

La formation des enseignants de langues en Norvège – quelle place pour la didactique du FLE?



Eva Thue Vold

Université d'Oslo, Norvège

e.t.vold@ils.uio.no

Résumé

Une bonne formation des futurs enseignants de langues est cruciale pour l'avenir des langues étrangères dans le système éducatif ainsi que dans la société en général. En Norvège, on a traditionnellement formé les futurs enseignants de différentes langues séparément, parfois avec certaines sessions en commun. Ces dernières années, une perte en nombre d'étudiants ainsi qu'un groupe d'étudiants de plus en plus disparate en ce qui concerne les langues représentées a rendu nécessaire de remplacer les filières séparées par un cours général de didactique des langues. Dans cet article, nous présenterons l'arrière-plan de ce développement avant d'examiner les défis et les avantages posés par un modèle « fusionné ». Dans quelle mesure une formation générale en didactique des langues peut-elle préparer les futurs enseignants à l'enseignement de « leur » langue, en l'occurrence le français? En guise de conclusion, nous tracerons quelques pistes possibles pour l'avenir de la formation des enseignants de langues en Norvège.

Mots-clés : formation des enseignants de langues, français langue étrangère en Norvège, système éducatif

Foreign Language Teacher Education in Norway

Absract

A proper training of foreign language teachers is crucial to the future of foreign languages in the educational system and in society in general. In Norway, student teachers with different languages have traditionally been taught in separate classes, however with some sessions in common. In recent years, a decline in student numbers as well as an increasingly language-heterogeneous student group have led to the replacement of the separate courses by a joint course in language didactics. In this article, I briefly present the background for this development before I examine the challenges and the advantages of such a merged model. To what extent can a joint training in language didactics prepare the student teachers for the teaching of “their” language, i.e. French? Finally, I present some possible avenues for future training of language teachers in Norway.

Keywords: Foreign language teacher education, French as a foreign language in Norway, education system

1. Introduction

Une bonne formation des futurs enseignants de langues est cruciale pour l'avenir des langues étrangères dans le système éducatif ainsi que dans la société en général. Il est généralement admis qu'un enseignement de qualité, effectué par des professeurs compétents dans la discipline et la méthode, est une condition nécessaire pour assurer le recrutement à la matière aussi bien que l'évolution des compétences des élèves¹. Or, les programmes de formation des enseignants de langues en Norvège se trouvent face à certains défis clés qui rendent nécessaire de prendre des décisions importantes pour l'avenir quant à l'organisation de la formation. Ces défis sont liés au fait qu'il y a souvent un nombre insuffisant d'étudiants pour chaque langue étrangère offerte². Les chiffres insuffisants peuvent s'expliquer en partie par un intérêt décroissant pour les langues parmi les jeunes, mais aussi par un élargissement de l'éventail des langues offertes dans le système éducatif ; il s'agit notamment de l'introduction de l'espagnol dans le milieu des années 2000. En tant que didacticienne de langues, nous considérons bien sûr ce dernier point comme quelque chose de positif. Cependant, quand les effectifs sont insuffisants pour ouvrir des classes (insuffisants du moins selon le modèle de financement actuel), les options traditionnelles en langues ou en didactique des langues risquent de disparaître, soit entièrement (comme à la faculté des sciences humaines de l'Université de Stavanger, où l'on a supprimé les études en allemand, espagnol et français dès l'automne 2010) soit partiellement (comme par exemple dans les programmes de formation d'enseignants à l'Université d'Oslo et à l'Université de Stavanger, où les options traditionnelles en didactique du FLE (français langue étrangère), de l'ELE (espagnol langue étrangère) et de l'ALE (allemand langue étrangère) viennent d'être fusionnées dans un cours général de didactique des langues mis en place dès l'automne 2012 et 2013 respectivement). Dans le présent article, en prenant pour point de départ la situation actuelle de la formation des futurs enseignants de langues étrangères à l'Université d'Oslo, nous examinerons les défis posés par un groupe d'étudiants de plus en plus disparate en ce qui concerne les langues représentées. Nous proposerons ensuite quelques pistes pour l'avenir en ce qui concerne l'organisation de la formation des futurs enseignants de langues.

