il est bien possible que cela aurait donné une autre tournure engendrant éventuellement une autre perspective dans l'analyse.

Le travail fastidieux de la transcription a été bénéfique, car il m'a donné beaucoup de matière à réflexion sur tous les aspects de la procédure : sur la situation de l'entretien, du contact interpersonnel dans la situation d'entretien, les points pouvant être améliorés ou faits différemment, et surtout pour l'avancement de l'analyse et les réflexions qui en ont surgi.

2.4.2 Validité

Selon Dalen (2011) la demande de fiabilité dans la recherche qualitative est difficile à satisfaire. La fiabilité fait référence aux processus de collecte de données et d'analyse pour qu'ils puissent être dupliqués. Cette exigence devient problématique dans la recherche qualitative dans laquelle le rôle du chercheur est un composant important qui se forme dans l'interaction avec l'informateur et la situation. Une façon de s'approcher de la fiabilité dans la recherche qualitative est de décrire de façon précise les maillons du projet afin qu'un autre chercheur puisse dupliquer la situation.

L'utilisation du guide d'entretien a assuré que tous les informateurs ont parlé des mêmes thèmes. Les enregistrements ont permis d'avoir accès aux récits des informateurs et les transcriptions ont permis de répliquer les entretiens et de maintenir les vécus et les réflexions des informateurs. Le processus de scruter les entretiens pour trouver des corrélations et des variations à travers les énoncés, font que les résultats sont crédibles. Cette crédibilité aurait été renforcée si une autre personne lisait et examinait les transcriptions (Dalen, 2011).

Durant l'étude, j'ai beaucoup réfléchi à mon rôle et sur ma subjectivité à l'encontre des données. J'ai été attentive au fait que ma compréhension de la matière, le contexte des entretiens et l'intersubjectivité avec les informateurs ait pu teinter mes interprétations, comme évoqué dans 2.2.3.

2.4.3 Réflexions sur l'éthique

La conversation comme méthode est sensible car elle donne accès à des données personnelles. Celles-ci doivent être soigneusement traitées.

Conformément à la loi norvégienne sur les données personnelles (personopplysningsloven), les informateurs sont juridiquement protégés concernant l'utilisation des données personnelles dans le cadre de la recherche (Erlenkamp, 2003). Avant de commencer le recueil des données, j'ai donc soumis une demande d'autorisation de mener l'enquête à NSD (Norsk senter for forskningsdata). L'autorisation devait déjà être en place pour le recueil des données quantitatives, car dans les questionnaires les informateurs devaient indiquer leurs noms et leurs courriels. L'objectif était d'avoir l'information de contact de tous les répondants afin de pouvoir contacter les personnes ciblées pour les entretiens. Les entretiens, quant à eux, étaient

enregistrés avec l'aide d'un dictaphone, ce qui en soi qualifie d'autorisation. L'autorisation m'a été accordée sous quelques semaines (annexe 8).

Le lien entre le chercheur et l'informateur est une relation de confiance (Erlenkamp, 2003) et il est alors important d'informer le répondant sur ce qu'implique l'étude, quels sont ses droits et comment les données seront utilisées, surtout en regard des données sensibles, pouvant identifier le répondant. Ces informations étaient formulées de façon explicite afin que ce soit le plus clair possible. En ce qui concerne la loi sur les données personnelles, la lettre de consentement contenait également des informations sur les droits de l'informateur, à savoir le droit de se retirer de l'étude à tout moment et de l'information concernant comment seront gardées les données, et comment elles seront détruites à la fin de la réalisation du mémoire (voir l'annexe 3).

3 Cadre théorique

L'apprentissage d'une langue étrangère est un phénomène complexe qui implique plusieurs facteurs. Au niveau du cadre théorique, cette étude est alors confrontée à un défi. Là où la plupart des études en linguistique se concentrent sur un problème en particulier, cette étude vise à comprendre et à étudier plusieurs facteurs qui peuvent être impliqués dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il a fallu par conséquent faire des choix de cadre théorique qui correspondent aux questions de recherche et d'analyse.

Encadrant les aspects contextuels, sociaux, cognitifs et affectifs, la théorie socioculturelle est présentée au début de ce chapitre et fonctionne comme délimitation et comme cadre. Du point de vue de la théorie socioculturelle, l'expérience et l'apprentissage sont considérés comme profondément sociaux. L'apprentissage naît dans des contextes spécifiques et historiques et en interaction avec le monde, la langue et les personnes. Autrement dit, la construction du savoir et de la connaissance a lieu en interaction au sein de communautés sociales. Après ce premier positionnement théorique, le développement de la langue de l'apprenant sera brièvement expliqué afin de comprendre la particularité cognitive de l'apprentissage d'une L2 et afin d'introduire des termes importants. Ensuite, seront relevés le contexte de l'apprentissage et l'*input*, pour mettre en relief la différence de données linguistiques offertes aux informateurs et aussi pour comprendre les deux différentes théories liées à l'*input* qui ont mené à l'hypothèse de l'*output* compréhensible, expliquée dans la section qui suit. Cependant, comme nous le verrons, le terme *output* sera compris dans un sens plus large que prévu par la théorie. Vers la fin du chapitre seront expliqués les aspects affectifs et individuels qui se sont montrés comme déterminants pour les informateurs de cette étude, notamment les croyances, la motivation, la menace envers l'ego et l'anxiété langagière.

Tous ces éléments de l'apprentissage seront considérés comme dynamiques et comme interagissant les uns avec les autres. Aussi les éléments doivent-ils être vus dans leur ensemble et non pas comme des phénomènes isolés.

3.1 La théorie socioculturelle

Lev Vygotsky (1896-1934), psychologue russe, avait un large éventail d'orientations professionnelles et ses travaux ont amplement contribué à diverses disciplines, notamment à

la pédagogie dans son ensemble, la psychologie éducationnelle et récemment dans la recherche ALE. D'après Vygotsky, ce qui rend l'homme unique est son caractère historique car les expériences et les comportements sont transmis de génération en génération. A l'expérience historique s'ajoute la dimension sociale. L'aspect social repose sur l'expérience, l'interaction et la communication et permet à l'individu de s'imprégner de l'expérience et du vécu des autres. Dans ces formulations se trouve le germe des fonctions psychologiques supérieures qui est, par ailleurs, le point central de la théorie socioculturelle.

Les fonctions psychologiques supérieures, ou fonctions cognitives, comme la mémoire, le raisonnement ou l'attention sont des activités mentales médiatisées¹⁴, provenant de l'extérieur, mais dans lesquels l'être participe. A travers le processus d'intériorisation, ces activités externes sont intégrées par la personne et transformées en des activités mentales. Ce processus est médiatisé par des outils sémantiques, dont la langue en est un des plus importants (Swain, 2000).

Dans ce qui suit, je vais expliquer le concept des fonctions cognitives, les outils et les symboles, ainsi que la zone du développement le plus proche. A la fin sera évoqué l'outil symbolique par excellence, le langage.

L'activité de l'homme diffère de celle de l'animal, car elle est basée sur des médiations matérielles et sociales : « Il advient le même tournant, écrit Vygotsky, dans la sphère du développement psychologique qu'au cours de l'adaptation biologique lorsqu'on utilise un nouvel outil ». Pour cette raison, le développement du psychisme de l'homme « est conditionné non pas par les lois de l'évolution biologique, mais par les lois historiques du développement de la société » (Yvon & Zinchenco, 2011).

Selon la théorie socioculturelle, la conscience de l'être humain est médiatisée. Vygotsky soutenait que, de la même manière que l'homme n'agit pas directement sur le monde physique, mais se sert d'outils comme une pelle ou un marteau pour le changer et ainsi changer les circonstances dans lesquelles il vit, il utilise également des outils symboliques, pour médiatiser et réguler ses relations (Lantolf, 2000). Les outils physiques et symboliques sont des artefacts créés au fil du temps, dans des conditions culturelles et historiques, englobant les caractéristiques de la culture en question et sont transmis de génération en génération. L'activité mentale est toujours médiatisée par des outils, physiques ou symboliques et en les appliquant, l'individu peut changer sa réalité, mais les outils ont

¹⁴ Le terme anglais est « to mediate ». Ici seront employés « médiatiser » ou « la médiation » en accord avec Yvon and Zinchenco (2011).

également la capacité de changer l'individu (Ortega, 2013). En effet, ils sont utilisés pour solutionner des problèmes qui n'auraient pas pu être résolus sans eux et, en réciproque, exercent une influence sur l'individu qui les utilise en ce sens qu'ils engendrent des activités et des façons de conceptualiser les phénomènes précédemment inconnus (Mamour Choul, 2008). De ce fait, ils sont constamment sujets à la modification, lorsqu'ils passent d'une génération à une autre et à chaque génération, ils sont retravaillés afin d'être adaptés aux individus et aux communautés. Les signes et les symboles peuvent exister en dehors de l'individu, comme par exemple un dispositif (un livre), un appareil (les médias) ou une réalité sociale (la langue elle-même). Mais plus important, ils sont transmis dans la conscience de l'individu et deviennent des outils pour la pensée. De ce fait, le langage est un outil particulièrement puissant car il aide à médiatiser nos activités physiques et mentales (Swain, 2000). Ainsi, l'interaction sociale, ainsi que le développement des fonctions psychologiques supérieures de l'enfant sont remplies de symboles et d'outils, étant donné qu'ils sont médiatisés par l'interaction langagière (Bråten, 1996).

Pour emprunter des termes à la linguistique structuraliste, les lois historiques et sociétales peuvent être comprises comme à la fois diachroniques et synchroniques : le développement a un aspect longitudinal, où le savoir est transmis de génération en génération, mais il a aussi un aspect contextuel, où le savoir est acquis à des moments donnés dans l'histoire de l'individu. En effet, selon Vygotsky, les fonctions psychologiques supérieures de l'homme détiennent des qualités sociales et historiques et le développement psychologique de l'individu est dépendant du moment de l'histoire dans lequel il se trouve. Comme fonctions psychologiques supérieures, Vygotsky incluait premièrement des outils cognitifs et culturels comme la langue, l'écriture, le calcul et le dessin, et deuxièmement, les processus cognitifs traditionnels comme la mobilisation des aides mnémotechniques, l'attention sélective, la réflexion logique et la capacité à résoudre des problèmes (Mamour Choul, 2008). Les fonctions cognitives ne sont pas le résultat de la suite naturelle du développement des facteurs élémentaires. Ce qui les caractérise c'est qu'elles sont socialement déterminées (Bråten, 1996), elles naissent dans l'interaction. L'environnement social est donc indispensable pour le début du processus élémentaire naturel (Mamour Choul, 2008). Ainsi, les activités sociales aident à médiatiser les fonctions cognitives et de ce fait, l'apprentissage est avant tout un processus social.

D'après Vygotsky, tout est appris à deux niveaux. D'abord l'apprentissage a lieu en interaction avec d'autres et ensuite, il est intégré dans la structure mentale de l'individu :

Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. (Yvon & Zinchenco, 2011, p. 42).

Le contact social est alors la médiation indispensable à l'apprentissage. Le concept de la zone proximale de développement suggère que l'enfant, lorsqu'il est accompagné par un pair plus compétent ou par un adulte, peut être stimulé à traverser au-delà de son niveau cognitif actuel (Perraudau, 2006). Ou dit avec les mots de Vygotsky (Yvon & Zinchenco, 2011, p. 184) :

La zone du développement le plus proche de l'enfant est la distance entre le niveau de son développement actuel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout par lui-même et le niveau du développement potentiel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout sous la direction d'adultes ou en coopération avec des camarades plus intelligents que lui.

Le premier niveau du développement de l'enfant consiste alors en une construction avec autrui ; le deuxième en une reconstruction, seul, où l'enfant est apte à résoudre des problèmes sans l'aide d'un pair ou d'un adulte. Dans la première phase, donc, la personne compétente offre un échafaudage (*scaffolding*) qui est retiré petit à petit quand l'apprenant devient plus autonome. Ce concept souligne principalement l'idée que l'apprentissage naît dans l'interaction. De plus, il affirme l'importance de l'enseignement formel dans l'acquisition des connaissances, mais évoque également l'apprentissage informel en ce sens que la tutelle est sensée solliciter l'autonomie chez l'apprenant.

Comme mentionné plus haut, le langage est l'élément crucial pour la médiation et pour les fonctions cognitives. En effet, il est le plus important des outils symboliques étant donné qu'il crée et forme la pensée tout en étant la source de tout apprentissage (Ortega, 2013). Il est alors l'instrument social par excellence et « la « réelle conscience » de l'homme » (Yvon & Zinchenco, 2011, p. 259).

Le langage est à la fois externe et interne car il appartient conjointement à la communauté linguistique et au membre individuel de cette même communauté (Alanen, 2003). Quant à la parole, il ne s'agit pas simplement d'un moyen que l'individu utilise pour transmettre ses idées. Selon Alanen (2003), les actes de parler et d'écrire qui sont appliqués par un individu,

l'aident à former ses idées et à construire son savoir. En effet, l'apprenant s'approprie les caractéristiques essentielles du dialogue à travers trois étapes : la parole égocentrique (*private speech*), la parole sociale (*social speech*) et la parole intérieure (*inner speech*) (Oxford, 2011). La parole égocentrique se caractérise par un discours audible et abrégé, orienté vers soi-même. Elle apparaît souvent lorsque l'individu se trouve face à un défi et tente de s'autoréguler. La parole sociale a lieu quand deux personnes coopèrent pour accomplir une tâche. Il peut s'agir d'un pair ou d'une personne plus compétente et les individus conversent pour ensemble trouver la réponse. La parole intérieure se distingue par la subvocalisation. De ce fait, elle est inobservable et apparaît lorsque l'individu accomplit une tâche qui est plus au moins automatisée. Elle apparaît typiquement pendant des activités autorégulées et peut être utilisée pour accroître le contrôle de l'affectif (Ortega, 2013). Quoi qu'il en soit, activités solitaires ou en équipe, la conscience et la cognition sont toujours sociales parce que, comme nous l'avons vu plus haut, elles s'appuient sur l'héritage socio-historique et culturel.

3.2 La langue de l'apprenant

La théorie socioculturelle implique donc quelque chose qui doit être appris activement. Et ceci est effectivement la différence première entre la langue maternelle et la langue étrangère. Tandis que la langue maternelle est apprise de façon inconsciente, l'apprentissage d'une deuxième langue à l'âge adulte exige beaucoup d'efforts. De plus, tout enfant de développement normal acquiert parfaitement la langue maternelle, mais la plupart des apprenants adultes n'acquièrent jamais une compétence grammaticale complète (Ellis, 2015). Comment donc, décrire la langue de l'apprenant ?

Depuis la naissance de l'ALE, les chercheurs se sont intéressés à savoir s'il existe un ordre d'apprentissage pour l'apprenant adulte comme c'est le cas pour les enfants qui acquièrent leur première langue. En effet, trois caractéristiques particulières et similaires ont été identifiées pour ces débutants : la période silencieuse au début de l'apprentissage qui sert probablement comme préparation à la production future, les expressions figées (*comment ça va ? Je m'appelle..., est-ce que je peux avoir... ?*) qui fournit à l'apprenant des formes langagières utiles et une simplification des phrases (Ellis, 1997). Plus particulièrement, les chercheurs ont tenté d'identifier s'il y avait un ordre dans le développement grammatical chez

l'apprenant adulte comme c'est le cas pour l'enfant (par exemple la grammaire universelle¹⁵ ou la courbe en U¹⁶). Des indices ont été trouvés, mais cette approche peut être limitée, car comme le relève Housen (2002), l'ALE est en général uniquement axé sur « l'identification des conditions linguistiques et cognitives du processus d'apprentissage guidé de la L2 » (Housen, 2002, p. 2). De plus, continue-t-il, ces études sont pour la plupart des études expérimentales menées sur des apprenants d'anglais, de français ou d'espagnol. De ce point de vue, il devient alors apparent qu'il est difficile de savoir s'il s'agit en effet de tendances universelles, d'une part à cause de la condition expérimentale, par conséquent contrôlée et de complexité minimale (Housen, 2002) et donc artificiel, et de l'autre par le manque de prise en compte du cadre social et son implication à l'apprentissage (Tyne, 2012). Il est alors difficile de postuler que tout apprenant adulte, indépendamment de leur langue maternelle suivent le même ordre d'acquisition lorsqu'ils apprennent une L2 (Ellis, 2015).

Toutefois, il est évident que la langue de l'apprenant est autre que celle de l'enfant. La théorie de l'interlangue (Selinker, 1972) a pour but d'expliquer la différence entre l'apprentissage d'une L1 et une L2, et particulièrement de décrire et d'expliquer le développement de la langue de l'apprenant (Tarone, 2006).

L'interlangue (Selinker, 1972) a pour particularité un système linguistique séparé. Cette notion décrit la langue dynamique et instable de l'apprenant adulte et se trouve au carrefour de deux langues naturelles : celle de la langue maternelle de l'apprenant et celle de la langue cible (Tarone, 2006). Elle est formée à la fois de formes correctes et incorrectes de la langue cible et les règles intégrées à partir de l'input varient d'un individu à l'autre et sont influencées par des facteurs divers, comme par exemple la connaissance préalable d'autres langues, des expériences de communication, d'apprentissage, de contexte etc. Selinker (1972) suggérait cinq processus centraux dans l'apprentissage d'une L2 :

1) Le transfert linguistique, c'est-à-dire le transfert de certaines règles ou éléments de la langue maternelle sur lesquelles le locuteur s'appuie comme moyen d'accroître des connaissances dans la langue cible ;

¹⁵ Chomsky à partir des années 1960 présentait sa théorie de la grammaire universelle, terme qui explique le principe abstrait de la connaissance innée qu'un enfant a des langues et qui le guide dans l'apprentissage de sa langue maternelle (Ellis, 1997).

¹⁶ Le schéma d'apprentissage apparent quand l'enfant utilise une forme correcte à un stade, la remplace avec une forme agrammaticale à un autre, pour enfin retourner vers la forme correcte (Ellis, 1997).

- 2) Le transfert d'apprentissage, le résultat identifiable des procédures d'apprentissage dans l'interlangue ;
- 3) Les stratégies d'apprentissage, l'approche faite par l'apprenant envers la matière étudiée, souvent une simplification de la langue cible ;
- 4) Les stratégies de communication identifiables quand l'apprenant essaie de communiquer avec des locuteurs natifs de la langue cible ;
- 5) La sur-généralisation, la surexploitation des structures généralisées de la langue cible, dû au fait qu'il n'a pas encore intériorisé la règle.

Cependant, une caractéristique de l'interlangue est qu'elle se fossilise, c'est-à-dire qu'elle cesse d'évoluer, à part quelques rares exceptions¹⁷, à un moment donné dans le processus d'apprentissage. Ici se trouve la réelle différence entre les résultats de l'apprentissage de la L1 et de la L2 ; certaines constructions de l'interlangue de l'adulte se fossilisent presque toujours alors que celles de l'enfant ne le font pas (Han & Tarone, 2014)

En effet, les informateurs de cette étude ont montré des évidences à l'utilisation du transfert linguistique et des stratégies d'apprentissage. La fossilisation, la sur-généralisation et le transfert d'apprentissage n'ont pas été observés ni évoqués dans les entretiens et ne seront de ce fait pas expliqués davantage.

Le transfert est vu comme un phénomène d'acquisition aussi bien qu'un phénomène d'utilisation (Ellis, 2008b). Il convient par ailleurs de préciser que, désignant initialement l'influence de la langue maternelle, le terme transfert a été élargi pour comprendre l'influence et l'interférence non seulement de la L1 mais aussi d'autres langues précédemment acquises, et des structures de langues acquises peuvent également être transférées à la langue maternelle¹⁸ (Ellis, 2008b). Ainsi, le transfert peut se manifester de la L1 à la L2, mais aussi de la L2 à la L1, de la L2 à la L3, de la L3 à la L1 et ainsi de suite (Ellis, 2008b). Parmi les facteurs inhibiteurs et facilitateurs du transfert, sont identifiés respectivement le transfert négatif et le transfert positif. On appelle transfert négatif le transfert qui résulte à un nombre significatif de fautes d'interférence. Le transfert positif, en revanche, est observé quand la L1 et la L2 (ou la L3) sont relativement similaires et résultent en un nombre réduit d'erreurs (Ellis,

¹⁷ Voir par exemple les histoires de Julie et Laura, apprenantes anglophones tardives exceptionnelles en arabe, cité entre autres dans (Ortega, 2013).

¹⁸ Des termes comme "crosslinguistic influence" et "bidirectional transfer" ont été suggérés pour remplacer le terme transfert. Cependant, le terme transfert a pour l'instant persisté (Ellis, 2008b) et sera utilisé ici.

2008b). Quant aux stratégies d'apprentissage, il n'existe à ce jour pas de consensus (voir la section 2). Mais comme le dit Griffiths (2013, p. 178), les stratégies d'apprentissage sont d'abord des activités « consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning ». Ainsi, les façons différentes adoptées par les informateurs pour s'approcher de la langue à l'étude (4.4) peuvent être considérées comme des stratégies. Cependant, celles-ci ne seront pas élaborées en profondeur et certaines ne seraient par ailleurs probablement pas considérées comme telles ni dans la taxonomie d'Oxford (1990), ni dans son modèle S²R (2016). C'est pourquoi j'introduis les stratégies de façon globale et simpliste comme le fait Cyr (1998) où on reconnaît les traits de la théorie socioculturelle. Cyr divise les stratégies en trois groupes principaux (Cyr, 1998, p. 63) :

les stratégies **métacognitives**, qui consistent à réfléchir sur le processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui les favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger ; les stratégies **cognitives**, qui impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, réviser, résumer, inférer, etc.) ; les stratégies **socio-affectives**, qui impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible (poser des questions, coopérer, contrôler ses émotions).

L'apprentissage de la L2, comme suggéré en amont, donc, exige beaucoup plus de l'apprenant que l'apprentissage de la L1 et peut être résumé comme suit : l'apprenant est d'abord exposé à l'input, qui est traité de deux manières. Premièrement, quelques parties sont traitées et stockées dans la mémoire à court terme, appelés les *intake*. Deuxièmement, une certaine quantité de l'intake est stockée en tant que connaissances de la langue cible. Ces deux étapes sont reliées et, ensemble, elles construisent l'interlangue du locuteur. Finalement, le locuteur fait recours à sa connaissance de la langue cible pour en produire de l'output à l'écrit et à l'oral (Ellis, 1997).

Afin de comprendre le fonctionnement de l'input et de l'output, il est pertinent de prendre en considération le contexte de l'apprentissage et bien sûr, l'accès aux données disponibles.

3.3 Le contexte d'apprentissage

Il découle de la théorie socioculturelle qu'elle considère l'instruction comme fondamentale à l'apprentissage (Mamour Choul, 2008) et l'ALE s'intéresse à l'acquisition des langues dans des contextes différents : naturels (non-guidés), institutionnels (guidés) et mixtes.

Caractérisant l'apprenant non-guidé est l'absence d'instruction formelle sur la langue à l'étude. Il apprend la langue étrangère dans des occasions informelles, comme par exemple dans un voisinage multiculturel, à son travail ou dans un pays étranger et ne reçoit pas d'enseignement explicite. L'apprenant guidé, en revanche, apprend la langue étrangère dans des contextes formels comme à l'école ou à l'université et y reçoit ainsi un enseignement a proprement dit. Puis, certains apprennent des langues étrangères dans des situations mixtes, c'est-à-dire des situations où ils apprennent simultanément de façon naturelle et institutionnelle (Ortega, 2013). Une étude de Tyne (2012) concernant le savoir sociolinguistique des apprenants étrangers illustre que les contextes d'apprentissage peuvent mener à des résultats différents. L'étude avait pour but d'examiner comment les apprenants étrangers de français appliquaient ou non la particule *ne* de la négation. Il s'est avéré que les apprenants guidés en la L2 tendaient vers un fort maintien de *ne*, c'est-à-dire vers des emplois standard ou formels. Cependant, un séjour linguistique en France faisait progresser les apprenants et certains allaient même jusqu'à la sur-généralisation des formes sans *ne*, car cela leur paraissait « plus français » (Regan 1995, 1996 cité dans Tyne, 2012). Les apprenants non-guidés, quant à eux, montraient l'absence quasi-systématique de *ne* et ne semblaient connaître qu'une seule façon (non standard), d'exprimer la négation. Il semblerait alors, que dépendamment du contexte, différents aspects et/ou compétences de la L2 se soient développés, et peut-être même que certains aspects de la L2 seraient privilégiés par l'apprenant selon le contexte. Ne pas inclure le contexte d'apprentissage dans l'ALE serait donc de ce point de vue indéfendable (par exemple Housen, 2002; Swain, 2000).

Etant donné que les informateurs de cette étude suivent le même cours de grammaire en français et que les deux parcours se suivent, je peux présumer que les contextes guidés ont à peu près le même curriculum : celui où le français est enseigné en tant qu'objet et pendant un nombre limité de séances hebdomadaires. L'accent est plus particulièrement mis sur l'étude de la *langue*, de ses règles et son fonctionnement, et non pas sur la compétence communicative en soi, qui est le modèle d'enseignement le plus courant dans les pays développés (Housen, 2002).

Quant à la fréquence du contact extra-scolaire avec le français, le contexte offre des possibilités très différentes pour les deux groupes. Tandis que le groupe à Oslo doit activement chercher des situations d'expositions langagières en dehors des cours, le groupe à Caen est constamment exposé à des données écrites et orales de la langue cible. Aussi les

occasions de pratiquer doivent-elles être activement cherchées et trouvées par les étudiants à Oslo, alors que ceux de Caen peuvent difficilement passer une journée sans avoir à parler français.

Il est alors évident que les informateurs sont exposés à de l'input très varié. Mais qu'est-ce au juste l'input ?

3.3.1 L'input

Le terme input désigne les échantillons linguistiques écrits et oraux auxquels l'apprenant est exposé lors de l'apprentissage d'une L2 (Ellis, 1997). *L'hypothèse de l'input compréhensible* proposée par Krashen (1985), visait à expliquer comment l'apprentissage se fait de façon inconsciente à partir des données linguistiques disponibles. Selon lui, la seule source d'apprentissage importante était l'input compréhensible, c'est-à-dire des données linguistiques légèrement supérieures au niveau actuel de l'apprenant. Ce dernier fut ce qu'il a appelé $i+1$. Les apprenants obtiennent de l'input avant tout en écoutant et en lisant : en traitant ces messages l'apprentissage grammatical a lieu naturellement (Ortega, 2013). Son hypothèse prétend que l'apprentissage d'une L2 est entièrement axé sur l'input et que l'output (écrire ou parler) ne joue aucun rôle dans l'acquisition. Ainsi, Krashen (1985) avançait que l'apprenant adulte apprend la L2 comme l'enfant sa L1 : de façon inconsciente et implicite pendant qu'il concentre ses efforts à autre chose. Ainsi, l'attention envers, la conscience de et la focalisation sur les formes linguistiques seraient prétendument ni nécessaires ni avantageuses (Long, 1996).

La forte revendication que seul l'input compréhensible est suffisant dans l'apprentissage d'une L2 fut cependant fortement contestée (Ortega, 2013), et selon Paiva (2014), ce modèle a généré du chaos dans l'ALE à cause de sa proposition radicale. Cependant, la théorie, aussi contestée soit-elle, a motivé la construction d'autres théories signifiantes, comme l'hypothèse de l'interaction et l'hypothèse de l'output (Paiva, 2014). Ainsi, inspiré par Krashen, Long (1996) proposa son *hypothèse de l'interaction* au début des années 1980. En effet, pour (Long, 1996), ni l'environnement ni la connaissance innée ne pouvaient suffire pour expliquer l'acquisition d'une L2. L'hypothèse de l'interaction réitérait les propos de l'hypothèse de l'input, mais en les reliant de façon nouvelle avec des études faites sur l'analyse du discours, *la caretaker-talk* et *le foreigner-talk* (Ortega, 2013). Cette façon de parler adoptée par un

locuteur natif en conversation avec un apprenant est caractérisée par de nombreuses modifications : ils parlent plus lentement, font plus de pauses, utilisent un vocabulaire plus simple à haute fréquence, favorisent des formes complètes plutôt que les contractions (par exemple : *il ne va pas à l'école aujourd'hui plutôt que « i' va pas à l'école aujourd'hui », « je ne sais pas » plutôt que « ch'ais pas »*) et évitent des constructions subordonnées complexes. Les chercheurs comme Hatch (1983, dans Ellis, 2015) suggéraient que cette façon de parler pouvait contribuer à rendre les éléments grammaticaux plus saillants et ainsi aider l'apprentissage.

Long (1996) postulait que les données positives et négatives fournies aux apprenants par des locuteurs et écrivains de la langue cible sont fondamentales pour la description de l'environnement linguistique. Comme données positives, les locuteurs offrent des modèles de grammaticalité et d'acceptabilité dans la langue à l'étude, mais aussi des instances d'agrammaticalité à un moment où l'apprenant ne sait pas encore quelle grammaticalité est la bonne. Il arrive qu'ils adaptent leurs énoncés oraux ou écrits afin de construire des modèles plus faciles et ainsi plus accessibles pour l'acquisition. Comme données négatives, les locuteurs fournissent de l'information sur ce qui est agrammatical. Ces informations peuvent être explicites comme l'explication grammaticale, ou implicite comme la panne de compréhension ou la correction indirecte d'erreurs (Long, 1996).

