

**Carmen AVRAM, Anne PRUNET, Chantal LE ROCH**  
Université de Caen Normandie, Carré International, CRISCO

## **Diversité linguistique et apprentissage d'une L3 : représentations des étudiants norvégiens futurs enseignants et enseignants de français**

Article reçu le 09.09.2019 / Modifié le 04.01. 2020 / Accepté le 05.01.2020

### **Résumé**

L'article questionne les représentations des étudiants norvégiens en mobilité d'études à l'Université de Caen-Normandie, durant leur formation initiale d'enseignants de français en tant que troisième langue étrangère (L3). Notre objectif est double : d'une part, présenter le projet NOTED, un programme d'enseignement hybride à l'intention d'enseignants norvégiens de français; d'autre part, analyser les représentations des étudiants norvégiens concernant la diversité linguistique et le rôle des langues dans l'apprentissage. Nous montrerons ainsi que le véritable défi en jeu dans toute tentative d'amélioration de l'enseignement-apprentissage d'une L3 dans le système scolaire norvégien réside en la conscientisation que cette troisième langue est partie intégrante du répertoire langagier et s'inscrit dans un même processus d'apprentissage plurilingue.

**Mots-clés** : représentations, plurilinguisme, étudiants norvégiens, programme de formation, français L3

### **Linguistic diversity and learning a third foreign language: representations of Norwegian students future teachers and teachers of French**

### **Abstract**

This article aims to identify and analyse the representations of Norwegian students, pre-service teacher, in mobility at Université de Caen-Normandie. French is taught as a third language. Our goal is twofold: on the one hand presenting NOTED project: a blended program dedicated to Norwegian teachers in primary school. On the other hand, the objective is to analyse the Norwegian student's representations regarding the importance of language diversity as well as the role of language in learning process. We will demonstrate that the effective challenge in the context of an improvement of the learning and teaching process of a third language in the Norwegian education context is precisely the awareness that this third language is part of the linguistic repertory and must be carried out within the framework of a multilingual learning process.

**Key words**: representations, multilingualism, Norwegian students, teaching program, French as a third language

### **Pour citer cet article :**

AVRAM Carmen, PRUNET Anne, LE ROCH Chantal (2019). Diversité linguistique et apprentissage d'une L3 : représentations des étudiants norvégiens futurs enseignants et enseignants de français *Action Didactique*, [En ligne], 4, 50-67 <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad4/Avram-Prunet-LeRoch.pdf>

### **Pour citer le numéro :**

CORTIER, Claude KADI-KSOURI Latifa et MABROUR Abdelouahed (dirs), (2019). Cultures d'enseignement/apprentissage des langues, cultures éducatives, didactiques et professionnelles [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 4, décembre 2019. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad4>.

## Introduction

Les représentations que les apprenants ont et continuent à construire sur les différentes langues en présence dans la société environnante ou bien proposées pour apprentissage par les systèmes éducatifs jouent un rôle important dans la façon dont ils appréhendent ces apprentissages. Pour des apprenants en formation d'enseignants de langues, les représentations contribuent indubitablement à la construction d'une identité professionnelle et de la manière d'enseigner les langues. Elles font partie de la relation que les apprenants/ les enseignants entretiennent avec la langue cible et avec leur plurilinguisme (Causa, 2012). Le questionnement sur les représentations contribue à une réflexion élargie sur le statut de l'enseignant de langue étrangère, et à une prise de conscience concernant son rôle dans la transmission de l'apprentissage. Ce questionnement, ainsi que les différentes pratiques langagières qui relèvent du contact des langues, permettent également - à l'enseignant tout comme au chercheur en didactique des langues - de mieux appréhender et de « favoriser le plurilinguisme » (Billiez, 2011, p.203).

Des interrogations sur les statuts des langues interviennent d'autant plus lorsque les apprenants vivent dans un milieu plurilingue, comme en Norvège. C'est ce type de représentations et de questionnements inhérent aux étudiants norvégiens en mobilité durant leur formation initiale et apprenant le français en tant que troisième langue étrangère (L3) que notre article se propose d'interroger.

L'objectif de cet article est double : d'une part, nous présentons le projet NOTED (Norwegian Teaching Education Program), un programme d'enseignement hybride qui sera mis en place en septembre 2020 à l'Université de Caen- parmi d'autres universités européennes partenaires. Notre article se propose ainsi, dans sa première partie, de présenter les enjeux majeurs de ce projet du point de vue de la recherche en didactique du français langue étrangère et du plurilinguisme. D'autre part, dans la deuxième partie, nous proposons une analyse thématique de corpus recueillis auprès d'étudiants norvégiens en formation initiale et apprenant le FLE à Caen. Il s'agira de répertorier et d'analyser les représentations des étudiants norvégiens en ce qui concerne les langues et la diversité linguistique, l'importance d'une langue commune ainsi que le rôle des langues dans l'apprentissage. Cette deuxième partie constitue en fait un préambule au projet NOTED : les informations recueillies nous permettront

d'envisager de façon plus pointue ce projet international, par une meilleure connaissance des attentes du public.

