

# Intention, Création, Action

Une étude de « la Promotion de la Connaissance »

Jorun Grimestad Lindenlaub



FRA 4191 Masteroppgave i fransk  
Lektor-og adjunktprogrammet

**UNIVERSITETET I OSLO**

Høsten 2008

# **Intention, Création, Action**

***Quel est le rôle du curriculum et comment le L-06 est-il interprété et intégré dans le travail de l'auteur de manuel ainsi que celui de l'enseignant de français ?***

Jorun Grimestad Lindenlaub

FRA 4191 Masteroppgave i fransk, lektor- og adjunktprogrammet

Universitetet i Oslo

Høsten 2008

Veileder: Turid Henriksen

## Table de matière

<b>Table de matière</b>	p.1
<b>Introduction</b>	p.5
<b>1. Première partie : INTENTION. L'intention des autorités scolaires norvégiennes.</b>	p.8
1.1 Le système scolaire en Norvège	p.8
1.2 Le rôle du curriculum	p.8
1.3 Pourquoi une nouvelle réforme scolaire ?	p.9
1.4 Les documents issus du Conseil de l'Europe	p.11
1.4.1 Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)	p.11
1.4.2 Le Portfolio européen de langues (PEL)	p.11
1.4.3 Le profil de la politique linguistique éducative de la Norvège (le Profil)	p.12
1.5 Les documents issus des autorités scolaires en Norvège	p.14
1.5.1 Au premier rang (I første rekke)	p.14
1.5.2 La culture pour l'apprentissage (Kultur for læring)	p.14
1.5.3 Les langues ouvrent les portes (Språk åpner dører)	p.16
1.6 Les curricula précédant la Promotion de la Connaissance	p.16
1.6.1 Le « mønsterplan » de 1974 (M-74)	p.17
1.6.2 Le « mønsterplan » de 1987 (M-87)	p.18
1.6.3 La réforme de 1997 (R-97/L-97)	p.19
1.7 La promotion de la Connaissance (Kunnskapsløftet/L-06)	p.20
1.7.1 Les programmes d'enseignement de langues étrangères dans L-06	p.21
1.8 Conclusion générale de la première partie	p.23
<b>2. Deuxième partie. CRÉATION. « La naissance » de nouveaux manuels scolaires</b>	p.25
2.1 Introduction	p.25
2.2 Le choix de méthode est le choix du chemin	p.26
2.2.1 Les méthodes quantitatives	p.26
2.2.2 Les méthodes qualitatives	p.26
2.2.3 Les faiblesses de la recherche qualitative	p.28
2.3 Les sept stades de la recherche par entretien	p.28
2.3.1 La thématique ; la révélation de notre curiosité	p.28
2.3.2 La planification ; la condition du succès	p.29
2.3.3.1 Les entretiens ; la rencontre avec la thématique	p.29
2.3.3.2 Le guide d'entretien	p.30

2.3.4 La transcription ; de la parole au texte	p.30
2.3.5 L'analyse ; la déconstruction pour comprendre	p.31
2.3.6 La validation	p.32
2.3.7 Le rapport	p.32
2.4 Présentation et discussion des données	p.32
2.4.1 Introduction des informateurs et leur travail	p.32
2.4.2 L-06 et les documents de fond	p.36
2.4.2.1 Les documents les plus importants	p.36
2.4.2.2 L'opinion des informateurs sur le nouveau curriculum	p.37
2.4.2.3 La nécessité d'un nouveau curriculum	p.38
2.4.3 La Promotion de la Connaissance dans le manuel, quelques traits généraux	p.40
2.4.3.1 L'enseignement pratique des langues étrangères	p.40
2.4.3.2 La liberté de méthodes	p.41
2.4.3.3 L'emploi des outils digitaux (TICE)	p.42
2.4.3.4 Les défis du L-06	p.44
2.4.3.5 Une comparaison brève entre L-97 et L-06	p.45
2.5 Le L-06 dans le manuel. Quelques objectifs de compétence de chaque domaine principal	p.46
2.5.1 Le savoir-apprendre dans le manuel	p.46
2.5.1.1 Réflexions autour de l'introduction du savoir-apprendre	p.46
2.5.1.2 Comment aider l'élève à exploiter ses expériences ?	p.48
2.5.1.3 L'auto-évaluation	p.49
2.5.1.4 Le plurilinguisme dans le manuel	p.50
2.5.2 La communication dans le manuel	p.51
2.5.2.1 La structure langagière fondamentale et la cohésion	p.51
2.5.2.2. L'omission du mot grammaire	p.52
2.5.3 Langue, culture et société dans le manuel	p.54
2.5.3.1 Exprimer des expériences liées à la culture du pays cible	p.54
2.6 La création du manuel et le curriculum	p.55
2.7 Conclusion générale de la deuxième partie	p.59

<b>3. Troisième partie : ACTION. Le professeur et son enseignement à la lumière du nouveau curriculum</b>	p.62
3.1 Introduction	p.62
3.2 L'échantillon	p.62
3.3 Présentation des informateurs et leurs écoles	p.62
3.4 L-06 et les documents de fond	p.64
3.5 L'opinion des informateurs sur le nouveau curriculum	p.65
3.5.1 Diffusion de connaissance sur le nouveau curriculum	p.66
3.5.2 Le rôle du curriculum	p.67
3.5.3 La collaboration concernant l'enseignement suivant L-06	p.68
3.5.4 La place du curriculum dans l'enseignement	p.70
3.6 La Promotion de la Connaissance dans l'enseignement, quelques traits généraux	p.71
3.6.1 L'enseignement pratique des langues étrangères	p.71
3.6.2 La liberté de méthodes	p.74
3.6.3 L'emploi des outils digitaux (TICE)	p.75
3.6.3 Les défis du L-06	p.77
3.6.4 Une comparaison brève entre L-97 et L-06	p.78
3.7 L-06 dans l'enseignement. Quelques objectifs de compétence de chaque domaine Principal	p.79
3.7.1 Le savoir apprendre dans l'enseignement	p.79
3.7.1.1 Réflexions autour de l'introduction du savoir-apprendre	p.79
3.7.1.2 Comment aider l'élève à exploiter ses expériences ?	p.81
3.7.1.3 L'auto-évaluation du savoir-apprendre	
3.7.1.4 La perception de l'apprentissage de langue exprimé dans L-06	p.84
3.7.1.5 Le plurilinguisme	p.86
3.7.2 La communication dans l'enseignement	p.87
3.7.2.1 Le structure langagière fondamentale et la cohésion	p.87
3.7.2.2 L'omission du mot grammair	p.88
3.7.3 Langue, culture et société dans l'enseignement	p.89
3.7.3.1 Parler de ses rencontres avec la culture du pays cible	p.89
3.8 L'enseignement à la lumière du L-06	p.90
3.8.1 Le manuel de français	p.90
3.8.1.1 Le rôle du manuel dans l'enseignement	p.90
3.8.1.2 Le manuel, est il rédigé conformément au L-06 ?	p.91

3.8.2 Répertoire d'outils didactiques dans les cours de français	p.93
3.9 Conclusion générale de la troisième partie	p.95
<b>4. Conclusion</b>	p.98
<b>Bibliographie</b>	
<b>Annexes</b>	
Annexe 1	
Annexe 2	

## Introduction

En automne 2006 une nouvelle réforme scolaire a été mise en vigueur en Norvège. Cette réforme est le résultat d'un travail initié par le ministre de l'éducation nationale, Kristin Clemet<sup>1</sup> et le gouvernement de droite. C'est la troisième réforme en un peu plus d'une décennie.

La réforme scolaire de 1994 (Reform-94), qui était une réforme des lycées, avait comme but principal de permettre au plus grand nombre de jeunes possibles d'entrer au lycée après le collège, et de renforcer sur les matières théoriques, même pour les bacs techniques.

Un principe important de cette réforme était que l'élève est lui-même responsable de son propre apprentissage. Suite à cela le professeur devrait être considéré comme un guide, plutôt que comme un maître.

En 1997 nous avons eu une autre réforme scolaire, appelée Reform-97(L-97), qui était une réforme de l'école primaire. Avec cette réforme on a introduit une dixième année scolaire obligatoire en Norvège, ce qui a impliqué que l'âge du début scolaire a dû être abaissé à 6 ans, ce qui nous harmonise avec la plupart des autres pays européens. En plus de l'introduction d'une dixième année scolaire, on a changé les méthodes d'enseignement pour les faire aller vers un enseignement basé encore plus qu'avant sur le travail sur projets. L'idée était de rendre les élèves le plus autonomes possible. Par la suite on s'est aperçu que même si les élèves norvégiens sont aujourd'hui plus autonomes, il y a des recherches internationales<sup>2</sup> qui indiquent que les élèves norvégiens sont faibles en ce qui concerne les aptitudes fondamentales, surtout en ce qui concerne les calculs et les chiffres et la compétence de lecture.

La dernière réforme scolaire en Norvège est nommée « Kunnskapsløftet » ce qui en français peut être traduit par « La Promotion de la connaissance ». Cette réforme couvre tous les niveaux de l'école norvégienne, de l'entrée à l'école primaire jusqu'à la sortie du lycée. Le but principal de « La Promotion de la connaissance » est de renforcer les aptitudes fondamentales de l'élève. On parle des cinq aptitudes fondamentales :

- Savoir lire
- Savoir s'exprimer par l'écrit
- Savoir s'exprimer oralement
- Savoir faire les calculs

---

<sup>1</sup> Ministre de l'éducation et de la recherche de 2001 à 2005

<sup>2</sup> PISA (Programme of international student assesment)

- Savoir se servir des outils digitaux<sup>3</sup>

Avec « La Promotion de la connaissance », le gouvernement avec Kristin Clemet en tête, souhaitent entre autres, harmoniser les connaissances des Norvégiens avec celles des citoyens européens en langues étrangères. Nous verrons dans la présentation des travaux du Conseil de l'Europe qu'il est souhaitable que tous les citoyens de l'Europe approfondissent leurs compétences en deux langues, en plus de la langue maternelle.

La Norvège est un petit pays, situé tout au nord de l'Europe, avec moins de 5 millions d'habitants. Pour notre peuple, il est indispensable d'apprendre à parler des langues étrangères pour pouvoir communiquer avec le reste de l'Europe et le monde par ailleurs. Le ministre de l'Éducation nationale, Kristin Clemet, a souligné ce fait dans l'avant-propos du plan stratégique des langues étrangères en Norvège en 2005 (*Språk åpner dører*)

Voici les paroles du ministre dans l'introduction du plan stratégique publié en 2005 :

Une petite nation a besoin de compétences solides en langues étrangères. La Norvège est très dépendante du commerce extérieur, et plusieurs des grandes nations européennes font partie de nos plus importants partenaires commerciaux. La compréhension des langues et des cultures étrangères sont parmi les facteurs de concours les plus importants, et de plus ce sont des facteurs importants pour les échanges culturels et la qualité de vie pour chacun d'entre nous. La compétence en langues étrangères est aussi importante pour empêcher l'intolérance et les préjugés. Il est essentiel que nous nous comprenions pour pouvoir coopérer.<sup>4</sup>

Le ministre a ainsi souligné l'importance de la connaissance et l'apprentissage des langues étrangères, et la réforme a proposé de rendre obligatoire deux langues étrangères au collège. Cette proposition a été rejetée par gouvernement de coalition en 2005, suivant la déclaration du Soria Moria.<sup>5</sup> (*Soria Moria erklæringen*).

Le nouveau programme des langues étrangères, issu de la réforme, focalise les compétences communicatives des élèves d'avantage que les programmes précédents. L'enseignement doit être changé vers un rapprochement pratique, pour rendre les langues accessibles à tous les élèves.