Long (1996) focalisait donc sa recherche sur *l'interaction*, proposant que le meilleur input compréhensible offert à l'apprenant est celui qui a été modifié de façon interactionnelle, c'est-à-dire celui qui a été modifié après avoir reçu un signal comme quoi l'interlocuteur a besoin d'aide pour comprendre le message. L'un ou l'autre des interlocuteurs entreprend de négocier le sens (*negotiate for meaning*), c'est-à-dire faire des modifications interactionnelles afin de se faire comprendre par l'autre. Cette négociation consiste à demander des clarifications (*qu'est-ce que tu veux dire ? pardon ?*), des vérifications de confirmation (*tu veux dire X ?*) et des vérifications de compréhension (*tu comprends ce que je veux dire ?*) (Ortega, 2013). Ainsi, l'hypothèse de l'interaction postule que la négociation de sens déclenche des ajustements interactionnels chez le locuteur natif ou chez l'interlocuteur plus compétent et donc « facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention and output in productive ways » (Long, 1996). Autrement dit, l'apprentissage est construit par la réflexion, la conversation et les stratégies médiatisées dans la L2.

Cependant, une des critiques envers cette hypothèse fut qu'il existe peu d'évidence pour la soutenir et que toute interaction ne mène pas forcément à l'acquisition (Paiva, 2014). En effet, d'après Ortega (2013), au milieu des années 1980 il est devenu apparent pour les chercheurs sur l'acquisition des langues étrangères qu'aussi importants que soient une attitude positive et beaucoup d'input et d'interaction, cela ne suffisait pas pour garantir un succès d'acquisition grammaticale.

3.3.2 L'output

Autant la théorie de l'input se concentre sur l'écoute et la lecture, l'hypothèse de l'output a, elle, pour axe la parole écrite et parlée. Swain (2000) proposait avec son *hypothèse de l'output compréhensible* une façon d'élargir la portée de la recherche en ALE pour étudier si d'autres aspects d'interaction pouvaient être impliqués dans l'apprentissage de la L2. Le concept nodal de cette théorie est que les apprenants participent activement à leur propre apprentissage de la langue cible et que le dialogue collaboratif (*collaborative dialogue*) est un moyen pour y accéder (Kassim & Ng, 2014).

Cette hypothèse a été formulée par Swain (2000) suite à une évaluation à grande échelle sur les résultats linguistiques des élèves de programme d'immersion de Français en Ontario, Canada (Ortega, 2013). En effet, malgré six ou sept ans d'input compréhensible de français, les élèves avaient de nombreuses déviations grammaticales et syntaxiques en français à l'écrit et à l'oral. De plus, sa recherche dévoilait que bien que le français fût parlé en cours, il y avait absence de discours étendus, et de manière générale, les professeurs ne poussaient pas les élèves à aller au-delà de leur niveau actuel d'interlangue (Swain, 2000). De son point de vue, l'output pousse l'apprenant à traiter la langue de manière plus profonde que par l'input. En produisant, l'apprenant a le contrôle et peut étendre son interlangue (*stretch the interlanguage*) pour aller à l'encontre de ses buts communicatifs. Pour produire, l'apprenant doit *faire* quelque chose. Il doit créer forme et signification linguistique et par ce moyen, il se rend compte de ce qu'il sait et ne sait pas faire. L'apprentissage, d'après elle, a lieu lorsque l'apprenant est confronté à une lacune (*a gap*) dans sa connaissance linguistique de la L2.

Ainsi, l'hypothèse de l'output compréhensible détient trois fonctions. La première est le concept de remarquer les lacunes (*noticing the gap*), la deuxième est de tester des hypothèses (*hypothesis testing*) et la troisième est la fonction métalinguistique.

L'output peut, d'après Swain (2000) promouvoir ce qu'elle appelle du « *noticing* », de remarquer les lacunes. Les apprenants sont confrontés aux écarts entre ce qu'ils souhaitent dire et ce qu'ils sont en effet en mesure d'exprimer et ainsi ils remarquent ce qu'ils ne maîtrisent pas ou ne maîtrisent que partiellement dans la L2. Le fait de remarquer les lacunes peut être fait à différents niveaux. L'apprenant peut par exemple remarquer quelque chose dans la L2 qui est saillant ou fréquent. Ou bien, remarquer l'écart entre leur interlangue actuelle et la forme correcte de la langue cible, ou encore, remarquer qu'ils ne sont pas en mesure de faire passer le sens voulu d'un message au moment-même de vouloir l'exprimer, et ainsi se rendre compte d'une lacune dans leur interlangue (Swain, 2000). L'importance quant à cette fonction, souligne-t-elle, est que c'est en essayant de produire la langue que l'attention est tirée vers ce que l'apprenant ne sait pas encore faire ou ne sait que partiellement faire dans la L2.

En parlant ou en écrivant, l'apprenant peut tester des d'hypothèses concernant la langue à l'étude, par exemple concernant la grammaire. En produisant, l'apprenant teste ses hypothèses et reçoit un feedback correctif (*corrective feedback*), un échafaudage du point de vue de la théorie socioculturelle, de la part de son interlocuteur, ce qui permet à l'apprenant de traiter l'hypothèse à nouveau (*reprocessing*) si nécessaire. Ainsi, l'apprenant peut produire de l'output modifié et étendre son interlangue pour trouver l'usage proche à la langue cible pour la forme linguistique en question (Kassim & Ng, 2014). D'après Ferris (2006, dans Kassim & Ng, 2014), ce stade est crucial car ce serait ici que les apprenants seront le plus encouragés à participer à un traitement interne profond et ainsi adopter et retenir les formes linguistiques ciblées dans leur interlangue.

La troisième fonction de l'output est qu'il peut encourager l'apprenant à réfléchir sur la langue et à ce qu'il veut et ne veut pas dire. Le résultat des tests des hypothèses et la réflexion sur la connaissance linguistique sera ainsi la création d'acquisition nouvelle ou améliorée ainsi qu'une réalisation de l'écart entre la langue cible et le niveau de langue actuel de l'apprenant (Kassim & Ng, 2014).

Ces fonctions agissent ensemble pour construire la connaissance linguistique de l'apprenant et est le mieux accompli, d'après Swain (2000) à travers le dialogue collaboratif (*collaborative dialogue*). L'acquisition des connaissances est de ce fait initialement construite en collectivité et devient un outil pour l'utilisation ultérieure, où en effet la résolution commune peut servir individuellement. L'acquisition des connaissances est de plus médiatisée par la langue. Selon

Swain (2000), c'est souvent en utilisant la L1 que les apprenants arrivent à trouver des solutions aux problèmes dans la L2.

Plusieurs études ont été menées sur la valeur acquisitionnelle de la production langagière. Van den Branden (1997, dans Ortega, 2013) a trouvé que la négociation de sens engendre plus d'output, et Pica (1989, dans Ortega, 2013) et Shehadeh (2001, dans Ortega, 2013) ont trouvé que des différents types d'output modifient l'interlangue de l'apprenant. Une étude de Kassim and Ng (2014) sur l'accord sujet-verbe ainsi et les prépositions montrait que le dialogue collaboratif sur du travail écrit a incité les apprenants à se focaliser sur le feedback correctif. Plus il y avait d'engagement, plus il y avait de réflexion sur la connaissance linguistique et plus il y avait de rétention et d'absorption de formes correctes. Ces chercheurs ont conclu que le dialogue collaboratif améliorait l'effet du feedback correctif car il assistait les apprenants à augmenter la précision de l'usage correct de l'accord sujet-verbe ainsi que les prépositions. Une étude de Nassaji and Tian (2010) examinait l'efficacité d'acquisition des verbes à particules en comparant les résultats de tâches complétées individuellement ou en collaboration. Les résultats indiquaient que les tâches collaboratives menaient à des réponses plus exactes que les tâches individuelles. Tout de même, les tâches complétées en collaboration ne montraient pas plus de gain en vocabulaire que les tâches individuelles. D'un autre côté, Tocalli-Beller et Swain (2007) menaient une étude où les informateurs avaient participé à un cours sur l'humour. Travaillant en groupes de deux, les étudiants collaboraient pour trouver la signification à des blagues, à des énigmes et à des jeux de mots, pour ensuite les raconter pour le reste de la classe. L'étude a conclu que le dialogue collaboratif avait médiatisé l'intériorisation de la signification des déclencheurs sémantiques (*semantic triggers*), c'est-à-dire le vocabulaire nécessaire pour comprendre ces blagues, et aussi une approche à leur décodage linguistique.

Ces études illustrent donc, que dans l'hypothèse d'output, c'est à travers le dialogue collaboratif que l'apprentissage a lieu et que l'apprentissage des langues est médiatisé par les langues. De ce point de vue, l'apprentissage est à la fois social et cognitif et la verbalisation aide à médiatiser l'intériorisation des activités externes.

Il est à ce moment utile de noter que quant au terme output, Swain (2000) s'y est quelque peu éloignée en attendant un terme capable d'englober sa totalité. Elle préfère donc utiliser des mots comme production, verbalisation, parler etc. Ici, le terme output sera utilisé, mais sera compris dans le sens étendu : l'acte de produire du texte ou des paroles. Ainsi, les mots

comme verbalisation, parler, produire, parole, l'expression écrite et orale (et ainsi de suite) seront également utilisés.

D'après Ortega (2013), la recherche sur l'output est cependant loin de produire de la connaissance accumulative via un programme de recherche conjoint. Encore une fois, cela amène à prendre en considération la complexité du domaine de l'apprentissage des langues étrangères. En effet, afin d'étudier et de comprendre la variance d'acquisition et de compétence, il est indispensable de prendre en compte les facteurs individuels des apprenants.

3.4 La dimension affective

Bien sûr, les phénomènes affectifs, tels que les émotions, les sentiments et les inclinations, sont générés par les processus qui relient les rapports de l'homme avec la réalité, et donc ils expriment directement le sens vital de ces processus. Pour cette raison, l'étude des affects était vue par Vygotsky comme la clef pour comprendre la détermination de la conscience par les conditions et le développement de la vie humaine. (Léontiev & Luria, 2011, p. 249).

Les émotions sont difficiles à identifier et à définir (Swain, 2013). Si l'on considère que la cognition c'est, entre autres, la pensée, le savoir, la constitution de la connaissance, le traitement des données, le raisonnement, la résolution des problèmes et la prise des décisions, comment définir et mesurer les émotions ? En effet, tandis que l'aspect cognitif est palpable, observable et identifiable, l'aspect affectif ne l'est pas. « On entend par affectif, un large domaine qui comprend les sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes » (Arnold, 2006, p. 407), la motivation, l'anxiété, la créativité, la disposition à communiquer et l'estime de soi (Dörnyei, 2005). En somme, plusieurs facteurs personnels, émotionnels et contextuels qui conditionnent de manière significative notre comportement, qui touchent à tous les aspects de notre existence et qui sont susceptibles d'influencer l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans ce qui suit seront présentés respectivement les croyances au sujet des langues étrangères, la motivation, la menace envers l'ego et l'anxiété langagière, facteurs émotionnels et personnels qui sont apparus lors des entretiens.

3.4.1 Les croyances à propos des langues étrangères

Ce domaine de recherche vise à comprendre ce que les gens croient au sujet des langues et de l'apprentissage des langues. Les croyances à propos des langues étrangères (désormais

croyances) influencent amplement le processus d'apprentissage, car ce sont elles qui vont déterminer les motivations, les attitudes et l'application des stratégies d'apprentissage (Peacock, 1999; Riley, 1997). Comme évoqués dans 3.3.2., les actes de parler et d'écrire sollicitent l'individu à former ses idées et à construire son savoir. Il en va de même pour les croyances. Lorsqu'un apprenant parle de ses croyances, il les crée en même temps (Alanen, 2003) et elles sont renforcées ou rejetées par l'expérience et le contexte. Considérons les exemples suivants : si un étudiant sous-estime la difficulté de la tâche d'apprentissage d'une langue étrangère et n'atteint pas le niveau souhaité en temps voulu, il peut vite devenir frustré, démotivé ou déçu, sentiments néfastes à l'apprentissage (Peacock, 1999, p. 258) ; si un étudiant pense qu'écrire doit être prioritaire par rapport à l'oral car il considère l'activité comme « plus grammaticale », cette croyance influencera sa façon d'apprendre car elle déterminera ses objectifs, ses matériaux et ses techniques (Riley, 1997) ; et si un étudiant pense que la seule façon d'apprendre est sous la surveillance d'un professeur, cette croyance influencera son approche quant à son rôle comme apprenant et par conséquent son comportement, et il aura vraisemblablement une résistance envers un travail autonome et de ce fait, obtiendra des résultats médiocres (Riley, 1997). En effet,

Les croyances de l'élève qui affectent l'apprentissage d'une deuxième langue sont nombreuses : elles concernent la langue (*elle est facile, compliquée, belle, laide*), le processus d'apprentissage (*il faut aller au pays où elle est parlée, il faut apprendre par cœur les règles de grammaire*), les locuteurs autochtones (*ils sont intéressants, désagréables*) ... Mais sans doute la croyance qui a le plus d'influence est celle que l'on a sur soi-même (*je ne suis pas capable d'apprendre, je peux arriver à comprendre et parler correctement la langue*). Un élève qui croit qu'il ne peut pas apprendre il a raison, il ne peut pas... sauf s'il transforme cette croyance. (Arnold, 2006, p. 419).

Les croyances sont donc l'ensemble des connaissances intuitives implicites et explicites que détiennent l'apprenant sur les attitudes, les pensées, les idées, les mythes, les suppositions culturelles et les idéaux de comment on acquiert des langues. Cette connaissance est formée par l'expérience, le passé culturel, la personnalité, la connaissance de l'apprenant sur l'acquisition des langues ainsi que son environnement socioculturel (Barcelos, 2003; Ellis, 2008a). Elle détermine donc entre autres, la motivation, la menace envers l'ego et l'anxiété langagière.

3.4.2 La motivation

“Motivation concerns the fundamental question of why people think and behave as they do, and we should never assume that we know the full answer” (Dörnyei, 2005, p. 66). A cause

de sa nature dynamique, complexe et changeante (Cook & Singleton, 2014), définir le terme motivation dans la recherche ALE est difficile, ce qui est reflété par la multitude de définitions et de théories la concernant¹⁹. Cependant, malgré les différences conceptuelles, la motivation est généralement perçue comme relative aux *choix* d'une action ou d'une activité particulière, la *persévérance* et l'*effort* investi dans cette activité (Dörnyei, 2001).

Le modèle socio-éducatif (Gardner, 1985) est généralement reconnu et cité même aujourd'hui (Cook & Singleton, 2014; Saville-Troike, 2012). D'après Ellis (2015), cette théorie sur la motivation a été particulièrement importante car elle a généré un grand nombre d'études qui ont utilisé la batterie de tests que Gardner (1985) a développé pour mesurer la motivation, the Attitude Motivation Test Battery (AMTB). Cette théorie a été choisie ici principalement pour ses aspects sociaux, contextuels et affectifs qui reflètent les différentes perspectives de cette étude. Aussi la terminologie est-elle accessible et reconnaissable, ce qui permet d'illustrer et d'expliquer les aspects des informateurs sans en faire une matière principale de l'étude. Pour cette même raison, la AMTB ne sera pas problématisé davantage.

Dans le modèle socio-éducatif, deux concepts pour décrire la motivation sont développés : la motivation *intégrative* et la motivation *instrumentale*. La motivation intégrative est caractérisée par une attitude positive envers les locuteurs de la L2, un intérêt général envers les langues étrangères, un faible degré d'ethnocentrisme et finalement une orientation intégrative (l'envie d'apprendre la L2 et interagir avec les membres de la L2) (Ortega, 2013). En tout état de cause, d'après Saville-Troike (2012), elle est guidée par des facteurs émotionnels ou affectifs. D'autre part, la motivation instrumentale implique des perceptions pratiques concernant la langue cible, comme par exemple augmenter ses chances sur le marché du travail ou bien viser une bonne note dans un cours.

Parmi ces deux formes, la motivation intégrative est la plus susceptible de faciliter l'apprentissage. Une raison de vouloir apprendre la L2 provient d'un désir de pouvoir se familiariser avec la culture. Clément et Kruidenier (1983, dans Ortega, 2013) ont trouvé des évidences que cette envie est plus forte parmi les apprenants qui vivent dans des situations multilingues, contrairement aux situations unilingues, où un intérêt pour la culture peut naître

¹⁹ Par exemple, Schumann's Acculturation Theory, Gardner's Motivation Theory, Dörnyei and Ottó's process model of L2 Motivation, Dörnyei's Motivational Self-System (Cook & Singleton, 2014; Ellis, 2015).

comme un objet de célébration et d'étude distant. En plus, les attitudes envers la L2 et ses locuteurs contribuent à augmenter ou à diminuer la motivation (Ortega, 2013). Ces attitudes proviennent de valeurs collectives, de croyances et de comportements qui sont appréciés et modélés dans la communauté à laquelle appartient l'apprenant, c'est-à-dire le milieu socioculturel (Ortega, 2013). L'expérience et les attitudes qui émergent dans un milieu socioculturel jouent, d'après Gardner (2010) un rôle causal dans le modelage de la motivation et de l'anxiété langagière concernant la langue cible.

Comme premier modèle décrivant la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il a été amplement critiqué, notamment pour ne pas avoir pris en considération l'aspect dynamique de la motivation (Cook & Singleton, 2014; Dörnyei, 2005; Ellis, 2015). En effet, selon Dörnyei (2005), la motivation peut varier avec le temps et même avoir des fluctuations quotidiennes, comme on le verra dans l'analyse (4).

3.4.3 La menace envers l'ego

Parmi les facteurs inhibiteurs à l'apprentissage d'une langue étrangère, celui auquel on pense d'abord est l'anxiété (Arnold, 2006). Particulièrement pour l'apprenant adulte, l'apprentissage d'une langue étrangère peut constituer une menace envers l'ego. D'une part, *la caretaker-talk* et le *foreigner-talk* (3.1.1) peuvent être vécus comme infantilisant quand l'apprenant se rend compte que les natifs utilisent un type de discours qui s'adresse normalement aux enfants (*child-directed speech*) : phrases simples, prononcées lentement et séparées par des pauses (Clark, 2009). D'autre part, l'estime de soi peut être sérieusement attaquée lorsque l'apprenant cherche à communiquer des idées « matures » avec un dispositif langagier « immature » (Arnold, 2006). En même temps, cette période peut être formatrice et peut aider l'apprenant à développer son interlangue.

Ne pas pouvoir s'exprimer de façon fluide dans une langue rend les gens vulnérables, ils se sentent en quelque sorte infantilisés ce qui peut être dur à accepter (Ortega, 2009).

Effectivement, avant d'avoir atteint un haut niveau de compétence, l'apprenant n'est pas en mesure de contrôler ni ce qu'il veut dire, ni comment le dire, ni l'image de soi qu'il souhaite projeter à ses interlocuteurs. De plus, il peut devenir frustré lorsqu'il se rend compte qu'il n'est pas à même de comprendre parfaitement ce que disent ses interlocuteurs et qu'il n'est

pas apte à répondre correctement. Cette disparité entre le « soi véritable » et le « soi limité » sépare l'anxiété langagière d'autres types d'anxiétés (Arnold, 2006).

3.4.4 L'anxiété langagière et la disposition à communiquer

L'anxiété langagière peut être inhibitrice comme elle peut, dans certains cas et à petite dose, être facilitateur. Les étudiants de hauts niveaux d'anxiété ont plusieurs symptômes, mais les plus répandus sont que l'apprenant est paralysé quand il est prié de parler dans la L2 devant la classe, ou qu'il ait un blocage sur un test, malgré le fait d'avoir bien révisé (Ortega, 2013). Un haut niveau d'anxiété peut résulter à un apprentissage et un traitement plus lent, une tendance à sous-estimer sa propre compétence mais aussi l'adoption d'une conduite pour éviter les risques comme parler moins ou construire des messages moins complexes. Les concepts de l'estime de soi et de la perception de soi sont importants quant à l'anxiété (Arnold, 2006), car une personne ayant une faible estime de soi est plus sujet à des sentiments de vulnérabilité et ainsi un fort sentiment d'anxiété. Il en va de même pour les croyances contreproductives (3.2.1) qui peuvent provoquer un niveau élevé de déception et un sentiment intense d'échec (Ortega, 2013). Cependant, un faible degré d'anxiété peut fonctionner comme facilitateur, notamment car il peut pousser l'apprenant à faire un effort supplémentaire.

D'après Dörnyei (2005), il n'est pas rare de trouver un apprenant qui évite des situations communicatives malgré une bonne maîtrise communicative dans la L2. En effet, dans le domaine de la communication, l'anxiété est, depuis les années quatre-vingt, plutôt vue comme une sous-construction du concept disposition à communiquer (*Willingness to Communicate, WTC*) (Arnold, 2006). La disposition à communiquer a été appelée « the most immediate determination of L2 use » (Clément et al., 2003, p. 191, cités dans Ortega, 2013) et est prédite par la confiance communicative. Autrement dit, la confiance communicative d'un individu contribue largement à sa disposition à communiquer dans la L2. La confiance communicative est composée de deux antécédents : l'anxiété (le degré de sentiment de détente ou de nervosité) et la compétence auto-ressentie (le degré de sentiment de compétence ou d'incompétence). Ces sentiments sont à mettre en relation avec la fréquence et la qualité perçue du contact avec la L2 et contribuent tous les deux à la confiance communicative (Ortega, 2013). En plus, il semblerait que ces deux antécédents soient influencés par le contexte d'apprentissage. En effet, pour les apprenants situés dans un contexte mixte ou non guidé, la disposition à communiquer est plutôt corrélée à l'anxiété. Ceci est dû au fait que les

apprenants dans ce genre de contextes sont plus expérimentés au niveau communicatif et relativement habitués à des expériences réussies. Par conséquent, les mauvaises expériences sont vécues comme plus saillantes et pénibles. De plus, les exigences communicatives sont plus complexes et les enjeux plus élevés. Pour les apprenants dans un contexte uniquement guidé, en revanche, la disposition à communiquer est plutôt liée à la confiance communicative. Ils sont en train de développer leur compétence communicative, le contact avec les locuteurs de la L2 est plus rare et ils sont exposés à des demandes communicatives moins complexes. Ils ont plus tendance à se soucier de savoir comment ils croient qu'ils vont pouvoir se débrouiller dans la L2 plutôt que de se baser sur une expérience vécue. Ainsi, leur perception de leur compétence communicative se fonde plus sur la confiance communicative que sur l'anxiété (Ortega, 2013).

3.5 Récapitulatif

Dans ce chapitre, j'ai présenté des parties de la littérature qui m'ont semblé importantes afin de comprendre la complexité et les défis au sujet de l'apprentissage des langues étrangères. Il est cependant important de noter que dans la *grounded theory* le but n'est pas de vérifier ou d'invalider des hypothèses (2.3). En effet, la théorie doit se construire à travers l'analyse des données, mais le chercheur peut avoir des *décisions initiales* (2.4.1) et ainsi posséder une connaissance de la théorie du domaine de recherche (Glaser & Strauss, 1967). Bien que le cadre théorique n'ait pas été utilisé pour générer des hypothèses, il m'a inspiré, et la théorie établie sera évoquée dans les parties discussion de l'analyse.

Nous avons vu que la théorie socioculturelle vise à étudier la conscience médiatisée de l'être humain dans des situations de tous les jours, et s'engage à conserver la richesse et la complexité de la réalité vécue (Lantolf, 2000). A cet égard, les activités humaines sont expliquées à partir des observations, des descriptions et des interprétations, guidées par une théorie qui veille à ne pas compromettre « the manifold richness of the subject » (Luria, 1979, p. 178, cité dans Lantolf, 2000, p. 18). Ainsi, et afin de fonctionner comme support pour l'empirie, ont été invoqués la théorie socioculturelle, la langue de l'apprenant, le contexte d'apprentissage, l'input, l'output, les croyances, la motivation, la menace envers l'ego et l'anxiété langagière. Mais quels facteurs sont inhibiteurs et facilitateurs à l'acquisition de la compétence orale comment, donc, cette complexité se manifeste-t-elle en réalité ? Ces résultats de l'analyse seront décrits dans le chapitre suivant.

4 Analyse

L'autoévaluation a fourni le fondement de l'analyse qualitative parce qu'il a exposé une distinction claire des compétences acquises entre les deux groupes (2.1.4). Comme on pouvait s'y attendre, les résultats à Caen étaient globalement plus élevés que ceux d'Oslo. Cependant, l'écriture se démarquait des autres catégories car la majorité des étudiants se sont mieux notés à l'écrit que dans les autres domaines. En plus, trois des commentaires des répondants à Caen sont marquants car ils laissaient sentir une sensibilité au registre de la langue²⁰, contrairement aux commentaires d'Oslo qui suggéraient un niveau plus basique²¹. Les résultats des informateurs à l'entretien ont fait écho à ces découvertes. Pour rappel, l'informatrice A (Oslo) avait signalé peu de progression à l'oral, aucune en interaction et une augmentation d'un niveau en production orale (A1-A1 et A1-A2). En outre, elle avait augmenté d'un niveau en écoute (A2-B1) et de deux niveaux en lecture et à l'écrit (A1-B1 et A2-B2). Le répondant B (Oslo) avait progressé d'un niveau en production et de deux en interaction orale (B1-B2 et A2-B2). A l'écrit il avait avancé de deux niveaux (B1-C1) et de trois en lecture et en écoute (A2-C1). La répondante C (Caen) avait répondu avoir progressé de trois niveaux en interaction et de quatre en production orale (A1-B2 et A1-C1). Sinon, elle avait progressé de trois niveaux en écoute et en écriture (A1-B2) et de quatre en lecture (A1-C1). L'informatrice D (Caen) avait augmenté d'un niveau en interaction orale et de deux en production orale (A2-B1 et A2-B2). En lecture et en écoute, elle avait également progressé de deux niveaux (A2-B2) et de trois en écriture (A2-C1). Ces résultats m'ont amené à m'interroger sur le rôle de l'interaction orale dans l'apprentissage. Quel est le rôle de l'output oral dans l'acquisition de la langue étrangère ? Et comment parvient-on à s'exprimer dans la langue cible ?

Afin de répondre à ces questions, et parallèlement de comprendre les agents facilitateurs et inhibiteurs à l'output oral, il fut important de considérer les facteurs internes et externes et ainsi ce chapitre est sectionné en cinq : le contexte, la production écrite, la dimension affective, les stratégies empruntées et, finalement, l'expression orale.

²⁰ « Comprendre le fonctionnement de la langue », « la différence entre l'écrit, le familier et le soutenu », « les expressions et les formulations figées ».

²¹ « Simplement oser prendre la parole » et « la perception et la compréhension des mots quand quelqu'un parle ».

Le contexte représente l'élément factuel pour les groupes, la réalité environnementale qui décide de leur input et de leurs possibilités à la production orale. Les deux groupes reçoivent un enseignement formel, mais le groupe à Caen est constamment confronté à l'input contrairement au groupe à Oslo. Ce fait concret influence tous les aspects de leur apprentissage, en mettant également en lumière leurs difficultés à l'instant-même de l'entretien. Cette première section a donc pour but d'accentuer le rôle du contexte en regardant de plus près les problèmes généraux et particuliers qui sont identifiés par les étudiants selon le contexte.

Le terme output signifie la production de la langue (Swain, 2000) en englobant de ce fait l'écrit (3.3.2). L'écrit est ici pertinent parce que, globalement et relativement à la progression à l'oral, c'est à l'écrit que les étudiants ont le plus progressé. L'écrit est une activité disponible à tous indépendamment du contexte. Cette section a pour but de montrer qu'en l'absence d'output oral, cette forme d'expression peut également être décisive pour l'apprentissage.

La dimension affective conditionne énormément les informateurs (comme on l'a vu dans la section 3.4). Elle influence leur comportement face à la langue et de ses interlocuteurs, de la situation de l'apprentissage et de la volonté de parler (et ainsi de suite) et peut fonctionner comme obstacle ou facilitateur à l'apprentissage. En bref, elle agit sur tous les aspects, et à tous les niveaux de l'apprentissage et est ainsi capitale pour la progression et surtout de l'expression orale.

Le domaine des stratégies d'apprentissage en est un où il n'existe à ce jour pas de consensus en ce qui concerne la terminologie (3.2). Comme mentionné dans la section 3.2, les stratégies sont traitées au sens large du terme : «l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif » (DeVillers, 1992, cité dans Cyr, 1998). En effet, les informateurs ont identifié certaines tactiques plus ou moins efficaces liées au fait de parler et la section vise à comprendre ce que les informateurs doivent concrètement maîtriser, ou croient devoir maîtriser, afin de se faire comprendre, selon le contexte.

La dernière section de l'analyse comprend ce que le CERC appelle la production et l'interaction orale qui sera ici traitée sous un même parapluie : l'output oral. Aussi cette section sert-elle à clôturer l'analyse en mettant en exergue le rôle d'autrui, la menace envers l'ego et les bonnes expériences des interlocuteurs lorsqu'ils parlent français. Elle montrera

que c'est en effet en parlant que les informateurs se rendent compte de leur acquis et de leur compétence.

En ce qui concerne la présentation, chaque section est consacrée à introduire les informateurs et les données. Pour chaque thème sera d'abord présenté l'informateur pour lequel il y a de plus de données et les sous-thèmes seront présentés au début de chaque section et seront traités respectivement pour chaque informateur. La théorie pertinente est présentée en référence dans les parties discussions.