## **1. L'OFNEC, le projet NOTED et les perspectives de recherche**

### **1.1. Présentation de l'OFNEC**

Depuis 1983, l'université de Caen héberge l'OFNEC (Office Franco Norvégien d'Échanges et de coopération) acteur majeur de la coopération sur le plan de l'enseignement et de la culture entre les deux pays. Les missions de l'OFNEC en matière d'enseignement consistent à « proposer des formations de Français Langue Étrangère dans une perspective contrastive franco-norvégienne (langue, linguistique, civilisation, littérature et didactique) à des étudiants et de futurs enseignants de français en formation initiale, ainsi que des formations continues, notamment pour des professeurs ».<sup>1</sup> L'une de ces formations est le cours annuel Arskurs, ayant pour but de former de futurs enseignants de français dans le second degré<sup>2</sup>. Cette formation répond aux curricula norvégiens, et aux normes et procédures de certifications des universités norvégiennes. Elle est en effet sous la responsabilité de l'université de NTNU à Trondheim ; la moitié des enseignements est dispensé par des enseignants de NTNU en poste à Caen, ou assurant les cours à Caen, l'autre partie par des enseignants d'Unicaen.

C'est sur deux cohortes de cette formation (2018 et 2019) que nous avons constitué notre corpus visant à esquisser l'identité professionnelle d'enseignants norvégiens de FLE, telle qu'elle se construit dans un contexte plurilingue et de contact des langues et des cultures.

### **1.2. Besoins de former un autre public**

En effet, la formation en français des enseignants norvégiens connaît aujourd'hui de nouveaux besoins qui dépassent le cadre de cette formation Arskurs et qui touchent essentiellement les enseignants du primaire<sup>3</sup>. C'est pour répondre à ces besoins de formation que l'Université de Caen participe au projet NOTED (Norwegian Teaching Education Program), consistant à

<sup>1</sup> <http://international.unicaen.fr/office-franco-norvegien/>

<sup>2</sup> Etablissements correspondant à notre collège et à notre lycée en France ; il faut cependant noter que l'école primaire est plus longue en Norvège et que les élèves entrent au collège l'année qui correspond à la 4<sup>ème</sup> dans le système français.

<sup>3</sup> Primary school correspond à notre école élémentaire, mais propose deux classes supplémentaires, ce qui implique qu'elle couvre également les années de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> de notre collège.

développer la qualité de l'enseignement de la troisième langue à l'école primaire en Norvège<sup>4</sup>.

Déjà en 2011, Hans Petter Helland, enseignant chercheur de l'Université d'Oslo, alertait sur le danger d'un déclin possible du français dans un article de la revue *Synergie* consacrée aux pays scandinaves (Helland, 2011). Si le français, proposé en tant qu'option facultative à partir du collège, maintient sa 3<sup>ème</sup> place en tant que langue étrangère, après l'allemand et l'espagnol, le manque d'enseignants ne permet pas de répondre à la demande de formation ; certains établissements scolaires ne peuvent donc proposer le français parmi les choix de langues étrangères, ce qui implique une perte de vitesse de la diffusion de cette langue et conduit au recrutement d'enseignants qui ne sont pas suffisamment formés. A cela, s'ajoute une baisse du nombre d'étudiants pour les langues étrangères en général, ainsi que pour le français plus spécifiquement, notamment depuis l'introduction de plusieurs langues étrangères dans le système éducatif norvégien, particulièrement de l'espagnol dans les années 2000 (Vold, 2014). Pourtant, le besoin de la maîtrise des langues vivantes dans le monde professionnel norvégien existe. En témoigne le rapport Hellekjear (2007) qui vise à déterminer « le besoin de connaissances linguistiques dans des entreprises norvégiennes d'importation et d'exportation » (Helland, 2011, p. 29).

### 1.3. Le projet NOTED

Fort de ces constats, le gouvernement norvégien a impulsé un programme visant à former de futurs enseignants de l'école primaire en langues vivantes autres que l'anglais (désormais appelées L3) et à parfaire la formation des enseignants déjà en poste, en finançant le développement de programmes de formation. C'est dans ce cadre que s'inscrit le projet NOTED que l'université de Caen a rejoint en 2016. Il comporte deux programmes de formation : l'un concernant les étudiants, futurs enseignants de français (formation initiale) et l'autre à destination des enseignants en formation continue. L'université de Caen-Normandie contribue au programme pour le français, la *Pädagogische Hochschule* de Freiburg pour l'allemand et l'Université de Valence pour l'espagnol. Le premier programme a lieu en présentiel et chacune des trois universités citées accueille les étudiants des universités d'Oslo Met (Oslo), d'Inland (Hamar) et de Agder (Kristiansand). Le second programme est organisé sous forme hybride, alternant des périodes de formations à distance et des périodes de formation en présentiel : soit à Oslo

---

<sup>4</sup> La première langue étant le norvégien, la seconde langue l'anglais, et la 3<sup>ème</sup> langue pouvant être la plupart du temps, le français, l'espagnol ou l'allemand.

où les étudiants sont réunis pour une semaine de cours intensifs deux fois par an, soit dans le pays de la langue cible (à Caen pour ce qui nous concerne).

C'est sur ce second programme de formation, qui débutera en septembre 2020, que nous avons choisi de porter notre attention dans cet article et de développer une partie des recherches que nous nous proposons de mener dans le cadre du projet NOTED. L'intérêt majeur de ce programme consiste en la double dimension dans laquelle sont inscrits les étudiants norvégiens: d'une part, apprenants du français en tant que L3 ; d'autre part, étudiants en formation initiale et/ou continue d'enseignants de français langue étrangère (L3).