---

<sup>3</sup> TICE= technologie d'information et de la communication dans l'enseignement

<sup>4</sup> Kristin Clemet dans *Språk åpner dører*. Notre traduction

<sup>5</sup> Soria Moria erklæringen av 13/10-2005, side 47



Ce mémoire est divisé en trois parties. Dans la première partie, que nous avons nommée **Intention**, notre but est de comprendre l'intention des curricula<sup>6</sup>. À quoi servent-ils, quel est leur rôle ? À l'heure actuelle la question à poser est peut-être surtout celle-ci : Pourquoi est-ce qu'on a changé de curriculum en 2006 ?

Cette partie du mémoire est une étude de textes issus du conseil de l'Europe ainsi que des autorités scolaires de la Norvège. C'est aussi une étude des curricula qui précèdent le L-06, ainsi qu'une étude du L-06 lui-même.

La deuxième partie, **Création**, est consacrée au travail des auteurs de manuels scolaires. Comment le programme d'enseignement est-il interprété par un auteur de manuels scolaires quand il est en train de créer un nouveau manuel ?

Cette partie est une étude de deux entretiens semi-structurés avec des auteurs de manuels de français.

Dans la troisième et dernière partie du mémoire, **Action**, nous focalisons sur le travail du professeur de français. Comment le professeur de français se sert-il du curriculum quand il planifie ses cours de langue. Pour cette partie de notre mémoire nous nous sommes entretenus avec trois professeurs de français dans trois différents collèges.

---

<sup>6</sup> Nous avons choisi le terme curriculum (pl. curricula) pour désigner l'ensemble des programmes dans la réforme, comme nous le trouvons dans le CECRL référentiel de langues en Europe. Quand nous parlons de chaque matière, par exemple des langues étrangères, nous employons le terme programme d'enseignement.

## **Première partie : Intention.**

### **1.1 Le système scolaire en Norvège.**

Tout l'enseignement de l'école primaire en Norvège est fondé sur la loi sur l'éducation (opplæringsloven)<sup>7</sup>, qui décrit les droits ainsi que les obligations des élèves. Dans cette loi, nous trouvons aussi les objectifs fondamentaux de l'enseignement, que nous retrouverons dans la partie générale des curricula M-87, L-97 et « La Promotion de la Connaissance ». L'école obligatoire (l'école primaire) est divisée en deux parties : l'école élémentaire (barneskolen) qui comprend les premières 7 années (de la 1. à la 7. classe) et le collège qui comprend les dernières trois années (de la 8. à la 10. classe). Après l'école primaire on peut continuer dans le lycée (l'école secondaire) qui dure trois années.

### **1.2 Le rôle du curriculum**

La définition suivante du curriculum est tirée de Bjørg Brantzæg Gudem. Cette définition du curriculum est, selon elle, assez rependue dans les pays nordiques.

« Des moyens centraux qui donnent une mise au point plus précise des objectifs généraux de l'école ainsi qu'une définition sur l'emploi du temps, le contenu des matières, les modes de travail et l'évaluation »<sup>8</sup>(Gudem, 1990 :22)

Nous pouvons dire que le curriculum décrit le rapport qu'il y a entre la matière, la société, le professeur et l'élève, et il peut focaliser sur les critères internes aussi bien que sur les critères externes. Les critères internes concernent de la matière, tandis que les critères externes concernent l'élève, la société ainsi que la vie active. (Engelsen, 2006)

Les curricula peuvent être considérés comme des documents politiques de contrôle, imposés par nos politiciens pour définir le contenu de l'enseignement.

Les programmes d'enseignement on peut les voir comme des guides pour les professeurs quand ils planifient et accomplissent leurs cours, et aussi comme guides pour les auteurs de manuels scolaires quand ils écrivent leurs ouvrages

Les curricula sont rarement formulés d'une façon détaillée, donc il faut les interpréter.

---

<sup>7</sup> Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.

<sup>8</sup> "Sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt opp for skolen og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold arbeidsmåter og vurdering" (notre traduction)

Comme la Norvège est un pays avec une structure d'école très diversifiée, ce qui est aussi mentionné dans le Profil (voir 1.4.3), le programme d'enseignement joue un rôle dans l'harmonisation des cours pour tous les écoliers norvégiens.

Les curricula prennent comme point de départ les demandes et les changements de la société. Selon Gundem les problèmes de la société se reflètent dans les curricula de l'école (Gundem, 1990 :38) et expriment par la suite ce qui est considéré comme important à chaque instant. Le curriculum reflète ce que notre société considère comme précieux, souhaitable et utile, pour la société ainsi que pour l'individu. Ces valeurs sont surtout exprimées dans la partie générale du curriculum.

Le curriculum peut donc être considéré comme un trait d'union entre la société et l'école. Comme le curriculum est le résultat du travail de comités dont les membres appartiennent à différents groupes ainsi qu'à différents parties politiques, il est toujours un compromis. Le curriculum est devenu une instruction<sup>9</sup> qui se base sur la loi sur l'éducation (opplæringsloven), ce qui implique que les professeurs ont une responsabilité juridique pour transmettre les intentions manifestées dans le curriculum aux élèves.

Dans la troisième partie du mémoire, nous allons étudier comment le professeur se comporte vis-à-vis du curriculum. Est-ce qu'il change son enseignement suite à un nouveau curriculum ?

### ***1.3 Pourquoi une nouvelle réforme scolaire ?***

Dans un son article intitulé »Derfor trenger vi nye læreplaner » Kristin Clemet souligne ce qui est mentionné dans le passage au dessus, à savoir que l'école doit nous préparer pour le futur. Alors quand la société change, l'école doit suivre.

« Certains changements dans la société interviennent avec une rapidité plus importante qu'avant, et en conséquence, le besoin de renouveler et d'améliorer les moyens d'action desquels dispose l'état, peut se déclarer plus souvent ». »<sup>10</sup>

La société aujourd'hui est une société de connaissance. Les citoyens d'une société moderne ont accès à une quantité illimitée d'informations. Notre société technologique/électronique rend les citoyens capables de chercher à chaque instant davantage d'informations.

---

<sup>9</sup> En forskrift

<sup>10</sup> Kristin Clemet: Derfor trenger vi nye læreplaner.(notre traduction)

Une compétence primordiale sera de naviguer d'une façon sensée et efficace. L'aptitude à bien chercher et à adapter toute sorte d'information sera très importante pour les futurs employés.

Ce développement défie davantage nos écoles, surtout les professeurs. La capacité à maîtriser et à remanier le courant d'information auquel sont exposés sans arrêt les élèves, demande un changement des programmes d'enseignement. Les nouveaux programmes d'enseignement qui sont introduits suite à *la Promotion de la Connaissance*, focalisent davantage sur l'importance de donner aux élèves des outils. Ces outils les rendront capables d'adapter et de remanier toutes les connaissances qui sont à leur disposition par exemple à travers l'internet. Apprendre à apprendre devient donc essentiel.

Alors que la réforme scolaire de 1997 (L-97), qui précédait « la Promotion de la Connaissance », nous a donné des programmes d'enseignement assez détaillés et fortement centralisés, la nouvelle réforme scolaire apparaît comme une réforme qui focalise sur les aptitudes fondamentales.

Il nous semble que ceci est une conséquence de l'offre illimitée de toutes sortes d'informations qui circulent partout et sans arrêt. Nos autorités scolaires constatent qu'il est impossible d'enseigner le tout pendant les cours scolaires.

Les nouveaux programmes d'enseignement doivent aussi être compris comme une réaction de nos autorités aux résultats de certaines recherches internationales qui nous montrent, entre autre, que les élèves norvégiens ne maîtrisent pas assez bien les de compétences fondamentales vers la fin de leur scolarité.<sup>11</sup>

Un autre élément qui influe sur les programmes d'enseignement c'est que les groupes d'élèves sont plus complexes qu'avant. Pendant les dernières décennies nous avons vécu une immigration assez importante en Norvège, ce qui nous a donné une société multiculturelle. « L'école doit, plus qu'auparavant apprécier les différences et manier les diversités ». (Clemet 2004 : 5)

Par l'introduction de cette réforme il est l'intention de donner plus de liberté et de responsabilité à chaque professeur. « L'enseignant professionnel » est mentionné entre autre dans *La culture pour l'apprentissage*.

De plus il était souhaitable que les programmes d'enseignement du L-97, qui étaient détaillés et avec un aspect de directives centralisées, soient remplacés par des programmes

---

<sup>11</sup> PISA undersøkelsen

d'enseignement qui permettent des solutions plus flexibles et des manières de travailler plus variées, et qui demandent de leur côté un travail local sur les programmes d'enseignement.

## **1.4 Les documents issus du Conseil de l'Europe**

### **1.4.1 Le Cadre européen de référence pour les langues (CECRL)**

Ce document représente une base commune Européenne pour l'élaboration d'entre autres les programmes de langues vivantes, de référentiel, d'examens et de manuels.

Dans *la Promotion de la Connaissance* ressort la présence du CECRL à travers les concepts et de la terminologie, par exemple : compétence, savoir-apprendre et le plurilinguisme.

« Le CECRL est un instrument pratique permettant d'établir clairement les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage ».

La perspective adoptée dans le CECRL en ce qui concerne l'enseignement de langue est celle d'une approche actionnelle. Le CECRL exprime clairement que la langue est premièrement un instrument d'action langagière.

Les niveaux seuils partent du A1 et A2 qui désignent l'utilisateur élémentaire de la langue aux niveaux C1 et C2 qui désignent l'utilisateur expérimenté. Ces niveaux on les retrouve dans le Portfolio, ou l'apprenant de langue peut faire une auto-évaluation pour trouver son propre niveau.

La notion de plurilinguisme est mentionnée dans plusieurs des documents qui concernent l'enseignement de langue étrangères, donc voici la définition qui est allégué dans le CECRL : « Le plurilinguisme est la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède à des degrés divers (c'est nous qui soulignons) la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voir composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (CECRL 2001 :11)

Selon le CECRL « on distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » que est la connaissance d'un certain nombre de langues différentes dans une société donnée ». (ibid.)

### **1.4.2 Le Portfolio européen de langues (PEL)**

Le portfolio de langues fait partie d'une collaboration internationale concernant l'évaluation et la documentation des compétences langagière d'un individu et il se base sur le CECRL.

(Språk åpner dører 2007 :33)

« Il s'agit d'un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue-que ce soit à l'école ou en dehors-peut documenter ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage »<sup>12</sup>

Le Portfolio consiste de trois parties :

- \* Un passeport de langues : » que son détenteur met à jour régulièrement. Une grille lui permet de décrire ses compétences linguistiques en fonction de critères communs utilisés à travers l'Europe ». (Portfolio européen de langues : 52)
- \* Une bibliographie langagière, « dans laquelle l'apprenant décrit ses expériences de l'apprentissage de chaque langue ; elle a été conçu pour aider l'apprenant à planifier son apprentissage et à mesurer ses progrès » (ibid)
- \* Un dossier, « dans lequel l'apprenant consigne des exemples de travail personnel étayant ses compétences linguistiques » (ibid)

Nous comprenons alors que le Portfolio est un outil pédagogique qui peut servir à l'apprenant entre autre à réfléchir sur son propre apprentissage. Il se marie donc parfaitement au domaine principal du savoir-apprendre dans L-06.

En plus il peut servir pour documenter les compétences langagières d'un individu.

Une version norvégienne est accessible au cite internet du Fremmedspråksenteret.

Nous allons voir si les auteurs et les enseignants connaissent et se servent de cet outil dans la deuxième et troisième partie du mémoire.

### **1.4.3 Le Profil de la politique linguistique éducative de la Norvège (le Profil)**

Le conseil de l'Europe se propose d'assister tous les membres du conseil de l'Europe<sup>13</sup> dans l'étude et l'analyse de leur politique d'éducation. Les résultats des ces analyses sont présentées dans un rapport, *Le Profil*.

