



Norwegian Ministry of Education and Research



Profil de la Politique Linguistique Éducative

NORVÈGE

Division des Politiques Linguistiques
Strasbourg

Ministère de l'Éducation et de la Recherche
Norvège

2003 - 2004

Table des matières

Résumé général.....	5
1. Introduction.....	9
1.1. L'éducation linguistique comme politique sociale	9
1.2. Origines, contexte et finalité du <i>Profil</i>	10
1.3. Les politiques du Conseil de l'Europe	11
1.4. Champ couvert par le <i>Profil</i>	13
2. Description de la situation actuelle et priorités en matière d'éducation	13
3. Analyse de la situation actuelle dans le domaine de l'éducation linguistique	16
3.1. Plurilinguisme existant et plurilinguisme potentiel	16
3.2. Questions actuellement étudiées	18
3.2.1. L'anglais	18
3.2.2. La deuxième langue étrangère	21
3.2.3. Les nouvelles minorités	24
3.2.4. Les relations entre les langues	26
3.2.5. Cohérence, qualité et évaluation	30
3.2.6. L'éducation à la citoyenneté démocratique dans une société multilingue et multiculturelle.....	31
3.2.7. La formation des enseignants.....	34
3.2.8. Le potentiel d'innovation dans l'enseignement primaire et secondaire	36
4. Orientations possibles pour l'avenir	37
4.1. Introduction.....	37
4.2. La Norvège, une société de personnes plurilingues.....	37
4.3. Une politique éducative nationale cohérente pour toutes les langues.....	38
4.3.1. Initiatives nationales et initiatives locales.....	38
4.3.2. Améliorer le potentiel existant.....	39
4.3.3. Organisation transversale et souplesse du curriculum	40
4.3.4. La cohérence verticale : continuité et complémentarité	42
4.3.5. Évaluation et valorisation	43
4.4. La formation des enseignants.....	44
4.4.1. Offre et niveau de compétences des enseignants de langues.....	44
4.4.2. Mesures visant à améliorer les compétences linguistiques et culturelles.....	45
4.4.3. Pédagogie.....	46
4.4.4. La formation continue.....	47

<i>Annexe 1</i> :	Documents exprimant la position du Conseil de l'Europe sur les politiques linguistiques éducatives	49
<i>Annexe 2</i> :	Les instruments du Conseil de l'Europe	51
<i>Annexe 3</i> :	Le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe	55

Résumé général

Le présent *Profil de la Politique Linguistique* est l'étape finale d'une analyse en trois phases de la politique linguistique éducative de la Norvège. Il porte principalement sur l'éducation obligatoire et sur la politique linguistique éducative pour les apprenants et les enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire. L'enseignement supérieur n'y est abordé que sous l'angle de la formation des enseignants.

Lors des deux premières étapes du processus, un groupe d'experts nommés par le Conseil de l'Europe et des représentants du système éducatif norvégien et de la société civile se sont penchés sur l'enseignement linguistique. Ces discussions ont eu lieu dans le cadre de la réforme générale du système éducatif, et en particulier de celle de l'éducation linguistique. Elles ont donné lieu à un Rapport d'experts qui a servi de base au présent *Profil*, élaboré conjointement par les experts et les autorités norvégiennes.

Ce document présente les politiques du Conseil de l'Europe et des autorités norvégiennes en matière d'éducation linguistique. Il comporte une analyse de la situation actuelle et propose quelques orientations pour les actions futures.

La politique linguistique du Conseil de l'Europe repose essentiellement sur le principe de la promotion du plurilinguisme en Europe. Le cas de la Norvège semble particulièrement intéressant car dans ce pays, le plurilinguisme existe déjà, bien qu'il ne soit pas reconnu. Aussi, nous espérons que ce *Profil* aidera à prendre conscience de ce phénomène, qu'il encouragera les débats sur le sujet, et qu'il servira à la promotion d'autres politiques linguistiques éducatives qui s'inspireront du plurilinguisme des Norvégiens.

L'approche du Conseil de l'Europe

Les analyses fondées sur les Rapport d'experts permettent d'adapter des projets et des initiatives déjà en préparation à l'approche du Conseil de l'Europe. Celle-ci peut être résumée de la manière suivante :

- L'éducation linguistique doit faire l'objet d'une analyse holistique qui englobe la langue maternelle (ou première langue), les langues minoritaires (présentes depuis longtemps ou récentes) et les langues étrangères. L'éducation linguistique doit avoir pour objectif la promotion du plurilinguisme.
- La politique linguistique éducative doit encourager l'inclusion de tous les groupes linguistiques et culturels d'une société. Elle entre donc dans le cadre de la politique sociale et comporte une dimension nationale pour ce qui est de l'inclusion, et une dimension internationale pour ce qui est l'interaction avec les autres sociétés et leurs membres.

Analyse de la situation actuelle

Lors de l'analyse de la situation actuelle, il a été tenu compte du caractère holistique que doivent avoir les politiques. Les points suivants ont notamment été relevés :

- La Norvège est un très bon terrain pour la mise en œuvre de politiques encourageant le plurilinguisme car les Norvégiens sont déjà plurilingues, bien qu'ils n'en soient en général pas conscients et qu'ils n'y attachent que peu d'importance.
- Malgré ce pluralisme, pour la plupart des Norvégiens, l'apprentissage des langues se résume à la maîtrise de l'anglais, qui, selon des analyses sur l'apprentissage des langues dans la société civile, a une position dominante ; il est en effet considéré comme une compétence de base nécessaire pour la communication.
- Néanmoins, l'école n'est pas la seule source d'enseignement de l'anglais. De plus, la qualité de l'enseignement et la cohérence dans la progression du contenu sont parfois remises en question.
- La domination de l'anglais a des conséquences pour l'enseignement et à l'apprentissage d'autres langues étrangères ; le problème a été reconnu et jugé important. Une partie de la population estime que certaines langues sont « difficiles » et « théoriques », mais au vu de l'expérience d'autres pays et d'après le Groupe d'experts, toutes les langues, quelles qu'elles soient, peuvent être enseignées d'une manière « pratique ». Ces questions ont été traitées par le Ministère norvégien de l'Éducation dans un livre blanc soumis au Parlement en avril 2004.
- L'augmentation du nombre de locuteurs de langues autres que les langues des autochtones en Norvège soulève de nouvelles questions. Cette situation augmente d'autant plus les possibilités de développer le plurilinguisme, mais il n'y a pas de réel soutien à cet effet, même si des efforts considérables sont faits pour que les élèves pour qui ces nouvelles langues sont des langues secondes ou des langues d'origine puissent obtenir des qualifications dans ces langues.
- La nécessité de développer le potentiel de ces nouvelles minorités plurilingues a été reconnue. Des projets concernant notamment l'enseignement du norvégien pour tous les groupes d'âge sont en cours (tel le programme *Equal Education in Practice*, ou « L'éducation égalitaire en pratique »). La maîtrise de la langue du pays est en effet considérée comme la clé de leur participation à la société norvégienne.
- L'une des solutions pour exploiter le potentiel plurilingue de tous les élèves norvégiens consisterait à accorder plus d'importance aux relations entre les langues et à établir des curricula de langues en fonction de ces relations. En effet, toutes les langues ne doivent pas forcément être apprises ou enseignées de la même manière, ou au même niveau de compétences, ou encore avec les mêmes objectifs. On pourrait donc établir des curricula de langues adaptés à ces différents besoins.
- Les liens entre l'éducation linguistique et l'éducation à la citoyenneté sont implicitement reconnus dans les documents politiques et les curricula, mais ils doivent encore être mis en pratique afin de promouvoir une citoyenneté active dans un contexte international et interculturel.
- La formation adaptée des enseignants est une condition préalable essentielle au développement du potentiel plurilingue. Aussi des changements dans les curricula destinés aux futurs enseignants sont-ils nécessaires afin d'assurer une formation

initiale et continue de qualité. Ces nouveaux curricula devraient intégrer des thèmes tels que les méthodes d'enseignement privilégiant l'utilisation pratique des langues, les séjours à l'étranger dans le cadre de la formation, le multilinguisme de la société norvégienne et les nouvelles approches de l'enseignement prenant en compte les relations entre les langues.

- Dans les écoles norvégiennes, le rôle des chefs d'établissement en tant qu'instigateurs du changement et de l'innovation est très important. Pour pouvoir mettre en œuvre les nouvelles politiques linguistiques éducatives, ceux-ci doivent donc bénéficier d'un soutien et d'une formation pour les questions relatives à l'apprentissage des langues.

Orientations possibles pour l'avenir

Les propositions formulées ci-dessous constituent des orientations possibles pour l'avenir. Elles s'appuient sur les résultats de la présente analyse :

- 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. Cette idée pourrait d'ailleurs être soutenue par la mise en place d'un Plan d'action national pour l'éducation linguistique, qui intégrerait à la fois les propositions et les indications du livre blanc intitulé « la Culture pour l'apprentissage », du présent *Profil* et du Plan d'action pour l'apprentissage des langues et la diversité linguistique de l'Union européenne.
- Il existe de nombreuses approches pour la conception de curricula de ce type. L'une d'entre elles consiste à créer des projets de travail combinant l'étude des langues et d'autres matières, ou à utiliser l'anglais comme langue d'enseignement dans d'autres matières (système EMILE). On peut également encourager l'ensemble des apprenants à choisir les langues non-traditionnelles parlées par les nouvelles minorités, au lieu de demander aux minorités d'apprendre les langues de la majorité.
- Les curricula doivent être cohérents, horizontalement et verticalement. Faire preuve de cohérence horizontale, c'est, par exemple, prendre conscience des relations entre les langues et utiliser ces relations dans les méthodes d'enseignement. La cohérence verticale concerne la nécessité de planifier l'apprentissage des langues de chacun tout au long du curriculum. Ce processus intégré du curriculum permet donc aux apprenants d'acquérir un éventail cohérent de compétences dans plusieurs langues.
- Chemin faisant, chaque apprenant acquiert des compétences différentes dans différentes langues. Aussi la spécificité de ces besoins doit-elle être reconnue par des processus d'évaluation appropriés et par des approches permettant d'enregistrer les résultats des apprenants.
- L'élaboration des curricula, l'évaluation et la consignation des résultats peuvent être facilitées par l'utilisation des instruments et des documents élaborés par le Conseil de l'Europe, tels que le *Cadre Européen Commun de Référence* ou le *Portfolio*.
- Enfin, des changements à moyen et à long terme devraient être effectués dans la formation initiale et continue des enseignants. Ils portent sur différents points et devraient permettre d'atteindre les objectifs suivants : donner aux enseignants la possibilité d'améliorer leurs compétences linguistiques et culturelles ; permettre à certains enseignants de langues d'acquérir des compétences dans d'autres matières

afin de pouvoir utiliser l'anglais comme langue d'enseignement ; la familiarisation des enseignants avec une pédagogie qui prenne totalement en compte les relations entre les langues et qui fasse du plurilinguisme l'un des objectifs de l'éducation ; la recherche et l'élaboration de nouvelles approches de l'enseignement des langues par les formateurs d'enseignants.

- Les instruments et documents élaborés par le Conseil de l'Europe peuvent également être d'une grande aide pour la formation des enseignants ; ils devraient être diffusés à plus grande échelle au sein du système éducatif norvégien.

1. Introduction

1.1. L'éducation linguistique comme politique sociale

Les questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage des langues ne se limitent pas au milieu scolaire. L'idée selon laquelle l'apprentissage des langues est réservé à une élite instruite et cultivée, et qu'il permet d'accéder à la littérature, à la philosophie et l'art des grandes nations civilisées n'est plus d'actualité ; peut-être ne l'a-t-elle d'ailleurs jamais été. L'enseignement et l'apprentissage des langues sont des conditions essentielles à une bonne interaction avec les membres d'autres groupes culturels et linguistiques, à l'intérieur et au-delà des frontières d'une société. L'étude des langues peut également servir à accéder à d'autres modes de pensée. Il s'agit là de deux finalités indissociables. De même, la compréhension interculturelle implique à la fois une interaction quotidienne et une connaissance des traditions et de la philosophie qui ont façonné la manière de penser et d'agir de chaque individu.

Au fur et à mesure que les sociétés perdaient le peu d'homogénéité culturelle et linguistique qu'elles possédaient – homogénéité qui, bien souvent, relevait plus du mythe que de la réalité – une deuxième question prenait de plus en plus d'importance.

La reconnaissance du fait que tous les groupes linguistiques et culturels d'une société doivent être inclus – et non dominés, en tant que minorité, par une majorité – suppose une interaction entre tous les membres de la société, quelle que soit leur langue. La politique linguistique éducative fait donc partie de la politique sociale. Cela s'est vérifié en Norvège avec les groupes linguistiques établis depuis longtemps, comme avec ceux dont l'arrivée dans la société norvégienne est plus récente. Des efforts sont faits pour prendre en compte l'existence des nouveaux groupes ; les implications qui en découlent sont identifiées et progressivement intégrées dans les curricula, dans la formation des enseignants et dans les écoles. Les changements liés à la présence des groupes établis depuis longtemps sont déjà visibles dans les curricula actuels. Ils se concrétisent par des dispositions spécifiques, comme pour les Sames ou les Kvènes-Finnois, par exemple. Ces mesures montrent donc l'aspect social des politiques linguistiques éducatives menées dans la société norvégienne.

Si l'on considère les interactions sociales, économiques et politiques avec des groupes linguistiques établis en-dehors des frontières d'une société, on s'aperçoit que les politiques linguistiques éducatives deviennent elles aussi des questions d'« intérêt national ». On pourrait même parler de « capacité linguistique nationale ». La relation entre l'éducation linguistique et l'éducation à une citoyenneté conçue comme allant au-delà des frontières nationales sont du même ordre. Aucune société contemporaine ne peut ignorer ce fait ; bon nombre de Norvégiens en sont déjà conscients.

C'est dans l'esprit de ces idées et de quelques autres points de vue similaires sur l'importance des politiques linguistiques éducatives que les autorités norvégiennes ont invité le Conseil de l'Europe à se joindre à elles pour effectuer une analyse de l'éducation linguistique, notamment dans l'éducation obligatoire, et à rédiger conjointement le

présent *Profil* dans le cadre du débat sur l'éducation linguistique et, plus généralement, de la réforme de l'éducation.

1.2. Origines, contexte et finalité du *Profil*

La Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe propose d'assister les États membres qui le souhaitent dans l'analyse de leurs politiques linguistiques éducatives. Comme il est mentionné dans le document *Lignes directrices et marche à suivre, Procédures*^{III}, « le but est d'offrir aux États membres l'occasion d'entreprendre une « auto-évaluation » de leur politique dans un esprit de dialogue avec des experts du Conseil de l'Europe et avec l'objectif de se centrer sur les sur les évolutions possibles de la future politique au sein du pays. [...] Il ne s'agit pas d'une « évaluation externe », mais d'un processus de réflexion opéré par les autorités et par des membres de la société civile, et les experts du Conseil de l'Europe ont un rôle de catalyseurs dans ce processus. »

Cette activité, nommée *Profil de la politique linguistique éducative*, aboutit à la rédaction commune d'un rapport, le *Profil*, qui décrit la situation actuelle et les éventuelles évolutions de tous les types d'éducation linguistique. Le Profil est rédigé conjointement par les experts et le Ministère de l'Éducation ; il doit refléter, autant que possible, les opinions de tous les acteurs de la société norvégienne, des responsables éducatifs aux membres de la société civile. L'idée d'établir un profil est née des débats sur l'enseignement des langues, en particulier de la question concernant l'importance à donner aux langues étrangères autres que l'anglais dans le système éducatif, notamment dans l'enseignement primaire et secondaire.

Le Conseil de l'Europe défend l'idée que l'analyse et l'évaluation de l'enseignement linguistique doivent être effectuées de façon globale. Il estime que l'enseignement et l'apprentissage des langues dans un pays donné doivent faire l'objet d'une approche holistique qui englobe l'enseignement de la langue nationale/langue maternelle, des langues régionales et minoritaires, des langues des groupes d'immigrés récents et des langues étrangères et secondes. Le présent profil porte donc sur l'enseignement linguistique en général, bien qu'il aborde naturellement le problème de l'enseignement des langues étrangères.

Il comporte une analyse et une évaluation des questions actuelles et propose quelques options pour l'avenir. Il s'adresse à des lecteurs norvégiens, auxquels il permet de voir la situation sous différents angles, celle-ci étant en effet évaluée par des Norvégiens et par des personnes étrangères à la société norvégienne. Il s'adresse également à tout lecteur, européen ou non, qui s'intéresse à la Norvège et à l'évolution de questions complexes en matière d'éducation linguistique dans le système éducatif norvégien.

Le processus d'élaboration d'un *Profil* se divise en trois phases :

- rédaction d'un « Rapport national », qui décrit la situation actuelle et fait ressortir les points qui font l'objet d'un débat ou d'une étude. Ce rapport est présenté par les autorités du pays concerné.