L'objectif de la formation continue en français est double : il s'agit d'améliorer les compétences des enseignants en langue française, mais aussi en didactique de l'enseignement d'une L3. La formation en didactique d'une L3 accompagnera les enseignants vers des pratiques réflexives sur la langue enseignée et leurs pratiques en situation d'enseignement (Bretegnier, 2014) ainsi que sur leur plurilinguisme et l'éducation plurilingue (Cambra Giné, 2014). C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de proposer parmi les différentes UE du programme, la constitution d'un « journal de formation » (tel que défini par Causa, 2007) permettant à chacun de questionner ses propres représentations sur l'acte d'apprendre et d'enseigner. Cette réflexion complexe autour des pratiques d'enseignement et d'apprentissage s'adressera ici à la fois à l'enseignant (en formation continue) et à l'apprenant (l'enseignant qui améliore ses compétences en langue étrangère). Il s'agit d'un double statut simultané qui mène par ce biais à une réflexion sur les modalités d'apprentissage, les représentations de l'objet d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage de ses étudiants. Nous pensons que le journal de formation sera l'outil adéquat pour la prise en compte d'une expérience personnelle d'apprentissage de la matière (le français langue étrangère) et du métier (enseignant de français langue étrangère) à la fois. Il sera un outil de réflexivité par excellence car il permettra à son auteur (apprenant-enseignant) une prise de distance réflexive sur son apprentissage, un questionnement sur soi et sur autrui, ainsi que la mise en évidence de représentations sur l'acte d'apprendre et d'enseigner dans un espace et un contexte plurilingue. Ce sont en fait des questionnements au cœur de la formation didactique, constitutifs de ce que Puren (2010) appelle une « culture didactique », à savoir la mise en relation de l'activité d'enseignement et des activités d'apprentissage.

Les représentations des étudiants norvégiens exposées par la suite constituent d'une certaine façon les prémisses pour la mise en place de ce journal de formation, document clé du projet NOTED.

## **2. Représentations des étudiants norvégiens sur les langues et leur apprentissage**

### **2.1. Les représentations des langues en didactique**

Nous partons du postulat qu'une pratique consistant à identifier les représentations des apprenants et des enseignants de français norvégiens permettrait de créer un espace interdidactique (tel que défini par Puren, 2005) optimal dans le cadre de la formation continue d'enseignants. Ainsi, les cultures d'appartenance, les expériences d'apprentissage ainsi que les attentes, les stratégies et les objectifs des différents acteurs seraient-ils pris en compte de façon à améliorer la formation. Notre étude se situe également dans le cadre d'une didactique visant une formation conceptuelle opératoire « qui prend en compte la réalité socio-éducative plurilingue et pluriculturelle dans laquelle agissent les enseignants et les apprenants en question » (Weber, 2007 cité par Missouri, 2010, p.2). Dans notre cas, cet axe semble particulièrement fructueux car le contexte sociolinguistique norvégien est tel que les élèves de l'école primaire sont déjà familiers de deux langues : le norvégien et l'anglais, lequel, dans les programmes scolaires, n'est pas considéré comme une langue vivante étrangère, mais davantage comme ce que Vigner (2009) définit comme une langue seconde, du moins pour certains usages communicationnels. En effet, l'anglais a le statut de langue obligatoire à partir de l'école primaire (Woldsnes et Vold, 2018) et, depuis 2006- année de la dernière réforme de l'éducation, n'est plus appelé une langue étrangère dans les curriculums, mais tout simplement « l'anglais » (Vold, 2014). En outre, il existe une intercompréhension entre les langues scandinaves, du moins entre le norvégien, le suédois et le danois, qui renforce la notion de plurilinguisme, même si cette affirmation doit être nuancée<sup>5</sup>. Enfin, le norvégien a cette particularité de proposer deux normes écrites de sa propre langue au sein de son système éducatif : le bokmal et le nynorsk<sup>6</sup>. Ainsi, les élèves sont-ils invités à choisir pour l'examen de fin d'étude secondaire

---

<sup>5</sup> En effet, avec le développement de l'anglais comme *lingua franca* à l'échelle internationale, les jeunes générations en Scandinavie ont tendance à substituer l'anglais à cette pratique qui consistait à parler sa langue maternelle et à comprendre son interlocuteur dans sa propre langue.

<sup>6</sup> La première variation, bokmal signifiant mot à mot langue du livre, est fondée sur le danois, langue alors officielle en Norvège, et la seconde, nynorsk : néonorvégien, a été élaborée au XIX<sup>ème</sup> siècle par Ivar Aasen par une compilation et un synchrétisme des dialectes de Norvège les moins influencés par la langue danoise.

correspondant au baccalauréat, l'une des deux normes comme langue majeure, et passeront également une épreuve en utilisant l'autre norme.

On voit donc qu'un élève - ou un enseignant - norvégien se trouve quotidiennement dans un contexte plurilingue, qui intervient à différents niveaux et qui permet de penser la L3 comme une des langues à ajouter au répertoire verbal plurilingue existant. Ainsi, la L3 peut-elle être incluse dans les vecteurs possibles du champ communicationnel, comme le préconise le CECRL.