4.1 L'environnement linguistique

Les informateurs de cette étude se trouvent soit dans une situation guidée (Oslo), soit dans une situation mixte (Caen). Il s'ensuit qu'ils partagent la même base formelle, mais leur input et leurs possibilités d'output oral diffèrent. Tandis que les étudiants à Caen sont constamment face à la parole écrite, orale et communicative dans la salle de classe comme en dehors, le groupe à Oslo doit être plus actif dans sa recherche pour lire, écouter, écrire ou parler en dehors des cours.

Afin de mieux comprendre les différents contextes dans lesquels les informateurs se trouvent, il est important de prendre en considération quelques points. En ce qui concerne la structure des cours, la classe à Oslo est constituée de 67 étudiants et les cours sont donnés dans des amphithéâtres. En revanche, à Caen le groupe d'étudiants est constitué de 15 personnes et les cours sont donnés dans des salles de classe. De plus, les étudiants à Oslo ont trois cours de deux heures par semaine, ceux de Caen ont cours tous les jours sauf un. Il convient par ailleurs de mentionner que le caractère du cadre d'apprentissage est différent. Tandis que les étudiants à Oslo suivent un parcours universitaire dit « normal », ceux de Caen suivent un cours particulièrement conçu pour la formation des enseignants. Par extension, les deux répondants à Oslo mentionnent la solitude du parcours universitaire, en ce sens qu'on attend d'eux qu'ils prennent en mains leur propre apprentissage, alors que les deux répondantes à Caen parlent chaleureusement du suivi personnel et attentif des professeurs.

Lors des entretiens, afin de mieux comprendre les domaines problématiques selon le contexte, j'ai demandé aux répondants d'élaborer leurs réponses concernant les problèmes généraux et particuliers dans le questionnaire. Leurs réponses ont permis de nuancer et de cibler un domaine non mentionné dans le questionnaire : le débit de paroles. De plus, deux répondantes

ont comparé leur façon d'apprendre à des proches qui ont appris une L2 dans d'autres contextes.

Ainsi, les thèmes comme la structure des cours, les problèmes généraux et particuliers, le flux de paroles et les avantages ou les désavantages du contexte dans lesquels ils se trouvent seront présentés respectivement pour chaque informateur. Les répondants sont présentés par ordre alphabétique.

La répondante A évoque qu'à Oslo, ils ont eu beaucoup d'activités écrites, mais très peu d'activités orales durant l'année, et elle regrette ne pas avoir parlé plus. Elle s'est engagée dans un tandem langagier, mais cette personne parle très bien anglais et norvégien ce qui fait que maintenir une conversation en français devint difficile, vu que discuter en anglais était plus facile. De ce fait, et en plus des plannings chargés, leurs rencontres se sont faites de plus en plus rares. Avec quelques-uns de ses condisciples, elle planifie de ne parler que français lors de leurs colloques le mois restant pour se préparer aux deux examens oraux de fin d'année, laissant sous-entendre qu'ils n'ont pas parlé français ensemble auparavant. En plus de ce manque de pratique en dehors des cours, elle hésite à prendre la parole en cours et se laisse décourager par le niveau de certains de ses condisciples qui parlent déjà bien français :

Je trouve que je parle moins bien que mes condisciples, mais lors des cours ce sont principalement ceux qui parlent bien qui prennent la parole. J'ai dû me le rappeler. Il est moins probable que ceux qui parlent moins bien prendront la parole en cours.²²

Il est fort probable que le nombre d'étudiants dans les cours ait un impact sur le nombre d'occasions de parler, mais aussi sur le simple fait d'oser prendre la parole dans une grande salle où la compétence varie. Elle, qui ne maîtrise pas aussi bien la langue que certains autres, se laisse dissuader. Ce point est souligné par la suite de son énoncé :

Je pense que je suis sur un niveau plutôt bas, surtout comparé à certains autres, on peut entendre qu'ils ont vécu au Canada, en France et qu'ils ont fait des semestres d'échanges, et cela me rend [...] non, non, je ne peux pas entrer en concurrence avec ça ! Mais je pense cependant qu'il n'y a pas mal qui ont le même niveau que moi.²³

²² Jeg snakker nok en del mindre godt, tror jeg [enn mine medstudenter] men i forelesningen og på seminarene så er det jo for det meste de som snakker godt som snakker. Og det har jeg på en måte måtte minne meg selv på. De som føler at de ikke kan snakke godt, det er mindre sannsynlig at de vil ta ordet.

²³ Så jeg tror nok at jeg er på et ganske lavt nivå, spesielt i forhold til noen av de andre, de hører man, de har bodd i Canada, og Frankrike og på utveksling, så da blir jeg bare sånn herre [det går ikke an å sammenligne seg], nei, nei, jeg kan ikke konkurrere med det her. Men jeg tror nok at det er en del andre som er på samme nivå som meg.

Cependant elle pense, sans en être sûre pourtant, que d'autres se trouvent au même niveau qu'elle ce qui laisse suggérer qu'elle n'a pas entendu tous ses condisciples parler, il est donc possible de supposer que beaucoup d'autres s'abstiennent de prendre la parole en français en cours.

Dans le questionnaire, elle avait coché que, dans son expérience, l'apprentissage du français est difficile. En précisant, elle explique qu'il y a beaucoup de grammaire difficile : elle aime bien avoir des règles claires auxquelles se tenir, mais elle trouve qu'en français il n'est pas toujours facile de savoir pourquoi les choses se présentent d'une manière particulière et, ainsi, elle a du mal à accepter que « c'est comme ça » et que « le temps l'a développé ainsi ». Comme problème particulier, elle avait coché le vocabulaire dans le questionnaire. Elle explique ne pas connaître les mots les plus basiques :

[...] Je peux parler de plein de fonctions syntaxiques, mais je ne peux pas dire « rideau ».²⁴

Aussi, elle dit ne pas toujours avoir assez de mots pour en comprendre de nouveaux par le contexte. Elle précise qu'elle a beaucoup de mal à séparer un mot d'un autre parce que beaucoup de mots sonnent pareil à son oreille et particulièrement difficiles sont ceux qui, phonétiquement se terminent par un *o*²⁵ ou un *e*, mais qui en réalité s'écrivent avec plusieurs voyelles.

Entre autres, donc, ce sont la séparation et l'identification des voyelles non-prononcées qui rendent difficiles pour elle d'entrer dans le flux de paroles, notamment lorsqu'un locuteur natif parle vite. Cependant, en cours, elle dit comprendre la plupart des choses qui sont dites, certainement, selon elle, car les professeurs parlent plus lentement, mais aussi grâce aux supports techniques visuels. Elle mentionne par ailleurs les cours de phonologie, de phonétique et la transcription comme très bénéfiques pour cerner les contours de la langue et permettre d'appréhender le flux de paroles.

Très consciente des restrictions qui lui sont imposées par le contexte en termes de pratique, elle y voit aussi des avantages. En effet, elle s'est rapidement rendue compte qu'elle n'allait pas atteindre un haut niveau en français oral durant l'année à Oslo, ce qui a fait qu'elle a

²⁴ [...] jeg kan snakke om masse syntaktiske funksjoner men jeg kan ikke si "gardin".

²⁵ L'informatrice parle des sons *a* et *e*, mais vraisemblablement elle veut dire *o* et *e*, étant donné que les mots se terminant avec *a* ne s'écrivent pas avec une combinaison de plusieurs voyelles.

repoussé la pratique à plus tard, pour son semestre d'échange interuniversitaire prévu. Cependant, elle voit un grand avantage quant au contexte guidé puisqu'il lui a permis d'acquérir une base précieuse. En effet, sa sœur qui a passé son baccalauréat en France et qui parle très bien français, a une forte notion de l'acceptabilité d'une phrase, mais n'est nullement capable d'expliquer sa grammaticalité²⁶. La répondante A, en revanche, qui parle très peu français, mais qui s'est concentrée à apprendre les règles peut expliquer la règle grammaticale qui s'applique.

Le répondant B (Oslo) dit également que le français est très peu parlé lors des cours. Les professeurs donnent les cours en français, mais les étudiants ne parlent que pour poser des questions et peuvent même poser leurs questions en norvégien s'ils le préfèrent. Comme nous allons voir plus tard (4.4), il est en plus réticent à parler français avec ses condisciples en dehors des cours, ne lui laissant au final pas énormément d'occasions de pratiquer. Il cherche cependant activement à s'exposer à la langue et à certaines occasions, il a pu parler français, mais il donne l'impression que ces occasions de parler se font rares.

Comme la répondante A, il trouve que le français est une langue difficile à apprendre. La difficulté première consiste à ce que d'apprendre une langue est différent de toute autre matière qu'il connaît. Pour apprendre une langue, dit-il, il ne suffit pas simplement de se le faire enseigner, mais il faut l'intérioriser, faire de la langue une partie de soi-même. Autrement dit, il ne faut pas penser que c'est une matière à apprendre mais plutôt une autre manière de réfléchir. De plus, il trouve que c'est une barrière à surmonter que de réviser le français en français, autrement dit, appliquer la langue pour l'apprendre. D'autre part, c'est une langue latine et donc assez différente du norvégien. Le plus difficile pour lui est donc l'effort investi, et non pas la langue en elle-même, mais comme il dit, un travail assidu entraîne des résultats.

Quant aux problèmes particuliers, le répondant B avait coché un seul domaine problématique dans le questionnaire, le vocabulaire. Il précise que la particularité concernant l'apprentissage du vocabulaire consiste en une nouvelle façon de réfléchir ; que de se souvenir des choses concrètes contrairement à apprendre un système, une structure ou le

²⁶ Au lycée en France, les élèves ne reçoivent plus d'enseignement explicite en grammaire française (Ministère de l'éducation nationale, 2017)

fonctionnement d'une chose, comme il a l'habitude de le faire en chimie. Ainsi, se souvenir d'une chose précise représente pour lui une difficulté, comme par exemple se rappeler que « stol » se traduit par « chaise ». A part l'utilisation de Duolingo²⁷, il n'a pas réellement de stratégie pour apprendre et se souvenir des mots, seulement utiliser la langue et espérer progresser. Cependant, lors de l'entretien il mentionne la grammaire comme étant le plus difficile à apprendre. Pour lui, toutes les règles grammaticales à apprendre et à s'en souvenir ralentissent l'intériorisation et par conséquent, cela prend du temps avant de devenir naturel. Par exemple, lors d'une conversation, il peut être difficile de savoir quand il doit ou non utiliser le subjonctif.

Quant au flux de paroles, l'écoute est en effet le plus difficile pour lui dans l'apprentissage du français. Il a débuté l'année en écoutant RFI et France Info et s'est alors senti désespéré car il ne comprenait « rien ». Maintenant, bien que la radio lui paraisse toujours difficile, surtout à cause du débit des locuteurs, les schwas et la différence rythmique par rapport au norvégien, il explique qu'en cours ça va beaucoup mieux, étant donné, selon lui, que les professeurs sont norvégiens et par conséquent parlent plus lentement et de manière plus articulée. De plus, il dit être devenu compétent en phonologie et en phonétique, et la transcription, dont il n'avait jamais entendu parler auparavant, est devenu « son truc » (sic.). Il est plausible que cette maîtrise l'a aidé à entrer dans le flux de paroles. Ceci peut indiquer l'importance de l'input compréhensible. Lorsque les étudiants sont activement aidés, grâce à ces cours, ils arrivent à percer dans le flux de paroles.

Inversement à la répondante A, il ne voit aucun avantage quant à étudier le français en Norvège. En fait, il avoue même qu'il trouve un peu bizarre d'étudier une langue sans partir dans le pays.

Contrairement à l'informatrice A, qui se laisse décourager par ses condisciples plus forts, la **répondante C** (Caen) voit en ces condisciples plus compétents une richesse et une valeur car elle trouve qu'ils contribuent à augmenter sa propre compétence et parle ainsi d'eux comme un atout pour la classe :

²⁷ Duolingo est un programme informatique (application) qui permet d'apprendre une langue en répétant des mots, des phrases, des constructions de phrases etc. de manière ludique.

Il y a deux dans notre cours qui sont très compétents. L'une est ici depuis un an déjà et l'autre est un « walking encyclopedia » et est très doué généralement. Et puis ils sont doués à transmettre leur savoir, alors c'est agréable d'avoir des gens si doués dans notre classe.²⁸

Au questionnaire, elle avait répondu qu'elle trouvait l'apprentissage du français moyennement difficile. En discutant, il s'est avéré que sa réponse porte sur la structure de la langue qu'elle trouve à la fois similaire à ses deux langues maternelles, le norvégien et l'anglais, et en même temps très différente. D'une part, elle est contente de pouvoir esquiver les cas grammaticaux et les déclinaisons et de l'autre, elle est un peu désenchantée face à toutes les exceptions.

Comme problèmes particuliers, elle avait coché la grammaire, la syntaxe²⁹ et avait commenté « la différence particulière entre l'écrit, le familier et le soutenu ». Pour la syntaxe, elle mentionne particulièrement les verbes pronominaux et les pronoms *en* et *y*. La conjugaison des verbes ainsi que les modes sont pour elle problématiques. En ce qui concerne le registre de la langue, j'y reviendrai dans la partie expression orale (4.5).

Quant aux flux de paroles, elle dit :

C'est comme si une langue qu'on ne parle pas était une masse de sons qui petit à petit se forme... Oui, c'est comme un bloc de granite ou de marbre avant que ça ne devienne le plus grand chef-d'œuvre de Bernini, ou la Pietà de Michel-Ange et petit à petit, quand on commence à la tailler et à la former, ça se développe, ça devient quelque chose d'autre.³⁰

Par cet énoncé imagé, elle donne l'impression que l'étude, la compréhension et l'apprentissage de la langue est quelque chose qu'elle contemple.

Pour elle, il serait impensable d'étudier une langue étrangère en Norvège, et souligne que peu importe la façon dont on dispose de son temps à l'étranger, l'apprenant est constamment entouré de français sans pouvoir y « échapper ». De ce fait, selon elle, il apprend à communiquer. Elle prend en exemple des étudiants de différentes universités norvégiennes qui sont venus en voyage d'étude de quelques semaines durant l'année. A part ceux qui

²⁸ Vi har to stykker i klassen vår som er veldig gode. Hun ene har allerede bodd her et år, og han andre bare er en sånn derre «walking encyclopedia» på alt, egentlig, og er veldig dyktig, skoleflink generelt. Og så er de veldig flinke til å lære bort det de kan, så morsomt å ha de som er såpass flinke, da [i klassen]

²⁹ Syntaxe est ici compris, selon sa définition classique, comme la façon dont nous pouvons construire des phrases en combinant des mots en accord avec des règles (Harley, 2001).

³⁰ Det er akkurat som om språk man ikke kan er sånn en masse med lyd, og så etter hvert så blir det formet til en sånn ... ja, en blokk med granitt eller marmor, før det blir Berninis største verk, eller før det blir Michelangelos Pietà, og så etterhvert som man begynner å hakke og forme det, så utvikler det seg, og så blir det noe ut av det.

avaient déjà passé une année en France, les autres, selon elle, n'étaient presque pas en mesure de construire une phrase simple (sujet – verbe – objet).

Parler en cours ne fait pas partie des activités préférées de la **répondante D** (Caen).

Cependant, elle dit que c'est la même chose pour elle en norvégien ; elle préfère observer et écouter au lieu de parler. Cela dit, elle raconte qu'elle s'était forcée à parler français en cours au début de l'année, mais que maintenant elle n'en voit plus l'utilité, vu qu'elle a déjà assez bien progressé et que cela lui demande beaucoup d'effort. Elle est alors consciente que parler est important pour apprendre, mais malgré la petite structure de la classe qui pour la répondante C semble si positive, elle préfère ne plus focaliser son effort à parler en cours.

Cette informatrice a répondu, comme les informateurs à Oslo, qu'elle trouvait l'apprentissage du français difficile. Pour elle, c'est une question d'effort investi et de réussite. Il est important de savoir conjuguer, écrire et parler correctement. En plus de cela, le fait que le français soit une autre famille de langues et qu'elle doive penser différemment représente une difficulté.

Concernant les problèmes particuliers, elle avait répondu la grammaire et la syntaxe dans le questionnaire. En élaborant, elle dit que ce sont surtout les phrases contenant une négation et un objet direct qui lui posent problème, mais qu'elle a connu une progression depuis qu'elle a répondu au questionnaire et qu'elle maîtrise déjà mieux ces problèmes. Comme les deux répondants à Oslo, elle aussi évoque le vocabulaire comme étant un défi. Elle est exaspérée par elle-même car elle estime avoir un problème d'acquisition de vocabulaire et dit qu'elle doit avoir entendu un mot très souvent avant qu'elle ne s'en souvienne. Elle compare avec son expérience de l'apprentissage de l'anglais, où elle estime avoir un faible vocabulaire comparé à ceux qu'elle trouve « bons » en anglais. En élaborant, elle réalise cependant que comparativement aux années d'apprentissage de l'anglais, elle a acquis beaucoup de vocabulaire en français. En réalisant ceci, elle admet que l'apprentissage du vocabulaire du français s'est fait plus rapidement que l'anglais et bien que toujours que modérément satisfaite, elle trouve cela gratifiant à voir.

De même que les informateurs B et C, la répondante D avait elle aussi débuté l'année en pensant qu'elle ne comprenait « rien ». Elle ne comprenait pas ce que disaient les professeurs. Prise de panique, elle se demanda comment elle était sensée pouvoir répondre si elle ne comprenait pas la question ! Puis, petit à petit, elle ne sait pas vraiment comment, le flux de

paroles a pris un sens. Désormais, elle dit comprendre la majorité et qu'elle a été étonnée par sa propre compétence lorsqu'en cours ils ont regardé une partie des débats de la présidentielle à la télévision. Elle avait du mal à suivre lorsque les candidats parlaient vite et fort, mais à part cela elle avait compris beaucoup. Une autre expérience qui l'a marqué concernant la compréhension était lorsque le train dans lequel elle était s'est soudainement arrêté. Elle était seule et fut agréablement surprise lorsqu'elle comprit l'information qui passait au haut-parleur. Elle décrit cette compréhension comme un sentiment de sécurité :

Je comprends ce qui se passe, je peux me détendre à présent. Et ce sentiment me vient de plus en plus souvent.³¹

Tout comme les répondants B et C, elle n'arrive pas à voir quel serait l'avantage d'étudier le français dans son pays d'origine. Tout comme la répondante A, elle a un frère qui est parti une année à l'étranger, mais qui lui a vécu dans un contexte non-guidé. En plus de cela, parallèlement à son année passée à Caen, ce même frère a fait une année d'étude d'une autre L2 à Oslo. Elle s'est alors rendue compte, malgré l'admiration qu'elle a pour lui et pour sa compétence communicative, qu'elle maîtrise beaucoup mieux le français que lui avec les deux langues étrangères qu'il a apprises ; grâce au contexte guidé, elle a acquis un niveau formel que lui n'a pas appris dans son contexte non-guidé et grâce au contexte mixte, elle a acquis plus de compétence communicative que lui dans son année d'études à Oslo.

4.1.1 Discussion

Quoique manifestement différent sur les plans individuels et contextuels, les deux groupes sont exposés à l'input formel du français, offert par le contexte et parlé par des locuteurs compétents (Ortega, 2013). L'apprentissage guidé et mixte selon le contexte a probablement influencé la façon dont l'apprentissage a été vécu par les apprenants et où ils ont investi d'effort.

Par exemple, les répondants à Oslo ont tous les deux évoqué qu'il y a beaucoup d'activités écrites, mais très peu d'activités orales durant l'année. De plus, ils ont mentionné que le cours ne prévoit deux examens oraux qu'à la fin des deux semestres, ce qui a probablement résulté au fait qu'ils ont focalisé leurs efforts à l'écrit et repoussés leur pratique de l'oral. De plus, par le peu d'occasions de parler, et malgré leurs recherches actives pour pratiquer, le contexte a

³¹ «Jeg skjønner jo hva som foregår» på en måte, og «jeg kan jo bare slappe av». Og den følelsen har jeg liksom mer og mer, da.

rendu difficile la production orale. En effet, comme nous allons le voir dans la section 4.3, ils attendent tous les deux leur année à l'étranger pour se concentrer sur l'oral.

Il semblerait qu'en plus de l'exposition possible à la langue, la structure du contexte guidé joue un rôle important. Un cours de beaucoup de personnes peut freiner certains à parler, de plus, à cause du suivi moins dirigé et moins personnalisé, ces personnes ne savent pas forcément comment optimiser leur propre apprentissage. Dans une petite salle de classe, en revanche, il semblerait plus facile d'apprécier et tirer profit de la compétence des plus forts au lieu de la craindre et en plus d'avoir l'avantage d'un suivi proche. La petite structure peut donc mettre en avant ce que Vygotsky appelait la zone du développement le plus proche (3.1), facilitant le contact avec le professeur et les pairs plus compétents, permettant à l'étudiant d'atteindre le prochain niveau d'évolution. La structure de cours, semblerait-il, peut également avoir un impact sur la confiance communicative (3.4.4). En effet, la compétence auto-ressentie de la répondante A par rapport à ses condisciples la décourage de parler en cours. Il n'est donc pas unimaginable que la structure des cours influe sur la disposition à communiquer (3.4.4).

Quant aux problèmes généraux, il est clair que tous ont réfléchi à leur propre situation d'apprentissage et savent plus ou moins bien les choses qui sont difficiles pour eux. Tous sauf l'informatrice A évoquent la structure de la langue comme domaine problématique. Etant la personne qui pense avoir le moins progressé des quatre, il se peut qu'elle soit moins consciente concernant l'apprentissage de la langue. Toutefois, il est plus probable que cela soit plutôt un oubli, ou bien même une information qu'elle ait considérée comme redondante ; le simple fait qu'elle mentionne la grammaire montre qu'elle est bien consciente des systèmes différents, même si elle ne l'a pas évoqué explicitement.

Concernant les problèmes particuliers, les réponses aux questionnaires montraient déjà que les domaines problématiques identifiés par les étudiants étaient un peu différents selon le contexte, surtout en ce qui concerne le nombre de domaines identifiés par étudiant (voir 2.1.4).

Les résultats quantitatifs (section 2.1.4 ou annexe 5) laissaient supposer une sorte de hiérarchie dans les domaines problématiques liés à l'apprentissage, surtout pour le groupe à Oslo (grammaire 67%, vocabulaire 50%, syntaxe 23% et prononciation 6%). A Caen, la grammaire était également jugée comme la plus difficile à apprendre (62%) mais pour les

domaines restants, le taux s'était fixé à 31%. Après la grammaire, le vocabulaire semblait, selon cette statistique, être le plus difficile à apprendre pour ceux qui avaient peu d'occasions de pratiquer la langue. Il en allait autrement pour la syntaxe, où, comparativement, les étudiants à Caen la trouvaient plus problématique que ceux d'Oslo, suggérant une plus forte exposition à la langue et ainsi une meilleure conscience concernant son utilisation et par extension leurs propres manques à cet égard. Le plus remarquable restait tout de même le domaine de la prononciation, où une seule personne à Oslo l'avait coché. Cela pouvait soit indiquer que les cours de phonologie et de phonétique étaient très aidants, servant à prononcer parfaitement le français. Cependant, je soupçonnais plus probable que les étudiants à Oslo, moins exposés à la locution des natifs, et par conséquent ne recevant aucun ou peu de feedback correctif (3.3.2) de ceux-ci, n'étaient pas aussi conscients de leur propre prononciation se sentant ainsi moins préoccupés par la prononciation correcte. En effet, tandis que le groupe à Caen est exposé à de la variation linguistique, le groupe à Oslo est vraisemblablement majoritairement exposé qu'à des données positives (Long, 1996), comme la présentation des exemples de grammaticalité et d'acceptabilité lors des cours.

Ces résultats font à un certain degré écho chez les informateurs à l'entretien car ils identifient tous la grammaire comme domaine difficile. Selon Ortega (2013), la grammaire semble avoir un statut particulier dans l'apprentissage d'une L2 en ce sens qu'elle semble être moins influencée par les avantages offerts par l'environnement, comme c'est le cas par exemple pour le vocabulaire et la compétence discursive. Plus particulièrement, la grammaire demande plus d'intérêt, d'attention et de travail dur, peut exiger plus de temps à mijoter et à utiliser, et finalement peut donner accès au développement d'autres aspects de la langue cible. Cette hypothèse semble justifiée au vu des données de cette étude. Effectivement, les étudiants dans les deux contextes prêtent beaucoup d'attention à l'apprentissage de la grammaire, mais seulement les deux à Caen disent explicitement la syntaxe, suggérant que cette sensibilité vient avec le développement des compétences.

Selon Ellis (2015), l'acquisition du vocabulaire est intimement liée à l'acquisition de la grammaire, car le vocabulaire peut faire avancer l'apprentissage de la grammaire, par exemple en utilisant des phrases standard ou des expressions figées (il semblerait que... etc.), qui serviront comme base. Dans l'acquisition du lexique, il ne s'agit pas seulement d'une acquisition linéaire, où un mot est ajouté après un autre, mais aussi d'en ajouter de la profondeur (à ces mots) et de les incorporer dans une structure dans laquelle sont créées des

connections entre les mots qui, par conséquent, deviennent plus complexes avec le temps. En effet, notons que seule la répondante C n'évoque pas le vocabulaire, suggérant l'obtention d'une bonne maîtrise de la langue. Etant donné qu'elle est celle qui a le plus progressé des quatre, mais aussi qui démontre le plus d'output oral (4.5), elle laisse supposer que beaucoup de pratique élargit le lexique de façon significative, qu'elle a intériorisé la structure dont parle Ellis (2015) et ainsi atteint une profondeur et une complexité dans son lexique. En effet, la répondante A, qui n'a pratiquement pas parlé français, dit que son vocabulaire est si faible qu'elle a des difficultés à identifier un nouveau mot à partir du contexte. Il est à remarquer que les informateurs à Oslo ne reçoivent que de l'input guidé et apprennent le français sur un plan académique, ce qui leur donne un vocabulaire académique, mais pas un vocabulaire usuel. Ceci semble représenter un manque pour les deux répondants à Oslo. Surtout l'informatrice A n'a pas eu assez d'input ou d'output pour acquérir les mots « simples ». Le répondant B, nous allons le voir plus tard (4.3), a eu considérablement de l'input. La réponse de la répondante D suggère également que seul l'input ne suffit pas pour apprendre. Elle dit ne pas parler assez souvent français et il est probable que si elle avait essayé de s'exprimer plus, elle se serait mieux souvenue des mots. Un manque de pratique, semblerait-il, rend difficile l'acquisition du lexique et par conséquent, son accumulation.

Parallèlement au fait d'essayer d'apprendre la grammaire et le vocabulaire, ils doivent entrer dans le flux de paroles et de le décoder. Extraire des formes de flux de paroles fait partie des éléments fondateurs de l'apprentissage d'une deuxième langue et qui rappelle l'apprentissage de la langue maternelle. Cette problématique se fait sentir chez tous les répondants.

En fait, l'apprenant est, tout comme l'enfant, face à deux problèmes majeurs³² (Clark, 2009). Le premier concerne la *segmentation* liée à l'identification des unités (phrases, mots, morphèmes et segments sonores) quand il n'a pas les outils pour le fragmenter, comme par exemple l'informatrice C qui se rappelle ne pas comprendre « où un mot commençait et terminait et où un autre débutait ».

L'autre problème concerne l'*invariance*, vu que la langue parlée n'est pas invariable ; un même locuteur peut prononcer le même mot à des moments différents avec de grandes

³² En réalité, selon Clark (2009), l'enfant est exposé à trois problèmes, le troisième étant lié à la langue. L'enfant doit comprendre quels sons et quelles trames sonores sont systématiques et appartiennent à la langue qui l'entoure. Etant donné que l'apprenant adulte possède déjà des connaissances concernant le monde et tire de l'expérience de la (des) langue(s) qu'il maîtrise, ce troisième point ne s'applique pas à lui.

variations acoustiques. Contrairement à l'apprentissage de la langue maternelle, il va de soi que s'attaquer à la tâche exige un effort tout autre de la part de l'apprenant. Il est en effet à noter que celle qui se dit avoir le moins progressé parmi les quatre est également celle qui donne l'impression de ne pas encore entièrement maîtriser cet aspect de l'apprentissage, probablement à cause d'une faible exposition au français.

Identifier la segmentation des unités et comprendre l'invariance de la langue à l'étude exige visiblement énormément d'efforts, pour ne pas parler de frustration. Mais en empruntant des chemins différents, ils ont tous réussi, chacun à leur niveau, à leur rythme et grâce à des moyens différents, à entrer dans le flux de paroles et d'en comprendre le sens. La répondante D donne un indice quant à sa réussite : plus elle arrive à se détendre, plus elle obtient un sentiment de sécurité qui à son tour mène à plus de compréhension.

En ce qui concerne les cours de phonologie et de phonétique, ils ont visiblement été très bénéfiques pour les répondants à Oslo, notamment pour entrer dans le flux de paroles. Au vu de leurs énoncés, j'ai compris que l'emphase du cursus à Oslo n'était pas sur la production orale, mais plutôt sur l'écrit, la lecture et l'écoute, ce qui peut certainement mieux expliquer pourquoi seulement une personne à Oslo a identifié la prononciation comme étant difficile dans le questionnaire.