- rédaction d'un « Rapport d'experts » qui prend en compte le « Rapport national » ainsi que les discussions et observations émises lors de la semaine de visite dans le pays par un petit nombre d'experts originaires d'autres États membres nommés par le Conseil de l'Europe^[2].
- rédaction d'un « *Profil de la Politique Linguistique* » à partir du Rapport d'experts. Celui-ci prend en compte les commentaires et les avis des participants à une « table ronde » sur le Rapport d'experts. La version définitive de ce rapport est élaborée conjointement par les experts et les autorités nationales. Il est publié par le Conseil de l'Europe et par le pays concerné.

Lors de la rédaction du *Profil*, l'accent est mis sur les priorités du pays concerné et sur les politiques et les pratiques idéales présentées dans les documents du Conseil de l'Europe, notamment celles qui concernent le plurilinguisme.

1.3. Les politiques du Conseil de l'Europe

La notion essentielle sur laquelle repose la politique linguistique du Conseil de l'Europe est le plurilinguisme des individus, qui est à distinguer du multilinguisme :

En effet, selon les principes du Conseil de l'Europe :

- le « multilinguisme » renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée, quelle que soit sa taille, à plus d'une « variété de langues », c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. À l'intérieur d'une telle zone géographique, chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue ;
- le « plurilinguisme » se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu ; il est donc, en un sens, le contraire du multilinguisme. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme « langue maternelle » ou « première langue », ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues.

L'Europe, en tant que zone géographique, est multilingue, comme le sont la plupart des États membres. Le Conseil de l'Europe s'est efforcé de développer un consensus autour des principes qui doivent guider l'élaboration de politiques linguistiques éducatives visant à promouvoir le plurilinguisme en tant qu'objectif principal de toutes les politiques linguistiques éducatives. Ce point de vue est énoncé dans plusieurs documents cités en annexe 1.

Dans de telles politiques linguistiques éducatives, ce sont les locuteurs, et non les langues elles-mêmes, qui sont placés au cœur du processus. L'accent est mis sur la valorisation et le développement de l'aptitude de tout individu à apprendre et à utiliser plusieurs langues, à élargir sa compétence grâce à un enseignement approprié et à une éducation plurilingue, dont l'objectif est d'encourager le respect et la compréhension des langues et les variétés de langues d'autrui, fondements de la citoyenneté démocratique.

Dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*^[3], le plurilinguisme est défini de la manière suivante :

Le plurilinguisme est « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 129).

Le plurilinguisme couvre donc la totalité du répertoire linguistique de l'individu, y compris la « langue maternelle » ou « première langue ». Aussi le présent document porte-t-il sur l'ensemble de l'éducation linguistique en Norvège, c'est-à-dire sur l'enseignement dispensé en norvégien comme sur l'enseignement dispensé dans les langues régionales et minoritaires, ainsi que sur l'enseignement des langues qualifiées de langues « étrangères ».

La position du Conseil de l'Europe, exprimée dans les Recommandations du Comité des Ministres et de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, ainsi que dans divers instruments normatifs tels que le *Cadre Européen Commun*, est présentée de manière plus détaillée dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*^[4]. Ce guide indique clairement que le plurilinguisme est également un élément fondamental des politiques d'inclusion sociale et d'éducation à la citoyenneté démocratique.

Dans la Déclaration et le Programme concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique du 7 mai 1999, le Comité des Ministres soulignait que la préservation de la diversité linguistique européenne n'est pas une fin en soi, puisqu'elle est mise sur le même pied que la construction d'une société plus tolérante et plus solidaire (« une société plus libre, plus tolérante et plus juste, fondée sur la solidarité, des valeurs partagées et un héritage culturel riche de sa diversité » (CM (99) 76)). En faisant, dès 1997, de l'éducation à la citoyenneté démocratique une priorité du Conseil de l'Europe et des Etats membres, les Chefs d'Etat et de Gouvernement ont défini la place centrale des langues dans l'exercice de la citoyenneté démocratique en Europe : si, dans une démocratie, la participation active des citoyens aux décisions politiques et à la vie de la société est nécessaire, cela suppose que celle-ci ne soit pas rendue impossible par l'absence de compétences linguistiques appropriées. La possibilité de prendre part à la vie politique et publique de l'Europe, et pas seulement à celle de son pays, implique une compétence plurilingue, c'est-à-dire la capacité à interagir de manière efficace et appropriée avec les autres citoyens d'Europe.

Le développement du plurilinguisme ne relève pas seulement d'une nécessité fonctionnelle : il est aussi une composante essentielle des comportements démocratiques. La reconnaissance de la diversité des répertoires plurilingues des locuteurs devrait conduire à la tolérance linguistique et, par-là, au respect des différences linguistiques : respect des droits linguistiques des individus et des groupes dans leurs relations avec

l'Etat et avec les majorités linguistiques, respect de la liberté d'expression, respect des minorités linguistiques, respect des langues nationales les moins parlées et les moins enseignées, respect de la diversité dans la communication interrégionale et internationale. Les politiques linguistiques éducatives ont partie liée avec l'éducation aux valeurs de la citoyenneté démocratique parce que leurs finalités sont complémentaires : l'enseignement des langues, lieu privilégié du contact interculturel, constitue un secteur où intégrer concrètement dans les systèmes éducatifs une éducation à la vie démocratique dans ses dimensions interculturelles. (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, version intégrale, par. 2.2.3)

Toutefois, il convient de noter que si le développement du plurilinguisme est généralement reconnu comme l'un des objectifs de l'éducation linguistique dans les systèmes éducatifs, sa mise en œuvre n'en est encore, dans la plupart des contextes éducatifs, qu'à ses débuts. En outre, la mise en place de politiques en faveur du plurilinguisme peut s'effectuer de différentes façons, et pas forcément selon une approche manichéenne (« tout ou rien »). Les mesures prises à cette fin peuvent être de nature plus ou moins contraignante. Elles peuvent par exemple se concrétiser par des réglementations ministérielles concernant les programmes d'enseignement, par de nouvelles formes d'organisation pouvant exiger des dispositions financières particulières, ou par des décisions politiques impliquant un débat approfondi à tous les niveaux.

Ainsi, il est probable que les réponses aux questions soulevées par tout Profil national varient en fonction des circonstances, de l'histoire et des priorités du pays^[5].

1.4. Champ couvert par le *Profil*

C'est à l'occasion d'une prochaine réforme de l'enseignement, et suite aux débats en Norvège sur la possibilité d'ajouter l'étude d'une deuxième langue étrangère au programme de l'éducation obligatoire, que les autorités norvégiennes ont proposé d'élaborer un *Profil national*. Ce document porte donc essentiellement sur l'éducation obligatoire ; les autres types d'enseignement ne sont abordés que lorsque les questions traitées sont liées à l'enseignement des langues dans le cadre de l'éducation obligatoire. Par conséquent, ce *Profil* n'est pas une analyse de l'ensemble des questions liées à l'enseignement des langues en Norvège et au système éducatif norvégien.

2. Description de la situation actuelle et priorités en matière d'éducation

En octobre 2001, une commission sur la « Qualité dans l'éducation obligatoire » (*Utvalget for kvalitet in grunntdannineng*), également appelée « Commission pour la Qualité » (*Kvalitetsutvalget*) a été établie afin de réfléchir à des propositions pour poursuivre la réforme du système éducatif engagée en 1997. Le rapport de la Commission a été publié en juin 2003.

Dans ce rapport, elle aborde les aspects du système éducatif qui préoccupent le plus les Norvégiens, certains d'entre eux concernant l'éducation linguistique. Elle a notamment relevé que :

- les élèves norvégiens se sentent bien à l'école. Ils ont une bonne connaissance des valeurs démocratiques mais n'ont pas toujours la possibilité de mettre en pratique ces compétences à l'école ;
- les résultats obtenus par les élèves norvégiens lors d'évaluations nationales et internationales des compétences de base, telles que la lecture et le calcul, sont trop faibles ;
- les enseignants manquent de compétences dans des matières importantes. Le degré de spécialisation des enseignants dans les matières fondamentales est souvent trop faible. De plus, l'évaluation des résultats de la réforme de 1997 (Reform 97) a permis d'établir que de nombreux enseignants n'avaient pas assimilé le changement de méthodes d'enseignement introduit par la réforme.

D'après la Commission pour la Qualité, il faudrait, entre autres, consacrer plus de temps à l'enseignement des mathématiques et aider davantage les enfants parlant des langues minoritaires dans la lecture et la rédaction. Elle recommande également de rendre obligatoire l'étude d'une deuxième langue étrangère dans les trois dernières années de l'éducation obligatoire (c'est-à-dire de la 8^{ème} à la 10^{ème} année d'enseignement). (*I første rekke*. Résumé du Rapport de la Commission pour la Qualité).

La question de la deuxième langue étrangère fait partie de ces considérations générales et des recommandations spécifiques. Elles sont elles-mêmes liées à un débat présent dans de nombreux pays au début du XXI^e siècle, à savoir le rôle de l'éducation dans les sociétés modernes.

Certains aspects de l'éducation norvégienne frappent particulièrement les observateurs externes^[6]. D'ailleurs, la société norvégienne reconnaît majoritairement que ces aspects, présentés ci-dessous, devront être examinés lors de la prochaine réforme.

- La géographie de la Norvège constitue un élément important dans tous les débats sur l'éducation. En effet, le pays comporte de nombreuses régions isolées qui sont faiblement peuplées, dans lesquelles les écoles sont petites et les classes sont composées d'élèves d'âge différent.
- En Norvège, la tradition des enseignants généralistes est encore très présente. Il n'est pas nécessaire, pour un enseignant du premier cycle de l'enseignement secondaire, d'être spécialiste dans une matière. Cependant, certains soutiennent que pour assurer un enseignement linguistique de qualité, il faut avoir recours à des enseignants spécialisés, comme cela a été fait dans d'autres pays lors de l'introduction des langues dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ou dans les écoles primaires.
- D'autres réformes, menées indépendamment du travail effectué par la Commission pour la Qualité, sont en cours. Elles concernent la formation des adultes (Réforme des Compétences) et l'enseignement supérieur (Réforme de la Qualité). Ceci montre que l'éducation norvégienne s'adapte aux changements de la société moderne, parallèlement à d'autres pays.

- La situation linguistique de la Norvège est particulièrement complexe. Pour commencer, il existe deux variétés de norvégien, le *nynorsk* et le *bokmål*, que les élèves doivent apprendre toutes les deux (sauf dans certaines situations exceptionnelles qui seront spécifiées un peu plus loin). Le norvégien est considéré comme une matière essentielle à l'identité nationale, notamment depuis que l'accent sur l'identité/le sentiment d'appartenance est devenu l'objectif principal de l'enseignement du norvégien comme matière d'éducation (*dannelsse*).
- La politique linguistique concernant les migrants récents a changé. Auparavant, les élèves avaient le droit à un enseignement dispensé dans leur propre langue ; aujourd'hui, ils n'y ont droit que si leurs compétences en norvégien sont trop faibles, et uniquement jusqu'à ce que leur maîtrise du norvégien soit suffisante pour pouvoir suivre un enseignement intégralement dispensé dans cette langue.
- L'anglais est la langue dominante dans l'enseignement des langues étrangères, ce qui n'est guère surprenant. Il représente à la fois une matière d'enseignement et une compétence. Toutefois, la Commission pour la Qualité accorde une importance particulière à la notion de compétence ; elle considère que les « compétences en anglais » font partie des « compétences de base » et insiste sur le fait que ces compétences de base constituent « l'instrument le plus important pour l'acquisition de nouvelles compétences et pour la construction de l'identité personnelle de tout individu ». Ainsi, la Commission reconnaît que l'anglais joue un rôle particulier dans l'éducation, qualité qui n'est pas souvent reconnue à une langue étrangère. Ce point de vue concernant l'anglais est également exprimé par des apprenants adultes dans le rapport « Grunnskoleprosjektet ».
- En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire, la Norvège possède un profil relativement traditionnel, la domination de l'anglais mise à part. L'éventail de langues proposées comme deuxième langue étrangère se limite presque exclusivement à l'allemand, au français et à l'espagnol. Il est en effet mentionné dans le curriculum national que les établissements doivent obligatoirement proposer l'allemand ou le français, et qu'ils peuvent également proposer d'autres langues (comme l'espagnol)^[7]. Celles-ci sont souvent enseignées par le biais de méthodes traditionnelles qui ne sont pas très attrayantes pour les élèves les plus faibles. Actuellement, il est rare que des langues différentes, telles que les langues de l'Est ou les langues asiatiques, soient proposées. Aussi peut-on parler de situation relativement « conservatrice ».

De récentes études ont fait ressortir le besoin de réformes dans l'éducation linguistique, un besoin qui est reconnu par les responsables éducatifs et par les autres acteurs de ce domaine. Les questions actuellement examinées sont les suivantes :

- Dans l'éducation obligatoire, de nombreux enseignants d'anglais ne possèdent pas de diplôme universitaire officiel d'anglais (en tant que matière) ou de méthodologie de l'enseignement de l'anglais. D'après une étude récente^[8] menée dans huit pays européens, cette situation est relativement courante, puisqu'en moyenne, seulement 51% des professeurs d'anglais enseignant en dixième année (« Grade 10 ») ont été formés dans une université (31%) ou dans un institut spécialisé de formation

d'enseignants (20%). Cette situation préoccupe les responsables éducatifs en Norvège, tout comme dans d'autres pays.

- Le niveau d'anglais académique dans l'éducation supérieure est inférieur à celui auquel on pourrait s'attendre après de nombreuses années d'anglais. De plus, les futurs enseignants généralistes (dont beaucoup deviendront enseignants d'anglais) n'améliorent pas leur niveau au cours de leur formation supérieure, puisque la plupart d'entre eux choisissent de ne pas poursuivre leurs études d'anglais.
- L'objectif du plurilinguisme, valeur promue par le Conseil de l'Europe, pourrait être atteint grâce à une meilleure utilisation du temps réservé à l'enseignement de l'anglais. Il s'agirait de consacrer une partie de ce temps d'enseignement au développement du plurilinguisme, sans toutefois faire baisser le niveau des résultats actuels en anglais.
- Les enseignants d'anglais ne sont pas les seuls à manquer de compétences : c'est également le cas de certains enseignants d'autres langues.
- De nombreux enseignants d'allemand et de français considèrent que leur matière n'est pas accessible à tous les élèves. En outre, parmi les élèves qui commencent une deuxième langue étrangère en huitième année, environ un quart abandonnent avant la fin de la dixième année, ce qui signifie que sur l'ensemble des élèves, seulement 55% auront étudié une deuxième langue étrangère durant trois années complètes à la fin de l'éducation obligatoire.
- La plupart des enseignants de deuxième langue étrangère s'appuient très fortement sur les manuels et utilisent des méthodes traditionnelles. De plus, il y a peu de contacts entre les enseignants du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, d'où un manque de continuité dans l'enseignement.
- De plus en plus d'étudiants souhaitent effectuer une partie de leurs études à l'étranger. Cette mobilité sera encouragée par le processus de Bologne. Dans un discours prononcé à Bruxelles en novembre 2002, le ministre de l'Éducation a déclaré qu'il s'agissait d'une priorité pour la Norvège.

3. Analyse de la situation actuelle dans le domaine de l'éducation linguistique

L'analyse présentée ci-dessous reflète la position de différents acteurs de la société norvégienne. Le présent *Profil* a été établi afin de définir la manière dont devront être représentés les différents groupes de personnes dans les changements de l'éducation linguistique à mettre en place dans les prochaines années.

Il a été tenu compte, dans cette analyse, des politiques du Conseil de l'Europe présentées plus haut ; elles ont été intégrées au débat par le Groupe d'experts.

3.1. Plurilinguisme existant et plurilinguisme potentiel

La Norvège est un pays multilingue, c'est-à-dire un pays où de nombreuses langues sont parlées ; les Norvégiens sont des individus plurilingues, c'est-à-dire qu'ils parlent et/ou comprennent plusieurs langues. Ce plurilinguisme surprend d'emblée les étrangers. Il

n'est pas uniquement lié à la présence ancienne des Sames et à celle d'autres groupes d'autochtones, ni à l'excellente maîtrise de l'anglais pour laquelle sont réputés les Norvégiens. La société norvégienne compte en effet d'autres langues établies depuis longtemps, ainsi que de nombreuses langues arrivées récemment. La compétence plurilingue des Norvégiens va donc bien au-delà de leur capacité à parler l'anglais.

En effet, au bout des dix années d'éducation obligatoire, tous les jeunes possèdent au moins :

- la capacité de lire et d'écrire dans deux variétés de norvégien, le nynorsk et le bokmål ;
- la capacité d'utiliser une variété orale du norvégien et celle de comprendre les autres variétés ;
- une compétence productive et réceptive en anglais, à l'écrit comme à l'oral ;
- une compétence réceptive pour les formes orales et écrites de suédois et de danois. Certains élèves possèdent en outre une ou plusieurs des compétences suivantes :
- une compétence dans au moins une variété de same ou de kvène/finnois ;
- une compétence dans une des nombreuses langues des migrants récents. Elles viennent souvent d'un autre continent et appartiennent à une autre famille de langues ;
- une compétence dans une deuxième langue étrangère, par exemple le français, l'allemand ou l'espagnol.