2. La formation des futurs enseignants de langues à Oslo

Les futurs professeurs de français qui s'inscrivent dans le programme de la formation d'enseignants à l'Université d'Oslo pour prendre des modules en didactique et en pédagogie possèdent déjà une formation en français, mais de durée variable. Il existe deux grands groupes d'étudiants: 1) les étudiants qui ont suivi des cours de français en vue d'un examen général (licence, master), et qui sont déjà titulaires d'un degré

universitaire quand ils s’inscrivent dans notre département avec pour objectif de se qualifier comme professeurs 2) les étudiants qui suivent un programme d’étude à orientation professionnelle, plus précisément un programme de 5 ans qui qualifie pour être professeur (en norvégien *lektorprogrammet*). Ces derniers feront leur master après avoir fait des études en didactique et en pédagogie dans le département de la formation des enseignants. Dans cette contribution, c’est le module en didactique qui nous intéressera, les modules en pédagogie n’étant pas affectés par la distribution des étudiants par langue.

Avant, on enseignait les futurs enseignants de différentes langues séparément, c’est-à-dire qu’il y avait une mention didactique du français langue étrangère, une mention didactique de l’allemand langue étrangère et de même, depuis 2007, une mention didactique de l’espagnol langue étrangère. Ce sont là les trois grandes langues étrangères en Norvège, comme elles le sont aussi en Suède et au Danemark. Comme mentionné plus haut, dès 2012 on n’a pas pu maintenir les filières séparées et celles-ci ont été remplacées par une seule filière en didactique générale des langues³. Avant de discuter des avantages et des inconvénients d’un tel modèle, nous présenterons brièvement l’arrière-plan et le contexte de ces changements.

3. Arrière-plan

Pourquoi ces changements s’imposent-ils maintenant ? Après une longue période de grandes difficultés pour l’enseignement des langues étrangères dans les pays nordiques (voir par exemple les contributions dans *Synergies Pays Scandinaves 6/2011* pour des témoignages sur la situation pénible des langues étrangères en Norvège, au Danemark et en Suède), il y a eu en Norvège ces dernières années pas mal de points de lumières en ce qui concerne le statut des langues étrangères dans le système éducatif. Par exemple, à la suite de la Promotion de la connaissance (réforme de 2006), une série de mesures visées à augmenter le statut de la matière ont été mises en place. Parmi ces mesures concrètes on trouve par exemple :

- l’attribution (depuis l’année académique 2011/2012) d’un point supplémentaire pour le choix d’une langue étrangère comme matière de spécialisation
- la décision de faire compter la note en langues étrangères pour l’entrée au lycée⁴
- la suppression de la possibilité de reprendre au niveau débutant, à l’entrée au lycée, la même langue qu’on avait étudiée au collège

De surcroît, et à la suite de la même réforme, on a vu la création d’un Centre national pour la promotion des langues étrangères dans l’enseignement (établi 2005),

dont le but est de promouvoir un enseignement de qualité dans un large éventail de langues offertes le plus tôt possible dans la scolarité, et d'offrir des services propices au développement d'un tel enseignement. Les initiatives prises et le travail effectué par ce centre ont eu des répercussions : On a ces toutes dernières années vu un nouveau élargissement (modeste mais néanmoins réel) de l'éventail des langues vivantes proposées dans les établissements scolaires – lycées et collèges – dont un nombre croissant offrent de nouvelles langues outre les trois « grandes » langues (allemand, espagnol, français). Il s'agit plus particulièrement des langues dites « modimes » (les langues les moins diffusées et moins enseignées), par exemple le chinois et le japonais. Au cours des deux dernières années, on a également vu une hausse de plus de 100 % du nombre d'élèves qui continuent leurs études de la langue étrangère jusqu'au plus haut niveau, c'est-à-dire le niveau III, abordé en classe de terminale⁵. Cette augmentation paraît formidable, mais en chiffres absolus, il s'agit tout de même d'un nombre restreint d'élèves : à peine 600 dans l'année scolaire 2010-2011 versus 1250 dans l'année scolaire 2012-2013, répartis sur les trois langues (Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringa 2013).