Quant aux avantages et aux désavantages selon le contexte d'étude, seule la répondante A voit un bienfait en ayant commencé ces études de français à Oslo. Les trois autres sont persuadés de la supériorité en ce qui concerne l'apprentissage en milieu naturel. Cette croyance (3.4.1) semble être assez forte ce qui les a tous amenés à devoir ajuster leurs propres attentes ou à ajourner certains aspects de l'apprentissage, comme nous allons le voir dans 4.3. En se comparant avec sa sœur, la répondante A arrive à apprécier l'apprentissage formel qu'elle a eu, tandis que la répondante C est choquée du niveau de français de ses compatriotes venues en voyage d'étude à Caen. L'informatrice D a également conclu que la situation mixte est la plus avantageuse ; son frère, en contexte non-guidé a appris à bien parler, mais pas à apprendre les règles, et en contexte uniquement guidé, n'a pas atteint un aussi haut niveau qu'elle-même en une année.

Avant de clôturer cette section, il est utile de remarquer que plusieurs ont ajouté ou modifié les problèmes particuliers après avoir répondu aux questionnaires. Ceci peut indiquer que l'utilisation de questionnaires avec des réponses fermées pour un sujet aussi complexe que

l'apprentissage des langues, peut augmenter le risque de ne pas saisir ou de laisser passer des informations importantes. Une autre explication envisageable, et possiblement encore plus juste, est une variation dans leur interlangue (Selinker, 1972). Les problèmes particuliers varient avec la progression de l'apprenant et le temps entre la remise des questionnaires et les entretiens ont pu laisser aux étudiants le temps d'améliorer les points qu'ils estimaient problématiques et/ou fait apparaître d'autres. Ce qui semble en effet être le cas pour certains.

Nous avons vu que le contexte offre des possibilités différentes, amenant les étudiants à investir leurs efforts dans différents domaines de l'apprentissage. En effet, il semblerait que le groupe à Oslo se heurte à des obstacles qui sont plus facilement surmontables à Caen. Une différence observable entre les deux groupes est que les informateurs à Oslo ont globalement moins bien progressés durant l'année et la plus grande différence contextuelle paraît être la pratique de l'oral. Par exemple, le vocabulaire semble être plus facilement acquis et le flux de paroles est déchiffré plus tôt.

En me fondant sur ces données, je peux, comme plusieurs chercheurs (3.3.1), rejeter l'hypothèse que seul l'input compréhensible est suffisant pour activer la langue étrangère.

L'élément qui est cependant disponible au même niveau dans les deux contextes est la production écrite. L'écriture, faisant partie de la nomination output offre en effet une façon de produire la langue sans être forcément influencé par l'environnement.

4.2 La production écrite

Un phénomène qui est apparu lors de l'analyse de la grille d'autoévaluation a été que presque tous les étudiants, indépendamment du contexte et du progrès dans les autres catégories, s'étaient mieux notés à l'écrit que dans les autres domaines. Le fait particulièrement intéressant était que les étudiants qui s'étaient estimés « faibles » dans la plupart des catégories, s'étaient, pour la majorité, assez bien notés à l'écrit (2.1.4) :

Moyenne	Ecouter	Lire	I.O.	P.O.	Ecrire
Oslo	1,2	1,2	1	1,1	1,3
Caen	2	1,9	1,9	2,2	2,6

Tableau 3 - Niveaux avancés Oslo et Caen (idem Tableau 1)

Ayant prêté particulièrement attention à ces réponses inattendues, j'ai décidé de poser la question directement aux informateurs : pourquoi, d'après-vous, la majorité s'est-elle mieux notée à l'écrit que dans les autres domaines dans la grille d'autoévaluation ? Ne pouvant pas répondre pour le groupe entier, les informateurs ont plutôt parlé de leur propre expérience et de ce qu'ils pensent de ce qui pourrait être l'avantage de l'écrit.

La répondante A (Oslo) avait signalé une progression assez faible durant l'année, mais a indiqué un progrès de A2 à B2 à l'écrit. Quand questionnée, elle répond qu'à l'oral il peut être difficile de comprendre exactement la quantité de ce que l'on a compris parce que l'incompréhension de certains mots peut ralentir la compréhension de la totalité de l'énoncé. En revanche, à l'écrit, il est plus facile d'identifier les mots qui ne veulent pas dire grand-chose, et donc, malgré le fait qu'elle ne comprend pas forcément tous les mots, le texte devient tout de même plus compréhensible. De plus, elle réitère les propos phonétiques (4.1) que le français, tel qu'elle le perçoit, contient beaucoup de sons étrangers et que les mots ne sont pas prononcés tels qu'ils s'écrivent.

L'informateur B (Oslo) a eu une bonne progression durant l'année et a avancé de B1 à C1 en écriture. Pour lui, l'écriture se démarque des autres formes de communication car en écrivant, il devient en quelque sorte le maître : personne ne voit sa trame de réflexions, seulement le produit fini. De plus, le facteur temporel n'entrant pas en jeu, il peut prendre son temps pour exprimer ce qu'il souhaite.

La répondante C (Caen) a beaucoup progressé dans toutes les catégories et se note A1 à B2 à l'écrit, c'est-à-dire moins bien qu'en progression orale (A1 à C1). Ainsi, elle est la seule parmi les répondants à l'entretien à avoir plus progressé à l'oral qu'à l'écrit, et elle prend alors un peu de distance lorsqu'elle essaye d'expliquer pourquoi la plupart des étudiants trouvent l'écriture le plus accessible, mais relève le temps de réflexion et les supports informatiques (comme les traducteurs, les dictionnaires et les corpus disponibles en ligne) comme facteurs facilitateurs.

L'informatrice D (Caen) a globalement eu une moins forte progression que la répondante C, mais a en revanche progressé de A2 à C1 à l'écrit. En concordance avec les autres informateurs, elle mentionne principalement le temps de réflexion comme facilitateur à la production écrite. Elle trouve que le temps qui lui est offert par ce moyen de communication

lui donne une autre liberté d'expression :

[...] En écrivant, on a le temps de réfléchir parce qu'on écrit beaucoup plus lentement que l'on ne parle. Alors, on peut réfléchir à « comment dois-je formuler cette phrase » et puis on peut l'écrire et la reformuler si besoin. Ecrire donne ainsi plus de liberté, car contrairement à l'oral, on peut recommencer la phrase quatre, cinq fois.³³

Au vu de sa personnalité timide et de son anxiété langagière prononcée (4.3), il paraît naturel de penser qu'elle préfère l'écrit à l'oral. En effet, elle dit elle-même préférer cette forme d'expression en norvégien et il lui est ainsi plus facile de pratiquer la langue à travers l'écrit.

4.2.1 Discussion

L'aspect du temps semble donner une plateforme de sécurité où les apprenants se sentent moins exposés, où personne n'a accès à leurs réflexions et par conséquent à leurs fautes. Ainsi, la production écrite offre possiblement un endroit de pratique où l'apprenant peut remarquer ses propres lacunes et tester des hypothèses (3.1.2) à l'abri du regard d'autrui. L'écrit donne alors un fondement qui accorde une place de manœuvre et de pratique. Cet exercice offre également une arène où l'étudiant peut travailler et produire la langue en paix, sans interruptions, dans un rythme convenable au processus de la pensée et à leur stade de développement actuel (3.1). Ceci est cohérent avec les données de l'aspect affectif de l'apprentissage (4.3). Si parler peut paraître perturbant au début, par exemple à cause de la menace envers l'ego (3.4.3), une façon d'acquérir la maîtrise sans perdre la face est de produire la langue sur papier. Autrement dit, écrire est en forte relation avec la dimension affective, notamment car écrire efface l'insécurité que l'affectif peut entraîner. Aussi, l'écriture offre à ceux qui de par nature parlent moins, une occasion de s'exprimer et de produire un résultat avec la langue.

Bien que les données disponibles n'en parlent pas, il est essentiel de prendre en considération que les étudiants se sont probablement entraînés à l'écrit depuis le collège. En effet, ceci peut être une explication pourquoi la majorité des étudiants, indépendamment du contexte, se sont mieux notés à l'écrit.

³³ [...] når man skriver så har man jo tid til å tenke, da. Man skriver jo veldig mye saktere enn man snakker. Det blir liksom «hvordan skal jeg formulere denne setningen» og så kan du skrive og så kan man jo reformulere den eventuelt. Og da, ja, det gir så mye større frihet, å skrive, for du kan jo ikke begynne samme setningen fire, fem ganger når du snakker.

Il est par ailleurs intéressant de noter que celle qui a le plus progressé à l'oral parmi les informateurs à l'entretien, s'est moins bien notée (respectivement, au vu des notes globales) à l'écrit que les autres. Il est probable qu'étant donné qu'elle s'est lancée à l'oral et qu'elle a beaucoup d'occasions de pratiquer, elle n'a plus autant besoin de l'écrit comme arène de sécurité et a focalisé son effort sur l'oral. D'un autre côté, il est également possible qu'elle trouve ne pas tant avoir progressé à l'écrit à cause d'autres facteurs, comme par exemple une difficulté grammaticale autrement apparente à l'écrit qu'à l'oral, mais les données disponibles ne laissent pas estimer de telles éventualités. Le répondant B en revanche semble avoir beaucoup profité de l'output écrit. Comme mentionné, à Oslo ils ont beaucoup écrit, et comme nous allons le voir (4.3) le répondant B s'est plongé dans la langue. Cette combinaison s'est montrée bénéfique pour lui et il a beaucoup progressé dans toutes les catégories, tirant le meilleur parti du contexte. La répondante D aussi a beaucoup progressé à l'écrit. En effet, elle dit préférer l'écrit à l'oral même en norvégien, donc au vu de sa personnalité, cette forme d'expression en est une qui lui convient. Il est également étonnant de noter que seule la répondante A, qui est, selon les résultats du questionnaire, celle qui aurait le moins progressée des quatre, ne mentionne pas le temps et la sécurité, mais focalise sa réponse sur la compréhension des mots. Cette attention particulière rappelle son lexique peu développé (4.1) ce qui peut expliquer pourquoi elle n'est pas aussi avancée dans le processus d'apprentissage que les autres informateurs et donc, sa préoccupation première est toujours d'entrer dans le flux de paroles.

En somme, l'écrit donne place à la réflexion et laisse le temps aux informateurs de comprendre et de s'exprimer à l'abri d'autrui. Faute de pratique à l'oral, ou simplement par préférence, l'écrit offre une bonne façon de produire et ainsi de pratiquer la L2, et il semblerait même fonctionner comme un excellent substitut pour les répondants B et D. Néanmoins, savoir s'exprimer sur papier n'est normalement pas suffisant pour communiquer. Afin de prendre en considération l'expression orale, où le locuteur est plus exposé, il faut dans un premier temps prendre en compte les facteurs émotifs, qui peuvent faciliter ou obstruer l'apprentissage ou la volonté de parler.

4.3 La dimension affective

Cette section a pour but de considérer la dimension affective de l'apprentissage. En effet, l'affectif fait partie intégrante de la cognition, comme le montre la citation suivante des idées de Vygotsky :

La pensée n'est pas l'instance la plus haute. La pensée elle-même ne naît pas d'une autre pensée, mais de la sphère motivationnelle de notre conscience qui embrasse nos inclinations et nos besoins, nos intérêts et nos impulsions, nos affects et nos émotions. Au-delà de la raison, il y a une tendance affective et volitive. Elle seule peut donner la réponse au dernier " pourquoi " dans l'analyse de la pensée (Léontiev & Luria, 2011, p. 248).

Assurément, derrière tout apprentissage se trouve une toile de différents sentiments positifs et/ou négatifs, tous susceptibles d'influencer l'apprentissage et la qualité de celui-ci. En réitérant les propos de Swain (2013), l'affectif est difficile à cibler, notamment parce que le « sentiment » représente une entité complexe et peut varier selon le contexte. Les énoncés des informateurs m'ont permis d'identifier certaines dimensions affectives qui, par leur présence ou par leur absence, semblent les influencer tous dans leur apprentissage, notamment la motivation, l'anxiété langagière et les croyances, compris ici comme les attentes concernant leur année d'étude. De plus, leur personnalité, telle que je l'ai perçue, sera mentionnée. Ces éléments seront discutés respectivement pour chaque informateur, commençant par celle qui démontre le plus d'émotions.

Le hasard fait que **la répondante D** à Caen étudie le français. Désirant devenir psychologue, elle ne s'était jamais imaginée étudier le français. En fait, avant de commencer, elle rejetait l'idée systématiquement :

Non, je ne vais *surtout pas* étudier le français.³⁴

Les circonstances ont cependant voulu qu'elle n'a pas pu se déplacer pour les concours des études en psychologie et qu'elle s'est retrouvée avec une année « libre ». Elle est arrivée à la conclusion qu'étudier le français est professionnellement sensé car elle a toujours eu le rêve de partir à l'étranger avec une organisation non-gouvernementale comme psychologue et la maîtrise du français serait un atout. Ensuite, elle a choisi de partir à Caen sur la recommandation d'une amie et parce qu'elle y a de la famille.

³⁴ Nei, jeg skal *ikke* studere fransk i hvert fall

C'est donc dans cette longue perspective professionnelle qu'elle puise sa motivation. Cependant, cette motivation instrumentale n'a pas toujours été facile à garder. Tandis qu'au début, elle projetait le souhait de partir plus tard à l'étranger en voyages professionnels, elle a eu une période prospère où elle a trouvé un intérêt à la simple étude de la langue. Elle se plaisait surtout en cours de grammaire où elle trouvait une sécurité en apprenant les systèmes et les règles. Par contre, vers le printemps, c'est-à-dire vers la fin de l'année scolaire, sa motivation a baissé. Elle ne sait pas exactement pourquoi, mais pense que ça peut être lié au fait qu'elle ne voyait plus de progression, surtout en ce qui concerne l'oral. Même en grammaire, elle trouve avoir stagné et aurait préféré ne plus apprendre, mais plutôt répéter ce qu'elle avait appris jusqu'à présent. A cause de sa motivation fluctuante, elle a fait un effort tout au long de l'année pour retrouver sa motivation première et garder sa perspective. Lors de l'entretien elle a réussi à la retrouver un peu, mais la déception concernant sa progression à l'oral, est palpable et elle n'arrive pas à s'en détacher complètement.

La relation entre ses attentes et sa motivation peut être observée. Alors qu'elle a bien progressé à l'écrit, elle avait donc vraisemblablement envisagé d'atteindre un niveau à l'oral bien plus élevé :

Maintenant, vers la fin de l'année, à l'écrit j'ai obtenu le niveau que j'avais envisagé, mais pas dans la conversation spontanée.³⁵

D'après les dires des personnes, elle avait cru que la progression allait se faire beaucoup plus rapidement et qu'elle allait avoir un niveau oral bien plus élevé à la fin de l'année. La réalisation que l'apprentissage prenait plus de temps que prévu l'a, par moments, découragée et elle dit qu'elle ne souhaite plus étudier le français comme matière. Cependant, elle a développé une affection particulière pour la France et grâce à la base linguistique qu'elle a acquise durant l'année, elle aimerait bien revenir vivre en France plus tard, soit comme étudiante en échange interuniversitaire en psychologie, soit pour y travailler. Mais ce à condition de participer plus dans la communauté française et de parler plus français comparativement à cette année à Caen. Et ne pas avoir à étudier la langue comme discipline à part entière.

³⁵ I skriftlig, der har jeg fåt det nivået som jeg tenkte at jeg ville ha når det nærmer seg slutten av året, men ikke liksom den spontane samtalen.

De nature timide, elle démontre aussi une anxiété langagière. Pour elle, il est indispensable de trouver un cadre où elle se sent en sécurité avant d'oser prendre la parole. Par exemple, des situations où beaucoup de personnes peuvent l'entendre parler représentent pour elle un obstacle, car elle a peur de leur jugement :

Je préfère quand, par exemple, la file d'attente n'est pas trop longue au supermarché car j'ai l'impression que tout le monde m'entend, même si ce ne sont que des phrases standards que j'ai dites tout au long de l'année et que je sais que je maîtrise. Je suis consciente que ça leur est égal, mais dans cette situation-là j'ai le sentiment qu'ils entendent que je ne suis pas française.³⁶

Elle réfléchit à ce qui pourrait optimiser les circonstances langagières pour elle. Ne se sentant pas à l'aise pour intervenir en public, elle cherche plutôt des situations avec un nombre restreint de personnes. En petit comité où l'ambiance est calme, elle se sent détendue et arrive mieux à s'exprimer. Elle met en avant surtout deux personnes qui lui offrent le cadre de « sécurité langagière » dont elle a besoin et dont elle profite : son oncle français et la mère dans sa famille d'accueil³⁷. Avec eux, elle peut prendre son temps et chercher ses mots et ses phrases sans se sentir pressée ou jugée et le fait qu'ils connaissent déjà son niveau de français rend l'expérience moins perturbante. D'un côté, elle est très consciente de sa propre personnalité et des conditions dont elle a besoin pour faciliter sa production orale. En même temps, tout en ayant accepté qu'elle est comme elle est, elle éprouve une certaine jalousie vis-à-vis de quelques condisciples qui arrivent à parler en toute circonstance :

Quand on est plusieurs de la classe à sortir en soirée je vois bien ceux qui y sont à l'aise. Ils parlent et parlent en français et donnent l'impression d'être très doués. Et ils le sont. Et ça empire mon propre ressentiment. Mais petit à petit j'ai commencé à comprendre que cette situation doit leur convenir à eux.³⁸

Comme expliqué dans la partie 4.2, elle préfère l'écrit à l'oral. Mais bien que l'écrit soit une forme d'expression qui lui plaise et qui lui convienne, elle présente également des sentiments contradictoires. Elle dit qu'elle sent qu'écrire c'est presque tricher, comme si elle ne

³⁶ Jeg kan jo foretrekke at det for eksempel ikke er en kjempelang kø [på butikken], for da føler jeg at alle bak meg hører hva jeg sier selv om det er helt sånn der standardfraser, som «jeg vet at dette kan jeg jo, for det har jeg jo sagt omtrent hver dag i et år, liksom», og jeg vet jo også et de bryr seg jo egentlig ikke, men det er noe med akkurat i den situasjonen så kan det oppleves som «nå hører de at jeg ikke er fransk».

³⁷ Il ne s'agit pas ici d'une famille qui héberge, mais plutôt d'une famille qui offre aux étudiants étrangers un moyen de contact et de conversation avec des interlocuteurs français en France.

³⁸ Hvis vi er ute, og vi er mange fra klassen, så ser jeg de som trives i den situasjonen veldig godt og som prater og prater på ... [fransk], og så får man jo inntrykk av at de er kjempeflinke. Og det er de jo. Og så blir det liksom så mye verre den følelsen, eller min egen følelse, da. Men etter hvert så har jeg vel begynt å skjønne at det passer vel dem, da, den situasjonen.

connaissait pas assez bien la langue. Elle a dû travailler sur cette attitude et elle est arrivée à admettre que, même en norvégien, elle préfère écrire et ainsi avoir le temps de formuler de belles phrases. En réalisant ceci, elle s'est quelque peu détendue, mais elle sent le besoin de se justifier ce qui à son tour laisse sentir un certain manque de confiance vis-à-vis du fait qu'elle préfère l'écrit à l'oral, ce qui, d'après elle, la différencie de beaucoup de ces condisciples.

La répondante A à Oslo suit un parcours universitaire pour devenir professeure en sciences sociales. Elle explique que le grade exige une langue supplémentaire dans l'éventail de sujets. Ne voulant ni étudier les langues nordiques, ni l'anglais, elle a opté pour le français, mais ajoute que si le programme avait permis l'étude de la langue italienne, elle l'aurait certainement choisie étant donné qu'elle a une relation forte avec ce pays. Elle ajoute cependant qu'elle est contente d'apprendre le français, car elle trouve que c'est une belle langue, que l'histoire de la France est intéressante et que la langue est importante du fait qu'elle occupe une place centrale dans la politique internationale. Sa sœur aînée, qui parle chaleureusement de ses séjours scolaires en France a également influencé son choix d'apprendre le français. Une autre motivation assez forte chez cette informatrice porte précisément sur son rôle de future professeure. Il est primordial de comprendre le fonctionnement de la langue et en plus de bien savoir s'exprimer en français pour ne pas un jour se retrouver face à un élève qui pourrait la corriger et donc se ridiculiser. De ce fait, elle planifie de passer un semestre universitaire en France pour bien apprendre la langue. Comme la répondante D, donc, son choix de langue a été inspiré par quelqu'un de proche, malgré le fait que le français n'aurait pas été son premier choix. Sa motivation se trouve principalement dans un objectif professionnel lointain et instrumental, tout comme l'informatrice D, cependant, la répondante A arrive à garder son objectif et n'a pas eu de baisse de motivation durant l'année. Un moteur à cet égard semble être la peur du ridicule devant ses élèves, au cas où elle ne connaissait pas assez bien la langue dans laquelle elle va enseigner.

Concernant ses attentes, elle est plutôt satisfaite de l'année, de sa progression à l'écrit, à l'oral, à l'écoute, les professeurs et les séminaires, mais elle aurait aimé avoir plus de cours de conversation organisés. Elle n'est pas découragée du temps que cela prend d'apprendre le français, elle s'y était préparée, et surtout, dit-elle, quand on ne vit pas dans le pays où la langue est parlée. Il semblerait en effet qu'elle ait une croyance assez tenace en ce qui concerne la progression en milieu non-guidé. En fait, elle dit explicitement avoir ajusté ses

attentes vis-à-vis de son année en diminuant ses efforts sur la partie orale en attendant son semestre d'échange en France, car, comme elle dit, la conversation viendra à ce moment-là :

J'ai réalisé que je ne vais pas apprendre autant d'oral que j'aurai voulu. J'ai, en quelque sorte, modifié mon objectif pour plutôt comprendre l'écrit et comprendre les analyses de phrases que nous faisons. Car je pense partir en semestre d'échange plus tard et j'apprendrai l'oral à ce moment-là, le fait de pouvoir tenir une conversation simple, je l'apprendrai là-bas.³⁹

Cette croyance fait qu'elle a repoussé la pratique du français jusqu'à la fin du deuxième semestre où il y a deux examens oraux. Il est possible que le fait que sa sœur parle bien français après avoir vécu en France joue un rôle dans le développement de cette croyance et fonctionne même comme excuse afin d'expliquer qu'elle ait peu progressé à l'oral. Il devient alors facile d'ajourner la pratique de l'oral, surtout quand cela demande tant d'effort dans le contexte où elle se trouve.

Comme illustré (2.2.4), cette informatrice n'a donc presque pas eu de progression à l'oral. Pourtant, et bien qu'elle se laisse parfois dissuader de parler en cours (4.1) elle ne montre pas beaucoup d'anxiété langagière. Malgré le fait qu'elle estime moins bien parler français que certains de ses condisciples, elle s'est portée volontaire pour un examen oral blanc. Elle explique que la situation était déplaisante, tout comme les situations où elle doit parler en cours sans avoir eu le temps de se préparer, mais elle s'y est lancée. Après, elle a été grandement félicitée par ses condisciples, ce qui l'a rassuré car elle a réalisé que tout le monde aurait trouvé cela désagréable et difficile. D'un autre côté, elle dit aussi pouvoir se laisser impressionner par les français qui parlent vite et étant donné qu'elle a si peu de pratique, il est difficile de savoir si elle n'a vraiment pas d'anxiété langagière ou bien si c'est le manque de pratique qui efface ce sentiment. La salle de classe est après tout un endroit où elle a l'air de se sentir à l'aise, où ses condisciples sont norvégiens, où les demandes communicatives sont moins complexes et où ils connaissent tous plus ou moins bien son niveau de français. Par contre, au vu de sa personnalité extravertie, il est probable qu'elle prendrait les occasions de pratique qui se proposent en Norvège comme en France, ce qui, en toute circonstance, sera sûrement un atout pour sa production orale.

L'informatrice C à Caen a choisi d'étudier le français pour deux raisons principales. Venant d'une famille francophile, où plusieurs membres de la famille ont étudié et vécu en France,

³⁹ Jeg har skjont at jeg ikke kommer til å lære så mye muntlig som jeg vil. Det har på en måte endret seg litt mer til å forstå det skriftlige, forstå de setningsanalysene vi gjør. Fordi jeg tenker å dra på utveksling senere, da får jeg heller lære det muntlige, det å kunne ha en lett samtale, det får jeg lære da.

elle veut faire partie de cette petite communauté et en plus, elle rêve de devenir professeur de langues. Elle a déjà une licence d'anglais et avec le français et la pédagogie qu'elle étudiera en rentrant, cela lui donnera trois matières dans lesquelles elle pourra enseigner. Elle se dit intéressée par l'étude des langues en général et avait décidé de venir étudier en France pour examiner la langue aussi soigneusement que possible. Comme la répondante A, elle met l'accent sur le fait qu'elle va enseigner pendant des années et qu'il est important qu'elle connaisse bien sa matière, mais contrairement à la répondante A, elle n'a pas peur du ridicule, mais plutôt de ne pas être une bonne enseignante, car elle trouve qu'il y en a beaucoup. La répondante C n'a donc pas beaucoup d'énoncés motivationnels identifiables, mais on sent chez elle une attitude positive envers la langue quand elle parle, comme par exemple lorsqu'elle comparait l'étude du français à de l'art (4.1). Parler français la dynamise.

Pourtant consciente que l'apprentissage des langues prend du temps, elle s'attendait vraisemblablement à progresser de façon significative en une année, mais l'expérience a fait qu'elle a dû, tout comme les deux informatrices précédentes, diminuer ses attentes concernant son propre développement langagier :

J'ai dû baisser mes attentes un tout petit peu. Non pas à cause des cours, mais ça prend du temps d'apprendre une langue ! Tout simplement. Et plus de temps que... On ne peut pas maîtriser couramment une langue en une année, ce n'est pas possible. Ça, je l'ai appris.⁴⁰

En fait, étant bilingue norvégien-anglais, elle dit ne jamais avoir eu à apprendre une langue de façon instruite, à part au collège et au lycée. Elle avait alors pensé que vivre dans le pays permettait une acquisition rapide :

[...] Car moi je pensais que ça irait de soi, j'allais quand même y vivre ! Mais ça prend du temps et on apprend constamment de nouvelles choses. C'était extrêmement naïf de ma part de penser une telle chose.⁴¹

Cependant, cet ajustement à ces attentes n'a pas l'air d'avoir influencé sa motivation ou sa passion pour la langue, bien au contraire. Il est pensable que même si elle avait la croyance qu'une année en France allait lui permettre de parler couramment, elle a tout de même atteint un haut niveau de compétence, la laissant assez satisfaite au final.

⁴⁰ Jeg har vært nødt til å kanskje dempe forventningene bittelitte grann. Ikke i forhold til at studiet ikke lever opp, men at det tar tid å lære språk. Rett og slett. Og lenger tid enn ... man blir ikke flytende i et språk på et år, man blir ikke det. Det har jeg lært.

⁴¹ [...] For jeg tenkte at «det kan jo ikke være noe, for jeg skal jo bo der!», men det tar jo mye tid, og man lærer jo noe hele tiden. Og det er utrolig naivt av meg å sitte og tenke.

Cette répondante semble extravertie et fait partie d'un groupe d'amis constitué d'étudiants Erasmus⁴² et de français, ce qui lui offre plein d'occasions informelles de pratiquer la langue. Au niveau de l'anxiété langagière, elle n'en manifeste pas beaucoup à ce stade. Par contre, elle raconte qu'il lui était difficile de prendre la parole au début de l'année scolaire, car elle réfléchissait « trop » par peur de faire des fautes et ainsi ne pas respecter la norme langagière :

J'ai dû travailler pas mal pour me débarrasser du sentiment que je devais parler sans fautes grammaticales, car au début je trouvais que c'était « oh non, je ne peux pas, je ne connais pas la grammaire ». Alors au tout début de l'année j'avais du mal à parler parce que je réfléchissais trop et donc j'ai essayé de me débarrasser de ça, parce que je fais des fautes et je continuerai à en faire, j'espère seulement que mes amis me reprennent afin que je ne les répète plus.⁴³

Au lieu de se décourager, elle a donc accepté de faire des fautes et, selon elle, il vaut mieux se lancer que de ne rien dire :

La prononciation ne peut pas être améliorée sans parler. C'est simplement que, il faut oser. Il faut peut-être essayer de ne pas saccager complètement la langue avec une prononciation terrible, mais cela vient petit à petit. Il faut être patient.⁴⁴

Elle semble alors avoir accepté que l'apprentissage d'une nouvelle langue ne se fasse pas sans difficulté et sa meilleure stratégie pour surmonter son anxiété langagière fut de parler. Il n'est nullement négligeable que sa personnalité sociable entre dans l'équation en ce sens qu'elle entre facilement en contact avec de nouvelles personnes et que sa forte motivation la pousse à faire de réels efforts pour parler la langue cible avec ses nouvelles connaissances.

Comme pour la répondante D et dans une moindre mesure la répondante A, ce sont les circonstances qui ont mené **l'informateur B** (Oslo) à étudier le français. Comme il n'a pas été admis à son premier choix d'études, il s'est trouvé, comme la répondante D, avec une année « libre ». Il s'est dit qu'étudier une langue était une façon parfaite de passer une année, car connaître une langue est un atout supplémentaire pour l'avenir. Il trouve le français esthétique, que c'est « cool » de savoir parler des langues étrangères, un « party trick », mais surtout il souhaitait obtenir une bonne maîtrise dans une langue supplémentaire. Il espère que cela pourra lui donner accès à des opportunités scolaires et professionnelles. Ainsi, il a opté

⁴² Erasmus Mundus est un programme d'échange pour l'enseignement supérieur (European Commission, 2017).