Souvent, cette richesse linguistique est considérée normale et est sous-estimée. De nombreux jeunes n'en ont même pas conscience. Or ces mêmes jeunes se plaignent parfois de leurs lacunes dans la deuxième langue étrangère qu'ils ont apprise à l'école, au lieu de se réjouir de leur plurilinguisme.

La société norvégienne a un comportement libéral à l'égard de ses langues. Les langues sames, le kvène/finnois, le romanes et le romani bénéficient d'un soutien important. La langue des signes est également soutenue puisque le droit à un programme pour la Langue des signes norvégienne a été reconnu. Le droit des jeunes issus des nouvelles minorités à une reconnaissance officielle de leurs compétences dans leur première langue par le biais d'un examen est important pour le statut des langues et pour la représentation personnelle qu'en ont les jeunes ^[9].

Les autorités norvégiennes prennent au sérieux la question de la deuxième langue étrangère, comme en attestent la recommandation de la Commission pour la Qualité datant de juin 2003 et les recommandations de l'*Utdanningsforbundet* (le principal syndicat d'enseignants) présentées dans le document *Behov for å styrke opplæringen in fremmedspråk*. Ainsi, la plupart des responsables éducatifs partagent l'idée qu'il faudrait rendre obligatoire l'étude d'une deuxième langue étrangère, et que celle-ci devrait prendre plus d'importance dans le curriculum.

Dans un livre blanc intitulé « la culture pour l'apprentissage » (St.meld. nr. 30 2003 - 2004, « Kultur for læring »), présenté au Parlement le 2 avril 2004, le Ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche a proposé de rendre obligatoire l'étude d'une

deuxième langue étrangère dès le premier cycle de l'éducation secondaire. Cette initiative montre bien la volonté de la Norvège de s'impliquer dans les actions européennes.

La mobilité des étudiants dans l'enseignement supérieur constitue également un pas important dans cette direction. Celle-ci doit donc devenir l'un des éléments fondamentaux de l'apprentissage des langues et doit pouvoir permettre l'apprentissage de toutes les langues, pas seulement de l'anglais. En effet, si les étudiants veulent tirer un bénéfice de leur séjour dans des pays européens, leurs fréquentations ne doivent pas se limiter à un petit groupe d'étudiants internationaux anglophones, qui n'ont (presque) aucun contact avec les habitants.

Certes, la Norvège dispose d'un grand potentiel pour le développement du plurilinguisme, mais il est impératif que l'apprentissage des langues soit fortement soutenu et encadré. La formation des enseignants joue un rôle fondamental à cet égard, mais la société civile, les parents, les employeurs doivent eux aussi contribuer à ce soutien. Il est également nécessaire de mettre en place une compréhension et une perception positive de l'apprentissage des langues et du plurilinguisme dans la société norvégienne en général.

3.2. Questions actuellement étudiées

3.2.1. *L'anglais*

Nous commencerons par la question de l'anglais en raison de la position dominante de cette langue ; il faudra garder ce contexte à l'esprit lorsque seront abordées les questions soulevées dans l'enseignement des autres langues. Mais l'enseignement de l'anglais donne lui-même lieu à certaines discussions.

Le cas particulier de l'anglais

L'anglais est à distinguer des autres langues étrangères. En effet, cette langue constitue une matière obligatoire depuis plus de quarante ans ; elle a été introduite dès la première année en 1997. On ne peut donc la comparer aux autres langues étrangères (sauf, éventuellement, en huitième année. L'anglais renforcé y est proposé comme option, au même titre que la deuxième langue étrangère, le norvégien ou que la réalisation d'un projet). On retrouve ici l'une des observations concernant l'anglais du *Guide pour l'Elaboration de Politiques Linguistiques en Europe*, à savoir que rendre d'autres langues étrangères obligatoires au même titre que l'anglais est un moyen d'éviter la concurrence entre l'anglais et les autres langues étrangères, situation qui conduit presque inéluctablement à la domination de l'anglais.

L'anglais comme « deuxième langue »

En qualifiant l'anglais de « deuxième langue », on fait référence au rôle considérable que joue cette langue dans la société norvégienne. Elle est en effet considérée par tous les acteurs comme une nécessité évidente. Cette attitude, naturellement, influence les jeunes,

qui ne remettent alors pas en question l'importance de cette langue par rapport à celle des autres. Cette perception se retrouve également dans le Curriculum National, dans lequel il est mentionné qu'« il est naturel, pour les élèves norvégiens, d'apprendre l'anglais comme première langue étrangère ». On peut ainsi mesurer l'importance de cette langue en Norvège. Certains Norvégiens craignent même que l'anglais ne remplace la langue nationale. Il est vrai que certains manuels, par exemple, et certains supports destinés à l'enseignement supérieur sont directement rédigés en anglais, en parti pour des raisons d'ordre pratique, en parti pour une question de prestige.

Dans le Curriculum National, l'anglais est présenté comme une matière permettant de compléter l'éducation générale des élèves (*dannelse*). Mais à l'évidence, il est souvent perçu comme une compétence de base, entre autres par la Commission pour la Qualité. Bien entendu, ces deux perceptions ne sont pas incompatibles, mais la notion de compétence gagne de plus en plus de terrain. Etant donné que l'anglais fait partie des matières obligatoires dès l'école primaire, les professeurs sont tenus d'enseigner l'anglais au même titre que l'histoire ou les mathématiques. Mais il est souvent enseigné par des professeurs qui possèdent peu de compétences en didactique des langues et/ou dans la langue elle-même. Ceux-ci se reposent souvent sur les seules connaissances qu'ils ont acquises au cours de leur propre scolarité. Or la qualité d'un tel enseignement influe sur la motivation et sur le niveau des élèves.

Toutefois, l'anglais est très présent dans l'environnement quotidien en Norvège. Il est véhiculé par les médias en général (surtout par la télévision, notamment avec les films en version originale, la musique, la publicité, etc.) et par la culture américaine, dont l'influence est très forte. Ainsi, les Norvégiens bénéficient d'un enseignement « naturel ». L'apprentissage de l'anglais s'effectue donc au-delà des salles de classe, ce qui donne aux Norvégiens la possibilité d'utiliser leurs connaissances (du moins de se servir de leur compétence réceptive). Par conséquent, le manque de compétence des enseignants peut être compensé, en partie, par l'omniprésence de l'anglais dans la société.

L'effet plafond

Les élèves étudient l'anglais tout au long du curriculum, un cours de base (« grunnkurs ») étant même assuré dans le deuxième cycle de l'éducation secondaire et dans les formations professionnelles. Toutefois, certains responsables éducatifs estiment que malgré les réformes successives, la progression du contenu du curriculum d'anglais, de la première à la dernière année d'enseignement, n'est pas assez cohérente. Il n'aborderait pas tous les aspects de la langue (tels que la culture, la littérature, etc...) et comporterait des répétitions. Ce manque de cohérence serait dû au fait que les réformes successives ont d'abord été introduites dans le deuxième cycle du secondaire, puis successivement dans les niveaux inférieurs.

Certaines personnes prétendent même que dans le système actuel, les élèves atteignent forcément, à un moment donné, un « niveau plafond », c'est-à-dire un niveau de connaissances au-delà duquel ils ne progressent plus ; les compétences en anglais académique des étudiants dans l'enseignement supérieur seraient même jugées

médiocres. D'ailleurs, il est bon de souligner que l'aisance et la relative spontanéité dans une langue sont à distinguer de la compréhension globale nécessaire pour le travail académique. La très grande aisance de certains élèves à l'oral peut parfois être trompeuse, car elle ne correspond pas à leur niveau de compétences académiques. Pourtant, à cause de leur apparente maîtrise de la langue, ces élèves ne bénéficient d'aucune aide et ne sont pas encouragés à améliorer leurs compétences académiques.

Un rapport sur la situation de l'anglais dans huit pays européens (voir note 7) vient renforcer cet argument. Il comporte une analyse du niveau d'anglais des apprenants norvégiens en dixième année. Il en ressort que :

- le niveau moyen des apprenants norvégiens en compréhension orale et en lecture est plutôt bon ; toutefois, les résultats sont très hétérogènes ;
- on constate un phénomène similaire pour la production écrite, à savoir un niveau moyen assez élevé mais un écart de notes relativement important. On peut donc s'attendre, dans n'importe quelle classe, et à quelque niveau d'éducation que ce soit, à rencontrer des apprenants présentant des niveaux de maîtrise très hétérogènes ;
- les apprenants s'auto-évaluent de manière assez juste ;
- les apprenants estiment avoir acquis environ la moitié de leurs connaissances en anglais à l'école, le reste ayant essentiellement été acquis grâce aux médias ;
- les apprenants ont une attitude très positive vis-à-vis de l'anglais, qu'ils étudient d'abord pour communiquer à l'étranger, pour comprendre les films, les chansons (etc.), et pour pouvoir se servir plus facilement des ordinateurs.

La disparité de l'offre dans l'enseignement de l'anglais

En Norvège, lors de tout débat sur l'éducation, il convient de garder à l'esprit un certain nombre de facteurs, notamment celui de la géographie du pays. En ce qui concerne l'anglais, les conditions d'enseignement – et donc la qualité de l'enseignement – varient grandement en fonction de la taille de l'école, et surtout de sa situation géographique. Alors que les écoles de premier cycle du secondaire et les écoles de taille moyenne d'Oslo ont les moyens de proposer un enseignement de qualité en ayant recours à des enseignants spécialisés et compétents, les petites écoles emploient des professeurs censés enseigner toutes les matières, sans avoir suivi de formation spécialisée. Dans les zones faiblement peuplées, les élèves sont rassemblés en une seule classe, quel que soit leur âge, et pour toutes les matières. Ces classes uniques constituent un défi important pour les enseignants de langues, car l'apprentissage des langues suppose une progression, l'acquisition de nouvelles connaissances et de compétences se fondant sur des connaissances et des compétences déjà existantes.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) pourraient constituer une solution à ce problème. Elles pourraient également être utilisées pour l'enseignement des autres langues, mais l'anglais est prioritaire car il s'agit d'une matière obligatoire tout au long du parcours scolaire. Dans le Livre blanc intitulé « la culture pour l'apprentissage », le Ministère de l'Éducation et de la Recherche propose de faire de l'acquisition de compétences de base telles que la lecture, l'expression écrite, l'expression orale, les mathématiques ainsi que les TIC, un objectif permanent tout au long du parcours scolaire.

Dans le cadre d'un programme pour l'acquisition de compétences informatiques lancé par le Ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche (*Program for digital kompetanse 2004-2008*), on réfléchit actuellement à l'élaboration et à la diffusion de matériel d'enseignement pour l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

3.2.2. La deuxième langue étrangère

La place de l'anglais dans le curriculum, nous l'avons vu, est particulièrement importante. Aussi la deuxième langue étrangère semble-t-elle, par comparaison, assez insignifiante. Plusieurs facteurs entrent en jeu pour expliquer cette situation.

La place de la deuxième langue étrangère dans le curriculum.

La plupart des acteurs de la société civile et du système éducatif s'accordent à dire que la place de la deuxième langue étrangère en tant qu'« option obligatoire », au même titre que la réalisation d'un projet, par exemple, pose problème ; d'ailleurs elle étonne particulièrement les observateurs externes. Les élèves qui choisissent d'étudier une deuxième langue étrangère ont la possibilité de ne pas être évalués dans cette langue. Ainsi, lors de la préparation à des examens déterminants pour leur passage au deuxième cycle de l'éducation secondaire, ils risquent de faire peu d'efforts dans cette matière, voire de l'abandonner, notamment parce que l'étude d'une deuxième langue étrangère n'est pas obligatoire pour l'entrée dans le deuxième cycle du secondaire. Il se peut aussi que les élèves pensent que leurs enseignants ne sont pas assez qualifiés, notamment en raison d'un manque de compétences en langues et/ou de leurs méthodes d'enseignement, qu'ils jugent moins bonnes que celles utilisées par leurs premiers enseignants d'anglais.

Si l'importance de la deuxième langue étrangère est généralement reconnue, elle ne l'est pas par l'ensemble de la société. Certaines personnes prétendent qu'il n'est pas vital de posséder une deuxième langue du point de vue professionnel, par exemple. Certains employeurs et parents estiment que l'anglais est suffisant pour trouver un emploi. Par ailleurs, il existe une attitude libérale en faveur de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, mais cette vision utilitaire est contestée par d'autres qui soutiennent que si l'apprentissage d'autres langues est important pour les affaires, il l'est également pour connaître d'autres cultures^[10]. Ainsi, il semble bien que les opinions des citoyens soient en pleine évolution, à l'image de l'économie norvégienne, dont le centre est en train de passer du monde anglophone à d'autres régions d'Europe.

Dans le Livre blanc intitulé « *la culture pour l'apprentissage* », le Ministère de l'Éducation et de la Recherche a proposé de rendre obligatoires l'étude et l'évaluation d'une deuxième langue étrangère dans le premier cycle de l'éducation secondaire. Il a également proposé d'en faire l'une des matières obligatoires pour l'admission dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Enseignants généralistes et enseignants spécialisés

La disparité des écoles norvégiennes – des petites écoles qui accueillent des élèves de tous les âges dans les zones rurales, aux grandes écoles des zones urbaines où l'écart d'âge est plus réduit – explique en grande partie le fait que certains enseignants non qualifiés soient inévitablement obligés d'enseigner les langues. Les enseignants généralistes, qui possèdent des compétences multiples, sont nécessaires dans le système éducatif norvégien. Ils sont souvent considérés comme les pièces maîtresses de l'« enhetskole » (équivalent du collège). Mais d'autres pays ont adopté d'autres approches et théories éducatives, selon lesquelles il est important que les enseignants de langues (et d'autres matières) soient spécialisés, que ce soit au niveau débutant ou à des niveaux plus avancés. Ainsi, il existe actuellement en Norvège (et dans d'autres pays) un débat autour de la formation des enseignants (généralistes ou spécialistes). Ce problème sera abordé un peu plus loin.

Il faut également souligner que certains enseignants possèdent bien des compétences académiques dans leur(s) langue(s) étrangère(s), mais qu'en revanche, ils n'ont pas forcément suivi de formation pour la méthodologie de l'enseignement. Ils sont donc souvent obligés de faire faire des analyses grammaticales et des traductions à leurs élèves parce qu'ils ne possèdent pas les compétences méthodologiques ou orales qui leur permettraient d'appliquer les mêmes méthodes que dans l'enseignement de l'anglais. Un même enseignant peut avoir recours à des méthodes relativement différentes pour enseigner l'anglais et, par exemple, l'allemand, s'il ne se sent pas assez sûr de ses compétences. Il préfère alors s'appuyer sur des manuels et sur des approches pédagogiques plus traditionnelles.

La question de l'âge

Jusqu'à présent, l'apprentissage de la deuxième langue était généralement proposé en huitième année. Ce point a généré de nombreux débats entre les responsables éducatifs et les linguistes. En effet, il est difficile de commencer une langue à 14 ans, surtout si la première langue a commencé à être étudiée très tôt, à l'âge de 6 ans. Les élèves font preuve d'inhibition, ils sont frustrés par les limitations liées au niveau de débutant, et ne fournissent aucun effort particulier pour améliorer leur connaissance de cette langue grâce aux compétences déjà acquises en anglais. Peut-être sont-ils également frustrés par la différence entre leurs compétences en anglais et leurs compétences dans la deuxième langue étrangère, car à leur âge (environ 14-16 ans) ils souhaiteraient pouvoir s'exprimer sur des sujets qui les touchent et qui concernent leur propre société ou celle des autres.

La Commission sur la Qualité a mentionné ces différents points dans son rapport. Elle a également souligné le fait que dans d'autres pays, la deuxième langue étrangère était introduite dès l'enseignement primaire (« barnetrinnet »). Elle a toutefois pris note des difficultés liées aux qualifications des enseignants et au choix des langues à proposer.

Dans le Livre blanc « la culture pour l'apprentissage », le Ministère de l'Éducation préconise à présent l'enseignement de la deuxième langue étrangère à partir de l'école

primaire. En fonction des résultats de cette expérience, le Ministère envisagera éventuellement de rendre la deuxième langue étrangère obligatoire dès l'école primaire.

Les langues proposées et leur perception sociale

Actuellement, l'offre en langues est relativement réduite, nous l'avons vu. La plupart des élèves étudient l'allemand ou le français, et, plus rarement, l'espagnol. C'est l'allemand qui est le plus fréquemment proposé par les écoles. D'autres langues, telles que l'ourdou, l'arabe ou le tamoul sont étudiées en tant que langue seconde ou langue d'origine. L'image que les élèves ont d'une langue influence le choix de la langue et la motivation qui l'accompagne ^[11]. D'après eux, « l'allemand est une langue difficile », « l'espagnol est utile pendant les vacances » et « le français est facile parce que la grammaire est simple ». Ils disent également qu'ils apprennent l'anglais « sans effort » parce que cette langue est tellement présente dans les médias, notamment à la télévision, que c'est en dehors de l'école qu'ils acquièrent leur aisance. Certes, les programmes des médias sont nettement dominés par des émissions anglophones ; il est probablement difficile de les éviter. Toutefois, les élèves auraient quand même la possibilité de voir et d'écouter des émissions dans d'autres langues s'ils le voulaient vraiment.