Dans ce contexte, on aurait cru que le développement dans la formation des enseignants de langues serait, lui aussi, plutôt positif. Or, bien que les mesures citées ci-dessus aient un effet en ce sens que plus d'élèves prennent la matière plus au sérieux et un plus grand nombre d'élèves étudient leur langue jusqu'au plus haut niveau du lycée, elles ne servent pas à recruter, dès le départ, plus d'élèves à la matière. La concurrence de la part des autres matières offertes est toujours présente et le nombre total d'élèves reste relativement stable. Le nombre d'étudiants potentiels n'a donc pas augmenté. Du côté du nombre d'apprenants, le français se trouve ainsi « menacé » de deux côtés : d'un côté par le déclin général de l'intérêt des langues que l'on a vu partout dans les pays scandinaves, et de l'autre côté par les autres langues étrangères, notamment par l'espagnol, qui a connu un essor formidable cette dernière décennie, mais aussi par l'allemand et à l'avenir probablement même par les langues actuellement dites « modimes ». Avant de passer aux différents modèles qui sont censés répondre aux défis concernant le nombre et la répartition d'étudiants, il convient de dire quelques mots de plus sur ces deux facteurs qui à première vue peuvent paraître assez contradictoires.

3.1. Le français face à l'anglais

On a vu ces dernières décennies un déclin d'intérêt pour les langues continentales traditionnellement offertes durant l'éducation primaire et secondaire, à savoir l'allemand et le français – non seulement chez les élèves, mais plus généralement dans la société en général. Ce manque d'intérêt semble aller de pair avec une grande

confiance en anglais en tant que langue de communication, dans la vie des entreprises aussi bien que dans d'autres domaines de la société. En témoigne le fait que les compétences en langues étrangères ne sont pas requises dans les offres d'emploi, bien que les chefs d'entreprise ne cessent d'exprimer leur préoccupation sur le faible nombre de candidats ayant de telles compétences, notamment en allemand (Vold et Doetjes 2012). De plus, les formations professionnelles en ingénierie, finance etc. ne comportent normalement pas de module en langues. De surcroît, une enquête récente effectuée auprès des entreprises membres de la Chambre de commerce d'Oslo révèle que les compétences en langues étrangères sont rarement rémunérées par les employeurs (Sentio 2011). Malgré un nombre croissant de rapports montrant que les compétences en langues étrangères sont rentables, il semble y avoir dans la société un point de vue prédominant selon lequel l'anglais suffit partout et pour tous. En bref, le monde des affaires en Norvège (et plus généralement le monde du travail) semble aller vers le 'tout-à-l'anglais', une situation qui paraît d'ailleurs toucher toute la Scandinavie (Verstraete Hansen 2008, 2010, Premat 2011). Il est bien documenté que l'hégémonie de l'anglais entraîne un recours excessif à cette langue qui va aux dépens du français et de l'allemand, en Norvège (Hellekjær 2007, Hellekjær et Rage à paraître) aussi bien que dans d'autres pays scandinaves et européens (Verstraete Hansen 2008, Strubell et al. 2007).

3.2 Le français face à d'autres langues étrangères

En ce qui concerne le deuxième facteur, la « concurrence » de la part des autres langues étrangères, il est bien connu que la perte en nombre d'apprenants en français et en allemand s'est accompagnée d'un essor formidable pour l'espagnol, langue qui a été introduite dans un nombre restreint d'écoles norvégiennes au début des années 2000 et qui s'est très vite répandue pour atteindre, dès 2006, sa position comme première langue étrangère avant l'allemand et le français. Voilà d'ailleurs une tendance qui s'est manifestée dans tous les pays nordiques. Comme mentionné plus haut, ces toutes dernières années on a également vu un intérêt croissant pour les langues modimes. Par exemple, dans une enquête récente auprès de lycéens norvégiens, un grand nombre de répondants disent qu'ils aimeraient apprendre le chinois ou le japonais (Doetjes et Vold 2012 : 38-39). Dans la même enquête, un grand nombre d'apprenants en espagnol expliquent leur choix de langue en disant que l'espagnol, au moment où ils ont fait leur choix (c'est-à-dire à l'entrée au collège), était quelque chose de nouveau et d'excitant (Doetjes et Vold 2012 : 34). Cela indique que l'introduction de nouvelles langues dans le système scolaire éveille l'intérêt des élèves. L'arrivée des langues « modimes » dans le système scolaire a donné naissance à un besoin pour une formation en didactique liée à ces langues, en même temps que la demande de la didactique des langues plus traditionnelles reste importante.