Dans la version augmentée de 2018, on trouve en effet une section intitulée « Exploiter un répertoire plurilingue ». Le CECRL encourage explicitement l'apprenant à « exploit(er) toutes les ressources linguistiques disponibles pour communiquer de façon efficace » (CECRL, 2018, p.169). Cette exploitation est étroitement liée à la capacité d'adaptation aux contextes pluriculturels. Ainsi la compétence interculturelle déjà identifiée et décrite dans la version originale du CECRL (2001) est-elle explicitement associée à la compétence plurilingue qui se trouve être précisée dans la version de 2018 :

« elle met en avant les besoins qu'ont les apprenants en tant 'qu'acteurs sociaux', de puiser dans leurs ressources linguistiques et culturelles ainsi que dans leurs expériences afin de participer pleinement, dans des contextes sociaux et éducationnels, de parvenir à une compréhension mutuelle, d'obtenir les moyens d'accès à la connaissance et, partant, d'élargir leur répertoire linguistique et culturel » (CECRL, 2018, p. 164).

En effet, une série de compétences, dont l'acteur social plurilingue doit faire preuve, est proposée :

« s'adapter avec souplesse à la situation, anticiper le moment où l'utilisation de plusieurs langues est utile et appropriée et jusqu'à quel point, adapter la langue aux capacités linguistiques des interlocuteurs, combiner et alterner les langues si nécessaire, expliquer et clarifier dans des langues différentes, encourager les personnes à utiliser différentes langues à l'aide d'un exemple » (CECRL, 2018, p. 169).

Les recommandations du CECRL sont clairement en faveur d'un continuum communicationnel et actionnel pluriculturel et plurilingue dont les élèves norvégiens - à l'inverse des élèves français - sont déjà familiers. Le principal enjeu est donc de leur faire prendre conscience que la L3, en l'occurrence le

français, prend sa place dans ce répertoire et que son acquisition a une finalité et un sens qui dépasse la seule gratification scolaire. On peut en outre constater que le programme national définissant l'enseignement à l'école primaire pointe clairement les mêmes objectifs : faire de la L3 une langue intégrée au répertoire linguistique et culturel de l'apprenant :

« the student shall explore international and multicultural arenas in order to develop intercultural competence. This provides an understanding of other people's ways of life, life stances, values and cultures, which can be applied in other subjects and professional practice as a whole. » (National Guidelines, p.27)

En outre, les orientations des programmes officiels norvégiens précisent la manière dont l'enseignant de langue doit considérer son objet d'enseignement : « the foreign language teacher is a reflective language user and language disseminator. » Nous retenons la dimension réflexive qui légitime notre proposition d'un journal de formation incitant l'enseignant à réfléchir à la place, à l'usage, en d'autres termes à la représentation qu'il se fait de la langue, de même qu'à ses propres pratiques, et stratégies d'apprentissage, afin de favoriser ce même questionnement au plan didactique. Ainsi, notre activité de journal de formation répond-elle bien à l'objectif formulé dans le programme national norvégien incitant l'enseignant à la réflexion critique de ses propres pratiques : « by analysing and assessing learning and communication strategies for his /her own language use and in a teacher perspective » (*National Guidelines*, p. 27).

Le choix d'interroger les représentations de la L3, comme de toutes les langues nous semble une bonne entrée en matière pour constituer une partie du journal de formation.

Nous entendons « représentation » au sens où Cuq (2003) définit cette notion : « concept transversal que l'on retrouve dans plusieurs domaines des sciences humaines, en sociolinguistique, en didactique des langues et des cultures » (Cuq, 2003, p.214). De cette définition, nous retenons le fait que ce terme s'applique en didactique des langues et des cultures, l'hypothèse que la représentation de l'objet d'étude a un impact fort sur la manière dont il est acquis et qu'il est donc à prendre en compte pour son enseignement. La définition qu'en donne Jodelet (2003) : « des formes de connaissances socialement élaborées et partagées, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003, p.53) nous permet de comprendre que la construction d'une représentation

est comme une interaction entre la perception individuelle et la perception collective. Dans le contexte éducationnel, l'enseignant doit donc identifier les représentations de la L3 et des langues en présence s'il veut les infléchir et les modifier afin d'atteindre les objectifs assignés à l'enseignement de la L3 et rappelés ci-dessus. Entendue comme construction interactive, la notion de représentation est donc perçue comme « instable » (Guenier, 1991, p.147) et « circulante » (Moore, 2001, p.10). Elle est également à analyser sur différents plans que précise Zarate (1997) : « on peut parler de 'représentations des langues', (...), de 'représentation de l'apprentissage', ou encore de 'représentations de l'étranger'. Dans ces différents cas, la notion sert parfois les élèves, parfois les formateurs, parfois les chercheurs » (Zarate, 1997, p.8).

Dans le cadre de notre projet NOTED, appréhender les représentations des apprenants et des enseignants sur les différentes langues présentes dans leur système langagier, ainsi que leur vision sur le rôle de la diversité linguistique en général, nous aidera à mieux cerner les caractéristiques et les besoins des étudiants en formation. A travers leurs représentations, nous ciblerons ainsi mieux leurs attentes, leurs projections et positionnements éventuels concernant le rôle et la mission de l'enseignant de FLE évoluant dans des situations de contact de langues et de plurilinguisme, car « les discours qui circulent sur les langues, sur les locuteurs et sur l'apprentissage jouent un rôle déterminant puisqu'ils donnent forme et sens aux pratiques, à la fois sociales et linguistiques, et aux relations entre les groupes » (Moore et Py, 2008, p.271).