Les analyses du Profil englobe, entre autre, la formation des enseignants, l'organisation du curriculum, le plurilinguisme, la pédagogie des langues étrangères, ainsi que le statut des langues étrangères.

Nous avons déjà mentionné qu'une partie du Profil porte sur le plurilinguisme. Le conseil de l'Europe travaille pour promouvoir le plurilinguisme parmi les citoyens de l'Europe, ce qui est considéré comme un but d'importance majeure. (Voir 1.4.1)

---

<sup>12</sup> Le portfolio européen des langues

<sup>13</sup> Remarquons que même si la Norvège n'est pas membre du Marché Commun, nous avons, à travers les accords de l'EØS, les mêmes droits que les pays membres.

Les norvégiens sont déjà plurilingues, suivant la définition du conseil de l'Europe, même s'ils ne sont pas conscients de ce fait. (Le Profil : 18))

Tous les élèves norvégiens apprennent deux formes de norvégien ; le bokmål et le nynorsk. Dans le nord il y a des élèves qui apprennent le lapon. En plus il y a une grande partie des élèves qui ont des connaissances dans deux autres langues scandinaves ; le suédois et le danois. L'anglais occupe une position importante parmi les norvégiens, dont l'opinion assez répandue est que l'anglais est suffisant comme langue étrangère.

Un autre résultat de l'analyse marqué dans *le Profil* est le statut ainsi que la place de l'enseignement en langues étrangères.

Selon le Profil, la deuxième langue étrangère semble avoir une place inférieure dans les curricula norvégiens, et de plus elle est sous-estimée par la société civile. Les norvégiens estiment que la deuxième langue étrangère est théorique et difficile.

Dans ce document il est allégué que la cause serait le manque de compétence des enseignants ; « Le problème est donc lié à la formation des enseignants et non à la nature de certaines langues spécifiques ». (Le Profil : 23)

Le Profil souligne que les langues étrangères sont souvent enseignées par le biais des méthodes traditionnelles, qui ne sont guères attirantes pour les élèves les plus faibles.

À cause de la structure scolaire assez particulière en Norvège (un habitat souvent clairsemé, ce qui donne des petites écoles avec des élèves de plusieurs niveaux dans la même classe), l'emploi des professeurs généralistes est assez répandu, surtout dans l'école primaire et le collège.

Selon *le Profil* « les enseignants manquent de compétence dans des matières importantes. Le degré de spécialisation des enseignants dans des matières fondamentales est souvent trop faible »(le Profil : 14)

Dans le Profil il est proposé plusieurs changements pour augmenter le statut ainsi que les connaissances des deuxièmes langues étrangères en Norvège : Il faut rendre la matière obligatoire et l'évaluer avec une note qui compte pour l'accès au lycée. Il faut renforcer la formation des enseignants et focaliser sur l'emploi des approches pratiques de la matière, et il faut attirer l'attention des Norvégiens vers leur plurilinguisme existant et qu'ils s'en servent pour acquérir la connaissance d'autres langues.

« Certes, la Norvège dispose d'un grand potentiel pour le développement de plurilinguisme, mais il est impératif que l'apprentissage des langues soit fortement soutenu et encadré »(le Profil : 18)

### **1.5 Les documents issus des autorités scolaires de la Norvège**

Dans ce qui suit, nous allons présenter quelques documents norvégiens qui traitent l'activité dans l'école. Les deux premiers documents préparent au nouveau curriculum, tandis que le troisième est le plan stratégique pour les langues étrangères.

#### **1.5.1 » Au premier rang » (I første rekke)**

Le résultat du travail de la commission de la qualité (la qualité dans l'éducation obligatoire), apparaît dans le livre blanc « I første rekke » (Au premier rang, NOU 2003 :16).

Ce rapport, qui est publié en 2003, examinait l'école dans la société moderne. En ce qui concerne les langues étrangères, la commission lançait les propositions suivantes :

La commission propose que la deuxième langue étrangère soit obligatoire dans le collège et que la note obtenue compte pour l'accès au lycée.

Au lycée l'élève ne peut pas reprendre un enseignement de débutant dans la même langue étrangère qu'il a étudié au collège.

De plus la commission souligne qu'il faut introduire de nouvelles méthodes d'enseignement qui focalisent d'avantage sur l'aspect communicatif de la langue. Ceci est probablement une conséquence du fait que l'enseignement des langues étrangères est reconnu comme « très traditionnel et dirigé par le manuel et des exercices écrits » (NOU 2003 :16, p.187, notre traduction)

Nous allons voir que dans le sillage du travail de la commission apparaît un autre livre blanc, *Culture pour l'apprentissage* (Kultur for læring, Stortingsmelding no. 30 2003/2004) qui forme la base de la nouvelle réforme scolaire – *la Promotion de la Connaissance* (Kunnskapsløftet).

#### **1.5.2 « La culture pour l'apprentissage » (Kultur for læring)**

Ce livre blanc est apparu comme réponse du rapport de la commission de la qualité, des évaluations de la réforme de 1997 ainsi que des résultats de recherches sur l'école norvégien, entre autre le recherche de PISA.

L'évaluation de la réforme de 1997 a démontré que les programmes sont trop détaillés et trop vastes. Il n'était pas évident de savoir ce qui était important ou non. Les programmes



donnaient, chez les élèves un niveau d'activité élevé, mais avec peu d'approfondissement, et avaient par la suite des conséquences non-intentionnées sur l'apprentissage. Dans *la Culture pour l'apprentissage* est par la suite lancé le slogan de ; liberté, confiance et responsabilité- un changement de paradigme. Ce slogan implique des programmes d'enseignement ouverts, peu détaillés, cependant avec des objectifs de compétence clairs. Les programmes ne devaient pas avoir de consignes concernant les méthodes d'enseignement ou d'activités pendant l'apprentissage. L'enseignement doit faire appel au professeur professionnel.

Les recherches de PISA nous montrent, entre autres, que les collégiens norvégiens sont faibles concernant le savoir-apprendre. (*La culture pour l'apprentissage* : 14)

Par conséquent nous avons vu que dans L-06, le savoir-apprendre est un des domaines principaux.

Dans *la Culture pour l'apprentissage* il est exprimé que c'est l'intention que la deuxième langue étrangère devienne obligatoire, ainsi qu'il était marqué dans *Au premier rang*.

En plus l'aspect pratique et communicatif de l'enseignement des langues étrangères est souligné.

Chaque collégien doit choisir soit une langue étrangère, soit un approfondissement en norvégien, anglais ou lapon. Il est aussi possible de choisir le travail sur projet pratique.<sup>14</sup>

Ce livre blanc mentionne les cinq aptitudes fondamentales comme » essentiels pour apprendre et pour se développer dans l'école, le travail ainsi que dans la société » (St.melding no 30, 2003-2004)

L'intention du livre blanc peut être résumée ainsi : Il faut que les programmes d'enseignement deviennent plus simples. On donne aux enseignants la liberté et la responsabilité pour choisir le contenu des objectifs de compétence, ainsi que de choisir les méthodes d'enseignement appropriés.

La deuxième langue étrangère doit être obligatoire au collège, notamment pas pour les élèves qui apprennent déjà trois langues.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> À partir de l'automne 2007, le travail sur projet pratique n'est plus une option

<sup>15</sup> Gjelder blant annet elever som får undervisning i samisk eller tegnspråk.

### **1.5.3 « Les langues ouvrent les portes » (Språk åpner dører)**

Ce document est le plan stratégique du ministère de l'éducation et de la recherche sur les langues étrangères, de 2005 à 2009. Le plan est révisé en 2007. Ce document porte sur le statut actuel ainsi qu'une vision du statut souhaitable pour les langues étrangères. Il propose dans six objectifs principaux un parcours pour emmener les norvégiens au plurilinguisme et pour atteindre le but exprimé par le conseil de l'Europe, notamment que les européens doivent maîtriser deux langues étrangères en plus de la langue maternelle.

Parmi les objectifs principaux se trouve d'améliorer la qualité de l'enseignement. Un objectif partiel est que l'enseignement en langues étrangères doit avoir une approche pratique.

» C'est pratiquer une langue qui est important, plus que la connaissance sur la langue elle-même » (2007 :8)

Un autre objectif partiel est que les élèves doivent se servir d'avantage des TICE pour planifier, exécuter et évaluer leur apprentissage langagière.

La connaissance des outils digitaux et les possibilités que ces outils offrent, sont selon le plan stratégique en train de changer notre compréhension même de ce qu'est la compétence langagière.

En plus, un des objectifs principaux est d'augmenter la connaissance dans la société civile, chez les parents ainsi que chez les élèves, sur la valeur des connaissances langagiers.

En 1.4.2 nous avons parlé du Portfolio, et nous avons vu qu'une partie de ce document est une liste de repérages consignés à l'auto-évaluation de l'élève. Dans le plan stratégique, l'emploi ainsi que les connaissances du Portfolio est un des objectifs partiels.

Le plan stratégique vise à renforcer le plurilinguisme des norvégiens, et à atteindre le but exprimé par le Conseil de l'Europe, notamment que les citoyens parlent deux langues en plus de leur langue maternelle.

Il faut augmenter la qualité de l'enseignement en langues étrangères, en autre par le biais d'une approche pratique et l'emploi des TICE.

### **1.6 Les curricula précédant la Promotion de la connaissance**

Avant d'étudier de plus près le dernier curriculum norvégien, *la Promotion de la Connaissance*, nous avons jeté un coup d'œil en arrière, sur quelques curricula précédents.

Comme le thème du mémoire est les curricula et les langues étrangères au collège, nous avons étudié les curricula suivant : Le M-74, le M-87, le L-97 et finalement le L-06. Nous allons focaliser sur les programmes de langues étrangères, et le L-97 et le L-06 nous les avons traités d'une manière plus approfondie que les autres.

### **1.6.1 Le « mønsterplan » de 1974 (M-74)**

M-74 est le curriculum qui introduit le français dans le collège.

L'objectif de l'enseignement en langue étrangère était de donner aux élèves des aptitudes pratiques de la langue, de promouvoir l'intérêt des élèves pour la langue en question et de leur donner envie d'en apprendre davantage.

Il est souligné que l'enseignement doit partir de la langue comme moyen de communication et de contact avec d'autres gens. Par la suite, l'essentiel était que l'élève devait concevoir, comprendre et parler français, surtout dans des situations quotidiennes.

La compétence langagière devait se développer par des exercices qui portent sur la compréhension de la langue, ainsi que par l'expression orale et écrite.

Le programme d'enseignement dans ce curriculum est commun pour les langues étrangères, tandis qu'une liste de vocabulaire et de moments grammaticaux est jointe pour chaque langue en particulier.

Il est conseillé d'introduire les moments grammaticaux d'une manière systématique.

Le programme propose des méthodes d'enseignement d'une façon assez détaillée et approfondie, ainsi que des outils didactiques et d'évaluation. Il est souligné qu'il n'est pas suffisant que les résultats soient évalués par le professeur, il faut aussi que les élèves s'entraînent à l'auto-évaluation.

Dans le M-74 apparaît des mots comme « systématique », « les exercices de chœur », (c'est quand toute la classe répètent les mots/phrases à haute voix), « inculquer ».

La grammaire et le vocabulaire sont importants, et, comme déjà mentionné, il y avait une liste de vocabulaire et de moments grammaticaux jointe au programme de chaque langue étrangère.

Nous constatons que déjà dans ce programme est exprimé que même un savoir limité d'une langue, d'une culture et d'une civilisation étrangère peut être de grande valeur personnelle.

## 1.6.2 Le « mønsterplan » de 1987 (M-87)

M-87 est un curriculum décentralisé qui laisse aux autorités locales, d'élaborer des programmes d'enseignement plus détaillés, sur lesquels sont fondés les plans de travail que chaque professeur doit élaborer pour son enseignement.