Le français, et plus particulièrement le FLE, est donc « menacé » aussi bien par l'hégémonie de l'anglais que par ses concurrents parmi les autres langues vivantes. Cela dit, ce n'est pas à travers une lutte contre l'anglais ni contre les autres langues vivantes que l'on va sauver le FLE en Norvège. Cela n'est ni désirable ni possible. En effet, vu dans une perspective plurilingue, des termes comme « menacé » et « concurrents » semblent contradictoires et mal appropriés. Cette situation de compétition entre différentes langues est donc un peu paradoxale, d'autant plus qu'on promeut la coexistence de plusieurs langues et préconise le développement d'un système éducatif qui soit en rapport avec la société plurilingue et pluriculturelle d'aujourd'hui. Cependant, l'approche plurilingue n'est pas une discipline en soi censée remplacer celle d'une langue particulière ; tout au contraire, c'est une approche censée « favoriser le développement des apprentissages linguistiques » (Sahli-Bouslimani 2011). Ce n'est donc pas en invoquant une approche plurilingue que l'on peut fusionner ces groupes, qui d'ailleurs se composent d'étudiants en processus d'apprentissage de langues appartenant à différents groupes linguistiques (germaniques, romanes, slaves...) et qui ont besoin de pratiquer la langue qu'ils se préparent à enseigner. Néanmoins, il faut accepter que la réduction du nombre d'étudiants en français et allemand, avec l'essor d'étudiants en espagnol ainsi que l'augmentation d'étudiants dans les langues dites « modimes », donnent pour conséquence un groupe très hétérogène de futurs étudiants souhaitant se former en didactique des langues. Dans ce contexte, l'Université d'Oslo a décidé de supprimer les traditionnelles filières séparées au profit d'un programme commun de didactique des langues, qui néanmoins comprend des ateliers en groupes de langue.

4. Les défis et les avantages d'un modèle fusionné

Dans quelle mesure une formation générale en didactique des langues peut-elle préparer les futurs enseignants à l'enseignement de 'leur' langue, en l'occurrence le français? Un tel modèle pose, bien entendu, des défis incontournables.

Premièrement, il refuse de se centrer sur les spécificités culturelles et linguistiques de la langue. Le formateur doit se tenir sur un plan général et théorique, sans pouvoir décliner les objectifs du programme en problématiques spécifiques à chaque langue. Lors des cours magistraux sont abordés des sujets tels que les théories de l'acquisition des langues, la théorie de l'interlangue, les principes qui sous-tendent l'enseignement de la grammaire, les approches méthodologiques, l'évolution historique des paradigmes, la compétence interculturelle, les principes pour l'utilisation des TICE en classe de langue etc. On vise à illustrer de temps en temps par des exemples généraux valables ou compréhensibles pour toutes les langues, mais il va de soi que dans un tel contexte, les possibilités de donner des exemples concrets restent limités. Pour

pallier au manque d'exemples concrets sont organisés des ateliers où les étudiants sont regroupés par langues. Ces ateliers sont beaucoup appréciés par les étudiants, dont plusieurs expriment un désir d'avoir plus de temps pour les ateliers de langues, si nécessaire aux dépens du temps accordé aux cours en commun. Cela ne doit pas surprendre, vu le fait que les étudiants ont souvent tendance à préférer un enseignement concrète, qui leur propose des activités directement exploitables en classe et qui leur permette de faire aisément un lien entre théorie et pratique.