## **2.2. Présentation du sujet, du corpus et des hypothèses de départ**

Dans notre cas, les trois niveaux des représentations proposés par Zarate (1997) s'avèrent opérationnels ; aussi avons-nous fait le choix de proposer un sujet sur la diversité linguistique et sur le bien-fondé d'une langue commune permettant de recueillir les représentations des apprenants futurs enseignants norvégiens : représentations des langues et de la diversité linguistique, de l'apprentissage (même si la réflexion est plus indirecte) et de l'étranger. Le sujet suivant a donc été proposé à 28 étudiants du parcours Arskurs (voir 1.1) de formation initiale d'enseignants de langue : « Selon vous, qu'apporte la diversité linguistique ? Que pensez-vous de la possibilité d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques ? ». Ces étudiants, inscrits dans le parcours Arskurs (10 de la promotion 2018, notés NOR2 ci-dessous et 18 de la promotion 2019, notés NOR1 ci-dessous) ont entre 18 et 24 ans Ils attestent tous d'un niveau B1 de compétence en français.

Le sujet de rédaction proposé a fait l'objet de la constitution d'un autre corpus utilisé pour notre travail de doctorat (Prunet, 2018) et nous permet donc de formuler quelques hypothèses sur les représentations véhiculées par nos apprenants norvégiens. Notre travail, fondé sur 40 productions d'étudiants étrangers toutes nationalités confondues et 20 productions d'étudiants français, nous a permis de constater que les étudiants français n'ayant pas la même expérience d'un répertoire plurilingue considéraient la diversité linguistique systématiquement dans le cadre d'échanges intervenant avec d'autres pays que la France alors que les étudiants issus de pays ayant un fonctionnement plurilingue situaient la question aux deux plans intra et international. L'analyse comparative dans le corpus de l'utilisation du mot *pays* par les étudiants français et étranger a en effet montré « combien l'importance du contexte est déterminante pour identifier les contenus sémantiques des mots. » (Prunet, 2018, p. 270) et quel impact cela avait au plan didactique : l'enseignant doit en effet veiller à sensibiliser l'apprenant à la communication interculturelle qui se situe à la convergence d'enjeux linguistique et culturels, et à lui faire prendre conscience qu'il n'existe pas de strict équivalent sémantique d'une langue à l'autre.

Concernant le corpus de la présente étude, nous pouvons formuler une première hypothèse selon laquelle les représentations de la diversité linguistique devraient s'opérer à un plan intra et international chez les étudiants norvégiens. D'autre part, il est important de souligner que les étudiants interrogés ont tous une expérience de la mobilité et donc de la communication interculturelle et qu'on peut donc s'attendre à ce que la diversité linguistique ne soit pas seulement perçue sur un plan de conservation patrimoniale, mais qu'elle constitue une réalité vécue à laquelle les apprenants ont été confrontés. En troisième lieu, il conviendra de souligner qu'il est très probable que l'anglais soit citée comme langue commune, au vu de la diffusion de cette dernière en Norvège et qu'à l'inverse des productions des étudiants français, son apprentissage ne soit pas représenté comme un effort coûteux. D'autres aspects relatifs à l'anglais comme *lingua franca* devraient être mis en exergue : la facilitation d'une communication interculturelle, mais aussi un frein à la diversité linguistique.

Enfin, la mention d'autres langues communes ou d'autres modalités de communication interlinguistiques peuvent être énoncées, comme notamment l'intercompréhension entre langues scandinaves. En tant que polyglottes et futurs enseignants de français, on peut aussi s'attendre à ce que des étudiants mentionnent la facilité d'apprendre une nouvelle langue lorsqu'on en connaît déjà plusieurs.

### 2.3. Diversité linguistique et conceptions de la langue commune dans notre corpus

Nous proposons une analyse thématique des 28 rédactions enregistrées. Les résultats obtenus seront mis en perspective selon les trois niveaux mentionnés par Zarate (représentations des langues, des apprentissages et de l'étranger) et les quatre hypothèses formulées. Dans la présentation du corpus, notre attention se portera plus précisément sur les représentations concernant la langue étrangère et la diversité linguistique, la langue commune, ainsi que les différences interculturelles.

Tout d'abord il s'avère que les étudiants norvégiens ont effectivement une représentation de la langue qui dépasse le seul cadre communicationnel. La langue est toutefois vue comme un outil vital pour communiquer. L'étudiant (NOR1.8) cite un exemple personnel dans le métro parisien où

« il y avait une panne, et les messages données des hautes-parleurs était sur français. Moi qui pouvais comprendre, pouvait puis expliquer la situation aux autres étrangers en vacance qui ne comprendraient pas »<sup>7</sup>.

Il est intéressant de noter qu'au delà de la simple fonction communicative, c'est également la fonction de médiation qui est décrite ; en ce sens l'étudiant est parfaitement conscient d'un des enjeux interculturel de l'apprentissage de la langue dont l'importance est soulignée par le CECRL et par les programmes nationaux : l'enseignant est vu comme un « reflective language user and language disseminator » (*National Guidelines* : 27) médiateur entre la langue et culture de ses apprenants qui est aussi la sienne et la langue et culture cible à laquelle il se doit d'introduire ses élèves.