⁴³ Jeg måtte jobbe ganske hardt med meg selv for å kvitte meg med det at jeg må snakke grammatisk riktig, faktisk, for det syntes jeg var «å nei, men jeg kan jo ikke, vet jo ikke grammatikken», så helt i starten av året så slet jeg med å faktisk bare prate, fordi jeg tenkte for mye, så den har jeg prøvd å kvitte meg med litt, for man gjør feil, og man kommer til å gjøre feil, og da får man heller satse på at venner retter på deg slik at du ikke gjør dem flere ganger.

⁴⁴ Uttalen får man jo ikke gjort så mye med, med mindre man prater. Det er bare, man må tørre, da. Kanskje forsøke å ikke slakte språket helt, med uttale som ikke ligner grisen, men det kommer jo etter hvert, men man får bare ta det som det kommer.

pour étudier la langue dans laquelle il avait déjà des bases, mais précise que s'il avait eu les compétences équivalentes en allemand, il aurait choisi l'allemand. Par contre, maintenant qu'il y est, il s'applique pour réussir. Venant de la tradition des sciences dites dures, il avoue avoir une attitude condescendante envers les sciences humaines, surtout en ce qui concerne la littérature, car, dit-il, cette matière n'est utile à personne, non-empirique et même un peu « snob ». Par contre, il retrouve sa motivation dans les matières linguistiques comme la phonologie et la grammaire, car d'après lui ce sont de vraies matières scientifiques où les règles sont claires, précises, applicables sans laisser la place à la subjectivité comme la littérature le permet. Il paraît comme quelqu'un d'extrêmement déterminé dans sa façon d'apprendre. Par exemple, à la sortie du collège, n'allant plus avoir de cours en français au lycée, il s'était mis à exercer son français sur Duolingo. De plus, il se montre très actif dans sa recherche de l'input. Il dit lui-même que cette année d'études de français lui a donné l'occasion de se plonger dans un autre monde et il veut s'immerger dans le français. Ainsi a-t-il mis son téléphone et son ordinateur en français. Il a écouté RFI et France Info, utilisé Duolingo quotidiennement, travaillé pour une association étudiante francophone de l'Université d'Oslo et participé aux événements du festival de la francophonie d'Oslo. Encore un autre élément motivant pour lui est le fait que sa famille sait qu'il étudie le français à l'université, donc, il se doit de bien l'apprendre.

Sa motivation paraît alors remplie de contradictions. D'une part, il accorde une grande valeur à l'apprentissage d'une langue étrangère, la richesse et les opportunités que cela apporte, et maintenant qu'il a commencé, il tient à s'y appliquer. De l'autre, il s'est trouvé à étudier le français par contrainte et il ressent une certaine méprise envers les sciences humaines. Malgré cette contradiction, il n'a pas abandonné, mais s'est réellement investi durant toute l'année.

Quant aux attentes concernant son année, il raconte qu'il est plutôt satisfait de sa propre progression, mais que tout ce qui a été bénéfique pour lui en termes d'apprentissage aurait incontestablement été renforcé s'il avait passé du temps en France. Là il aurait été forcé de parler français, réitérant ainsi les croyances des autres informatrices. Ceci dit, faute de moyens financiers, mais surtout parce que le français n'est pas la carrière qu'il souhaite, il n'a pas participé aux voyages d'études à Paris et à Caen qui ont été proposés par la faculté. De ces faits, il ajoute, tout comme la répondante A qui dit regretter qu'il n'y ait pas eu de cours de conversation, qu'il aurait aimé avoir un peu d'obligation de parler de la part du programme universitaire.

Le répondant B se démarque des autres par le fait qu'il n'y a pas d'anxiété langagière observable dans ses énoncés. Une seule fois, il laisse sous-entendre qu'il peut être légèrement déstabilisé lorsqu'il parle français en cours :

C'est beaucoup plus facile si j'ai la parole. Une conversation avec plusieurs participants où il s'agit de parler sans devoir lever la main est par exemple plus difficile parce que j'ai l'impression que « ils sont plusieurs à vouloir parler, il ne faudrait vraiment pas que je dise des bêtises ». Mais si je peux lever la main pour parler, personne ne peut m'interrompre et du coup, c'est plus simple.⁴⁵

Il faut prendre en considération que lui, tout comme la répondante A n'a pas eu beaucoup de pratique en français, et bien que l'informateur B ait parlé français avec des interlocuteurs français plusieurs fois, il est difficile de dire s'il n'aurait pas ressenti une anxiété langagière dans un autre contexte.

4.3.1 Discussion

Tous les informateurs semblent partager un aspect motivationnel instrumental (3.4.2) ; celui de la vie professionnelle. Cependant, tandis que trois semblent pouvoir fixer leur but tout au long de l'année, il en va autrement pour la répondante D. Sa motivation fluctuante est grandement influencée par sa propre progression, par la comparaison avec ses condisciples, par son anxiété langagière qu'elle a par moments du mal à accepter et possiblement par les croyances qu'elle avait au début de l'année, illustrant bien ainsi l'aspect dynamique de sa motivation (Dörnyei, 2005). Prenant en considération le but professionnel, il est possible que son but soit trop lointain et trop aléatoire pour qu'elle arrive à le garder comme motivateur. Même si c'était vrai, cela devrait être la même chose pour le répondant B, pourtant lui a réussi à garder sa motivation et à progresser en utilisant principalement des dispositifs informatiques pour médiatiser et intérioriser la langue (3.1). Il convient par ailleurs de remarquer que les répondants B et C, étant les répondants avec les plus fortes progressions, partagent un intérêt pour l'apprentissage en lui-même. Ceci semble être une motivation sous-jacente chez les deux et qui les pousse à avancer, épaulant ainsi l'hypothèse que la motivation intégrative est plus susceptible à faciliter l'apprentissage (3.2.2).

⁴⁵ Det hjelper veldig om det er jeg som har ordet, at det ikke er en samtale med mange deltagere hvor det bare er å si ting og ikke er å rekke opp hånden for eksempel, da er det litt vanskeligere, for da føler jeg at «nå er det mange andre som vil si noe, og da må i hvert fall jeg ikke tulle det til», hvis du skjønner hva jeg mener, men hvis det er mer sånn rekke opp hånden og få ordet, da er det ingen som kan avbryte meg, da er det greit.

Quant à aux attentes, tous les répondants se disent plutôt satisfaits. Cependant, leurs énoncés révèlent une forte croyance dans le fait qu'une année en France pourrait les aider à acquérir une compétence communicative facilement, voire sans efforts. Les répondants semblent tous d'accord sur le fait qu'une surexposition à la langue cible soit bénéfique pour l'apprentissage. Néanmoins, il y aurait vraisemblablement une inadéquation entre les attentes sur une année à l'étranger et la progression réelle. Une croyance positive tenace quant à cette approche a mené les deux informatrices à Caen à réduire leurs propres attentes lorsqu'elles ont compris qu'il faut beaucoup plus de temps pour apprendre une langue. Tandis que la répondante C a accepté ces faits, la répondante D en a perdu quelque peu la motivation. A Oslo, cette croyance a mené l'informatrice A à ne plus concentrer ses efforts sur l'expression orale, mais plutôt attendre ses études prévues en France pour profiter du contexte avant de travailler l'oral. Le répondant B pense également qu'un long séjour linguistique en France n'aurait fait que croître sa progression davantage, bien que ce soit le seul à se dire satisfait de sa propre progression. Cette forte croyance peut alors pour certains, nuire à la motivation et à l'effort investi, comme c'est le cas pour la répondante D, ou simplement ajourner un aspect de l'apprentissage, comme c'est le cas pour les deux répondants à Oslo. Ces résultats font, à un certain degré, écho à l'hypothèse formulée par Peacock (1999, p. 258), que si un étudiant sous-estime la difficulté de la tâche d'apprentissage d'une langue étrangère et n'atteint pas le niveau souhaité en temps voulu, il peut vite devenir frustré, démotivé ou déçu, sentiments néfastes pour l'apprentissage. Cependant, elle est réfutée par la répondante C qui s'est adapté aux faits. Il semblerait également que les informateurs à Oslo, bien qu'ayant ajourné un aspect de l'apprentissage, n'aient pas réellement été démotivés par ce fait.

Les croyances sont également observables dans l'énoncé de la répondante A, contemplant la langue française comme belle et importante et l'histoire de la France comme intéressante, ce qui, selon Arnold (2006), sont des facteurs susceptibles d'affecter l'apprentissage de façon positive. Contrairement à son exemple, mais en accord avec l'idée de Riley (1997), il semblerait que la répondante D, de par son énoncé comme quoi écrire c'est tricher, considère que la pratique de l'oral doit être prioritaire à l'écrit, ce qui, pour elle, semble être une croyance contreproductive.

L'anxiété langagière est le plus visible chez l'informatrice D. Elle a besoin de se trouver à l'aise dans une situation afin de parler et, des fois, elle se retire des situations pour ne pas avoir à parler. En effet, un haut niveau d'anxiété peut paralyser l'apprenant ou faire qu'il évite

des situations à risque, le menant à parler moins (Ortega, 2013). Elle a, comme nous allons le voir (4.5) probablement sous-estimé sa propre compétence durant toute l'année, ce qui a pu, selon (Arnold, 2006), renforcer son anxiété langagière. Cependant, tandis que les répondants à Oslo relèvent tous les deux une relative confiance, il est impossible de savoir s'ils n'en seront pas sujets une fois en France. En effet, l'anxiété langagière est souvent moins prononcée dans des contextes uniquement guidés, et la disposition à communiquer est plus liée à la confiance communicative (3.4.4). La répondante C, bien qu'ayant senti une certaine anxiété langagière au début, a simplement décidé de se lancer et d'espérer de se faire corriger par ses amis. Il se peut alors qu'elle ait eu ce qu'Ortega (2013) appelle un faible degré d'anxiété et que celui-ci ait en effet fonctionné comme facilitateur à l'apprentissage. Il ne faut donc pas oublier que les informateurs ont tous des personnalités très différentes, ce qui rend leur réalité et leur vécu des choses hétérogènes.

Ortega (2013, p. 78) s'exprime comme suit "[...] what matters in the linguistic environment is not simply "what's out there", but rather what learners make of it, how they process (or not) the linguistic data and how they live and experience that environment". En effet, cette section a illustré non seulement que la dimension affective a joué un rôle important dans l'apprentissage des informateurs, mais aussi que ces dimensions s'infiltrèrent et s'influencent mutuellement, rendant impossible d'expliquer le comportement, la progression et l'apprentissage d'un apprenant par une règle globale, ou universelle (3.2). Elle a aussi révélé que pour certains, mise à part le contexte et les possibilités, l'interaction orale ne se fait pas sans peine, résultant à une grande différence de pratique entre les informateurs.

4.4 Les stratégies

Si l'on considère, donc, l'écrit comme une zone protégée, l'expression orale est beaucoup plus vulnérable. Dans un premier temps, l'apprenant doit maîtriser suffisamment la langue pour construire des phrases plus rapidement qu'à l'écrit et sans forcément beaucoup de temps de réflexion. Dans un deuxième temps, l'apprenant est face à des interlocuteurs ce qui, en soi, peut être impressionnant.

Cette section a pour but d'identifier les facteurs susceptibles de faciliter et de compliquer la production langagière ; que faut-il concrètement faire pour parler et pour se faire comprendre

dans la langue cible ? Chez les répondants, certains contours se sont révélés. Quelques-uns ont déjà été mentionnés dans les sections précédentes, mais seront ici discutés sous un autre éclairage. Ainsi seront relevés respectivement et pour chaque informateur, commençant par les deux qui ont le plus parlé durant l'année, la place de la réflexion, les stratégies, et ce qu'ils jugent important de maîtriser avant de prendre la parole.

De surcroît, cette section sert également de plateforme à la dernière qui cherche à approfondir le rôle de l'interaction.

Comme mentionné en 4.3, **la répondante C** (Caen) dit qu'elle a dû se forcer à ne pas tellement réfléchir aux structures grammaticales avant de parler. Au début de son semestre à Caen, elle avait dû lutter :

On était repartis en groupes de trois. On devait préparer quelque chose et parler sur un sujet donné, et j'avais toujours des difficultés quant à « d'abord il me faut un sujet, ok : Je ! Ensuite, il me faut un verbe, ok : Suis ! ». Je réfléchissais énormément avant de parler.⁴⁶

Ce n'est que lorsqu'elle est arrivée à lâcher le contrôle qu'elle a senti un réel développement. En effet, à partir du moment où elle s'est décidée à ne plus surveiller autant sa production, elle a eu un sentiment de réussite :

La première fois que j'ai réussi à parler et me débarrasser du « d'accord, tu sais quoi, ce n'est pas grave. Tu fais des fautes et tu vas continuer à en faire, ce n'est pas dangereux ». C'était quand même cool.⁴⁷

En fait, à partir du moment où elle osa, elle s'est lancée dans la production de paroles, ce qui, pour elle, a visiblement été bénéfique. Par exemple, à présent elle ne parle plus qu'en français lors des cours, à part les rares fois où elle n'arrive vraiment pas à expliquer une chose.

Quant aux stratégies, elle s'est beaucoup appuyée sur sa connaissance de l'anglais. Bilingue anglais-norvégien, elle fait du transfert linguistique principalement de l'anglais et dit qu'avoir de fortes compétences en cette langue l'a aidé dans l'acquisition du vocabulaire, étant donné que beaucoup de mots se ressemblent et/ou ont la même racine. Elle remarque, cependant, que ce transfert peut parfois être contreproductif. Par exemple, lors de l'apprentissage des expressions cette stratégie peut la rendre paresseuse, car au lieu de s'approprier l'équivalent

⁴⁶ Vi satt i grupper på tre og så skulle vi forberede noe og prate litt rundt det, og jeg sleit fortsatt veldig med det «nå må jeg først ta et subjekt, ok; jeg!, og så må jeg ha et verb; er!» og så, det var liksom veldig, det var veldig mye tenking.

⁴⁷ Da jeg liksom klarte det for første gang å bare prate og rett og slett bare få vekk den, ok, «vet du hva, samme det. Du gjør feil, du kommer til å gjøre feil, det er ikke noe farlig», å prate uten å tenke så mye, det var ganske kult.

en français, elle traduit. Consciente de sa surutilisation de cette stratégie, elle admet qu'elle mettra du temps à l'abandonner. Dans les circonstances où elle ne comprend pas un mot ou elle n'arrive pas à s'exprimer comme elle veut, sa stratégie est d'utiliser des mots en anglais, demander de l'aide à son interlocuteur ou bien chercher sa signification dans le dictionnaire.

Pour elle, deux éléments sont équitablement importants à maîtriser avant de prendre la parole : la grammaire et la prononciation. La grammaire, comme vu en amont, l'a empêché de parler au début par peur de faire des fautes. Elle a donc fait un effort pour se débarrasser de cette impression, tout en ayant confiance en ses amis afin qu'ils la reprennent. La prononciation ne vient pas sans parler dit-elle (4.3). Son meilleur remède a donc été d'oser parler. Elle souligne que la maîtrise des deux domaines est importante pour elle dans la vie courante comme cela le sera dans sa situation de professeure.

La répondante D (Caen) est également arrivée à conclure que trop réfléchir peut nuire à sa production orale, bien qu'elle n'arrive pas aussi facilement que la répondante C à s'en détacher. Des fois ça lui arrive de dire quelque chose et ensuite avoir des doutes :

Après avoir dit quelque chose, je me demande toujours « oh là là, qu'est-ce que je viens de dire ? Je l'ai bien dit ? » Puis ensuite, je me dis « mais oui, c'était correct, pourquoi j'ai hésité ? C'est juste sorti, sans que je réfléchisse ». Puis je me suis dit que peut-être devrais-je moins réfléchir avant de parler, parce que ça peut sortir correctement. Mais des fois, c'est faux aussi, donc.⁴⁸

Autrement dit, elle a dit quelque chose sans avoir réfléchi à la structure de la phrase, ce qui pourrait être le préambule à ce qu'elle arrive à moins réfléchir avant de parler. Cet énoncé témoigne cependant que contrairement à la répondante C, elle n'arrive pas encore à se détacher de la réflexion dans sa production orale. Elle admet qu'elle ne devrait pas tant réfléchir mais a probablement du mal à se lancer dû au fait qu'elle se soucie trop de parler correctement.

Quant aux stratégies, elle aussi fait du transfert, principalement du norvégien. Le plus souvent elle le fait de façon automatique et inconsciente, mais il lui est arrivé de dire quelque chose pour ensuite se rendre compte qu'elle l'a dit sans avoir traduit dans la tête. Les autres

⁴⁸ «Åh-åh», tenker jeg alltid etterpå «hva sa jeg nå? Sa jeg det rett?» Og så kan jeg tenke «ja, men jeg sa det jo rett, hvorfor stusset jeg på det? Det kom jo bare ut rett, uten at jeg tenkte på det», og så har jeg da tenkt «kanskje jeg ikke alltid skal tenkte så mye før jeg da snakker, da» fordi det kan jo komme ut rett selv om. Men noen ganger så er det jo helt feil og, da, så.

stratégies qu'elle utilise consistent soit de dire explicitement à ces interlocuteurs qu'elle ne sait pas comment dire ce qu'elle veut dire, soit de trouver des synonymes, ou bien parler autour du sujet, exercice qu'elle trouve plus facile maintenant qu'elle a plus de vocabulaire.

L'élément le plus important à maîtriser pour elle avant de prendre la parole concerne l'utilisation des verbes. Elle trouve désagréable et même embarrassant de ne pas savoir tous les conjuguer de façon courante, car connaître les verbes et leur conjugaison font, selon elle, partie de la grammaire de base. Suite à cela, elle aime être préparée quand elle doit dire quelque chose. Comme par exemple en cours, quand elle peut regarder dans le dictionnaire avant de parler. Elle évoque également une situation chez sa famille d'accueil où elle comprit qu'un certain sujet allait être traité et qu'elle risquait d'être questionnée. Elle s'est alors préparée à la conversation à venir en cherchant les verbes dans le dictionnaire. La condition optimale pour elle est donc une situation où elle peut se préparer. Cependant, dans la vie de tous les jours cela est rarement possible, ce qui peut expliquer pourquoi elle a du mal à lâcher prise et ainsi se lancer à parler.

Le répondant B (Oslo) a également du mal à ne pas trop réfléchir avant de parler, mais contrairement aux deux susmentionnées, il ne donne pas réellement l'impression qu'il ait besoin de lâcher prise pour se lancer à parler. Dès que des occasions se présentent il dit parler français avec des francophones, mais ces possibilités se font rares. Le contexte guidé dans lequel il se trouve ne l'incite pas à parler car il semble réticent à parler avec ses condisciples norvégiens. Il mentionne par exemple un condisciple norvégien qui insiste pour parler français en dehors de la salle de cours, mais que lui, comme « la majorité » trouve cela exagéré et artificiel :

On est des Norvégiens, on parle norvégien.⁴⁹

Afin de pouvoir pratiquer plus, il aurait aimé la pression que le contexte français lui offrirait en ce sens qu'il n'aurait pas eu d'autre choix que de parler.

Les stratégies qu'il emploie consistent principalement à paraphraser ou à dire un mot en anglais afin d'avoir l'aide dont il a besoin pour exprimer ce qu'il souhaite. Lui, tout comme

⁴⁹ Vi er jo nordmenn, vi snakker norsk.

les informatrices C et D, fait du transfert linguistique, mais cela n'a pas l'air de lui venir naturellement, car comme réponse à la question « est-ce que vous traduisez dans votre tête », il répond qu'il essaye. Sinon, il dit ne pas avoir de technique pour se souvenir des mots, à part utiliser la langue au maximum et espérer progresser. Il est incertain dans quelle mesure il pourrait utiliser au maximum la langue si ce n'était de comprendre dans le sens « parler », vu le peu d'occasions qui s'offrent à lui. Par contre, il se peut qu'il veuille dire par cela de lire, d'écouter, d'écrire et ainsi de l'intérioriser davantage.

Pour lui, comme pour la répondante C, la grammaire est un facteur important à maîtriser avant de prendre la parole. Curieusement, mais en accord avec les données affectives (4.3), il souligne que tandis que cet aspect est important pour lui-même, il ne pense pas que cela le soit pour son interlocuteur.

L'informatrice A (Oslo) ne semble pas être restreinte par la réflexion pour parler, du moins, les données n'en parlent pas, cependant, et malgré le peu de pratique qu'elle a eu, on peut supposer qu'elle se lancera pour parler quand l'occasion se présentera. Effectivement, même pour une situation aussi déstabilisante en temps normal qu'un examen oral, elle s'est portée volontaire à l'examen oral blanc, bien qu'elle ne s'estime pas parmi les plus forts de la classe.

Elle, comme tous les autres informateurs, fait consciemment usage du transfert quand elle ne connaît pas un mot. Elle dit passer par le norvégien, l'anglais ou l'italien et, des fois, elle essaye de franciser un mot d'anglais, avec plus ou moins de succès. Mais, comme elle dit, même si des fois ce n'est pas un mot qui existe, il vaut mieux essayer.

Contrairement au répondant B, pour elle, l'accent est le plus important à maîtriser pour parler, car :

C'est comme ça que l'on doit s'exprimer.⁵⁰

Cependant, elle ne néglige pas l'importance du vocabulaire et la grammaire, mais ajoute que si elle arrive à exprimer ce qu'elle veut, elle n'a pas forcément besoin de connaître les mots les plus compliqués, surtout si la personne en face n'a pas un niveau de français élevé. Je

⁵⁰ Det er sånn man skal uttrykke seg.

peux supposer qu'elle a ses élèves en tête. Quant à la grammaire, elle estime qu'une personne peut se faire comprendre sans pour autant maîtriser « toutes les petites parties ». L'accent serait alors le plus important à maîtriser avant de parler car il est, pour elle, question de suivre la norme orale pour se faire comprendre.

4.4.1 Discussion

Au sens large du terme, la *stratégie* s'applique à l'approche de l'apprentissage et trouve des techniques qui conviennent aux situations et aux personnalités (Cyr, 1998). Cependant, des fois les stratégies peuvent s'avérer contreproductives sans pour autant que l'utilisateur ne s'en rende compte.

En ce qui concerne la réflexion, la différence avec l'écrit est claire : tandis que l'écrit offrait un havre de paix à la réflexion, elle est ici exposée obligeant les informateurs à activement apprendre lâcher prise. Les répondants B, C et D ont tous mentionné le fait que trop réfléchir à la structure de la langue est un facteur inhibiteur à la production orale. Toutefois, il semblerait qu'uniquement l'informatrice C soit arrivée à se débarrasser complètement de cette emprise et a ainsi mis de côté les restrictions qui l'empêchaient de parler en début d'année. En fait, il est intéressant d'observer qu'elle mentionne avoir eu le même problème que celui qu'elle a observé chez les étudiants norvégiens venus pour un court séjour (4.1) : elle n'arrivait pas à construire une phrase simple. Cette stratégie métacognitive (Cyr, 1998) consistant à ne pas trop réfléchir avant de parler a donc visiblement porté ses fruits car elle a atteint un haut niveau de français oral, mais aussi dans les autres catégories, en seulement un an. La répondante D, en revanche, tandis qu'elle a conclu que moins réfléchir pourrait optimiser sa production, elle n'est pas encore arrivée à se lancer. Le fait que la répondante A n'a pas mentionné la réflexion est, au vu de ses occasions de pratiquer, probablement dû au fait que cet aspect ne lui ait pas posé problème. De par sa forte motivation à apprendre la langue, il est remarquable que le répondant B exprime être peu enclin à parler français avec ses condisciples. Notamment, Dörnyei & Kormos (2000), revendiquent qu'un partenaire très motivé peut augmenter chez ses condisciples la volonté d'interagir et s'engager à communiquer et au vu de cette observation, une telle occasion devrait être la bienvenue pour le répondant B. Simplement, malgré le fait qu'il évoque regretter ne pas avoir de cours de conversation organisés par la faculté (4.3), parler spontanément avec ses condisciples représente manifestement une trop grosse contrainte. Il pense peut-être que cette personne ne

soit pas en mesure de lui fournir l'exercice dont il a besoin, ou bien simplement car il n'a pas de liens d'amitié particuliers avec cette personne. Quoiqu'il en soit, il est probable d'estimer que des perspectives affectives entrent en jeu.

Tous font usage du transfert linguistique (3.2), stratégie cognitive (Cyr, 1998) qui leur semble utile et sur lequel ils s'appuient souvent de façon automatique ou consciente. Provenant de leur L1, leur L2 ou leur L3 et souvent utilisé pour l'acquisition du vocabulaire, il est impossible ici de savoir si le recours au transfert a résulté à des erreurs grammaticales ou non. Par contre, il est intéressant d'observer que pour la répondante C, tandis que le transfert linguistique lui était avantageux au début, plus elle progresse, plus elle voit aussi les restrictions imposées par son emploi, car les séquelles de l'anglais s'entremêlent parfois avec les expressions et peuvent même l'empêcher de s'appropriier les mots. Il semblerait alors probable que le transfert soit une bonne tactique pour le débutant, mais pourrait être bloquant pour l'apprenant avancé. Il est en effet possible que plus elle comble ses lacunes dans son interlangue grâce à son output oral considérable (Swain, 2000), moins elle ait besoin du transfert. Les autres stratégies mentionnées sont des stratégies cognitives comme l'utilisation de l'anglais, chercher une signification dans le dictionnaire, demander de l'aide, paraphraser et utiliser des synonymes. La répondante A est la seule à dire qu'elle essaye de franciser des mots d'anglais pour se faire comprendre. Cette tactique pourrait être considérée comme aléatoire et il est tentant de croire que ce soit une expression à la fois de son niveau de débutante et du contexte. Elle construit des nouveaux mots sur la base de sa connaissance d'une autre langue au lieu d'utiliser cette connaissance pour demander de l'aide ou de se faire reprendre et ainsi recevoir du feedback correctif (3.3.2).

Quant aux éléments qui sont importants à maîtriser avant de parler, tous identifient la grammaire. Ces stratégies socio-affectives (3.2) agissent de manière différente pour tous et s'entremêlent avec des facteurs affectifs. La conjugaison qu'elle juge si importante fonctionne comme inhibiteur pour la répondante D, alors que l'informatrice A estime que l'on puisse se faire comprendre sans connaître tous les aspects de la grammaire. L'informatrice C a décidé de ne pas laisser une maîtrise imparfaite l'empêcher de parler. Le répondant B en revanche, trouve qu'il est primordial de bien maîtriser les règles avant de parler. Par contre, cette maîtrise serait importante pour lui et non pas pour son interlocuteur qui arriverait sans doute à le comprendre. Encore une fois, donc, il se démarque des autres en se concentrant sur son propre apprentissage sans se soucier du regard des autres. La philosophie de la répondante A

est toute autre en ce qui concerne la prononciation, la jugeant capitale pour parler, car cela reflète la norme langagière.

La place de la réflexion, le choix des stratégies et ce que les étudiants estiment importants à maîtriser avant de parler, semblent alors être guidés par leurs personnalités et le contexte. En effet, une personnalité extravertie facilite l'abandon de l'auto-surveillance inhibitrice, le contexte détermine le besoin et l'application des stratégies et aide à identifier ce qui est important à maîtriser. Les sentiments déterminent à leur tour l'exécution ou non de cela. Néanmoins, la production orale ne se fait pas dans une bulle stérile. La prochaine et dernière section de ce chapitre a pour but de cibler le rôle de l'output oral.

4.5 L'expression orale

Lors de l'analyse, quelques concepts sont ressortis suggérant que l'output oral serait important dans le processus d'apprentissage. La présence ou l'absence du regard des autres, pouvant avoir un effet favorable ou inhibant selon la situation d'apprentissage a été important pour plusieurs. Ensuite, l'infantilisation ou la menace envers l'ego s'est démontré être particulièrement difficile à accepter et s'entremêlait par ailleurs souvent avec une mauvaise expérience à parler français. Vers la fin des entretiens, j'ai demandé aux informateurs de bien vouloir partager une bonne expérience liée à la production orale du français. Il s'est avéré que cette expérience allait souvent main dans la main avec ce que j'ai appelé la percée – le moment où, en vocalisant, ils se sont rendus compte qu'ils avaient des compétences bien plus avancées qu'ils ne l'avaient cru. Ainsi cette section suit-elle la disposition suivante : la perception d'autrui et le rôle de l'autre, l'infantilisation et la menace envers l'ego, les bonnes et les mauvaises expériences en parlant français et la percée.

Afin d'éclaircir si l'output oral tient en effet un rôle particulier dans l'acquisition, les deux informatrices qui se sont le moins bien notées dans les deux contextes seront présentées en premier. Ensuite seront présentés ceux qui se sont le mieux notés notamment car ces derniers se démarquent par leur chemin parcouru et l'acquisition des compétences, rendant plus apparent le rôle de la production orale.