Deuxièmement, et peut-être plus grave encore, les étudiants se retrouvent dans une situation où ils n'utilisent pas leur langue. Ils n'écoutent pas leur langue étrangère, car l'enseignement se déroule exclusivement en norvégien (exception faite pour les ateliers, où la langue cible et la langue maternelle sont utilisées interchangeablement). Ils ne parlent pas dans leur langue étrangère, sauf, à l'occasion, dans les ateliers. Ils n'écrivent pas dans leur langue étrangère, car tous les examens sont faits en norvégien. Et finalement, ils ne lisent pas ou peu dans leur langue étrangère⁶. Ce manque de pratique de la langue est problématique, car une fois que l'étudiant(e) entame son travail d'enseignant(e), il ou elle est censé(e) pratiquer la langue avec les élèves. C'est un principe fondamental du programme actuel des langues étrangères que l'enseignement se fasse selon une approche pratique qui met au centre l'usage de la langue et l'acquisition des habiletés langagières, plutôt que les connaissances *sur* la langue. Un enseignant qui possède des compétences communicatives faibles dans la langue étrangère deviendra vite dépendant du manuel et ne saura se servir de la liberté didactique qui lui est confiée. Le résultat est souvent un recours excessif aux méthodes traditionnelles et théoriques. Voilà pourquoi il est primordial de veiller à ce que les futurs enseignants aient l'occasion de développer leurs aptitudes langagières. Mais comment faire, sinon par le biais de groupes séparés ? Bien entendu, il est possible, même probable, que les étudiants utilisent leur langue hors de la situation d'enseignement, sur leur propre initiative. Le fait qu'ils n'ont pas la possibilité de le faire en classe est quand même un problème. Si ce n'était pas pour le temps restreint passé dans les ateliers, les futurs professeurs de langues seraient privés de la possibilité d'approfondir leurs compétences dans leur matière au cours de la formation professionnelle. Cela va à l'encontre de ce qui vaut pour les étudiants avec d'autres matières – pour ceux-ci l'idée est que la formation en didactique des matières leur permette de consolider et d'approfondir leurs connaissances dans la matière concernée.

Cela dit, ce nouveau modèle présente aussi quelques avantages. Premièrement, les discussions sont plus animées et plus stimulantes car le groupe est plus grand (sans être trop grand) et diverses perspectives sont en jeu. Les échanges d'idées et d'expériences à travers les différentes langues sont sans aucun doute quelque chose de positif. La coopération qui est établie à travers les langues pourrait mener, en fin de compte, à

plus de contact et de collaboration entre les professeurs de différentes langues dans les écoles. Aujourd'hui, dans beaucoup d'écoles, il n'y a presque pas de collaboration entre les enseignants de différentes langues – ce qui est dommage car ils ont beaucoup de problématiques en commun et ils pourraient sans aucun doute bénéficier d'un échange d'idées entre eux. Un deuxième avantage est qu'il est facile de modéliser l'enseignement pour les débutants, car il y a en fait un grand nombre de débutants en classe. Le formateur, ou bien un étudiant, peut donc effectuer une partie d'une unité d'enseignement pour débutants, préparée à l'avance, alors que les autres jouent le rôle d'élèves dans une manière authentique. L'unité fait ensuite l'objet d'une discussion et d'une réflexion en classe. À travers de tels exercices, les étudiants apprennent beaucoup sur comment enseigner et sur les difficultés qu'éprouvent les élèves, en même temps que cela crée des situations divertissantes.

5. Pistes pour l'avenir

Pour récapituler ce qui précède, on peut constater qu'un modèle qui combine des sessions plénières avec des ateliers où les étudiants sont regroupés selon leur langue peut s'avérer efficace, à condition qu'on réussisse à établir un bon équilibre entre sessions plénières et ateliers. Les ateliers semblent indispensables pour que l'enseignement soit réussi. Mais quoi faire si le nombre d'étudiants est insuffisant pour réaliser des ateliers ? Selon la situation de chaque institution, une série d'autres solutions sont envisageables. Une solution serait d'offrir le programme tous les deux ans, pour ainsi augmenter le nombre de candidats à chaque admission. Une autre solution serait de distribuer les différentes langues sur différents établissements. La Norvège est un petit pays, et toutes les institutions ne peuvent pas offrir toutes les matières. Une telle concentration géographique peut évidemment présenter des inconvénients, pour les apprenants aussi bien que pour les (futurs) enseignants et les enseignants-chercheurs. Par exemple, elle pourrait entraîner un manque de flexibilité et même un manque de collaboration à travers les langues. Ou l'inverse : une telle concentration pourrait également donner lieu à une collaboration entre communautés de compétence qui se complètent mutuellement. Telle est l'idée derrière le projet SAK⁷, initié par les autorités et censé renforcer la situation des matières vulnérables au niveau universitaire à l'aide de la collaboration, la division du travail et la concentration des offres d'études. En ce qui concerne les langues, une concentration géographique de communautés de compétence permet d'assurer la progression et la continuité d'un niveau d'enseignement au niveau suivant (primaire-secondaire-supérieur) dans la ville ou la région où la langue en question est offerte. Cela est particulièrement pertinent pour

