

Quelle est la place de la variation sociolinguistique dans la classe de FLE en Norvège?

*Une étude qualitative de la prise en compte de la variation diamésique
(oral/écrit) et la variation diaphasique (situationnelle).*



Henriette Ege

Mémoire de Master

Institut des langues étrangères

Université de Bergen

Septembre 2018

Sammendrag (résumé en norvégien)

Denne masteroppgaven stiller spørsmålet ” Hva er sosiolingvistisk variasjon sin plass i franskklasserommet i Norge?”. Med sosiolingvistisk variasjon menes språklige variasjoner som endrer seg etter ulike forhold som situasjon, tid, sted, sosial klasse, alder, kjønn, aspekter som varierer fra skriftlig til muntlig eller sider ved språket som har endret seg over tid. Alle språk har variasjoner og det finnes alltid flere måter å uttrykke seg på. Kommunikativ kompetanse er nettopp dette; det å kunne tilpasse språket sitt etter ulike situasjoner man befinner seg i. Likevel ser vi at selv om det har vært et økende fokus på muntlig kompetanse, og ikke minst kommunikativ kompetanse, i styringsdokumentene de siste årene gjenspeiles ikke alltid dette i franskklasserommet. Elevene lærer stort sett et normert fransk, fri fra variasjon, som dermed ikke gjenspeiler fransk slik det snakkes i de fransktalende landene. Man kan da stille spørsmål ved om elevene lærer kommunikativ kompetanse eller om kunnskapene de tilegner seg gjenspeiler mer et instrumentelt turistspråk enn et levende og bruksfunksjonelt språk.

Denne oppgaven tar for seg fire nivåer for å belyse plassen til variasjoner i franskklasserommet på ungdomsskolenivå. Vi begynner med et overblikk på dagens skolereform som er Kunnskapsløftet fra 2006, og fortsetter videre med læreboken, *C'est chouette 2*, som analyseres ut fra Kunnskapsløftets kompetansemål knyttet til nettopp kommunikasjon. Videre ser vi på lærerens perspektiv og hvordan han forstår begrepene *kommunikativ kompetanse* og *variasjon*, før elevens forståelse av variasjon står i fokus i siste kapittel. Ved å belyse problemstillingen fra disse fire sidene får vi forhåpentligvis et solid innblikk i variasjoner sin plass i franskklasserommet i Norge.

I tillegg til hovedspørsmålet stilles også følgende underspørsmål:

- Hvordan tar læreboken *C'est chouette 2* i betraktning kompetansemålene til hovedområdet *Kommunikasjon* fra Kunnskapsløftet og i så måte også kommunikativ kompetanse og sosiolingvistisk variasjon?
- I hvilken grad og på hvilken måte forstår fransklærere i Norge begrepene *kommunikativ kompetanse* og *variasjon*?
- I hvilken grad forstår elevene skriftlig/muntlig variasjon?

Remerciements

Tout d'abord je veux remercier mes directeurs de mémoire, Øyvind Gjerstad et Kjersti Sivertsen. Øyvind, vous avez été mon professeur préféré à l'université dès le début. Merci pour vos commentaires et vos conseils que vous m'avez donné au cours de mon travail. Nous devrions trouver un nouveau projet maintenant n'est-ce pas ?

Kjersti, votre expérience en tant que professeur combiné avec votre enthousiasme m'a beaucoup inspiré. Discuter avec vous a été très instructif pour moi et nos discussions avec du gâteau et du café à Espresso House vont me manquer. J'espère qu'un jour je serai aussi bon professeur que vous.

Un grand merci à Catrine Bang-Nilsen, doctorante et enseignante à l'Université de Caen qui a enseigné le cours qui a ouvert mes yeux pour la sociolinguistique et m'a inspiré pour ce projet de mémoire. Merci aussi à Gaëlle Cador qui a fait la relecture du mémoire – je suis sûre que c'était nécessaire !

Je suis aussi très reconnaissante à tous mes amis qui m'ont encouragé, surtout Ragnhild qui est ma camarade de classe depuis le début, et Ingjerd avec qui j'ai passé un semestre inoubliable à l'Université de Caen. Merci également à mon copain, Håkon, que j'ai rencontré pendant l'étape finale de ce travail. Merci pour des mots d'encouragement et d'avoir compris à quel point ce projet est important pour moi.

Finalement, je veux remercier ma famille pour son soutien et spécialement ma grand-mère, farmor Tora, qui ne comprend pas tout à fait ce que je fais, mais qui vérifie régulièrement que je ne devienne pas si intelligente qu'il n'est pas possible de me parler.

Table de matières

Sammendrag (résumé en norvégien)	3
Remerciements	4
Table de matières	5
1. Introduction	7
1.1. Présentation de la problématique	8
1.2. Structure du mémoire.....	9
2. Cadre théorique	10
2.1. La notion de <i>langue</i>	10
2.2. La variation sociolinguistique	11
2.3. La variation selon Françoise Gadet	12
2.4. La notion de <i>norme</i> et <i>standard</i>	14
2.5. Bilan	16
3. Cadre institutionnel	18
3.1. L'apprentissage des langues étrangères – un aperçu historique	19
3.2. La compétence communicative – qu'est-ce que parler veut dire?.....	21
3.3. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.....	22
3.4. La compétence communicative selon le CECRL.....	22
3.5. La Promotion de la Connaissance	24
3.6. Les différentes parties de K06.....	25
3.7. Les trois domaines principaux de K06.....	26
3.7.1. Apprentissage des langues	27
3.7.2. La communication.....	28
3.7.3. Culture, langue, société	29
3.8. Bilan	31
4. La variation dans le manuel <i>C'est chouette 9</i>	32
4.1. Introduction.....	32
4.2. Méthode.....	32
4.2.1. Le choix de méthode	33
4.2.2. Le manuel <i>C'est chouette 2</i>	34
4.2.3. Les objectifs du domaine <i>Communication</i> dans K06.....	35
4.2.4. Le schéma d'analyse et le choix des objectifs.....	37
4.3. Analyse.....	38
4.3.1. L'utilisation des documents authentiques et adaptés	39
4.3.2. Présenter différents thèmes à l'oral et participer spontanément des conversations simples	41
4.3.3. Exprimer son opinion	45
4.3.4. Adapter sa langue selon la situation de communication d'un certain niveau.....	46
4.3.5. La variation écrit/oral.....	47
4.4. Bilan	48
5. Dans quelle mesure la compréhension de la variation est-elle un savoir partagé entre les professeurs de FLE ?	50
5.1. Introduction.....	50
5.2. Méthode.....	51
5.3. Discussion des résultats	54

5.3.1. Introduction.....	54
5.3.2. Comment comprenez-vous la notion « compétence communicative » ?.....	56
5.3.3. Comment est-ce que ça se voit dans votre salle de classe ?	58
5.3.4. Quelle est votre relation avec les variations de la langue française ?.....	60
5.3.5. Faites-vous savoir aux élèves l'importance d'utiliser la variation écrit/oral ?	65
5.3.6. Qu'est-ce qui représente éventuellement un défi dans l'enseignement des variations, et pourquoi ?	69
5.4. Bilan	74
6. Dans quelle mesure les élèves comprennent-ils la variation diamésique ?.....	76
6.1. Introduction.....	76
6.2. Méthode.....	77
6.3. Discussion.....	80
6.3.1. Qu'est-ce que tu as remarqué avec la prononciation de la phrase « Tu as quel âge » ? Nous pouvons faire la même chose avec la question « Tu habites où ? »,	81
6.3.2. Est-ce que tu peux deviner pourquoi c'est comme ça?	83
6.3.3. Qu'es-ce que cela veut dire quand l'une des filles dit "on" dans la phrase " On est amis"? ..	84
6.3.4. Peux-tu mentionner d'autres différences entre le français écrit et le français oral ?.....	86
6.3.5. Est-ce que tu parles toujours comme tu écris en norvégien?.....	88
6.4. La différence entre les niveaux	89
6.5. Bilan	90
7. Conclusion	91
7.1. Pistes pour des recherches ultérieures	95
Bibliographie :.....	96
Annexe	103
Annexe 1: Le schéma d'analyse de <i>C'est chouette 2</i>	103
Annexe 2: Les questions du sondage des professeures	104
Annexe 3 : Le dialogue de l'enregistrement audio	105
Annexe 4: Les questions du sondage des élèves	106

1. Introduction

La communication est le point de départ de l'interaction entre les êtres humains, et dans la société d'aujourd'hui, la langue ouvre des portes vers le monde entier. Mais le fait de « parler une langue, » qu'est-ce que cela veut dire ? L'école latine mettait en avant la mémorisation et la répétition mais cela n'a pas donné de compétences permettant aux élèves de communiquer avec autrui. Depuis lors, la valeur utilitaire de la langue étrangère a beaucoup changé, et aujourd'hui, il s'agit de communiquer et d'utiliser la langue activement dès le début comme moyen de communication. Vold (2014) décrit comment le but de la langue étrangère à l'école a longtemps porté deux perspectives : la matière doit donner aux élèves la capacité de communiquer avec d'autres utilisateurs de la langue d'une manière convenable (la perspective de valeur utilitaire) et la matière doit aussi donner aux élèves un aperçu de leur propre, scène culturelle, mais également de celle des autres, et ainsi contribuer à la compréhension et aux respect entre les personnes des différentes cultures (la perspective de l'éducation personnelle¹) (Vold, 2014, p.1).

Le plan stratégique *La langue ouvre des portes*² dit que « L'enseignement de la langue étrangère a une approche pratique » (KD, 2007, p. 43). Cette approche est aussi soulignée dans la réforme scolaire d'aujourd'hui, la Promotion de la Connaissance³ de 2006. Ce que la Promotion de la Connaissance ne prend pas en considération de la même manière est le fait qu'une langue n'est pas un système homogène - la langue a des variations. L'usage de la langue varie selon la situation, la classe sociale, l'âge, le sexe et les variations changent aussi entre l'oral et l'écrit. Il y a toujours plusieurs manières pour s'exprimer et la manière de s'exprimer change selon la situation de communication.

Le concept *compétence communicative*, qui a été introduit en 1966 par le linguiste Dell Hymes, implique exactement cela ; adapter sa langue selon la situation de communication. Dans la classe de français langue étrangère (désormais abrégé en FLE),

¹ Dans ce travail, l'expression éducation personnelle signifie *danning* en norvégien.

² Traduit par moi : Språk åpner dører

³ Kunnskapsløftet

on voit que même s'il y a un focus plus accentué sur la compétence communicative, au moins dans les documents officiels, cela n'est pas toujours le cas dans la classe. La Promotion de la Connaissance présente les différentes compétences et donne différents objectifs pour l'enseignement, mais ce sont les professeurs qui doivent organiser leur enseignement par rapport aux objectifs donnés. Dans cette optique, il est alors intéressant de voir dans quelle mesure la variation, y compris la compétence communicative, trouve sa place dans la classe de FLE.

1.1. Présentation de la problématique

Le but de la matière langues étrangères est de communiquer depuis 120 ans, mais le cœur du problème aujourd'hui se trouve alors dans l'adaptation et l'organisation de l'enseignement de sorte que l'approche pratique est donnée une place dans la classe (Heimark, 2008, p. 11). Une approche pratique comprend idéalement un emploi communicatif de la langue dès le début qui correspond à la manière dont elle est parlée dans le(s) pays cible(s). Dans la classe de français les élèves apprennent souvent une langue standardisée, sans variations, qui ne ressemble pas à la langue réelle et authentique. On peut alors se demander si les élèves apprennent la compétence communicative, donc une langue vivante avec une utilisation fonctionnelle ou s'ils apprennent une langue instrumentale et touristique. Cependant, il faut remarquer que l'approche pratique comprend aussi la langue écrite, mais dans le cadre de ce travail c'est la langue orale qui nous intéresse, étant donné que les deux variations que nous traitons se réalisent le plus souvent à l'oral.

Ce projet de mémoire traite alors de la place de la variation dans la classe de FLE, plus précisément au niveau du collègue. Pour limiter la portée du projet, nous allons traiter deux variations choisies ; la variation diamésique (écrit/oral) et la variation diaphasique (situationnelle). La question principale sera alors: Quelle est la place de la variation diamésique (écrit/oral) et de la variation diaphasique (situationnelle) dans la classe de FLE en Norvège?

En plus, trois questions secondaires vont nous aider à éclairer la question principale :

- Quelle est la prise en compte de la compétence communicative, y compris la variation sociolinguistique dans le manuel *C'est chouette 2* ?
- Dans quelle mesure la compréhension de la variation et la compétence communicative sont-elles un savoir partagé entre les professeurs de FLE ?
- Dans quelle mesure les élèves comprennent-ils la variation diamesique ?

1.2. Structure du mémoire

Le mémoire est composé de six chapitres, suivis d'une bibliographie et d'une annexe. Le premier chapitre est l'introduction où je présente le thème et la question de recherche. Le deuxième chapitre est le cadre théorique de l'étude où les termes clés sont définis et la théorie utilisée est présentée. Dans le troisième chapitre, je présente le cadre institutionnel qui traite les documents officiels, surtout La Promotion de la Connaissance et aussi le e Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Le quatrième chapitre est une analyse qualitative du manuel scolaire *C'est chouette 2*. Le cinquième chapitre est consacré aux professeurs et traite de la compréhension de *compétence communicative* et de la *variation* parmi 43 professeurs de FLE en Norvège. Le sixième chapitre cherche à éclairer la perspective des élèves et de discuter s'ils sont sensibilisés pour apprendre la variation. Pour finir, je présenterai mes conclusions.

2. Cadre théorique

2.1. La notion de *langue*

Une langue est définie par le dictionnaire Larousse comme « un système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux ». Toutes les langues du monde ont des variations et elles ne possèdent pas un ensemble unique et stable de règles ; les locuteurs d'une même communauté linguistique n'ont pas forcément les mêmes usages linguistiques. La langue a des variations et les variations sont liées au temps, à l'espace, aux groupes sociaux, à l'individu et à la situation de communication. Prenons comme exemple la langue française, on voit qu'elle est parlée de façon diversifiée sur les cinq continents, une diversité qui peut s'expliquer par des raisons historiques. On trouve aussi différents registres et styles qui varient selon l'âge, le sexe et la catégorie sociale et qui peuvent aussi varier selon la situation de communication.

Si toutes les langues ont des variations et ne possèdent pas un ensemble stable de règles, la définition proposée par Larousse est-elle suffisante ? Dans *Le cours de linguistique générale* de 1916, Ferdinand de Saussure fait la distinction entre trois aspects pour définir la langue ; la langue, le langage, et la parole. Saussure définit une langue comme un système abstrait de signes qu'on peut apprendre. Paul Wald explique dans son article *La langue est un fait social* ». *Rapports entre la linguistique et la sociologie avant Saussure* (2012), comment Saussure a transformé fondamentalement la problématique de la linguistique en disant que la langue est un fait social ». Saussure a vu la langue..

(...) comme un fait qui est indépendant de l'action de l'individu et de ses actes et qui, au contraire s'impose à lui dans la société, dans la « masse parlante » de tous ceux qui parlent la même langue que lui. La langue se maintient au-delà de l'individu qui n'a pas directement prise sur ses règles. (Wald, 2012).

Avec cette définition de langue Saussure a dû distinguer la langue du langage. Le langage est la capacité linguistique et la langue à l'outil qui dans cette perspective est « « un

phénomène total », une activité multiforme de communiquer entre humains et d'être sous l'emprise d'une langue » (ibid.). Saussure regarde aussi le langage comme une faculté inhérente de l'humain de construire des codes pour communiquer (Guilbalt, 2005). La parole est le concept qui s'oppose à la langue ; la langue est ce qui est stable et durable alors que la parole, « c'est l'instance des réalisations déterminées par toute sorte de forces qui s'exercent sur l'individu dans son action » (Wald, 2012).

Pour Saussure la différence entre la synchronie et la diachronie était très importante. Selon Saussure, la langue était un système synchrone où toutes les parties sont indépendantes les uns les autres. Il a dit que quand différentes parties de la langue changent à travers le temps, cela influence le système en totale (Theil, 2018). Le structuralisme de Saussure a suscité des idées importantes pour des recherches ultérieures, ce qui nous a donné le domaine de la sociolinguistique.

2.2. La variation sociolinguistique

La sociolinguistique est une branche relativement récente de la linguistique qui concerne la relation entre la langue et la société, c'est-à-dire l'étude de la langue dans son contexte socioculturel. La sociolinguistique est devenue un domaine de recherche distinct dans les années 1960, principalement à la base des recherches faites par William Labov sur la langue parlée à New York (Simonsen, 2018). Labov critique l'idée de Saussure d'une communauté linguistique parfaitement homogène. Pour lui, « la variation est une donnée fondamentale de la langue ; elle est inhérente au système » (Wynants, 1997, p. 30). Labov a montré que les variations dans la langue n'étaient pas faites par hasard, mais que les variations étaient utilisées systématiquement et qu'elles étaient dirigées par des facteurs sociaux comme le sexe, l'âge, le statut social, le statut économique et les ambitions sociales ainsi que par la situation de communication et le contexte (ibid.). Son analyse de la variation sert de base aux analyses similaires à travers le monde occidental, aussi en Norvège (Simonsen, 2018). En même temps, Dell Hymes a introduit le terme *compétence communicative*, un terme qui englobe la connaissance sous-jacente du locuteur à propos de sa langue et qui inclut non seulement des règles grammaticales mais aussi les règles pour quand et comment la langue peut être utilisée dans différentes situations (ibid.). Nous allons traiter la compétence communicative de

manière plus approfondie dans le chapitre 3.

Toutes les langues du monde ont des variations et nous distinguons normalement quatre types de variations. La première variation, la variation diachronique (la langue change à travers le temps), a été introduite par Saussure. Les deux variations suivantes, la variation diatopique (géographique) et la variation diastratique (sociale et démographique) ont été introduits par Flydal (1951) et repris par Coseriu qui a aussi ajouté la quatrième variation, la variation diaphasique (situationnelle) (Vosghanian, 2007). Les sociolinguistes s'intéressent essentiellement à l'usage et aux usagers plutôt qu'à la norme. Ils proposent différents classements pour présenter la variation et nous adoptons ici celui de Françoise Gadet, qui considère deux typologies de variation ; 1) la variation selon les usagers et 2) la variation selon l'usage. Gadet propose aussi d'ajouter une cinquième variation qu'elle définit ainsi :

Une autre distinction relevant également de l'usage intervient entre oral et écrit. Elle est particulièrement forte dans une langue de culture très standardisée comme la langue française. Ici, c'est la distinction de canal de transmission de la parole qui constitue le pont d'ancrage de la différence : aucun locuteur ne parle comme il écrit, aucun n'écrit comme il parle. La distinction n'est pas purement matérielle, elle touche aussi la conception même des discours. Il faudra donc distinguer entre ce qui est un effet général de l'oralité, et ce qui relève de la variation (Gadet, 2004b, p. 98).

Pour expliquer la variation nous allons utiliser la théorie de la sociolinguiste Françoise Gadet. Gadet est professeure de sciences du langage à l'Université de Paris Ouest Nanterre la Défense. Son domaine d'intervention est la sociolinguistique, et en particulier la sociolinguistique variationnelle.

2.3. La variation selon Françoise Gadet

Dans *La variation sociale en français* (2007), Françoise Gadet explique qu'il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées. La variation se manifeste à tous les niveaux de la langue et Gadet distingue cinq types de variations, classés dans le tableau suivant, extrait du livre *La variation sociale en français* (Gadet, 2007, p. 23).

Variation selon l'utilisateur	temps	changement	diachronie
	espace	Géographie, régional, local, spatial	diatopie
	société, communauté	social	diastratie
Variation selon l'usage	styles, niveaux, registres	situationnel, stylistique, fonctionnel	diaphasie
	canal	oral/écrit	diamésie

Gadet définit les cinq types de variations en expliquant les particularités de chacun. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons à la variation diaphasique et à la variation diamésique. La variation diaphasique est intéressante parce qu'elle peut constituer pour l'apprenant une ressource pour interpréter certaines situations, et même pour y rendre une part active (ibid.) Ce type de variation joue aussi un rôle important dans l'éducation personnelle et la compétence interculturelle, deux aspects que je commenterai plus tard. D'autre part, je traiterai aussi la variation diamésique par rapport à la situation indiquant que « dans la meilleure des hypothèses l'enseignement passera par une distinction entre des usages oraux et des écrits de la langue » (Favart, 2010).

La variation diaphasique est définie par Gadet comme la « capacité des locuteurs à moduler leur façon de parler en fonction de différents interlocuteurs et activités » (Gadet, 2007, p. 172). La variation diaphasique est également appelée la variation situationnelle. C'est-à-dire que c'est le locuteur qui, selon les situations de communication, emploiera divers styles ou registres de la même langue. Gadet explique que la variation se manifeste très vite dans l'acquisition de la langue maternelle et que les enfants deviennent sensibles aux différentes façons de parler. Quant à la deuxième

ou troisième langue, il est probable que les variations ne se manifestent pas aussi vite, car on n'apprend pas la langue dans son contexte naturel.

Ensuite, Gadet dit que « La diversité de canal, oral ou écrit, peut aussi être rapportée à la diaphasie ; les usagers ne parlent pas comme ils écrivent, et inversement » (Gadet, 2007, p. 17). Gadet souligne alors que certaines formes sont plus fréquentes à l'écrit et certaines formes sont plus fréquentes à l'oral :

Certaines formes morphologiques (passé simple, passé antérieur, subjonctif imparfait) ou syntaxiques (interrogation en inversion complexe, inversions stylistiques) sont plus fréquentes à l'écrit. D'autres au contraire apparaissent surtout à l'oral, comme le détachement, la structure binaire ou l'interrogation par intonation (Gadet, 2007, p.17).

Cependant, la variation diaphasique est une variation qui se réalise le plus souvent à l'oral. La situation de communication varie à cause de l'espace, du lieu, du moment, des rôles, des hiérarchies et des enjeux sociaux et on va donc adapter la langue selon la situation. Gadet explique cela en disant que « toutes les variations sont forcément la conséquence de la mise en place d'une norme et s'il y a variation, c'est forcément par rapport à une norme ». (Gadet, 2007, dans Lebray, 2012).

2.4. La notion de *norme* et *standard*

Une question importante en sociolinguistique est celle de la norme. Girard et Lyche (2013) disent que la langue standard représente la norme d'une langue. Elles expliquent ensuite comment « une langue standard se caractérise par un minimum de variation au niveau de la forme et codifie de façon très précise cette forme » (ibid.) Riegel, Pellat et Rioul expliquent comment « en France, le français standard coexiste avec d'autres variétés de la langue française pour former un grand polysystème que structurent des constantes et des variables » (Riegel, Pellat et Rioul, 2014, p. 19) Ces variétés sont des variations, situationnelles, techniques, sociales ou stylistiques. Riegel et al. disent que « le français standard n'est qu'une variété parmi d'autres », mais qui historiquement a été défini comme le « bon usage » (ibid.). Ce standard était basé sur des critères subjectifs, esthétiques et sociaux, proposé par l'Académie Française en 1634 sous l'initiative de Richelieu. Le standard est encore aujourd'hui la langue de l'enseignement,

de l'administration, du pouvoir législatif et de la littérature.

Riegel et al. disent que « l'oral et l'écrit ne sont pas égaux devant la norme » (Riegel et al., 2014, p. 55). La norme écrite est vue comme la plus prestigieuse, basée sur la littérature classique. « L'expression de français parlé est ambiguë : elle désigne objectivement la langue qu'on utilise quand on parle, mais elle est connotée négativement avec les synonymes *populaire* ou *familière*, et alors dévalorisé par la norme » (ibid. p. 56). Riegel et al. disent qu'on risque avec une telle distinction « de restreindre le parlé au familier alors que la diversité des registres de langue se rencontre aussi bien à l'oral qu'à l'écrit » (ibid.).

En sociolinguistique, la langue standard se définit par un certain nombre de prescriptions en matière de phonologie, de lexique, de syntaxe et de style et elle est en général associée au code écrit. La norme écrite est la langue des grands écrivains, elle est codifiée et elle s'appuie sur un corpus défini (Girard et Lyche, 2013) On ne parle pas comme on écrit et on peut donc aussi discuter la norme de l'oral. La norme orale est difficile et elle ne s'appuie pas sur un code, mais reflète un usage (ibid.). Bjørke et Grønn affirment que même s'il y a moins d'exigences pour une langue correcte à l'orale, les élèves doivent quand même maîtriser des compétences linguistiques significatives afin d'écouter, de comprendre et de participer aux conversations ainsi que faire des présentations (Bjørke et Grønn dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p. 33).