Comme nous l'avons vu dans 4.3, **la répondante D** (Caen) préfère les situations interactionnelles calmes, avec peu de personnes, où elle a le temps de réfléchir et s'exprimer

comme elle le souhaite sans se sentir jugée. Ainsi, elle favorise l'écriture et la lecture à l'interaction orale :

Je préfère écrire. C'est bien plus facile pour moi de recourir à ces méthodes, par exemple de lire un livre que de me forcer dans une situation où je dois parler avec des gens.⁵¹

En effet, elle raconte qu'il est difficile de commencer une conversation car elle a peu d'assurance dans son rôle d'interlocutrice. Malgré la responsabilité réciproque des interlocuteurs dans une même conversation, elle préfère ne pas engager une conversation par peur qu'elle soit banale et qu'elle ne puisse ni l'entretenir ni la développer.

Cette inhibition l'a poussé à activement chercher les lieux qui lui conviennent, elle a sollicité une famille d'accueil, c'est-à-dire des interlocuteurs qui pourraient lui offrir l'environnement sûr et calme dont elle a besoin afin de s'épanouir linguistiquement. Son oncle français a également servi comme interlocuteur important. En fait, leurs discussions ont l'air d'avoir énormément aidé son acquisition. Dans ce contexte favorable pour elle, ils sont parvenus à échanger des perspectives sur la vie et ils ont même parlé politique. Un atout supplémentaire a été que sa tante norvégienne s'est trouvée dans les parages pour traduire en cas de besoin.

Ayant visiblement pris plus d'assurance, vers la fin de l'année elle est parvenue à parler plus en français avec son entourage. Par exemple, elle parle maintenant avec des Français avec qui elle fait du sport, chose qu'elle ne faisait pas au début. En plus de cela, elle se soucie moins de ce que pourraient penser les autres quand elle parle. En effet, son séjour touchant à sa fin, la contrainte sociale n'est plus aussi prononcée et elle est moins préoccupée pour faire bonne impression :

Maintenant que l'année arrive à sa fin, je me dis « d'accord, je vais partir, ça n'a plus d'importance ». C'est libérateur, et j'aurai aimé avoir cette mentalité toute l'année, mais au début on a tout à perdre : quand on rencontre de nouvelles personnes, on veut faire bonne impression, mais si on n'arrive pas à dire quelque chose on ne fait pas vraiment une bonne impression. C'est un peu ça la crainte...⁵²

⁵¹ Jeg foretrekker jo å skrive, og da blir det så tydelig, og det er mye lettere for meg å ty til de metodene, å heller lese en bok enn å presse meg ut i en situasjon der jeg må snakke med folk

⁵² Nå når det nærmer seg slutten, da, så nå «ok, nå skal jeg dra herfra uansett, nå spiller det ingen rolle lenger», og det er jo mer befriende, så ideelt sett så skulle jeg jo ønske at jeg hadde den innstillingen, eller den opplevelsen, den følelsen hele året, men på begynnelsen så har man jo på en måte alt å tape på et vis, fordi man treffer nye folk, og så vil man gjøre bra inntrykk, og så, hvis man ikke klarer å si noen ting, da, så gjør man jo ikke et så veldig godt inntrykk, så det er det som på en måten er frykten, da.

On se souvient de l'insécurité qu'elle a ressentie dans la file d'attente au supermarché (4.3). La perception d'autrui qu'elle a senti comme pesante au début de l'année s'est, il semblerait, relâchée par le simple fait qu'elle n'a plus rien à prouver et plus de liens à tisser. Cette réalisation la laisse pourtant perplexe, car si elle était parvenue à s'en débarrasser plus tôt de ce sentiment, elle aurait fait un meilleur usage de son année à l'étranger. Seulement, cette réalisation ne tient certainement pas uniquement sur les sentiments. C'est probablement le résultat d'une combinaison entre ce dernier et la maîtrise de la langue, le caractère identifiable des situations de tous les jours en France et aussi la confiance en soi contextuelle et langagière qu'elle a acquis durant l'année.

Un des éléments les plus difficiles pour elle à accepter en tant qu'apprenante du français comme L2, a été le sentiment d'infantilisation. En effet, ne pas pouvoir argumenter comme elle a l'habitude de le faire en norvégien la décourage et elle en perd un peu le plaisir résultant en une réticence à parler. Par exemple, elle dit que la matière dans laquelle elle aime le moins se faire questionner est la littérature. Initialement difficile, la littérature est particulièrement exigeante car il faut maîtriser les nuances de la langue, choses qu'elle ne contrôle pas encore. De là, elle fait l'analogie avec l'école primaire, où il est attendu qu'on relève les choses évidentes :

Oui, d'accord [...] Je vois que c'est la couleur bleue.⁵³

Stipuler des évidences ne correspond pas avec le niveau requis à un niveau universitaire et elle adopte un regard désapprobateur :

Ce que je vais dire est si stupide et enfantin que ça ne sert à rien. Je n'ai pas envie d'agir à un niveau si bas.⁵⁴

Ne pas forcément comprendre l'analyse d'un poème en français et en plus ne pas posséder le vocabulaire pour pouvoir élaborer ces choses abstraites représentent une infantilisation dans le sens où elle ne peut pas faire part de ses réflexions et elle préfère abandonner. Il est par ailleurs tout autre en ce qui concerne l'histoire, matière qu'elle aime et dans laquelle elle a des compétences. Sa compétence langagière dépendrait alors des sujets étudiés.

⁵³ men ok [...] jeg ser det er fargen blå

⁵⁴ Ok, men det jeg skal si det er liksom så dumt og barnslig likevel, så det er ikke noen vits», jeg gidder ikke drive på sånt lavt nivå

Outre ce sujet à l'université, elle a fait face au sentiment d'infantilisation plusieurs fois. Elle mentionne entre autres une situation où quelqu'un a frappé à sa porte pour lui demander quelque chose d'ordinaire. N'ayant pas compris le message de son interlocutrice, celle-ci a dû répéter plusieurs fois, et l'informatrice s'est sentie stupide :

Ils doivent penser que je suis complètement niaise vu que je n'ai même pas appris cela !⁵⁵

Quant aux bonnes expériences avec la langue, qui d'ailleurs s'entremêlent avec ce que j'ai appelé la percée, elle en a toutefois beaucoup. Elle mentionne le moment où elle a appelé le médecin pour la première fois, est parvenue à prendre rendez-vous, a pu expliquer son problème lors du rendez-vous et finalement a eu l'arrêt dont elle avait besoin :

Dis donc, j'ai bien réussi, là !⁵⁶

Par ailleurs, elle parle d'une conversation avancée qu'elle a eu avec la mère de sa famille d'accueil :

Dis donc, est-ce que moi j'arrive à converser à ce niveau ?⁵⁷

et la fois où elle a discuté politique avec son oncle :

Est-ce que moi, j'arrive vraiment à parler des candidats ?⁵⁸

Et puis, elle raconte ses vacances d'hiver en France avec son frère aîné, où elle a reçu plusieurs compliments sur son français par des français et finalement, elle décrit l'épisode où elle a appelé pour changer quelques billets. Elle avait hésité à parler anglais, puis s'est dit de se ressaisir et parler français, avec succès.

Ce dernier paragraphe pourrait être résumé par « dis donc », illustrant que lorsque la répondante cède le contrôle, elle se surprend elle-même. Elle n'était pas sûre de sa propre maîtrise avant de verbaliser en interaction, mais c'est en interaction orale qu'elle se rend compte de son niveau acquis. Ce fait sert comme motivateur, et comme vu plus haut (4.3) malgré sa motivation fluctuante, elle est arrivée à conclure qu'elle aimerait bien revenir vivre en France, à condition de parler plus.

⁵⁵ Nå må jo de tro at jeg er helt dust, da, som ikke har lært meg det her, liksom.

⁵⁶ Jøss, kom meg frem her!

⁵⁷ Jøss, klarer jeg å snakke på det her nivået, da?

⁵⁸ Klarer jeg liksom å sitte her, og snakke om kandidatene?

A part sa sensibilité à l'accent qui pourrait influencer comment elle sera perçue, la **répondante A** (Oslo) ne semble pas particulièrement affectée quant à la perception d'autrui. Son attitude concernant son examen oral blanc était, par exemple, qu'il valait mieux se ridiculiser à ce moment-là que lors de l'examen réel. D'un autre côté, elle hésite à parler en cours à cause de ses condisciples plus compétents. Elle n'a toutefois jamais été en France, mais dit qu'une fois là-bas, il faudra juste essayer de se faire comprendre avec la compétence qu'elle a. Le vrai défi pour elle consiste alors à trouver les occasions où pratiquer. Sur ce point, les examens oraux de fin d'année représentent une motivation :

[...] Les 21 prochains jours, avec d'autres étudiants, on ne va parler que français, parce qu'on a deux examens oraux. Sinon on n'a pas beaucoup parlé et ça, c'est un problème.⁵⁹

Par contre, malgré le peu d'expérience orale, elle a fait face aux problèmes liés à la menace envers l'ego. Par exemple, lors de l'examen blanc, lorsqu'elle était questionnée sur le contenu d'un livre qu'elle connaissait bien, par manque de vocabulaire, elle n'a pas pu s'exprimer comme elle l'aurait voulu :

[...] Je ne me suis pas souvenue des mots comme « fenêtre » et « tableau » et là je me suis dit « mais tu le sais, pourquoi ne te souviens-tu pas des mots ? ». Aussi intelligent qu'on soit, on a l'air stupide quand on ne maîtrise pas une langue puisqu'on n'arrive pas à s'exprimer.⁶⁰

Il est bien probable que c'est cette même frustration qui la tenaille lorsqu'elle a du mal à se forcer à parler français avec sa nouvelle amie de tandem (4.1), qui parle mieux norvégien qu'elle le français. En effet, il est difficile de se sentir sur un pied d'égalité intellectuellement quand on n'arrive pas à s'exprimer comme dans sa langue maternelle, créant une asymétrie dans la relation. En tout état de cause, il est révélateur quant à son expérience et sa pratique de la langue quand elle réitère son examen oral blanc pour parler de sa pire expérience en parlant français.

Quant aux bonnes expériences, elle en relève deux. La première était lors d'un cours, lorsqu'elle a compris le comment et le pourquoi d'une analyse de phrase et a réussi à répondre à la question posée. La deuxième était quand elle a réalisé, pendant une conversation principalement entre sa sœur et ses amis français, qu'elle comprit beaucoup et qu'elle arrivait même à intervenir avec quelques mots :

⁵⁹ [...] neste 21 dagene da skal jeg og noen av medstudentene mine prate bare fransk fordi vi har to muntlige eksamener, men ellers så har vi ikke pratet så veldig mye, egentlig, og det er et problem.

⁶⁰ [...] jeg kom ikke på ord som "vindu" og "maleri", så ble sånn derre, "det her kan du jo, hvorfor kommer du ikke på de ordene". Du fremstår som dum når du ikke kan språket uansett hvor smart du er, fordi du klarer ikke uttrykke deg.

Oui, ça marche, j'ai appris des choses ! Ça, c'était agréable.⁶¹

La percée, par contre, elle l'a faite en interaction. Alors qu'en général ils parlent norvégien ensemble afin d'être sûrs qu'ils se sont mutuellement compris, en révision de l'examen de fin d'année de grammaire avec des condisciples, ils essayaient de répéter les règles en français. Ils ont commencé par la construction des phrases standard comme :

La construction de l'infinitif prend la forme syntaxique de...⁶²

Ainsi créant des repères, ils pouvaient remplir les phrases avec d'autres mots, et soudainement parler était plutôt facile. Il semblerait en effet qu'en verbalisant, les choses qui étaient jusqu'alors floues se mettent en place pour elle.

Le répondant B se distingue des autres par le fait qu'il n'a pas l'air de se soucier de la perception d'autrui quand il s'exprime en français. En fait, quand questionné sur la manière dont il vit le fait de ne pas toujours faire passer le message souhaité, il répond :

C'est énervant, surtout dans des situations où je me dis « je sais exactement quoi dire, mais je ne me souviens pas tout à fait ». Ça, c'est énervant.⁶³

Contrairement aux trois autres, son sentiment d'irritation de ne pas s'exprimer comme il le souhaite porte sur lui-même et non pas sur la façon dont il pourrait être perçu par son interlocuteur. Cette capacité de distanciation lui fournit possiblement un avantage : en effaçant le souci du regard des autres, il est moins sujet à trouver l'infantilisation inhibitrice étant donné que son seul adversaire, c'est en effet lui-même.

Ces propos sont rappelés lorsqu'il décrit une expérience moins bonne ayant parlé français :

Il y a eu des fois où je me suis dit que « hé, maintenant je sais parler français », et puis je n'arrive pas à l'exécuter. Donc ce sont ce genre de choses, là où on croit que « maintenant je maîtrise », et puis il s'avère que l'application est plus difficile que la planification.⁶⁴

Positivement, il évoque que parler français est « amusant » et qu'appliquer les choses qu'il a acquises lui permette de les traiter. Puis :

⁶¹ Yes, ja, men det her går jo, jeg har jo lært meg litt! Det var gøy.

⁶² Infinitivskonstruksjonen tar syntaktisk funksjon som...

⁶³ Det oppleves jo liksom som litt sånn irriterende, særlig når det er en ting som «åh, nå vet jeg den perfekte tingen å si, men jeg husker det nesten ikke helt». Det er veldig irriterende.

⁶⁴ Det har jo være noen ganger at jeg har tenkt at «hey, nå kan jeg snakke fransk», og så får jeg det bare ikke til. [...] Så det er liksom sånne ting, da, når man tror «hei, dette får jeg til» og så «oi, her var anvendelsen vanskeligere enn planleggingen».

Et puis c'est un peu difficile, parce que ça va un peu lentement, et les Français ont tendance à parler très vite, pas moi.⁶⁵

Il n'est donc pas préoccupé par la possibilité que les Français pourraient penser qu'il parle trop lentement, il focalise son effort sur lui-même et ce qu'il pourrait améliorer.

Pour lui, comme pour les autres, sa percée vint en parlant avec d'autres personnes. Aimant les jeux de mots, il fait part de la première fois où il en a réussi à en faire un en français :

On parlait avec des Erasmus français. Une norvégienne devait expliquer la signification de l'enfer (Helvete étant un gros mot en norvégien) en norvégien car quelqu'un l'avait crié, mais elle ne se souvenait pas du mot et montrait le sol du doigt. Puis moi j'ai dit « Pays Bas ». Le français trouvait cela amusant, ce qui a légitimé ma blague. Ça m'a rendu très fier.⁶⁶

Cette expérience positive lui a, entre autres, finalement donné goût au français et son apprentissage et il est satisfait d'avoir plongé dans la langue pendant un an.

L'informatrice C (Caen) regrette, tout comme la répondante D, de ne pas avoir commencé plus tôt dans l'année à parler français, mais avoue, comme on l'a vu dans 4.4 avoir eu besoin de se sentir à l'aise avant de parler. A l'encontre de nouvelles personnes, elle peut toujours sentir un mécontentement quand elle n'arrive pas à s'exprimer comme dans ses langues maternelles :

Oh, je suis quelqu'un de tellement sympathique en norvégien et en anglais, mais je n'arrive pas à faire ressortir ma personnalité agréable et pleine d'entrain en français.⁶⁷

Le fait de ne pas toujours arriver à se présenter tel qu'elle le souhaite, ne pas pouvoir argumenter ou converser comme elle veut, et donc se sentir infantilisée, représente pour elle une des plus grandes difficultés :

C'est probablement de se sentir stupide de temps à autre, bien que je sache que ce ne soit pas le cas et que les gens ne le pensent pas forcément. Ils comprennent que je ne suis pas encore aussi douée ou que je ne comprends pas tout ce qui est dit. Cependant, je sens toujours une déception quand je suis en train de développer une trame de pensée en français, mais que je dois abandonner et expliquer le reste dans une langue que je maîtrise mieux. Ça, c'est dur à chaque fois que ça arrive.⁶⁸

⁶⁵ Og så er det litt vanskelig, for det går litt sakte, gjerne, og franskmenn snakker veldig fort, og det gjør ikke jeg.

⁶⁶ Vi snakket med noen Erasmus-fransksfolk, og så var det en nordmann som skulle forklare dem hva helvete betyr, for det var noen som skrek det, så var de litt sånn «oi, hva betyr det?», men så husket hun ikke hva det var, så hun bare pekte ned og var litt sånn, jo det er liksom, og så kom jeg da, og sa «Pays Bas», og så syntes han franskmannen at det var gøy, så da var det liksom legitimt, ikke sant, så da ble jeg veldig stolt.

⁶⁷ Åh, jeg er så innmari hyggelig på norsk og på engelsk, men jeg klarer jo ikke være en sånn sprudlende, trivelig person på fransk.

⁶⁸ Det er nok det å føle seg litt sånn dum innimellom, selv om man vet at man ikke er det og vet at folk rundt ikke nødvendigvis tror at du er dum, de vet jo at du ikke er så dyktig, nødvendigvis, eller at du ikke forstår hva de sier fordi du ikke kan språket, og det er jo forståelig, det, men man føler allikevel litt sånn nederlag, da, når

Se sentir stupide en face des interlocuteurs représente bien entendu une menace envers l'ego, qu'elle a, par ailleurs, essayé de surmonter en parlant (4.3. et 4.4) mais au vu de cette dernière citation, c'est un sentiment qui persiste.

Une de ses percées est arrivée assez tôt dans l'année scolaire et s'entremêle avec une bonne expérience à parler français. Tout comme les autres répondants, cette percée est arrivée en interaction. Il s'agit de la fois où elle a compris qu'il fallait moins réfléchir en parlant (4.4). Au début de l'année scolaire, ils devaient former des groupes de trois personnes, et elle s'est trouvée avec deux personnes plus compétentes qui arrivaient à bien construire leurs phrases et parler de certains sujets. Quand son tour arriva, elle bredouilla :

C'était à mon tour et je balbutiais comme une idiote, et là, une des deux de mon groupe m'a dit « arrête-toi un moment. Ne réfléchis pas autant. Ne regarde pas tes notes, lève tes yeux, regarde-nous, ne réfléchis pas et parle. Ce n'est pas grave si tu fais des fautes, on s'en fiche, nous aussi faisons des erreurs, simplement tu ne les entends pas encore parce que tu n'as pas encore le niveau. Tu verras, ça va venir. Parle, ne te soucie pas de la grammaire, fonce ». ⁶⁹

Ce conseil se montra précieux et a probablement contribué à la quantité de son output, car comme elle dit :

J'ai eu recours à ce conseil régulièrement pendant l'année. La première fois que j'ai réussi à parler et me débarrasser du « d'accord, tu sais quoi, ce n'est pas grave. Tu fais des fautes et tu vas continuer à en faire, ce n'est pas dangereux ». C'était quand même cool. ⁷⁰

Sa deuxième percée vint lors d'un séjour au Maroc. Personne n'y parlait anglais ce qui a fait qu'elle ne pouvait pas se reposer sur cette compétence. C'est donc dans ce contexte où elle n'avait pas d'autre choix que de parler français qu'elle se rendit compte de l'ampleur de sa compétence. A son grand étonnement, elle réalisa qu'elle était en effet capable de converser aisément en français.

La répondante C se démarque des autres par un point en particulier : elle est la seule à révéler une compétence sociolinguistique. Déjà au questionnaire, son commentaire portait sur « la différence entre l'écrit, le familier et le soutenu ». Lors de l'entretien, elle reconfirme qu'elle

man holder på med en tankerekke på fransk og så må man bare gi opp og slå over på et språk man kan, og *det* synes jeg er kjedelig, hver gang det skjer.

⁶⁹ Og jeg satt der og det var min tur og jeg stotret meg frem, ja, som en annen iddiot, da, og så sier hun til meg, hun som jeg satt med, at «ok, NN, bare stopp litt her nå. Ikke tenk så mye. Ta øynene dine opp fra arket, se på oss, ikke tenk, og så prater du i vei, det spiller ingen rolle om du gjør feil, vi blåser i det, det er ikke noe farlig, vi gjør også feil, det er bare at du ikke hører det fordi, du ikke kan nok enda, bare vent, det kommer etter hvert. Bare prat og så blåser du i grammatikken, bare kjør.

⁷⁰ Det tipset der har jeg forsøkt å bruke ganske jevnt resten av året, og da jeg klarte det for første gang å bare prate og rett og slett bare få vekk den, ok, «vet du hva, samme det. Du gjør feil, du kommer til å gjøre feil, det er ikke noe farlig», å prate uten å tenke så mye, det var ganske kult.

trouve cette différence extrêmement difficile, surtout dans des situations en dehors de l'université :

On parle avec des gens sans savoir ce qui est de l'argot, ce qui est du verlan, ce qui est du familier et ce qui est simplement vulgaire.⁷¹

En pratiquant, elle essaye de déduire successivement la différence elle-même, mais avoue qu'elle n'est pas toujours sûre d'elle, et qu'elle risque à tout moment de se tromper, risquant de se ridiculiser. Elle mentionne une faute fréquemment commise par les étrangers :

[...] des étrangers qui, par exemple, ne savent pas qu'on ne peut pas dire «je m'en fous», mais que l'on doit dire «je m'en fiche». Ces choses-là doivent être apprises !⁷²

En outre, à l'écrit, elle s'est faite corrigée de « en plus » en « de plus ». Trouvant cette différence « ridicule » de par le fait qu'une seule consonne sépare l'acceptabilité à l'écrit, elle l'accepte comme faisant partie de la langue, l'intégrant ainsi à son registre de langue.

4.5.1 Discussion

La perception d'autrui et le sentiment d'infantilisation semblent avoir été le plus difficile à surmonter pour les répondantes à Caen comparées à ceux d'Oslo. Premièrement, ceci est probablement dû au contexte parce que les répondantes à Caen sont constamment en face de situations où elles doivent s'exprimer en français devant des personnes qu'elles connaissent ou ne connaissent pas (4.1), et comme il ressort de 3.4.4, il n'est pas rare que les apprenants dans un contexte mixte soient plus sujets à l'anxiété langagière. Au début du semestre, les répondantes à Caen ont toutes les deux eu une période silencieuse (Ellis, 1997) et il aura fallu du temps et une certaine sécurité langagière avant de parler. Pour la répondante D, il était éprouvant de commencer une conversation par peur de ne pas pouvoir assurer son rôle comme interlocutrice. En plus, elle méprise le sentiment d'infantilisation ce qui a probablement influencé sa disposition à communiquer (Arnold, 2006). Pour la répondante C, il est plutôt question de savoir comment elle est perçue, de ne pas pouvoir faire part de son « soi véritable » qui peut l'énerver (Arnold, 2006). Elle aussi éprouve également des fois une menace envers l'ego et se sent parfois stupide, cependant cela n'a pas affecté sa disposition à communiquer. En effet, Dörnyei & Kormos (2000) stipulent que la disposition à

⁷¹ Og så skal man prate med mennesker og så vet man ikke hva som er argot og hva som er verlan og hva som er familier og hva som er rett og slett vulgært.

⁷² [...] utenlandske som ikke for eksempel vet at man ikke kan si «je m'en fous» men må si «je m'en fiche», såne ting, det må man jo lære!

communiquer est plus une mesure du degré d'initiation à converser plutôt que le nombre de mots une personne emploie ou combien une personne parle. Au vu des données de cette étude il n'est pas possible de juger la qualité des conversations dans les deux groupes, cependant, la répondante C donne des évidences de quantité.

Comme mentionné dans cette section, les répondants à Oslo ne sont pas aussi affectés par le regard d'autrui. Autre que le contexte, ils laissent comprendre que c'est aussi une question de personnalité. La répondante A a parlé devant toute sa classe dans sa L2 instable et balbutiante, exposant ses manques sans pour autant se laisser décourager. L'informateur B se démarque car il n'a pas l'air de se laisser déstabiliser par « l'autre » dans la conversation. En effet, il s'est focalisé sur lui-même et non pas sur ce que pourraient penser les autres. Cette capacité à ne pas se soucier de la perception d'autrui, le rend probablement plus libre dans son acquisition des données linguistiques disponibles, car il est moins préoccupé par des éléments déstabilisants. Par exemple, il est le seul parmi les informateurs à ne pas mentionner la menace envers l'ego. Il donne par ailleurs possiblement preuve de ce que Swain (2000) appelle de remarquer les lacunes lorsqu'il évoque les situations où il a planifié sa locution, mais n'a pas réussi à la verbaliser. Selon Swain (2000), c'est justement en produisant la langue que les apprenants se rendent compte de lacunes dans leur interlangue. Cependant, au vu des données de cette étude, il semblerait que c'est en *parlant* que cette observation a lieu. En effet, d'après les informateurs (4.2), le temps et les aides possibles à l'écrit, fonctionnent comme des béquilles à la production, rendant possiblement moins saillantes leurs propres lacunes. Il est possible que justement en verbalisant l'apprenant remarque ses lacunes, offrant en même temps la possibilité de les remplir dans son interlangue et ainsi avancer.

Quant aux bonnes expériences en parlant français, deux éléments ressortent. Tous évoquent que ces expériences ont été faites en interaction et, surtout, tous disent que c'est en parlant qu'ils ont eu leur percée dans l'apprentissage de la langue.

En effet, les répondants à Oslo évoquent que c'est en interaction avec des pairs ou des personnes plus compétentes qu'ils ont eu leur déblocage et ainsi compris qu'ils avaient atteint un niveau plus important qu'ils ne le croyaient, évoquant ainsi la théorie de la zone du développement le plus proche (Yvon & Zinchenco, 2011) : le contact social est primordial pour l'apprentissage. Le répondant B a maîtrisé une blague en Français, suggérant une intériorisation des déclencheurs sémantiques et de décodage (Tocalli-Beller & Swain, 2007) ainsi qu'une volonté d'interagir (Dörnyei & Kormos, 2000). L'expérience l'a rendu fier,

surtout grâce au retour positif de son interlocuteur francophone. La répondante A, a mentionné deux bonnes expériences, cependant, il est symptomatique au contexte qu'une tient plutôt d'une expérience d'input et de compréhension et que l'autre vient d'une conversation. Cela dit, c'est en révisant avec ses condisciples qu'elle a vraiment senti une progression. En se servant des phrases standard pour en construire de nouvelles (Ellis, 2015), elle a déclenché la production orale. Soudainement elle pouvait dire plus qu'elle ne l'avait cru et il semblerait qu'à ce moment-là, les choses commencent à se mettre en place pour elle.

Conformément à l'hypothèse de la période silencieuse (3.2), les deux informatrices à Caen regrettent de ne pas avoir parlé français plus tôt dans l'année. Cette réalisation vient en effet après avoir compris que se lancer dans la parole les avait aidées. L'informatrice D, parfois inhibée par ses sentiments (4.3), a eu sa percée en parlant avec des gens qu'elle connaît comme avec des gens qu'elle ne connaît pas et semble avoir été sincèrement étonnée par son propre niveau de français. La répondante C eut cette expérience au début d'année où on lui a dit de moins réfléchir. De par cette aide qui fut un élément déclencheur (Yvon & Zinchenco, 2011), elle a eu sa première percée et a continué, semblerait-il, de pratiquer depuis. Comme mentionné, lors de l'entretien, elle révélait une compréhension élevée de la langue et même une aisance sociolinguistique. En une année, elle a acquis une sensibilité élevée à la langue et à ses niveaux. Le fait qu'elle s'est activement décidée de ne pas tant réfléchir avant de parler au début d'année peut avoir contribué à ce qu'elle a plus interagi, comparée à la répondante D, et ainsi atteint un tout autre niveau. Au vu de ces données, il est possible qu'en interagissant, on s'approche plus facilement de la culture, des autochtones et de la langue, rendant favorable l'acquisition linguistique et, par conséquent, l'obtention d'une compétence sociolinguistique.

5 Conclusion

Cette étude comparative a eu comme questions de recherche le rôle de l'expression orale dans l'acquisition d'une langue étrangère et comment l'apprenant parvient à s'exprimer dans celle-ci.

Un questionnaire et une grille d'autoévaluation ont été distribués à deux groupes d'étudiants norvégiens de français ; un à Oslo et un à Caen. Fondé sur ces résultats, un échantillon de deux étudiants dans chaque contexte s'étant donnés le plus de progression et de deux s'étant donnés le moins, a été sélectionné. Ces quatre personnes ont participé à un entretien et l'analyse des réponses a désigné les axes d'analyse : le contexte, la production écrite, la dimension affective, les stratégies et l'expression orale. Chaque thème avait des sous-catégories dans lesquelles se dévoilaient des corrélations et des différences contextuelles, mais aussi individuelles.

Les résultats de l'étude ont dévoilé que parler semble constituer un facteur primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Que ce soit dû au contexte, à l'input, aux effets inhibiteurs ou bienfaisants de l'aspect affectif, aux difficultés surmontées ou non, à l'output écrit, aux possibilités de l'output oral, les informateurs ont, vers la fin de l'année d'études, atteint des niveaux bien différents. Cependant, ils partagent une chose en commun : la percée est arrivée en parlant.