Loin de cantonner la langue à sa seule fonction communicative, un autre étudiant considère la langue comme reflet de la culture de la communauté qui la parle. La préservation de la diversité linguistique, permet donc de comprendre l'autre, car on accède à sa culture dans ses nuances les plus fines et dans ses réalités qui ne sont pas nécessairement transposables à d'autres cultures et qui n'existent donc pas dans d'autres langues. Ainsi l'étudiant (NOR1.4) explique-t-il :

---

<sup>7</sup> Toutes les citations extraites des corpus des étudiants norvégiens sont restituées sans aucune modification formelle, en verbatim.

« en Norvège notre niveau d'anglais nous permettons de parler anglais tout de suite (...) Par conséquent, l'étranger doit insister sur parler norvégien (...) ce sera difficile pour lui d'assez rapidement apprendre la langue norvégienne et ensuite découvrir ce qui se cache derrière la langue et comme ça aussi connaître plus des tendances dans notre culture. Derrière une langue locale on a des expressions et façons de s'exprimer qu'on ne peut pas remplacer par une langue universelle (...) ».

Un second étudiant illustre cette idée par l'exemple du mot « hygge » :

« Dans mon expérience, chaque langue contient des informations particulières sur la société où la langue est parlée. Prenons l'expression 'hygge' comme exemple. C'est une expression danoise, existant aussi en Norvège et en Suède, qui est à la mode parce qu'elle décrit une ambiance particulière qui ne peut pas être exprimée par un seul mot en anglais » (NOR 2.10).

Un troisième étudiant compare les systèmes d'écriture (pictogrammes chinois vs caractères latins) et aborde la question des temps verbaux en français et en norvégien pour démontrer que « les langues diverses forment des pensées différentes » (NOR1.9). Les langues asiatiques avec « leur dessins » contiennent des significations et métaphores qui ne sont pas facilement traduisibles, restent un mystère pour ceux qui ne les parlent pas. » (NOR1.9). Dans le même ordre d'idée, un autre étudiant mentionne une directive prônant la diffusion d'une langue commune dans un but communicatif au plan international et interculturel mais souligne la seconde partie de la directive : la nécessité d'établir des nuances : « pouvoir communiquer facilement et de s'exprimer d'une façon nuancée sont des éléments très importants en ce qui concerne la coopération internationale d'aujourd'hui. » (NOR 5.1) L'étudiant souligne donc les apports d'une langue commune mais aussi les limites d'une langue commune mal maîtrisée :

« Même si la diversité linguistique constitue une barrière de communication aujourd'hui, il faut se rendre compte que la langue 'maternelle' d'un groupe linguistique constitue aussi leur façon la plus nuancée de communiquer. Les langues ne sont pas, selon moi, des simples moyens de communication ; elles portent aussi les marques de l'histoire et de la culture du groupe respectif. » (NOR 5.1).

Par cette analyse, l'étudiant fait preuve d'une représentation fine et complexe de la langue, qui revêt une fonction communicative, mais également identitaire et montre même l'interpénétration de ces deux fonctions qu'on présente souvent comme distinctes voire opposées : une communication fine

et nuancée ne peut passer que par une bonne compréhension interculturelle, et donc une bonne connaissance de la culture de la langue cible.

Cette représentation de la langue nous conduit à la notion de répertoire verbal. Ainsi on peut constater que cette notion est présente dans le corpus, mais que la L3 n'est pas mentionnée parmi les langues en présence. Par exemple, l'étudiant (NOR4.1) précise-t-il les langues en présence dans le répertoire verbal de tout norvégien :

« les norvégiens qui peut assez facilement apprendre trois-quatre langues sans beaucoup de problèmes et il n'est pas nécessaire de faire beaucoup d'efforts surtout pour la langue maternelle (norvégien - dialecte, norvégien moderne et dano-norvégien) et aussi l'anglais (dont on a pas besoin de faire un échange par exemple pour avoir un niveau assez difficile) ».

La langue commune est d'abord vue comme nécessaire, voire « géniale » (NOR 2.5) pour communiquer dans un monde globalisé, pour apprendre de l'autre : nous côtoyons inévitablement davantage de personnes allophones. Les domaines susceptibles de susciter des discussions à l'échelle mondiale ne sont pas tant la politique ou l'économie, mais l'écologie et les combats sociaux. La langue commune est aussi considérée – et souvent par les mêmes étudiants qui soulignent le paradoxe de cette nécessité dangereuse – comme une menace (terme utilisé deux fois) de la diversité linguistique.

La langue commune évoquée majoritairement est sans surprise l'anglais. Elle est considérée comme acquise : « en Norvège notre niveau d'anglais nous permettons de parler anglais tout de suite » (NOR 2.3). Il est toutefois intéressant de mentionner que d'autres langues communes sont évoquées : l'esperanto, présenté comme un échec (« langue artificielle (...) qui n'a jamais eu un grand succès »), la langue des signes évoquée pour sa non universalité : « Même les langues de signes dans le monde ne sont pas pareils. » (NOR 1.9), mais aussi le français, l'espagnol, et l'arabe (NOR 2.5) vus comme des passeports pour voyager dans le monde entier.

Nous avons enfin choisi de proposer quelques exemples de différences interculturelles que les étudiants soulignent entre le français, le norvégien principalement, mais aussi d'autres langues telles que l'islandais par exemple. L'histoire de la colonisation, ayant produit un espace francophone est évoquée comme un élément différenciant le statut du norvégien et du français : « Par exemple, dans quelques pays en Afrique, on parle français en

raison de la colonisation, (NOR 8.1). Le norvégien est, quant à lui considéré dans l'espace linguistique des langues scandinaves : « Avec cette langue, on peut communiquer avec les suédois et les danois ». (NOR 1.1.). Le français, parce que davantage parlé dans le monde est perçu comme moins exposé aux influences de l'anglais : « De l'un côté on a le norvégien qui est 'en danger', mais les norvégiens qui peut assez facilement apprendre trois-quatre langues sans beaucoup de problèmes » (NOR 4.1.). Cependant, la langue évoquée pour son protectionnisme linguistique est l'islandais :

« L'Islande est un pays très concentré sur la protection de leur langue. À la différence de la plupart du pays européen, qui est souvent la victime d'influence d'anglais, l'Islande a une politique stricte sur la protection de leur langue. Pour chaque nouveau mot en anglais, un groupe de langage crée un mot islandais. La Norvège à l'autre côté ne résiste pas très souvent cette influence d'anglais et des mots comme 'PC ', 'iPhone', 'nice' et 'smoothie' sont des mots utilisés. » (NOR 4.1.)

Les représentations des étudiants couvrent donc un panel assez vaste des fonctions qu'on peut assigner à la langue : la diversité linguistique et la question d'une langue commune sont étudiées dans leur dynamique paradoxale. Enfin, on constate bien des spécificités inhérentes à ce corpus typiquement norvégien par la conception d'un répertoire verbal plurilingue, mais dont la dimension explicitement réflexive sur l'apprentissage est moins riche que nous l'attendions.

« Dans ce petit texte j'aimerais partager quelques pensées sur l'importance d'avoir une langue commune pas seulement pour communiquer entre des personnes qui ne partagent pas la même langue maternelle, mais aussi pour apprendre une nouvelle langue » (NOR1.12)

## **Discussion et conclusion**

Les représentations sur la langue, répertoriées dans le corpus des étudiants norvégiens en formation initiale, sont donc assez fines et complexes, témoignant d'une conscience professionnelle développée, du moins dans les copies citées et mises en commun : la langue est en effet considérée dans sa fonction communicative, mais surtout le locuteur polyglotte est vu comme un médiateur (ceci est implicitement évoqué dans presque toutes les copies évoquant la nécessité de parler plusieurs langues dans un monde globalisé) ; la langue est entrevue dans son interaction avec la culture (les compétences plurilingues et pluriculturelles sont donc appréhendées conjointement) et considérée comme se déclinant en la maîtrise de plusieurs langues selon les

besoins d'étendre son répertoire verbal. On pourrait presque affirmer que l'ensemble des éléments des deux documents cadre régissant l'enseignement du français en Norvège (le CECRL et le *National Guidelines*) sont actualisés par les extraits des copies des apprenants ce qui permet de dire que le rôle du formateur de ces futurs enseignants, par l'élaboration d'un journal de formation est bien de faire émerger ces représentations. Toutes ne sont pas partagées par l'ensemble du groupe, et le rôle de l'enseignant sera de les exposer, les discuter, voire les construire et, par là même, de modifier les représentations existantes, ce que Py intitule les « représentations naïves » (2005, p.114) provoquant des « comportements inappropriés, blocages et distorsions. » (Missouri, 2010, p.7). Une meilleure prise de conscience par rapport à ces représentations, ainsi que leur mise en valeur lors de l'action d'enseignement en classe plurilingue, devrait s'opérer de façon plus réflexive en formation continue. C'est ce que notre projet NOTED se propose d'implémenter à travers la formation qui débutera en septembre prochain. Nous tenterons ainsi d'observer comment les représentations évoluent de la formation initiale vers la formation continue, et dans quelle mesure elles contribuent à la construction d'une identité professionnelle - autonome et plurilingue- des enseignants norvégiens de FLE.

Quant à la langue commune, dont le rôle a été interrogé dans notre corpus, on constate une représentation paradoxale, permettant à la fois de mieux connaître l'autre, mais ne permettant qu'une connaissance superficielle. C'est d'après nous, sur ce type de représentation qu'un formateur peut s'appuyer pour renforcer la nécessité de l'apprentissage d'une L3 chez les enseignants, meilleurs ambassadeurs de la langue et de la culture cible.

Le véritable défi en jeu dans toute tentative d'amélioration de l'enseignement-apprentissage d'une L3 dans le système scolaire norvégien réside précisément en la conscientisation que cette L3 est partie intégrante du répertoire et qu'il s'agit donc bien de la considérer comme telle et non comme une langue revêtant un autre statut qui impliquerait un autre processus d'apprentissage.

### Références bibliographiques

Berchoud, M.J. (2002). Le « journal d'apprentissage » : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants. *Recherche et Formation*, N°39, 143-158. [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2002\\_num\\_39\\_1\\_1750](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_39_1_1750)

Billiez, J. (2011). Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête. Dans

P. Blanchet et P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Montréal : Editions des archives contemporaines. AUF, 203-212

Bretegnier, A. (2014). Une réflexivité éthique comme “acro-compétence” professionnelle des enseignants/formateurs de langue(s): vers une conception plus opérationnelle. Dans M. Causa, S.Galligani et M. Vlad (dir.) *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris : Riveneuve, 273-290

Cambra-Giné, M. (2014). De la formation d'enseignants aux représentations et des représentations à la formation. Dans M. Causa, S.Galligani et M. Vlad (dir.) *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris : Riveneuve, 291-313.