Gadet de son côté dit que bien que la notion d'une « langue standard » existe en théorie, elle ne correspond pas à la réalité. Gadet considère la langue standard comme étant une idéologie plus qu'un usage effectif de la langue française. Elle explique la standardisation en disant que « la standardisation soumet les locuteurs à une idéologie du standard qui valorise l'uniformité comme état idéal pour une langue, dont l'écrit serait la forme parachevée » (Gadet, 2007, p. 27). Toute forme qui s'écarte de ce « standard uniformisé » est perçue comme une variation et elle est donc considérée comme incorrecte : « La standardisation ayant pris la forme d'une réduction de la variation, elle fonctionne sur des exclusions tendant à n'admettre qu'un seul usage comme correct » (ibid., p.114) Ici, on implique l'idée que certaines façons de s'exprimer sont préférables à d'autres. Ce qui, par voie de conséquence, exclut toute forme de variation (Favart, 2010).

Le fait qu'il existe des différentes manières de s'exprimer veut dire que dans une certaine situation une norme est appliquée, mais dans une autre situation une autre norme est appliquée. Riegel et al. expliquent qu'un même locuteur ne s'exprime pas de la même manière dans une conversation avec un vieil ami et dans un discours officiel (Riegel et al., 2014, p. 21). Nous trouvons donc ici un écart à la norme. Cet écart à la norme peut être difficile à expliquer pour les enseignants car ils ont besoin d'une norme sur laquelle ils peuvent se baser dans l'enseignement et beaucoup d'enseignants se demandent alors quel français enseigner. Girard et Lyche proposent d'enseigner un français standard qui ouvre pour certaines variations, ce qu'elles appellent *une norme pédagogique* qui « reflète le français standard » mais qui autorise en même temps « une variation limitée » (Girard et Lyche, 2013).

2.5. Bilan

La sociolinguistique est une branche relativement nouvelle de la linguistique qui traite la langue dans son contexte social. Saussure a dit que la langue est un fait social qui est indépendant de l'action de l'individu, et que la langue est un système homogène de signes. Avec cette définition de la langue, Saussure a dû distinguer la langue de la parole et du langage. La parole dénote les énoncés produits par un individu et elle s'oppose alors à la langue qui est stable. Le langage est la langue à l'outil, et Saussure regarde aussi le langage comme une faculté inhérente de l'être humain de construire des codes pour communiquer. Labov critique ce point de vue en disant que les variations sont inhérentes à la langue, et qu'elles sont utilisées systématiquement selon différents facteurs.

Quant aux variations, on distingue entre types. Saussure avec son structuralisme, a introduit la première variation, la diachronie (changement à travers le temps). Ensuite, quatre autres variations sont nommées par différents linguistes, la variation diatopique (géographique), la variation diastratique (sociale et démographique), la variation diaphasique (situationnelle) et ensuite la variation diamésique (écrit/oral) Dans le cadre de ce travail nous cherchons à montrer comment la variation diamésique et la variation diaphasique sont traitées dans l'enseignement du FLE en Norvège. Pour cela nous avons alors défini quelques termes importants :

La compétence communicative est une compétence qui contient à la fois les règles grammaticales et les règles pour quand et comment la langue peut être utilisée dans différentes situations. **Le français standard** est la langue qui historiquement était vu comme le bon usage de la langue et dont «relève aujourd'hui la langue qu'on attribue aux Parisiens éduqués dans un registre soigné» (Girard et Lyche, 2013). Gadet considère le français standard comme un idéologie plus qu'un usage de la langue (Gadet, 2007). Le français standard est aussi vu comme une **norme** entre autres variétés. On distingue aussi **la norme écrite** et **la norme orale**. La norme écrite est la langue des écrivains proche de français standard avec un corpus défini, alors que la norme orale est difficile à cerner et sa définition reste floue. Cette grande variété nous donne un **écart à la norme** où il y a différentes situations qui acceptent différentes normes, ce qui pose des problèmes pour les enseignants de FLE. Néanmoins, **une norme pédagogique** qui reflète le français standard mais en même temps contient une variation limitée permet aussi d'apprécier la variation comme une partie de l'enseignement.

3. Cadre institutionnel

L'école norvégienne est basée sur le principe d'une école pour tous,⁴ un principe qui dit que tout le monde a le droit à une éducation adaptée au besoin de chacun (KUF Innst. S. nr 15, 1995-1996). L'école est gratuite et obligatoire de 6 à 16 ans en Norvège. À 16 ans, les élèves peuvent continuer leur scolarité au lycée pour une durée de trois ans. Aller au lycée n'est pas obligatoire mais selon BUFDIR, seulement 2-3 % des élèves quittent l'école après l'enseignement primaire (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet⁵, 2015).

L'apprentissage d'une langue étrangère commence normalement au collège. L'allemand, l'espagnol et le français sont les langues les plus courantes et les plus choisies par les élèves. Au lycée, La Direction norvégienne de l'éducation et de la formation (Utdanningsdirektoratet) a dressé une liste de 41 langues qui peuvent être enseignées, parmi elles le chinois, l'italien, les différentes langues Samis et aussi la langue signes (Utdanningsdirektoratet, 2018). Les élèves peuvent choisir quelle langue étrangère ils veulent étudier, mais le choix dépend évidemment de ce que l'école peut offrir. Il faut remarquer qu'apprendre une langue étrangère n'est pas obligatoire au collège, mais au lycée la langue étrangère est obligatoire dans quelques voies, la voie générale⁶ par exemple, pour obtenir le certificat général d'admission à l'université⁷.

La Promotion de la Connaissance a introduit, pour la première fois en Norvège, « un seul programme qui détermine les principes d'enseignement des langues étrangères à la fois au collège et au lycée » (Helland, 2011). Le programme de 2006 comprend trois domaines principaux :

- 1) Apprentissage des langues
- 2) Communication
- 3) Langue, culture, société.

⁴ Enhetsskoleprinsippet

⁵ Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet ressemble au Direction des Affaires Sanitaires et Sociales en France.

⁶ La voie générale signifie ici la voie appelé *studiespesielsing* en norvégien.

⁷ Generell studiekompetanse

Les principes permettent d'assurer la progression entre collège et lycée ; les élèves font leur apprentissage d'une langue au niveau 1 au collège et continuent la même matière au niveau 2 au lycée. Le niveau 3 existe aussi, mais c'est une option choisie par très peu d'élèves. Nous pouvons aussi remarquer que si les lycéens n'ont pas la même langue étrangère que celle qu'ils avaient étudiée au collège, les élèves sont obligés d'apprendre une nouvelle langue au lycée. Au totale, les élèves norvégiens étudient une langue étrangère pendant 5 ou 6 ans. Nous allons traiter les trois domaines plus précisément. Voyons maintenant comment la langue étrangère est traitée à travers le temps.

3.1. L'apprentissage des langues étrangères – un aperçu historique

Les langues étrangères ont subi plusieurs changements à travers le temps. Le latin était la langue étrangère qui dominait en Europe des années 1500 jusqu'au milieu des années 1800. La méthode utilisée était la méthode traditionnelle où l'apprentissage de la langue était réduit à un processus mécanique où la mémorisation, la répétition et l'automatisation occupaient une place importante (Puren, 1988). Vers la fin des années 1800, des tentatives pour réformer l'enseignement des langues étrangères ont été faites, et le philologue norvégien Johan Storm a exprimé son mécontentement sur la manière d'enseigner les langues étrangères à cette époque: « Avant tout, ce qui est important est de rendre l'enseignement des langues étrangères plus pratique de sorte que l'apprenant apprenne vraiment à utiliser la langue qu'il n'en connaisse pas seulement les règles⁸ » (Storm 1887 cité par Heimark, 2014 , p. 38).

Les chercheurs ont commencé à se demander si l'apprentissage de la langue première et de la langue seconde avaient des caractéristiques communes. Avec cette idée et le développement de l'alphabet phonétique international, l'approche communicative de la langue est devenue plus accessible. Le dictat et les approches inductives étaient encore au centre de l'enseignement mais on est allé vers l'apprentissage des phrases plutôt que de mots.

⁸ Traduit par moi.

Simensen (1998) souligne trois aspects qui ont émergé pendant cette époque et qui ont contribué au développement ultérieur de la théorie et des méthodes communicatives :

- l'importance de la parole a été reconnue.
- l'approximation de l'utilisation actuelle de la langue est devenue plus ciblée.
- le développement de l'alphabet phonétique international, un alphabet qu'on peut utiliser pour transcrire n'importe quelle langue (Simensen 1998, cité par Motrøen, 2008 p. 3).

La compétence communicative et l'approche communicative n'ont pas été utilisées tout de suite, et bien que cela a été un début, l'apprentissage des langues a traversé plusieurs changements du 19^{ème} siècle jusqu'à aujourd'hui (la méthodologie directe, la méthodologie active, la méthodologie audiovisuelle, voir Puren, 1988). La méthode pour la didactique aujourd'hui est l'approche communicative où la production orale est aussi importante que la production écrite. Cependant, la méthode traditionnelle est malheureusement encore utilisée, comme nous allons le voir avec l'analyse du manuel dans le chapitre 4 et aussi quand nous évoquerons les réponses des professeurs au sondage dans le chapitre 5.

L'accent mis sur les langues étrangères est passé de la forme et de la répétition à la communication dans les années 1970, et une personne importante pour ce changement a été le linguiste Stephen Krashen. Krashen estime que l'apprentissage d'une langue ne nécessite pas une formation approfondie aux règles grammaticales ou aux exercices de répétition. Il croit que l'acquisition d'une langue nécessite une interaction significative, ce qu'il appelle la communication naturelle (Krashen, 1981). Néanmoins, les tendances montrent que même si l'accent mis sur la grammaire avait moins de place, des recherches montrent que les élèves apprenaient beaucoup de l'enseignement de la grammaire, donc le progrès a reculé vers la fin des années 90 (Burner, 2018).

Le fait de communiquer a été un objectif important dans les programmes d'études norvégiens depuis 1974, mais on voit qu'à partir des années 1980, on relie progressivement les compétences linguistiques pratiques au concept de la compétence communicative (Vold, 2014, p. 3). L'idéal de pouvoir s'exprimer parfaitement dans la langue étrangère a été réduit et il est devenu évident qu'il est inévitable de faire des

erreurs lorsqu'on apprend une nouvelle langue et qu'il s'agit avant tout de communiquer : la compétence communicative était au centre de la didactique des langues étrangères.

3.2. La compétence communicative – qu'est-ce que parler veut dire?

Le terme *compétence communicative* a été introduit par Dell Hymes en 1966 comme une réaction à la notion de « compétence linguistique » de Noam Chomsky. Selon Hymes, parler une langue n'est pas seulement parler correctement linguistiquement mais aussi s'adapter à la situation de communication. Il dit qu'un enfant normal acquiert la connaissance des phrases non seulement comme grammaticales, mais aussi comme appropriées. En bref, un enfant devient capable d'accomplir un répertoire d'actes de langage (Hymes, 1972, p. 277) Spada et Lightbown expliquent dans leur livre *How languages are learned* (2013) comment les apprenants d'une langue seconde apprennent parler d'une manière plus formel en comparaison avec la langue qui est utilisée dans les contextes sociaux. Elles remarquent aussi que les professeurs ont l'habitude de parler dans leur première langue pour la gestion de classe ce qui prive les apprenants de l'expérience de la langue en usage dans une situation réelle de communication (Lightbown et Spada, 2013, p. 39).

Le débat sur un idéal approprié pour l'enseignement des langues étrangères prend souvent comme point de départ le « locuteur natif idéal » où le locuteur natif est l'ultime modèle (Hansen dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p. 213). Cet idéal a longtemps dominé l'enseignement des langues étrangères, mais ces dernières années on a vu un changement de paradigme, au moins dans les documents officiels. Publié en 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) dit que:

« Le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (CECRL, 2001, p. 11)

Les programmes d'études en Norvège ne sont pas explicitement liés au CECRL, mais il est bien connu dans les communautés académiques que le programme d'études est

inspiré par et basé sur ce document détaillé (Vold, 2014, p. 7). Voyons maintenant comment le CECRL définit la compétence communicative

3.3. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Le CECRL est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001 qui vise à promouvoir les compétences communicatives et qui définit des niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Pour chaque niveau le CECRL définit les compétences compatibles avec le niveau. Les niveaux sont appelés A1, A2, B1, B2, C1, C2, où le niveau A1 est le niveau tout débutant et le C2 le niveau le plus avancée.

Le CECRL a été traduit en norvégien en 2007, basé sur l'équivalente en anglais, traduit par l'université de Cambridge. Un résultat important de la traduction, selon l'introduction du CECRL en norvégien, est que nous avons eu une traduction des termes pour décrire les aspects pédagogiques de la langue que nous n'avions pas auparavant. Voyons maintenant comment la compétence communicative est traitée dans le CECRL.

3.4. La compétence communicative selon le CECRL⁹

Le CECRL propose une classification de trois parties pour la compétence communicative: la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

La compétence linguistique :

La compétence linguistique contient les savoirs lexicaux, phonologiques et syntaxiques et aussi d'autres dimensions du système d'une langue. La compétence linguistique formelle, ne prend pas en compte le fait qu'une langue peut avoir des variations et que l'usage concret a des caractéristiques pragmatiques différentes. Cela peut être en termes de distinctions phonétiques, précision du lexique ou l'emploi du vocabulaire. L'accès aux savoirs comme l'activation, rappel et disponibilité joue aussi un rôle, selon le CECRL et l'organisation cognitive et le stockage mémoriel de ces savoirs sont individuels et dépendent de différents facteurs comme le plurilinguisme, la culture et la société où l'individu a appris à parler.

⁹ Les versions du CECRL en français, en anglais et en norvégien sont utilisées pour cette partie du travail.

La compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance qui est nécessaire pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Dans le cadre de ce travail, cette compétence est surtout très actuelle car elle contient les variations. La compétence sociolinguistique affecte toute forme de communication et elle est sensible aux normes sociales, aux règles de politesse, aux marqueurs de relations sociales, aux différences de registres et aux dialectes et accents.

Au début il peut être difficile pour les nouveaux apprenants de comprendre et prendre en compte toutes les nuances de la langue car ils sont au niveau débutant où parler français est encore un défi. Il est quand même important d'apprendre à adapter sa langue selon la situation de communication et, avec le temps, les apprenants vont commencer à découvrir que la langue change quand elle est utilisée. Dans la Promotion de la Connaissance, l'un des objectifs parle de cela. Pour le niveau 1 il est dit que les apprenants doivent être capable d'adapter la langue selon la situation de communication d'un certain niveau. Pour le niveau 2 la formulation ne contient pas « d'un certain niveau » mais que les apprenants doivent être capable d'adapter leur langue. Cela correspond à la variation diaphasique, la variation situationnelle.

Il n'y a pas, en Europe, de communauté linguistique entièrement homogène dit le CECRL. Les différentes régions ont leurs particularités et leurs manières culturelles de s'exprimer. L'identification des traits donne des indices significatifs sur la personne avec qui nous parlons et cela peut créer des stéréotypes, mais on peut les réduire par le développement de la compétence interculturelle. Un défi avec l'enseignement des langues étrangères est que les élèves ne parlent souvent qu'entre eux ou avec leur professeur. L'exploitation de la langue dans son contexte naturel avec toutes ses variations est donc limitée. Le développement de la compétence sociolinguistique dépend de l'engagement du professeur à montrer aux élèves des documents authentiques où ils peuvent découvrir la langue vivante et authentique dans des contextes sociaux réels.

La compétence pragmatique

La compétence pragmatique est l'usage pratique de la langue comme système et comment les différents messages sont organisés et structurés. La compétence pragmatique renvoie à

la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels des effets d'ironie et de parodie selon le CECRL.

Il s'agit d'organiser les phrases dans un ordre logique qui donne du sens, raconter des histoires, des anecdotes et des blagues aussi bien que donner son opinion, persuader, se présenter, attirer l'attention etc.

3.5. La Promotion de la Connaissance

Les programmes d'études en Norvège ne sont pas explicitement liés au CECRL, mais il est bien connu dans les communautés académiques que le programme d'études est inspiré par et basé sur ce document détaillé (Vold, 2014, p. 7). La dernière réforme scolaire, la Promotion de la Connaissance, présente des idées qui découlent du CECRL.

La Promotion de la Connaissance, d'ici appelée K06,¹⁰ est entrée en vigueur en 2006. Avant 2006, la réforme de 1997, L97, a concerné l'école primaire (l'école primaire et le collège) et la réforme de 1994, L94, a concerné l'enseignement secondaire (lycée). Avec K06, nous avons eu, pour la première fois dans l'histoire scolaire norvégienne, une réforme qui concerne toute l'éducation de base ; l'enseignement primaire et secondaire (et aussi l'éducation des adultes), ce qui nous permet de mieux assurer la progression et la continuation de l'apprentissage entre l'école primaire et l'école secondaire (Helland, 2011).

K06 a entraîné des changements de programme à l'école aussi bien que des changements au niveau de l'organisation et la structure. Les changements les plus importants peuvent être résumé en six points :

- Le travail avec les compétences générales est introduit dans toutes les matières à tous les niveaux.
- La formation en lecture et en écriture est mise en valeur dès la première année de l'éducation.
- Des programmes d'études pour les élèves et les stagiaires avec des objectifs clairs

¹⁰ *Promotion de la Connaissance* est la traduction de *Kunnskapsløftet* et sera dans ce qui suit référencée comme *K06*.

pour acquérir les compétences nécessaires.

- Changements aux niveaux des matières et de la répartition horaire.
- Nouvelle « structure d'offre » dans l'enseignement secondaire¹¹
- Choix local en termes de méthodes de travail, de matériel d'étude et d'organisation de la formation.¹²

3.6. Les différentes parties de K06

KL06 se compose de trois parties :

- 1) La partie générale
- 2) Les principes et les directives de l'enseignement
- 3) Les programmes des matières

La partie générale est en effet la même que dans l'introduction à L97 et inclut aussi *L'affiche d'apprentissage* (Læringsplakaten) qui constitue le lien entre la partie générale et les programmes des différentes matières. L'affiche d'apprentissage présente les principes importants et plus concrets de l'enseignement tant que les éléments les plus développés se trouvent dans les programmes des matières individuelles. Les programmes des matières individuelles présentent l'intention générale de la matière y compris le but du programme, la structure du programme, les objectifs de compétences, la répartition horaire aussi bien que les aptitudes fondamentales.

Une nouveauté dans K06 est la focalisation sur le terme *competence*. La compétence est définie comme « la capacité d'accomplir des tâches et maîtriser des activités complexes » (Kunnskapsløftet 2006)¹³. K06 propose un ensemble de compétences générales communes pour toutes les matières, et voici la présentation des compétences générales selon le livre blanc 3, *Culture pour l'apprentissage* (Stortingsmelding 30 UFD, 2003-2004):

¹¹ Tilbudsstruktur

¹² Les six points sont présentés par le gouvernement norvégien sur leur site internet (<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>)

¹³ Traduit par moi de <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Le comité de la qualité définit les compétences générales dans le cadre d'une compétence globale. Ces compétences générales sont définies par le comité comme les compétences de lecture et d'écriture, les compétences numériques, la compétence en anglais, en numérique et des stratégies pour l'apprentissage, la motivation (l'effort et la persévérance) et la compétence sociale.¹⁴

Ces compétences sont donc des aptitudes fondamentales qui doivent être développées chez les élèves, et qui seront une priorité dans l'enseignement de toutes les matières individuelles. L97 donne des méthodes de travail, K06 donne des objectifs et des compétences et l'organisation et les méthodes d'enseignement sont donc la responsabilité des écoles et des professeurs. Les compétences sont aussi intégrées dans les objectifs de compétence de la matière en question et nous allons maintenant traiter les trois domaines principaux dans le programme de matière pour le français comme langue étrangère.

3.7. Les trois domaines principaux de K06

Comme déjà mentionné, c'est avec K06 que nous avons eu un programme qui détermine les principes d'enseignement des langues étrangères (Helland, 2011). Le programme pour le français contient l'intention générale pour la matière. Il y est exprimé entre autre comment l'apprentissage d'une langue peut être une ouverture au monde. En suite, il est dit que l'apprentissage d'une langue contient les aptitudes fondamentales comme pouvoir lire, pouvoir parler et pouvoir écrire, aussi bien que la communication sur le mode de vie, la culture et les valeurs du pays cible et son propre pays. L'introduction souligne aussi que la capacité d'apprendre une nouvelle langue peut donner une meilleure perception de la langue maternelle et l'apprentissage d'une nouvelle langue est donc une partie importante du développement personnel de l'élève. Puis, le programme donne l'explication de l'importance des trois domaines principaux choisis pour le français comme langue étrangère. Le programme montre aussi comment les aptitudes fondamentales sont intégrées dans l'enseignement, la répartition horaire au collège et au lycée et aussi comment évaluer les différents niveaux.

Les domaines principaux sont identiques pour les collégiens et les lycéens, et aussi dans toutes les langues étrangères, mais les objectifs sont différents. Les trois domaines sont les

¹⁴ Traduit par moi

suivants :

- 1) Apprentissage des langues
- 2) Communication
- 3) Langue, culture et société.

3.7.1. Apprentissage des langues

Le K06 définit l'apprentissage des langues ainsi ;

Le domaine principal appelé *l'apprentissage des langues* contient la perception de son propre apprentissage et son usage de la langue. Développer la capacité d'utiliser des stratégies d'apprentissage convenables, comme définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler des objectifs, choisir des approches de travail, utiliser des outils et évaluer le processus du travail et la réalisation des objectifs individuellement et en coopération avec d'autres, peut contribuer à augmenter les acquis d'apprentissage (Kunnskapsløftet, 2006, p. 98).¹⁵

Comme nous le voyons, l'apprentissage des langues implique que les élèves acquièrent une perception de leur propre apprentissage et qu'ils développent des stratégies d'apprentissage en même temps qu'ils apprennent la nouvelle langue (Heimark, 2008, p. 23)

Même si K06 définit les principes d'enseignement du français, il n'y a pas de directives méthodologiques, mais comme nous l'avons déjà constaté ce sont les compétences qui sont importantes et qui donnent une direction pour l'enseignement.

Pour le niveau 1 nous trouvons quatre points qui décrivent les compétences liées à l'apprentissage des langues :

Le but de l'enseignement est que l'élève puisse

- utiliser ses propres expériences de l'apprentissage des langues dans l'apprentissage de la nouvelle langue
- trouver les points communs les différences entre sa langue maternelle et la nouvelle langue utiliser cela dans son propre apprentissage.

¹⁵ Traduit par moi

- utiliser les outils numériques et d'autres outils
- décrire et évaluer son propre travail avec l'apprentissage de la nouvelle langue.¹⁶
(Le programme d'étude, français langue étrangère, K06)

Comme nous pouvons voir, il s'agit d'avoir la compétence sur la métacognition, et comme le dit Hauge dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, la capacité de comparer sa langue maternelle avec la nouvelle langue est un élément important de la métacognition (Hauge dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p. 89). Hauge remarque aussi que pour que les élèves puissent être capables de comparer leurs langues, ils doivent développer leurs savoirs grammaticaux et explorer la langue de différentes manières, ce qui nous amène au livre blanc 30 (ibid.). Il souligne que l'enseignement de la langue étrangère doit comporter une approche flexible et pratique, ce qui suppose une augmentation des activités pratiques où les élèves peuvent participer activement (Stortingsmelding 30 UFD, 2003-2004, p. 47) Cette approche pratique fait aussi partie de K06, et nous trouvons la même formulation dans le plan de stratégie «La langue ouvre des portes»¹⁷; « La formation en langue étrangère a une approche pratique » (KD, 2007, p. 43). L'apprentissage des langues englobe aussi la capacité de l'élève à développer ses propres stratégies en même temps qu'il apprend la nouvelle langue. En ce qui concerne la variation, l'objectif *explorer les similarités et les différences entre sa langue maternelle et la nouvelle langue et faire avantage de cela dans son propre apprentissage* est important.

3.7.2. La communication

Dans le cadre de ce travail, ce domaine principal est le plus important. Le but de l'apprentissage est que les élèves apprennent à communiquer d'une manière appropriée. Le guide du programme d'étude langue étrangère¹⁸ dit que l'enseignement doit donner à l'élève la compétence communicative. Cependant, ce terme n'est pas expliqué, ni dans le guide, ni dans le document lui-même. K06 présente une liste de 13 objectifs qui est regardé comme le but de l'apprentissage en ce qui concerne le domaine

¹⁶ Traduit par moi

¹⁷ Traduit par moi : Språk åpner dører

¹⁸ Veiledning til læreplanen : <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/fremmedsprak---veiledning-til-lareplanen/1-innledning/>

de communication. Il dit que la communication contient à la fois la lecture, l'écriture, la production orale et l'interaction spontanée en rencontrant des différentes situations de communications, les médias, les genres et les fonctionnes de la langue. Nous allons traiter ces objectifs dans le chapitre 4.