Ce résultat indique qu'indépendamment du contexte et du stade de développement de l'interlangue, c'est en parlant que l'apprenant se rend compte de ce qu'il a appris et qu'il traite cette information. Il semblerait qu'en parlant, la progression devient plus apparente permettant de trouver ou de retrouver la motivation. Aussi, en parlant, l'apprenant tisse un lien avec la culture, la langue et ses locuteurs, ce qui induit à plus de volonté d'apprendre et par conséquent, plus d'output. C'est un cercle vertueux. Ce résultat est mis en évidence par l'apprenante à Caen qui a percée très tôt, qui a le plus parlé et qui, en un an, a obtenu une compétence sociolinguistique. Le résultat est renforcé par les propos de la répondante à Oslo qui a noté une très faible progression globalement et aucune à l'oral. Elle a ajourné la pratique de l'oral pendant toute l'année d'études et ce n'est que vers la fin de l'année, lorsqu'elle a, par nécessité, commencé à parler avec ses condisciples qu'elle a connu sa percée. Ainsi, le simple fait de parler serait décisif pour l'apprentissage.

Ceci dit, l'output écrit semble être une très bonne alternative à l'output oral et facilite également l'accès à la production. Il offre un cadre de sécurité où l'apprenant peut essayer et échouer sans se soucier du temps et du regard de l'autrui. Ainsi, les bénéfices de l'output écrit ne sont pas négligeables, ni pour le débutant, ni pour la personne de haut niveau d'anxiété langagière, ni pour l'apprenant manquant d'une « arène orale ». Cependant, le groupe guidé doit investir plus d'effort pour beaucoup progresser. En effet, la personne qui a eu le plus de progression à Oslo s'est investie, a tenté de s'entourer de la langue afin de l'intérioriser, a beaucoup écrit et au final, ses efforts furent récompensés par un jeu de mots en français.

Les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives, semble-t-il, ont été appliquées différemment selon les besoins et selon le contexte. Chaque informateur a adopté la technique qui lui semblait la plus proche de sa personnalité et en étroite relation avec les facteurs affectifs.

La dimension affective s'est montrée fondamentale dans l'apprentissage de la langue cible car elle détermine combien et à quel degré l'apprenant utilise la langue. Toutefois, elle aussi est influencée par le contexte comme par exemple l'anxiété langagière qui se manifeste de manières différentes selon le contexte guidé ou mixte. Cependant, elle a surtout été régie par des facteurs individuels, comme la motivation, le souci ou non du regard d'autrui et par les séquelles des croyances.

Au vu des résultats de cette étude, il est essentiel de considérer les différents aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère dans son ensemble et traiter les dimensions cognitives, contextuelles et affectives comme intimement liées et comme s'influçant mutuellement. Ensemble, ces aspects contribuent à l'output oral, qui à son tour contribue à l'acquisition.

Les résultats sont pertinents pour les enseignants et les étudiants qui souhaitent comprendre les facteurs qui entrent en jeu quand l'apprenant s'exprime dans la L2, les bénéfices de la production et comment tirer profit au mieux de cette compétence.

Au regard des résultats, certaines pistes mériteraient d'être poursuivies.

La première piste serait d'étudier le rapport entre la progression de l'output et les autres matières. En effet, il s'agirait d'explorer la question de savoir si, en parlant, l'apprenant acquerrait une compétence métalinguistique qui pourrait influencer les autres domaines de l'apprentissage. Il serait donc intéressant d'explorer si une telle relation existe et si oui, quels

autres domaines de l'apprentissage tireraient le mieux profit de la quantité de la production orale ou écrite.

Cette étude ne pouvait pas séparer la quantité de la qualité d'output oral, mais des indices comme quoi l'output doit avoir du sens pour être efficace ont néanmoins été révélés. Une étude concernant le rapport entre qualité et quantité dans deux contextes d'apprentissage différents constituerait la deuxième piste. En effet, faute de quantité en dehors de la salle de classe dans des contextes guidés, il pourrait être intéressant de voir si un accès à la qualité orale, comme par exemple des tandems obligatoires organisés par l'école ou par l'université, pourrait augmenter de façon significative le niveau oral des étudiants dans des contextes guidés.

Malgré le petit échantillonnage et une question de recherche qui couvrait beaucoup de théories différentes, cette étude a pourtant dévoilé que l'output oral détient un statut fondamental dans l'apprentissage de la langue cible. La production orale est elle-même déterminée par des facteurs cognitifs, contextuels et affectifs, quel que soit l'approche prise par l'étudiant quant à son apprentissage. Au vu de ces résultats, il est primordial de prendre en considération les facteurs externes et internes pour comprendre le développement de l'interlangue, pour comprendre les obstacles et les éléments facilitateurs à l'apprentissage et, finalement, pour comprendre pourquoi certains percent plus tôt que d'autres.

Bibliographie

- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (Eds.), *Beliefs about SLA, New research approaches* (pp. 87-108). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? [How Do Emotional Factors Influence Foreign Language Learning?]. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. In Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (Eds.), *Beliefs about SLA; New research approaches* (pp. 7-33). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Breen, M. P. (2001). *Learner contributions to language learning : new directions in research*. Harlow: Longman.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. In Bråten, I. (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken* (pp. 13-42). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. doi:10.1017/S0267190505000061
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007). *Language learning strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. J., & Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition* (Vol. 10). Bristol: Multilingual Matters.
- Council of Europe, C. f. C. C.-o. (2001). *Common European framework of reference for languages : learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics : quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4(3), 275-300. doi:10.1177/13621688000400305
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Bristol: Oxford University press.
- Ellis, R. (2008a). Learner Beliefs and Language Learning. *Asian EFL Journal*, 10(4), 7-25.
- Ellis, R. (2008b). *The study of second language acquisition* (2nd ed. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd ed. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Erlenkamp, S. (2003). Informanter i tegnspråksforskning: Problemer og utfordringer. In Johannessen, J. B. r., Erlenkamp, S., Faarlund, J. T., Lanza, E., & Muruvik Vonen, A. (Eds.), *På språkjakt : problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling* (pp. 83-131). Oslo: Unipub.

- European Commission. (2017, 13 July 2017). Erasmus Mundus Programme. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/funding/scholarships_students_academics_en.php
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivation* (Vol. 4). London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition : the socio-educational model* (Vol. vol. 10). New York: Peter Lang.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Han, Z., & Tarone, E. (2014). *Interlanguage : forty years later* (Vol. vol. 39). Amsterdam: Benjamins.
- Harley, T. A. (2001). *The psychology of language : from data to theory* (2nd ed. ed.). Hove: Psychology Press.
- Haukås, Å., & Thue Vold, E. (2012). Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(05), 386-401.
- Horwitz, E. K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294. doi:10.2307/327506
- Housen, A. (2002). Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16. Retrieved from <http://aile.revues.org/1379>
- Johannessen, J. B. (2003). Innsamling av språklige data: Informanter, introspeksjon og korpus. In Johannessen, J. B. r., Erlenkamp, S., Faarlund, J. T., Lanza, E., & Muruvik Vonen, A. (Eds.), *På språkjakt : problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling* (pp. 133-171). Oslo: Unipub.
- Kalaja, P. (2003). Research on student's beliefs about SLA within a discursive approach. In Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (Eds.), *Beliefs about SLA; New research approaches* (pp. 87-108). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kassim, A., & Ng, L. L. (2014). The Roles of Collaborative Dialogue in Enhancing Written Corrective Feedback Efficacy. *Malaysian Journal of ELT Research*, Vol. 10(1), 16-30.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis : issues and implications*. London: Longman.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews; Learning the Craft og Qualitative Research Interviewing*. USA: SAGE.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language and Society*, 1(1), 97-120. doi:10.1017/s0047404500006576
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanza, E. (2008). Selecting Individuals, Groups and Sites In Wei, L. M., M (Ed.), *Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (pp. 73-87): Blackwell Publishing.
- Léontiev, A. N., & Luria, A. R. (2011). Les conceptions psychologiques de L.S. Vygotsky (1956) (extraits). In Yvon, F. & Zinchenco, Y. (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et de commentaires (Traductions de Chaiguerova, L., et de Sève, F.)* (pp. 257-297). Moscou: Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou, Lomonossov.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, Calif: Academic Press.

- Mamour Choul, T. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 5, 244-262.
- Ministère de l'éducation nationale. (2017, 21 juillet 2017). Eduscol : Informer et accompagner les professionnels de l'éducation. . Retrieved from [http://eduscol.education.fr/cid58534/serie-1.html#Français_et Littérature](http://eduscol.education.fr/cid58534/serie-1.html#Français_et_Littérature)
- Nagy, N., & Sharma, D. (2013). Transcription. In Podesva, R. J. & Sharma, D. (Eds.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 235-256). United Kingdom: Cambridge University press.
- Nassaji, H., & Tian, J. (2010). Collaborative and Individual Output Tasks and Their Effects on Learning English Phrasal Verbs. *Language Teaching Research*, 14(4), 397-419. doi:10.1177/1362168810375364
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. London: Routledge.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching : language learning strategies*. Harlow: Longman.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context, Second Edition* (2017 ed.): Taylor & Francis.
- Paiva, V. L. M. d. O. e. (2014). Main second language acquisition theories: from structuralism to complexity. *Revista Contexturas*, 23, 112-124.
- Peacock, M. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 247-263. doi:10.1111/j.1473-4192.1999.tb00175.x
- Perraudau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage : Comment accompagner les élèves dans l'appropriation du savoir*. Paris: Armand Colin.
- Riley, P. (1997). "BATS" and "BALLS": Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L.*, 23, 125-153.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition* (2nd ed. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). INTERLANGUAGE. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1), 209-232. doi:10.1515/iral.1972.10.1-4.209
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In Lantolf, J. P. (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Lang. Teach.*, 46(2), 195-207. doi:10.1017/S0261444811000486
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education : an introduction through narratives* (Vol. 7). Bristol: Multilingual matters.
- Tarone, E. (2006). Interlanguage. In Brown, K. (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 747-752). Boston: Elsevier Ltd.
- Tocalli-Beller, A., & Swain, M. (2007). Riddles and puns in the ESL Classroom: Adults talk to learn. In Mackey, A. (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: Empirical studies* (pp. 143-167). Oxford: Oxford University Press.
- Tyne, H. (2012). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 103-112. doi:10.3917/lfa.176.0103
- Universitetet i Oslo. (2017, 3 juin-a). CAENFRA1110 - Fransk grammatikk og fonetikk 1. Retrieved from <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/CAENFRA1110/#admission>
- Universitetet i Oslo. (2017, 3 juin-b). FRA1110 - Fransk grammatikk 1. Retrieved from <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/FRA1110/#admission>

Yvon, F., & Zinchenco, Y. (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et de commentaires (Traductions de Chaiguerova, L., et de Sève, F.)*. Moscou: Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou, Lomonossov.

Annexe 1 : Questionnaire

SPØRRESKJEMA

Navn: Klikk eller trykk her for å skrive inn tekst.

Epost : Klikk eller trykk her for å skrive inn tekst.

Stuedsted: Klikk eller trykk her for å skrive inn tekst.

Kvinne

Mann

Alder Klikk eller trykk her for å skrive inn tekst.

Hva er morsmålet ditt? Klikk eller trykk her for å skrive inn tekst.

Hvor lenge har du studert fransk? Klikk eller trykk her for å skrive inn tekst.

Hvilke andre språk kan du? Klikk eller trykk her for å skrive inn tekst.

I hvilke sammenhenger i hverdagen snakker du fransk (venner, bekjente, studiekamerater, språktandem osv.)? Klikk eller trykk her for å skrive inn tekst.

Hvilken påstand stemmer best overens med din opplevelse med å lære fransk (kryss av i én boks)?

Å lære fransk er	Veldig lett	<input type="checkbox"/>
	Ganske lett	<input type="checkbox"/>
	Middels vanskelig	<input type="checkbox"/>
	Vanskelig	<input type="checkbox"/>
	Veldig vanskelig	<input type="checkbox"/>

Hva opplever du som vanskeligst med å lære fransk (her kan du krysse av i flere bokser)?

Grammatikk	<input type="checkbox"/>
Ordforråd	<input type="checkbox"/>
Syntaks	<input type="checkbox"/>
Uttale	<input type="checkbox"/>
Annet	Klikk eller trykk her for å skrive inn tekst.

Annexe 2 : Grille d'autoévaluation

EGENEVALUERINGSSKJEMA

Her krysser du av for hvilken beskrivelse du synes passer ditt nivå i fransk da du begynte på årsstudiet (FØR) og ditt nåværende nivå (NÅ).

Spørsmålene er delt inn i hovedkategoriene lytting, lesing, muntlig interaksjon, muntlig produksjon og skrift. Hver kategori har seks trinn som går fra begynner til flytende.

I hver kategori skal to, og kun to, bokser krysses av, én FØR og én NÅ, slik at du vurderer ditt før og nå-nivå for hver kategori. Om du ikke føler du har hatt framgang i en eller flere av kategoriene siden starten av årsstudiet, er det også mulighet for å krysse av FØR og NÅ på ett og samme trinn.

LYTTING

1. Jeg kan kjenne igjen vanlige ord og svært enkle uttrykk som angår meg selv, min familie og mine nære omgivelser når man snakker langsomt og tydelig.
FØR NÅ
2. Jeg kan forstå vanlige ord og ytringer knyttet til områder av umiddelbar personlig betydning (f.eks. svært enkel informasjon som gjelder meg selv, min familie, mitt nærmiljø, innkjøp og arbeidsliv). Jeg kan oppfatte hovedinnholdet i enkle, korte og tydelige beskjeder og meldinger.
FØR NÅ
3. Jeg kan forstå hovedinnholdet i klar, standard tale om kjente emner knyttet til bla. arbeid, skole og fritid. Jeg kan forstå hovedinnholdet i mange radio- og TV-programmer om aktuelle saker eller om emner som er av personlig eller faglig interesse for meg, når det snakkes relativt langsomt og tydelig.
FØR NÅ
4. Jeg kan forstå lengre sammenhengende tale og foredrag og følge komplekse argumentasjonsrekker når emnet er forholdsvis kjent. Jeg kan forstå de fleste nyhets- og aktualitetsprogrammer på TV. Jeg kan forstå de aller fleste filmer der det brukes standard tale.
FØR NÅ

5. Jeg kan forstå sammenhengende tale også når den ikke er tydelig strukturert, og når sammenhenger er underforståtte og ikke kommer tydelig frem. Jeg kan forstå TV-programmer og filmer uten altfor store anstrengelser. **FØR** **NÅ**
6. Jeg forstår uten problemer alle former for muntlig språk både i det virkelige liv og i media, også når morsmålsbrukeren snakker i et naturlig og hurtig tempo, dersom jeg får tid til å gjøre meg kjent med dialekten. **FØR** **NÅ**

LESING

1. Jeg kan forstå kjente navn, ord og svært enkle setninger, for eksempel i annonser, på plakater eller i kataloger. **FØR** **NÅ**
2. Jeg kan lese svært korte, enkle tekster. Jeg kan finne spesifikke, forutsigbare opplysninger i enkel, dagligdags informasjon som reklame, brosjyrer, menyer og rutetabeller. Jeg kan forstå korte, enkle, personlige brev. **FØR** **NÅ**
3. Jeg kan forstå tekster der språket i stor grad er preget av vanlige, dagligdagse ord og uttrykk eller vanlige ord knyttet til arbeidet mitt. Jeg kan forstå personlige brev med beskrivelser av hendelser, følelser og ønsker. **FØR** **NÅ**
4. Jeg kan lese artikler og rapporter om aktuelle problemstillinger, der forfatteren gir uttrykk for bestemte holdninger eller synspunkter. Jeg kan forstå prosalitteratur fra vår egen tid. **FØR** **NÅ**
5. Jeg kan forstå lange, komplekse faktatekster og skjønnlitterære tekster, og legge merke til trekk som er typiske for ulike stilnivåer. Jeg kan forstå fagartikler og lengre, tekniske instruksjoner selv når de ligger utenfor mitt felt. **FØR** **NÅ**
6. Jeg leser uten problemer praktisk talt alle former for tekst, inkludert tekster om abstrakte emner og tekster som er komplekse når det gjelder språk eller struktur, som instruksjoner, fagartikler og litterære verk. **FØR** **NÅ**

MUNTLIG INTERAKSJON

1. Jeg kan delta i en samtale på en enkel måte hvis samtalepartneren er villig til å gjenta, omformulere, snakke langsomt og hjelpe meg å formulere meg. Jeg kan stille og svare på enkle spørsmål knyttet til umiddelbare behov eller til svært kjente emner. **FØR** **NÅ**

2. Jeg kan delta i enkle og rutinepregede samtalsituasjoner som innebærer enkel og direkte utveksling av informasjon om kjente emner og aktiviteter. Jeg kan bruke og forstå vanlige høflighetsfraser, men forstår som regel ikke godt nok til å holde samtalen gående. **FØR** **NÅ**

3. Jeg kan klare meg språklig i de fleste situasjoner som kan oppstå når jeg reiser i et område der språket snakkes. Jeg kan uforberedt delta i samtaler om kjente emner, emner av personlig interesse eller som er viktige i dagliglivet (f.eks. familie, hobby, arbeid, reise, aktuelle hendelser). **FØR** **NÅ**

4. Jeg kan bruke språket så flytende og spontant at samtaler med morsmålsbrukere ikke byr på særlige problemer. Jeg kan delta aktivt i diskusjoner i kjente sammenhenger, og jeg kan uttrykke og begrunne synspunktene mine. **FØR** **NÅ**

5. Jeg kan uttrykke meg flytende og spontant uten at det i særlig grad merkes at jeg leter etter uttrykksmåter. Jeg kan bruke språket fleksibelt og effektivt både i sosiale og faglige sammenhenger. Jeg kan formulere idéer og meninger presist og forholde meg til samtalepartnere på en hensiktsmessig måte. **FØR** **NÅ**

6. Jeg kan uten anstrengelse delta på alle former for samtale og diskusjon og har god kjennskap til faste uttrykk og alminnelige talemåter. Jeg kan uttrykke meg flytende og formidle finere meningsnyanser på en presis måte. Hvis jeg får et språklig problem, kan jeg omformulere meg slik at det nesten ikke merkes. **FØR** **NÅ**

MUNTLIG PRODUKSJON

1. Jeg kan bruke enkle uttrykk og setninger for å beskrive stedet der jeg bor og mennesker jeg kjenner. **FØR** **NÅ**

2. Jeg kan bruke en rekke uttrykk og setninger for på en enkel måte å beskrive familie og andre mennesker, boforhold, min utdanningsbakgrunn og min nåværende eller tidligere jobb. **FØR** **NÅ**

3. Jeg kan gi en enkel, sammenhengende framstilling av hendelser, erfaringer, drømmer, håp og planer. Jeg kan kort forklare og begrunne mine meninger og planer. Jeg kan fortelle en historie eller gjenfortelle handlingen i en bok eller film og beskrive reaksjonene mine. **FØR** **NÅ**

4. Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser innenfor et vidt spekter av emner knyttet til mitt interessefelt. Jeg kan forklare et synspunkt på en gitt problemstilling og gjøre rede for fordeler og ulemper ved ulike alternativer. **FØR** **NÅ**

5. Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser av komplekse emner der jeg trekker inn delmomenter, utdyper enkelte punkter og runder av med en passende konklusjon.

FØR

NÅ

6. Jeg kan beskrive, drøfte og argumentere på en klar og flytende måte, bruke et språk og en stil som passer i sammenhengen, og strukturere det jeg sier på en hensiktsmessig og logisk måte slik at den som lytter kan legge merke til og huske viktige poenger.

FØR

NÅ

SKRIFT

1. Jeg kan skrive et enkelt postkort, f.eks. et julekort. Jeg kan fylle ut skjemaer med personlige opplysninger, som navn, nasjonalitet og adresse.

FØR

NÅ

2. Jeg kan skrive korte, enkle notater og beskjeder. Jeg kan skrive et svært enkelt personlig brev, f.eks. et takkebrev.

FØR

NÅ

3. Jeg kan skrive en enkel og sammenhengende tekst om dagligdagse emner eller om emner som berører meg personlig. Jeg kan skrive personlige brev og beskrive opplevelser og inntrykk.

FØR

NÅ

4. Jeg kan skrive klare, detaljerte tekster om et vidt spekter av emner knyttet til mine interesser. Jeg kan skrive en sammenhengende framstilling eller rapport for å formidle informasjon eller argumentere for eller imot et bestemt synspunkt. Jeg kan skrive brev som tydelig viser hvilken betydning visse hendelser og erfaringer har for meg.

FØR

NÅ

5. Jeg kan skrive klare og strukturerte tekster og gi uttrykk for mine synspunkter på en utfyllende måte. Jeg kan skrive om komplekse emner (i brev, rapporter, artikler eller essays) og understreke hva jeg mener er de viktigste punktene. Jeg kan velge en stil som passer til den som skal lese teksten.

FØR

NÅ

6. Jeg kan skrive klare tekster med god flyt i en passende stil. Jeg kan skrive komplekse brev, rapporter og artikler der jeg legger frem en sak med en hensiktsmessig og logisk struktur som hjelper mottakeren å legge merke til og huske viktige poenger. Jeg kan skrive sammendrag og anmeldelser både av faglige og litterære arbeider.

FØR

NÅ

Egnevalueringsskjemaet er basert på Europarådets egnevurderingsmatrise.

Annexe 3 : Lettre d'information et de consentement

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Læringskontekst, språkholdninger og læringsstrategier

En komparativ studie av studenters opplevde progresjon i fremmedspråklæringen i språkbad- og ikke-språkbadkontekst, og konsekvensene dette har for språkholdninger og læringsstrategier

Bakgrunn

Dette prosjektet er en del av en masteroppgave i fransk om de affektive, strategiske og kontekstavhengige dimensjonene i fremmedspråkinnlæringen.

Hensikten med studien er å undersøke hvilke konsekvenser læringsmiljø har på språkholdninger og valg av læringsstrategier. Hvilken innvirkning har oppfattelsen av egen fremgang på språkholdningene? Hvilken rolle spiller den sosiokulturelle konteksten på språkholdninger? Har disse variablene innvirkning på valg av strategier og hvordan kan det hele ses i sammenheng med læringsutbyttet?

Jeg er interessert i din subjektive opplevelse av egen fremgang i fremmedspråklæringen, dine språkholdninger og bruk av læringsstrategier i læringskonteksten du befinner deg i. Det er en fordel at du har studert språket en stund, slik at du har et vurderingsgrunnlag for egen fremgang, har opparbeidet deg erfaring med fransk og med læringsmiljøet. Jeg søker deg som studerer andre semester på årsstudium i fransk ved Universitetet i Oslo eller ved Universitetet i Caen.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Datainnsamlingen vil i første omgang gjennomføres med et spørreskjema og et egevalueringsskjema som omhandler egenfølt fremgang, og tar tilsammen rundt ti minutter å besvare. Skjemaene er identiske for begge gruppene.

For å få bedre forståelse av påvirkningen av den sosiokulturelle konteksten og dens innvirkning på språkholdningene og læringsstrategiene, vil jeg i etterkant intervju to

informanter i hver gruppe (to i Oslo og to i Caen). Intervjuene vil vare i rundt en time. Om du kan tenke deg å delta i et intervju, krysser du av i svarboksen på neste side. Spørsmålene vil blant annet omhandle dine tanker rundt progresjon det siste året, dine språkholdninger og valg av læringsstrategier, eventuelle endringer av disse, samt refleksjon rundt læringskontekst. Svarene på spørreskjemaet og egenevalueringsskjemaet sendes til sarahmei@student.ilos.uio.no. Intervjuene vil bli registrert med notater og lydopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Svarene på spørreskjemaet og egenevalueringsskjemaet vil bli registrert, plottet inn og lagret på en brukernavn- og passordbeskyttet datamaskin. De digitale opptakene og transkripsjonene vil bli lagret på samme maskin. Kun veileder og jeg vil ha tilgang til besvarelsene, opptakene og transkripsjonene i prosjektperioden. Svarene på spørreskjemaet og egenevalueringsskjemaet slettes etter at de er behandlet og plottet inn i statistikkverktøyet, opptakene slettes etter transkribering, og transkribering slettes ved prosjektets fullføring.

I publikasjonen vil din identitet være anonymisert. Alle personnavn vil være fiktive.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.11.2017

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Sarah Eiene på e-post sarahmei@student.ilos.uio.no eller på telefon +47 91177303.

Veileder for oppgaven er Hans Petter Helland, professor i fransk ved Universitetet i Oslo.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Du samtykker til å delta i studien ved å krysse av i avkrysningsboksene under

- Jeg har lest informasjon om studien, og er villig til å delta

- Jeg samtykker til å delta i intervju

Annexe 4 : Réponses au questionnaire et à la grille d'autoévaluation : aperçu Excel

Kand.nr	Stud.sted	Kjønn	Alder	Morsmål	Studielengde fransk	Andre språk	Fransk i hverdagen
1	UiO	K	25	Norsk	3 år	Engelsk, japansk	Skolesammenheng
2	UiO	K	36	Norsk	1 år	Engelsk, japansk, islandsk	Ingen
3	UiO	K	22	Norsk	1 år	Engelsk, litt italiensk	Språktandem
4	UiO	K	19	Norsk	1 + 6 år grunnskole	Engelsk	Skolesammenheng
5	UiO	K	20	Norsk	1 + 6 år grunnskole	Engelsk	Studiekamerater
6	UiO	K	19	Norsk	1 + 6 år grunnskole	Engelsk	Skolesammenheng, språktandem (sjelden)
7	UiO	K	20	Norsk	1 + 2 år vgs	Engelsk	Litt mor, litt tandem
8	UiO	K	22	Norsk	1 år	Engelsk	Chat med studiekamerater, skolesammenheng
9	UiO	M	70	Norsk	6 år	Engelsk, Tysk, Italiensk	Ingen
10	UiO	K	22	Norsk	7, 5 år	Engelsk	Skriver med franske venner (sjeldent)
11	UiO	K	30	Norsk	6 år	Engelsk, Tysk	Språktandem 1 gang i uken
12	UiO	K	25	Norsk	1 år	Engelsk	Medelever + belgiske venner
13	UiO	K	20	Norsk	1 år + utveksling fr vg2	Engelsk	Venner, ikke ofte
14	UiO	K	21	Norsk	1 år	Engelsk	Venner
15	UiO	K	49	Norsk, Engelsk	2 år formell, mye befatning med språket	Engelsk, spansk	Venner sporadisk, IF og ferieopphold
16	UiO	K	21	Norsk	1 år	Engelsk	Studiekamerater og fransk far
17	UiO	K	19	Norsk	7 år	Engelsk	Litt på jobb, ellers kun skolesammenheng
18	UiO	M	19	Norsk	1 år	Engelsk, tysk, nordiske språk	Undervisning, franske venner, franskspråklige arrangementer
19	Caen	K	24	Norsk	7 (år?)	Engelsk	Klatring, fransk kjæreste, venner, butikken, forelesninger (ikke med studiekamerater)
20	Caen	K	20	Norsk	7 år	Engelsk	Venner, skolen, språktandem
21	Caen	K	20	Norsk	6 år	Engelsk	Venner, studiekamerater, språktandem, vertsfamilie
22	Caen	K	22	Norsk	1,5 semester	Engelsk	Bekjente, naboer, vertsfamilie, lærere, i timene, studiekamerater, dagliglivet
23	Caen	K	25	Norsk	6 år	Engelsk	Venner, studiekamerater, lærere, vertsfamilie, offentlige plasser, fritidsaktiviteter
24	Caen	K	19	Norsk	3 år	Engelsk, Tysk	Språktandem med norskstudent, venner, ute på byen, butikken
25	Caen	K	22	Norsk	2 år	Engelsk, spansk	Venner og studiesammenheng
26	Caen	K	27	Norsk, Engelsk	7 mnd	Engelsk	Venner på fritiden, bekjente, familie, klasserommet, studiekamerater
27	Caen	M	19	Norsk	6 år	Engelsk	Venner, i timene, i kristen menighet Jehovas vitner Caen
28	Caen	M	22	Norsk	5 år	Engelsk	Venner, Studiekamerater og i butikken
29	Caen	K	19	Norsk	1 år	Engelsk, Tysk	Venner, skole, idrett

Kandidatnr	Studiested	Å lære fr er	Vanskeligst
1	UiO	Middels	Grammatikk
2	UiO	Middels	Syntaks
3	UiO	Vanskelig	Ordforråd
4	UiO	Vanskelig	Grammatikk
5	UiO	Veldig vanskelig	Grammatikk, Ordforråd
6	UiO	Vanskelig	Grammatikk, syntaks
7	UiO	Middels	Grammatikk, Ordforråd
8	UiO	Ganske lett	Grammatikk, Ordforråd
9	UiO	Vanskelig	Grammatikk, Uttale
10	UiO	Vanskelig	Grammatikk, Ordforråd
11	UiO	Vanskelig	Ordforråd, Syntaks, "Bare det å tørre å snakke"
12	UiO	Middels	Grammatikk
13	UiO	Middels	Grammatikk
14	UiO	Veldig vanskelig	Grammatikk
15	UiO	Ganske lett	Ordforråd
16	UiO	Ganske lett	Ordforråd
17	UiO	Middels	Grammatikk, syntaks + oppfattelse og forståelse av ord når andre snakker
18	UiO	Vanskelig	Ordforråd
19	Caen	Middels	Grammatikk + "det er en utfordring, men en spennende utfordring!"
20	Caen	Vanskelig	Grammatikk, Ordforråd, Syntaks+ sette seg inn i hvordan språket fungerer
21	Caen	Middels	Grammatikk, Uttale
22	Caen	Vanskelig	Ordforråd, Syntaks
23	Caen	Vanskelig	Grammatikk, Ordforråd
24	Caen	Middels	Ordforråd
25	Caen	Vanskelig	Grammatikk, Uttale
26	Caen	Middels	Grammatikk, Syntaks, Språknivå (forskjellen mellom skriftlig språk, familiært språk og soutenu)
27	Caen	Ganske lett	Ordforråd, Uttale, Faste uttrykk og formuleringer
28	Caen	Vanskelig	Grammatikk, Syntaks, Uttale
29	Caen	Veldig vanskelig	Grammatikk, Ordforråd