les langues dites modimes, qui, du moins pour le moment, ne peuvent pas être offertes par tous les établissements d'éducation supérieure qui proposent des programmes en langues vivantes.

Une troisième solution, peut-être plus à l'air du temps, c'est la formation à distance, à l'aide des TIC. La technologie actuelle permet d'établir de véritables salles de classe – quoique virtuelles – avec son, image, texte et la possibilité de communiquer instantanément aussi bien avec le formateur qu'avec les autres étudiants. Cette solution présuppose une infrastructure technologique excellente, des outils numériques puissants, et un système efficace de soutien technique. Du côté des ressources, ce n'est peut-être pas le modèle à préférer si l'on cherche à économiser autant que possible. C'est néanmoins un modèle choisi par plusieurs collègues universitaires dans les provinces (par exemple Høgskolen i Østfold en Norvège et Högskolan i Dalarna en Suède), ce qui montre qu'il existe chez ces établissements une volonté de renforcer et de privilégier ces matières. On pourrait objecter que l'on perd la valeur importante des rencontres face-à-face. Il s'agit là clairement d'un point important. Or, il est intéressant de noter que dans une étude relativement récente, Blake (2009) a montré que le tchat par écrit est un moyen excellent pour améliorer ses compétences orales. En effet, les résultats de cette étude indiquent que le tchat avec les autres étudiants et avec le professeur est un moyen plus efficace pour développer ses compétences en interaction orale spontanée que le dialogue face-à-face dans la salle de classe. Blake explique cette observation, qui de prime abord paraît contre-intuitive, par le fait que le tchat permet plus de temps pour chaque étudiant de s'exprimer ; ils ne doivent pas attendre leur tour. De plus, la gêne et le malaise que l'on peut ressentir lors de la communication face-à-face en langue étrangère sont minimisés quand on se trouve seul chez soi devant son propre ordinateur.

6. Remarques finales

La problématique discutée dans cet article n'est pas uniquement une question pour la formation des enseignants. C'est aussi une question d'intérêt général pour les décideurs de la politique éducative. Combien de langues souhaite-t-on offrir dans les écoles norvégiennes, et comment former suffisamment d'enseignants compétents ? Dans quelle mesure souhaite-t-on maintenir ou établir des filières séparées et comment ? Ce sont là des questions sur lesquelles les décideurs, les formateurs, les chercheurs et les enseignants doivent réfléchir, de préférence en partenariat les uns avec les autres. Entre-temps, les institutions doivent assumer leur responsabilité professionnelle et s'efforcer d'offrir des programmes de formation aussi solides et fructueux que possible.

Bibliographie

- Birkelund, M., Norén, C. (Coord.) 2011. *Synergies Pays Scandinaves*, n° 6 : *Multilinguisme et Image du français dans les pays scandinaves*. Sylvains-les-Moulins : GERFLINT
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves6/paysscandinaves6.html> [Consulté le 6 mai 2014].
- Blake, C. 2009. « Potential of Text-Based Internet Chats for Improving Oral Fluency in a Second Language ». *The Modern Language Journal*, n° 2, vol. 93, p. 227-240.
- Doetjes, G., Vold, E.T. 2012. *Valg av fremmedspråk i videregående opplæring - en kartlegging*. Halden : Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen.
- Helland, H. P. 2011. « L'enseignement du français en Norvège ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 6, p. 23-32.
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves6/helland.pdf> [Consulté le 6 mai 2014].
- Hellekjær, G. O. 2007. *Fremmedspråk i norsk næringsliv - engelsk er ikke nok!* Halden : Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen.
- Hellekjær, G. O., Rage, A.I.H. À paraître. « Anglophone complacency as a virtue of necessity? : The gap between the need for and supply of occupational second foreign language skills in Norwegian business and government ». *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Henriksen, T. 2008. « L'enseignement des langues étrangères en Norvège après la réforme de 2006 ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 3, p. 87-101. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves3/henriksen.pdf> [Consulté le 6 mai 2014].
- Nasjonalt senter for framandspråk i opplæringa. 2013. *Engelsk og framandspråk i videregående opplæring 2012-13*. Notat 2.
- Plathner, J.-G. 2011. « Le rôle de l'image de la France et du français chez les apprenants suédois ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 6, p. 33-45. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves6/plathner.pdf> [Consulté le 6 mai 2014].
- Premat, C. 2011. *Multilinguisme et économie en Suède*.
<http://www.franskaspraket.eu/spip.php?article90>. [Consulté le 6 mai 2014].
- Sahli-Bouslimani, F. 2011. « Regards croisés sur la notion de compétence en didactique des langues ». *Synergies Algérie*, n°12, p. 63-80. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Algerie12/farida_sahli.pdf [Consulté le 6 mai 2014].
- Sentio 2011. Språkundersøkelse for Oslo handelskammer. Oslo: Sentio.
- Strubell, M. et al. 2007. *La diversité de l'enseignement des langues dans l'Union européenne*. Rapport pour la Commission européenne.
http://ec.europa.eu/languages/documents/study_diversity_fr.pdf. [Consulté le 30 mai 2014].
- Verstraete-Hansen, L. 2008. *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. København: Institut for Internationale Kultur- og Kommunikationsstudier, Handelshøjskolen i København-CBS.
- Verstraete-Hansen, L. 2010. « En route vers le tout-anglais? Pratiques et représentations des langues étrangères dans les entreprises danoises ». In: Stickel, G. (éd.): *Language Use in Business and Commerce in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 67-77.
- Vold, E. T., Doetjes, G. 2012. « Fremmedspråk i norsk arbeidsliv: gapet mellom behov og etter-spørsel ». *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, n° 6, vol. 1.

Notes

1. Voir aussi Plathner 2011, qui présente des citations intéressantes de la part des élèves sur ce sujet.
2. Conformément à la terminologie employée dans le discours officiel sur la politique éducative,

y compris la terminologie utilisée dans les curriculums, nous utiliserons le terme « langues étrangères » pour désigner les langues étrangères autres que l'anglais. Depuis 2006 (année de la dernière réforme de l'éducation), l'anglais n'est plus appelé une langue étrangère, mais est désigné tout simplement par « l'anglais ».

3. Ces changements n'affectent bien entendu pas l'anglais. Le statut de l'anglais se distingue nettement de celui des autres langues vivantes : il est introduit beaucoup plus tôt dans la scolarité, il a son propre curriculum, et le nombre d'heures d'enseignement est beaucoup plus important. Dû à son statut particulier dans le système éducatif, l'anglais a toujours une filière séparée dans la formation en didactique des futurs enseignants de langues.

4. Avant, cette note ne comptait pas ; les élèves pouvaient même choisir de ne pas recevoir de note.

5. Pour une présentation du règlement et du programme actuels des langues étrangères dans le système scolaire norvégien, voir Henriksen (2008) et Helland (2011).

6. À l'Université d'Oslo sont maintenus, sur les listes de littérature à lire, un nombre limité de titres écrits dans la langue étrangère. Cependant, la plupart de la littérature est écrite dans une langue scandinave ou en anglais, puisque les étudiants doivent avoir des références en commun, et il faut baser l'enseignement sur des articles ou des livres que tout le monde a lus. De surcroît, il faut admettre que la gestion des listes de littérature qui varient selon la langue des étudiants représente une charge de travail à la fois au personnel administratif qu'au corps enseignant.

7. SAK est un acronyme pour *Samarbeid* (collaboration), *Arbeidsdeling* (division du travail) et *faglig Konsentrasjon* (concentration des offres d'études). Les autorités annoncent chaque année des fonds à cet effet.