La communication est l'approche pratique de la langue et au cours de ces dernières années on a vu un changement de paradigme, au moins dans les documents officiels, en ce qui concerne l'utilisation active de la langue dès le début de l'apprentissage. Cependant, cette approche n'est pas une nouveauté, si on regarde ce que dit Johan Storm sur l'approche pratique, qu'il a présenté dès 1887. Johan Storm parle en faveur d'une approche plus pratique plutôt qu'une approche qui focalise sur les règles et la grammaire. Heimark souligne que c'est dans la citation de Storm (voir ci-dessus) qu'on se trouve au cœur du problème qui a caractérisé le débat sur la matière la langue étrangère ces dernières années (Heimark, 2008). K06 a une concentration élevée sur la compétence interculturelle, la langue authentique, la compétence communicative et l'utilisations des outils numérique, mais cette concentration ne sert a rien si elle n'est pas mise en pratique dans la salle de classe par les professeurs. Nous allons voir dans le chapitre 5 comment les professeurs de FLE comprennent et utilisent la compétence communicative dans leurs salles de classes.

3.7.3. Culture, langue, société

Dans le programme d'études pour le français comme langue étrangère, on trouve le domaine « Langue, culture et société » qui explique que l'apprentissage doit comporter des sujets fondamentaux, liés aux aspects divers de la communauté de la langue cible et de la culture (Kunnskapsløftet, 2006). Pourtant, il n'est pas précisé quelles parties de la culture qui sont importantes et quelles parties qu'il faut enseigner, étant donné que K06 donne des objectifs ouverts. Cela pose des problèmes pour l'enseignement de FLE : Comment définit-on donc *culture* et quelle culture allons-nous enseigner ? Dans le programme d'études, le mot *culture* est souvent utilisé comme synonyme avec pays ou groupe ethnique, par exemple avec la formulation « la culture du pays cible ». Mais, d'après Ragnhild Lund, il est tout d'abord important de se souvenir qu'on ne peut pas parler d'une culture comme une unité totale (Lund dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p. 173) Cette erreur apparaît probablement dans la classe de FLE où la culture française est généralisée et les professeurs

enseignent les parties qui leur semblent pertinentes, ou les parties qu'ils trouvent être l'essentielles ou bien le noyau de la culture. Ce point de vue est appelé l'essentialisme et un des dangers d'une telle approche est que celle simplifie le sens de culture et conduit aussi souvent des stéréotypes. Avec K06 la formulation est changée en « la culture de la zone linguistique », mais cela présente encore la culture comme une unité totale et on ne dit rien sur le fait qu'on peut avoir plusieurs zones linguistiques dans des différentes cultures. Lund remarque aussi le fait que la communication se passe entre les individus et n'est pas entre les nations, et il est donc important de se préparer pour ce type de rencontre (ibid.) Elle propose alors la définition de culture par Thomas Hylland Eriksen comme une référence utile dans l'apprentissage d'une langue étrangère : « La culture est ce qui rend la communication possible » (Hylland Eriksen, 2001, cité par Lund dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p.173).

Les élèves doivent apprendre à se rapporter aux diversités qui se trouvent dans leur propre culture, et aussi dans les autres cultures, s'ils veulent développer leur réflexion et leur compréhension culturelle (Lund dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p.171). D'après Vold, les langues étrangères ont eu un double objectif depuis longtemps : la langue étrangère doit avoir une utilité, principalement sous la forme de compétences communicatives, et aussi une fonction dans l'éducation personnelle (Vold, 2014, p. 1). La réflexion culturelle fait partie de l'éducation personnelle de l'élève, et l'élève est dépourvu de cette réflexion si l'enseignement est basé sur une langue très standardisée. La langue française est parlée dans de nombreux pays à travers le monde et il est donc nécessaire de se demander si la variation du français parlé au Québec, ou bien au Cameroun, est une utilité pour les apprenants de français comme langue étrangère en Norvège ou s'il vaut mieux se concentrer sur la variation entre les usages oraux et écrits ? Selon Corbett (2003), il est difficile de prédire avec qui l'apprenant de français va communiquer et il argument souvent en faveur d'une approche qui prend comme point de départ les caractéristiques générales de la culture plutôt que les caractéristiques spécifiques (Corbett, 2003, cité par Lund dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p. 174). Cependant, la compétence interculturelle est définie comme « la capacité de communiquer d'une façon convenable et approprié avec les personnes qui viennent d'une autre culture » (Bøhn et Dypedahl, 2009, p.152, référé par Dypedahl et Eschenbach dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p. 157). C'est précisément cette perspective qui sous-tend le paradigme de la compétence communicative.

3.8. Bilan

Dans ce chapitre nous avons vu comment la position de la langue étrangère a changé à travers le temps. Aujourd'hui on s'oriente vers une approche communicative où le but est d'utiliser la langue activement plutôt que d'apprendre *sur* la langue. La position de la langue étrangère en Norvège a aussi subi des changements, et avec K06 la progression entre le niveau 1 et niveau 2 est assurée. Avec K06, nous avons eu pour la première fois une réforme qui détermine les principes d'enseignement des langues étrangères (Helland, 2011). Ces domaines sont : *L'apprentissage de langues, Langue, culture et société, et Communication*. Dans ce chapitre nous avons aussi traité des mots clés comme la compétence interculturelle et la compréhension de la culture qui aide à l'éducation personnelle de l'élève. Il s'agit de parler d'une manière convenable et appropriée avec des personnes d'une autre culture et comprendre qu'une culture n'est pas une unité totale. Nous avons alors défini la culture d'après Thomas Hylland Eriksen qui dit que « La culture est ce qui rend la communication possible » (Hylland Eriksen, 2001, cité par Lund dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p. 173).

Un autre concept important dans ce chapitre est la compétence communicative, qui n'est pas clairement expliquée dans K06, mais bien expliquée dans le CECRL. Comme nous l'avons remarqué, les programmes d'études en Norvège ne sont pas explicitement basés sur le CECRL, mais ils sont inspirés par ce document. Une question qu'on peut se poser est pourquoi les programmes d'études en Norvège ne se basent pas plus concrètement sur le CECRL où les définitions des termes importants pour l'enseignement sont bien définies et expliquées. Un travail remarquable a été accompli avec le CECRL, qui est en effet aussi traduit en norvégien. Le point essentiel avec ce document était justement d'assurer que nous avons un cadre de référence commun pour l'enseignement des langues étrangères en Europe et que le document peut alors servir de ressource pour les professeurs. Cependant, le document ne sert pas de ressource si on ne l'emploie pas ni dans l'enseignement ni dans les documents officiels. Il est sûr que le document peut être mieux mis à profit qu'aujourd'hui.

4. La variation dans le manuel *C'est chouette 9*

4.1. Introduction

Nous avons déjà traité la communication dans le chapitre précédent, et comme nous l'avons vu, la communication est l'un des domaines principaux dans K06. La communication est cœur de l'enseignement de la langue étrangère quand le but est d'être capable de participer activement à situations où la langue est parlée. Cela n'est pas seulement limité aux situations touristiques, mais cela concerne aussi la communication à plus grande échelle. K06 représente la mise en avant d'une approche communicative où les élèves apprennent à adapter leur langue selon la situation de communication, ce qui en fait relève l'usage de la variation situationnelle. Cela renvoie aussi à la compétence communicative, qui est en effet de savoir adapter sa langue selon la situation de communication. Nous voyons alors que la compétence communicative et la variation diphasique sont deux facettes de la même réalité. Cela n'est pas expliqué dans K06.

La Promotion de la Connaissance présente 13 objectifs pour le domaine *Communication*. Ce sont des objectifs que les élèves devraient maîtriser après trois ans au collège. Néanmoins, les manuels ne traitent pas complètement tous les objectifs pour chaque niveau (cinquième, quatrième, troisième), mais l'ensemble présente les compétences qu'ils devraient maîtriser après avoir terminé le niveau 1. Dans ce chapitre, je vais prendre comme point de départ les 13 objectifs et voir comment le manuel *C'est Chouette 2* prend en compte la compétence communicative, y compris la variation sociolinguistique.

4.2. Méthode

La méthode qualitative cherche à montrer la signification des différents phénomènes sociaux et comment ils sont perçus par les acteurs. Les méthodes qualitatives se basent sur des théories d'interprétation (herméneutique) et l'expérience humaine (phénoménologie). La démarche pour une étude qualitative est souvent inductive car elle commence avec des observations, et les théories sont proposées vers la fin de la

recherche comme résultat des observations. (De nasjonale forskningsetiske komitéene¹⁹)

Tandis que la méthode qualitative cherche à montrer la signification pour les acteurs, la méthode quantitative vise à trouver des résultats qui peuvent être quantifiés, au départ un grand nombre de participants de sorte que les résultats peuvent être généralisés pour une population plus grande. La démarche est donc déductive car elle vise à développer des hypothèses basées sur des théories existantes et ensuite à développer une stratégie pour tester les hypothèses. En d'autres mots ; c'est le raisonnement du particulier au général.

4.2.1. Le choix de méthode

Le choix de méthode doit refléter la question de recherche et ma question de recherche est la suivante :

Quelle est la place de la variation diaphasique (écrit/oral) et de la variation diaphasique (situationnelle) dans la classe de FLE en Norvège ?

Dans ce chapitre et avec cette analyse, la question principale est élaborée avec la question suivante :

De quelle manière le manuel répond-il aux objectifs de compétence pour le domaine principale Communication dans la Promotion de la Connaissance et donc aussi de la compétence communicative et de la variation sociolinguistique ?

La question principale cherche à montrer la place de la variation dans la classe de FLE et le but de la question posée est donc de voir comment le manuel scolaire fait partie de

¹⁹ De nasjonale forsknings etiske komitéene contribuent à la recherche de sorte qu'elle est fait selon des normes éthiques.

cela. La classe de FLE est dirigée par plusieurs acteurs ; premièrement nous avons les documents officiels qui définissent ce que les élèves vont apprendre. Les manuels sont donc faits sur base des documents officiels pour aborder les compétences souhaitées. Ensuite, c'est le professeur dans chaque classe qui décide comment il va enseigner les compétences demandées par les documents officiels, représentées dans les manuels. Finalement, le chaîne se termine avec l'apprenant et sa compréhension de la langue en question.

Comme le manuel est dirigé par les documents officiels, dans ce cas la K06, j'utilise comme point de départ les 13 objectifs pour le domaine *Communication* de La Promotion de la Connaissance pour voir comment les documents officiels et le manuel sont cohérents et il s'agit alors d'une analyse de contenu qualitative.

L'analyse de contenu est l'une des méthodes de recherche les plus utilisées en sciences humaines et sociales (Melvær, 2015). Henry et Moscovici définissent l'analyse de contenu comme « un ensemble disparate de techniques utilisées pour traiter des matériaux linguistiques » (Henry et Moscovici, 1968). L'analyse de contenu peut être qualitative et interprétative, ou quantitative avec des statistiques. Quel que soit la méthode, le but est de faire une description objective et systématique des textes (Melvær, 2015). Dans le cadre de ce travail, je vais faire une analyse qualitative de l'occurrence des objectifs et voir dans quelle mesure le livre répond à K06 et aussi comment la variation sociolinguistique trouve sa place dans le manuel.

4.2.2. Le manuel *C'est chouette 2*

C'est chouette 2 est un manuel de FLE pour des élèves norvégiens de quatrième. Le manuel est écrit par Vigdis D. Jorand et est sorti en 2007 aux éditions Gyldendal. Nous trouvons aussi *C'est chouette 1* et *C'est chouette 3* dans la même série pour les classes de troisième et cinquième. La raison pour laquelle j'ai décidé d'analyser ce manuel uniquement pour ce niveau est que les élèves se trouvent au milieu du collège et ils ont déjà fait une année de français. Il faut se souvenir que les objectifs sont à accomplir après le niveau 1 et il est donc possible que tous les 13 objectifs ne soient pas tous présents dans ce manuel. D'ailleurs, une analyse du dernier livre de la série, *C'est*

chouette 3, aurait peut-être été plus intéressante, mais comme je cherche à étudier comment on peut intégrer l'enseignement de la variation depuis le début, je trouve ce manuel pertinent. En cinquième, nous avons nécessairement d'autres approches, puisque les élèves ne connaissent pas la langue. Mais en quatrième, je suis d'avis qu'on a la possibilité de travailler plus activement avec la variation selon la situation de communication aussi bien qu'avec les différences orales/écrites.

C'est chouette 2 contient huit chapitres où chaque chapitre commence avec deux photos et un aperçu des buts d'apprentissage. Vers la fin du livre on trouve aussi trois chapitres courts qui traitent un thème défini et un aperçu de la grammaire française. Chaque chapitre principal a différents types de textes en français, et aussi un texte en norvégien qui explique brièvement un aspect de la culture et de la société française. Il y aussi des exercices liés aux buts d'apprentissage et des pages de grammaire. En plus du manuel, il y a un site internet avec des exercices, principalement sur la grammaire et le vocabulaire, un CD avec des enregistrements, dont quelques 'uns sont liés aux exercices qui se trouvent dans le manuel, une cahier avec des exercices supplémentaires pour les élèves qui avancent très vite et finalement une guide d'enseignant²⁰. Puisque je cherche à éclairer la place de la variation sociolinguiste dans la classe de FLE avec angles différents (les documents officiels, les manuels scolaires, la perspective de l'élève et la perspective du professeur) je dois limiter quelques parties. Par conséquent, je vais analyser le manuel seul sans les ressources extérieures, même si elles auraient également fourni des informations intéressantes sur le thème abordé. L'analyse et l'examine du manuel et l'ensemble de ses ressources extérieures entièrement sera peut-être intéressant à faire dans un projet de doctorat.

4.2.3. Les objectifs du domaine *Communication* dans K06.

Dans le cadre de ce travail les 13 objectifs ne sont pas tous pertinents pour ce que je vise à étudier. Quelques objectifs n'entrent pas dans le cadre de mes recherches, j'ai donc choisi de les enlever, entre autre l'objectif qui concerne la prononciation compréhensible, et aussi des objectifs qui concernent la production écrite puisque ce

²⁰ En norvégien: lærerveiledning

mémoire vise à examiner la langue mise en pratique à l'oral. La variation sociolinguistique n'est pas mentionnée directement dans les objectifs, mais on trouve la variation implicitement expliquée dans l'objectif *adapter sa langue selon la situation de communication d'un certain niveau* (la variation diaphasique selon Gadet). Comme je m'intéresse à la variation diamésique, et que l'idéal en didactique est que l'enseignement passe par la distinction écrite/orale, j'ai ajouté « la différence orale/écrite » dans le schéma d'analyse, même si cet objectif ne fait pas partie de la liste de K06.

Voici les 13 objectifs de la Promotion de la Connaissance :

La communication

Le but de l'enseignement est que l'élève soit capable de/d' :

- 1) utiliser l'alphabet et l'orthographe de la langue
- 2) trouver les informations pertinentes pour comprendre le contenu des textes oraux et écrits, qu'ils soient authentiques ou non, dans différentes genres/thèmes.
- 3) participer spontanément à des conversations simples.
- 4) présenter différents thèmes à l'oral.
- 5) exprimer son opinion
- 6) comprendre et d'utiliser des chiffres dans des situations pratiques
- 7) communiquer avec une prononciation compréhensible
- 8) comprendre et d'utiliser le vocabulaire nécessaire aux situations quotidiennes.
- 9) utiliser des structures qui sont fondamentales pour la structuration textuelle.
- 10) adapter sa langue selon la situation de communication d'un certain niveau
- 11) écrire des textes qui racontent, décrivent et donnent des informations.
- 12) utiliser différentes stratégies d'apprentissage adaptées au but recherché.
- 13) utiliser la technologie de la communication en coopération et la rencontre avec la langue authentique (Kunnskapsløftet, 2006 – traduit par moi).

Ajouté par moi pour le cadre de ce travail :

- 14) La différence écrit/oral (la variation diamésique).

4.2.4. Le schéma d'analyse et le choix des objectifs

Pour classifier la prise en compte des objectifs dans chaque chapitre, j'utilise un schéma où je marque un EX si l'objectif est présent dans un exercice, et TX si l'objectif est présent dans un texte (voir annexe 1). Dans le schéma TXAD indique qu'il s'agit d'un texte adapté et TXAU un texte authentique. Le texte informatif en norvégien n'est pas classifié dans le schéma. Les objectifs se voient le plus souvent dans les exercices.

Comme je l'ai déjà mentionné, j'ai enlevé les objectifs que je ne trouve pas si pertinents pour ce travail. D'autre par je trouve qu'il y a des objectifs qui sont un peu similaires, et je vais donc traiter quelques objectifs ensemble (voir ci-dessus). Comme mon travail consiste à examiner comment le manuel aborde la communication je ne vais pas traiter les objectifs qui concernent la production écrite, ni les objectifs qui se focalisent sur la grammaire.

En ce qui concerne les différentes stratégies d'apprentissage, elles sont un grand domaine qui pourrait être traité dans un mémoire distincte. De plus, je pense que quand le but est de communiquer librement, adapter sa langue selon la situation et utiliser la langue spontanément, on a forcément déjà des processus et des savoirs automatisés. C'est au moins ce qui est le grand but de l'enseignement de la langue étrangère ; que les élèves deviennent capables d'utiliser la langue activement sans toujours penser ou imaginer la conversation à l'avance. Selon mes propres expériences, la conversation spontanée est un grand défi pour les élèves.

Pour être capable de communiquer on doit forcément avoir une prononciation compréhensible. Le manuel n'a pas d'exercices qui traitent de la prononciation, mais vers la fin du livre, il y a un aperçu des règles de prononciation et des exemples avec des mots différents pour s'entraîner à prononcer.

Il me reste donc les objectifs suivants pour l'analyse du manuel :

- trouver l'information pertinente pour comprendre le contenu des textes oraux et écrits, qu'ils soient authentiques ou non, dans différents thèmes, cela inclut aussi une discussion sur les documents adaptés et les documents authentiques.

- présenter différents thèmes à l’oral, cela inclut aussi participer spontanément à des conversations simples.
- exprimer son opinion
- adapter sa langue selon la situation de communication d’un certain niveau.
- la variation écrit/oral

4.3. Analyse

Voici d’abord l’occurrence des objectifs traités dans l’analyse du manuel.

Graphique 1 : montre les occurrences des objectifs dans le manuel.

Trouver l’information pertinente pour comprendre le contenu des textes oraux et écrits, qu’ils soient adaptés ou authentiques, dans des genres différents cela inclut aussi une discussion sur les documents adaptés et les documents authentiques.	Textes authentiques : 21 Textes adaptés : 39
Présenter différents thèmes à l’oral, cela inclut aussi participer spontanément à des conversations simples.	7 exercices
Exprimer son opinion	3 exercices
Adapter sa langue selon la situation de communication d’un certain niveau	1
La variation écrit/oral	4

Selon le graphique on peut voir qu'il y a des textes authentiques et des textes adaptés présents dans le manuel. Les documents authentiques sont des chansons, des recettes, des blagues par exemple. Les documents adaptés sont pour la plupart des dialogues, des lettres ou des textes informatifs. Les exercices du manuel favorisent pour la plupart la production écrite ou la reproduction, mais on trouve une minorité d'exercices qui favorisent la production orale. Exprimer son opinion fait partie de trois exercices.

Comme nous pouvons le voir, la prise en compte de la variation n'est pas considérable. L'occurrence de la variation diphasique dans le manuel est une petite remarque qui dit « N'oubliez pas d'être poli » en relation avec un exercice qui demande les élèves de faire un dialogue avec une personne qui demande une chambre à l'hôtel. En ce qui concerne la variation oral/écrit on trouve quatre exemples, tous dans des textes. Cependant, il n'est pas expliqué qu'il s'agit de la variation dans le manuel. Nous allons maintenant traiter le résultat de chaque objectif plus profondément.

4.3.1. L'utilisation des documents authentiques et adaptés

Il est difficile de voir avec une analyse comment les élèves peuvent comprendre le contenu des textes. Je vais donc utiliser cet objectif pour évoquer les types de textes qui se trouvent dans le manuel et je vais aussi commenter l'importance des documents authentiques en relation avec la variation sociolinguistique.

Dans un manuel scolaire il y a évidemment des textes différents. Quelques-uns sont des textes conçus pour l'apprentissage et donc adaptés spécialement au niveau des élèves. Mais on trouve aussi des documents authentiques. Les documents authentiques sont généralement des documents qui n'ont pas été composés pour l'apprentissage, mais qui sont destinés au départ aux locuteurs natifs. « On entend par document authentique tout document ou objet non composé à des fins pédagogiques et destiné au départ à des locuteurs natifs » (Groupe National Langues Vivantes et Culture, Formiris, 2008). Jean-Pierre Cuq propose la définition suivante du mot *authentique* dans le Dictionnaire de Didactique du Français: « AUTHENTIQUE s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle: elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (Cuq, 2003 dans Dufour et Parpette, 2018, p. 2).

Quand on parle des documents authentiques on parle d'un ensemble très divers y compris des textes ou des messages écrits et oraux, aussi bien que des textes audiovisuels (comme des enregistrements qu'on utilise dans ce manuel) et des situations de communication. Le but didactique avec des textes authentiques est de mettre les élèves en contact direct avec la langue et la façon dont elle est parlée par les locuteurs.

Dans les huit chapitres traités dans l'analyse, on trouve 39 documents adaptés et 21 documents authentiques. Il s'agit de différents types de textes, comme des interviews, des dialogues, des blagues, des textes informatifs, des chansons et des recettes. Comme on peut le voir dans le schéma d'analyse on trouve plus de documents adaptés que des documents authentiques. La plupart des textes adaptés sont des dialogues ou des interviews. Chaque chapitre contient au moins un dialogue avec des personnes fictives, soit norvégiennes, soit françaises, qui parlent entre eux. D'un point de vue pratique, c'est une bonne idée car l'auteur du manuel peut adapter les dialogues au niveau des élèves, et aussi intégrer, dans une plus ou moins grande mesure, les sujets, les expressions et le vocabulaire souhaités. D'un autre point de vue, cela peut limiter la communication des élèves.

Les documents authentiques utilisés dans le manuel sont des blagues, des recettes, des poèmes, des extraits de livres et des chansons, donc des documents assez courts. Les chansons sont typiquement des chansons traditionnelles qui n'ont pas forcément un grand succès auprès des jeunes d'aujourd'hui. Il faut se souvenir que les élèves sont plus âgés quand ils apprennent une langue étrangère et qu'il faut donc trouver des textes prenant en compte les intérêts des élèves et leurs expériences du monde (Hufeisen et Neuner, 2005, cités par Heimark, 2007, p. 5). Le manuel date de 2008 et la culture des jeunes de l'époque est différente d'aujourd'hui et certains textes ne sont pas trop intéressants pour un jeune d'aujourd'hui non plus. Une option qui nous permettrait d'assurer que les textes sont toujours mis à jour serait d'avoir un site web interactif et dynamique lié au manuel.

Les exercices liés aux documents favorisent dans une grande mesure la production écrite, la compréhension du vocabulaire et des expressions, aussi bien que la reproduction en norvégien ou en français. Dans les exercices liés aux documents authentiques et adaptés, on trouve une expression qui est répétée plusieurs fois : « Créer un dialogue ». Les élèves sont encouragés à faire des dialogues avec eux-mêmes au lieu de participer activement et librement à un dialogue avec une autre élève ou bien le professeur. Nous trouvons la formulation « Créez un dialogue » 10 fois dans le manuel. En pensant que la matière doit comporter une approche pratique qui apprend aux élèves à utiliser la langue activement et spontanément, ce type d'exercice n'est pas suffisant pour accomplir le but souhaité. La responsabilité se trouve alors chez le professeur pour faire créer par les élèves des situations de communications, plus réelles que celles proposées par le manuel. La façon dont un professeur travaille avec les documents authentiques et la variation sociolinguistique dépend peut-être de ses capacités, de son savoir et aussi de son intérêt personnel. Holec souligne l'importance du document authentique en disant que c'est en confrontation avec les textes authentiques que les élèves commencent à découvrir « les règles discursives qui déterminent qui a le droit de dire quoi à qui, comment, où et quand » (Holec, 1990, p. 67).

4.3.2. Présenter différents thèmes à l'oral et participer spontanément des conversations simples

L'objectif *présenter différents thèmes à l'oral* est surtout présent dans ce manuel.