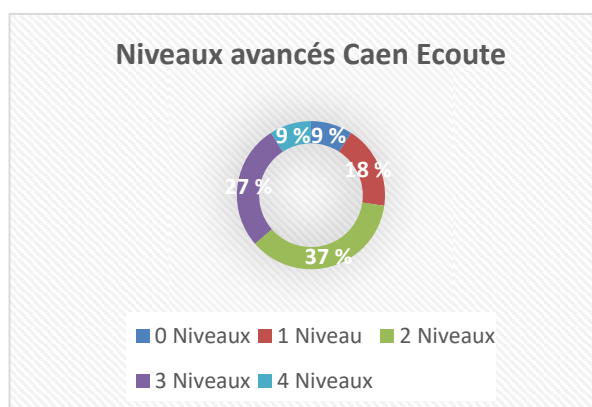
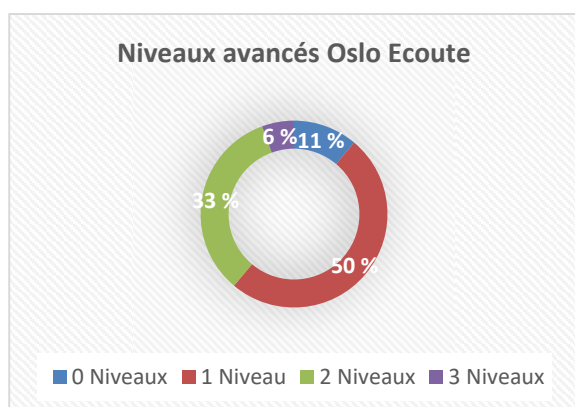
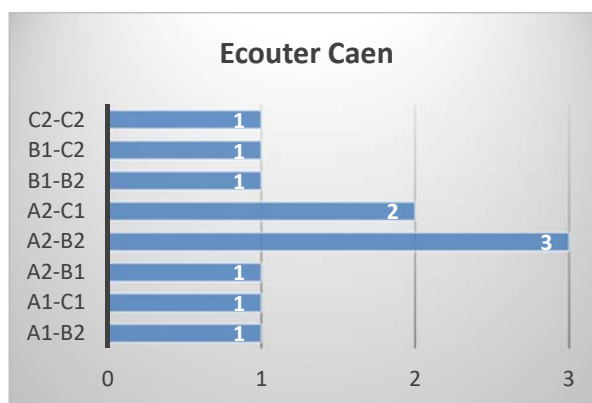
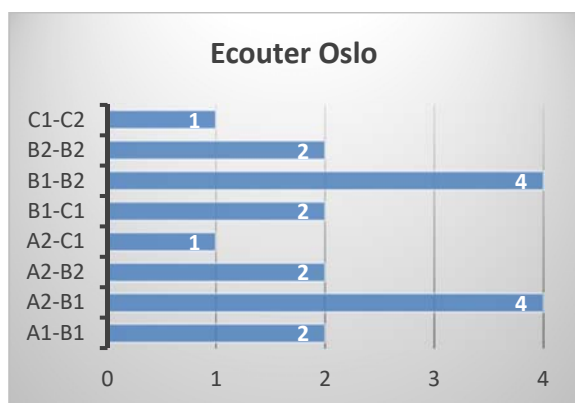
Kand.nr	Stud.sted	Lytte	Progresjon lytting	Lesing	Progresjon lesing	Muntlig interaksjon	Progresjon M.I.	Muntlig produksjon	Progresjon M.P.	Skriving	Progresjon skrivning
1	UiO	A2 til B1	1	A2 til B2	2	A1 til A2	1	A1 til A2	1	A2 til B1	1
2	UiO	A2 til B1	1	A2 til B1	1	A1 til A1	0	A1 til A2	1	A1 til A2	1
3	UiO	A1 til B1	2	A2 til B1	1	A1 til A1	0	A1 til A2	1	A2 til B2	2
4	UiO	B1 til B2	1	B2 til C1	1	B1 til B2	1	B1 til B2	1	C1 til C1	0
5	UiO	A1 til B1	2	B1 til B2	2	A1 til A2	1	A1 til B1	2	A2 til B1	1
6	UiO	B1 til B2	1	B1 til B2	1	A1 til A2	1	A2 til B1	1	B1 til C1	2
7	UiO	A2 til B2	2	B1 til C1	2	A1 til B1	2	A1 til B1	2	A2 til C1	3
8	UiO	B2 til B2	0	B2 til B2	0	B1 til B1	0	B1 til B2	1	B2 til C1	1
9	UiO	B1 til B2	1	B1 til B2	1	A2 til B1	1	B1 til B1	0	B1 til B2	1
10	UiO	B1 til B2	1	B1 til B2	1	A2 til B1	1	B1 til B2	1	B1 til B2	1
11	UiO	A2 til B1	1	B1 til B1	0	A1 til A2	1	A2 til A2	0	B1 til B1	0
12	UiO	A2 til B1	1	B1 til C1	2	A2 til B1	1	B1 til B2	1	B1 til C1	2
13	UiO	B2 til B2	0	B2 til B2	0	B2 til B2	0	B1 til B2	1	C1 til C1	0
14	UiO	B1 til C1	2	B1 til C1	2	B2 til C1	1	B2 til C2	2	B1 til C1	2
15	Uio	A1 til A2	1	C1 til C2	1	B1 til C1	2	B1 til C1	2	A2 til B2	2
16	UiO	B1 til C1	2	B1 til C1	2	A2 til B2	2	A2 til B1	1	B1 til C2	3
17	UiO	A2 til B2	2	B1 til B2	1	A2 til B2	2	A2 til B2	2	B1 til B2	1
18	UiO	A2 til C1	3	A2 til C1	3	A2 til B2	2	B1 til B2	1	B1 til C1	2
19	Caen	C2 til C2	0	C1 til C2	1	C2 til C2	0	B2 til C2	2	B2 til C2	2
20	Caen	A2 til C1	3	B1 til B2	1	A2 til B1	1	A2 til B2	2	A2 til C1	3
21	Caen	A1 til B2	3	A2 til B2	2	A1 til B2	3	A2 til B2	2	B1 til C1	2
22	Caen	A2 til B2	2	A2 til B2	2	A2 til B1	1	A2 til B2	2	A2 til C1	3
23	Caen	A2 til B2	2	A2 til B2	2	A1 til B2	3	A1 til B1	2	A1 til B2	3
24	Caen	A2 til C1	3	B1 til C1	2	A2 til B2	2	B1 til C1	2	B1 til C2	2
25	Caen	A2 til B1	1	A2 til B2	2	A1 til B1	2	A1 til B2	3	A1 til B2	3
26	Caen	A1 til C1	4	A1 til B2	3	A1 til B2	3	A1 til C1	4	A1 til B2	3
27	Caen	B1 til C1	2	B2 til C1	1	B1 til C1	2	B1 til B2	1	B2 til C1	1
28	Caen	A2 til B2	2	A1 til B2	3	A1 til B2	3	A1 til B2	3	A1 til C1	4
29	Caen	B1 til B2	1	B2 til C2	2	C1 til C2	1	B2 til C2	2	B1 til C2	3

Annexe 5 : Aperçu de la progression en diagrammes

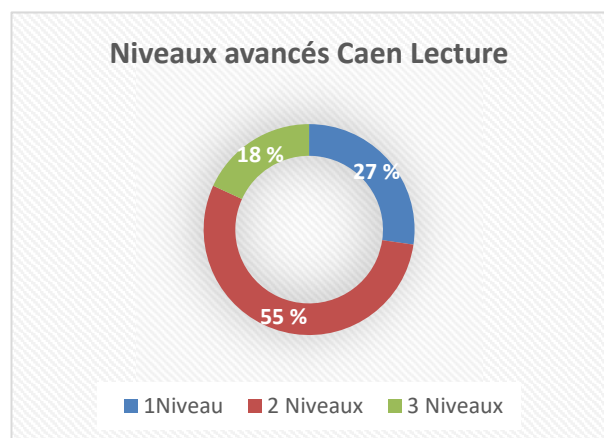
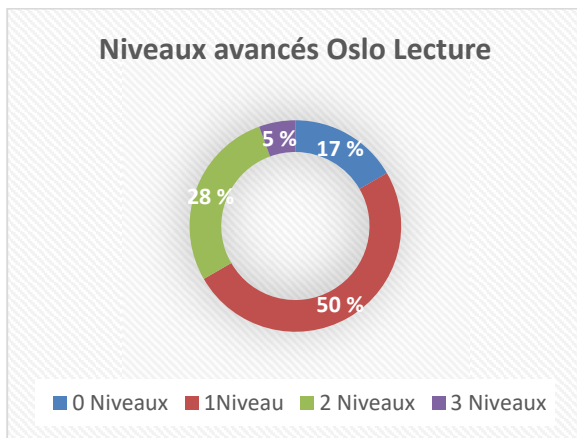
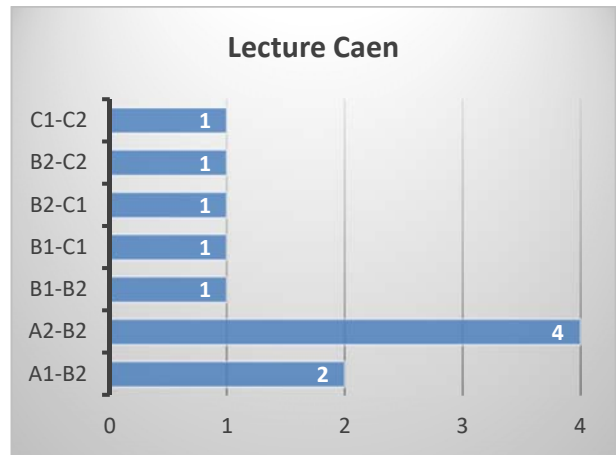
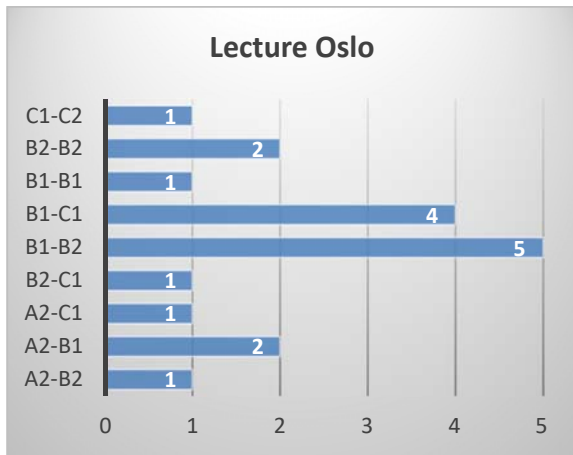
Dans les diagrammes à barres horizontales sont présentés les résultats des notes du CECR pour chaque étudiant. Les notes (A1, A2, B1, B2, C1 et C2) du début sont rangées par ordre croissant, allant de bas en haut dans les diagrammes. Les notes de fin sont regroupées avec les notes du début de chacun. Les barres du diagramme portent le chiffre du nombre d'étudiants ayant signalé les notes marquées.

Les diagrammes circulaires décrivent de combien de niveaux les étudiants à Oslo et à Caen ont progressé du début de l'année universitaire jusqu'au moment de l'autoévaluation.

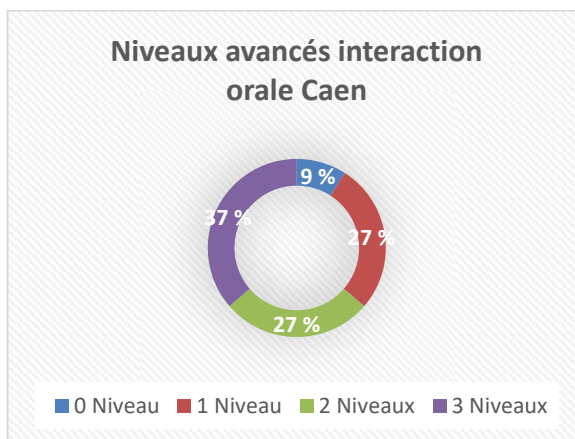
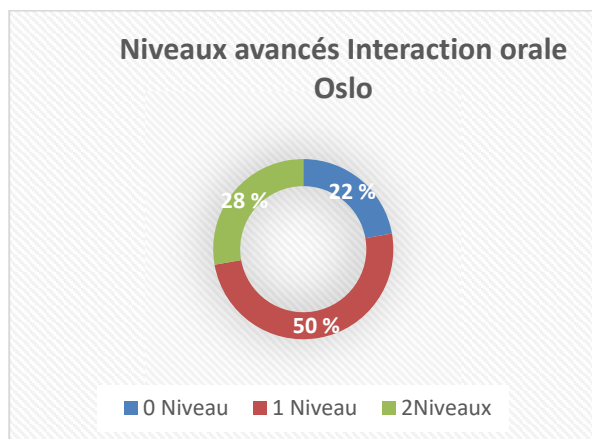
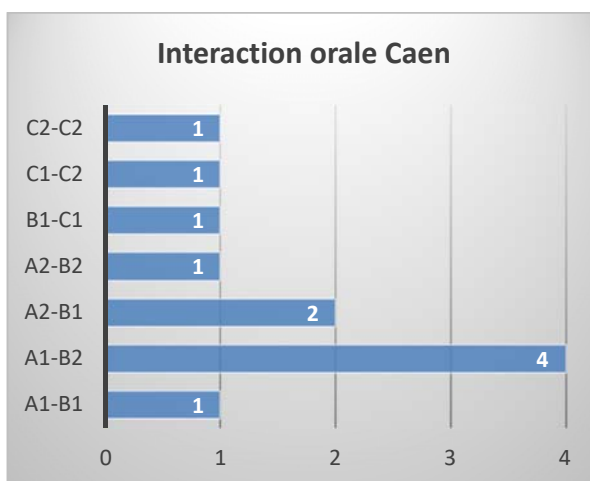
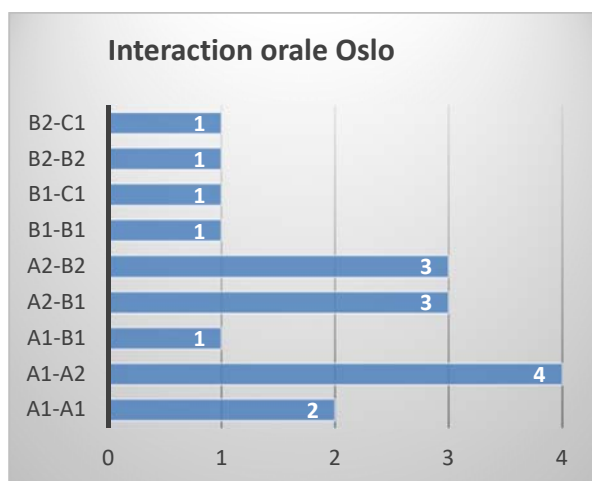
Ecoute



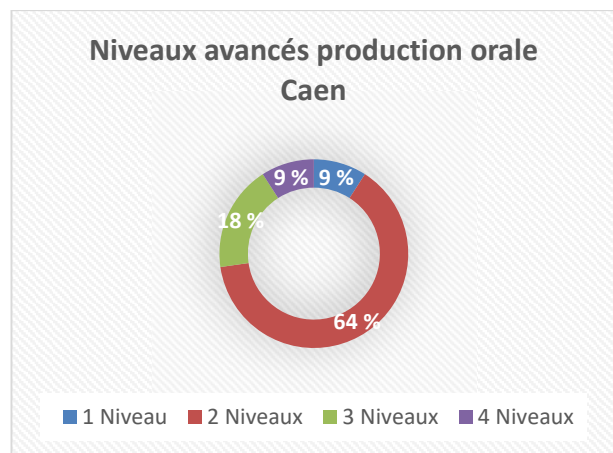
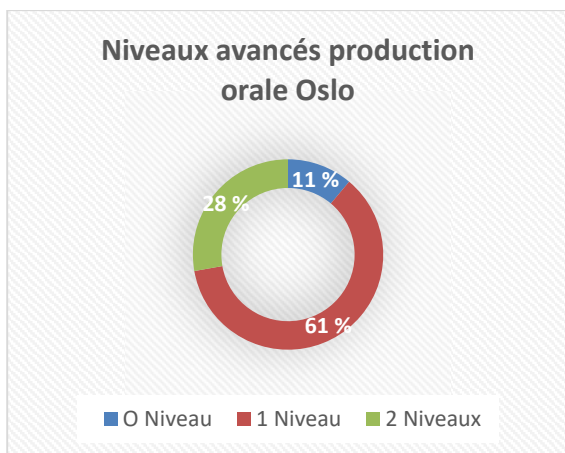
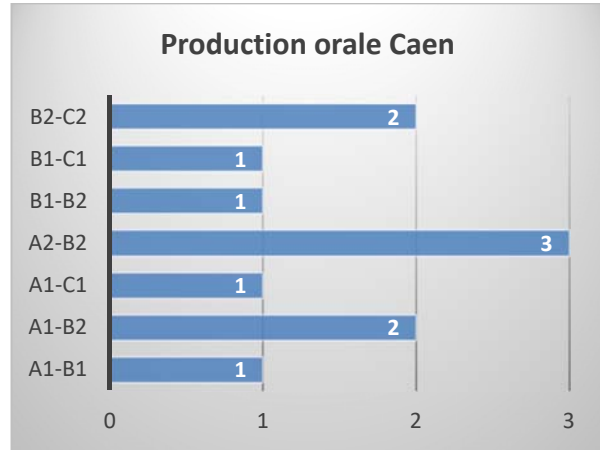
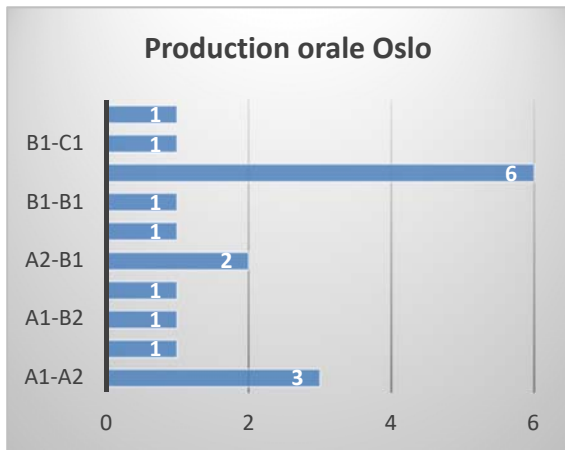
Lecture



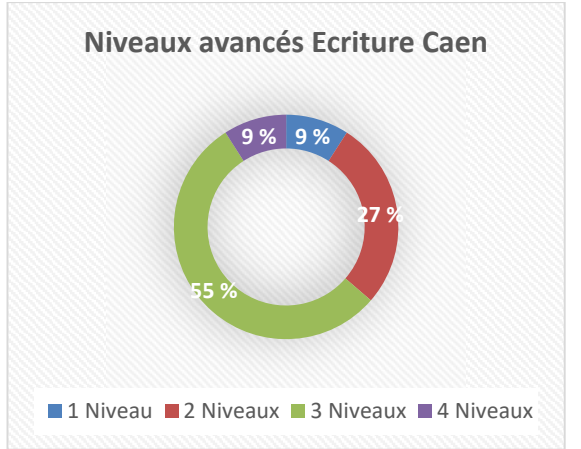
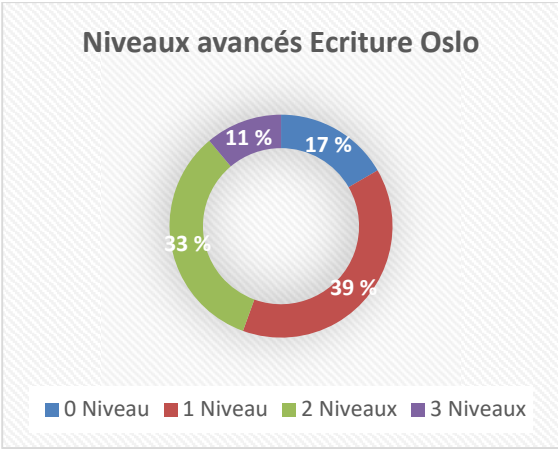
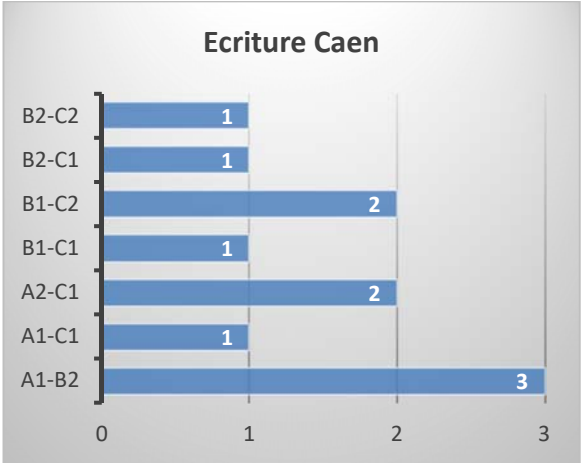
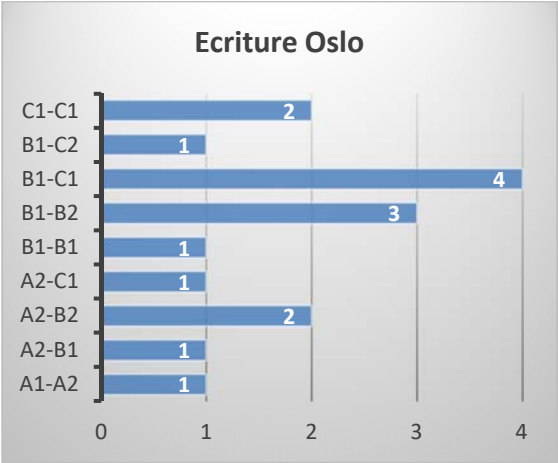
Interaction orale



Production orale



Ecriture



Annexe 6 : Guide d'entretien

INTERVJUGUIDE

Problemstilling:

På hvilken måte innvirker holdninger, motivasjon og bekymringer på kommunikasjonsferdighetene i forskjellig kontekst? Hva hemmer og hva fremmer muntlig kompetanse i kontekst?

1. Hvorfor valgte du å studere fransk?
 1. Er det noe spesielt ved fransk kultur, språk, mat politikk, historie, musikk o.l. som fikk deg interessert i språket?
 2. Noen som fikk deg interessert, eller som dyttet deg i den retningen?
 2. Hva er grunnen til at du valgte å studere fransk på et høyere nivå?
 1. Hva ønsker du å oppnå/hva vil du bruke franskkunnskapen til? (bedre utsikter for jobb, kunne lese litteratur på originalspråket, få bedre innblikk i kulturen og innbyggerne, kunne snakke med franskmenn når jeg er på ferie f.eks)
 3. Hvorfor valgte du å studere ved UiO? Caen?
 4. Har det å studere fransk her [UiO/Caen] svart til forventningene? Er det noe spesielt du liker eller ikke liker ved det? Hvorfor?
 5. Husker du hva du tenkte om franskmenn/fransk språk/fransk kultur da du startet årskurset? Har dette endret seg?
 6. Har målene dine med å lære fransk endret seg i løpet av studieåret?
 7. Hvordan synes du din egen fremgang har vært det siste året?
 8. Har fremgangen din samsvart med forventningene dine? Hvorfor/hvorfor ikke?
-
9. [Her er resultatene fra egevalueringsskjemaet ditt, samsvarer karakterene A1-C2 i den Europeiske skalaen]. Hvordan synes du det er å se «resultatene» på egevalueringen? Motiverende/skuffende/stemmer det?

10. Lite prog: Du sier selv at du har opplevd en del fremgang i lesing og skrift. Hva har du gjort riktig? Du har derimot ikke opplevd så mye fremgang i muntlig fransk dette året. Hva kan det skyldes?
(studiesituasjonen/gruppetdynamikken/forstår ikke hva som blir sagt i timene o.l.)
11. Høy prog: Du sier selv at du har opplevd et stort hopp i lesing, skriftlig og lytting. Hva har du gjort for å få til den progresjonen? I MI og MP har du noe lavere progresjon. Hva kan det skyldes?
12. Du svarte at du synes det er vanskelig å lære fransk. Kan du utdype?
13. Hvorfor er ordforråd det vanskeligste for deg?
14. Synes du karakterene dine dette året samsvarer med egenoppfattet innsats/kompetanse/fremgang? Hvorfor, hvorfor ikke?
15. Er du overrasket over hvor lang tid det tar å lære fransk, eller samsvarer det til forventningene dine?
16. Er det viktig for deg å bli god til å snakke fransk?
 1. Hvorfor/Hvorfor ikke?
 2. Hva synes du er vanskeligst ved å snakke godt fransk og hva er viktigst slik du ser det (uttale/ «god» aksent, grammatikk osv). Er det viktig for deg at noe av dette er på plass før du tør å snakke?
17. Kan du beskrive hvordan det er å snakke fransk? (positive/negative ord)
18. Tar du ordet i klasserommet? Hvorfor/hvorfor ikke?
 1. Hvordan oppleves det?
 2. Når du blir bedt om å snakke i klasserommet, blir du nervøs da (eller tar du utfordringen på strak arm?) (Hvorfor/hvorfor ikke?)
 3. Ville det vært like vanskelig å ta ordet på norsk?
19. Synes du selv at du snakker bedre eller mindre godt enn dine medstudenter? Hva gjør det med deg (positivt/negativt)
20. Hvordan vil du vurdere din egen språkkompetanse sammenlignet med franskmenn (med mennesker med fransk som morsmål?)
21. Hva med utenfor klasserommet (Oslo: du sier du snakker med studiekamerater/tandem, Caen: når du tar kontakt med fremmede/venner osv).
22. Hva gjør du når du ikke kan et ord? (Oversetter du fra et språk du allerede kan, bruker du gester, lager du nonsense-ord, eller spør du samtalepartneren din?)? Har du eksempler på en gang du har gjort det?

23. Du har kanskje vært i en situasjon der du opplever at du ikke får frem poenget ditt/ikke klarer å argumentere slik du ønsker og er vant til, eller ikke klarer å være humoristisk på fransk? Hvordan takler du situasjonen /Hva gjør du da? (Hva er temaet når du ikke får frem poenget (politiske, dagligdagse tema?)
24. Er det lettere å forstå enn å snakke, synes du? Hva må du gjøre for å tørre å snakke? Hvilke forhold må være til stede for at du tør å ta ordet, forklare etc?
25. Eller er det lettere å lese og skrive enn å snakke og forstå?
26. Mange har gitt seg selv høyere score på skrift enn i det muntlige i egevalueringen, i begge gruppene. Hva tror du det skyldes? Og hvorfor akkurat skrift?
27. Tenker du at du «til slutt» kommer til å bli flytende i fransk/ lære deg godt fransk? Hvorfor/hvorfor ikke?
28. Hvilke tanker gjør du deg rundt at du har studert fransk i Frankrike (mtp kommunikasjonsferdigheter)? Tror du det er noen fordeler ved å ha studert fransk i Frankrike? Noen ulemper? //Hvilke tanker gjør du deg rundt at du har studert fransk i Norge? // Tror du det er noen fordeler ved å ha studert fransk i Norge? Noen ulemper? Utdyp
-
29. Hva er din beste opplevelse som involverer å snakke fransk?
30. Hva er den verste?
31. Tenker du å fortsette med fransk etter at du er ferdig med årskurset? Hvorfor/hvorfor ikke? (Svarer til forventninger)

Annexe 7 : Résultats du codage ouvert

L'appellation « nodes » réfère à la catégorie attribuée à un énoncé dans NVivo, la nomination « sources » représente le nombre de transcriptions citées pour chaque référence.

« Références » décrit le nombre d'énoncés au total se trouvant dans la catégorie en question.

Nodes	Sources	Références
Tout le monde s'est mieux noté à l'écrit qu'à l'oral. Pourquoi ?	4	4
Anxiété	4	31
Croyances	3	6
Avantages et désavantages du lieu d'étude	4	5
Attentes	4	18
Progrès	4	33
L'apprentissage du français en général	3	6
Bonne expérience à parler français	4	6
La perception par l'autrui	4	18
Possibilités de communication	2	16
Communiquer	4	91
Motivation	4	76
But	4	9
Comparaison avec d'autres	4	15
Stratégies	4	19
Avis sur le français et la culture française	4	5
Avis sur un séjour dans le pays de la langue cible	3	10
Difficile/Inhibiteur	4	43
Mauvaise expérience à parler français	4	4

Annexe 8 : Autorisation de NSD



Hans Petter Helland
Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk Universitetet i Oslo
Postboks 1003 Blindern
0315 OSLO

Vår dato: 04.04.2017

Vår ref: 53522 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.03.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

53522

Læringskontekst, språkholdninger og læringsstrategier. En komparativ studie av studenters opplevde progresjon i fremmedspråklæringen i språkbad- og ikke-språkbadkontekst, og konsekvensene dette har for språkholdninger og læringsstrategier.

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Hans Petter Helland

Student

Sarah Margrethe Øverlie Eiene

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfågres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 53522

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 15.11.2017, jf. informasjonsskrivet. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak