

Turid Henriksen  
Université d'Oslo



Synergies Pays Scandinaves n° 3 - 2008  
pp. 87-101

**Résumé :** *Cet article est une présentation du nouveau programme norvégien des langues étrangères. Après une discussion sur le statut de la deuxième langue étrangère avant et après la réforme de 2006, les principes et les domaines principaux du programme sont discutés par rapport aux travaux du Conseil de l'Europe. L'article montre ainsi la façon dont les idées européennes sur l'apprentissage et l'enseignement des langues peuvent être transposées à un niveau national.*

**Mots-clés :** *curriculum, objectifs d'apprentissage, CECRL, Norvège*

**Summary :** *This article deals with the New Norwegian curriculum for Foreign Languages. The position of "The Second Foreign Language" before and after the Educational Reform of 2006 is presented. Then follows a discussion of the main parts of the new curriculum and the principles behind it, in relation to the works of the Council of Europe. Thus, the article shows how European ideas on language teaching and learning are transposed to a national level.*

**Key words :** *curriculum, learning objectives, Common European Framework, Norway*

## 1. Introduction

En Norvège, ce ne sont pas les réformes scolaires qui manquent. Au cours de la dernière décennie du siècle passé, nous en avons eu deux : la réforme du secondaire en 1994 et celle du primaire en 1997. En 2006, nous en avons eu droit à encore une, cette fois pour les deux niveaux scolaires. L'école est un domaine qui intéresse les partis politiques surtout quand il y a des élections, et chaque ministre de l'Éducation Nationale essaie d'y mettre son empreinte. Dans les années 1990, c'est le ministre travailliste Gudmund Hernes qui a apposé sa griffe sur les programmes scolaires. Cette fois, c'est sous une ministre de la droite, Kristin Clemet, que la dernière réforme, « la Promotion de la Connaissance » a été conçue. Et comme il se doit, une nouvelle réforme exige de nouveaux curricula. Voilà pourquoi, à partir de 2006, apprenants et enseignants en Norvège se trouvent en face d'un nouveau programme de langues étrangères.

Le but de mon article est de présenter ce programme, surtout en vue des travaux du Conseil de l'Europe, notamment du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) de 2001.

## 2. La situation des langues étrangères avant 2006

Pour les langues étrangères, il est de coutume en Norvège de distinguer entre l'anglais, qui est la première langue étrangère, obligatoire pour tous les élèves, et les autres langues étrangères enseignées régulièrement à l'école. Celles-ci étaient traditionnellement appelées « la deuxième langue étrangère ». Maintenant, dans le cadre norvégien, ces langues sont nommées « langues étrangères ».

Avant 2006, il y avait, au collège, des programmes spécifiques pour l'allemand et le français, les deux principales langues étrangères enseignées à ce niveau. La deuxième langue étrangère était une matière à choix, à pied d'égalité avec des matières plus pratiques. Les programmes du collège, mis en œuvre en 1997, étaient assez détaillés, surtout pour les activités au cours de l'apprentissage, et ils allaient jusqu'aux précisions sur les auteurs et les textes. Pour le français, on proposait des extraits de Saint-Exupéry et de Christiane Rochefort, ainsi que la Déclaration des droits de l'homme. Ces programmes étaient ambitieux et ne correspondaient certainement pas à ce qui se passait réellement dans les salles de classe.

Il y avait une grande différence entre ces programmes et celui du secondaire. Ce dernier, intitulé « Programme des langues B- et C », de 1994, était identique pour toutes les langues enseignées dans le secondaire, notamment l'allemand, le français et de plus en plus souvent l'espagnol. Le contenu était formulé comme des objectifs de compétences communicatives et culturelles, inspirés par les travaux du Conseil de l'Europe, notamment celui de Jan van Ek (1986), pour qui la compétence communicative comprenait la compétence linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique, socioculturelle et sociale, et qui introduisait également l'autonomie des élèves et l'apprentissage en commun.

Ce manque d'harmonie et de continuité entre les deux niveaux scolaires avait pour résultat que les apprenants ayant appris une langue étrangère au collège étaient exposés à une approche didactique différente dans le secondaire. L'idée au début était que la langue B serait la langue que l'élève avait choisie au collège et qu'il continuait dans le secondaire. La langue C, par contre, était une langue nouvelle. En réalité, beaucoup d'élèves trouvaient qu'ils n'avaient pas le niveau qu'il fallait, et ils recommençaient les cours C pour débutants dans le secondaire. Le programme issu de la réforme 2006 englobe les deux niveaux scolaires et assure une continuité entre les niveaux, au moins pour les objectifs à atteindre.

## 3. Le débat sur le statut de la deuxième langue étrangère avant la Réforme

En Norvège, les langues étrangères ont la réputation d'être des matières théoriques. C'est un débat qui dure depuis le mouvement de la réforme des langues vivantes à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, où l'éminent réformiste Johan Storm

prononçait : « Ce qui importe avant tout, c'est de rendre l'enseignement des langues plus pratique afin que le disciple apprenne vraiment à pratiquer la langue, non seulement à en connaître les règles. » (Johan Storm (1887 : 168) Ma traduction)<sup>1</sup>. À partir de cette date, de nombreuses tentatives ont été faites pour rendre l'enseignement plus pratique, sans résultat apparent.

Mais les langues étrangères ne sont pas en soi des matières théoriques ou pratiques, et l'attitude des Norvégiens peut étonner des observateurs venus d'ailleurs. Pour préparer la réforme de 2006, un groupe d'experts du Conseil de l'Europe avait établi un profil linguistique de la Norvège. Ce groupe commente la dichotomie « matière théorique/matière pratique » observée en Norvège de la manière suivante :

« Bien que toute matière puisse être enseignée selon une approche plutôt théorique ou plutôt pratique/appliquée, et que les objectifs et les méthodes - et non les matières en elles-mêmes - puissent être théoriques ou pratiques, de nombreux Norvégiens estiment que les deuxièmes langues étrangères sont « théoriques » et difficiles, et qu'elles ne sont donc pas accessibles à certains apprenants. Pourtant, au cours des vingt ou trente dernières années, de nombreux pays ont modifié leurs objectifs et leurs méthodes, se tournant vers une utilisation plus pratique de la langue, à des fins de communication. Cette approche peut s'appliquer à toutes les langues, y compris aux deuxièmes langues étrangères. »

Et ils ajoutent :

« Toutefois, pour pouvoir mettre en place un tel changement, les enseignants doivent posséder un niveau de compétence plus élevé. À défaut, on risquerait d'aboutir à des objectifs et à des méthodes « théoriques ». Le problème est donc lié à la formation des enseignants, et non à la nature de certaines langues spécifiques. » (Conseil de l'Europe 2003-4 : 23).

Ce jugement des experts, ainsi que le terme « approche pratique » ont été repris par les autorités norvégiennes dans leur livre blanc sur la nouvelle réforme (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003-2004). Voir ci-dessous.

Néanmoins, dans l'opinion publique et politique, chez élèves et parents d'élèves, ainsi que chez certains enseignants de langues étrangères, cette réputation de matière théorique a persisté. Les langues étrangères étaient considérées plus théoriques et forcément plus difficiles que les autres matières que l'on pouvait choisir au collège. Et l'opinion publique ainsi que certains enseignants de langue reprochaient à cet enseignement, prétendu théorique, d'être la cause de l'impopularité des langues étrangères parmi les jeunes, et la raison pour laquelle bon nombre d'élèves avaient quitté les cours de langues étrangères (Lindeman & Speitz 2002, cité par Norwegian Ministry of Education and Research 2007 : 17).

Pourtant - un petit pays comme la Norvège a besoin de langues étrangères pour pouvoir communiquer avec le monde extérieur. Voilà le refrain de la vie politique et économique, et cela depuis de nombreuses années. Pour l'industrie,

le commerce et la coopération internationale, il est essentiel de hausser la compétence linguistique globale du pays. Et cela se fait plus facilement par l'éducation des masses. C'est pourquoi les autorités ont essayé de rendre une deuxième langue étrangère obligatoire à côté de l'anglais au collège. On dirait que cela serait chose facile, surtout parce que la connaissance de deux langues étrangères à côté de la langue maternelle est un but commun pour les pays de l'Europe.

Pour convaincre les députés de voter l'introduction d'encore une matière pour tous les élèves, forts et faibles, il fallait absolument qu'elle soit pratique. Le ministère a donc proposé dans le livre blanc, *Kultur for læring*, « La culture pour l'apprentissage » que les langues étrangères seront apprises par une « approche plus pratique et plus flexible » (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003-2004 : 47). Pendant le débat qui a suivi dans le comité parlementaire de l'éducation, il n'y avait pourtant pas d'unanimité pour rendre les langues obligatoires. Selon les membres des partis politiques de gauche et de centre, le collège avait déjà un penchant un peu trop théorique et ils craignaient, en accord avec l'opinion publique et certains enseignants, que cela ne change pas avec l'introduction des langues étrangères comme matières pour tous.

La décision de rendre la deuxième langue étrangère obligatoire a finalement été votée par le Parlement norvégien en juin 2004. La paix ainsi rétablie n'a pourtant pas duré longtemps. L'année 2005 était une année d'élections législatives. Les partis de gauche et de centre ont gagné, et dans les débats précédant la formation d'un gouvernement de coalition, la question de la deuxième langue obligatoire au collège a de nouveau été soulevée. Résultat : la deuxième langue étrangère ne serait pas obligatoire. Voilà la situation présente. Il faut pourtant préciser que les grandes lignes du programme linguistique proposé par le gouvernement de droite ont été continuées par le gouvernement actuel, entre autres le principe de « l'approche pratique » : « The Government supports activities giving foreign language teaching a more practical approach, so that the pupils may use the language from the very first lesson. The most important thing about learning a language is acquiring skills in it, not knowledge about it. » (Norwegian Ministry of Education and Research 2007 : 8).

#### **4. Les principes généraux du nouveau programme des langues étrangères**

En vue d'une harmonisation des programmes pour toutes les matières, le ministère avait donné des directives de rédaction. Tout programme devrait avoir la même structure, avec un préambule, une description des domaines principaux, une précision du nombre d'heures d'enseignement, des aptitudes fondamentales, des objectifs sous forme de compétences, ainsi que des précisions d'évaluation. Il était essentiel que certaines aptitudes de base, appelées « aptitudes fondamentales », soient intégrées dans toutes les matières. Pour les langues étrangères, cela a eu pour résultat un programme qui se distingue nettement des programmes précédents.

La première chose à remarquer est que, conformément aux directives, il y a un seul programme qui couvre les deux niveaux scolaires, le collège et le

secondaire, ce qui change radicalement par rapport aux anciens programmes. L'avantage d'un programme horizontalement et transversalement cohérent (Conseil de l'Europe 2003-2004 : 30) est énorme. Le travail au collège sera maintenant, au moins en principe, continué au lycée.

Les élèves peuvent choisir une langue étrangère comme matière commune ou comme matière de spécialisation, mais cela a de l'importance uniquement pour le niveau le plus avancé.

Le programme contient trois niveaux, I, II et III, avec une progression de difficulté. Un élève qui choisit une langue étrangère au collège suit le niveau I. Il peut continuer ses études au niveau II et éventuellement au niveau III dans le secondaire. Pourtant, pour tous ceux qui n'ont pas choisi une langue étrangère au collège, ou qui souhaitent étudier encore une langue au lycée, on enseigne également le niveau I dans le secondaire. Le niveau III existe uniquement comme matière de spécialisation. Ainsi que dans d'autres pays européens, il y a peu d'élèves qui choisissent les langues étrangères comme matière de spécialisation. Il en résulte que le niveau III ne concerne qu'une minime partie des apprenants de langues dans l'école actuelle. Dans ce qui suit, je me concentrerai donc sur les deux niveaux communs.

Il y a trois domaines principaux dans le programme des langues étrangères. Bien que l'on y retrouve des éléments des anciens programmes, une telle rédaction est entièrement nouvelle. Ces domaines principaux sont « le savoir-apprendre », « la communication » et « langue, culture et société ». Pour chaque domaine et chaque niveau, les objectifs sont formulés sous forme d'objectifs de compétences finals assez globaux, en accord avec les directives du Ministère.

Les cinq aptitudes fondamentales communes à toutes les matières scolaires sont : *l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension écrite, le calcul et la maîtrise des technologies d'information et de communication (les TICE)*. Ceci est définitivement nouveau par rapport aux anciens programmes. Pourtant, les trois premières aptitudes ont toujours été liées à l'enseignement des langues et ne représentent pas une nouveauté. Ensuite, les élèves ont toujours appris les nombres dans l'apprentissage des langues, bien que le calcul n'ait pas été mentionné explicitement. Comme nous allons le voir dans le sous-chapitre sur la communication, l'aptitude fondamentale appelée « calcul » se résume à « l'utilisation des nombres et des grandeurs dans des situations pratiques ». Et bien que les nouvelles technologies fassent partie du contenu scolaire depuis un certain temps, c'est nouveau d'en faire une aptitude fondamentale.

Comme mentionné ci-dessus, la proposition du ministère était de rendre l'enseignement des langues plus pratique et moins théorique. Dans le programme, l'on ne dit pas explicitement que les langues étrangères doivent être des matières pratiques, mais l'optique même du programme, avec des objectifs décrits comme des compétences communicatives et actionnelles, montre, au moins en principe, que les langues sont essentiellement des matières pratiques. Il faut pourtant noter que les programmes ne disent rien sur l'approche

didactique de l'enseignement ou sur des activités pendant l'apprentissage. Dans le livre blanc, il est dit clairement que ce sont les objectifs concernant les compétences à atteindre qui constituent l'obligation et que le choix de méthodes et de moyens est une responsabilité professionnelle (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004 : 35). Le professeur et les écoles peuvent donc employer les méthodes didactiques qu'ils veulent, pourvu qu'elles mènent au bon résultat. Ainsi, rien n'empêche l'enseignant de faire un cours magistral théorique s'il trouve que cela aide les élèves à atteindre les objectifs de compétence. En même temps, comme « le savoir-apprendre » constitue un domaine principal, le programme donne aussi aux élèves la responsabilité de leur apprentissage. Nous avons vu ci-dessus que l'ancien programme du collège insistait beaucoup sur les activités pendant l'apprentissage. Au moins pour ce niveau scolaire, les nouveaux programmes constituent un changement radical. Quant à l'autonomie de l'élève, il était présent avant, mais assez vaguement. Maintenant, étant devenu un des trois domaines principaux, il a un statut beaucoup plus sérieux.

## 5. Préambule

L'influence des travaux du Conseil de l'Europe sur le programme des langues étrangères est remarquable, et ses objectifs politiques y sont intégrés. Le préambule commence par la métaphore du « seuil » que nous connaissons de la première journée européenne des langues : « les langues ouvrent les portes » et des travaux du Conseil de l'Europe. En approfondissant cette idée, l'on insiste sur le contact avec d'autres gens et d'autres cultures et les possibilités de participation internationale. L'on pourrait dire que cette ouverture constitue un argument national plus qu'individuel, car la connaissance des langues et des cultures est posée comme une nécessité pour la communication et la participation dans le monde moderne. L'on reconnaît sur ce point certaines recommandations du comité des Ministres du Conseil de l'Europe, citée dans le CECRL, par exemple :

-«que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination» (CECRL : 10).

Mais, l'argumentation individuelle s'y trouve aussi : la compétence langagière implique la connaissance de la culture cible ainsi que de sa propre culture. Ceci donne de nouvelles possibilités d'expériences et de développement personnels. L'on insiste ainsi sur les valeurs éducatives de l'apprentissage des langues, mais également sur la réussite personnelle : la connaissance des langues augmente les chances individuelles dans l'éducation, le travail et les loisirs.

L'apprentissage de la langue est considéré comme activité : lire, écouter, parler et écrire. Là aussi, on reconnaît la perspective actionnelle du CECRL :

« L'usager et l'apprenant d'une langue sont avant tout des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » [...] « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. » (CECRL : 15).

« Le savoir-apprendre » occupe la plus grande place du préambule : les stratégies, les objectifs et l'autoévaluation. Finalement, pour clore le texte, l'on reprend les objectifs plus généraux du Conseil de l'Europe : la connaissance des langues contribue à l'engagement démocratique et à la citoyenneté.

L'on remarquera que ce préambule parle des langues en général et non pas de langues nationales individuelles, ce qui est normal, car le programme est le même pour toutes les langues enseignées à l'école. Comme il se doit pour le genre « préambule », c'est l'importance de la connaissance des langues qui est louée, au plan national et individuel. Ce qui constitue peut-être une nouveauté, c'est l'insistance sur le savoir-apprendre.

## 6. Domaines et compétences

Dans ce sous-chapitre, je commenterai les domaines principaux : « le savoir-apprendre », « la communication » et « langue, culture et société » ainsi que les objectifs de compétences des niveaux I et II. Si l'on compare ces domaines aux compétences telles qu'elles sont exposées au chapitre 5 du CECRL, l'on constate que deux domaines, « le savoir-apprendre » et « langue, culture et société » appartiennent à ce que le CECRL appelle « des compétences générales », tandis que le troisième domaine, celui de « la communication », fait partie des compétences communicatives langagières. Dans le CECRL, la différence entre les deux types de compétences est expliquée de la manière suivante :

« Toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. Toutefois, il peut être utile de distinguer celles qui ne sont pas directement en relation avec la langue des compétences linguistiques proprement dites. » (CECRL : 82).

Dans le programme norvégien, cette différence entre compétences générales et compétences communicatives langagières n'existe pas et n'a pas été problématisée.

## 7. Le savoir-apprendre

Commençons par le domaine appelé « le savoir-apprendre ». La description générale du domaine est un éloge de ce que l'on appelait avant « l'autonomie de l'apprenant », sans que l'on soit trop optimiste. L'on suggère plus que l'on constate : Le savoir-apprendre a affaire avec les capacités réflexives des apprenants par rapport à leur propre emploi de la langue et leur propre

apprentissage. S'ils arrivent à développer des stratégies d'apprentissage, s'ils apprennent à devenir autonomes dans le sens de pouvoir définir leurs besoins, choisir des activités, se servir des outils, évaluer leur travail et le degré d'obtention des objectifs, cela pourrait faciliter l'apprentissage. Le domaine est composé de quatre objectifs de compétences avec une légère différence de difficulté du niveau I à II. Les objectifs ci-dessous appartiennent au niveau II :

L'objectif est que l'élève doit être capable de :

- se servir de ses expériences antérieures d'apprenant de langues en vue de développer son plurilinguisme
- profiter, pour son apprentissage, de sources différentes de textes authentiques
- se servir de technologies nouvelles et d'autres outils d'une manière critique et indépendante
- décrire et évaluer son propre progrès dans l'apprentissage de la nouvelle langue.

Ces objectifs reprennent les idées de l'approche plurilingue (CECRL : 11), en combinaison avec l'autoévaluation par le Portfolio européen des langues, les documents authentiques et les technologies nouvelles. Il est intéressant de noter que dans le profil national élaboré par le groupe d'experts du Conseil de l'Europe, l'on constate que la Norvège est un pays multilingue, c'est-à-dire un pays où de nombreuses langues sont parlées, et que les Norvégiens sont plurilingues, c'est-à-dire qu'ils parlent et/ou comprennent plusieurs langues. (Conseil de l'Europe 2003-2004 : 16).<sup>2</sup> Dans les « orientations possibles pour l'avenir » le groupe d'expert recommande de renforcer le plurilinguisme des Norvégiens :

« Étant donné le potentiel existant en Norvège, l'idée d'en faire une société constituée d'individus plurilingues, qui possèdent des compétences de nature et de niveaux différents dans plusieurs langues, est tout à fait réalisable. » (Conseil de l'Europe 2003-2004 : 7).

Comme mentionné ci-dessus, les directives du ministère imposaient les TICES dans toutes les matières. Il est naturel que ces dernières soient intégrées dans ce domaine-ci, mais comme l'on verra ci-dessous, elles trouvent également leur place dans les objectifs du domaine de « la communication ».

Pour ce qui concerne l'auto-évaluation, elle aussi a sa place naturelle ici. En effet, des grilles contenant des questions de contrôle sous forme de « peut faire » « can-do statements » ont été conçues selon les directives du Portfolio européen des langues. Elles existent pour l'anglais, l'allemand, le français et l'espagnol, pour tous les niveaux, d'A1 jusqu'à C2. Ces grilles portent sur les cinq activités décrites dans le CECRL (CECRL : 26-27) : *écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire*.

Pourtant, le portfolio ne semble pas connu par les professeurs de langues étrangères, et pour l'instant, très peu d'écoles semblent s'en servir. Pour le moment, l'on peut trouver les listes, bien cachées, sur le site de Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen (Centre national pour la promotion des langues étrangères dans l'enseignement), voir [www.hiof.no/index.php?ID=13348](http://www.hiof.no/index.php?ID=13348).

## 8. La communication

La description générale constate que le domaine appelé « la communication » a affaire avec la transmission du sens par la langue étrangère, et qu'il s'agit de l'écoute, de la lecture, de la production orale et de l'interaction spontanée liée à des situations de communication différentes, ainsi que des médias, des genres et des fonctions langagières. Le domaine inclut également le répertoire linguistique - vocabulaire, structure de la phrase et du texte - et les aptitudes spécifiques langagières nécessaires à la maîtrise de différentes situations de communication. De nouveaux médias et l'emploi de la langue à travers des matières et des sujets y appartiennent également.

Il n'est pas facile, bien sûr, de décrire ce que c'est que la communication, mais cette tentative-ci est un vrai fourre-tout qui est loin d'être transparent. La raison principale en est que les phrases contiennent trop d'information concernant des phénomènes hétérogènes. La différence avec les compétences communicatives langagières du CECRL, telles qu'elles sont présentées au chapitre 5, est éclatante.

Dans le CECRL, ces compétences sont de trois types : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Ces trois compétences principales englobent chacune des compétences partielles. Ainsi, *la compétence linguistique* comprend la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique. *La compétence sociolinguistique* inclut les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, la différence de registre, les dialectes et les accents. Dans *la compétence pragmatique*, l'on trouve la compétence discursive, c'est-à-dire les phénomènes d'organisation du discours et du texte, la compétence fonctionnelle, à savoir la réalisation des actes de langage, ainsi que la compétence schématique, qui a affaire avec la maîtrise des modes d'interaction.

On voit que le CECRL aussi essaie de tout mettre dans cette compétence à communiquer langagièrement, depuis la grammaire jusqu'aux interactions comportementales. Pourtant, sa présentation des compétences a une structure claire et systématique.

Les objectifs de compétence dans le domaine « communication » du programme norvégien s'inspirent du CECRL, mais les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de celui-ci sont mélangées et l'on y retrouve aussi les stratégies de communication et les TICE. Le domaine semble également être inspiré par les activités du CECRL, celles de réception, de production, d'interaction et de médiation (CECRL : 18) et les descripteurs des compétences générales : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire. (CECRL : 26 - 27)

Il y a douze objectifs de compétence pour le niveau II. Les élèves doivent être capables de :

- 1) comprendre le contenu de textes authentiques oraux et écrits d'une certaine longueur et de genre différents
- 2) lire des textes formels et informels de différents genres et rendre compte des points de vue et des attitudes de l'auteur
- 3) prendre part à des conversations spontanées sur des thèmes variés et actuels
- 4) présenter oralement des sujets actuels et des sujets pluridisciplinaires
- 5) parler de leurs expériences, de leurs points de vue, de leurs attitudes, de leurs désirs et de leurs émotions
- 6) comprendre et utiliser des nombres et des grandeurs dans des situations pratiques
- 7) communiquer avec une bonne prononciation et une bonne intonation
- 8) adapter son langage à différentes situations de communication
- 9) utiliser des mots, des structures de phrase et de texte d'une manière intentionnelle et variée
- 10) écrire des textes suivis de genres différents
- 11) employer des stratégies de communication adaptés au but et d'une manière variée
- 12) évaluer et profiter des technologies de communication pour la coopération et la rencontre avec une langue authentique

Parmi ces objectifs, il y en a plusieurs qui concernent les aptitudes fondamentales qui doivent être intégrées dans toutes les matières. Premièrement, il s'agit de la maîtrise des nombres, ainsi que celle des technologies nouvelles, marquées dans les objectifs 6) et 12). Ensuite, plusieurs objectifs mentionnent l'expression écrite et orale et la compréhension écrite. Celles-ci constituent pourtant des aptitudes fondamentales qui ont leur place naturelle dans n'importe quel programme de langues étrangères.

Si nous comparons ces objectifs avec les trois sous-compétences communicatives langagières du CECRL, *la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique*, nous pouvons constater que c'est la compétence pragmatique, et essentiellement la compétence discursive, c'est-à-dire l'emploi de la langue dans des textes et des discours, qui prédomine, ce qui souligne l'aspect pratique et actionnel du programme. Dans de nombreux objectifs, il s'agit de comprendre et de produire des textes oraux ou écrits ou de prendre part à des conversations (1,2,3,4,5,10). Les compétences linguistiques et sociolinguistiques sont maigrement représentées. Un seul, l'objectif 8), pourrait être relié à la compétence sociolinguistique. L'objectif 7) concerne la compétence phonologique. Les compétences lexicale et grammaticale se trouvent réunies avec la compétence discursive dans l'objectif 9) : *utiliser des mots, des structures de phrase et de texte d'une manière intentionnelle et variée*. À part cela il n'y a pas de trace de la compétence linguistique dans ce domaine. La grammaire, qui occupait autrefois le centre de l'enseignement, semble avoir disparu du domaine appelé « la communication », et le terme même a été évité. La seule trace de la grammaire est le terme « structure ».

L'objectif 9) est très dense. Nous voyons que le lexique, la morphologie et la syntaxe, c'est-à-dire les éléments linguistiques, pour la plupart formels, à l'intérieur de la phrase, sont mis à pied d'égalité avec les moyens moins formels dont nous nous servons pour former le discours. Les outils linguistiques et textuels se retrouvent donc réunis et réduits à un seul objectif de compétence. Pourtant,

pour pouvoir atteindre les objectifs pragmatiques du domaine « communication », il faut acquérir certains savoirs formels, d'une manière ou d'une autre. Ici, on a l'impression que le côté formel de la langue a été laissé de côté. Serait-ce par peur de l'enseignement trop théorique des langues étrangères ? Car, c'est surtout à la grammaire qu'ils pensent, ceux qui reprochent à l'enseignement de la langue d'être une matière théorique. Cependant, comme le constate G. Vigner dans son livre *La grammaire en FLE*, « il n'y saurait y avoir d'enseignement ou d'apprentissage guidé d'une langue qui ne comprenne obligatoirement une dimension grammaticale ». Mais il ajoute que « cette nécessaire dimension grammaticale peut revêtir des formes fort éloignées. » (Vigner, G. 2004 : 89)

Nous savons aussi que ce programme laisse à l'initiative locale, aux écoles et aux professeurs les choix didactiques aussi bien que le choix du contenu. Mais, pour pouvoir faire les bons choix didactiques et guider l'apprentissage linguistique des élèves, il faut que les enseignants eux-mêmes aient de solides compétences communicatives langagières, dans l'optique du CECRL. Sinon, aussi bien le contenu que la didactique seront laissés entièrement dans les mains des auteurs de manuels.

## 9. Langue, culture et société

La description générale du programme dit que le domaine appelé « langue, culture et société » a affaire avec la compréhension culturelle dans un sens large. Il doit couvrir des thèmes centraux liés à différents aspects de la culture et de la société des pays cibles. L'on pose également qu'en travaillant avec des textes et en rencontrant des produits culturels des cultures étrangères, les élèves peuvent développer leur intérêt et leur tolérance vis-à-vis de l'autrui et ainsi obtenir une nouvelle conscience de leur propre culture et de leur propre identité. Ce domaine peut également mener à la joie de la lecture, aux expériences personnelles et au développement de la personnalité. C'est donc essentiellement par ce domaine que les élèves auront leur « Bildung ».

L'approche des cultures cibles est clairement interculturelle, en accord avec les tendances internationales sur le rôle de la civilisation dans l'enseignement des langues, et en accord avec le CECRL (CECRL : 83).

Les indications sur le contenu concret restent pourtant vagues. « La joie de lire » et « les expériences » suggèrent la lecture littéraire et la rencontre avec les arts et les produits culturels, tandis que « les thèmes centraux » suggèrent des connaissances factuelles sur la société. Il y a donc une tension inhérente dans ce domaine entre la culture en tant que produits culturels et artistiques et la culture en tant que société. Le mot « langue » dans le titre du domaine n'est pourtant pas clairement expliqué dans la description générale.

Ce domaine correspond assez bien aux compétences générales du CECRL (CECRL : 82-83), notamment à ce que le Cadre nomme « savoir ». Dans ce dernier document, le domaine du « savoir » est divisé en trois sous-domaines : la culture générale ou la connaissance du monde, le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle. « La connaissance du monde » inclut les

connaissances factuelles sur la culture cible, tandis que la littérature et les arts sont classés dans le domaine socioculturel.

Le CECRL a en effet une prise de position vis-à-vis de la littérature qui pourrait être interprétée comme anti-traditionaliste, bien qu'il reconnaisse sa valeur éducative. La littérature est traitée à plusieurs endroits. Au chapitre 5, elle se trouve parmi les compétences générales, et au chapitre 4 (4.3.5) elle est traitée sous « Utilisation esthétique ou poétique de la langue » sur une liste des genres de texte. Ici, la littérature se trouve décrite parmi les activités, ainsi :

- « la production, la réception et la représentation des textes littéraires comme
  - lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)
  - représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc. »

Le CECRL commente ceci de la manière suivante, ce qui montre que la littérature a bien sa place dans l'enseignement, mais peut-être pas comme dans le vieux temps :

« Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du *Cadre de référence* sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents. » (CECRL : 47)

Dans le programme norvégien, les objectifs de compétence, pour les deux niveaux du domaine « Langue, culture et société », restent vagues : Au niveau II, l'élève doit être capable de :

- discuter certains aspects de la vie de tous les jours, des traditions, des usages et des modes de vie dans la culture cible ainsi qu'en Norvège,
- discuter certains aspects des conditions de vie et de la société de la culture cible,
- rendre compte de certains traits géographiques et historiques de la culture cible,
- décrire les traits centraux de la culture cible et parler de ses propres rencontres par rapport à cela,
- discuter comment la connaissance des langues et des cultures peut favoriser la collaboration et la compréhension pluriculturelle.

Ce qu'il faut observer ici, c'est qu'il ne s'agit pas dans un premier lieu de connaissances factuelles, mais de pouvoir utiliser certaines connaissances dans des conversations ou peut-être à l'écrit. Cela veut dire que le contenu est soumis à la communication. Notons aussi l'approche interculturelle : il est question de la culture cible, mais aussi du pays natal de l'élève.

Il faut également constater que ni la littérature ni les autres objets culturels ne sont mentionnés explicitement. L'avant-dernier objectif est le seul qui puisse être interprété dans le sens d'inclure des textes littéraires, mais à pied d'égalité avec le film et pourquoi pas les sports. Ici non plus, il ne s'agit pas de faits, mais de l'expérience personnelle des apprenants par rapport à la culture cible.

Ces objectifs ne définissent rien. Le choix aussi bien du contenu que des textes a ainsi été confié, en tant que tels, aux enseignants et aux auteurs des manuels. Que ce soient les uns ou les autres, cette situation exige de bonnes connaissances sur la ou les cultures cibles, et un bon jugement. Comme les professeurs ont des journées assez chargées, le résultat de tels programmes ouverts, surtout pour le contenu culturel, serait sans doute que les auteurs de manuels et les maisons d'éditions sont ceux qui décident en vérité le contenu auquel les apprenants seront exposés. Ce sont également eux qui décideront si la culture française, par exemple, reste la culture de la France, ou si elle englobe également la francophonie.

Le fait que le contenu culturel soit exprimé sous forme d'objectifs de communication impliquera que les textes et les renseignements sur la culture cible devraient être présentés dans la langue cible. Or, ceci n'est pas toujours le cas dans les manuels de français qui ont été publiés à la suite de la réforme, où ces informations sont fournies également en norvégien. Les arguments pour une telle pratique sont que les élèves ne comprennent pas les textes écrits dans la langue étrangère. Mais, à mon avis, avoir des connaissances factuelles sans le vocabulaire pour pouvoir parler de ses connaissances, va à l'encontre de l'intention communicative du programme.

## 10. Conclusion

Un des buts de la nouvelle réforme était la simplicité. Les nouveaux programmes contiendraient des objectifs globaux simples et clairs, compréhensibles pour tous ceux qui étaient concernés par l'apprentissage : élèves, enseignants, parents d'élèves, et la mise en œuvre du programme serait la tâche des professeurs. Le résultat, en ce qui concerne les langues étrangères en Norvège, est un programme très ouvert, en accord avec l'approche de CECRL. Pourtant, comme indiqué ci-dessus (8 et 9), dans une telle situation, on risque que le contenu réel et les méthodes didactiques seront le choix des maisons d'éditions et leurs auteurs de manuels, et non pas celui des professeurs. Ceci est attesté par une étude pilote sur l'approche pratique faite par G.E. Heimark (Heimark 2007 : 14-15).<sup>3</sup> La liberté didactique risque donc de ne pas correspondre à la réalité.

Le groupe d'experts du Conseil de l'Europe posait que le manque de formation didactique des professeurs de langue était la cause de l'enseignement théorique des langues étrangères en Norvège. À mon avis, pour pouvoir fonctionner en tant qu'acteurs professionnels avec les nouveaux programmes, les enseignants norvégiens de langues étrangères ont plus que jamais besoin d'une formation solide, non seulement en didactique, mais également en langue et en civilisation. Ceci est aussi l'avis du groupe d'experts du Conseil de l'Europe, qui a proposé des recommandations sur la future formation de professeurs en Norvège. (Conseil de l'Europe 2003-2004 : 7-8).<sup>4</sup>

Nous avons pu constater que le domaine du « savoir-apprendre » joue un rôle important dans ce programme, comme dans les travaux du Conseil de l'Europe. Pourtant, à la suite des faibles résultats pour la Norvège dans les récents tests de PISA, il y a eu, au début de l'année 2008, une vive discussion sur les pratiques pédagogiques dans les écoles norvégiennes. Le Premier ministre a même dit, dans son discours du nouvel an, que les élèves semblent y avoir trop de responsabilité pour leur propre apprentissage. Reste à savoir si ce débat aura des conséquences pour l'autonomie des élèves dans leur apprentissage des langues étrangères.

## Notes

<sup>1</sup> « Hvad det først og fremst gjælder, er at gjøre sprogundervisningen mere *praktisk*, saa at discipelen virkelig lærer at *bruge* sproget, ikke blot kjenne dets regler. »

<sup>2</sup> Selon ce document, qui renvoie à « des études récentes », 155 langues différentes sont parlées en tant que première langue par les élèves de l'enseignement de base en Norvège. (Conseil de l'Europe 2003-2004 : 24)

<sup>3</sup> Cette étude est une enquête par entretien sur un petit nombre d'enseignants de langues étrangères dans la région d'Oslo.

<sup>4</sup> Les autorités norvégiennes suivent les recommandations du groupe d'experts en finançant entre autres des cours de formation continue (Norwegian Ministry of Education and Research 2007 : 46-47).

## Références

Conseil de l'Europe 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg & Ministre de l'Éducation et de la Recherche, Norvège, 2003 - 2004. *Profil de la Politique Linguistique Educative. Norvège*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profile\\_Norway\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profile_Norway_FR.pdf).

Ek, J.A. van 1986. *Objectives for foreign language learning. Volume I : Scope*. Strasbourg : Council of Europe.

Heimark, G. E. 2007. Hvordan forstå "praktisk tilnærming" i 2. fremmedspråk? Noen betraktninger fra fagdidaktikk- og praksisfeltet. *Språk & språkundervisning* 2, 2007, pp. 8-16.

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen: *Innstilling nr 268 (2003-2004) om Kultur for læring*.

Lindemann, B. & Speitz, H. 2002. "Jeg valgte tysk fordi hele familien ville det, men jeg angrer." *Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole*. Rapport 03/02. Notodden: Telemarksforskning.

Norwegian Ministry of Education and Research 2007. *Languages Open Doors. A Strategy for Promotion Foreign Languages in Primary and Secondary Education and Training 2005-2009. Revised january 2007*. Oslo : The Ministry of Education and Research.

Storm, J. 1887. Om en forbedret undervisning i levende sprog. *Universitets- og skole-annaler* pp. 11- 13 et pp. 20 - 23.

Utdannings- og forskningsdepartementet 2004: *St.melding.nr.30 (2003-2004). Kultur for læring.*

Vigner, G. 2004. *La grammaire en FLE.* Paris : Hachette.

### **Programmes d'enseignement**

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996. *Læreplan for videregående opplæring. B-/C-språk.* Oslo.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Oslo : Nasjonalt læremiddelsenter.

Utdanningsdirektoratet 2006. *Læreplan i fremmedspråk.* Oslo. [http://www.undanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=148](http://www.undanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=148).

Utdanningsdirektoratet 2006. *Fremmedspråk - programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram* Oslo. [http://www.undanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=148](http://www.undanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=148).