Dans le schéma d'analyse on voit qu'il y a sept exercices qui correspondent à cet objectif. Les dernières pages du manuel contiennent trois chapitres courts qui traitent trois thèmes différents. Pour chaque thème il y a un ou plusieurs exercices qui proposent aussi de faire des présentations. Mais, la communication est plus que présenter des thèmes. Bjørke et Grønn distinguent ses deux types d'oralité, et elles utilisent les termes de « la production orale préparée » et « l'interaction spontanée » (Bjørke et Grønn dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p. 33). Le manuel favorise la production orale préparée car il donne souvent des exercices qui demandent de « créer un dialogue » ou « faire une présentation » et non pas « Discutez en groupe » ou bien « Discutez avec un autre élève ». Prenons par exemple un exercice du chapitre 3 :

a) Asseyez-vous par deux et répétez les dialogues.

b) Créez ensuite vos propres dialogues basés sur les trois dialogues du livre

(C'est chouette 2, 2007 p. 60)

Le fait de s'entraîner avant de parler, ou seulement de répéter des dialogues ne reflète pas la communication réelle. Il serait souhaitable que les apprenants puissent être en mesure de communiquer, et pas seulement répéter les dialogues des manuels (Fenner, 2001).

Quand les élèves s'entraînent pour parler, ils sont encouragés à faire des phrases artificielles et « correctes » au lieu de se focaliser sur le fait de communiquer et de s'exprimer. La communication apparaît alors non-naturelle dans les rencontres réelles avec la langue étrangère. Ici, la communication s'essouffle vite car les élèves n'ont pas pu s'entraîner avec les réponses de leurs interlocuteurs. De la même manière, les répétitions mécaniques des dialogues ne rendent pas la communication plus authentiques, car les élèves s'entraînent avec des questions artificielles qui donnent aussi des réponses artificielles. Le résultat est que les apprenants de français utilisent souvent un langage trop formel qui ressemble à la langue écrite.

L'expression orale est souvent évaluée et expliquée à travers le filtre de l'écrit explique Favart (2010). Cela se voit aussi en Norvège où le manuel porte un rôle fort dans le système scolaire et l'enseignement est alors souvent basé sur des matériaux écrits, même si on s'oriente vers une approche plus communicative dans les documents officiels. L'un des objectifs de K06 est de *participer spontanément à des conversations simples*, et avec mes propres élèves je vois que c'est un grand défi pour eux. Comme nous l'avons vu, le manuel semble favoriser les exercices où les élèves s'entraînent avant de parler et avec une telle démarche, il est possible que l'automatisation nécessaire pour parler spontanément soit difficile à acquérir puisque les élèves s'entraînent toujours avant de parler. Voici l'exemple d'un exercice très dirigé et non-authentique. L'exercice dans le manuel est en norvégien, l'exemple est alors traduit par moi :

17) Mettez-vous deux par deux. Ecrivez le dialogue dans vos livres, puis jouez le dialogue pour la classe.

A) Dis que tu as faim et soif.

B) Réponds que tu as faim et soif aussi, et que tu as vraiment faim.

A) Dis que tu ne vas pas manger à la cantine aujourd'hui. Propose d'aller à *Pomme de pain*

B) Dis que tu vas manger à la maison. Ta grand-mère a fait des spaghettis.

(C'est chouette, 2007, p. 101)

Cet exercice ne répond pas aux objectifs de la communication. Le fait que l'exercice utilise le mot « jouez » le rend aussi plus non-naturel. L'exercice n'est pas authentique, pas spontané et il ne favorise pas la compétence communicative. La seule chose positive avec l'exercice est qu'il est en norvégien et que les élèves doivent trouver les phrases en français. Mais, les élèves ne peuvent pas donner leur opinion, ni pratiquer la production spontanée ni utiliser la langue naturellement. On trouve beaucoup d'exercices dans cette catégorie. Voici un autre exemple :

13) Les lettres des jours de la semaine se sont mélangées. Peux-tu les écrire correctement dans ton carnet ?

1. lniud

2. iedju

3 mdseia

4. rimda

5. mceinhda

6. ecemdrri

Il y a un jour qui nous manque. Lequel ?

(C'est chouette 2, 2007, p. 44)

«Les "exercices" dénué de sens qui ne requièrent rien d'autre que la capacité de copier une phrase du manuel, ou de l'internet, ne contribuent pas au développement des compétences nécessaires pour acquérir de nouvelles connaissances dans un processus d'apprentissage continu » (Skriveresenteret, 2013²¹). Le but aujourd'hui est d'utiliser la langue activement dès le début. Ce but est difficile à atteindre avec les exercices actuels.

²¹ Traduit par moi

Selon la définition de la compétence communicative, et aussi selon les documents officiels, il est évident que s'exprimer oralement est une ambition importante quand on apprend une nouvelle langue. Plusieurs exercices pour pratiquer la compétence orale sont faits dans une langue proche de ce que Vold décrit comme un langage instrumental touristique (Vold, 2014). Cela veut dire que les élèves apprennent des mots et des expressions nécessaires pour un touriste dans le pays cible, mais sans la compétence de communiquer dans un sens plus large. Ragnhild Lund remarque qu'il y a des raisons de croire que les sujets traités dans les manuels sont assez déterminants pour l'enseignement. (Lund, dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p.175). Les situations clichées comme « à l'hôtel » « au restaurant à Paris » « en vacances à Nice » sont des situations de communication que j'ai utilisées moi-même dans mon propre enseignement. Evidemment les élèves vont rencontrer ces types de situations s'ils voyagent en France, mais parler une langue c'est maîtriser une variété de situations. Comme le remarque Lund, il est donc important qu'en tant que professeurs nous ayons un regard critique sur ce qui est communiqué (ibid.). Le manuel n'a pas besoin d'être la seule référence pour l'enseignement. Le professeur peut très bien adapter les exercices du manuel de sorte que les élèves peuvent parler plus spontanément, mais évidemment cela donne beaucoup de travail en plus pour le professeur.

Le manuel et le programme d'études sont deux documents importants pour le professeur, mais comme je l'ai déjà mentionné, le K6 ne donne pas de méthodes de travail ce qui donne une certaine liberté aux professeurs. On aurait pu penser que la compétence orale et aussi la compétence communicative sont une grande priorité chez la plupart des professeurs. Comme on va le voir dans le chapitre 5, plusieurs professeurs ont mentionné « la contrainte de temps »²². Ils disent qu'ils n'ont pas le temps à prioriser la variation, y compris la compétence communicative car elle relève de la variation, dans l'enseignement car il y a déjà beaucoup d'autre chose à enseigner. On peut alors se demander en quoi consistent les cours de ces professeurs si ce n'est pas la communication.

²² En norvégien: Tidsklemma

4.3.3. Exprimer son opinion

L'objectif *exprimer son opinion* se trouve trois fois dans le manuel. Voici les exercices qui relèvent cet objectif²³ :

Ex 1 : Mettez-vous en petits groupes et utilisez les mots dans le carré. Dit ce que tu penses sur au moins six des matières mentionnée dans l'exercice a.

J'aime (beaucoup) – Je n'aime pas (trop) – Je préfère

(C'est chouette 2, 2007, p. 41)

Ex 2 : Utilisez la nourriture et les boissons dans l'entretien et faites une liste avec les trois plats que tu préfères. Puis, mettez-vous en petits groupes et posez des questions comme l'exemple suivant :

Qu'est-ce que tu préfères manger, Ida ?

Qu'est-ce que tu préfères boire, Kristoffer ?

(C'est chouette 2, 2007, p. 100)

Ex 3 : Ecrivez un texte sur ce que la France signifie pour vous.

(C'est chouette 2, 2007 p. 161).

Comme nous pouvons le remarquer, les deux premiers exercices sont dirigés par le manuel en proposant des expressions pour se formuler. Cependant, les élèves expriment quand même leur opinion. En ce qui concerne l'exemple 3, cet exercice peut vraiment donner la possibilité à l'élève d'exprimer son opinion et aussi réfléchir là-dessus. Cet exercice est aussi possible de faire à l'oral.

Exprimer son opinion est d'un côté important parce que l'élève doit utiliser ces propres mots pour s'exprimer et ne pas s'appuyer sur des phrases déjà fait. Exprimer son opinion montre aussi que l'élève est capable de refléter sur un thème donné.

²³ Les exercices sont traduites par moi.

De l'autre côté, exprimer son opinion fait partie de la compétence interculturelle. Nos opinions, nos attitudes et nos valeurs sont créées et se développent en rencontrant d'autres êtres humains (Huseby, 2013). C'est alors en exprimant son opinion que l'élève peut montrer son attitude, ses valeurs et ses pensées sur différents sujets. En rencontrant des personnes de différentes cultures, exprimer soi-même et son opinion peut être une ouverture à la culture. En tant qu'êtres humains nous avons un champ d'expérience commune, mais nous avons aussi nos expériences spéciales, par exemple que l'expérience de la politesse peut varier entre les cultures. Notre communauté d'intérêts peut être élargi grâce à l'apprentissage et au contact interpersonnel (Dahl, 2010). Plus une personne A apprend à connaître une personne B, et inversement, plus l'expérience devient commune entre elles et plus les chances qu'elles réunissent à communiquer deviennent grandes (ibid.). En se souvenant de la définition de la culture que nous avons utilisée, à savoir que *la culture est ce qui rend la communication possible*, nous voyons alors l'importance d'exprimer son opinion.

4.3.4. Adapter sa langue selon la situation de communication d'un certain niveau.

La réalité est que la norme, la façon de parler, varie dans les groupes sociaux. Dans la langue française on trouve une distinction claire entre la langue formelle et la langue familière. L'une des premières choses que les élèves apprennent en ce qui concerne les registres de la langue est la différence entre *tu* et *vous*. Cependant, adapter sa langue selon la situation de communication est plus que cela ; il s'agit d'être conscient de l'interlocuteur et de comprendre qu'il y a différentes normes qui sont appliquées dans différentes situations. Dans ce manuel, cet objectif, *adapter sa langue selon la situation de communication*, n'est pas présent. La seule trace est la consigne « N'oubliez pas d'être poli », une petite remarque sur le registre approprié pour la situation. On ne trouve pas d'explications plus profondes sur les différents registres et situations, par exemple il y a l'omission des certaines voyelles dans le registre familier, ou il y a des expressions qu'on peut utiliser entre amis, mais pas dans l'administration.

4.3.5. La variation écrit/oral

La variation écrit/oral ne fait pas explicitement partie des compétences dans K06, mais comme la variation diamésique fait partie de ce travail, j'ai ajouté ce point dans l'analyse pour voir si le manuel prend en compte cet aspect. L'objectif *adapter sa langue selon la situation de communication* englobe quand même un peu la variation diamésique comme les variations diaphasique se réalisent souvent à l'oral (voir Gadet.) Il y a différentes formes de la variation oral/écrit, mais les variations que j'ai cherchées dans l'analyse sont surtout l'utilisation de *on* et *nous* et l'omission de *ne* dans les phrases négatives. Un autre marqueur intéressant pour un projet à l'avenir pourrait être l'utilisation de la dislocation à l'orale et à l'écrite. La dislocation n'est pas mentionnée dans le manuel, mais elle est mentionnée comme un marqueur d'oralité vers la fin du manuel. Les élèves ont plus d'avantages à avoir des petits encadrés avec des explications dans les pages du livre plutôt que d'avoir à chercher l'explication. Cela permet également à l'enseignant d'appliquer plus facilement la variation aussi quand elle est présentée dans un exemple pratique comme un texte ou une activité.

Du fait que le manuel traite des documents écrits on peut penser qu'il est difficile d'intégrer cet aspect dans le manuel. Comme nous l'avons vu on trouve dans le manuel des dialogues qui essaient d'imiter des situations qui se passent normalement à l'oral. Si on regarde le schéma d'analyse on voit qu'il y a des occurrences de la variation dans quelques chapitres. Dans la plupart des cas, il s'agit de dialogues où l'utilisation de *on* comme le pronom *nous* est utilisé. Cependant, il n'est pas expliqué à qui fait référence le mot *on* dans ces phrases. Quelque fois on trouve aussi des marqueurs oraux comme *bref*, *bof* et *hein*, mais ces mots ne sont pas expliqués non plus. On ne trouve pas dans le manuel des phrases avec l'omission de *ne*.

Le manuel essaye d'imiter des situations réelles, et la réalité est que dans ces situations, la langue a des variations. Comme la variation est présente dans la langue, il est important de l'enseigner en classe de FLE, car les élèves vont être confrontés à la variation quand ils parlent avec des francophones natifs. Aussi, la connaissance des différentes façons de s'exprimer va contribuer à la compétence communicative de l'élève (Lund dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p. 177). En même temps, il faut choisir

des variations qui peuvent aider les élèves à accomplir la compétence communicative qui est nécessaire pour s'exprimer d'une manière libre et authentique dans la langue cible. Il est important de souligner que l'apprenant n'a de toute façon pas besoin d'essayer d'avoir l'air d'être un membre à part entière de la communauté et il ne s'agit pas d'être capable d'adapter la langue parfaitement dans toutes les situations de communication (Gadet, 2004a). Girard et Lyche remarque aussi cela :

Il est clair donc qu'il ne s'agit pas d'exiger de l'apprenant la maîtrise des différentes variantes. Il est plutôt question ici d'introduire cette variation de façon implicite, par le choix de textes (c'est déjà le cas actuellement en Norvège, mais de façon très limitée), de documents sonores et audiovisuels donnant aux élèves une certaine connaissance passive de ces variantes, qu'il s'agisse de registres de langue ou de variétés régionales ou dialectales (Girard et Lyche, 2013).

4.4. Bilan

Comme nous l'avons vu avec l'analyse, les exercices consistent pour la plupart en de la répétition, ce qui ne permet pas aux élèves d'utiliser la langue dans une manière réelle. Parmi les objectifs choisis pour ce travail, deux objectifs sont plus présents que les autres. Premièrement il s'agit de l'objectif concernant les textes authentiques. Dans K6 l'objectif dit ; *trouver l'information pertinente pour comprendre le contenu des textes oraux et écrits, quoi qu'ils soient adaptés ou authentiques, dans différents genres*. Le livre contient surtout des extraits de documents authentiques, comme des chansons, des recettes, des blagues etc. Néanmoins, ces textes n'atteignent pas leur plein potentiel d'ouverture vers la culture cible lorsque les exercices qui suivent sont dénués de sens. Le deuxième objectif qui est présent est *présenter des thèmes à l'oral*. Avec ce type d'exercice c'est la production préparée qui est en focus. Les exercices qui promettent la production spontanée sont presque absents. Alors, l'objectif *adapter sa langue selon la situation de communication d'un certain niveau* devient aussi difficile à accomplir quand les exercices demandent toujours une production préparée. Exprimer son opinion devient aussi difficile quand les élèves se habituent de parler avec l'aide du manuel. Quant à la variation écrit/oral, on trouve la variation dans certains textes et une petite

explication vers la fin du livre. Mais comme je l'ai mentionné, ce serait mieux avec des explications tout au long du livre, pour aider à la fois le professeur et l'élève. Les avant-propos du manuel disent qu'il accomplit les compétences de K06. Néanmoins, il est discutable si le manuel accomplit les objectifs mais ne favorise pas les exercices qui peuvent améliorer la communication pratique.

5. Dans quelle mesure la compréhension de la variation est-elle un savoir partagé entre les professeurs de FLE ?

5.1. Introduction

Les documents officiels dirigent ce qui se passe dans la classe, mais c'est tout de même la responsabilité du professeur de faciliter l'apprentissage des élèves quant aux compétences souhaitées. Comme on l'a vu dans les chapitres précédents, la liste des compétences pour le niveau 1 français langue étrangère est longue et avec deux heures de cours par semaine, le professeur a surtout un grand travail à faire.

Le K06 ne donne pas de restrictions pour la manière dont le professeur doit enseigner les compétences, ce qui donne une certaine liberté au professeur. Les différents manuels sont à la base faits pour développer les compétences, mais on voit que les manuels ne prennent pas toujours en compte la variation, même si elle fait partie des compétences. En raison de cela, le professeur doit trouver d'autres ressources pour intégrer la variation, par exemple des textes authentiques. Nous avons aussi des raisons de croire qu'avec la liberté de choix, le professeur peut enseigner les aspects de la langue qui l'intéresse et qu'il maîtrise. Le résultat est une pratique différente entre les professeurs ce dont nous allons parler dans ce chapitre.

La compétence communicative est un concept relativement nouveau. Le fait que les élèves doivent pratiquer la langue mise en pratique dès le début, et non pas seulement acquérir des connaissances *sur* la langue, est un changement très important pour l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit d'avoir une *approche pratique*²⁴ de la langue, une approche mentionnée déjà dans le livre blanc 30 (Stortingsmelding 30, UFD, 2003-2004), repris aussi dans K06, mais sans mention explicite de ce qu'une approche pratique veut dire.

On voit alors des tendances qu'une approche pratique n'est pas toujours faite dans les classes. En ce qui concerne la variation sociolinguistique il est facile de penser que les

²⁴ Praktisk tilnærming

élèves ont besoin de connaître la norme avant d'apprendre les exceptions. Cependant, la variation sociolinguistique n'est pas une exception, c'est la langue vivante dans la forme où elle est parlée par les francophones et qui donne aux élèves un aperçu de la culture cible et qui développe aussi leur compétence interculturelle. Ensuite, les élèves ont déjà appris le norvégien et l'anglais, ce qui veut dire qu'ils ont déjà des savoirs importants sur l'apprentissage des langues. Nous allons en parler de façon plus approfondie dans le chapitre 6.

Dans ce chapitre, c'est le point de vue du professeur qui nous intéresse, et nous allons voir comment les professeurs de FLE en Norvège comprennent les termes *compétence communicative* et *variation sociolinguistique*. La question de recherche pour ce chapitre sera; Dans quelle mesure la compréhension de la variation est-elle un savoir partagé entre les professeurs de FLE ?

5.2. Méthode

Le sondage est une méthode efficace pour collecter des réponses d'un grand nombre de participants pour facilement avoir une vue d'ensemble des réponses. Un défi avec le sondage est que les questions peuvent être mal posées et donc faciles à mal comprendre. Un autre grand défi est que le sondage ne nous permet pas d'examiner un thème de manière approfondie. Pour avoir des résultats fiables il faut formuler des questions qui sont claires et non susceptibles d'être mal comprises. C'était le cas avec question 3 où huit personnes n'ont pas compris la question. La question « Quelle est votre relation avec les variations de la langue française ? » avait comme but de voir l'association propre des professeurs et voir s'ils ont compris qu'il s'agissait de la variation sociolinguistique. Sans la possibilité d'avoir des explications complémentaires sur la question, les participants n'ont pas pu confirmer que leurs associations étaient correctes ou non. Afin d'éviter cette confusion, le but de la question pourrait être communiqué plus clairement, mais la question était ouverte avec le but d'afficher les associations propres des professeurs plutôt qu'être une question orientée vers la variation sociolinguistique.

Pour répondre à la question de recherche j'ai distribué un questionnaire aux 43

professeurs de français en Norvège. J'ai utilisé Google Formes et j'ai distribué le sondage dans un groupe Facebook appelé « Professeur du français en Norvège ». Le groupe compte 1033 membres et il n'est pas sûr que tous les membres enseignent le français même s'ils font partie du groupe. Les participants n'ont pas été choisis pour le sondage, ils ont répondu volontairement. Cela aurait pu être un défi, mais comme nous allons le voir, le résultat est que les réponses sont très intéressantes et pertinentes pour ce travail. Il aurait pu être possible de trouver des participants avec qui j'aurais pu parler directement à Bergen pour m'assurer d'avoir des participants qualifiés, mais d'un autre côté cela aurait limité les résultats à une ville spécifique. En plus, il est très facile d'avoir un grand nombre de participants en utilisant les réseaux sociaux. Ce groupe Facebook a donc été considéré comme une manière efficace pour mobiliser plusieurs personnes. Les discussions dans le groupe montrent que les membres sont des professeurs engagés qui contribuent bien à la discussion et à la coopération de la FLE en Norvège. Le résultat de ce sondage n'est donc représentatif que pour ces 43 participants, mais certaines tendances peuvent quand même être probables pour plusieurs professeurs de français en Norvège. Le résultat de ce sondage n'est pas quantitativement signifiant, mais peut constituer un point de départ pour des recherches quantitatives ultérieures.

Le sondage demande le sexe, l'âge, l'origine, la formation et combien d'années ils ont enseigné le français. Il faut remarquer que dans la réalisation du sondage une erreur s'est produite avec la classification de l'âge. L'erreur n'était pas possible à corriger car les participants avaient déjà donné des réponses. L'erreur fait que pour les participants entre 30-39 ans il y a deux catégories, 30-39 ans et 30-49 ans, possibles à barrer. Cette faute n'a pourtant aucune incidence sur les résultats du sondage, comme il ne semble pas que l'âge soit un facteur qui influence la compréhension des termes que nous traitons.

Il y a cinq questions concernant la compréhension de « compétence communicative », la variation sociolinguistique et comment ils enseignent la variation et pourquoi/pourquoi pas.²⁵ Les participants donnent des réponses que j'interprète et traite qualitativement.

Les cinq questions sont les suivantes :

²⁵ J'ai fait le questionnaire en norvégien. Les réponses et les questions sont donc traduites en français par moi.

- 1) Comment comprenez-vous la notion « compétence communicative »
- 2) Comment est-ce que ça se voit dans votre salle de classe ?
- 3) Quelle est votre relation avec les variations de la langue française ?
- 4) Faites-vous savoir aux élèves l'importance d'utiliser les variations de l'écrit à l'oral, comme dans le langage oral où nous ne prononçons pas toutes les voyelles dans "Tu as quel âge" et "tu habites où?" aussi bien que la perte de *ne* dans la négation, ainsi que l'usage de "on a / on est" au lieu de "nous avons" et "nous sommes". Pourquoi / Pourquoi pas?
- 5) Qu'est-ce qui représente éventuellement un défi dans l'enseignement des variations, et pourquoi ?

5.2.1. Des recherches similaires :

Le Centre des Langues Étrangères²⁶ en Norvège a publié une série de publications sous le nom « La langue en focus » où Gunn Elin Heimark, à l'époque doctorante à l'université d'Oslo, a fait un projet où elle examine l'approche pratique de la langue étrangère en relation avec la transition entre le document officiel de 1997 et K06. Heimark a fait six entretiens avec des professeurs de français à Oslo pour expliquer comment les professeurs comprennent l'approche pratique, aussi bien que les défis avec une approche pratique de la langue étrangère. Contrairement à mon travail, Heimark examine ses résultats de façon plus approfondie car elle a l'occasion de poser des questions de suivi aux réponses, ainsi qu'approfondir les questions posées. Son avantage est que les participants ne font pas partie de la recherche par hasard ; elle explique comment elle a choisi différents professeurs de différentes écoles dans différents quartiers à Oslo. D'un autre côté, le travail d'Heimark n'est représentatif que pour un petit groupe de six professeurs qui travaillent dans la capitale et ses résultats en disent peut-être moins sur des tendances générales dans le pays. L'article d'Heimark conclut en disant qu'il ne semble pas y avoir de division claire entre l'approche pratique qui est la base pour K06 et comment on a enseigné le français après L97. Heimark dit que le défi

²⁶ Fremmedspråksenteret

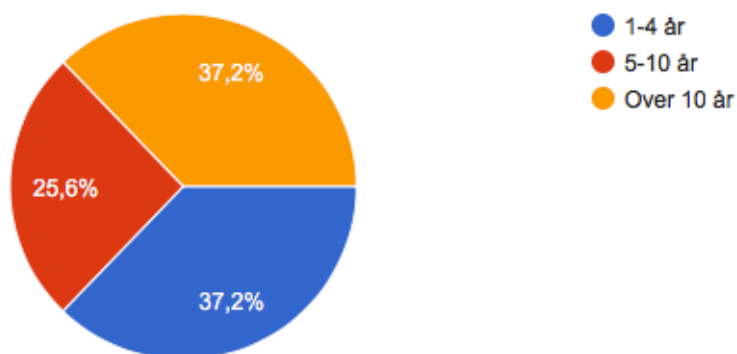
sera alors de faciliter l'enseignement afin que l'approche pratique soit plus utilisée en classe (Heimark, 2008, p. 11)

5.3. Discussion des résultats

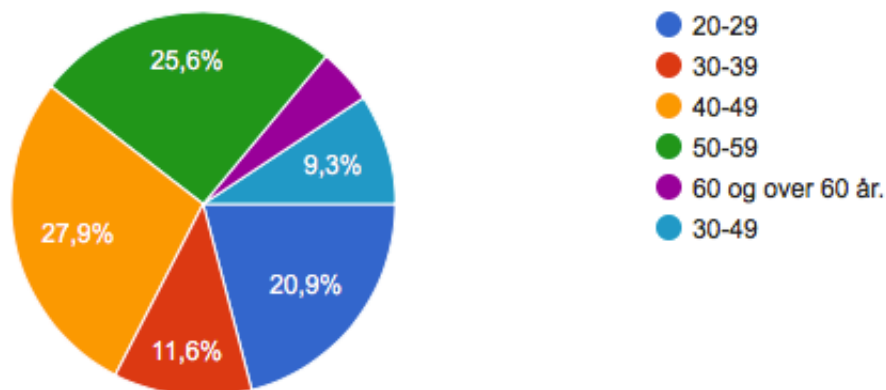
5.3.1. Introduction

Le sondage demande l'âge des participants pour voir s'il y a un lien entre les réponses de ceux qui ont commencé à enseigner le français sous les différentes réformes scolaires. Voici les réponses en représentation graphique :

Graphique 1 : L'expérience en tant qu'enseignant : 1-4 ans, 5-10 ans, plus que 10 ans.