Le programme de la deuxième langue étrangère commence par une justification de la position de la langue étrangère comme matière au collège.

La connaissance des langues donne à chaque individu la possibilité d'avoir des contacts avec les habitants et la culture d'autres pays.

Si nous examinons de plus près les objectifs de la deuxième langue étrangère, nous reconnaissons les objectifs du M-74, à savoir que le plus important est que les élèves soient capables d'utiliser la langue. En plus il est souhaitable que leurs intérêt pour la langue soit éveillé et que l'apprentissage peut créer une base pour évoluer leur connaissance de la langue.

Dans le M-87 nous voyons une orientation vers l'autonomie de l'élève plus importante que dans le M-74. » Les élèves doivent être entraîné à travailler le plus indépendamment possible ». (M-87 :296) Dans le passage « Matières et progression » nous trouvons une expression comme « la responsabilité de son propre apprentissage ».

Comme dans le M-74 il est souligné que l'emploi oral de la langue est le plus important. Quand à l'apprentissage de la langue étrangère, nous remarquons que ce programme exprime explicitement que l'apprentissage d'une nouvelle langue doit partir de la ou bien des langues que l'élève connaît déjà.

« Les savoirs et les connaissances de l'élève de la langue maternelle ainsi que de l'anglais doit être exploité quand cela parait naturel ». (M-87 :296)

Sous l'entête « points principaux » et points partiels » le programme d'enseignement propose différents thèmes à traiter dans les classes de langues. Il est aussi marqué que les élèves peuvent choisir des thèmes en coopération avec leur professeur pour ainsi pouvoir élargir leurs champs d'intérêt.

M-87 propose aussi des méthodes d'enseignement et des outils didactiques, mais d'une manière moins exhaustive que le curriculum précédent.

Les moments grammaticaux sont toujours inclus, mais il n'y a plus de liste de vocabulaire

Ce curriculum introduit la notion de « fonctions langagières », c'est-à-dire ce qu'une personne tente de faire à l'aide de la langue ; demander des renseignements, exprimer une opinion ou bien une attitude.

### **1.6.3 La réforme scolaire de 1997 (R-97/L-97)**

La partie générale du curriculum de 1997 a été acceptée par le parlement norvégien en 1993. Cette partie forme aussi la première partie de la réforme scolaire de 1994, qui était une réforme pour les lycées en Norvège, et elle est prolongée comme partie générale de *La Promotion de la connaissance*.

« Le pont » (Broen), une partie du curriculum qui constitue principes et directives pour l'enseignement et l'éducation dans l'école, apparait en 1995.

En automne 1996 apparait la dernière partie du curriculum-97, les programmes d'enseignement de chaque matière.

À partir de la réforme de 1997, le collège dure trois ans.

Il y avait parmi les professeurs un certain scepticisme envers ce curriculum, comme ils considéraient les programmes d'enseignement trop ambitieux et trop vastes.

« Quand les programmes d'enseignement pour chaque sujet deviennent trop détaillés, il faut en enlever certaines parties, ce qui a comme conséquence qu'il est à chaque professeur de décider ce qu'il veut enseigner. Par conséquent le programme perd sa fonction directive » (Haug 2004 :56).

#### **Le programme d'enseignement du français en L'97.**

Dans l'introduction il est souligné qu'apprendre le français ne relève pas uniquement d'une habilité, mais aussi de la formation générale. De plus il est allégué que l'enseignement du français fait partie du travail pour renforcer la compétence totale en langues de chaque élève (le plurilinguisme).

Nous pouvons donc voir cette introduction comme une justification de la matière parce qu'elle souligne l'importance d'apprendre le français.

#### *La structure du programme d'enseignement*

La matière est divisée en quatre domaines, à savoir le contact avec la langue orale et écrite(1), l'utilisation de la langue(2), la connaissance de la langue et de son contexte culturel(3), la conscience de son propre apprentissage de la langue(4).

Les domaines (1) et (2) sont rassemblés dans l'objectif principal : La rencontre avec la langue orale et écrite, tandis que les domaines (3) et (4) sont rassemblés dans l'objectif principal : Le savoir sur la langue et son propre apprentissage de la langue.

Les points principaux du programme d'enseignement de L-97 sont indiqués pour chaque classe du collège.

Avec ce curriculum, chaque langue étrangère a de nouveau son propre programme d'enseignement.

### *Méthodes de travail*

« Le but des méthodes de travail est que le français soit accessible à tous les élèves ». (L-97 :285) Ceci implique que l'apprentissage de la langue est un processus individuel dans lequel l'élève met en jeu plusieurs aspects de sa personnalité. On ne focalise pas sur une progression fixée à l'avance, mais plutôt sur le fait que chaque apprenant doive lui-même décider de quelle manière il veut progresser.

» L'apprentissage de la langue doit être théorique ainsi que pratique pour que l'élève puisse la découvrir, l'examiner et s'en servir dès le premier moment, et peu à peu systématiser ses découvertes et tenter ses connaissances langagières » (L-97 :286, notre traduction).

Les élèves doivent se servir de la langue dès le premier moment. L'emploi de la langue est ainsi l'essentiel de la matière, et représente le chemin aussi bien que la finalité de l'apprentissage.

Le programme d'enseignement souligne qu'il est important que l'élève soit créative envers son apprentissage (cf. l'homme créateur de la partie générale du curriculum), ce qui implique qu'il doit créer ses propres textes et s'en servir par exemple pour faire des petites pièces de théâtre, dont le côté esthétique est aussi important.

## **1.7 La Promotion de la Connaissance (Kunnskapsløftet/L-06)**

### *La structure du programme d'enseignement*

Le curriculum est divisé en trois parties ; La partie générale, les principes de l'enseignement (l'affiche d'apprentissage) et les programmes d'enseignement de chaque matière.

Les programmes des matières couvrent toute la scolarité, l'école secondaire incluse, pour ainsi souligner la cohésion, la totalité et la progression de chaque matière.

Au début de chaque programme d'enseignement se trouve une introduction qui décrit le préambule de la matière, aussi bien pour l'élève que pour la société.

Chaque matière est divisée en domaines principaux, et sous chaque domaine principal se trouvent les objectifs de compétence.

Les programmes des matières donnent les objectifs de compétence pour chaque niveau de l'enseignement. Ces objectifs expriment les connaissances finales de chaque niveau.

Dans les programmes d'enseignement, les cinq aptitudes fondamentales sont intégrées aux conditions de chaque matière.

Dans l'école primaire les élèves doivent être évalués vers la fin de la 4<sup>ème</sup>, 7<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup> classe.

### **1.7.1 Le programme d'enseignement de langues étrangères dans L-06**

Le premier paragraphe du programme d'enseignement décrit les objectifs principaux de la matière.

Ici est soulignée l'importance d'apprendre les langues étrangères, et nous reconnaissons les mots que nous trouvons dans plusieurs documents du conseil de l'Europe et du ministère norvégien entre autre le CECRL, le Portfolio et le plan stratégique.

Les mots portent sur les compétences langagières des citoyens européens en ce qui concerne le plurilinguisme.

Rappelons-nous que d'après le Conseil de l'Europe le but est que chaque citoyen européen arrive à communiquer dans deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle.

De plus il est souligné à quel point il est important que l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère se base sur les langues, dont la langue maternelle, que l'élève connaît déjà.

Il est aussi souligné que la compétence de langues fait partie de l'éducation générale et qu'elle contribue à renforcer l'engagement démocratique et la co-citoyenneté.

Nous remarquons que ce programme d'enseignement est commun pour toutes les langues étrangères, il n'y a plus un programme d'enseignement pour chaque langue, comme nous l'avons trouvé dans les curricula précédents.

#### *La structure du programme d'enseignement :*

Le programme est divisé en trois niveaux ; Niveau 1, qui est proposé au collège ainsi qu'au lycée, niveau 2, qui se base sur le niveau 1 et qui est proposé uniquement au lycée et

finalement le niveau 3 qui est un approfondissement de la langue et qu'on trouve dans le programme préparant aux études supérieures.

Le programme d'enseignement est divisé en trois domaines principaux; Le savoir-apprendre, la communication et langue, culture et société. Chaque domaine est composé de plusieurs objectifs de compétence. Nous remarquons que nous retrouvons aussi les mêmes objectifs de compétence à tous les trois niveaux. Cependant l'emploi des verbes qui désignent les objectifs illustrent un élargissement et un approfondissement des compétences de l'élève, qui évolue d'un niveau à l'autre. Prenons comme exemple le premier objectif de compétence du savoir-apprendre. Pour le premier niveau : « se servir de ses expériences antérieures d'apprenant de langues pour apprendre la nouvelle langue », tandis que pour le deuxième niveau l'objectif est élargi à : « Se servir de ses expériences antérieures d'apprenant de langues en vue de développer son plurilinguisme ».

C'est la première fois que le savoir-apprendre est isolé comme domaine principal. Ceci confirme à quel point le savoir-apprendre est essentiel pour apprendre à apprendre.

Dans l'enseignement, il est important que le professeur contribue au développement de l'autonomie de l'élève.

#### *La liberté de méthodes*

Le programme de langues étrangères ne propose aucune méthode d'enseignement, ce qui harmonise le programme, entre autre, aux intentions du CECRL.

La liberté de méthodes le sépare des programmes précédents, qui contiennent un chapitre lié aux méthodes de travail. La liberté de méthodes n'est pas marquée explicitement dans le programme d'enseignement, cependant il est décrit dans les documents mentionnés dans 1.4 et 1.5.

Ce côté non-dogmatique du curriculum exprime à notre avis une confiance vis-à-vis le professeur comme acteur professionnel et responsable, et apte à choisir les méthodes qui conviennent le mieux à chaque instant.

Le manque de conseils de méthodes nous semble aussi rendre le programme d'enseignement très flexible, et par la suite plus facile à appliquer et ajuster selon les besoins des professeurs ainsi que ceux des élèves.



### *L'enseignement pratique*

Comme nous l'avons esquissé dans les paragraphes qui portent sur les documents préparatifs du curriculum (*Au premier rang, La culture pour l'apprentissage*), l'enseignement de langues étrangères doit avoir une approche pratique.

Le CECRL souligne que la langue est premièrement un instrument d'action langagière, ce qui rend essentielle la compétence communicative.

Nous pouvons donc conclure que même si le programme d'enseignement ne propose pas de méthodes d'enseignement, il exprime implicitement que les méthodes qui focalisent sur la langue parlée sont les plus importantes.

« Apprendre une langue étrangère est tout d'abord employer la langue » (L-06)

Dans *le Profil*, le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe expriment qu'il est possible d'avoir une approche pratique de toutes les matières de l'école, les langues incluses.

« Le programme d'enseignement de la deuxième langue étrangère doit être changé pour que les objectifs de la matière encourage une approche pratique et donne une compétence communicative variée et à plusieurs niveaux » ensuite ; « Si on veut arriver à transformer la matière en une matière pratique, cela demande un développement étendu des compétences du professeur ainsi que la création de nouveaux outils didactiques » (St.melding no.30 :48, notre traduction)

Le programme d'enseignement souligne que « apprendre une nouvelle langue étrangère est tout d'abord se servir de langue ; lire, écouter, parler et écrire » (L -06 :97, notre traduction)

Comme il était l'intention de rendre la deuxième langue obligatoire dans le collège, il était primordial de changer l'enseignement dans une direction qui le rend accessible à chaque élève.

## **1.8 Conclusion de la première partie**

La première partie de ce mémoire est intitulée « intention ». Elle porte sur le côté intentionnel des autorités scolaires en ce qui concerne le curriculum.

Le curriculum est un instrument directif concernant l'enseignement et l'apprentissage.

Nous avons tenté de comprendre quel rôle joue le curriculum et de plus de savoir pourquoi a été introduit un nouveau curriculum dans l'enseignement primaire et secondaire à partir de l'automne 2006.

Nous avons vu que les curricula peuvent être considérés comme des documents politiques de contrôle, qui décrivent le contenu de l'enseignement ainsi que le rapport entre la matière, la société, l'élève et le professeur.

Au début du XXIème siècle, nous vivons dans une société de connaissance. Par l'internet et d'autres médias nous sommes exposés à un courant d'information de plus en plus important. Un des objectifs principaux de notre école est de préparer les élèves à des études ultérieures et à la vie active.

Le rôle du professeur s'oriente de plus en plus vers un rôle de pilote, vu qu'il est essentiel d'apprendre aux élèves à naviguer sur cet océan d'informations.

Or, il a fallu changer le curriculum existant pour en faire un curriculum plus ouvert, plus flexible, moins détaillé. L'intention a été de créer un curriculum flexible, selon lequel l'enseignant professionnel puisse adapter son enseignement.

Nous avons présenté des documents issus du Conseil de l'Europe ainsi que du ministère de l'éducation et de la recherche en Norvège qui préparent à l'élaboration du nouveau curriculum. Ces documents pointent dans la même direction, notamment que pour promouvoir l'intérêt de la deuxième langue étrangère, augmenter son statut, ainsi que rendre la matière accessible à plus d'élèves, il y avait certains changements qui étaient primordiaux.

Il a fallu créer un curriculum non-dogmatique et axer sur l'enseignement pratique et l'aspect communicatif de la langue.

De plus il a fallu intensifier l'enseignement des aptitudes fondamentales, des recherches internationales montrant clairement que les écoliers norvégiens ont obtenu de résultats faibles dans ces aptitudes.

Nous avons étudié quelques curricula qui précèdent le L-06 pour illustrer la différence de celui-ci :

Les changements les plus frappants sont les suivants : Le savoir-apprendre est introduit comme domaine principal, ce qui illustre l'importance d'apprendre à apprendre ainsi que de l'autonomie de l'élève.

De plus les programmes d'enseignement comprennent des objectifs de compétence, et les cinq aptitudes fondamentales sont intégrées dans chaque matière.

Le nouveau curriculum ne propose pas de méthodes d'enseignement, pour que l'enseignant professionnel se sente libre d'employer les méthodes qui conviennent le mieux à chaque instant.

L-06 propose un curriculum qui couvre toute la scolarité, et qui démontre ainsi la progression et la continuité des matières.

## **Deuxième partie : Création ; la « naissance » d'un nouveau manuel de français.**

### **2.1 Introduction:**

Dans la première partie du mémoire, nous avons examiné l'intention du curriculum vu du côté des autorités norvégiennes, représentées par le ministère de l'éducation et de la recherche.

Rappelons brièvement qu'une raison pour introduire *La Promotion de la Connaissance* était le souhait d'avoir un curriculum flexible, non-centralisé, qui focalise sur le savoir-apprendre, et qui laisse plus de responsabilité au professeur professionnel.

Nous avons vu qu'il existe un certain nombre de documents officiels, issus du Conseil de l'Europe ainsi que des autorités norvégiennes sur lesquels s'inspire le nouveau curriculum. Les autorités scolaires de la Norvège avaient l'intention d'harmoniser le contenu des écoles norvégiennes avec celui d'autres écoles européennes.

Cette première partie est donc essentiellement une étude de documents.

Dans la deuxième partie, par contre, nous avons choisi une autre approche du sujet. Dans cette partie, il est notre intention de tenter de comprendre à quel degré et comment l'auteur de manuels de français se sert du curriculum quand il élabore le manuel de français.

Pour obtenir les informations que nous cherchions pour cette tâche, nous avons décidé de nous servir d'une méthode qualitative, à savoir l'entretien semi structuré.

Pour expliquer de plus près notre choix de méthode, nous avons consacré le chapitre 2.2 « Le choix d'une méthode », à ce propos. Nous nous devons d'informer les lecteurs que ce chapitre se base en grande partie sur l'œuvre classique de Steinar Kvale sur l'entretien de recherche.

En nous servant d'entretiens semi structurés, nous cherchons à élargir nos connaissances sur le travail de l'auteur, en focalisant sur le rôle que joue le curriculum dans son travail.

Le passage suivant représente une esquisse pour nos entretiens avec les auteurs, à savoir le but de nos entretiens, une esquisse sur laquelle se base le guide d'entretiens.

Le but des entretiens est d'explorer comment un auteur de manuel de français se comporte vis-à-vis du curriculum quand il rédige un manuel. Nous tenterons de savoir s'il y a des défis particuliers liés à l'écriture du manuel à la lumière de *La Promotion de la connaissance*, en comparaison avec les curricula précédents, en particulier le L-97. En plus nous souhaitons d'examiner quels sont les documents officiels concernant l'enseignement des langues

étrangères que les auteurs estiment être importants pour leurs travaux, ainsi que quelle opinion du savoir-apprendre ils favorisent par l'intermédiaire de leurs manuels.

## **2.2 : Le choix de méthode est le choix du chemin.**

Suivant Kvale, méthode (gr.) signifie un choix de chemin qui mène au but.

Quand nous souhaitons faire des recherches sur la société, nous disposons de différentes méthodes pour obtenir des réponses aux questions que nous nous posons.

Ces méthodes, ou approches, nous pouvons les partager en deux groupes ; les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives.

### **2.2.1 Les méthodes quantitatives**

Les méthodes quantitatives sont surtout valables quand on veut faire des recherches sur un grand nombre de personnes, en se servant par exemple de l'enquête par questionnaire. Ces méthodes demandent des savoirs précis sur la façon de poser les questions, comme il s'agit ici d'alternatives fixes de réponses. En plus il faut que le groupe de répondeurs soit bien sélectionné pour être représentatif. Une enquête par questionnaire est rigide, puisqu'on ne peut pas changer les questions une fois le schéma de questionnaire imprimé et distribué, ceci pour des raisons d'analyses. Une enquête par questionnaire est un bon choix de méthode si on veut recenser la diffusion d'un phénomène ou d'une opinion précise.

### **2.2.2 Les méthodes qualitatives**

Pour les méthodes qualitatives, on dispose, entre autres, d'observations et de différentes enquêtes par entretien.

Les observations sont surtout utilisées par les anthropologues pour étudier, par exemple, un certain phénomène de société, mais sont aussi utilisées par certains pédagogues dans la salle de classe.

Les enquêtes par entretien peuvent être convenir quand on veut exploiter et découvrir d'avantage sur par exemple un phénomène psychologique ou sociologique.

Les méthodes qualitatives et quantitatives peuvent aussi être utilisées d'une façon complémentaire. Nous pourrions par exemple accomplir une recherche par l'entretien pour préparer une enquête par questionnaire, ou vice-versa, nous pourrions réaliser une recherche par l'entretien à la suite d'une enquête par questionnaire pour approfondir les données qui nous intéressent davantage.

Nous avons assez tôt dans notre travail avec ce mémoire décidé d'employer une méthode qualitative, suite à notre envie de découvrir davantage de choses sur un terrain que nous connaissions déjà, mais plutôt superficiellement. Il était notre intention d'aller en profondeur avec un petit nombre d'informateurs, et non pas de recenser un phénomène. Une méthode qualitative nous semblait donc être un bon choix, et il nous semblait par la suite que l'enquête par entretien était une méthode adéquate.

Kvale nous indique que l'entretien de recherche se base sur la conversation de tous les jours, mais que c'est une conversation scientifique et que l'entretien est une conversation avec une certaine structure et intention.

L'entretien se distingue en plus d'une autre conversation ; le chercheur étant celui qui prend l'initiative et qu'il est de son intérêt que l'entretien ait lieu. (Blanchet et Gotman 1992 :19)

Kvale nous propose deux différentes métaphores pour le chercheur quand il se sert d'entretiens ; soit comme un mineur, qui voit la connaissance comme un métal caché, le chercheur devant trouver et découvrir ce métal précieux, soit comme un voyageur narrateur, qui se promène dans le paysage et qui converse avec les gens qu'il rencontre.

La conversation doit ici être comprise dans son sens original latin : marcher avec ou se promener avec.

Après son voyage, le chercheur partage ses expériences par exemple à travers un texte, une histoire etc.

Cette métaphore nous a beaucoup plu, et elle nous a donné envie de l'employer à propos de notre travail.

Nous sommes donc un voyageur qui nous promenons avec nos informateurs et nos conversations (les entretiens) seront traduites dans un texte qui constitue le corpus de notre mémoire. (Voir Kvale 2007 :19,20 pour la métaphore)

Par ce mémoire nous désirons partager nos expériences avec le lecteur.

Pour atteindre notre but, qui est donc de faire en sorte que nos informateurs décrivent et parlent de leur pratique, il est à notre avis plusieurs facteurs auxquels il faut penser à l'avance. Même si l'entretien est un échange de paroles spontanées et flexibles ainsi qu'un discours naturel, il doit pourtant être planifié.

### **2.2.3 Les faiblesses de la recherche qualitative**

La critique la plus répandue de l'enquête par entretiens est que les résultats dépendent trop du chercheur. Que par la suite les résultats ne sont pas assez objectifs

Pour les méthodes qualitatives, il n'y a pas de façon stricte et prédéterminée concernant la manière de les exécuter. On ne parle pas de fautes méthodiques, on parle plutôt de différents choix. (Blanchet & Gotman 1992 :21,22).

Cette même opinion nous la retrouvons chez Kvale ;

« Il n'y a pas de procédure commune pour la recherche par entretien » (Kvale 2007 :27.

Notre traduction). C'est-à-dire que nous ne pouvons pas avoir les mêmes exigences, avoir les mêmes critères de jugement pour la qualité d'une recherche par méthodes qualitatives que nous aurons pour les recherches quantitatives, où la validité, la réalisabilité et la générabilité ont gagné un statut tellement important que Kvale se voit les nommer « une trinité sacrée de la recherche moderne sur la société » (Kvale 2007 :158. Notre traduction).

## **2.3 Les sept stades de la recherche par entretien**

Passons maintenant à la réalisation même des entretiens semi structurés que nous avons accomplis pendant la première partie de l'année 2008.

Nous avons choisis de suivre ce que Kvale nomme « les sept stades de la recherche par entretien », la thématique, la planification, l'entretien, la transcription, l'analyse, la validation et le rapport. (Kvale 2007.)

Remarquons que même si ces sept stades de l'entretien sont présentés comme une évolution linéaire et ponctuelle, nous les avons choisis pour donner une structure au mémoire et non parce qu'ils sont un reflet tout à fait authentique de la réalité, à savoir la mise en œuvre du travail avec le mémoire.

### **2.3.1. La Thématique ; la révélation de notre curiosité**

Par thématique nous comprenons « une mise au point de la notion en question et une analyse théorique du thème soumis à la recherche, ainsi qu'une formulation des questions/hypothèses. » (Kvale 2007 :49, notre traduction)

Nous avons exposé la thématique dans l'introduction du mémoire, mais rappelons brièvement que le motif de notre choix de thème est le fait qu'un nouveau curriculum, qui couvre toute l'école primaire en Norvège, est introduit en même temps que nous sommes en train de suivre un programme de master en français à l'Université d'Oslo.

Ce fait nous a donné envie d'examiner l'intention d'un curriculum ainsi que son rôle dans le travail de respectivement l'auteur de manuel et le professeur de français au collège.

### **2.3.2. La planification : la condition du succès**

Nous avons choisi des entretiens semi structurés avec deux auteurs de manuel de français au niveau du collège. Ce nombre d'informateurs peut paraître très modeste, mais vu qu'il n'y a pas un grand nombre d'auteurs de manuel à ce niveau, deux personnes représentent quand même un pourcentage d'auteurs assez élevé. Rappelons que la représentativité n'est pas primordial pour les entretiens de recherche.

Nous avons choisis deux auteurs qui étaient à l'heure actuelle en train d'écrire des manuels de français pour la 10<sup>ème</sup> classe, donc la dernière année de collège.

Nous avons déjà vu que *la Promotion de la Connaissance* est introduite par étapes en Norvège, et qu'au courant de l'année scolaire 2007-08 elle a été introduite dans la 10<sup>ème</sup> classe.

Pour cette raison nous avons souhaité entrer en contact avec des auteurs de manuel pour ce niveau de collège. Nous avons pensé que si nous contactions les auteurs au milieu du processus d'écriture d'un manuel, nous gagnerions plus au niveau des informations sur leur façon de travailler avec leur manuscrit et surtout sur leur rapport vis-à-vis du curriculum pendant leur travail.

Les représentants de deux différentes maisons d'édition ont eu la gentillesse de nous procurer l'adresse électronique de deux auteurs.

#### **2.3.2.1. Les entretiens: la rencontre avec la thématique.**

Nous nous sommes servis d'un dictaphone, premièrement pour être capable de mieux focaliser sur les réponses de l'informateur, ainsi que pour mieux pouvoir réfléchir à des questions supplémentaires aux réponses de l'informateur.

Pour des raisons techniques, nous étions obligées de prendre des notes pendant certaines parties du premier entretien.

Il était impossible de noter autre chose que des mots clés, ce qui avait pour conséquence que nous avons choisi phrases/propos frappant en quelque sorte, ce qui peut, à notre avis, être un avantage en ce qui concerne l'analyse des entretiens.

En plus, cela donnait à notre informateur plus de temps pour réfléchir, surtout aux questions supplémentaires.

Pour le deuxième entretien, qui avait lieu le lendemain, nous nous sommes donc préparés à prendre des notes pendant certaines parties de l'entretien. Nous avons considéré que la première partie, l'introduction, et aussi à un certain degré la partie qui traite des documents de fond, pourrait se dérouler sans l'aide du dictaphone, comme nous nous attendions à des réponses assez courtes et précises à ces questions.

#### ***2.3.2.2 Le guide d'entretien :***

Pour donner une bonne structure aux entretiens, et pour ne pas oublier des questions importantes, nous avons choisi des entretiens semi structurés. Un entretien semi structuré implique que l'interviewer se sert d'un guide d'entretien. Par guide d'entretien nous comprenons que l'entretien suit un nombre de questions préparés à l'avance, centrées sur des aspects centraux du thème.

À notre avis un guide d'entretien est important pour que l'interviewer ne « se perde » pas dans la conversation, sans pour autant être un obstacle à la parole libre et spontanée et surtout sans qu'il empêche l'interviewer de suivre des voies inattendues et excitantes qui pourraient apparaître au cours de l'entretien.

Le guide d'entretien est en norvégien et les entretiens se sont déroulés en norvégien, langue commune des informateurs et le chercheur.

Notre guide d'entretien est divisé en cinq parties ; l'introduction, les documents de fond, les traits généraux du curriculum, le programme de langues étrangères dans le manuel et finalement la création du manuel.

Le guide d'entretien est joint comme annexe vers la fin du mémoire.

Nous avons choisi d'envoyer le guide d'entretien à nos informateurs à l'avance pour qu'ils puissent se préparer à notre rencontre.

En plus nous avons demandé leur permission d'enregistrer les entretiens à l'aide d'un dictaphone.

#### **2.3.4. La transcription ; de la parole au texte**

La transcription est une version décontextualisée des conversations que nous avons eu avec nos informateurs, ce qui implique que plusieurs aspects de la conversation sont perdus, y compris des gestes, la langue corporelle, les hésitations etc.

Nous avons décidé de faire la transcription des bandes nous-mêmes.



L'avantage de transcrire nous mêmes les entretiens est que nous obtenons une proximité du corpus qui nous aurait autrement échappé.

La validité des transcriptions est, selon Kvale, plus compliqué à relever que leur exactitude/authenticité.

Suivant Kvale il est plus constructif de se poser la question de savoir quelle transcription est utile pour notre recherche que de parler de la validité de la transcription

### **2.3.5. L'analyse : la déconstruction pour comprendre**

Une analyse peut être comprise comme une présentation structurée des données, dans l'intention de les transporter d'une façon compréhensible et facile à lire vers le lecteur.

Il y a plusieurs façons d'aborder le travail de l'analyse. Kvale nous propose entre autre ; une catégorisation des opinions, une condensation des opinions, une structuration narrative des opinions, ou bien une génération d'opinion ad hoc, ce qui signifie l'emploi d'approches et techniques diverses. Le chercheur n'emploie donc pas une technique standardisée pour analyser son corpus dans son entité, mais fluctue entre différentes méthodes, donc ce que nous pouvons appeler une triangulation de méthodes pour l'analyse.

Comme nous avons élaboré un guide d'entretien (voir 2.3.3.2) duquel nous nous sommes servis pendant les entretiens, nous allons présenter les données à peu près dans l'ordre qu'elles apparaissent dans le guide d'entretien.

Chaque paragraphe de l'analyse va commencer par une question du guide d'entretien, parfois un peu remaniée. Suite à la question, nous allons présenter les données de l'informateur A et B et finalement une discussion et une discussion des données.

Nous avons une conclusion vers la fin de chaque partie du mémoire et une conclusion générale qui comprend les trois parties du mémoire se trouve vers la fin.

Nous allons commencer avec une présentation des informateurs, où nous cherchons à savoir quelle est leur formation, quel rapport elles ont avec la langue et la culture française, et nous allons aussi inclure dans cette première partie quelques aspects du travail d'auteur de manuel de français. En somme, ce qui dans le guide d'entretien est nommée introduction.

Quand nous présentons des citations directes des informateurs, la version originale en norvégien est jointe en notes en bas de page.

### **2.3.6 La validation**

Selon Kvale, la validité<sup>16</sup> est normalement définie comme la vérité et la justesse d'un énoncé. La validité touche à tous les sept stades de l'enquête par entretien, et elle doit porter sur la qualité de ces sept stades. De plus elle doit examiner si la méthode choisie est apte à répondre aux questions qui constituaient le point de départ pour notre recherche.

Rappelons nous que l'entretien était choisi pour élargir nos connaissances concernant le rôle du curriculum dans le travail de l'auteur ainsi que celui de l'enseignant.

À notre avis les données présentées dans la deuxième et la troisième partie du mémoire répond bien au thème de notre enquête.

### **2.3.7 Le rapport**

Dans le passage 2.2.2 nous avons présenté aux lecteurs la métaphore du voyageur narrateur. En correspondance avec cette métaphore, la présentation de nos données peut être considéré comme « une lettre de voyage ».

Cette lettre porte sur l'interprétation et l'intégration de L-06 selon l'auteur de manuel et celui de l'enseignant.

Selon Kvale il est au chercheur de sélectionner et de condenser les données, et ensuite de présenter son interprétation au lecteur. De plus il est au chercheur de donner au texte les perspectives et les contextes qui le rend agréable à lire.

Ce chapitre qui porte sur la méthode est commun par la deuxième et la troisième partie du mémoire.

## ***2.4 Présentation des données, discussion et conclusion***

### **2.4.1 Introduction des informateurs et leur travail**

#### **Informateur A**

Elle a poursuivi des études de français comme adulte par lesquelles elle a obtenu un degré universitaire de premier niveau (60 ECTS) en norvégien et de deuxième niveau (90 ECTS) en français ainsi qu'en science de la littérature.

En plus elle a suivi un cours de traduction à Paris, ce qui représente un premier degré universitaire en traduction (60 ECTS), et finalement un cours de pédagogie pluriculturelle. Elle a travaillé pendant quatre ans au collège, tandis qu'elle travaille aujourd'hui dans un lycée où elle donne entre autres des cours de français.

---

<sup>16</sup> Selon Le Petit Robert, la validité est la conformité d'un élément réel avec sa représentation.

Pour le moment elle est en train d'accomplir le dernier d'une série de trois manuels de français pour le collège, selon *la Promotion de la Connaissance*. Il s'agit d'un manuel pour la 10<sup>ème</sup> classe. C'est la première fois qu'elle écrit des manuels. Quand on lui demande pourquoi elle écrit des manuels de français, elle répond que cela a commencé par une annonce qu'elle a lue dans le magasin « *Utdanning* », que suite au fait qu'on allait introduire un nouveau curriculum dans l'école norvégienne, on cherchait des auteurs pour des nouveaux manuels. À ce moment là, elle n'était pas sûre d'avoir un travail au lycée, comme elle le désirait, alors elle voyait le fait d'écrire des manuels comme un défi assez intéressant, et en plus une source de revenus. En plus, comme elle s'était déjà servie des manuels de français existants pour ses cours de français au collège, elle se voyait les renouveler. Elle trouvait qu'il y avait des choses qui manquaient dans les manuels dont elle se servait, et comme ça lui est venue l'idée de devenir auteur.

Elle désirait avoir un partenaire pour l'œuvre, et elle a réussi à collaborer avec un autre professeur de français, qui est en plus professeur d'histoire et de civilisation. D'après elle une rencontre parfaite, puisqu'elles sont deux professeurs qui se complètent.

Nous cherchons à savoir ; pour qui écrit-elle les manuels ? Elle nous répond que c'est pour les débutants de français, ceci étant le mandat de la maison d'édition

De notre côté nous nous demandons surtout si elle écrit pour le professeur ou pour l'élève.

Elle approfondit ; « quand j'écris le manuel je pense d'abord à l'élève, mais évidemment je pense aussi au professeur qui doit transmettre le sujet. Mais je pense beaucoup aux élèves et à comment les motiver, c'est sûr »<sup>17</sup>

Suite à cette question, elle parle beaucoup de motivation, de comment on peut aider l'élève à obtenir des connaissances de langues. Nous allons retourner à ce sujet plus tard dans ce chapitre.

Ce qui nous intéresse maintenant est de savoir quel est, à son avis, le plus grand défi quand elle écrit des manuels de français ? Elle répond que le plus grand défi est, comme il s'agit d'un manuel pour débutants, de créer une variation dans les textes, comme le vocabulaire de l'élève débutant est très limité. C'est cela qui rend cette tâche si difficile ; qu'elle se sent obligée, ou mieux qu'elle ressent une grande envie, à l'intérieur d'un cadre si restreint, de créer une œuvre innovatrice en quelque sorte, et qui soit capable de déclencher chez l'élève débutant l'envie d'apprendre le français.

---

<sup>17</sup> "Nei, når jeg skriver elevboka, så tenker jeg primært på eleven, men det er klart at læreren ligger også der... det må jo formidles, det må det jo. Men jeg tenker veldig mye motivasjon og elevene. Jeg gjør det".

## **Informateur B**

Notre deuxième informateur a une maîtrise de français de l'université d'Oslo, obtenue en 1980. Après sa maîtrise, elle a passé un diplôme en pédagogie.

Elle travaille dans l'école depuis 1974, au collège ainsi qu'au lycée. Pour le moment elle travaille dans un lycée, où en plus d'enseigner ses lycéens, elle est guide d'étudiants de pédagogie et en plus elle est tuteur pour des étudiants français de master, un travail qui lui plaît beaucoup et qu'elle trouve très fructueux.

Notre deuxième informateur est un auteur très expérimenté, qui a écrit plusieurs séries de manuels de français pour le collège, entre autre le premier manuel de français qui a été publié en Norvège pour ce niveau. À cette occasion là, elle a travaillé avec deux autres auteurs. Pour le moment elle est en train de finir le dernier manuel d'une série de trois, qui s'adresse aux collégiens de 10<sup>ème</sup> classe, et qui doit répondre aux buts allégués dans *la Promotion de la Connaissance*

Nous désirons savoir quels sont les facteurs qui lui ont motivé à commencer à écrire des manuels et à continuer pendant autant de temps. À cette question elle nous répond qu'il y a plusieurs raisons pour lesquelles elle tient à ce travail ; elle trouve que c'est amusant d'employer d'autres côtés d'elle-même que quand elle travaille comme professeur. Elle trouve que le travail d'auteur est fructueux et instructif. En plus elle a beaucoup d'expérience et des savoirs étendus sur la langue et la culture française ainsi qu'une compétence solide suite à une longue vie professionnelle d'enseignante. De la part de ses élèves, ses collègues et ses étudiants de français elle a reçu un nombre considérable de réactions sur son travail, ce qui l'aide quand elle exerce son travail d'auteur.

« Je pense que j'ai des savoirs étendus sur la France et le français »<sup>18</sup>. Sa réponse provoque notre prochaine question, notamment de savoir pour qui écrit-elle les manuels de français ? Elle nous répond que quand elle écrit elle pense qu'elle écrit pour une variété d'élèves et pour toutes sortes de professeurs. Les manuels doivent aussi pouvoir servir dans l'enseignement différencié, donc il faut que le manuel soit capable de couvrir une palette multicolore d'élèves, de professeurs et de situations dans la salle de classe. Il faut considérer que suite au fait que le L-06 ne propose pas de méthodes d'enseignement, il faut que le manuel soit adaptable à un grand nombre de méthodes.

---

<sup>18</sup> "Jeg tenker at jeg kan mye om fransk".

« Quand j'écris je prends mes propres expériences tant que professeur comme point de départ. »<sup>19</sup>

À son avis, quel est le plus grand défi quand on écrit un manuel ? Elle trouve que c'est surtout de faire une bonne sélection de la langue, ensuite qu'il peut-être employé par toutes sortes d'élèves et toutes sortes de professeurs. » Le sujet est si vaste ! Y sont compris la grammaire, la culture et la langue «.<sup>20</sup> Le défi devient alors de faire les bons choix, et que ces choix couvre les besoins de toutes sortes d'élèves.

Pour s'assurer qu'elle atteigne son but, elle se sert d'enquêtes parmi les professeurs et parfois aussi parmi les élèves avant d'aborder la tâche.

« Le français est comme un calendrier d'avent, tu ne peux ouvrir qu'une trappe à la fois, tu ne peux pas les découvrir toutes tout de suite, alors comment faire un bon choix ? »<sup>21</sup>

## Discussion

**Informateur A** accomplit ses études de français en âge mûr Elle n'a pas suivi un parcours traditionnel pour obtenir ses diplômes. C'est la première fois (c'est à dire la première série) qu'elle écrit un manuel de français. Ses écrits sont motivés par le voeu d'avoir une occupation et aussi par une envie de créer un manuel de français qui soit innovateur et qui puisse motiver l'élève débutant à apprendre le français.

Notre **informateur B** de son côté, elle a suivi un parcours plus traditionnelle et académique pour ses études de français.

Elle est un auteur expérimenté, avec un nombre de manuels dans son portefeuille.

Ses écrits sont motivés par une envie de partager ses expériences en français après une longue vie professionnelle et une connaissance étendue de la langue et de la culture française, ainsi que par le souhait de laisser des traces dans l'enseignement du français en Norvège.

Nous voyons donc que nos informateurs sortent de milieux de formations différents et que leurs expériences comme auteurs sont différents.

Néanmoins, toutes les deux souhaitent faire des manuels qui puissent inspirer l'élève débutant de français.

---

<sup>19</sup> "Når jeg skriver så tar jeg utgangspunkt i meg selv som lærer".

<sup>20</sup> "Språkfaget er så stort. Det omfatter både grammatikk, kultur og språk"

<sup>21</sup> "Fransken er som en julekalender, du kan bare åpne noen luker, ikke avdekke alle, hvilke luker skal jeg velge å åpne?"

## **2.4.2. L-06 et les documents de fond**

Dans cette partie nous avons posé des questions sur les documents qui mènent au nouveau curriculum, dans le but de savoir quels documents sont considérés comme importants par les auteurs quand ils élaborent les manuscrits des manuels. Ensuite nous désirons connaître leur opinion sur le nouveau curriculum.

### ***2.4.2.1 Quels documents officiels sont à votre avis les plus importants pour l'enseignement des langues étrangères en Norvège ? Va-t-on trouver des traces de ces documents dans votre manuel ?***

**L'informateur A** nous dit que dans son travail avec le manuel, elle s'est surtout inspirée de L-06. Comme ce curriculum se base entre autre sur « le Cadre », elle suppose qu'on trouve des traces du « Cadre » dans son manuel, mais qu'elle ne peut pas nous répondre avec certitude à cette question (ou bien donner une réponse exacte)

**Pour l'informateur B**, cette question lui paraît difficile à répondre à elle aussi, mais elle mentionne « le Cadre », avec les niveaux seuils et le passeport de langues en plus du nouveau curriculum. Elle nous confie que L-06 se base sur le Portfolio de langues, mais qu'apparemment cela devrait rester un peu secret. Elle dit qu'elle souhaite que si on lit son manuel avec L-06 à côté, on puisse voir que le manuel correspond au programme d'enseignement de langues étrangères.

### **Discussion**

« Les langues ouvrent les portes » est le plan stratégique de langues étrangères dans l'enseignement primaire en Norvège des années 2005-2009. Ce plan, nous en avons parlé dans la première partie du mémoire, mais rappelons qu'il est publié en 2005, avec une version révisé qui est publiée en janvier 2007.

Comme il s'agit d'un plan stratégique, il doit à notre avis être considéré comme un document supérieur, un document de guide. Nous étions donc surpris qu'il ne soit pas mentionné par nos informateurs. Cependant, la première version de ce plan stratégique a été publiée en 2005. Il n'est donc pas apparu au moment où les auteurs ont écrit le premier manuel de français d'après le L-06.

Le CECRL, par contre, est connu par toutes les deux, et un des deux est bien au courant du fait que le L-06 se base sur le Cadre ainsi que sur le Passeport des langues.

Le nouveau curriculum est un document très important pour toutes les deux dans la création d'un nouveau manuel.

Il nous semble que l'informateur B est plus orienté vers les documents du Conseil de L'Europe, tandis que pour l'informateur A le L-06 reste le document primaire.

#### ***2.4.2.2 Quelle est votre opinion sur le nouveau curriculum, issu de La Promotion de la connaissance ?***

Notre **informateur A** nous avoue qu'elle ne sait pas exactement comment nous répondre à cette question. Au début elle trouvait que le nouveau curriculum arrivait un peu prématurément, mais comme elle considère qu'il est très libre et flexible, à son avis un avantage pour un auteur de manuel, elle pense qu'une fois terminé, un manuel conçu selon les principes de L-06, n'est pas mal.

« Il laisse beaucoup de liberté aux auteurs et aux professeurs, n'est ce pas ? Comme le programme d'enseignement n'est pas très détaillé, on doit élaborer ses propres méthodes d'enseignement.<sup>22</sup>

Nous avons l'impression qu'elle nous dit indirectement, que si le curriculum était plus détaillé et qu'il donnait des conseils didactiques, comme le L-97, elle aurait un modèle à suivre et que cela aurait facilité l'élaboration des manuels. Elle le confirme, mais dit que cela a des avantages aussi bien que des inconvénients. Au niveau méthodique le L-06 donne une grande liberté. Il ne dirige pas en disant qu'il faut suivre telle ou telle méthode, qu'il faut faire ceci ou cela. Cependant elle trouve qu'il est difficile de créer une unité des trois domaines principaux.

Quand à l'**informateur B** elle nous décrit un processus qui a commencé en 2005, quand elle a abordé le travail avec la nouvelle série de manuels. Elle dit qu'à l'heure actuelle elle trouve que c'est un curriculum sur lequel les auteurs, les professeurs ainsi que les élèves peuvent s'appuyer sans problème, mais qu'elle n'a pas toujours été si positive. Au début elle a été plus sceptique, comme c'est un curriculum très ouvert, et que la division en trois domaines principaux représentait quelque chose de nouveau. Elle trouve que le fait qu'il soit si ouvert peut être bien et moins bien, mais que, au moins, cela donne beaucoup de possibilités. C'est un avantage, aussi au niveau de l'enseignement différencié. Elle ajoute qu'il n'est pas facile de juger un programme d'enseignement, de savoir s'il est bien ou moins bien. Elle estime

---

<sup>22</sup> „men den overlater veldig mye til lærebokforfatteren eller læreren, ikke sant? Man skal lage egen opplegg osv. siden den ikke er så detaljert”.

qu'il est un avantage d'avoir déjà l'expérience de plusieurs curricula tant que professeur et d'auteur, que cela facilite l'assimilation d'un nouveau curriculum.

### **Discussion**

Récemment un rapport de recherche sur le nouveau curriculum a été publié, écrit par le chercheur Britt Ulstrup Engelsen. Le journal « Aftenposten » parle de ce rapport dans un article intitulé « Phrases vides et langue de perroquet ». Dans cet article Engelsen avance un jugement peu flatteur de la nouvelle réforme :

« Cela ressemble parfois à une langue de perroquet, avec des phrases vides qui se répètent à plusieurs occasions. Les documents indiquent des réflexions peu indépendants en ce qui concerne l'enseignement et la formation ».<sup>23</sup>

Suivant Aud Marit Simonsen, un programme d'enseignement ouvert donne aux auteurs de manuels trop de pouvoir (Simonsen dans Tore Brøyne, 2005 :4-7)

Nos informateurs trouvent toutes les deux que le nouveau curriculum est ouvert et flexible, ce qui à leurs avis peut être bien et moins bien. D'un côté il laisse beaucoup de liberté aux auteurs si bien qu'aux professeurs, d'un autre côté cela peut poser des problèmes d'interprétation. Un des informateurs nous dit qu'elle trouve qu'il est un avantage d'être un professeur expérimenté quand on travaille d'après un programme d'enseignement si ouvert. Avant de bien connaître le programme d'enseignement de langues étrangères, cela peut paraître problématique de l'interpréter, de savoir quels contenus donner aux différents objectifs de compétence. Un programme d'enseignement ouvert demande plus de travail qu'un programme d'enseignement plus fermé, et il laisse beaucoup d'espace à l'interprétation. C'est un curriculum qui demande beaucoup de travail au niveau local, avant de pouvoir être un outil pour les professeurs.

Remarquons qu'un des informateurs lance spontanément la notion d'enseignement différencié, à laquelle nous allons revenir un peu plus loin.

#### **2.4.2.3 Y avait-il, à votre avis, besoin d'un nouveau curriculum maintenant ?**

**Informateur A** trouve que le nouveau curriculum est arrivé un peu tôt. Les gens qui travaillent dans l'école sont fatigués par tous les changements qui, à son avis, arrivent

---

<sup>23</sup> « Det kan til tider minne om papegøyespråk, med tomme fraser som gjentas og gjentas. Dokumentene vitner lite om selvstendig tenkning innenfor utdanning og opplæring ». Aftenposten 30.april 2008.



constamment. Cela les fatigue et crée des frustrations parmi elle et ses collègues. D'un autre côté, elle comprend que nous avons, en Norvège, besoin de suivre les réformes de l'enseignement qui imprègne le reste de l'Europe, comme le Portfolio de langues et les idées du Conseil de l'Europe. Elle pense aussi aux résultats de PISA, où les écoliers norvégiens obtiennent des résultats plutôt faibles, et que pour cette raison le nouveau curriculum peut être considéré comme une initiative pour améliorer ces résultats.