Certains membres de la société ont un autre point de vue sur la place de l'allemand : d'après eux, cette langue devrait rester la principale deuxième langue étrangère en raison de l'importance des liens commerciaux entre la Norvège et l'Allemagne. Ces deux pays partagent également des liens historiques ; l'allemand aiderait donc les Norvégiens à comprendre leur propre identité. Enfin, ce groupe défend l'apprentissage de l'allemand en raison de l'importance de l'Allemagne dans l'Union européenne.

Les observateurs externes sont frappés par la façon dont on parle des langues, ainsi que par l'image que l'on donne des langues et de leur apprentissage. En effet, dans la société norvégienne, les matières sont traditionnellement perçues comme intrinsèquement « théoriques » ou « pratiques ». 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. Toutefois, pour pouvoir mettre en place un tel changement, les enseignants doivent posséder un niveau de compétences 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.

La solution actuelle

Les membres de la société civile et les responsables éducatifs reconnaissent en grande partie la plupart de ces faiblesses. La solution actuellement proposée, notamment dans le rapport de la Commission pour la Qualité et dans un document élaboré par l'*Utdanningsforbundet* (le principal syndicat d'enseignants), consiste à rendre obligatoire l'étude d'une deuxième langue étrangère. Celle-ci est actuellement introduite à partir de la huitième année (« Grade 8 »), aussi le plus simple serait de conserver cette position dans le curriculum. Cependant, l'idée de l'introduire plus tôt dans le parcours scolaire n'est pas écartée, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

En outre, dans le Livre blanc « la culture pour l'apprentissage », le Ministère de l'Éducation et de la Recherche reconnaît que l'offre en langues doit être plus variée et suggère d'obliger les écoles à proposer au moins une langue parmi l'allemand, le français, l'espagnol et le russe, ainsi que d'autres langues, y compris des langues non-européennes s'ils en ont les moyens.

Par ailleurs, le Livre blanc traite également de la question de l'opposition entre la théorie et la pratique. Le Ministère de l'Éducation et de la Recherche suggère en effet que la deuxième langue étrangère soit enseignée à des fins pratiques et que pour atteindre cet objectif, il faudra mettre en place une formation des enseignants adaptée et concevoir des supports didactiques appropriés.

3.2.3. Les nouvelles minorités

Depuis la Deuxième Guerre mondiale, la Norvège a attiré une main d'œuvre et des demandeurs d'asile originaires de différents pays d'Europe ou d'autres continents.

Les études les plus récentes ont permis de recenser 155 langues différentes parlées en tant que première langue par les élèves de l'enseignement de base en Norvège. Parmi elles figurent bien entendu les langues des autochtones de Norvège, les deux variétés de norvégien (le *nynorsk* et le *bokmål*), plusieurs langues sames, le kvène/finnois, le romanès et le romani. Toutefois, les langues maternelles les plus répandues parmi les migrants, à savoir l'ourdou, le vietnamien, et l'albanais retiennent également notre attention.

En effet, les enfants issus des nouvelles minorités linguistiques représentent 31% des élèves à Oslo, pourcentage qui décroît à mesure que l'on se dirige vers le nord du pays. À Tromsø, par exemple, les enfants issus de l'immigration ne représentent plus que 2% des élèves.

Jusqu'à récemment, les élèves dont la première langue n'était pas le norvégien – et même les élèves bilingues – avaient le droit de suivre un enseignement dispensé dans leur(s) langue(s) maternelle(s). À présent, cette possibilité n'est offerte qu'aux élèves dont les compétences en norvégien sont insuffisantes pour pouvoir suivre un enseignement dans cette langue. L'objectif de cette mesure est d'intégrer progressivement ces élèves, au fur

et à mesure de leurs progrès en norvégien. Cet enseignement transitoire en langue maternelle, dispensé surtout dans l'enseignement primaire, est prévu pour aider les élèves à mieux vivre la période d'apprentissage du norvégien en tant que langue seconde. Toutefois, il prend fin dès que l'enseignant estime que l'élève maîtrise suffisamment le norvégien pour suivre des cours dispensés exclusivement dans cette langue.

Certains membres de la société civile ont exprimé leur inquiétude quant à l'efficacité de ce système. Ils craignent en effet que les élèves concernés ne deviennent compétents ni dans leur langue maternelle, ni en norvégien après l'arrêt des cours dans leur langue maternelle. Ces élèves risqueraient donc d'obtenir de mauvais résultats, un mauvais dossier scolaire pouvant influencer leur future carrière. Ce sont surtout les garçons issus des minorités qui sont le plus exposés à ce risque. Certaines communautés prennent leurs propres mesures et proposent une aide scolaire à ces enfants ; d'autres en revanche ne parviennent pas à s'organiser et dépendent donc plus fortement de l'aide de la société norvégienne.

Les élèves ont la possibilité d'étudier leurs propres langues comme enseignement de spécialité (« option obligatoire ») à partir du premier cycle de l'enseignement secondaire. Mais tous les élèves ne se verront pas forcément proposer leur langue comme option ; l'offre varie d'une école à l'autre. En fait, elle dépend surtout du nombre d'élèves partageant la même première langue. Ceux qui n'ont pas la chance de bénéficier de cet enseignement dans le premier cycle du secondaire peuvent attester de leurs compétences en passant un examen à la fin de la dixième année (« Grade 10 »). D'après les dernières statistiques, les langues les plus fréquemment choisies pour cet examen sont l'arabe, l'albanais, le bosniaque, l'espagnol, l'ourdou, le persan, le russe, le somalien, le tamoul, le turc et le vietnamien.

Étant donné que l'enseignement de la langue maternelle n'est pas toujours proposé au sein du système éducatif, la préparation aux examens de la fin du premier cycle du secondaire ou à ceux du deuxième cycle du secondaire repose exclusivement sur les familles ou sur les communautés concernées. Certaines communautés minoritaires, telles que les Tamouls, fournissent des efforts considérables pour assurer une éducation dans leur langue maternelle et ainsi préserver leurs traditions.

Les nouvelles minorités sont confrontées à des difficultés supplémentaires concernant la reconnaissance de leurs compétences communicatives en norvégien. En effet, bien qu'il existe un diplôme de Norvégien Langue Seconde (NLS) censé avoir la même valeur qu'un diplôme dans l'une des deux variétés de norvégien, les employeurs ont tendance à discriminer les détenteurs d'un diplôme en NLS. Certains représentants de la société civile reconnaissent que cette attitude pourrait aggraver le taux de chômage et l'exclusion sociale et, par conséquent, limiter les perspectives d'avenir des jeunes issus des minorités.

Certains parents appartenant aux minorités et leurs représentants estiment que les enseignants, eux non plus, n'entretiennent pas de bonnes relations avec ces communautés de migrants. On croit souvent que les parents des enfants issus des minorités ne

s'intéressent pas à l'éducation et aux progrès de leurs enfants. Or, d'après les personnes qui travaillent de près avec les migrants, ces parents recherchent réellement une bonne éducation pour leurs enfants.

Ainsi, bien que de nombreuses actions soient déjà en cours, il reste encore beaucoup à faire dans le domaine de l'éducation multiculturelle. Il faut, entre autres, modifier les curricula des formations universitaires et spécialisées menant au métier d'enseignant, indépendamment de la situation géographique ou des principales orientations des futurs enseignants.

Par ailleurs, les jeunes issus des nouvelles minorités inscrits dans les formations d'enseignants ne sont pas encore assez nombreux pour représenter leurs communautés en Norvège. Les responsables éducatifs dans les écoles ne sont donc pas encore aussi plurilingues et pluriculturels que les communautés d'élèves. Les universités et les établissements de formation spécialisés en sont bien conscients et modifient actuellement leurs curricula afin de s'adapter à la situation.

La mesure la plus significative de tout ce processus est le *Plan Stratégique* intitulé « *L'éducation égalitaire en pratique* » 2004-09 (Strategiplan « Likeverdige utdanning i praksis » 2004-2009), élaboré par le Ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche. Ce plan comporte plusieurs objectifs, parmi lesquels figure l'amélioration des compétences générales en langues, par exemple en rendant l'éducation en langue maternelle plus accessible, en intégrant plus d'enseignants issus des minorités dans le système éducatif, ou en fournissant des instruments permettant de définir le profil des compétences linguistiques des élèves (le *Portfolio Européen des Langues* peut être utilisé à cet effet).

3.2.4. Les relations entre les langues

Les liens dans l'apprentissage des langues

L'une des options présentées pour le curriculum actuel de l'éducation obligatoire consiste à introduire l'étude d'une langue étrangère sur le modèle de l'éducation en langue maternelle, ou pour la deuxième langue étrangère, comme un prolongement des compétences acquises en anglais. Ces propositions sont énoncés dans les extraits suivants du « *Curriculum pour les dix ans de scolarité obligatoire en Norvège* » :

« L'enseignement de la première langue et des langues étrangères repose donc sur une vision commune de la langue... »

« Le curriculum d'anglais repose sur des bases d'apprentissage des langues acquises lors de l'apprentissage de la première langue, telles les compétences textuelles, et sur l'expérience déjà acquise lors de contacts avec d'autres langues et cultures, que ce soit à l'école ou en dehors ».

« Grâce à l'apprentissage précoce de l'anglais, les élèves se constituent de bonnes bases, sur lesquelles ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage de nouvelles langues étrangères. »

Cette vision de l'apprentissage des langues permet de souligner l'importance d'une éducation linguistique générale et d'établir une relation explicite entre l'enseignement et l'apprentissage de différentes langues (le norvégien en tant que langue maternelle, première langue étrangère et deuxième langue étrangère). Il est tout aussi possible d'établir ces relations entre les langues pour des locuteurs dont la langue maternelle est le same ou toute autre langue régionale ou minoritaire.

L'objectif, ici, n'est pas simplement de mettre l'accent sur les effets cumulés de l'apprentissage des langues ; il s'agit surtout de montrer que les compétences linguistiques qu'un apprenant possède déjà permettent et facilitent la découverte et l'acquisition d'une nouvelle langue. La même vision dynamique peut être appliquée à l'ensemble du curriculum, si l'on fait tomber les barrières traditionnellement érigées entre les matières. Celle-ci reflète la nécessité d'établir des liens transversaux entre les matières, au lieu de se contenter d'une simple juxtaposition. Cette vision fait également ressortir le fait que l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue ne se fait jamais à partir de « zéro », ce qui est pourtant souvent implicite dans de nombreuses méthodes actuelles. Le fait de créer des liens entre les langues enseignées au sein du même curriculum (sans toutefois mélanger ces langues) permet de faire quelques économies dans le curriculum linguistique. Cela signifie également que l'on tient compte du fait que ce soit une seule et même personne qui apprend à parler plusieurs langues et à manipuler les ressources cognitives et communicatives que les langues lui permettent d'acquérir.

La richesse de l'expérience linguistique norvégienne

Comme nous l'avons vu, le système éducatif norvégien est très riche sur le plan linguistique. Il se compose d'élèves qui, grâce à l'école ou par d'autres moyens, ont une certaine expérience de la diversité des langues et des variétés de langues. Ils sont également conscients des degrés de différence ou de similitude entre les langues, qui les rendent plus ou moins faciles à apprendre.

Qu'ils parlent le norvégien ou le same, en tant que langue maternelle ou non, tous les enfants norvégiens prennent très vite conscience de la variété des langues dans leur environnement, notamment en raison de :

- l'existence de deux variétés de norvégien, le *nynorsk* et le *bokmål* ;
- l'existence de variétés dialectales de ces formes officielles ;
- la reconnaissance de plusieurs variétés de same ;
- l'intercompréhension plus ou moins grande entre le norvégien et d'autres langues scandinaves ;
- contacts entre le norvégien et l'anglais, et des nombreux contacts entre le norvégien et les langues minoritaires et régionales, que celles-ci soient établies depuis longtemps ou récentes ;

- similitudes entre le norvégien et l'allemand, entre le français et l'espagnol, et même entre le français et l'anglais pour une partie du lexique.

Les enseignants notent que les apprenants ont conscience d'au moins quelques-unes de ces relations.

Le potentiel de réalisation des objectifs en matière d'éducation

Les quatre éléments décrits ci-dessous laissent penser qu'il existe un fort potentiel pour la réalisation des objectifs éducatifs cités précédemment :

- a) Cette expérience plurilingue encourage spontanément – voire implicitement – une forme de réflexion sur les langues, leurs caractéristiques, leurs codes, leur importance dans l'environnement, et leur statut les uns par rapport aux autres dans la société. Toutefois, ces perceptions empiriques restent latentes et peuvent même créer ou renforcer certains stéréotypes à propos des langues. C'est pourquoi il faut que cette riche expérience serve à rendre ces perceptions explicites, claires et objectives, si l'on accepte l'idée que l'éveil d'une conscience métalinguistique et sociolinguistique contribue de manière significative au développement cognitif et à la socialisation des enfants et des jeunes.
- b) Cette expérience plurilingue est telle qu'elle favorise l'enrichissement et la complexité des compétences communicatives des apprenants, sans même qu'ils s'en aperçoivent. Leur répertoire s'enrichit et se diversifie grâce à une amélioration de leurs compétences réceptives et productives, à l'écrit et/ou à l'oral. Ils ont plus facilement accès au monde de l'information et de la communication ; ils dépendent moins d'une langue dominante lors de l'acquisition de connaissances. Enfin, les apprenants plurilingues sont plus conscients et ont une meilleure maîtrise des ressources de leur première langue, de ses spécificités, et de ses points forts et points faibles par rapport à d'autres langues.
- c) L'expérience plurilingue, conçue comme une construction progressive de compétences diverses acquises au sein et en dehors de l'école, repose sur différents types et niveaux d'apprentissage des langues. En effet, un élève ne fait pas appel aux mêmes méthodes pour acquérir les règles écrites de *nynorsk* et de *bokmål* que pour comprendre des émissions de radio en danois, pour apprendre la grammaire anglaise ou encore pour participer à un jeu de rôles en français. Un travail de réflexion sur ces façons d'agir qui varient en fonction de l'environnement et des finalités linguistiques permet d'« apprendre à apprendre » une langue et de comprendre une culture.
- d) Enfin, cette expérience plurielle des langues crée une personnalité, une identité et un sentiment d'appartenance qui sont d'autant plus forts qu'ils s'affirment par rapport à d'autres modes de compréhension que le mode familial. Cet aspect de

l'identité est également lié à la conscience culturelle, notion qui sera traitée un peu plus loin.

Il ressort ainsi clairement que l'expérience plurilingue que les jeunes accumulent dans leur environnement régional, national et international, combinée à l'enseignement scolaire, créent ensemble un vaste potentiel fondamental pour l'ensemble du projet de curriculum et de ses objectifs éducatifs déclarés.

Reconnaître le potentiel

Il est naturellement possible, dans toute société, de faire une simple constatation de la richesse des effets empiriques et d'une approche « théorique » de la pluralité des langues, de leurs statuts, de leurs modes de fonctionnement et des différentes façons dont elles peuvent être apprises. Mais si aucun effort n'est fait, une telle richesse peut passer inaperçue. Elle ne sera donc pas exploitée et donnera naissance à des stéréotypes, provoquant ou renforçant même l'exclusion.

Le système éducatif peut jouer un rôle important dans la reconnaissance de cette diversité des langues en tant qu'ensemble de ressources, qui sont à distinguer les unes des autres, mais aussi à considérer les unes par rapport aux autres. Actuellement, le curriculum présente une vision dynamique des langues et de l'enseignement des langues, mais ce vaste potentiel n'est pas totalement reconnu. En effet, les principes généralement énoncés dans le curriculum national et dans les propositions concrètes formulées dans le même document pour les programmes des différentes matières ne correspondent pas à la réalité des pratiques d'enseignement dans les écoles. Le cloisonnement des matières est encore bien présent, alors qu'une coopération et une programmation transversale pourraient s'avérer très bénéfiques, tant pour l'acquisition d'instruments cognitifs, pour les capacités de communication, pour les méthodes d'apprentissage que pour la construction de l'identité et le développement de la citoyenneté.

Afin de bien se rendre compte de la vision dynamique de l'enseignement inhérente au document définissant le curriculum, et donc à l'ensemble du système éducatif, les acteurs du système éducatif devraient réfléchir aux influences du passé et rechercher de nouvelles formes de coopération.

Cette nouvelle conception n'impliquerait pas de changement radical, puisque les dispositions actuelles présentent déjà un certain potentiel. En effet :

- la plupart des enseignants de l'école primaire sont multi-disciplinaires et ceux du premier cycle du secondaire sont généralement spécialisés dans au moins deux matières ;
- les projets pluridisciplinaires menés dans le cadre du cursus scolaire classique, et ce à quelque niveau de l'éducation obligatoire que ce soit, sont valorisés ;
- l'accent est déjà mis sur l'acquisition de compétences transversales grâce au principe d'« apprendre à apprendre » ;

- les relations entre les langues sont reconnues dans les principes généraux du curriculum norvégien, comme il a été mentionné précédemment.

Toutefois, ce potentiel pourrait être beaucoup mieux exploité dans des modèles innovants de curricula au niveau national, régional ou local. C'est ce que nous étudierons au Chapitre 4.

3.2.5. Cohérence, qualité et évaluation

Un curriculum cohérent est un curriculum régi par un ensemble de principes définissant des objectifs généraux et des buts, des contenus, des méthodes et des évaluations spécifiques pour chaque matière et entre les matières. Il doit être cohérent sur le plan horizontal, c'est-à-dire présenter une cohérence transversale à tout niveau, et sur le plan vertical, c'est-à-dire être cohérent au niveau de la progression des niveaux.

Dans le domaine des langues, il n'est pas nécessaire, pour que le curriculum soit cohérent, de définir des objectifs, des méthodes ou un type de contenu pour toutes les langues et à tous les niveaux. Lorsque les objectifs d'enseignement ont été bien définis pour chaque langue et si ceux-ci sont complémentaires, on peut considérer que la différenciation fait aussi partie d'une approche globale cohérente. Si, par exemple, l'un des objectifs de l'ensemble du curriculum en langues est de donner aux apprenants des stratégies pour la compréhension de l'écrit, il n'est pas nécessaire de viser cet objectif dans chacune des langues étudiées, puisque les compétences nécessaires pour cet exercice dans une langue peuvent être mobilisées, adaptées puis réutilisées pour d'autres langues.

De même, dans une autre langue, le processus d'apprentissage peut viser l'acquisition d'autres compétences que l'apprenant pourra utiliser à des fins plus générales, à condition que les méthodes de transfert appropriées aient été intégrées aux objectifs. Ainsi, lorsqu'un curriculum est constitué de manière cohérente, la différenciation, la complémentarité et la transversalité peuvent contribuer à augmenter la rentabilité du nombre d'heures total alloué à l'enseignement des langues.

De plus, la cohérence n'est pas forcément synonyme de continuité linéaire dans l'étude d'une langue précise. Si les connaissances acquises préalablement sont intégralement prises en compte, on peut envisager, à un moment donné, de modifier le contenu et l'approche. On peut par exemple passer d'un type d'enseignement communicatif, dans lequel les objectifs et les méthodes reposent sur l'interaction entre deux personnes, à une phase consacrée à la lecture de la presse et à la compréhension des médias en général, ou à une phase dans laquelle la langue sera utilisée pour acquérir des connaissances dans d'autres matières (éducation bilingue/Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère, ou EMILE).

Cette discontinuité apparente peut faire partie d'une approche cohérente de la planification du curriculum, du moins d'un curriculum dans lequel les langues peuvent être programmées par « blocs », ce qui permet une certaine souplesse d'enseignement. Cela peut stimuler et réactiver l'apprentissage, et permettre une différenciation dans les

choix et les cours de langues proposés aux élèves. Cette approche peut également avoir pour effet secondaire d'entretenir la motivation des apprenants et de contrer ou de prévenir ce que l'on a appelé l'« effet plafond ».

La Commission pour la Qualité a évalué la qualité en se basant sur trois critères : les résultats, les processus et les structures. Elle a également proposé la mise en place d'un système national pour l'évaluation des compétences en norvégien, en mathématiques et en anglais. Ces systèmes d'évaluation nationaux permettent en effet de comparer les résultats de différentes écoles et de différentes régions. En comparant les résultats de cette évaluation au niveau des élèves lors de leur entrée à l'école (qui dépend souvent de l'environnement familial), on obtient la « valeur ajoutée » apportée par chaque école à ses élèves. Ce système donne ainsi une vision plus juste que celle que l'on obtient en comparant uniquement les résultats à la sortie, car les élèves ont parfois des niveaux différents au départ. Il permet donc d'obtenir une évaluation plus nuancée des effets de l'école. La Commission pour la Qualité a également souligné l'importance de l'environnement familial.

Ce système national d'évaluation sera progressivement mis en place à partir de 2004. Il portera sur le norvégien (compréhension et production écrite), les mathématiques et l'anglais et concernera les élèves de quatrième, septième et dixième année, et ceux de la première année du deuxième cycle du secondaire. Les tests d'anglais ont été conçus à partir du *Cadre Européen Commun de Référence*. Aussi les élèves recevront-ils des résultats correspondant aux différents niveaux du *Cadre*. Cependant, ces évaluations nationales peuvent également donner lieu à une homogénéité et à un enseignement visant essentiellement ces examens, ce qui est très controversé dans les pays où un tel système est en place. Cette préparation peut en effet avoir des conséquences importantes sur l'enseignement de l'anglais, entraînant par exemple le besoin de clarifier la relation entre l'enseignement de l'anglais en tant que compétence de base et en tant que « dannelsesfag » (matière d'éducation). Dans les actuels examens d'anglais de la fin du premier cycle du secondaire, la fonction de « dannelsesfag » est claire ; espérons que cette notion sera conservée lors des prochaines évolutions du système.

3.2.6. L'éducation à la citoyenneté démocratique dans une société multilingue et multiculturelle

Comme il a été mentionné dans l'introduction du présent *Profil*, les politiques du Conseil de l'Europe encouragent une vision holistique de l'enseignement des langues ; elles promeuvent également l'inclusion sociale et l'éducation à la citoyenneté démocratique. La situation en Norvège permet de considérer sérieusement de telles politiques.

La Norvège est depuis longtemps une société multilingue et multiculturelle constituée de groupes établis aux identités culturelles différentes. C'est là un fait largement reconnu, comme en attestent la simple existence d'un curriculum adapté aux Sames et l'enseignement d'autres langues que les deux variétés de norvégiens, telles que le kvène/finnois par exemple. La demande croissante émanant de ces communautés et d'autres groupes établis depuis longtemps a également été reconnue. L'attention

particulière accordée à la langue des signes norvégienne – un chapitre y est en effet consacré dans le curriculum national – constitue une autre caractéristique de la situation norvégienne. Nul doute que les utilisateurs de la langue des signes dans d'autres sociétés aimeraient que leur langue bénéficie d'un tel statut.

La situation des langues des nouvelles minorités est moins satisfaisante, du moins d'après leurs représentants. Certains estiment que le système éducatif assure de moins en moins l'enseignement des langues de ces communautés, nous l'avons vu. D'autres soutiennent qu'il est injuste d'établir des examens différents en Norvégien Langue Seconde pour les locuteurs de same et pour les membres des nouvelles communautés, car cela pourrait entraîner une discrimination sur le marché du travail.

D'autre part, comme le soulignent certains Norvégiens, les intérêts politiques et économiques de la Norvège pourraient évoluer et se concentrer désormais plus sur l'Europe continentale que sur le monde anglophone. La participation de la Norvège aux activités européennes augmente et fait l'objet d'une politique explicite. De plus, d'après les sections précédentes de ce *Profil*, il est clair que le renforcement de l'identité norvégienne est perçu comme un objectif important de l'éducation. Même si, en principe, identité nationale et identité européenne ne sont pas incompatibles, certains peuvent toutefois se sentir tiraillés entre les deux.

En revanche, bien que « l'éducation à la citoyenneté » soit de plus en plus répandue dans les pays européens, les responsables éducatifs norvégiens n'y font pas souvent ouvertement référence. Cela s'explique peut-être par le fait que l'éducation à la citoyenneté est l'un des éléments fondamentaux de l'éducation en Norvège, et qu'elle est donc considérée évidente – ou peut-être par le fait que les notions que recouvrent les concepts de « citoyen » et de « citoyenneté » dans d'autres systèmes éducatifs et dans d'autres langues ne correspondent pas totalement aux perceptions norvégiennes.

La Commission pour la Qualité a remarqué que bien que les jeunes Norvégiens aient une très bonne connaissance des valeurs démocratiques, ils ne sont pas suffisamment encouragés dans le premier cycle du secondaire à appliquer ces compétences. Toutefois, comme en atteste le projet CIVIC, il est remédié à cette situation dans le deuxième cycle du secondaire^[12]. De plus, le curriculum de base (*Core Curriculum*, p. 26) contient un point de vue philosophique clair et positif dont voici un extrait :

« Le système scolaire accueille de nombreux élèves issus de groupes qui représentent des cultures et des langues minoritaires dans notre pays. L'éducation doit donc apporter des connaissances sur d'autres cultures et profiter du potentiel d'enrichissement offert par les groupes minoritaires et les Norvégiens possédant un autre héritage culturel (...). L'éducation doit préparer à la coopération entre des personnes possédant des compétences différentes et entre des groupes aux cultures diverses. Mais elle doit également aborder les conflits qui peuvent naître lorsque différentes cultures se rencontrent. La liberté intellectuelle, ce n'est pas seulement accepter d'autres points de vue ; c'est aussi avoir le courage de prendre position, être assez sûr de soi pour défendre

seul son point de vue, et avoir assez de force de caractère pour penser et agir conformément à ses propres convictions ».

Bien que les expressions « citoyenneté interculturelle » ou « éducation à la citoyenneté démocratique » ne soient pas utilisées au-delà du niveau national (en norvégien, on a inventé le concept de « demokratiopplæring » car le mot « citoyenneté » était difficile à traduire), cette citation peut faire office de définition de la citoyenneté interculturelle et de la capacité à s'adapter et à interagir avec des personnes ayant une autre culture. Elle pourrait servir de base pour l'élaboration d'une éducation linguistique qui ne se contenterait pas de fournir les moyens pratiques pour communiquer avec des personnes parlant une autre langue, mais qui inciterait également les élèves à aller vers ces personnes.

En ce qui concerne les programmes de langues de l'éducation obligatoire, il apparaît clairement dans cette citation que les compétences en langues étrangères sont essentielles pour établir le contact et interagir avec d'autres personnes, que ce soit dans une perspective européenne ou mondiale. En apprenant les langues, les élèves ont la possibilité de connaître d'autres cultures. Ils deviennent donc plus tolérants et ont plus de respect envers les autres.

La structure de tous les programmes de langues est divisée en quatre grandes parties :

1. Contacts avec la langue orale et écrite
2. Utilisation de la langue
3. Connaissance de la langue et de son contexte culturel
4. Conscience de son propre apprentissage de la langue

L'accent est plutôt mis sur l'une ou l'autre des parties en fonction du niveau des élèves, la partie 1 concernant surtout le niveau débutant, les autres parties étant abordées progressivement.

Comme il est mentionné dans le programme d'anglais, la partie « connaissance de la langue (étrangère) et de son contexte culturel » est une phase dans laquelle le besoin de comprendre et de s'exprimer dans la langue étrangère incite les élèves à améliorer leur connaissance de la langue en tant que structure linguistique, expression d'une culture et moyen de communication. Le programme prévoit, pour chaque niveau scolaire, des thèmes qui enrichissent les connaissances culturelles et améliorent la compréhension de la langue :

- découvrir le style de vie dans le pays concerné en travaillant sur des thèmes tels que « La famille et les amis », « La vie quotidienne », « Les formules de politesse » (Programme d'anglais pour l'école primaire) ;
- garder le contact avec des personnes vivant dans d'autres pays en travaillant sur des thèmes comme les traditions, les coutumes, les loisirs, les passe-temps, mais aussi l'histoire et la géographie, les vedettes, la musique, les cinéma et les arts graphiques (extrait du programme d'anglais, mais ces thèmes figurent également dans les programmes de français, d'allemand et de finnois de l'éducation secondaire).

Comme l'anglais est une matière obligatoire dans tout le cursus scolaire, les méthodes utilisées pour enseigner la culture des pays anglophones, qui sont mentionnées dans le curriculum national, varient en fonction de l'année d'enseignement. Elles répondent à des principes mentionnés dans l'introduction, à savoir que, au cours du processus d'apprentissage, les élèves doivent avoir la possibilité de découvrir et de jouer avec l'anglais ; l'apprentissage doit être amusant (surtout aux niveaux débutant et intermédiaire). Le programme pour les secondes langues étrangères a été conçu pour des élèves de 8^{ème} année et plus. Il souligne l'importance d'une approche à la fois théorique et pratique et mentionne explicitement le fait que les activités créatives – notamment la musique et le théâtre – doivent être encouragées. Toutefois, il semblerait que les programmes de deuxième langue étrangère reposent davantage sur la théorie que les programmes d'anglais.

Ainsi, les relations potentielles entre l'enseignement des langues, l'éducation à la citoyenneté démocratique et les compétences culturelles ont été reconnues puisqu'elles sont mentionnées dans des documents. Il faut à présent exploiter ces relations de manière plus explicite et plus consciente.

3.2.7. La formation des enseignants

Pour comprendre la situation linguistique en Norvège, il faut aborder le thème de la formation des enseignants (formation initiale et formation continue). Cela permettra également d'apporter des réponses à des questions qui font actuellement débat. Les conditions géographiques particulières de la Norvège, la répartition inégale de la population et le nombre important de petites écoles sont des éléments caractéristiques de ce pays. Dans le domaine de l'éducation, ils entraînent le besoin de former des enseignants généralistes. Toutefois, cette situation pose problème, car tous les enseignants seront appelés à enseigner l'anglais (et éventuellement d'autres langues), mais ils n'auront pas forcément tous suivi de formation spécifique. Pour devenir enseignant de langue étrangère, un étudiant peut :

- suivre une formation d'« enseignant généraliste » dans un institut spécialisé ;
- étudier une matière précise à l'université. Il deviendra donc « enseignant spécialisé ».

Il faut toutefois souligner que dans la formation d'enseignant généraliste pour l'éducation obligatoire, l'anglais n'est qu'une matière optionnelle. En outre, en Norvège, le diplôme qui sanctionne ce cursus ne prévoit pas d'autre langue étrangère. Par conséquent, un grand nombre d'enseignants d'anglais n'ont pas suivi de formation universitaire officielle. Ils sont en effet 67% à se trouver dans ce cas parmi ceux qui enseignent de la première à la quatrième année, 49% parmi les enseignants de la cinquième, sixième et septième année, et 20% parmi les enseignants de la huitième à la dixième année. C'est parmi les enseignants les plus jeunes que l'on compte le plus de personnes manquant de qualifications. En effet, ces dernières années, de moins en moins d'étudiants ont choisi l'anglais comme option. Ainsi, 67% des enseignants de moins de 34 ans et 39% des enseignants âgés de 35 à 44 manquent de qualifications officielles^[13].

Cette situation s'explique en partie par le fait que parmi les futurs enseignants, certains ne voient pas l'intérêt de poursuivre l'étude de l'anglais à l'université, étant donné qu'ils ont déjà étudié cette langue tout au long de l'école primaire et du secondaire. Si la majorité des Norvégiens ont de fait de très bonnes compétences communicatives de base en anglais, il est moins certain que les enseignants aient tous le niveau de maîtrise « académique » nécessaire pour l'enseignement de cette langue en tant que langue étrangère. Et il est encore moins sûr qu'ils aient acquis la méthodologie de l'enseignement des langues.

Ainsi, certains jugent que la formation des enseignants en langues est insuffisante car elle n'apporte pas aux futurs enseignants les compétences linguistiques nécessaires. D'après certains experts, ce manque de compétences se répercuterait sur les méthodes d'enseignement dans les écoles primaires et secondaires. Les enseignants, les élèves et les parents d'élèves remarquent souvent la différence entre les méthodes d'enseignement de l'anglais et les méthodes qui sont utilisées pour enseigner le français ou l'allemand. Celle-ci est en partie liée à une maîtrise insuffisante de la langue. Les enseignants qui se trouvent dans cette situation ont tendance à axer leurs cours sur l'étude de la grammaire, sur la traduction, et parfois sur « l'apprentissage par cœur », ce qui, pour les élèves, rend la matière « difficile », « théorique » et « scolaire » ; dans de tels cas, l'approche n'est pas assez fondée sur la communication, aussi les élèves ne se sentent-ils pas « attirés » par la matière en question. Toutefois, les linguistes ne manquent pas d'idées pour améliorer la situation. En voici quelques exemples :

- augmenter le nombre d'heures réservé à l'enseignement des langues dans la formation des enseignants ;
- faire faire une partie de la formation d'enseignant de langue à l'étranger (dans un pays où la langue étudiée est parlée comme langue maternelle) ;
- élaborer une politique « d'éducation linguistique » pour les enseignants (celle-ci pourrait par exemple prévoir une formation initiale pour « l'enseignement des langues » en général, puis une spécialisation dans une langue particulière).

Étant donné les conditions de recrutement, les autorités norvégiennes reconnaissent l'importance de la formation continue des enseignants afin d'assurer un enseignement de qualité. Mais cette formation n'est pas obligatoire, et elle ne conditionne pas les promotions professionnelles. L'amélioration de la qualité de l'enseignement dépend donc uniquement des enseignants eux-mêmes et/ou des écoles, même si la formation continue dans certaines matières spécifiques est parfois encouragée par des initiatives nationales.

Il faut à nouveau mentionner le facteur géographique. En effet, les autorités éducatives ont du mal à organiser la formation des enseignants dans un si vaste pays, dans lequel les écoles sont dispersées. Afin de réduire les coûts tout en s'adressant au plus grand nombre d'enseignants possible, la formation continue de ces derniers a été assurée par les méthodes de formation ouverte et à distance (Open and Distance Learning, ou ODL). Il s'agit d'une nouvelle approche, mais malgré les doutes initiaux, il semblerait que l'apprentissage à distance, combiné au tutorat en face-à-face et à des cours intensifs,

pourrait contribuer à l'amélioration des compétences linguistiques orales et écrites des enseignants.

L'enseignement en langue maternelle pour les nouvelles minorités doit également être abordé dans la formation des enseignants. L'enseignement d'une première langue autre que le norvégien n'est proposé qu'aux élèves dont les compétences dans cette langue sont insuffisantes pour pouvoir suivre un enseignement classique, nous l'avons vu. De plus, dans le premier cycle du secondaire, les élèves peuvent, en théorie, choisir leur première langue comme « matière complémentaire obligatoire ». Mais dans la pratique, cette option n'est pas toujours proposée aux élèves : cela dépend du nombre d'élèves parlant la même première langue, ainsi que de la disponibilité d'un enseignant.

L'une des solutions pour remédier aux problèmes de l'enseignement des langues minoritaires en tant que première langue et du norvégien en tant que langue seconde peut consister à embaucher un plus grand nombre d'enseignants issus des minorités. Certains établissements de formation des enseignants appliquent déjà des programmes spéciaux permettant à certains membres de communautés minoritaires d'intégrer la formation. D'autres projets de ce type devraient voir le jour. Le plan stratégique « *L'éducation égalitaire en pratique* » 2004-09 encourage les initiatives allant dans ce sens ; un système de bourse a même été mis en place dans le cadre de ce plan pour favoriser l'embauche d'enseignants bilingues.

Par ailleurs, la plupart des responsables éducatifs estiment que tous les enseignants, avant de commencer à exercer, devraient être informés des problèmes liés aux nouvelles minorités auxquels ces mêmes enseignants – et leurs sociétés – sont confrontés. C'est notamment le cas pour certains cours dans des régions où les enseignants sont susceptibles de vivre l'« éducation multiculturelle » de près. Il faudrait également instaurer un tel système dans d'autres régions du pays, car ce n'est pas la présence de nouvelles minorités dans une région précise qui pose problème, mais le fait que l'ensemble de la société norvégienne doive reconnaître cette nouvelle dimension de son caractère multiculturel.

3.2.8. Le potentiel d'innovation dans l'enseignement primaire et secondaire

La décentralisation des responsabilités pour la mise en œuvre du curriculum favorise les propositions d'innovation pour l'éducation linguistique telles que celles de la Commission pour la Qualité ou du Livre blanc *La culture pour l'apprentissage*, qui portent sur l'introduction d'une deuxième langue étrangère dès les premières années de la scolarité.

Les chefs d'établissements ont les moyens, s'ils bénéficient du soutien des autorités compétentes, d'introduire des changements au sein de leur établissement, ou d'y mener des projets pilote. Grâce à la nouvelle flexibilité du budget scolaire, ils peuvent encourager les enseignants qui souhaitent prendre des responsabilités supplémentaires pour promouvoir l'innovation en leur apportant un soutien financier.

Le chef d'établissement joue un rôle essentiel dans la mise en œuvre et le maintien de l'innovation ; c'est là un fait largement reconnu dans la théorie et la pratique de l'éducation. La Commission pour la Qualité partage également ce point de vue. Elle a déclaré à ce propos que de nombreux (...) chefs d'établissement ne possédaient pas les compétences nécessaires pour diriger les entreprises modernes du savoir (Kvalitetsutvalget, *Faktablad* 2003) et a suggéré de les faire bénéficier d'une formation adaptée à la direction et à la gestion de l'éducation. Cette idée est reprise dans le Livre blanc *La culture pour l'apprentissage*, qui accorde une grande importance aux projets en faveur d'une formation continue des chefs d'établissement et du personnel administratif dans les écoles primaires et secondaires.

L'innovation dans l'éducation linguistique doit donc être soutenue par les chefs d'établissement. La formation qui leur sera proposée devrait mener à un approfondissement de la compréhension de la nature des langues et de l'apprentissage des langues, des relations entre les langues et de la nature du plurilinguisme, un concept qui n'est pas toujours bien compris. Ce sont ces mêmes chefs d'établissement qui ont le pouvoir d'élaborer des approches visant l'intégration et la création de liens entre les langues dans le curriculum, comme il a été mentionné dans l'une des sections précédentes.

4. Orientations possibles pour l'avenir

4.1. Introduction

Les propositions de changement spécifiques dans les politiques et les plans pour leur mise en application continueront à émaner du gouvernement. Aussi la finalité de ce chapitre n'est pas de présenter de nouvelles propositions ; il s'agit plutôt de donner une perspective à long terme des facteurs qui auront une influence sur l'élaboration de mesures politiques et sur la réussite de leur mise en œuvre. Cette perspective nationale prend en compte les politiques et les propositions du Conseil de l'Europe.

Dans ce chapitre, nous présenterons quelques orientations possibles pour les futures actions en matière d'éducation linguistique. Celles-ci ont été élaborées à la lumière de l'analyse du chapitre précédent. Nous nous concentrerons donc sur plusieurs questions qui ne peuvent être traitées qu'à long terme, avec la coopération de tous les acteurs, qu'il s'agisse du gouvernement, de la société civile ou des personnes professionnellement impliquées dans l'éducation, et en particulier dans l'éducation linguistique.

4.2 La Norvège, une société de personnes plurilingues

À travers ses politiques et les instruments qu'il a élaborés, le Conseil de l'Europe défend l'idée d'une éducation linguistique qui forme un ensemble cohérent et qui soit clairement liée à l'éducation à la citoyenneté démocratique en tant qu'élément constitutif de la politique sociale. La conception actuelle de l'enseignement des langues en Norvège, associée au rôle de l'anglais comme langue internationale, empêche de réaliser l'objectif

du plurilinguisme des personnes, et, donc, d'une société de personnes plurilingues. Si les autorités norvégiennes sont bien conscientes de cette réalité, il semble que ce ne soit pas toujours le cas des employeurs, des parents et même des enseignants. Il serait nécessaire d'instaurer un débat public sur cette question. D'ailleurs le présent *Profil* devrait constituer un point de départ important pour le débat sur les projets d'innovation.

La vision d'une société constituée de personnes plurilingues n'est pas encore une réalité dans la plupart des États membres du Conseil de l'Europe. Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, la Norvège dispose d'un vaste potentiel qui doit être amélioré par des méthodes réalistes et des propositions pour le moyen ou le long terme. Le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques en Europe* comporte, par exemple, des suggestions à long terme qui demandent une entière reconsidération des curricula actuels, ainsi que des propositions spécifiques qui peuvent être appliquées plus rapidement. Il convient d'organiser un débat public autour de ces propositions afin de s'assurer que certaines propositions à long terme ne soient pas rejetées car jugées irréalistes, et que les propositions de changement à moyen terme soient bien applicables. Nous avons tenté de respecter ces conditions lors de l'élaboration des suggestions énoncées dans la présente section.

Il est difficile de soutenir l'innovation sans une certaine coordination. Il faudrait donc réfléchir à un système qui permettrait d'avoir, à tout moment, une vue d'ensemble de l'éducation linguistique et de maintenir l'innovation dans ce domaine. Certains pays ont par exemple décidé d'élaborer une « stratégie nationale » pour l'éducation linguistique. En Norvège, celle-ci pourrait consister, entre autres, en la création d'un organe national ou régional et d'un centre national de ressources. Cette approche, ou d'autres approches similaires visant à faire des langues et de l'éducation linguistique des éléments visibles d'intérêt public, pourrait impliquer la participation d'universitaires, de membres d'associations d'enseignants et de la société civile.

4.3. Une politique éducative nationale cohérente pour toutes les langues

4.3.1. Initiatives nationales et initiatives locales

La planification des projets pilote et la mise en œuvre générale des nouveaux modèles d'éducation linguistique peuvent s'effectuer au niveau national ou local. En raison de la grande diversité des conditions de scolarité, en Norvège, la planification doit être décidée au niveau local. On ne peut, encore une fois, faire abstraction du facteur géographique, même s'il peut être difficile pour des observateurs externes d'en saisir toute la portée. La taille des écoles ou la composition du personnel sont autant de facteurs importants, eux aussi liés en grande partie à la géographie du pays. La relative liberté dont disposent les chefs d'établissement pour introduire les mesures novatrices est également essentielle. Les suggestions contenues dans le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques en Europe* ou présentées ici seront plus ou moins pertinentes, en fonction des conditions locales.

Il existe un lien relativement complexe entre la capacité linguistique nationale et la spécificité des affaires locales relatives aux langues et à l'identité. Toutes les actions futures devront prendre en compte l'importance des langues régionales, des langues des nouvelles minorités et le rôle des deux variétés de norvégien dans la construction de l'identité culturelle ; toutefois, il faut reconnaître que les besoins en langues liés au marché du travail dépendent des conditions locales et régionales.

Les initiatives locales et régionales en matière de planification de l'éducation linguistique peuvent être élaborées à l'aide des instruments prévus pour mener des analyses de la situation linguistique d'une zone géographique, quelle que soit sa taille. Ceux-ci permettent de décrire le plurilinguisme présent dans une région précise. Il existe des instruments similaires pour l'évaluation des besoins et des désirs des individus et/ou des institutions et des entreprises dans la société civile. Ceux-ci sont décrits dans le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques en Europe* élaboré par le Conseil de l'Europe. N'oublions pas l'importance du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et du *Portfolio Européen des Langues* pour la planification des langues, quel que soit le contexte.

Ces instruments et ces approches constituent un élément important de la planification à moyen et à long terme, qui prend en compte les conditions spécifiques de divers environnements. Grâce à cette nouvelle conception, on pourrait tester de façon plus rigoureuse des modèles de curricula visant le plurilinguisme, et d'une manière adaptée à la connaissance empirique, que ce soit de manière individuelle, pour les écoles qui répondent à la demande locale, ou au niveau régional ou local.

4.3.2. Améliorer le potentiel existant

Nous avons déjà mentionné que le curriculum suivi par les jeunes Norvégiens peut non seulement leur permettre de devenir plurilingues, mais les y encourager. Des propositions pour l'amélioration de ce curriculum ont déjà été formulées ; elles permettront aux jeunes d'étendre leur plurilinguisme et de les rendre plus conscients et plus fiers de cette compétence. La liste suivante reprend les points qui permettraient d'améliorer le curriculum :

- l'étude obligatoire de la deuxième langue étrangère. Cette option est largement acceptée ; elle a été recommandée par La Commission pour la Qualité et proposée par le Ministère de l'Éducation (St.meld. nr. 30 2003-2004). Elle entraîne une vision des langues et des cultures grâce à laquelle l'éducation linguistique pourrait acquérir une importance toute nouvelle en tant qu'éducation interculturelle. Elle permettrait également de faire découvrir aux apprenants d'autres mondes que le monde anglophone ;
- une conception du curriculum permettant une planification de l'éducation linguistique plus souple, par exemple en créant des « blocs » dans l'emploi du temps ; la mise en place de programmes de courte durée portant sur des sujets ou des domaines d'expérience spécifiques, et/ou sur certaines compétences particulières ;
- le fait que les projets de travail permettent la réalisation de projets inter-curriculaires et inter-disciplinaires, dans lesquels l'étude des langues et des cultures étrangères

- peuvent être combinés à l'étude des langues parlées en Norvège, et/ou l'association de l'étude d'une langue étrangère et de l'histoire ou de la géographie, par exemple ;
- le plurilinguisme existant des jeunes Norvégiens. Il offre de nombreuses possibilités de travail dans le domaine de l'éducation linguistique mais aussi au-delà, grâce à la « conscience de la langue et de la culture ». Ce travail consiste à faire prendre conscience aux apprenants des connaissances qu'ils ont acquises intuitivement, et par là-même, à améliorer leur estime personnelle ;
 - le haut niveau de compétences en anglais. Il permet de combiner l'étude de cette langue à celle d'autres matières, tout d'abord par l'éducation bilingue, dans laquelle l'anglais est la langue d'instruction (cf. le système d'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, ou système EMILE). Cette méthode est de plus en plus utilisée dans les pays d'Europe. On peut également se servir du processus d'apprentissage de l'anglais comme « tremplin » pour l'apprentissage d'autres langues (cette méthode est liée à la « conscience de la langue » et au concept d'« apprendre à apprendre » les langues). Ainsi, le rôle que jouent les enseignants d'anglais est essentiel, non seulement pour l'enseignement de la langue en tant que telle, mais également pour l'encouragement de l'apprentissage des langues, et, plus généralement, du plurilinguisme ;
 - la forte présence de nouvelles langues minoritaires. Elles pourraient offrir aux élèves de la majorité la possibilité d'apprendre des langues autres que les langues européennes, et contribuer ainsi à l'amélioration de la capacité nationale.

Ces propositions à moyen terme ont été appliquées par de nombreux pays à titre expérimental. Leur organisation au niveau des institutions et des curricula a donné lieu à la rédaction de nombreux documents professionnels. Pour plus d'informations à ce sujet, on pourra se référer une nouvelle fois au *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques en Europe* (chapitres 5 et 6) du Conseil de l'Europe, ainsi qu'à des brochures complémentaires. Ces informations sont présentées de manière claire et sont accessibles aux décideurs politiques, que ce soit au niveau national, régional ou local. Il existe également un guide technique s'adressant aux responsables de l'application des politiques.

4.3.3. Organisation transversale et souplesse du curriculum

Le curriculum norvégien permet aux enseignants d'effectuer des travaux thématiques ou de mener des projets de travail associés à l'enseignement de différentes matières. Ces pratiques pourraient être développées davantage dans les cours de langues, surtout si les élèves ont fait preuve de peu d'intérêt dans ces matières jusque là. Elles permettent également une certaine souplesse dans les petites écoles, où les élèves d'âge et de niveau différents sont regroupés au sein d'une même classe.

Les programmes de langues, cependant, sont présentés comme des documents parallèles. Au lieu de cette approche individuelle, on pourrait atteindre un plus grand degré de cohérence en appliquant une « politique et une pratique globales de l'éducation linguistique » visant l'éducation au plurilinguisme. Pour ce faire, on pourrait définir un nombre d'heures total réservé à l'apprentissage de toutes les langues, période pendant

laquelle les élèves développeraient leurs compétences plurilingues, comme il est par exemple mentionné dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Ainsi, plutôt que des curricula pour chaque langue simplement juxtaposés, on obtiendrait un curriculum unique de langues, avec des différenciations internes.

Considérons tout d'abord cette idée dans une perspective transversale. Actuellement, dans les huitième, neuvième et dixième années d'enseignement, le nombre total d'heures alloué à chaque langue est le suivant : norvégien (532) ; anglais (342) ; option obligatoire (pour laquelle les élèves peuvent choisir une deuxième langue étrangère) (304). Si la deuxième langue étrangère devenait obligatoire, et en admettant que l'on conserve cette même répartition horaire, la deuxième langue étrangère resterait déficitaire par rapport à l'anglais, dans lequel les étudiants peuvent atteindre un « niveau plafond » (voir chapitre 3), ce qui laisse à penser que les cours d'anglais servent plus à l'entretien qu'à l'approfondissement des compétences.

Si le nombre d'heures d'enseignement de l'anglais et de la deuxième langue étrangère (et éventuellement du norvégien) étaient regroupés, les écoles, les enseignants et les élèves pourraient décider du temps à consacrer à chaque langue à un moment donné, en fonction des compétences et des objectifs que les apprenants et les enseignants cherchent à acquérir ou à atteindre.

On pourrait également associer l'anglais à d'autres matières, en attribuant quelques-unes des heures réservées à l'anglais à l'utilisation de cette langue comme langue d'enseignement (éducation bilingue/EMILE) Ce système pourrait être appliqué dans les matières sociales ; il permettrait d'étudier les relations entre l'apprentissage des langues et l'éducation à la citoyenneté démocratique.

L'attribution d'un nombre total d'heures à l'ensemble de l'éducation linguistique, ou le « regroupement des langues », permettrait également d'introduire les langues minoritaires et régionales dans le curriculum. Il n'est pas nécessaire que les élèves atteignent une maîtrise parfaite de la langue pour considérer que l'apprentissage est utile. Une introduction à la langue et à la culture des locuteurs d'ourdou, par exemple, peut sensibiliser aux langues et au processus d'apprentissage des langues et donner un aperçu du mode de vie de l'une des minorités. Elle peut même, dans certains cas, pousser les élèves à approfondir l'étude de la langue par des moyens extra-scolaires.

Le *Cadre Européen Commun de Référence* pour les langues propose des méthodes pour une planification cohérente et rationnelle des finalités et des objectifs que les élèves peuvent se fixer avec l'aide de leurs enseignants. Il prévoit donc également des opportunités pratiques pour l'apprentissage autonome et l'auto-établissement d'objectifs d'apprentissage, une méthode généralement encouragée dans le système éducatif norvégien. Il peut être utilisé en complément du *Portfolio Européen des Langues*, qui permet d'enregistrer les différents types d'apprentissage de langues entrepris par les élèves et de consigner le niveau auquel ils se trouvent. Ce document les aide ainsi à percevoir la cohérence de ces apprentissages, qui font d'eux des personnes plurilingues.

Actuellement, le nombre de langues proposées en tant que deuxième langue étrangère est relativement restreint ; ce problème a été souligné à de nombreuses reprises, entre autres par la Commission pour la Qualité. Le cercle vicieux selon lequel le manque d'enseignants qualifiés entraîne le manque de possibilités d'étudier d'autres langues pourrait être brisé si l'on établissait un curriculum holistique et souple pour l'éducation linguistique. Les chefs d'établissement pourraient alors utiliser les ressources disponibles localement pour mettre en place des cours d'introduction aux langues intégrés à un curriculum plus large, sans chercher à faire acquérir à leurs élèves un niveau de maîtrise de la langue comparable à celui d'un locuteur natif.

4.3.4. La cohérence verticale : continuité et complémentarité

Le curriculum comporte déjà une certaine part de souplesse grâce à laquelle, par exemple, les élèves qui souhaitent étudier le same ou le finnois en tant que deuxième langue peuvent être dispensés de l'étude de la deuxième forme de norvégien, et donc se concentrer sur le bokmål ou sur le nynorsk. Bien qu'elle ait été établie en réponse à la demande de langues régionales, cette initiative repose toujours sur une organisation des études de langues dans laquelle celles-ci sont conçues comme des matières séparées et disjointes. La souplesse transversale peut constituer une solution à ce problème ; elle permettrait d'abattre les cloisons entre les langues. Toutefois, elle doit s'accompagner d'une cohérence verticale dans l'ensemble du curriculum, y compris dans le deuxième cycle du secondaire.

Dans un premier temps, on pourrait fixer comme objectifs, pour les curricula de langues, l'acquisition de compétences écrites et orales dans les langues du « milieu environnant », ce qui mènerait à une compréhension et à une conscience des langues et des processus d'apprentissage des langues. Cela permettrait ainsi de mettre en place, pour chaque apprenant, un plan pour l'acquisition de compétences spécifiques dans des langues définies, à des niveaux correspondant à ceux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Les progrès seraient ensuite consignés dans le *Portfolio Européen des Langues*.

Bien qu'il soit implicite dans le curriculum actuel, un schéma similaire est déjà en place dans le modèle d'apprentissage des langues scandinaves. En effet, on demande aux élèves d'acquérir des compétences (réceptives) partielles en suédois et en danois, alors qu'ils doivent posséder des compétences productives partielles dans l'une des deux variétés de norvégien, et des compétences complètes dans l'autre (ou en same ou en kvène/finnois pour les élèves qui ont choisi cette option). Ce modèle d'apprentissage pourrait être étendu à d'autres langues germaniques (en particulier à l'allemand) et à des langues romanes ou slaves. Il faut toutefois reconnaître que certains craignent que dans un tel modèle d'éducation plurilingue, les apprenants ne parviennent à « maîtriser » aucune langue correctement. Pour répondre à ces craintes, il convient notamment de mettre en place des évaluations appropriées, question dont nous traiterons ci-après.

Les méthodes d'enseignement varient en fonction des buts fixés et des compétences à acquérir. Par exemple, dans un modèle donné, il peut être demandé à tous les élèves

d'atteindre un niveau minimum dans toutes les compétences en anglais en tant que langue internationale, ces compétences servant à des fins spécifiques. Les élèves ont ensuite le choix de poursuivre – ou non – l'étude de l'anglais, cette fois en tant que matière d'éducation (*dannelsesfag*). Les méthodes et supports didactiques utilisés pour ces deux types d'apprentissage sont différents. De même, la méthodologie utilisée dans l'enseignement du norvégien à des élèves qui parlent une autre langue à la maison diffère de celle utilisée dans l'enseignement destiné à la majorité. *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* comporte des propositions adaptées à plusieurs situations. Elles suggèrent des solutions possibles pour assurer à la fois la continuité et la cohérence.

Pour parvenir à un curriculum souple et cohérent, tant sur le plan transversal que vertical, on pourrait par exemple mettre en place un curriculum modulaire, dans lequel des langues seraient proposées avec des objectifs différents, qui impliqueraient des niveaux de maîtrise différents et l'acquisition de compétences différentes, et ce, à différents niveaux de l'éducation obligatoire, dans le deuxième cycle du secondaire et au-delà. Dans cette approche, l'apprentissage des langues est conçu dans un processus intégré tel que celui qui a été décrit précédemment, dans lequel les heures d'enseignement attribuées à toutes les langues sont regroupées et peuvent être utilisées différemment selon le niveau des élèves. Ainsi, en fonction de la classe, l'accent sera tantôt mis sur la première langue/langue maternelle, tantôt sur la deuxième langue étrangère, etc.

Cette approche modulaire donne une certaine souplesse au curriculum ; en outre, elle oblige à assurer des modules complets, qui sont évalués et permettent d'atteindre des objectifs précis et valides. Le *Guide pour l'Élaboration de Politiques Linguistiques en Europe* (Chapitres 5 et 6) et ses publications complémentaires contiennent également des propositions pour l'organisation de curricula encourageant le plurilinguisme. L'approche modulaire y est associée à d'autres principes généraux.

Bien que, dans une certaine mesure, ces modèles et méthodes soient déjà présents dans le curriculum actuel, il doivent faire l'objet d'une planification à moyen terme et doivent être adaptés aux conditions locales. Ils dépendent également de la disponibilité d'enseignants de langues possédant les qualifications et les qualités qu'une telle souplesse exige. Nous reviendrons sur ce point par la suite.

4.3.5. Évaluation et valorisation

Il est très important de valoriser la réalisation d'objectifs limités afin que les parents, les employeurs et les autres membres de la société civile puissent reconnaître la valeur d'un profil de compétences en plusieurs langues, à des fins différentes et à des niveaux variables.

Les modèles de plurilinguisme tels que celui qui a été présenté plus haut représentent un pas important vers la personnalisation du curriculum. En effet, tout en respectant certaines contraintes, chaque élève peut définir son propre parcours linguistique, en fonction de sa perception de la diversité linguistique et culturelle présente dans son environnement immédiat et au-delà. Cette pratique doit être associée à des systèmes

d'évaluation, de certification et de valorisation adaptés, pour lesquels le *Portfolio Européen des Langues* fournit la structure nécessaire. (La Commission pour la Qualité recommande également, en des termes plus généraux, de s'appuyer sur le Portfolio pour la mise en place de systèmes d'évaluation).

La reconnaissance de compétences partielles a des conséquences directes pour la deuxième langue étrangère. En effet, les apprenants peuvent faire preuve de plus d'intérêt lorsque l'enseignement se concentre sur certaines compétences ; de même, les enseignants peuvent se sentir plus à l'aise avec une telle approche. Le *Portfolio Européen des Langues* (PEL) comporte la même grille de définition de niveaux dans les différentes compétences que le Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Il pourrait donc être introduit immédiatement dans le système scolaire. En outre, le PEL aiderait les apprenants à prendre rapidement conscience de la richesse de leur plurilinguisme actuel, qui n'est pas toujours reconnu, et leur permettrait d'améliorer leur estime personnelle.

On pourrait appliquer le même raisonnement aux compétences des membres de minorités dans plusieurs langues. Le plan stratégique « *L'éducation égalitaire en pratique* » prévoit l'établissement de la « typologie » des compétences en lecture dans les langues maternelles autres que le norvégien ou le same. De plus, le programme « Place à la lecture! » (*Make room for reading*) propose également de comparer les résultats de tests de lecture dans plusieurs langues afin d'établir une typologie générale des compétences. Ces travaux pourraient être reliés au PEL.

L'établissement de tests nationaux en anglais constitue un autre sujet d'actualité immédiate. Ceux-ci sont reliés aux CECR et seront complétés par l'introduction du PEL, qui permettra certainement de donner un meilleur aperçu des compétences des apprenants. Le Conseil de l'Europe met actuellement au point un manuel et des matériels de soutien pour relier les tests et les examens aux niveaux de compétences définis dans le CECR.

4.4. La formation des enseignants

4.4.1. Offre et niveau de compétences des enseignants de langues

La formation des enseignants est un facteur essentiel de l'établissement du curriculum. En effet, la planification à long terme de l'éducation au plurilinguisme ne peut donner de bons résultats que si les enseignants de langues sont eux-mêmes plurilingues. Il faut aussi qu'ils aient conscience de leur plurilinguisme et de ses avantages sur les plans éducatif et pratique, et qu'ils possèdent les compétences professionnelles nécessaires pour faire acquérir des compétences plurilingues à leurs élèves.

L'offre d'enseignants qualifiés constitue également un élément essentiel de la planification des réformes à moyen terme, telles que l'introduction d'une deuxième langue étrangère obligatoire. Le fait de rendre obligatoire l'étude de la deuxième langue étrangère ne suffira pas pour résoudre les difficultés rencontrées dans l'enseignement de cette matière ; il faut également prendre en compte les compétences linguistiques des

enseignants, ainsi que leurs connaissances et leur maîtrise des méthodologies appropriées. Ces conditions s'appliquent à la fois à la formation initiale et à la formation continue, tel qu'il est mentionné dans le Livre blanc *La culture pour l'apprentissage*. Celui-ci souligne l'importance de la formation des enseignants, notamment dans les matières fondamentales, dont font partie l'anglais et la deuxième langue étrangère.

Les difficultés rencontrées dans l'offre d'enseignants résultent en partie des tensions entre la formation pour enseignants généralistes et la formation pour enseignants spécialisés (voir chapitre 3). Les propositions de changements vont dans le sens de la spécialisation des enseignants. Toutefois, elles doivent tenir compte de la demande concrète d'enseignants généralistes dans les petites écoles et de l'argument philosophique. Les difficultés actuelles sont tout de même globalement reconnues. Elles concernent :

- le manque d'intérêt des futurs enseignants pour l'anglais ;
- le manque de possibilités d'étudier d'autres langues, ce qui se répercute directement sur la capacité nationale ;
- le fait que les enseignants actuellement en activité ne seront pas assez nombreux pour répondre à la demande si la deuxième langue étrangère devenait obligatoire ;
- le fait que les locuteurs natifs des nouvelles langues minoritaires soient particulièrement sous-représentés parmi les futurs enseignants (et, plus généralement, le manque d'enseignants généralistes issus des minorités linguistiques dans les écoles).

En ce qui concerne le dernier point, le plan stratégique « *L'éducation égalitaire en pratique* » prévoit l'établissement de programmes visant à permettre aux personnes issues de minorités linguistiques qui travaillent en tant qu'enseignant sans posséder de qualifications officielles d'acquérir ces qualifications en effectuant de courts stages ou en suivant des formations plus longues.

4.4.2. Mesures visant à améliorer les compétences linguistiques et culturelles

La plupart des responsables éducatifs et des autres acteurs de l'éducation s'accordent à dire que les enseignants de langues devraient pouvoir bénéficier de plus de possibilités d'acquérir d'autres types de compétences ; pour ce faire, il faudrait augmenter le nombre d'heures réservées à cet apprentissage dans la formation des enseignants. Dans d'autres pays, les futurs enseignants doivent passer au minimum un semestre – et de préférence un an – à l'étranger dans le cadre de leur formation, et ce afin d'acquérir une conscience et des compétences linguistiques et interculturelles. La Norvège pourrait envisager de mettre en place un système similaire ; toutefois, une telle mesure entraînerait des implications de temps et d'argent pour les étudiants. Celles-ci devront donc être examinées au préalable.

Il est également important que les enseignants qualifiés, pendant qu'ils sont en activité, mettent régulièrement à jour leurs compétences linguistiques et culturelles. Pour ce faire, ils peuvent avoir recours aux programmes de l'Union européenne, comme il est suggéré

dans le plan d'action de l'UE intitulé *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006*. Peut-être faut-il trouver le moyen d'encourager les enseignants à profiter plus souvent de ces occasions au cours de leur carrière.

Par ailleurs, il existe un besoin d'enseignants en langues possédant à la fois des compétences en langues et dans d'autres matières, afin de pouvoir assurer l'éducation bilingue/le système EMILE^[14]. On pourrait par exemple envisager un modèle de formation des enseignants dans lequel les étudiants se consacraient à une autre matière pendant leur séjour à l'étranger. Ces études seraient ensuite officiellement reconnues en Norvège, ce qui éviterait aux futurs enseignants un investissement en temps supplémentaire. Les enseignants de langues qui se spécialisent dans l'éducation plurilingue devraient également étudier au minimum deux langues et suivre des formations appropriées sur l'éducation linguistique et sur la linguistique. En outre, il faut que les enseignants de langues soient conscients du rôle que peut – et doit – jouer leur matière dans l'éducation à la citoyenneté démocratique. Cette prise de conscience doit elle aussi faire partie intégrante de la formation des enseignants.

Ainsi, il faudrait coordonner les projets à moyen et long terme des écoles et ceux de la formation des enseignants.

4.4.3. Pédagogie

Si l'étude d'une deuxième langue étrangère dans l'éducation obligatoire était effectivement imposée, la planification à moyen terme consisterait alors surtout en l'établissement de cours pour la formation continue. En effet, les compétences acquises grâce à la seule formation initiale ne permettent pas aux enseignants de répondre aux besoins du système éducatif. Dans le Livre blanc intitulé « La culture pour l'apprentissage », le Ministère de l'Éducation et de la Recherche propose de rendre obligatoire l'étude d'une deuxième langue étrangère et préconise un apprentissage à des fins pratiques. Toutefois, il reconnaît qu'avant d'appliquer une telle mesure, il faut sensibiliser davantage les enseignants à cette approche et leur permettre d'améliorer leurs compétences pédagogiques.

Si cette mesure était effectivement adoptée, la planification à long terme dans la formation des enseignants pour l'éducation au plurilinguisme concernerait la formation initiale des enseignants. Elle porterait au minimum sur les points suivants :

- l'adoption par les enseignants d'anglais (spécialisés ou non) d'une pédagogie dans laquelle l'apprentissage de l'anglais est considéré comme une étape vers le plurilinguisme et comme une compétence dans un moyen de communication international ;
- une formation destinée à tous les enseignants de langues afin que ceux-ci puissent se familiariser avec les méthodes destinées à aider les apprenants à développer leurs compétences plurilingues grâce à un enseignement intégré et holistique qui fait appel

aux langues pour l'apprentissage d'autres matières, pour une meilleure compréhension interculturelle, et pour la communication ;

- des activités qui permettent aux futurs enseignants de langues de saisir les liens entre l'apprentissage des langues et l'acquisition de compétences culturelles, et de se servir de ces liens dans la pratique. L'objectif est donc d'arriver à interpréter les liens entre différents groupes culturels et leurs croyances, leurs valeurs et leurs comportements et d'agir en conséquence. Parallèlement, et en partie dans le cadre de ces activités, il faut faire prendre conscience aux futurs enseignants de l'importance de l'apprentissage des langues pour le développement de la citoyenneté dans les sociétés démocratiques.

Ces besoins permettraient d'ailleurs aux maîtres de conférence dans les instituts de formation des enseignants de concentrer davantage leurs recherches et leurs publications sur la conception et la mise en œuvre de nouvelles pédagogies et approches didactiques pour l'enseignement des langues.

Les changements dans la formation des enseignants découlant de cette vision à long terme de l'éducation au plurilinguisme devraient être pris en compte dans la planification générale d'une zone ou d'une région, qui est en partie du ressort des personnes chargées de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques au niveau local, régional ou national. Il faut tenir compte du facteur géographique ; il peut en effet être à l'origine de modèles d'éducation au plurilinguisme très différents, chaque modèle étant adapté aux conditions locales.

4.4.4. La formation continue

Étant donné les différences dans la formation des enseignants et l'évolution du métier, l'innovation et le changement reposeront au moins autant sur la formation continue que sur la formation initiale. Si l'innovation est laissée aux seules mains des nouveaux entrants dans la profession, elle risque de ne pas aboutir. En effet, pour que des changements positifs voient le jour, il faut qu'ils soient dirigés par des personnes détenant une certaine autorité morale et/ou politique, c'est-à-dire souvent par des enseignants en milieu ou en fin de carrière. Toutefois, les enseignants en fin de carrière ne ressentent pas toujours le besoin d'une formation continue ; en outre, la formation continue semble susciter moins d'intérêt ces dernières années en Norvège. Des mesures de promotion pourraient donc s'avérer nécessaires.