Graphique 2: L'âge des participants. Remarquez que nous avons deux catégories possibles pour les participants entre 30-39 ans comme décrit dans 5.2.



Si on compare l'âge et l'éducation avec les réponses des participants, il ne me semble pas qu'il y a un lien direct ni entre l'âge et les réponses ni entre le type de formation et les réponses. Il y a des professeurs plus âgés et moins âgés qui n'enseignent pas la variation et c'est la même chose avec ceux qui enseignent la variation. Sept participants ont entre 20-29 ans et ils enseignent le français depuis 1 à 4 ans. Ils ont donc le moins d'expérience dans le groupe. Aussi entre ces sept personnes les réponses sont variées même si elles ont probablement étudié le français après K06 et après que l'approche pratique et la compétence communicative ont été mises en vigueur.

La compétence communicative est interprétée de différentes manières par les participants du sondage. En général, on peut remarquer que tous les participants comprennent la compétence communicative comme une compétence orale. Plusieurs mentionnent des mots comme parler, communiquer et participer dans des conversations, mais certaines voient aussi la compétence communicative comme une compétence qui se réalise à l'écrit. En ce qui concerne comment les professeurs pratiquent la compétence communicative dans leurs classes, ils disent qu'ils utilisent les jeux de rôles, des activités orales, répéter des dialogues et poser des questions.

Les tendances en ce qui concerne la variation sont que la plupart des professeurs

connaissent quelque chose sur la variation. Plusieurs professeurs mentionnent différentes variations, comme des différences entre le sud et le nord de la France, (diatopie), le verlan (diaphasie), la variation entre les classes sociales (diastratie) et quelques-uns mentionnent aussi la variation oral/écrit (diamésie) Mais il n'est quand même pas évident qu'ils enseignent la variation, même s'ils la connaissent. Les raisons pour cela sont par exemple leur propre expérience et leurs connaissances sur la variation, la pensée que les variations sont très difficiles pour les élèves et qu'il y a déjà trop de choses à faire ; ce qui nous amène aussi à la contrainte du temps et l'organisation du cours qui sont deux autres défis mentionnés. Nous allons maintenant parler des résultats des cinq questions principales du sondage.

5.3.2. Comment comprenez-vous la notion « compétence communicative » ?

Nous avons déjà défini la compétence communicative comme la capacité de ne pas seulement parler correctement linguistiquement mais aussi de s'adapter selon la situation de communication (Hymes, 1966). La première question du sondage demande aux professeurs comment ils interprètent ce terme. Dans presque toutes les réponses il s'agit de la compétence orale en utilisation et en rencontre avec la langue française, mais seulement quelques réponses contiennent la notion d'adapter la langue selon la situation.

On peut tirer deux tendances générales des réponses :

- 1) La plupart des enseignants voient la compétence communicative comme une compétence qui se réalise à l'oral, mais 8 professeurs mentionnent aussi la compétence écrite comme partie de cela.

Ex 1 : Parler d'un thème. Poser des questions et répondre aux questions.

Ex 2 : La capacité de communiquer, à l'oral pour la plupart.

Ex 3 : Participer à une conversation, utiliser la langue à l'oral.

Ex 4 : Être capable de communiquer à l'oral et à l'écrit, mais aussi comprendre ce que les autres essaient de communiquer, par exemple ce qu'on entend, ce qu'on voit et ce qu'on lit, ainsi que des gestes.

2) Le mot « comprendre » est mentionné dans 17 réponses et il s'agit pour la plupart de réponses qui disent que la compétence communicative est comprendre et se faire comprendre à l'oral.

Ex 5 : Être capable d'exprimer ce qu'on veut dire d'une manière que l'interlocuteur comprend.

Ex 6 : Dans quel degré l'élève peut se faire comprendre en français.

Ex 7: Je veux décrire (la compétence communicative) comme la capacité de communiquer, se faire comprendre et comprendre l'interlocuteur.

La plupart des enseignants comprennent alors la compétence communicative comme une compétence orale où il s'agit de comprendre et se faire comprendre à des conversations. Cela ne correspond pas tout à fait à la définition de compétence communicative que nous utilisons dans ce travail, mais plutôt à la compétence orale en générale. Comme je l'ai déjà mentionné, on divise la compétence orale en deux parties : la production préparée et la production spontanée. Pour maîtriser les deux, on doit avoir une certaine compétence linguistique qui contient la compétence auditive, la compréhension, présenter des thèmes à l'oral et participer à des conversations ; des aspects mentionnés par les participants du sondage aussi. Dans l'interaction spontanée, c'est la compétence sociolinguistique qui est la plus importante ; il s'agit d'être consciente de l'interlocuteur et savoir comment on doit s'adresser à la personne avec qui on parle. (Bjørke et Grønn dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p. 34) Bjørke et Grønn disent qu'un utilisateur/locuteur compétent maîtrise les différentes situations de communication, ce qui correspond aussi à la définition de compétence communicative que nous employons dans ce travail (ibid.).

Il y a seulement deux réponses qui incluent la compétence sociolinguistique :

Ex 7: Alors je pense que ça doit être ce que tu peux dire à qui, comment tu peux le dire, où tu peux le dire et de quelle manière tu peux le dire.

Ex 8: Comprendre et se faire comprendre en adaptant la situation de communication dans laquelle on se trouve.

Il est évident que la compréhension de compétence communicative n'est pas un savoir partagé par les 43 participants du sondage. Il serait donc intéressant de voir comment ils enseignent la compétence communicative quand maintenant que nous allons traiter la deuxième question du sondage.

5.3.3. Comment est-ce que ça se voit dans votre salle de classe ?

Alors que la première question interroge sur la compréhension de la compétence communicative en théorie, cette question vise à montrer comment les professeurs utilisent la théorie dans la salle de classe. Comme nous l'avons dit, la compréhension de la compétence communicative parmi les participants n'est pas tout à fait correcte si on la compare avec la définition du terme. Les réponses à cette question reflètent donc pour la plupart des activités pour s'entraîner à parler et communiquer d'une manière générale ;

- Poser et répondre aux questions
- Apprendre des mots et des expressions pour parler ensemble
- Des conversations
- Parler sur des thèmes quotidiens.
- Jeux/ Jeux de rôle.
- Présenter des thèmes à l'oral.
- Parler en français dans la salle.
- Regarder des films

Si nous regardons les deux réponses des professeurs qui connaissent la définition de la compétence communicative, on voit qu'ils répondent presque la même chose que les autres aussi ;

Ex 1 : Faire savoir aux élèves l'utilisation vous/tu. Souvent difficile pour eux avec « de/De »²⁷. Des jeux de rôles, des extraits du film où cela se voit (J'utilise souvent ur.se et des extraits du film « Entre les murs »).

²⁷ En norvégien "de" signifie "ils" et "De" signifie "vous".

Ex 2: Le but de l'enseignement et que les élèves apprennent à utiliser la langue. Je donne aux élèves la possibilité de pratiquer la langue dans des différentes situations (jeux de rôle, la salle de classe, professeur/élève), écouter/vidéo.

La différence est quand même que ces deux professeurs comprennent le terme de compétence communicative et peuvent donc facilement appliquer cela dans leur enseignement, même s'il s'agit des mêmes activités proposées par les autres professeurs. Un exemple pratique de cela peut être quand le professeur enseigne les pronoms personnels et la conjugaison des verbes pour les débutants. Il peut facilement remarquer en même temps qu'à l'oral *on* peut remplacer *nous* en tant que pronom personnel et que le verbe qui suit se conjugue alors avec *on* aussi. Je suis d'avis que la plupart des professeurs remarque par exemple qu'on utilise *vous* au lieu de *tu* comme un signe de politesse quand on s'adresse par exemples à des personnes inconnues ou des personnes âgées. Pourquoi les professeurs omettent-ils alors de faire remarquer les autres marqueurs comme ceux mentionnés ?

Quelques autres ont aussi des réponses qui touchent un peu aux activités qui mettent en avant la compétence communicative même s'ils n'ont pas répondu qu'ils connaissent la compétence communicative à la question précédente :

Ex 3: Premièrement, mes élèves apprennent à utiliser la langue pour parler sur des thèmes quotidiens. Nous lisons et nous écoutons différents textes, nous parlons ensembles et nous faisons des jeux de rôles, nous accomplissons différentes tâches, nous parlons des différences entre la culture et la langue française et la culture et la langue norvégienne (ce qui influence la manière dont on parle) et nous travaillons avec des phrases et la grammaire.

Ex 4 : Un peu de concentration sur des situations formelles/informelles, l'utilisation de tu/vous, l'utilisation du verlan.

Pour conclure on peut dire que les professeurs organisent beaucoup d'activités pour pratiquer la compétence orale en classe, mais quand ils ne connaissent pas la définition de « compétence communicative » il est difficile d'utiliser ces activités pour travailler dessus. Nous voyons aussi que les activités utilisées par les professeurs qui connaissent la compétence communicative ne sont pas différentes, mais la grande différence est

qu'ils ont un autre point de départ car ils connaissent le concept.

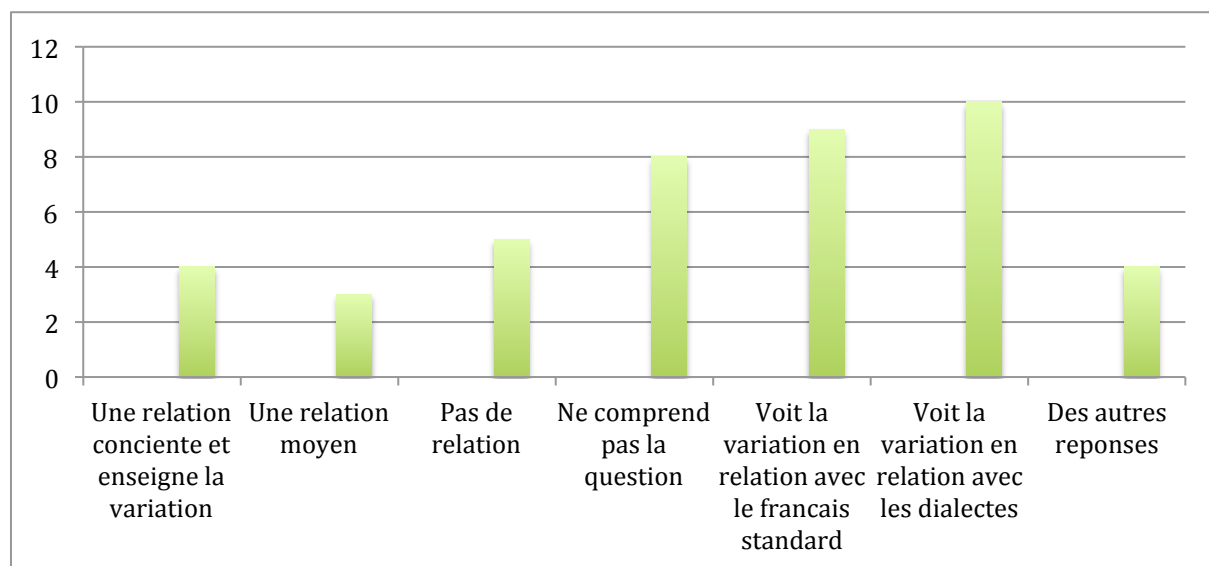
Les questions suivantes concernent la variation. Dans le cadre de ce travail, c'est la variation situationnelle et la variation écrit/oral qui nous intéresse. En ce qui concerne la variation situationnelle, il s'agit d'adapter sa langue selon la situation de communication, ce qui signifie la compétence communicative. Voici maintenant comment les participants du sondage comprennent la variation.

5.3.4. Quelle est votre relation avec les variations de la langue française ?

Comme nous avons vu dans les chapitres précédents, apprendre à parler une langue est entrer dans un ensemble, où toutes les capacités linguistiques (voir CECRL) trouvent leur place et donnent la possibilité aux élèves de se développer comme des utilisateurs compétents de la langue. K06 prend aussi en compte de la variation avec l'objectif *adapter sa langue selon la situation de communication d'un certain niveau* (Kunnskapsløftet, 2006). Alors, il est clair que la variation fait partie de l'enseignement du français comme langue étrangère, au moins au niveau institutionnel. Mais comme nous l'avons vu, les manuels n'ont pas forcément des exercices pour travailler avec cela et l'enseignement de la variation est donc le choix et la responsabilité du professeur. Selon les participants du sondage, leur relation avec la variation est différente.

La première question concernant la variation est *Quelle est ta relation avec les variations de la langue française ?* Ici le participant peut exprimer son opinion subjective sur les variations. Voici une représentation graphique qui essaye de classer les réponses à cette question.

Graphique 3 : Quelle est votre relation avec la variation ?



Comme mentionné, un défi avec une telle question est qu'elle peut être mal comprise sans la possibilité d'une clarification. Huit participants n'ont pas compris la question. Voici quelques réponses :

Ex 1 : *Je ne comprends pas tout à fait la question. Différents niveau ? Formel, informel ? Oral vs écrit ?*

Ex 2 : *Je ne comprends pas la question. Quelles variations ?*

Ex 3 : *Je ne sais pas de quoi on parle ici, des dialectes ? Différentes conversations ?*

Même s'ils disent qu'ils n'ont pas compris la question, quelques-uns ont quand même une certaine compréhension de la variation comme par exemple dans EX1 où le professeur propose des réponses qui sont toutes correctes. Seulement trois autres professeurs mentionnent les mots oral/écrit dans leurs réponses à cette question. Il y a quand même des raisons de croire que plusieurs connaissent la variation écrit/oral, comme nous allons voir quand nous traiterons la question suivante qui concerne la variation diamesique.

Huit participants n'ont pas compris cette question, mais les 35 autres ont des réponses intéressantes. La tendance générale est que la plupart d'entre eux connaissent quelque

chose sur la variation, mais pas nécessairement les deux types de variations traitées dans ce travail. Comme on peut le voir sur le graphique 3, il y a deux types de réponses qui se répètent et ce sont les réponses des participants qui voient la variation en relation avec *dialecte* ou *français standard*.

Dialecte :

Ex 4 : *Quelques exemples clairs des différents dialectes, surtout entre le nord et le sud.*

Ex 5 : *Je trouve ça intéressant, mais je n'utilise pas des dialectes ou le français dans différents niveaux avec les nouveaux apprenants.*

Ex 6 : (...) *Personnellement, je ne sais pas trop comment on parle français en Afrique et donc je ne peux pas enseigner deux prononciations aux élèves. J'ai eu des amis de l'université qui venaient du Cameroun, du Kongo et du Rwanda et avec qui j'ai parlé en français, donc je sais un peu comment ils parlent (...).*

En pensant que la langue norvégienne est très variée et caractérisée par son grand nombre de dialectes, il n'est pas surprenant que l'association avec la variation soit des dialectes. Selon la classification de Gadet le dialecte fait parti de la variation diatopique. Alors, comprendre la variation comme les dialectes n'est pas faux, mais on peut se demander si la variation diatopique est une compétence nécessaire pour les élèves. Comme on l'a remarqué, la diversité de la langue est aussi sociale ce qui, du point de vue didactique, va déboucher sur des questions comme :

Est-ce que le journal du Québécois, le français populaire abidjanais, les formes archaïques et obsolètes du Missouri, le « français-à la manière » du Burkinabé... constituent des types de français qui méritent d'être connus, au moins de façon passive, de l'apprenant non natif ? (Gadet, 2004a)

La langue française a une richesse de dialectes et différentes manières de s'exprimer et pour l'élève qui apprend le français comme langue étrangère, il vaut mieux se concentrer sur des variations qui peuvent aider l'apprenant à maîtriser la langue dans le niveau possible après 2 heures par semaine pendant 5 ans. Pour faire cela, Gadet parle

en faveur de se focaliser sur la variation diphasique, aussi mentionnée dans K06, ainsi que la variation diamésique que Favart considère comme importante pour la didactique des langues étrangères (Favart, 2010).

Le français standard :

Dans le chapitre 2 nous avons défini le « français standard » comme le français qui historiquement était connu comme le « bon usage » de la langue. Mais comme le dit Gadet la langue standard n'est pas l'usage réel de la langue, la langue a des variations avec différentes manières de s'exprimer dans des différentes situations (Gadet, 2007). À cause de cela, on peut dire qu'il y a un « écart à la norme » dans l'enseignement. Pour les professeurs cela pose des problèmes car ils ont besoin d'une norme sur laquelle ils peuvent se baser dans l'enseignement. Parfois, se baser sur un standard est surtout utile pour le professeur, mais l'existence d'un standard implique qu'il y a une contrepartie et dans ce cas-là, c'est la variation. Il semble que c'est cet équilibre qui pose des problèmes pour les enseignants et nous en parler plus loin dans ce chapitre.

Des mots qui renvoient à « français standard » sont utilisés par neuf professeurs et tous les neuf disent qu'ils enseignent le français standard, ou bien le français parlé à Paris. Il faut aussi mentionner que la plupart de ces professeurs disent qu'ils connaissent la variation d'un certain niveau mais que pour différentes raisons ils utilisent le standard. Cependant, Girard et Lyche disent que « le choix du français standard comme norme enseignée n'implique pas toutefois le rejet total de la variation dans l'enseignement du FLE» (Girard et Lyche, 2013) et elles proposent d'utiliser une norme pédagogique qui reflète le français standard mais qui en même temps donne une variation limitée (ibid.).

Voici un exemple d'une enseignante qui explique pourquoi elle enseigne le français standard aux élèves.

Ex 7 : Je parle français dans un niveau moyen où je comprends mieux le français écrit. Je m'entraîne beaucoup et j'écoute le français quotidiennement. Si tu parles des variations dans différentes situations sociales et des dialectes, je dois avouer que j'utilise le français standard.

Il me semble que cette enseignante connaît des variations, mais elle choisit d'enseigner le standard. Selon sa réponse, il est possible qu'elle croie que puisqu'elle maîtrise mieux la langue écrite, il est plus facile de se limiter au français standard. Nous avons déjà vu comment la classe de FLE en Norvège est très basée sur des matériaux écrits et une autre enseignante souligne aussi cela comme une raison pour laquelle elle enseigne le français standard :

Ex 8: Je connais les variations, mais j'utilise le français « normal » comme je l'ai rencontré à l'université et dans les manuels scolaires.

Le français standard est la norme enseignée à l'université et les examens sont souvent faits à l'écrit. En plus, il n'est pas évident qu'on puisse toujours pratiquer la langue oralement à l'université, cela dépend de la méthode de l'enseignement. Les conditions préalables pour qu'un étudiant norvégien puisse pratiquer la compétence communicative lui-même sont probablement limitées si on étudie le français seulement en Norvège. Personnellement, je ne connaissais pas les variations avant de partir en échange en France, et j'ai trouvé ma manière de parler plus formelle en comparaisons avec des francophones de mon âge. Une enseignante nouvellement formée, de 20-29 ans, dit aussi cela :

Ex 9 : Auparavant, j'ai habité en Suisse et j'étais incertaine où se trouve « la limite » entre d'être formel et informel. Je me trouve encore dans des situations où je suis incertaine et je me retrouve plus formelle que nécessaire.

La relation avec la variation

Comme nous pouvons le voir d'après le graphique 3 seulement quatre participants disent clairement qu'ils ont une relation consciente avec la variation et qu'ils enseignent les variations aux élèves. Plusieurs autres ont une relation plus ou moins consciente, mais ces quatre-là se démarquent clairement. Ces trois professeurs ont en commun qu'elles sont des femmes, mais elles ont des expériences différentes en tant qu'enseignantes. Elles disent:

Ex 10 : (Je suis...)... très préoccupée par la variation sociolinguistique. Le français varie géographiquement, entre les classes sociales et surtout dans différentes situations. Le français standard se distingue de plusieurs manières du français parlé et je trouve

important de confronter les élèves avec la variation là où cela me semble naturel. (Comprendre, ne pas utiliser).

Ex 11 : Nous savons qu'il existe des variations que nous devons transmettre (aux élèves). Surtout l'argot qui est très utilisé dans la langue.

Ex 12 : En cinquième j'enseigne la norme, mais je peux expliquer aux élèves, sur un plan anecdotique, qu'il y a des différences dans la langue française. En troisième, j'enseigne activement le verlan et des gestes en français, et en plus les variations oral/écrit.

Ex 13 : Je sais très bien qu'il y a des variations et je peux dire quelque chose des variations plus ou moins formelles. Je transmets cela aux élèves aussi par exemple avec des chansons (par exemple comparer Stromae et Edith Piaf).

Trois professeurs en plus disent qu'ils connaissent la variation eux-mêmes mais qu'ils n'enseignent pas les variations aux élèves. Une enseignante remarque qu'elle peut par exemple commenter des constructions qui sont plus ou moins polies et dans quelle mesure ces constructions sont pertinentes pour l'examen. Ici on peut se demander si ce professeur pense que le but avec l'apprentissage est de s'entraîner pour maîtriser l'examen.

Les participants qui n'ont pas de relation avec la variation n'ont pas expliqué pourquoi.

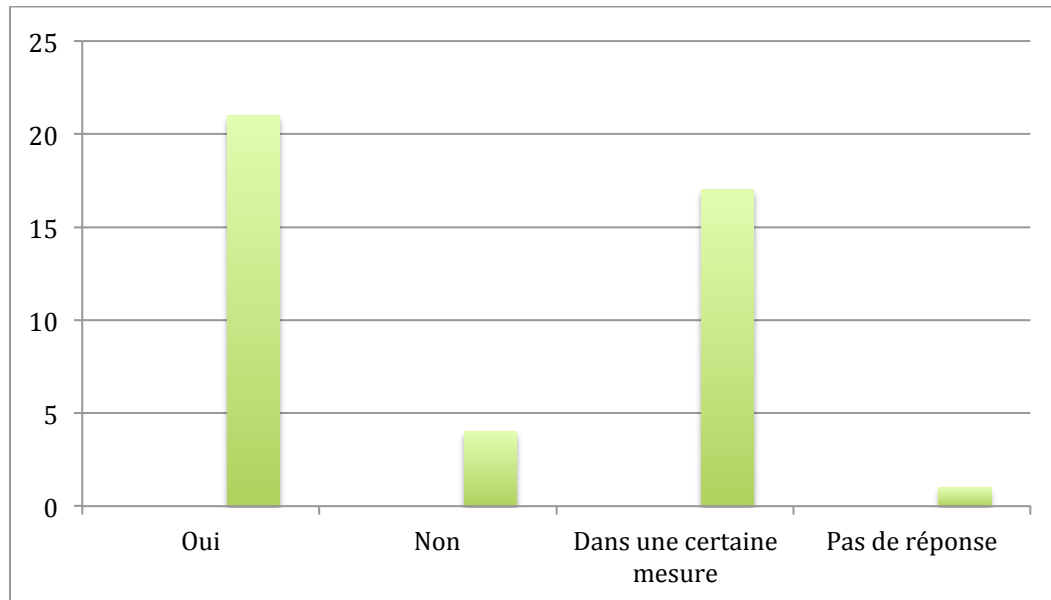
5.3.5. Faites-vous savoir aux élèves l'importance d'utiliser la variation écrit/oral ?

Cette question demande si les professeurs expliquent la variation diamesique aux élèves. Dans le sondage la question posé était: Faites-vous savoir aux élèves l'importance d'utiliser les variations de l'écrit à l'oral, comme dans le langage oral où nous ne prononçons pas forcément toutes les voyelles dans "Tu as quel âge" et "tu habites où?" aussi bien que la perte du "ne" dans la négation, ainsi que l'usage de "on a / on est" au lieu de "nous avons" et "nous sommes". Pourquoi / Pourquoi pas?

Pour la première partie de cette question il est possible de répondre avec « Oui » ou « Non » et ensuite approfondir sa réponse. Voici les réponses dans une représentation

graphique, classifié après les réponses « Oui », « Non », « Dans une certaine mesure » et « Pas de réponse ».

Graphique 4 :



Oui :

Les réponses à cette question montrent que la plupart des professeurs connaissent la variation diamésique et ont une relation consciente avec elle. Voici quelques exemples des professeurs qui expliquent pourquoi ils enseignent la variation diamésique ;

Ex 1. Oui, parce qu'il est important de comprendre que la langue française est vivante avec des variations différentes, cela rend la langue plus intéressante pour les élèves et montre que le français est plus qu'une langue des livres.

Ex 2. Oui, je fais savoir aux élèves les variations. Premièrement, j'enseigne la langue orale (surtout « on » et l'omission de « ne »), mais je remarque aussi l'importance de la langue écrite s'ils vont continuer d'étudier le français au lycée. La raison, c'est que je pense qu'il est important de parler comme on parle en France.

Ex 3 : Oui. Il est important que les élèves sachent la forme correcte à l'écrit, mais en même temps ils vont être confrontés à la perte de voyelles et l'omission des mots à l'oral et il est donc nécessaire de connaître cela.

Dans une certaine mesure :

Les professeurs qui enseignent la variation d'une certaine mesure enseignent quelques marqueurs mais pas forcément de façon active.

Ex 4 : J'explique l'omission de « ne » dans la négation pour les élèves des cinquième dans des phrases comme « Je sais pas. » Nous travaillons plus avec cela et la perte des voyelles en quatrième et troisième. Je trouve qu'il est important que les élèves apprennent premièrement la façon d'écrire et la prononciation des mots simples dans le niveau débutant.

Une réponse intéressante est d'une enseignante qui dit que la raison pour laquelle elle n'enseigne pas la variation activement est que l'élève peut découvrir la variation lui-même :

Ex 5 : Dans une certaine mesure. Ils vont découvrir la variation eux-mêmes, surtout les élèves les plus attentifs, et il est plus éducatif et pédagogique si on le découvre tout seul. Quelque fois une explication est nécessaire, par exemple en ce qui concerne les liaisons entre les voyelles. Mais l'omission de « ne » à l'oral, ils peuvent le découvrir eux-mêmes.

Laisser les élèves découvrir des aspects avec la langue est aussi un objectif dans K06. En rencontrant la langue étrangère les élèves peuvent donc s'entraîner à utiliser les connaissances déjà acquises pour trouver des réponses et acquérir des nouvelles connaissances. Comme cette enseignante le décrit, cela peut être plus éducatif pour les élèves et renforce aussi des processus cognitifs qui peuvent être un facteur de motivation pour les élèves²⁸.

Ex 6 : Je fais savoir aux élèves qu'elles (les variations) existent. J'enseigne la langue qu'on écoute aujourd'hui mais non pas l'omission de « ne ». Nous le remarquons quand nous travaillons avec des chansons où il n'y a pas de « ne », mais je dis aux élèves d'utiliser le « ne » eux-mêmes. Pour qu'ils l'utilisent quand ils vont écrire des textes au lycée.

²⁸ Sans m'appuyer d'une source ou une recherche, ma pensée subjective est que peut être cela peut contribuer au fait que les élèves ne trouvent pas la variation si embrouillant quand ils peuvent la découvrir eux-mêmes.

Cette enseignante remarque qu'elle « *enseigne la langue qu'on écoute aujourd'hui mais non pas l'omission de « ne »* ». Il est probable que la plupart des Français parlent sans le « ne » dans des situations informelles et on peut se demander ce qu'elle veut dire par « *la langue qu'on écoute aujourd'hui* ». Dans ce cas là, il aurait donc été intéressant d'avoir la possibilité de poser des questions de suivi pour clarifier sa réponse ; voici l'un des défis mentionnés avec le sondage. Un autre aspect intéressant est la différence entre l'utilisation de « ne » à l'oral et à l'écrit comme elle le mentionne aussi. Elle donne des exemples avec des chansons. Une chanson est à la fois écrite et orale et donc difficile à utiliser comme un exemple. En plus, les règles grammaticales pour une chanson sont plus libres car la mélodie et le rythme jouent un rôle aussi. Pour conclure, elle dit que les élèves doivent se souvenir d'écrire le *ne* dans des textes au lycée. Ici, on peut se demander le but de l'apprentissage. S'agit-il de maîtriser certaines tâches comme écrire des textes ou faire un bon examen, ou s'agit-il d'apprendre une langue vivante comme une partie de l'éducation personnelle de l'élève ainsi que développer la compétence interculturelle ? En relation avec K06, il est évident que l'apprentissage des langues concerne la compréhension communicative de l'élève.

Non :

Peu de personnes disent qu'elles n'enseignent pas la variation diamesique. Les réponses de ces personnes ne sont pas détaillées. Deux personnes ont répondu : « Non ». Les deux dernières expliquent qu'elles ne pensent pas que les élèves sont prêts à apprendre la variation au niveau débutant.

Les autres réponses :

L'exemple suivant est classifié dans la catégorie « Dans une certaine mesure » mais elle se distingue un peu des autres :

Ex 7 : Si on arrive en France et que l'on prononce toutes les voyelles on se fait comprendre. Je n'ai pas de sources pour dire cela, mais je m'en doute si on obtient une meilleure compétence communicative en omettant les voyelles quand on apprendre la prononciation en français. Si on parle avec un francophone, il ou elle va parler avec des voyelles quand il est clair que le locuteur ne comprends pas. Du moins, c'est mon expérience personnelle.

Cette enseignante se demande dans quelle mesure l'omission des certaines voyelles à

l'oral influence la compétence communicative. Si on reprend la définition de la compétence communicative on voit qu'il s'agit d'adapter sa langue selon la situation et ne pas seulement de parler de manière correcte linguistiquement. L'idéal n'est pas que l'élève soit capable de parler comme un natif après avoir étudié le français au collège et au lycée (CECRL, 2001, p. 11). Mais, il serait souhaitable qu'il connaisse au moins, ou mieux soit capable d'une certaine manière, d'utiliser la langue comme elle est parlée dans son contexte naturel, comme le dit aussi l'un des objectifs dans K06. La compétence communicative n'est pas influencée seulement par la perte des voyelles à l'oral. Cependant, tous ces marqueurs d'oralité dans leur totalité rendent la langue plus proche d'une langue vivante. Cela donne à l'élève la possibilité de s'exprimer authentiquement et pas dans une langue standardisée et touristique qui est limitée à certaines phrases et expressions.

5.3.6. Qu'est-ce qui représente éventuellement un défi dans l'enseignement des variations, et pourquoi ?

Quelques défis avec l'enseignement de la variation sont déjà mentionnés en relation avec les autres questions, mais nous allons maintenant discuter ces défis de façon plus approfondie.

Parmi les 43 professeurs, trois personnes ont répondu à cette question en disant qu'elles ne trouvent pas que la variation est un défi. Leurs réponses sont les suivantes :

Ex 1 : Rien n'est difficile.

Ex 2 : Je ne pense pas que c'est vraiment difficile car les élèves me semblent trouver cela (les variations) intéressant. Certains élèves peuvent être débordés par cela face à une nouvelle langue, mais je ne trouve pas qu'il y ait de grands défis.

Ex 3 : Ce n'est pas difficile – cela fait partie d'apprentissage d'une langue. Il est important de ne pas avancer rapidement, mais faire savoir aux élèves que le but est qu'ils vont maîtriser la base après 3 ans de français au collège, et reconnaître les variations sans nécessairement les maîtriser eux-mêmes. Pour être honnête ; comment peut-on faire pendant trois ans au collège...

Ici on voit que ces trois réponses sont différentes aussi. Le premier dit tout simplement

qu'il n'y a pas de défis. Les deux autres discutent un peu plus, et le dernier professeur mentionne aussi ce que nous avons déjà remarqué plusieurs fois ; apprendre les variations fait partie de l'apprentissage d'une langue et l'idéal n'est pas de parler comme un natif mais maîtriser et comprendre la base. Ce professeur mentionne aussi la contrainte du temps comme l'un des défis avec l'enseignement de FLE et nous allons maintenant regarder les réponses des 40 professeurs qui restent.

Parmi les 40 professeures qui restent on peut commenter trois défis distincts mentionnés dans leurs réponses :

- 1) Les élèves sont perdus
- 2) La contrainte du temps et l'organisation du cours
- 3) La compétence personnelle du professeur

Les élèves sont perdus :

Le défi le plus mentionné est sans doute que les élèves sont perdus avec la notion de variation. Selon les réponses cette confusion se base sur des choses comme ;

Ex 4: Elle (la variation) peut prendre la motivation des élèves car ils souhaitent se concentrer sur une seule chose à la fois.

Ex 5 : Les variations créent la confusion chez les élèves ; quelle est « la loi » et quand ?

Ex 6 : C'est toujours facile avec des règles sans exceptions et pour les élèves qui ne sont pas très avancé ou qui ne s'intéressent pas à la langue, ils sont perdus à cause des nombreuses variations. Là, je me concentre sur l'oral.

La question qu'on peut se poser ici est si tous ces professeurs ont fait un effort pour enseigner les variations, ou si les réponses sont influencées par leurs propres pensées subjectives sans avoir essayé? Si on regarde les réponses de la dernière question on voit que la plupart d'entre eux ont une relation consciente avec la variation diasémique et l'intègrent à différents degrés dans leur enseignement même si les mêmes professeurs répondent maintenant que les élèves trouvent la variation déroutante. Cela est un peu contradictoire. Une partie de la réponse se trouve peut être dans le fait que la plupart

des professeurs enseignent quelques aspects de la variation, mais pas nécessairement tous. Plusieurs professeurs mentionnent par exemple qu'ils enseignent l'omission de *ne* mais pas la différence entre *on/nous* et inversement.

Le défi pour les élèves est surtout qu'ils sont appris leur langue maternelle dans son contexte naturel et qu'ils ont appris à adapter leur langue inconsciemment selon les situations. Souvent, le professeur est la seule référence d'une personne francophone pour l'élève. Les élèves imitent la façon dont le professeur parle et si nous en tant que professeurs sommes conscients de la manière dont on parle, les élèves vont apprendre beaucoup par l'imitation de la même manière que nous avons appris à parler notre langue maternelle en imitant nos parents. Avec deux heures de français chaque semaine au collège, le temps n'est pas suffisante pour que les variations de la langue deviennent une partie naturelle de l'usage puisque les élèves n'apprennent pas la langue française dans son contexte naturel.

La contrainte du temps et l'organisation du cours :

Les réponses du sondage parmi les professeurs reflètent cela aussi ; les horaires et la contrainte du temps sont deux grands défis pour l'enseignement du français. Le français est enseigné deux heures par semaine au collège, et si on regarde les compétences proposées par K06, il est évident que le professeur doit faire des choix. Voici des exemples :

Ex 7 : Il y a déjà beaucoup de choses à apprendre et avec les variations en plus, c'est un travail double.

Ex 8 : Il y a un grand nombre de variations et il peut être ambitieux de les apprendre quand le temps est limité et il y a déjà beaucoup de choses à apprendre.

Quelques professeurs mentionnent aussi l'organisation de cours. Une enseignante enseigne par exemples les trois niveaux du collège ensemble :

Ex 9 : J'enseigne les trois niveaux ensemble. L'économie de la commune fixe des limites. Manque des professeurs de langues étrangères. Beaucoup de planification et facilitation pour le faire. Je souhaite des jeux et des activités autogérées.

Pour cette enseignante il est évident que l'enseignement des variations est difficile car elle a les trois niveaux ensemble. Une autre enseignante remarque le fait qu'il y a souvent une différence de niveau entre les élèves dans la même classe aussi et que la variation est souvent difficile pour les élèves les moins motivés.

La compétence personnelle des professeurs :

La compétence personnelle des professeurs est aussi un défi en ce qui concerne l'enseignement de la variation. Il n'est pas évident que le professeur a eu l'occasion d'étudier le français dans un pays francophone, et comme nous l'avons vu dans un autre exemple, le français standard est plus ou moins la norme dans les universités en Norvège. En tant que professeur, on souhaite maîtriser ce qu'on va enseigner et plusieurs professeurs remarquent qu'ils ne se sentent pas compétents pour enseigner les variations.

Ex 10 : *Parce qu'il est difficile pour les élèves de s'en souvenir sauf s'ils habitent dans la zone linguistique. Et je ne connais pas toutes les variations moi-même.*

Ex 11 : *Je ne pense pas que je maîtrise assez bien les registres de la langue.*

Ex 12: *Ça dépend en grande partie de ma compétence personnelle. Les élèves n'entendent pas beaucoup de français dans leur vie quotidienne et nous nous entraînons beaucoup pour nous souvenir et automatiser les règles de la prononciation. Pour le moins, il faut connaître les règles avant qu'on les transgresse.*

Ex 13 : *Le français est une langue difficile et on risque d'embrouiller les élèves. Cependant, je ne considère pas cela comme un grand problème, parce qu'il y a une différence tellement grande entre l'écriture et la prononciation quand même. Ce qui est vraiment difficile est d'avoir la vue d'ensemble moi-même.*

Les autres réponses :

Une réponse qui se distingue des autres est la suivante :

Ex 14 : *Les élèves d'aujourd'hui vivent selon des critères²⁹ et les variations permettent le choix et la réflexion, et les élèves se sentent mal à l'aise suite à cela.*

²⁹ Ici; des critères d'évaluation.

On entre maintenant dans la discussion principale en ce qui concerne la vue de l'apprentissage : s'agit-il d'accomplir une liste des critères ou s'agit-il de l'apprentissage pour la vie³⁰ qui promeut l'éducation personnelle ? Avec K06 la gestion des objectifs³¹ est sérieusement introduite dans l'enseignement (Aasen 2012). Les élèves sont évalués d'après des critères dans toutes les matières et les focus dans beaucoup de classes sont donc les résultats plutôt que le processus. Cette approche n'est pas nécessairement l'approche la plus efficace pour l'apprentissage de la vie. L'apprentissage devient piloté de l'extérieur parce que les élèves s'entraînent avec le but de réussir le test et obtenir un bon résultat. Le processus, qui est là où l'apprentissage se passe, devient moins important pour les élèves, ce qui nuit à l'apprentissage de la vie.

Dans l'évaluation de K06 fait par Dale, Engelsen et Karseth (2011), les auteurs disent qu'il est évident que nous avons eu comme attente une gestion des objectifs plus forte, mais que les objectifs de compétences données sont ambigus (Danielsen, Engelsen et Karseth, 2011, p. 5). Cela a eu comme résultat que les objectifs de K06 sont difficiles à utiliser comme point de départ pour faire la planification au niveau local³² et les acteurs locaux ont demandé de l'aide (ibid.). L'évaluation dit aussi que les exigences sur les résultats d'apprentissage, une forte gestion des objectifs, et en même temps une manœuvre relativement ouverte pour la planification locale, a surtout créé des dilemmes. Ce dilemme est aussi visible dans la réponse d'un professeur (Ex 14) : comment est-ce qu'on enseigne aux élèves des choses, dans ce cas là, la variation, qui n'ont pas toujours une réponse correcte ou une réponse mesurable dans un schéma d'évaluation ?

Une nouvelle réforme scolaire est en cours pour 2020, et en juin de cette année-là quelques changements ont été présentés. Le focus principal dans toutes les matières est sur l'élève comme explorateur et acteur actif dans son propre apprentissage. Pour les langues étrangères il s'agit d'une mise au point plus claire sur l'utilisation de la langue en question dès le début. D'autres mots-clés sont la communication, la compétence

³⁰ Dans le cadre de ce travail, le mot "l'apprentissage pour la vie" signifie le mot norvégien *varig læring*.

³¹ målstyring

³² Selon UDIR, « un plan local est un plan pour l'apprentissage qui est fait au niveau local à la base des certaines parties ou la totalité de K06. Ce plan peut être fait pour toutes les écoles du même département, pour chaque école, comme un plan local pour une seule ou plusieurs matières, un plan pour le travail avec la compétence sociale ou l'alphabétisation » (Traduit par moi de <http://vurdering.afk.no/for-lerere-og-skoleledere/planlegging-overordnet/lokalt-lererplanarbeid>)

interculturelle, l'apprentissage de la langue et le multilinguisme, ainsi que la langue et la technologie (Utdanningsnytt, 2018).

Ces mots-clés ne sont pas innovants, on les connaît dans K06 aussi, et il nous reste encore à voir la place de la gestion des objectifs dans la nouvelle réforme et comment la réforme propose que les professeurs travaillent avec les compétences souhaitées.

D'ailleurs, la gestion des objectifs dans le système scolaire est une discussion importante et nous en verrons probablement davantage dans les communautés académiques dans le cadre de la nouvelle réforme de 2020 et aussi plus loin dans le futur.

5.4. Bilan

Dans ce chapitre nous avons examiné la compréhension des termes compétence communicative et variation parmi 43 professeurs. Puisque la compétence communicative n'est pas expliquée dans K06, il n'est pas surprenant que seulement trois professeurs entre les 43 participants savent la définition de ce terme. Néanmoins, presque tous les professeurs proposent des bonnes activités pour travailler avec l'oralité en générale. En ce qui concerne la variation, plusieurs professeurs savent qu'elle existe mais pour différentes raisons, ils ne l'enseignent pas. Les raisons sont par exemple la contrainte de temps, leur propre connaissance sur le thème et aussi la peur d'embrouiller les élèves. Beaucoup de réponses entrent aussi dans le débat concernant une norme pour l'enseignement et quelle idéal on doit favoriser. Un certain nombre de réponses discutent aussi la variation comme différents dialectes, ce qui relève de la variation diatopique.

Les réponses nous permettent aussi de parler de la gestion des objectifs fait par K06. Il est évident que les professeurs, et aussi les élèves, ont du mal à comprendre comment un phénomène sans réponses fixes, telle que la variation, peut trouver sa place dans un schéma d'évaluation. En traitant les réponses des professeurs, nous voyons alors que la compréhension de la variation n'est pas un savoir partagé entre ces 43 professeurs. On peut penser que cela est la tendance générale du pays aussi.

6. Dans quelle mesure les élèves comprennent-ils la variation diamésique ?

6.1. Introduction

Dans les chapitres précédents nous avons parlé de la place de la variation dans les documents officiels, comment les manuels traitent la variation et aussi comment les professeurs comprennent et utilisent la variation dans la salle de classe. Ce chapitre est consacré à la perspective de l'élève. Comme nous venons de le voir, beaucoup de professeurs qui ont participé au sondage disent que la variation est difficile pour les élèves, mais quelle est la perspective de l'élève ?

Quand les élèves commencent à apprendre une langue étrangère ils ont déjà appris le norvégien et l'anglais. Alors, ils ont déjà des connaissances importantes pour apprendre une langue (Heimark, 2007). Heimark remarque aussi qu'il est important de se souvenir que l'influence de la langue française n'est pas si forte dans la vie quotidienne en Norvège. Cela doit être pris en compte quant à l'approche pratique de l'enseignement (ibid.) Cependant, la variation fait aussi partie des compétences souhaitées pour les matières comme l'anglais et le norvégien. Il est donc sûr que les élèves vont être confronté à la variation au collège. À cet égard, il est intéressant de voir si les élèves comprennent ce qu'est la variation en français et de discuter s'ils sont sensibilisés pour l'apprendre au niveau débutant. La question pour ce chapitre sera : Dans quelle mesure les élèves comprennent-ils la variation diamésique ?

La variation diamésique relève de la variation entre l'usage oral et l'usage écrit de la langue. Gadet et Guérin disent que « l'oral réfère le plus souvent aux formes « d'actualisation de la langue » qui n'illustrent pas le modèle standard » (Gadet et Guérin, 2008). L'écrit de son côté se réfère le plus souvent « aux actualisations conformes au code régissant le modèle standard », qui à cause de son apparence dans des œuvres littéraires, donc présentées comme prestigieuse, apparaît comme « l'unique code valorisé » (ibid). Bidaud et Megherbi expliquent comment « l'opposition entre langage écrit et langage oral a longtemps été une affaire de lutte entre la langue du bon français, l'écrit, et la langue du mauvais français, le parlé » (Bidaud et Megherbi, 2005).

Nous l'avons aussi vu dans le chapitre 5, avec plusieurs professeurs qui disent qu'ils enseignent le français standard parce qu'ils le considèrent comme le bon usage. Bidaud et Megherbi se demandent alors « pourquoi aujourd'hui encore, nombreux sont ceux qui considèrent que la langue s'identifie dans sa forme écrite ? » (ibid). Gadet et Guérin expliquent que le plus souvent la langue écrite reflète le modèle standard et la langue orale ne reflète pas le standard, elles ne supportent pas ce point de vue. Elles expliquent que :

(...) les pratiques langagières, des plus ordinaires aux plus sophistiquées, attestent que les productions écrites n'illustrent pas exclusivement le modèle standard, et que l'oral peut actualiser des formes de langue se rapprochant du modèle standard (Gadet et Guérin, 2008)

Selon ce point de vue il ne semble pas y avoir une distinction claire où la langue écrite reflète uniquement le standard. Prenons le norvégien comme exemple. On trouve deux langues écrites où l'une est basée sur des dialectes parlés. Faire la distinction entre l'usage oral et l'usage écrit est considéré comme un minimum dans la didactique et vu que les élèves ont déjà appris deux langues où il y a aussi des variations, on peut penser qu'ils sont alors sensibilisés pour les apprendre dans une deuxième langue étrangère aussi.

6.2. Méthode

Comme dans le chapitre précédent, nous allons nous servir d'un sondage qualitatif pour éclairer la compréhension de la variation des élèves. Le sondage est fait dans six classes de français dans le Hordaland, dans trois écoles différentes. Au total, 67 élèves ont répondu au sondage. Voici un aperçu des classes, niveaux et nombres d'élèves.

Graphique 1 :

		Nombre d'élèves	Niveau
École 1, classe 1	X	9	Cinquième
École 2, classe 1	X	17	Quatrième
École 2, classe 2	X	5	Troisième
École 3, classe 1		14	Cinquième
École 3, classe 2		9	Quatrième
École 3, classe 3		13	Troisième

Parmi les classes qui ont participé au sondage, j'ai enseigné dans trois des classes pour une durée d'un semestre (marqué avec un « X » dans le graphique 1) Dans ma classe de cinquième, j'ai été très consciente dès le début de la langue orale et comment on omet des voyelles dans les constructions orales, aussi bien que l'omission de « ne » et la différence entre on/nous à l'oral. Mon expérience était que les élèves ont compris qu'il y a une différence entre l'oral et l'écrit et j'ai entendu dans les conversations dans la classe qu'ils ont utilisé la variation en pratique aussi. Néanmoins, les réponses de ces élèves ne reflètent pas tout à fait cela dans le sondage. Les élèves de cinquième n'ont que 12-13 ans et ils n'ont pas le même niveau de réflexion que les adultes. Le fait de réfléchir sur un niveau métacognitif par rapport aux aspects de la langue qu'ils n'ont pas encore compris est donc un défi pour ces élèves, et cela peut se refléter dans leurs réponses aussi.

Les deux autres classes auxquelles j'ai enseigné étaient des classes qui ont eu d'autres professeurs avant et je ne savais pas dans quelle mesure ces professeurs ont travaillé avec la variation. Ici, j'ai expérimenté la confusion et les élèves étaient embrouillés par le fait qu'ils ont appris une chose auparavant qui était maintenant modifiée. Dans l'une des classes nous avons eu une discussion sur l'apprentissage des langues et la variation et une élève a dit qu'elle trouvait cela très intéressant d'avoir appris à parler d'une manière qui ne correspond pas à la réalité. Les trois autres classes sont d'une autre école près de Bergen où je connais l'une des professeurs. Elle ne savait rien sur le projet avant

que sa classe l'ait fait et elle n'a pas vu les questions avant les élèves. Je ne sais pas dans quelle mesure elle et sa collègue ont enseigné les variations aux élèves.

Les élèves ont premièrement écouté un enregistrement avec deux personnes qui parlent ensemble (voir annexe 3). Les deux personnes étaient moi-même et une élève de troisième, moitié française – moitié norvégienne. Mes classes ont alors l'avantage de reconnaître l'une des voix. La conversation entre les deux personnes était construite pour ce travail avec des phrases qui contiennent deux omissions des voyelles et « on » au lieu de « nous ». Après avoir écouté l'enregistrement, les élèves ont répondu aux quatre questions liées à l'enregistrement. Les questions étaient en norvégien et les élèves ont répondu en norvégien aussi. Les quatre premières questions visent à montrer si les élèves ont une compréhension de la variation diamésique. Dans le cadre de ce travail nous traitons à la fois la variation diamésique et la variation diaphasique. Il est plus facile de faire un sondage avec des questions et des exemples sur la variation diamésique car la variation situationnelle est plus diverse et complexe. La variation situationnelle nécessite une meilleure compréhension de la langue et les élèves au collège ont toujours du mal à se souvenir des aspects fondamentaux de la langue. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, Gadet explique comment la variation diatopique se réalise souvent à l'oral (Gadet, 2007) et on encadre donc un peu les deux variations en traitant la variation diamésique. Voici les quatre premières questions :

1. Qu'est-ce que tu as remarqué avec la prononciation de la phrase « Tu as quel âge » ? Nous pouvons faire la même chose avec la question « Tu habites où ? ».
2. Pourquoi est-ce comme cela, d'après toi ?
3. Qu'est-ce que cela veut dire quand l'une des filles dit *on* dans la phrase " On est amis" ?
4. Peux-tu mentionner d'autres différences entre le français écrit et le français oral ?

Les élèves ne savaient pas le thème du sondage, mais la question quatre sert d'indice au thème en demandant si les élèves connaissent *d'autres* différences entre le français écrit

et l'oral. Les élèves qui maintenant comprennent qu'il s'agit de la différence entre l'écrit et l'oral, ou les élèves qui se rendent compte qu'ils ont mal compris les questions, peuvent maintenant modifier leurs réponses s'ils le veulent. Il n'est pas sûr que les élèves aient fait cela et la méthode ne peut pas le vérifier non plus.

C'était un choix conscient de ma part de poser cette question comme la quatrième justement pour donner aux élèves la possibilité de modifier leurs réponses, mais aussi pour voir s'il y a un lien entre les réponses à cette question et à celles des questions précédentes.

La cinquième et dernière question vise à montrer si les élèves ont une compréhension de la variation dans leur langue maternelle.

5. Est-ce que tu parles toujours comme tu écris en norvégien? Peux-tu donner des exemples de mots ou d'expressions qui sont différents à l'oral et à l'écrit en norvégien?

6.3. Discussion

La tendance générale des premières questions est que les élèves remarquent qu'il s'agit de quelque chose avec la prononciation de la phrase et quelques-uns peuvent remarquer qu'il s'agit de l'effacement des voyelles. Quand les élèves ont dû expliquer pourquoi la fille ne prononce pas les voyelles (question 2) beaucoup d'entre eux disent qu'ils pensent que ça doit être lié à la fluidité de la parole. Ensuite, peu d'élèves peuvent expliquer ce que signifie *on*. Aux dernières questions, les exemples d'autres différences entre la langue orale et écrite sont variés, mais les exemples donnés ne reflètent pas la variation diamésique.

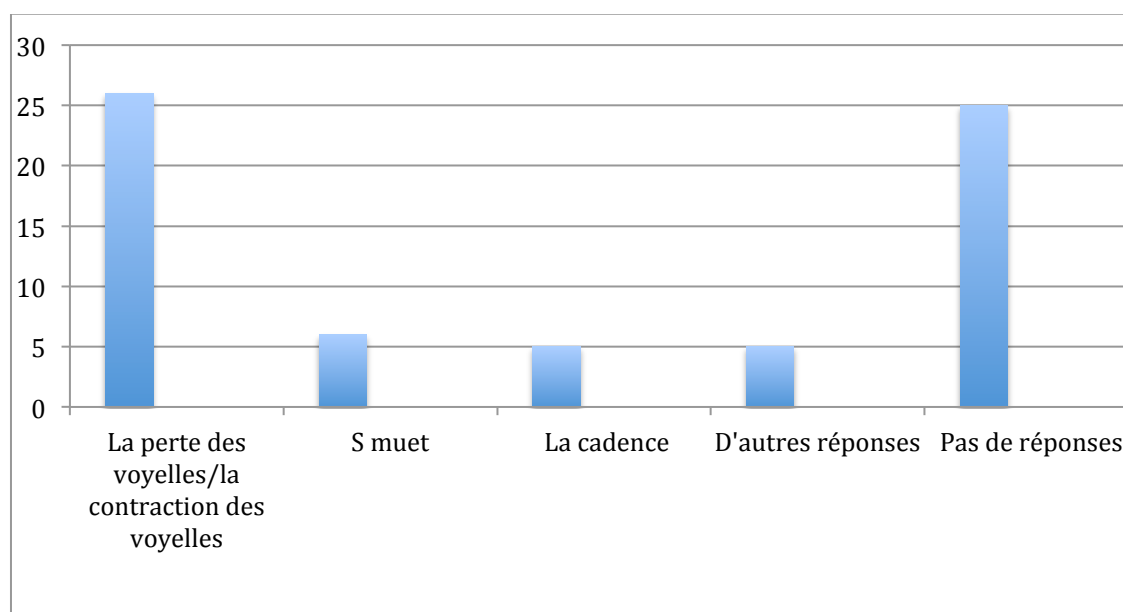
En ce qui concerne la dernière question on peut remarquer que presque tous les élèves peuvent donner des exemples des différences entre la langue écrite et orale en norvégien. Neuner souligne l'importance d'utiliser la compréhension comme point de départ pour l'apprentissage et donc encourager les élèves à utiliser les compétences linguistiques existantes. (Hufeisen og Neuner, 2005, cité par Heimark, 2008, p. 6). Le fait que les élèves peuvent donner des exemples de leur propre langue montre qu'ils ont des

savoirs déjà acquis qu'ils peuvent utiliser activement quand ils apprennent une nouvelle langue. On peut alors penser que les élèves ont des prérequis pour comprendre la variation comme concept, mais qu'il faut du travail pour utiliser les variations spontanément et activement, étant donné que les élèves n'apprennent pas le français dans son contexte naturel.

Nous allons maintenant traiter les réponses des élèves avec des exemples et des représentations graphiques pour voir si les élèves comprennent, ou bien s'ils sont sensibilisés pour comprendre, la variation diamesique.

6.3.1. Qu'est-ce que tu as remarqué avec la prononciation de la phrase « Tu as quel âge » ? Nous pouvons faire la même chose avec la question « Tu habites où ? »,

Graphique 2 :



Les deux phrases utilisées dans l'exemple sont parmi les premières phrases qu'on apprend dans la classe de français. Mais, il n'est pas évident que les élèves apprennent à les prononcer de la même manière. Cette question cherche à voir si les élèves sont capables de remarquer qu'il s'agit de l'omission de voyelles quand la fille dans l'enregistrement dit « Taquelage » au lieu de « Tu as quel âge ». Même s'ils n'ont pas le

vocabulaire pour dire qu'il s'agit de la variation diamésique, 26 élèves ont des réponses qui montrent qu'ils comprennent qu'il s'agit de la contraction des voyelles³³, de sorte qu'on entend un seul mot au lieu de quatre mots. Voici quelques exemples.

Ex 1 : « *Tu* » et « *as* » sont collés et deviennent alors le son « *ta* ».

Ex 2 : *Il me semble qu'elle dit « Taquelage », que les mots sont collés.*

Ex 3 : *Elle a prononcé tous les mots comme un mot.*

Au totale, 25 élèves n'ont pas répondu à la question. Cela correspond à un pourcentage de presque 40 %. Comme le sondage était fait sans la possibilité d'aide, les élèves n'ont pas pu demander d'explications. Ils ont écouté l'enregistrement une seule fois, et dans les classes où j'étais pendant l'expérience, plusieurs élèves ont indiqué que les personnes parlaient trop vite. Les élèves de mes classes ont eu le fichier avec les questions avant d'écouter l'enregistrement et il est probable que les élèves les plus réceptifs ont lu les questions avant d'écouter l'enregistrement pour savoir quoi faire. Comme nous l'avons déjà remarqué aussi, le professeur est souvent la seule référence en tant que personne francophone pour les élèves et écouter un enregistrement avec des voix inconnues peut poser des problèmes. Mes élèves ont aussi eu l'avantage de reconnaître ma voix, mais il n'est pas possible de voir dans quel degré cela a affecté leurs réponses. En plus, les enregistrements liés au manuel scolaire sont conçus pour l'apprentissage et la manière de parler dans ces enregistrements est plus proche d'une langue standard. Un exemple est que les personnes répètent les phrases plusieurs fois avec une voix lente qui ne correspond pas au français qu'on entend en France. Tous ces facteurs peuvent expliquer pourquoi un si grand nombre d'élèves n'ont pas répondu à la question.

³³ En norvégien, le mot *vokalsammentrekk*, traduit par *contraction des voyelles*, est utilisé par plusieurs élèves. Cela n'est pas un terme grammatical, mais il me semble que plusieurs professeurs utilisent ce terme pour expliquer la perte des voyelles qui se réalise à l'oral dans les phrases « Tu habites où ». Un recherche Google dit qu'aucun document ne correspond au terme *vokalsammentrekk*, il est donc probable que ce terme est construit par les professeurs. En termes phonologique, le terme *élision* explique un effacement d'une voyelle finale devant une voyelle initiale ou un h muet. En norvégien, le mot *synkope* semble à décrire ce phénomène linguistique.

Comme nous pouvons le voir selon le graphique 2, cinq élèves mentionnent la cadence. Les deux exemples de la question sont des questions et il n'est pas surprenant que la cadence soit mentionnée. Une minorité de quatre personnes disent que le « s » est muet sans expliquer plus. Les réponses qui sont classifiées comme « d'autres réponses » sont des réponses qui ne rentrent pas dans les autres catégories ou des réponses qui n'étaient pas compréhensibles, ou qui ne répondent pas à la question actuelle.

6.3.2. Est-ce que tu peux deviner pourquoi c'est comme ça?

La deuxième question sert à montrer si les élèves ont une compréhension de ce qui se passe avec la prononciation de la phrase « Tu as quel âge ? » Les élèves qui ont répondu qu'il s'agit de la contraction des voyelles expliquent pour la plupart que cela se fait pour faciliter la fluidité de la parole. La fluidité est un grand défi pour beaucoup d'élèves. On peut aussi remarquer encore une fois que l'influence de la langue française dans la vie quotidienne en Norvège n'existe presque pas et les élèves n'entendent le français qu'à l'école. Si le professeur enseigne le français standard sans aucune forme de variation, le résultat est probablement que les élèves vont parler une langue qui ressemble plutôt à la langue écrite et aussi parler plus formellement que nécessaire. Par conséquent, les élèves vont aussi avoir des problèmes avec la compréhension du français oral authentique.

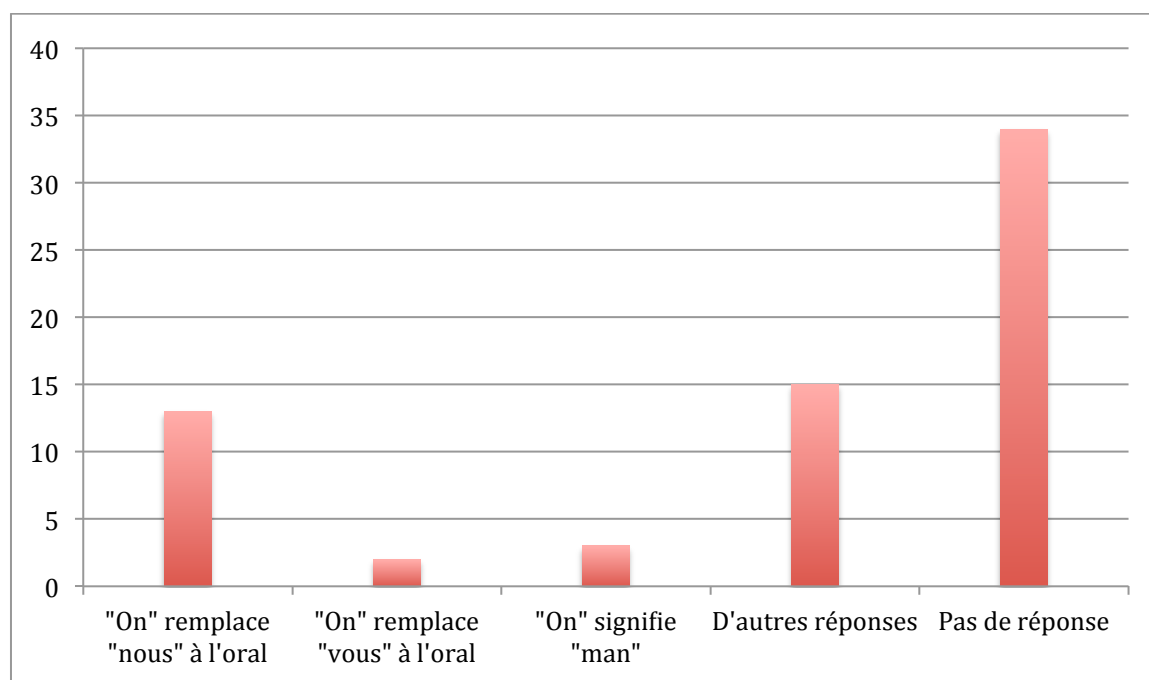
Comme nous l'avons déjà dit l'idéal qui a longtemps dominé l'enseignement est celle de « locuteur natif » où le locuteur natif est l'ultime modèle (Hansen dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p. 213). D'après Hansen, l'idéal natif est toujours présent dans les manuels et il dit que les enregistrements sont faits par les natifs et le vocabulaire est transcrit à la base d'un standard natif (Hansen dans Bjørke, Dypedahl et Myklevold, 2014, p. 16). Suite à ces observations, je suis en désaccord avec Hansen ; le manuel représente sans doute un certain standard, mais ce n'est pas un standard d'après un locuteur natif. Les personnes dans les enregistrements liés au manuel scolaire parlent d'une manière monotone, trop lentement, sans engagement et elles répètent les phrases plusieurs fois. Elles parlent aussi sans marqueurs d'oralité et souvent aussi sans la contraction des voyelles. Si les élèves s'habituent à écouter les voix comme ça, il n'est pas étonnant qu'ils aient des difficultés quand ils vont parler avec des francophones en

dehors des cours. On entre maintenant dans le débat actuel de ce que parler une langue veut dire. Apprendre une langue sans la variation ne correspond pas au paradigme communicatif, et Defays dit qu'on ne maîtrise pas une langue seulement quand on est capable de s'exprimer dans un registre standard (Defays, 2003, p. 63). Les programmes d'études ont au moins abandonné le fait qu'il s'agit de réciter les mots et les règles, mais si les manuels, et par conséquent aussi les enseignants, le font encore, nous n'obtenons pas le moindre résultat.

Les élèves qui ont des réponses qui concernent la cadence expliquent naturellement comment on monte la voix vers la fin de la phrase pour montrer qu'il s'agit d'une question. Les élèves qui n'ont pas répondu à la première question n'ont pas répondu à cette deuxième question non plus.

6.3.3. Qu'es-ce que cela veut dire quand l'une des filles dit "on" dans la phrase " On est amis"?

Graphique 3 :



On désigne à priori un sujet indéterminé, conjugué à la troisième personne du singulier comme les pronoms personnels *il* et *elle* et décrit soit les hommes en général, soit un individu anonyme ou inconnu. Mais *on* peut aussi désigner une ou plusieurs personnes

déterminées et peuvent dans certaines circonstances prendre la valeur des pronoms personnels comme *je, tu, nous, vous il(s) et elle(s)* (Vinh Dào, 2013). À l'oral « on » prend souvent la valeur de « nous », un emploi qui se voit dans la langue parlée familière. Le linguiste Marcel Cohen explique l'utilisation de ce phénomène ainsi :

Il faut noter, en particulier, l'emploi personnel de *on* pour *nous*, tout à fait courant dans la langue de la conversation, et qui s'introduit même parfois dans la langue littéraire; il devient si fréquent dans le français familier (exemple: "*on part en voyage*" = nous partons en voyage) que certains commencent à se demander si *on* ne doit pas remplacer *nous* dans les tableaux de conjugaison de ce registre. (Cohen, 1970, p. 126).

Comme nous pouvons le voir, cet emploi de « on » est courant dans la langue française, et il est donc important d'enseigner cela aux élèves aussi. Seulement 13 élèves sur les 67 ont répondu que *on* remplace *nous* à l'oral et 34 élèves, la moitié, n'ont pas répondu. Deux élèves de cinquième ont répondu que *on* remplace *vous* mais les élèves de cinquième confondent souvent *nous* avec *vous* et il est donc probable qu'ils l'ont aussi le fait dans le sondage. Trois élèves ont aussi dit que *on* veut dire *man* ce qui signifie les hommes en général en norvégien.

Les 15 réponses qui sont marquées comme « d'autres réponses » dans le graphique 3 sont variées. Il s'agit pour la plupart des réponses qui proposent différentes traductions de la phrase ou que « on » signifie « c'est » ou « il ». Voici quelques exemples :

Ex 1 : *La fille dit c'est. C'est mon ami.*

Ex 2 : *Quelque chose avec « est amis ».*

Ex 3: *Pas des frères et sœurs.*

Ex 4 : *Vous êtes amis ? On/elle/il, c'est à dire neutre.*

6.3.4. Peux-tu mentionner d'autres différences entre le français écrit et le français oral ?

Cette question donne aux élèves un indice en ce qui concerne le thème du sondage : la variation diachronique. Au total 47 élèves ont répondu à la question. La plupart des élèves mentionnent qu'à l'oral on omet certaines lettres, qu'on ne prononce pas la fin des mots comme dans «habitent » et une minorité donne des exemples d'expressions avec la contraction des voyelles. Voici quelques exemples de réponses:

Ex 1 : On écrit le « H », mais on ne le prononce pas.

Ex 2 : « Je ne comprend pas » devient « Jen comprendre pas »

Ex 3 : Ils (les Français) ne disent pas t, e, s à la fin des mots. Est—La contraction des voyelles.

Ex 4 : Il y a souvent des lettres à la fin des mots qui deviennent muettes quand on parle. Le son « ai » se prononce comme « e », par exemple dans les mots « mais » et « vais ».

Ex 5: Quand tu écris tu n'as pas besoin de penser à la prononciation, mais quand tu parles tu dois penser comment tu vas prononcer les mots et il est difficile d'écrire des mots de la prononciation.

Cette dernière réponse n'est pas tout à fait claire, mais l'élève remarque quand même une chose importante ; *quand tu écris tu n'as pas besoin de penser à la prononciation.*

Quand on apprend sa langue maternelle, c'est dans un contexte naturel où on comprend avec le temps comment on utilise la langue et ce qu'on peut dire à qui. En plus, on ne pense pas trop aux lettres qui ne se prononcent pas : on a aucune référence à la langue écrite et alors aucune base de comparaison non plus. Ne pas avoir le besoin de penser avant de parler prend du temps quand on apprend une langue étrangère, ce qui est un grand défi pour les élèves. Une distinction importante entre l'oral et l'écrit est que la

langue orale apparaît plus naturelle que la langue écrite (Bidaud et Megherbi, 2005). Cela veut dire que dans les situations orales, la communication se passe plus spontanément, dans des délais limités, avec la possibilité immédiate de clarifier, d'expliquer et d'élaborer. Une autre distinction importante est l'exigence sur la correction grammaticale. Dans la langue maternelle, nous utilisons souvent des structures non-grammaticales (si on compare avec la norme écrite), nous coupons les phrases au milieu et nous cherchons des mots en parlant. Il nous semble que les élèves oublient cela en découvrant une langue étrangère et ils oublient alors que la langue orale se caractérise par les interruptions, les répétitions et les reformulations. Cela peut également être lié au fait que les élèves se trouvent dans une situation d'évaluation : les élèves désirent s'exprimer correctement et ne pas faire de fautes.

Il est discutable que les réponses des élèves aux deux dernières questions soient des exemples de la variation diaphasique. Gadet dit que « il faut distinguer entre ce qui est un effet général de l'oralité, et ce qui relève de la variation » (Gadet, 2003). Comme mentionnée ci-dessus, la langue orale n'exige pas les mêmes règles grammaticales qu'à l'écrit. Riegel explique comment un message donné, soit oral, soit écrit se situe à des degrés divers, entre les deux pôles proximité et distance (Riegel et al., 2014, 53). Les messages oraux s'identifient souvent par une série de propriétés de proximité, par exemple : communication privée, dialogue, communication spontanée et liberté thématique.³⁴ Riegel et al. expliquent alors que cette proximité favorise l'économie des moyens linguistique (ibid.). La raison à cela est « que beaucoup d'éléments d'informations sont apportés par la situation » (ibid.). Quand les élèves disent qu'on ne prononce pas *ent* dans le mot *habitent*, il s'agit alors d'un marqueur grammatical et pas d'une variation. Les élèves mentionnent aussi plusieurs lettres qui ne se prononcent pas, mais ces exemples ne relèvent des règles de la prononciation. Dans l'article *Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE*, Favart explique l'utilisation des quatre marqueurs grammaticaux « dont l'usage est corrélé à la variation diaphasique ». Comme nous l'avons déjà remarqué, la variation diaphasique se réalise le plus souvent à l'oral, et ces quatre marqueurs mentionnés en

³⁴ Les exemples des propriétés sont tirés d'une liste ouverte fait par P. Koch et W. Oesterreicher, 2001, repris par Riegel et al., 2014, p. 53.

sont des exemples. Ce sont le pronom *ça*, le pronom *on*, la négation et l'interrogation (Favart, 2010). Ces marqueurs ne sont pas mentionnés par les élèves.

6.3.5. Est-ce que tu parles toujours comme tu écris en norvégien?

La dernière question demande les élèves s'ils peuvent donner des exemples de mots ou d'expressions qui sont différents à l'oral et à l'écrit en norvégien. 53 élèves ont répondu à cette question et c'est donc la question avec la plupart des réponses. Cette question montre que les élèves sont capables de réfléchir sur les aspects de leur propre langue et qu'ils peuvent aussi donner des exemples. La capacité de réfléchir sur l'usage de sa langue et l'utiliser comme point de départ pour la compréhension dans l'apprentissage d'une nouvelle langue est un outil important pour les élèves (Voir Neuner (2005) et l'importance de la compréhension comme point de départ). Utiliser les expériences de sa langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère est aussi l'une des compétences de K06.

Nous allons regarder quelques exemples :

Ex 1 : *Le norvégien a certaines combinaisons des mots qui donnent une prononciation particulière.*

Ex 2 : *À l'oral : Eg, ikkje, ka, kofor, kordan, kor. À l'écrit : Jeg, ikke, hva, hvor, hvorfor, hvordan.*

Ex 3 : *Engasjement, arrangement, departement*

Ex 4 : *Un mot que j'utilise souvent au lieu de 'vet ikke' c'est 'vetsj'. Là, je fait attacher les mots pour les prononcer plus rapidement et plus facilement.*

Ex 5 : *Je dis souvent 'ække' au lieu de 'er ikke', donc je ne parle pas comme j'écris en norvégien.*

Comme avec la question précédente, les exemples des élèves ne réalisent pas la variation mais sont plutôt des exemples de marqueurs grammaticaux et de règles de prononciation. Cependant, les exemples 4 et 5 peut être un exemple de la variation. En norvégien la négation est fait avec le mot *ikke*. On ne peut pas directement omettre une partie de la négation en norvégien comme en français, mais dans plusieurs dialectes le mot *ikke* fusionne avec le verbe devant : *Jeg er ikke* (Je ne suis pas) devient alors (1) *egekje* ou (2) *jække* (Je suis pas). Ces expressions ne sont pas liées à un registre particulier (la variation diaphasique), mais elles montrent clairement la variation diamésique et relèvent aussi d'une certaine mesure, la variation diatopique³⁵ (géographiques).

6.4. La différence entre les niveaux

Le sondage a été fait dans trois niveaux. Il est donc intéressant de discuter la différence entre les niveaux. La tendance générale est que ces différences ne sont pas si grandes. En ce qui concerne la première question, la plupart des réponses correctes sont par les élèves de quatrième et troisième. Cela s'explique peut-être par le fait que les élèves les plus jeunes manquent la capacité de réfléchir au niveau métacognitif sur l'utilisation de la langue et ils ont alors trouvé les question difficiles.

La troisième question porte sur la différence entre on/nous, et ici il y a une minorité d'élèves dans chaque niveau qui connaissent la réponse ; sept élèves au quatrième et six élèves au troisième. Deux élèves de cinquième ont répondu que *on* signifie *vous*. Cela s'explique probablement par une confusion entre *nous* et *vous*. Pour la quatrième question, et aussi la cinquième, la tendance est que la plupart des élèves peuvent donner des exemples de sa propre langue, mais les élèves de quatrième et troisième ont des réponses plus explicatives en ce qui concerne la différence entre l'oral et l'écrit en français. Cela s'explique naturellement par le fait qu'au moment qu'ils ont fait le sondage, ils apprennent le français depuis presque 1,5 ans ou 2,5 dans. Ils ont alors plus des connaissances sur la langue française que les élèves de cinquième. Cependant, les exemples de toutes les trois niveaux ne relèvent pas toujours de la variation, mais plutôt de la grammaire en générale comme nous l'avons déjà remarqué.

³⁵ L'exemple (1) montre la fusion entre le verbe et la négation qui est la plus courante pour les dialectes dans l'ouest du pays, alors que l'exemple (2) montre la fusion qui est la plus courante pour les dialectes près de la capitale et ses environs.

6.5. Bilan

La conclusion est qu'il est difficile de mesurer la compréhension d'un phénomène telle que la variation par un sondage à l'écrit. Néanmoins, nous pouvons remarquer quelques tendances. Une grande partie des élèves peuvent expliquer comment les voyelles disparaissent dans la phrase « Tu as quel âge ? ». Aucune des élèves n'ont remarqué qu'il s'agisse d'une différence entre l'écrit et l'oral, et on peut penser que les élèves n'ont pas la langue pour expliquer qu'il s'agit de la variation diamesique. Réfléchir sur l'usage de la langue au niveau métacognitif est difficile quand ils sont encore en train d'apprendre la base de la langue. Quelques élèves expliquent alors que la perte des voyelles se fait pour faciliter la fluidité, c'est qui est tout à fait correct. Les élèves donnent aussi des exemples d'autres différences entre la langue française écrite et orale, mais ces exemples relèvent les règles de la grammaire en générale. Quant à la dernière question, les élèves peuvent donner des exemples de la différence entre l'écrit et l'oral en norvégien, et au moins un exemple relève de la variation. Comme nous pouvons le voir, les élèves ont des connaissances déjà-acquis sur l'apprentissage des langues et ils sont probablement sensibles pour apprendre la variation. Mon opinion subjective est qu'il faut commencer d'introduire les variations là où il semble naturel au niveau débutant aussi. On dit souvent que les vieilles habitudes ont la vie dure, donc introduire les variations quand les élèves se sont déjà habitués de parler sans variations peut créer de la confusion plus que de l'apprentissage.

7. Conclusion

Dans ce mémoire l'objectif était d'examiner la place de la variation diaphasique (situationnelle) et la variation diamésique (oral/écrit) dans l'enseignement de FLE en Norvège. Pour ce faire, j'ai d'abord regardé le programme d'étude qui est en vigueur aujourd'hui, La Promotion de la Connaissance ou bien K06. Puis, j'ai analysé l'occurrence des objectifs du domaine *Communication* tiré de K06 dans le manuel scolaire, *C'est chouette 2*, destiné aux collégiens de quatrième pour voir quelle est la prise en compte de la variation dans le manuel. C'est le professeur qui enseigne avec l'aide du manuel et du programme d'études comme référence. Il était donc intéressant de voir comment les professeurs de FLE comprennent la variation et la compétence communicative, qui en effet sont deux facettes d'une même réalité. Finalement, j'ai traité la perspective des élèves qui nous a donné l'information importante de savoir si les élèves sont sensibilisés pour apprendre la variation.

K06 est le document officiel qui dirige l'enseignement en Norvège aujourd'hui. K06 présente, pour le français comme langue étrangère, trois domaines principaux, et nous avons tous étudiés, mais c'est surtout *Communication* qui est intéressant pour ce travail. Le domaine principal *Communication* contient 13 objectifs qui sont à accomplir après le niveau 1³⁶. Ces buts reflètent alors la compréhension de la communication de K06 (voir 4.2.3.).

Seul le point 10, *adapter sa langue selon la situation de communication à un certain niveau* relève directement de la variation, la variation diaphasique. Ce point correspond aussi à la définition de la compétence communicative. Les points 2 et 3, *trouver l'information pertinente pour comprendre le contenu des textes oraux et écrits, qu'ils soient adaptés où authentiques, dans différents genres* et *participer spontanément à des conversations simples*, concernent aussi la variation, comme il s'agit de parler spontanément et de lire des textes authentiques. Comme nous pouvons le voir, ces objectifs sont alors très ouverts, ce qui donne une certaine liberté au professeur, quant à

³⁶ Niveau 1 est le niveau pour les collégiens de même que le niveau 2 est pour les lycéens. Les objectifs des deux niveaux sont alors différents.

la manière de les interpréter et de les enseigner. Il n'est donc pas évident que le professeur va enseigner la variation.

Le guide du programme d'étude langue étrangère dit que l'enseignement doit donner à l'élève la compétence communicative et la compétence interculturelle, deux termes que nous avons définis ainsi : la compétence communicative est d'adapter sa langue selon la situation alors que la compétence interculturelle signifie de parler d'une manière convenable et appropriée avec une personne d'une autre culture. Ces deux termes englobent aussi l'éducation personnelle. Le guide du programme d'étude dit aussi que l'enseignement doit être fait avec une approche pratique de sorte que l'élève utilise la langue dès le début. Néanmoins ces « grands mots » ne servent à rien si les professeurs ne savent pas les utiliser dans l'enseignement et en faire une réalité pour les élèves.

Ensuite, nous avons traité les objectifs du domaine *Communication* en relation avec le manuel *C'est chouette 2*. Comme nous l'avons vu avec l'analyse, le manuel fait travailler pour la majeure partie avec la compétence écrite, et les objectifs qui concernent la production orale sont alors difficiles à accomplir de manière pratique. Les exercices relevant de la production orale favorisent la production préparée et la répétition, et peu d'expression personnelle. Les élèves ne deviennent pas des utilisateurs compétents de la langue en répétant des dialogues, et la communication est alors limitée. Si on emploie les termes de Saussure, les élèves apprennent une langue sans parole. Les variations sont présentes dans le manuel, mais dans une moindre mesure en termes pratiques. Il n'est pas expliqué tout au long du livre quand les variations sont utilisées. On doit trouver l'explication vers la fin du manuel. Cela reflète aussi le point de vue sur les variations : quand elles n'ont pas de place dans le livre, il est facile de penser que les variations ne sont pas perçus comme importantes pour l'enseignement

Tous les objectifs que nous avons traités dans l'analyse sont d'une certaine manière présents dans le manuel, mais il est discutable que leur présence soit suffisante pour accomplir la compétence souhaitée. Le chapitre 4 a traité de la façon de voir des professeurs et nous avons vu comment ils comprennent les termes *compétence communicative* et *variation*. Le résultat était très intéressant, surtout que seulement trois professeurs parmi les 43 participants ont une compréhension claire de la compétence communicative qui coïncide avec la définition que nous avons utilisée dans

le cadre de ce travail. Cependant, plusieurs enseignants avaient leur propre compréhension du terme. Ici, il y a un lien possible entre l'explication vague de K06 de la compétence communicative et ce qui est en fait la vraie compétence communicative. Une partie des réponses intègrent aussi la production écrite comme partie de la compétence communicative. Une raison pour cela peut être que la liste des objectifs pour le domaine de *Communication* contient quelques points aussi la production écrite (*écrire des textes qui racontent, décrivent et donnent l'information et utiliser l'alphabet et l'orthographe de la langue*).

Les professeurs ont proposé beaucoup d'activités qui, selon eux, devraient promouvoir la compétence communicative. Ces activités reflètent le travail avec la compétence orale en général, plutôt que la compétence communicative. On peut alors espérer que toutes ces activités proposées par les professeurs sont prises en compte et utilisées dans la classe car les activités du livre pour travailler avec la compétence orale ne sont pas si favorables à l'apprentissage. Plusieurs professeurs ont dit qu'ils connaissent la variation et une minorité a confirmé qu'ils l'enseignent activement. Une grande partie des réponses entrent aussi dans la discussion que nous avons traitée au début du mémoire ; la discussion de la norme pour l'enseignement. Pour ces professeurs, il semble que ce soit la variation soit le standard. Mais, comme le disent Girard et Lyche, l'enseignement d'un standard ne doit pas exclure toute forme de variation. Il est possible d'enseigner le français standard avec une variation limitée, ce qu'elles appellent la norme pédagogique (Girard et Lyche, 2013). La compétence communicative relève de la variation diaphasique (situationnelle), et la variation diaphasique se voit le plus souvent à l'oral (la variation diamésique). Alors, il est difficile de travailler avec la compétence communicative sans travailler avec la variation et inversement. À la dernière question, les professeurs devaient lister les défis avec l'enseignement des variations. Les défis les plus mentionnés étaient la contrainte de temps, le manque de connaissance sur la variation chez le professeur lui-même et la peur de provoquer la confusion chez les élèves. Nous avons testé ce dernier défi dans le chapitre 6. Le résultat ici était que les élèves les plus jeunes ne sont pas capables de réfléchir sur leur utilisation de la langue à un niveau métacognitif, mais ils peuvent néanmoins donner de bons exemples de leur propre langue en comparaison avec la langue étrangère. Les élèves ont alors des

connaissances déjà acquises pour comprendre la variation si elle est présentée d'une manière convenable, même si les réponses ne relèvent pas directement de la variation. Nous avons alors remarqué que les élèves ont besoin de savoir ce que sont effectivement les règles grammaticales générales et ce qu'est la variation. Mais, comment peut-on espérer que les élèves connaissent la variation quand les professeurs ne connaissent pas les termes eux-mêmes et quand ils utilisent une langue standardisée qui apparaît alors artificielle ?

Comme nous pouvons le voir, la variation a donc une place limitée dans la classe de FLE en Norvège. Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Premièrement, la Promotion de la Connaissance contient des objectifs ouverts qui ne donnent pas de direction en ce qui concerne la méthode ou l'approche. Les professeurs se demandent alors quels objectifs il faut enseigner et comment ils doivent les prioriser. Le résultat est souvent que la variation n'est pas donnée de la place dans l'enseignement. Une autre chose qui rend cela difficile est l'approche du manuel. Le point de départ pour l'enseignement est souvent le manuel, et il y a alors des tendances que l'enseignement se caractérise par le français standard et les textes écrits plutôt que par la variation et la production spontanée.

Le manuel remplit les objectifs de K06 de sorte que les objectifs sont présents dans le manuel. Cependant, il est discutable si la présence des objectifs est suffisante pour dire que ils sont remplis. En plus, l'objectif peut être présent dans un texte, mais comme nous l'avons vu, les exercices ne travaillent pas de manière pratique avec les objectifs, donc il est discutable si l'objectif a contribué à l'apprentissage de l'élève.

Ensuite, le fait que les professeurs ont une compréhension faible des termes clés, tels que la compétence communicative, et ce que cela signifie réellement, rend la poursuite de cette connaissance aux élèves difficile. Finalement, on ne peut pas dire que les élèves ne sont pas sensibles aux variations si nous, en tant que professeurs, n'avons pas essayé. Les élèves ont un grand potentiel pour comprendre la variation quand ils ont déjà appris deux langues. Leurs connaissances déjà acquises peuvent alors être utilisées dans une plus grande mesure qu'elles sont aujourd'hui.

La Promotion de la Connaissance, qui est le document officiel qui dirige l'enseignement aujourd'hui, ne présente pas les variations d'une manière qui permette aux enseignants

de les comprendre. Cette manque de compréhension ne se ressoud pas avec un manuel qui favorise la production préparée d'une manière artificielle. Le professeur se trouve alors entre un manuel et un document officiel qui ne donnent pas des réponses, et il doit alors prendre sa propre décision sur quoi enseigner et comment, pendant les deux heures par semaine. Le choix semble alors tomber sur l'enseignement de la grammaire et le travail avec les textes plutôt que sur un focus oral et authentique. Les élèves qui ont des connaissances déjà acquises pour comprendre la variation apprennent alors à parler une langue touristique qui est limité à certaines phrases et à une compétence formelle et écrite plutôt qu'à une compétence orale et naturelle. Si nous voulons changer cela, il faut préciser plus clairement ce qui signifie la compétence communicative dans le programme d'études et aussi dans la salle de classe. En tant que professeurs, nous devons faciliter des rencontres authentiques avec la langue cible d'une façon intéressante et actuelle pour les jeunes d'aujourd'hui. Les élèves, de leur côté, doivent s'adapter à l'utilisation plus active de la langue dès le début. Alors le professeur doit parler français le plus possible, aussi pour la gestion de la classe. Le débat sur ce que parler une langue étrangère veut dire va probablement avoir une influence pendant les années à venir aussi. Il est donc intéressant de voir quels changements la nouvelle réforme de 2020 va contenir et ce que cela signifie de manière pratique pour la matière français langue étrangère.

7.1. Pistes pour des recherches ultérieures

Ce mémoire ouvre beaucoup de possibilités en ce qui concerne des recherches ultérieures. Un premier projet qui serait intéressant à faire est de me baser sur le chapitre 5 pour faire une étude quantitative de la compréhension de la compétence communicative et de la variation parmi les professeurs. Il serait aussi intéressant de faire des entretiens pour discuter les réponses de manière plus approfondie. Tvinnereim et Fløttum (2015) ont proposé une approche qui permet de combiner la méthode qualitative et la méthode quantitative, en analysant un grand nombre de réponses à des questions ouvertes, comme « Comment comprends-tu la variation ? ». Tvinnereim et Fløttum expliquent que cela se fait avec l'utilisation d'une analyse de texte automatisée, spécifiquement la modélisation structurelle de thèmes, qui nous donne des thèmes distincts et fréquents basée sur des mots utilisés (Fløttum et Tvinnereim, 2015). Cela sera très utile pour cette option de recherche ultérieure. Un autre projet intéressant

serait d'analyser les enregistrements audio liés au manuel pour discuter de l'usage de la langue et voir si les enregistrements favorisent une langue standard ou une langue familière. Un troisième projet qui est aussi devenue un rêve personnel, est de créer un nouveau manuel scolaire qui se focalise sur la variation, la compétence communicative et la langue vivante dans des contextes authentiques et réels.

Bibliographie :

Bidaud, E. & Megherbi, H. (2005) *De l'oral à l'écrit. La lettre de l'enfance et de l'adolescence.* (3) Consulté le 10. août 2018. URL: https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LETT_061_24

Bjørke, C., Dypedahl, M. & Myklevold, G.-A. (2014). (red.). *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Burner, T. (2018). Fremmedspråksdidaktikk. I Store norske leksikon. Consulté le 27. août 2018. URL: <https://snl.no/fremmedspråksdidaktikk>

Cohen, M. (1970). *Toujours des regards sur la langue française*, Paris : Éditions sociales.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (traduit par Lieutad Simone). Paris : Les Éditions Didier. Consulté le 5. mars 2018. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Dahl, Ø. (2010) *Kultur som meningsfellesskap*. NRK. Consulté le 28. août 2018. URL: <https://ndla.no/nb/node/57880?fag=6118>

Dale, E.L., Engelsen, B.U. & Karseth, B. (2011) *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: en analyse av en læreplanreform*. Sluttrapport. Consulté le 24. juillet 2018: URL: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf

Dào, V. (2013) "On" et "nous" *Magazine Good Morning*. Consulté le 7 août 2018. URL: http://aejirsite.free.fr/goodmorning/gm152/gm152_OnEtNous.pdf

Defays, J-M (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Bruxelles: Mardaga Éditions

De nasjonale forskningsetiske komitéene (2010) *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Consulté le 14. août 2018. URL: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>

Dufour S. & Parpette C. (2018). Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée. *ILCEA 2018* (32) Consulté le 28 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ilcea/4814>

Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE , *Pratiques, 2010* (145-146). Mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 25 avril 2018. URL : <http://pratiques.revues.org/1551>

Fenner, A-B.(Ed.)(2001). *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*. Consulté le 18. fevrier 2018 URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.131.3821&rep=rep1&type=pdf>

Girard, F. & Lyche C. *Norme, variation et enseignement du FLE*. (Matériel pédagogique pour les étudiants de l'Université d'Oslo). Consulté le 2. juin 2018. URL: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/FRA1103/h04/undervisningsmateriale/FR A1103-norme.html>

Gadet, F. (2004a) *Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde*. Université de Paris-X. Consulté le 25 avril 2018. URL : <http://rossy.ruc.dk/ojs/index.php/pre/article/viewFile/2980/1248>

Gadet, F. (2004b) La signification de la variation. Dans *Romanistisches Jahrbuch* (54)
URL: <https://www.degruyter.com/view/j/roma.2004.54.issue-1/9783110179880.98/9783110179880.98.xml>

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en francais*. Paris: Ophrys.

Gadet, F. & Guérin E. (2008). Le couple oral/ écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui* (3) Consulté le 16. août 2018. URL :
https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LFA_162_0021

Groupe national Langues Vivantes et Culture Formiris (2008) *Le document authentique et la situation de communication authentique*. Consulté le 26. juillet 2018. URL :
<https://sitecoles.formiris.org/index.php?WebZoneID=590&ArticleID=2769>

Guilbalt, C. (2005). Introduction à la linguistique 1. (Matériel pédagogique de l'Université de Simon Fraser). Consulté le 28. août 2018. URL :
https://www.sfu.ca/fren270/introduction/page1_3.html

Heimark, G.E. (2008). Praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen. Rapport fra en intervjuundersøkelse. *Fokus på språk 2008* (10). Consulté le 27. fevrier 2018. URL:
<https://www.fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=1f1ba7c74163324c4c191b9cf4db125c>

Helland, H.P. (2011). L'enseignement du francais en Norvège. *Synergies Pays Scandinaves 2011* (6) Consulté le 15. octobre 2017. URL:
<https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves6/helland.pdf>

Henry, P. & Moscovici S. (1968) Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages* 3 (11). Consulté le 28. Juillet 2018. URL:
<https://www.scribd.com/document/140020768/Henry-Moscovici-1968-Problemes-de-l-analyse-de-contenu>

Holec, H. (1990). Des document authentiques, pour qoui faire? *Mélanges pédagogiques* , pp. 65-74.

Huseby, E.M. (2013) *Holdninger, meninger og verdier*. Senter for nye medier, Høgskolen i Bergen. Consulté le 28. août 2018. URL:

<https://ndla.no/nb/node/122106?fag=2603>

Hymes, D. H (1972) On Communicative Competence. Dans Pride, J.B. & Holmes, J. (1986) *Sociolinguistics : Selected Readings*. Harmondsworth :Penguin URL :

<http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>

Jorand, V.S.D. (2007) *C'est chouette 2*. Oslo: Gyldendal forlag

Det kongelige kirke-, utdannings, og forskningsdepartementet (KUF) (1996).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. URL:

<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1995-1996/inns-199596-015/?lvl=0>

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.

University of Southern California. Consulté le 31 août. URL:

http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

Kunnskapsdepartementet (KD) (2007). Strategiplan. Språk åpner dører Strategi for styring av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009. Consulté le 4. avril 2018. URL:

https://www.fremmedspraksenteret.no/neted/upload/attachment/site/group55/UDIR_SprakApnerDorer_07nett.pdf

Kunnskapsdepartementet (KD) (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

Utdanningsdirektoratet: Oslo. URL: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Kunnskapsdepartementet (2018). *Kunnskapsløftet*. Consulté le 2. septembre 2018.

URL:<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>

Larousse, Dictionnaire de français. Mot-clé : langue.

URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langue/46180>

Lebray, T. (2012). *Variation linguistique et enseignement de la norme : l'exemple de la phrase interrogative* (Projet de mémoire). Nantes : Université de Nantes

Consulté le 7. octobre 2017. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781754/document>

Lightbown M.P. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press

Melvær, K. (2015). *Forskning for forskerspirer*. Consulté le 19. juin 2018. URL : <http://metode.holbergprisen.no/content/index.html>

Motrøen, H. (2008). *Læringsstrategier og lærebok. På hvilken måte imøtekommer læreboka Vidas 1 kompetansemålene for språklæring i Kunnskapsløftet (K06)?* (Projet de mémoire) Oslo: Université d'Oslo.

Puren, C. (1988). *Historie des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan CLE International.

Riegel, M., Pellat, J-C. & Rioul R. (2014). *Grammaire méthodique du français*. 5^e édition. Paris:PUF

Skrivesenteret (2013). *Læreplanrevisjonen: Hva, hvorfor og hvordan?* Consulté le 28. avril 2018. URL: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/laereplanrevisjonen-hva-hvorfor-og-hvordan/>

Simonsen, G.H. (2018). *Sosiolingvistikk*. I store norske leksikon. Consulté le 27. août 2018 de <https://snl.no/sosiolingvistikk>

Theil, R. (2018). Ferdinand De Saussure. I Store norske leksikon. Consulté le 27. Août 2018. URL : https://snl.no/Ferdinand_de_Saussure.

Tvinnereim, E. & Fløttum, K. (2015). Explaining topic prevalence in answers to open-ended survey questions about climate change. *Dans Nature Climate Change (5)*. Consulté le 9. août 2018. URL : <https://www.nature.com/articles/nclimate2663>

Utdanningsdirektoratet (2018) *Fag og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet* (Udir-1-2018). Consulté le 2. septembre 2018. URL : <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2018/vedlegg-1/3vgo/>

Utdanningsnytt (2018). *Dette blir det viktigste i hvert enkelt fag i de nye læreplanene som kommer høsten 2020*. Consulté le 24. juillet 2018. URL : <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/juni/slik-blir-kjerneelementene-i-den-nye-lareplanene-som-kommer-hosten-2020/>

Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2003-2004). *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Consulté le 7. avril 2018. URL : <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>

Vold, T. E. (2014). Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelse? Om fremmedspråkfagets formål i dag og frem mot 2030. *Acta Didactica Norge (8)* URL: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1131/1010>

Vosghanian, L. (2007). *Approche linguistique, sociolinguistique et internationnelle d'un cas de bidialectalisme: arménien occidental et arménien oriental* (Projet de mémoire). Lyon: Université de Lyon. Consulté le 13. janvier 2018. URL: http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2007/vosghanian_l#p=60&a=TH.4.2.3

Wald, P. (2012). "La langue est un fait social". Rapports entre la linguistique et la sociologie avant Saussure. *Langage et société*, 142 (4). Consulté le 27. août 2018. URL: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-4-page-103.htm>

Wynants, B. (1997). *L'orthographe, une norme sociale. La construction sociale et les transformations de l'orthographe française*. Bruxelles : Mardaga Éditions

Aasen, P. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform. Myndiggjøring, profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. Dans *Profesjon og politikk – et artikkelhefte til Utdanningsforbundets landsmøte 2012*. (p. 17-22). URL : https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/andre-publikasjoner/profesjon-og-politikk_lm-12_web.pdf

Annexe

Annexe 1: Le schéma d'analyse de *C'est chouette 2*

	L'utilisation des textes authentiques et adaptés	Présenter des différents thèmes à l'oral y compris participer spontanément dans des conversations simples	Exprimer son avis	Adapter sa langue selon la situation de communication d'une certaine degré.	La variation écrit/oral
1: Les vacances	TXAD, TXAD, TXAU, TXAD, TXAU,				TX
2 : Mes camarades de classe	TXAD, TXAD, TXAD, TXAU, TXAU, TXAU, EXAD		EX		TX, TX, TX
3 : Ma famille et moi	TXAD, TXAU, TXAD, TXAU, TXAD, TXAU, TXAU, TXAU,	EX			
4 : Tu es sportif ?	TXAD, TXAD, TXAD, TXAU, TXAD,	EX, EX			
5 : Bon appétit !	TXAD, TXAD, TXAU, TXAD, TXAU, TXAD, TXAD, TXAU,	EX, EX, EX	EX		
6 : Quand je suis libre	TXAU, TXAD, TXAU, TXAU, TXAD, TXAD, TXAD, TXAD, TXAU				
7 : Je vais à Paris	TXAD, TXAD, TXAD, TXAD, TXAD, TXAD, TXAD, TXAD, TXAD, TXAU	EX		EX	
8 : Typiquement français ?	TXAD, TXAD, TXAD, TXAD, TXAU, TXAD, TXAU, TXAD		EX		

Annexe 2: Les questions du sondage des professeures

Spørsmål 1: Hvordan forstår du begrepet "kommunikativ kompetanse"?

Spørsmål 2: Hvordan ser dette ut i din undervisning?

Spørsmål 3: Hvilket forhold har du til variasjoner i det franske språket?

Spørsmål 4: Gjør du elevene bevisst på å bruke variasjoner fra skriftlig til muntlig, som for eksempel at det i muntlig språk er bortfall av vokal i "Tu as quel âge" og "Tu habites où?" og bortfall av "ne" i negasjon, samt bruken av "on a/on est" i stedet for "nous avons" og "nous sommes". Hvorfor / hvorfor ikke?

Spørsmål 5: Hva synes du eventuelt er utfordrende med det å undervise variasjoner og hvorfor?

Annexe 3 : Le dialogue de l'enregistrement audio

DIALOG TIL LYDOPPTAK

Fille 1: Salut, je m'appelle Marie. Tu t'appelles comment?

Fille 2: Salut, moi je suis Camille. Tu as quel âge?

Fille1 : J'ai 15 ans et je suis en troisième. Et toi?

Fille 2: J'ai 15 ans aussi.

Fille 1 : Tu es dans quelle école ?

Fille 2 : Je vais au collège Dunois.

Fille 1 : Ah, mon frère, il est en troisième au collège Dunois. Il s'appelle Jean.
Tu lui connais ?

Fille 2 : Oui, on est amis !