Causa, M. (2007). Un outil pour apprendre à se former: le Journal de formation. *Le Français dans le Monde/ Recherches et Applications*, 41, 169-179.

Causa, M. (2012). Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(x) en formation initiale à l'enseignement des langues. *DIRE*, N°2, 62-72. <http://epublications.unilim.fr/revues/dire>

Castellotti, V. (2014). Vingt ans dans l'évolution de la formation des enseignants de langues. Dans M. Causa, S. Galligani et M. Vlad (dir.) *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris : Riveneuve, 133-139.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLÉ International.

Guenier, N. (1997). Représentations linguistiques. Dans M.-L. Moreau (dir.) *Sociolinguistique*, Liège : Mardaga, 77-95.

Helland, H.P. (2011). L'enseignement du français en Norvège. *Synergies Pays Scandinaves*, N°6, 23-32.  
<https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves6/helland.pdf>

Jeanin-Corbin, M. (2015). Le portfolio des étudiants FLE à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Caen : un miroir de la formation à l'interculturalité. *Dialogues et cultures*, N°61, 141-153.

- Jodelet, D. (2003). *Les Représentations sociales*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Moore, D. (2005). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*. Le Mesnil-sur-l'Estrée : Didier.
- Moore, D. et Py, B. (2008). Introduction : discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch (dir.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 271-279.
- Mossouri, E. (2010). Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine. *Recherches en didactique des langues et des cultures- Les Cahiers de l'Acedle* [En ligne], 7-2 | 2010, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2153> ; DOI : 10.4000/rdlc.2153
- National Council for Teacher Education (NRLU) (2016) *National guidelines for the primary and lower secondary teacher education programme for years 5-10*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/iecd98eeb-d012-44ce-b364-c8787ca51a95/national\\_guidelines\\_for\\_the\\_primary\\_and\\_lower\\_secondary\\_teacher\\_education\\_programme\\_for\\_years\\_5\\_10.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/iecd98eeb-d012-44ce-b364-c8787ca51a95/national_guidelines_for_the_primary_and_lower_secondary_teacher_education_programme_for_years_5_10.pdf)
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.B., Jones, B., Komorowska H., Soghikyan K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Graz : Conseil de l'Europe.
- Prunet, A. (2018). *Les littéracies en français sur objectifs universitaires : étude d'un corpus contrastif de productions écrites argumentées et perspectives didactiques*. Thèse de doctorat non publiée. Paris : Université de Paris 3-Sorbonne Nouvelle. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02149388/document>
- Puren, C. (2005). Présentation. *Etudes de linguistique appliquée*. N°140, 389-393.
- Puren, C. (2010). La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques. Dans *Actes des XXIVèmes Rencontres Pédagogiques du Kansai* (Osaka, Japon, 27 mars 2010). <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010e/>
- Py, B. (2005). Quelle place attribuer à la linguistique dans la formation des enseignants de langues ? L'exemple de l'enseignement plurilingue". Dans M.-A Mochet. M.-J Barbot, V. Castellotti, J.-L Chiss., C. Develotte &

D. Moore (dir.) *Plurilinguisme et apprentissages Mélanges Daniel Coste*.  
Lyon : ENS-LSH, 113-120

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde : comment enseigner le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette Éducation.

Vold, E.-T. (2014). La formation des enseignants de langues en Norvège- quelle place pour la didactique du FLE ? *Synergies Pays Scandinaves*, N°9, 127-137. [https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves9/thue\\_vold.pdf](https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves9/thue_vold.pdf)

Woldsnes, A.-K. et Vold, E.-T. (2018). L'interlangue écrite de lycéens norvégiens : l'usage de connaissances explicites de grammaire dans la production libre. *Synergies Pays Scandinaves*, N°13, 105-117. [http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves13/woldsnes\\_thue.pdf](http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves13/woldsnes_thue.pdf)

Zarate, G. (1997). *Les représentations en didactique des langues et des cultures*. Paris : ENS.

## AUTEURS

**Carmen Avram** enseigne le FLE au Carré International. Ses recherches portent sur l'expression écrite en français langue étrangère et l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Sa thèse, soutenue en 2011 à l'Université de Caen, propose une perspective psycholinguistique sur la production textuelle et la construction de l'interlangue en français langue étrangère.

L'enseignement et les recherches d'**Anne Prunet** portent sur les littéracies universitaires en langue étrangère. Sa dernière publication sur le sujet : 2019 : Quel usage du corpus en français sur objectif interuniversitaire ? Dans Anquetil S., Duteil-Mougel C. Lloveria V. (dir) *Le sens des données. Statut du corpus et herméneutique à l'aune des humanités numériques*. (p.131-158) Paris : Humanités Numériques, L'Harmattan.

**Chantal Le Roch** est enseignante de FLE au Carré International où elle enseigne la langue et le cinéma auprès des étudiants norvégiens du programme Auskurs. Elle prépare actuellement une thèse en sciences du langage à l'Université de Caen qui a pour titre : « La représentation de la langue parlée dans le cinéma contemporain ». Ses thématiques de recherche portent sur l'oralité et le parler ordinaire.