Dans l'optique de l'éventuel changement de statut de la deuxième langue étrangère, il est important de mettre en place des mesures à moyen terme, en particulier dans la formation continue, qui devrait se caractériser au moins par les points suivants :

- une amélioration des compétences linguistiques et culturelles des enseignants ;
- une plus grande utilisation d'Internet dans l'enseignement de l'anglais, comme c'est déjà le cas, et dans l'enseignement des autres langues;

- la mise en place des mesures favorisant la participation à la formation continue (dans certains pays, cette participation est obligatoire ; dans d'autres, elle est récompensée par une prime) ;
- une augmentation de la participation aux programmes de l'UE. Cette initiative peut, à elle seule, faire naître un intérêt pour les compétences et l'éducation plurilingues et interculturelles ;
- une plus grande coopération bilatérale avec les pays des langues cible, afin de permettre aux enseignants de découvrir d'autres systèmes d'éducation et d'enrichir leurs compétences pédagogiques, linguistiques et culturelles ;
- une augmentation de la participation aux actions du Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz ;
- une plus grande utilisation des instruments élaborés par Le Conseil de l'Europe (*le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, le *Portfolio Européen des Langues*, le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques* et ses publications complémentaires)
- une augmentation des ressources financières pour la formation à l'utilisation des outils informatiques dans l'enseignement des langues, d'autant plus qu'il s'agit d'une méthode d'apprentissage attrayante pour les élèves dans les écoles.

La continuité et la cohérence de telles mesures sont assurées à la fois par des organes nationaux, régionaux et locaux. Si ce partage des responsabilités permet de fournir une réponse appropriée à tous les types de conditions en Norvège, il demande une très grande coordination dans la planification et la mise en œuvre des mesures. Aussi un *plan général d'action pour l'éducation linguistique* tel que celui que nous avons mentionné au point 4.2 s'avèrerait-il particulièrement utile à cet égard.

Annexe 1 : Documents exprimant la position du Conseil de l'Europe sur les politiques linguistiques éducatives

Conventions :

- Convention culturelle européenne (19 décembre 1954)
- Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, traité ouvert à la signature le 5 novembre 1992 – [Affaires juridiques/Démocratie locale et régionale - Lien : http://www.coe.int/T/F/Affaires_juridiques/Démocratie_locale_et_régionale/Langues_régionales_ou_minoritaires/]
- Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, traité ouvert à la signature le 1 février 1995 www.coe.int/minorités (Textes). Lien : [http://www.coe.int/T/f/Droits_de_l'Homme/minorités/2._CONVENTION_CADRE_\(MONITORING\)/1._Textes/H\(1995\)_F_FCNM_et_Rapport_explicatif](http://www.coe.int/T/f/Droits_de_l'Homme/minorités/2._CONVENTION_CADRE_(MONITORING)/1._Textes/H(1995)_F_FCNM_et_Rapport_explicatif)

Recommandations en matière de politiques :

- Résolution (69) 2 élaborée à l'issue du « Grand projet » du Conseil de la coopération culturelle lancé à la suite de la Conférence des ministres européens de l'Éducation (Hambourg 1961)

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (www.coe.int/cm)

- Recommandation n° R (82)18 basée sur les résultats du projet n° 4 du Conseil de la coopération culturelle (« Langues vivantes 1971-1981 »)
- Recommandation n° R (98) 6 basée sur les résultats du projet « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » du Conseil de la coopération culturelle (1989 – 1996) - *Langues* [www.coe.int] (Comité des Ministres / Recherche avancée / Rec (98)6) – Lien : cm.coe.int/rec/1998/98r6]

Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe (assembly.coe.int/ Lien : <http://assembly.coe.int/documents/adoptedText/FFREC1383.htm>)

- Recommandation 1383 (1998) sur la diversité linguistique (CM (99)97)
- Recommandation 1539 (2001) sur l'Année européenne des langues
- Recommandation 1598 (2003) sur la « Protection des langues des signes dans les États membres du Conseil de l'Europe »

Ces instruments et recommandations, qui forment la base juridique et politique des politiques linguistiques éducatives à tous les niveaux, visent à faciliter l'acquisition d'un répertoire de langues – diversité linguistique pour l'individu plurilingue – mais aussi à s'assurer qu'une attention suffisante soit accordée à la diversification des options en matière d'apprentissage des langues. Il s'agit, dans ce dernier cas, de rendre possible et d'encourager l'apprentissage d'une gamme étendue de langues, et non uniquement des langues traditionnellement dominantes dans l'enseignement, au lieu de se contenter de répondre par exemple à la demande actuelle d'apprentissage de l'anglais.

Les documents en question sont axés principalement sur les langues définies comme « langues minoritaires » ou « langues « vivantes ». Ces expressions excluent généralement les langues considérées comme langue nationale et/ou officielle d'un État et les politiques d'éducation se rapportant à leur enseignement. Toutefois, il est

nécessaire d'inclure ces langues dans les politiques linguistiques éducatives car elles font partie du répertoire linguistique des individus. Le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe* indique certaines possibilités pour la mise en œuvre de politiques couvrant également l'enseignement et l'apprentissage de la langue nationale et/ou officielle qui est aussi la langue maternelle/première langue de nombreux individus.

Annexe 2 : Les instruments du Conseil de l'Europe

1. *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR)*
2. *Le Portfolio Européen des Langues (PEL)*
3. *Le Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*

1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) www.coe.int/portfolio [documentation]

Ce document, élaboré grâce à une recherche scientifique et une large consultation, est un instrument pratique permettant d'établir clairement les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage ; c'est aussi un instrument idéal pour la comparabilité internationale des résultats de l'évaluation. Le CECR fournit une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle. Il est de plus en plus utilisé pour la réforme des curricula nationaux et par des consortia internationales pour la comparaison des certificats en langues. Le CECR est un document qui décrit aussi complètement que possible :

- toutes les capacités langagières
- tous les savoirs mobilisés pour les développer
- toutes les situations et domaines dans lesquels un individu peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer.

Le CECR permet de définir clairement les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue. Il offre des outils pour l'évaluation des compétences en langues.

Il est très utile aux concepteurs de programmes, aux auteurs de manuels scolaires, aux examinateurs, aux enseignants et aux formateurs d'enseignants – enfin à tous ceux concernés par l'enseignement des langues et par l'évaluation des compétences en langues.

Le CECR est le résultat de projets de recherche approfondis et toujours en cours sur des objectifs de communication, dont le concept populaire de « Niveau seuil » est un très bon exemple.

Ce document de référence, qui permet d'établir des standards, a rencontré un grand succès ; il est utilisé à tous les niveaux et a été traduit en vingt langues : allemand, anglais, basque, catalan, espagnol, finlandais, français, galicien, géorgien, hongrois, italien, japonais, moldave, polonais, portugais, roumain, russe, serbe (version iékavienne), tchèque et ukrainien.

Des Guides et des Études de cas sont disponibles sur le site du Conseil de l'Europe.

Version française : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2001 – Éditions Didier – ISBN 227805075-3

2. Le Portfolio européen des langues (PEL) www.coe.int/portfolio

Le Portfolio européen des langues a été développé et expérimenté par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, Strasbourg, de 1998 à 2000. Il a été lancé à un niveau paneuropéen pendant l'Année européenne des langues comme un instrument pour la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

Le PEL est un document dans lequel ceux qui apprennent ou ont appris des langues – dans un contexte scolaire ou en dehors de celui-ci – peuvent consigner leurs expériences d'apprentissage de langues et leurs expériences culturelles, favorisant ainsi la réflexion.

Le PEL comporte trois parties :

- un **Passeport de langues**, que son détenteur met à jour régulièrement. Une grille lui permet de décrire ses compétences linguistiques en fonction de critères communs utilisés à travers l'Europe ; elle sert de complément aux certificats habituels ;
- une **Biographie langagière** dans laquelle l'apprenant décrit ses expériences de l'apprentissage de chaque langue ; elle a été conçue pour aider l'apprenant à planifier son apprentissage et à mesurer ses progrès ;
- un **Dossier**, dans lequel l'apprenant consigne des exemples de travail personnel étayant ses compétences linguistiques.

Objectifs

Le PEL vise à promouvoir les objectifs du Conseil de l'Europe, parmi lesquels figure le développement d'une citoyenneté démocratique en Europe, par :

1. l'approfondissement de la compréhension mutuelle et de la tolérance entre citoyens ;
2. la défense et la promotion de la diversité linguistique et culturelle ;
3. la promotion de l'apprentissage linguistique et interculturel tout au long de la vie ; le PEL vise en effet à rendre l'apprenant plus responsable et plus autonome ;
4. une description claire et transparente des compétences et qualifications afin de favoriser la cohérence de l'enseignement des langues et la mobilité en Europe.

Principes

- Toutes les compétences sont valorisées, qu'elles aient été acquises dans un contexte éducatif formel ou non ;
- Le Portfolio européen des langues est la propriété de l'apprenant ;
- Il est lié au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (voir site Internet).

Accréditation de modèles de PEL : voir informations détaillées sur le site Internet.

3. Le Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe (Projet 1) – www.coe.int/lang/fr - [Activités en matière de politique]

La finalité de ce *Guide* est de proposer un instrument d'analyse qui serve de document de référence à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements de langue dans les États membres. Il se propose de répondre à la nécessité d'élaborer des politiques linguistiques en faveur du plurilinguisme et de la diversification de manière organisée, de sorte que les décisions soient liées les unes les autres. Il aborde ainsi, par exemple, la définition des principes de base et des objectifs, l'analyse de la situation, l'inventaire des ressources, des attentes, des besoins, la mise en œuvre des mesures et l'évaluation. Ce *Guide* ne promeut aucune mesure de politique linguistique éducative particulière ; il a pour ambition d'identifier les enjeux et les réponses possibles en accord avec des principes partagés.

En fonction de ces finalités, le *Guide* est organisé en trois parties :

- a. analyse des politiques linguistiques éducatives actuellement menées en Europe (analyse des caractéristiques communes des politiques des États membres et exposé des principes du Conseil de l'Europe) ;
- b. données nécessaires à l'élaboration des politiques linguistiques éducatives (méthodologie pour la conception, des éléments/facteurs à prendre en compte lors de la prise de décisions) ;
- c. mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives (principes de base en matière d'orientations pour des politiques et choix des options pour les décideurs pour mettre en œuvre la diversification de l'offre en langues et l'éducation plurilingue ; inventaire des moyens techniques et description de chaque « solution » avec éléments d'évaluation des coûts, de la durée de mise en place, des moyens, des conséquences pour la formation des enseignants, de la gestion administrative, etc.)

Afin de rendre les propositions accessibles à des lecteurs ayant des besoins différents, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* existe en deux versions :

- la *Version intégrale* (version de référence), qui présente des arguments et des exemples pour les principes, analyses et approches qui visent à organiser les politiques linguistiques éducatives telles qu'elles sont conçues par le Conseil de l'Europe. Cette version s'adresse aux lecteurs intéressés par tous les aspects de ce sujet, y compris ses dimensions techniques. Elle apporte des réponses à la question suivante : *comment introduire des politiques linguistiques éducatives favorisant le développement du plurilinguisme ?*

Cette version s'accompagne d'une série d'Études de référence (voir site Internet) élaborées spécialement pour le *Guide* par des spécialistes dans les domaines concernés. Elles présentent une synthèse, ou rentrent dans les détails des questions traitées dans cette version. Elles sont publiées séparément ;

- une *Version de synthèse* destinée à ceux qui ont une influence sur les politiques linguistiques éducatives, qui les élaborent ou qui les mettent en œuvre à tous niveaux, que ce soit à celui des institutions individuelles, des autorités locales, du système national d'éducation ou des institutions internationales publiques ou privées. Ce document ne s'adresse pas à des linguistes mais à des décideurs politiques qui ne possèdent pas forcément de connaissance approfondie des questions techniques concernant l'enseignement des langues.

Le Guide est publié sous forme de projet ; un processus de consultation est en cours.

Les deux versions du Guide, ainsi que les Études de référence, sont disponibles sur le site Internet.

Annexe 3 : Le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe

Autorités norvégiennes

Ms Jorunn BERNTZEN, Senior Adviser, Norwegian Ministry of Education and Research,
Postboks 8119 Dep., N-0032 OSLO
Tél : +47 22 24 73 95 (direct) Fax : +47 22 24 71 15
E-mail : jorunn.berntzen@ufd.dep.no

Ms Anne Karin KORSVOLD, Liaison with the Council of Europe, Higher Executive
Officer, Board of Education, Box 2924 Tøyen, N-0608 OSLO
Tél : +47 23 30 12 00/13 06 (direct) Fax : +47 23 30 13 84
E-mail : akk@ls.no

Conseil de l'Europe

Rapporteur

Prof. Michael BYRAM, University of Durham, School of Education, Leazes Road, UK –
DURHAM DH1 1TA
Tél : 44 191 334 8324 Fax : 44 191 334 8311
E-mail : m.s.byram@durham.ac.uk

Groupe d'experts

Ms. Heike SPEITZ Dr.Phil., Auteur du *Rapport National*, Telemark Educational
Research, Lærerskoleveien 35, N-3679 NOTODDEN
Tél : + 47 35 02 66 81 Fax : +47 35 02 66 98
E-mail : heike.speitz@hit.no Website : <http://www.tfn.no>

Prof. Daniel COSTE, 17 rue Plumet, F- 75015 PARIS (École normale supérieure Lettres
et Sciences humaines - Lyon <http://www.ens-lsh.fr/labo/plurapp>)
Tél / Fax +33 (0)1 56 58 18 60
E-mail : dcoste@ens-lsh.fr

Dr. Zóltan POÓR, University of Veszprém, Faculty of Teacher Training, Dept of English
and American Studies, Egyetem u.10, H - 8200 VESZPRÉM
Tél : 36 88 42 20 22 / 36 88 42 92 04 Fax : 36 88 42 92 07
E-mail: poorz@almos.vein.hu

Mme Liliana PREOTEASA, Directeur général, Direction Générale de l'Enseignement
Préuniversitaire, Ministère de l'Éducation et de la Recherche, 30, rue Général Berthelot,
BUCAREST
Tél: 40 21 314 3665 (Mob : +407443 26 522) Fax : 40 21 313 5547
E-mail : liliana@mec.edu.ro

Division des Politiques Linguistiques – Conseil de l'Europe

Mme Philia THALGOTT, Chef Adjoint, Division des Politiques Linguistiques, DG IV,
Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg

Tél : +33 (0) 3 88 41 26 25

Fax : +33 (0)3 88 41 27 88/27 01

E-mail : philia.thalgott@coe.int

www.coe.int/lang/fr

NOTES

[1] Document DGIV/EDU/LANG (2002) 1 Rév. 3

[2] Membres du Groupe d'experts : Michael Byram (Rapporteur) Royaume-Uni ; Daniel Coste, France ; Liliana Preoteasa, Roumanie ; Zoltan Poór, Hongrie ; Heike Speitz, Norvège ; Philia Thalgott, Conseil de l'Europe.

[3] *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier. Également disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://culture.coe.int/portfolio> (Documentation)

[4] Publié en 2002 par la Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe ; rév. 2003. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.coe.int/lang>

[5] Pour une présentation générale de l'éducation linguistique en Norvège et du système éducatif norvégien, voir le document *Country Report: Norway* (version anglaise uniquement).

[6] Pour le détail des éléments, se rapporter au document *Country Report: Norway* (version anglaise uniquement).

[7] Bonnet rapporte les résultats d'un sondage récent sur les choix de langues mené auprès d'un groupe d'élèves de dixième année (cf. p. 16). Ainsi, nous apprenons que 62% d'entre eux ont choisi une deuxième langue étrangère, parmi lesquels 42% ont opté pour l'allemand, 17% pour le français, 0, 2% pour le norvégien langue seconde, et 2, 7% pour d'autres langues.

[8] Bonnet, G. (ed.) 2003, *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries*.

[9] L'Annexe 4 du Rapport national donne un aperçu des inscriptions aux examens de langues. Ainsi, on observe par exemple que l'ourdou est la langue la plus demandée. On peut également se rendre compte de la très grande variété de langues proposées.

[10] Des points de vue similaires sont exprimés par exemple dans le rapport *Ute i verden med bare engelsk? Eller trenger vi flere fremmedspråk? – Tysk som eksempel* by Godrun Gaarder publié par Europa-programmet ou dans l'étude effectuée par Heike Speitz et Beate Lindemann, intitulée « *Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer.* » *Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole*, Telemark Educational Research.

[11] Voir le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques en Europe*, section 3.1.1

[12] Se rapporter également au projet de rapport sur l'Éducation à la citoyenneté démocratique dans le « Nord de l'Europe » rédigé par Rolf Mikkelsen. Ce document présente une liste des pratiques en Norvège (et dans d'autres pays) pour étayer ce point de vue

[13] Voir le document *Country Report: Norway* (version anglaise uniquement) p.22.

[14] Une approche alternative du système EMILE a été mise en place dans certains pays et devrait permettre d'améliorer les compétences linguistiques des enseignants des autres matières. Un tel projet impliquerait des changements dans la formation des enseignants d'autres matières, aussi sort-il du cadre du présent *Profil*. Il pourrait toutefois être considéré dans d'autres documents.