Quand à l'**informateur B**, elle trouve qu'il est difficile de répondre à cette question. Elle nous a déjà dit qu'au début elle n'a pas du tout approuvé au nouveau curriculum, mais qu'aujourd'hui elle se sent à l'aise avec L-06, et elle trouve que c'est une bonne chose que ce curriculum dit que l'élève doit atteindre des objectifs de compétences, et ne pas « avoir des connaissances sur ». Elle conclut donc qu'il était peut-être temps qu'un nouveau curriculum arrive.

### **Discussion**

L-06 est le troisième curriculum en Norvège depuis un peu plus d'une décennie. C'est le premier curriculum qui couvre toute l'école primaire de la première à la treizième année scolaire, tandis que le R-94 était un curriculum pour le lycée et le L-97 pour les dix premières années d'école.

Dans les journaux norvégiens verse, depuis des années, un débat sur le travail des professeurs. Dans des articles innumérables, les professeurs expriment leurs frustrations concernant la quantité de documents auxquels il faut se comporter, et qui vole le temps disponible pour se consacrer aux élèves et à l'enseignement.

Ces opinions sont supportés par notre informateur A, mais elle nous dit en même temps que finalement elle approuve au nouveau curriculum. Elle le voit comme une arme pour lutter contre les résultats faibles des écoliers norvégiens et aussi comme un moyen pour que la Norvège soit à la ligne avec les intentions du Conseil de l'Europe.

L'informateur B de son côté est arrivé à apprécier le nouveau curriculum pour d'autres raisons. Elle approuve aux objectifs de compétences et trouve qu'il est bien que le curriculum indique ce que l'élève doit savoir, au lieu d'employer des termes comme « avoir des connaissances sur », que nous trouvons dans le L-97.

Selon Engels en « Les programmes d'enseignement nationales ne sont simplement pas capables à s'adapter aux changements du temps » (Engelsen 2008 :21).

Comme nous l'avons discuté dans l'introduction du mémoire, nous vivons dans une société qui change très vite, où il y a un courant d'information constant et important. Peut-être un

programme d'enseignement ouvert qui demande du travail au niveau local est-il justement une tentative de la part des autorités de protéger les professeurs de changement de programme d'enseignement trop fréquent ?

### 2.4.3 L-06, quelques traits généraux

*2.4.3.1 Avec l'introduction du nouveau curriculum, il est l'intention des autorités que l'enseignement des langues étrangères doit être pratique. Comment interprétez-vous cela, et comment se reflète votre interprétation dans le manuel ?*

**Informateur A** nous informe qu'à son avis une approche pratique de la langue implique de donner aux élèves un outil qui les rend capables de communiquer dans une situation pratique, comme demander des horaires de trains, pouvoir faire des courses, donc d'après elle les approches traditionnelles dans l'enseignement des langues étrangères. En plus, pour elle, « pratique » signifie faire des choses, comme préparer un repas de fromage. Comme la plupart des collèges disposent d'une cuisine, les élèves peuvent faire de la pâtisserie et de la nourriture en suivant des recettes françaises. Dans le manuel sont aussi inclus des exercices où les élèves doivent jouer une petite pièce de théâtre<sup>24</sup> ou faire des petits dialogues. Pourtant elle avoue qu'elle aurait dû inclure plus de travaux pratiques. De plus, elle trouve qu'il est très important que les professeurs parlent français en classe, et que les élèves apprennent à répondre dans la même langue. S'il y a un camarade de classe qui est absent, l'élève doit répondre : « Il est malade » ou « il arrive bientôt » pour que les élèves soient pour ainsi dire « baignés » dans la langue. Elle ajoute que, dans le guide du professeur, elle a souligné qu'il est important que le professeur parle le plus possible de français pendant les cours. À son avis ceci est « le seule procédé possible pour que le français devienne un sujet pratique »<sup>25</sup>

**Informateur B** de son côté commence sa réponse par ce qu'elle estime ne pas être une approche pratique ; ce n'est pas un grand nombre de dialogues faciles. Ce n'est pas non plus de parler de la langue (métalinguistique). À son avis cela n'est pas une approche pratique. Une approche pratique est à son avis de se servir de la langue, écrire des petits textes, faire des dialogues. C'est aussi de trouver le sens de textes écrits et parlés, ce qui est probablement à quoi la langue va servir plus tard. Donc à son avis « se servir de la langue, c'est l'emploi pratique de la langue »<sup>26</sup> En plus elle trouve que de chercher l'information, par exemple à l'aide de l'Internet, et écrire des lettres est aussi un emploi pratique de la langue. Elle ajoute

---

<sup>24</sup> rollespill

<sup>25</sup> "Det er den eneste måten fransk kan bli et praktisk fag på"

<sup>26</sup> "Så å bruke språket, det er praktisk bruk av språket".

que toute sorte d'emploi de la langue, sauf de parler de la grammaire et l'apprentissage du vocabulaire qu'elle considère comme théoriques, est une approche pratique de la langue.

### **Discussion**

Dans la première partie du mémoire nous avons présenté le livre blanc « la Culture pour l'apprentissage ». Dans ce document, qui prépare au nouveau curriculum, il est marqué que l'enseignement des langues étrangères doit avoir une approche plus pratique et moins théorique. Le gouvernement conservateur, avec le ministre d'éducation Kristin Clemet avait l'intention de rendre une deuxième langue étrangère obligatoire dans le collège. Pour qu'une deuxième langue étrangère soit accessible pour tous les collégiens, le fait de rendre l'enseignement des langues pratiques, était une approche possible.

L'enseignement pratique des langues semble aussi être un moyen pour que l'enseignement puisse être différencié.

Nous avons vu que nos informateurs ont des avis divergents dans leur compréhension de la notion pratique. L'informateur A comprend pratique plutôt comme une approche utilitaire de la langue, ainsi que de « faire des choses », une compréhension tactile. L'informateur B de son côté, comprend pratique comme toute emploi de la langue, de se servir de la langue, comme on le retrouve dans le L-06. Nous savons que le but de l'enseignement en langues étrangères est surtout que l'élève soit capable de communiquer dans la langue cible. Ceci est allégué dans plusieurs documents, entre autre le Cadre, le plan stratégique de langues (*Språk åpnar dørrer*), *la Culture pour l'apprentissage*, et le curriculum même, *La Promotion de la connaissance*.

#### ***2.4.3.2 Le programme d'enseignement de langues étrangères, issu du L-06, ne donne pas de méthodes d'enseignement. Comment ce fait a-t-il influé sur votre travail d'élaboration du nouveau manuel ?***

**Informateur A** nous répond qu'elle trouve la liberté de méthodes très positive, les classes et les élèves étant très différents. En accord avec L-06, le professeur peut donc choisir les méthodes qui conviennent à la classe et les élèves en question. Elle trouve que la liberté de méthodes apporte une flexibilité qui rend le programme d'enseignement plus facile à adopter au niveau de l'enseignement différencié.

Comme professeur, elle peut donc se servir de ses expériences pour savoir comment enseigner dans un groupe défini, sans pour autant entrer en conflit avec le programme d'enseignement.

**Informateur B** nous dit que pour elle la liberté de méthodes implique qu'il faut élaborer un manuel qui peut être employé par une diversité de professeurs et employé de différentes façons. À son avis il est primordial que le professeur trouve une façon d'enseigner qui se marie bien avec sa personnalité, qu'il donne son propre empreinte à l'enseignement. Elle trouve que c'est très bien que L-06 ne donne pas de conduites à suivre pour les méthodes, comme c'était le cas avec L-97.

Elle nous rappelle que l'objectif de l'enseignement du français est la compétence communicative, et selon elle il y a plusieurs parcours qui mènent au but.

Pour un professeur qui est expérimenté et qui connaît bien la France et la langue française, il est à son avis facile de trouver des méthodes d'enseignement approprié. Quand au professeur novice, le dossier de ressources destiné aux professeurs comprend un nombre de propositions pour un bon enseignement.

### **Discussion**

La liberté dans l'enseignement, cette attitude non-dogmatique, est tout à fait en accord avec les intentions du Conseil de l'Europe que nous trouvons dans le CECRL, comme l'écrit Gunn Elin Heimark dans son article « Fagdidaktikk og fremmedspråk didaktikk ». Dans cet article Heiberg souligne que la liberté didactique implique pour les professeurs une grande responsabilité ainsi qu'un grand défi quand « ils doivent designer un enseignement qui répond aux demandes d'un enseignement pratique » (GE Heimark dans *Språk og språkundervisning* 2/07 :31)

Nos deux informateurs sont enthousiasmés par la liberté de méthodes d'enseignement procuré par le L-06. Elles sont toutes les deux professeurs de langues expérimentées, qui ont un grand registre de méthodes à leur disposition dans l'enseignement. Notre informateur B nous dit qu'elle sait bien que pour un enseignant novice, il est rassurant d'avoir un programme d'enseignement qui donne des propositions méthodiques, et que suite à cela elle donne une diversité de propositions méthodologiques dans son dossier de ressource.

#### ***2.4.3.3 Suivant le nouveau curriculum, cinq compétences fondamentales doivent être intégrées dans chaque sujet. Un de ces compétences est de maîtriser l'emploi des outils digitaux (les TICE). Comment cela se reflète-t-il dans votre manuel?***

**Informateur A** nous raconte qu'elle a travaillé beaucoup avec cela en écrivant le manuel, et qu'il y a des exercices qui s'appellent « fiction et réalité » qui font partie de chaque manuel, même de celui pour la 8<sup>ème</sup> classe, qui est la première année de français pour les collégiens.

Dans « fiction et réalité » sont compris des devoirs de story line<sup>27</sup>, où les élèves doivent se servir de l'Internet par exemple pour meubler leur chambre. Dans le manuel qu'elle est en train d'écrire à l'heure actuelle, il y a des exercices dans chaque chapitre qui ne peuvent être résolus que par l'emploi de l'Internet. Elle est bien au courant qu'il y a des écoles où l'équipement de TICE n'est pas optimal, où toute une classe ne peut travailler sur le net en même temps, mais la maison d'édition lui a demandé de penser aux années à venir, quand le monde digital va se développer d'avantage, et que le matériel dans les écoles va probablement s'améliorer.

En plus il existe des éditions électroniques des manuels, avec un assemblage de liens et un grand nombre d'adresses du web qui sont fortement intéressantes pour les élèves.

**Informateur B** souligne que le curriculum exige que les élèves se servent d'autres outils didactiques que le manuel. Elle continue en disant que si les élèves doivent se tenir au courant des choses actuelles, ils sont obligés de se servir d'autres choses que le manuel, qui devient vite dépassé sur les matières actuelles. Sur le net les élèves peuvent, en plus des textes, trouver des images, et beaucoup d'informations qu'ils ne trouvent pas dans le manuel. Le net est donc, à son avis, un supplément au manuel très utile. Pour répondre aux demandes du curriculum, elle nous dit que pour résoudre une partie des exercices qu'on trouve dans le manuel, il faut que les élèves se servent de l'Internet.

### **Discussion**

Nos informateurs sont toutes les deux conscientes de l'importance d'impliquer l'emploi des TICE dans leurs manuels, ainsi que de varier les outils didactiques.

Les collégiens ont aujourd'hui l'habitude de se servir de l'ordinateur et de l'Internet dans la vie privée comme à l'école, et ils ont souvent des savoirs qui dépassent ceux des professeurs dans ce domaine.

Comme il est écrit dans le L-06, l'emploi des outils digitaux contribue à « étendre les arènes d'apprentissage du sujet, et à apporter au processus de l'apprentissage des dimensions de grande valeur au travers des possibilités de rencontre avec la langue authentique, et l'emploi de celle-ci dans des situations de communication authentique » (L-06 2005 :99, notre traduction).

---

<sup>27</sup> Une stratégie pédagogique pour un apprentissage actif, surtout employé dans l'école primaire

#### **2.4.3.4 Quels aspects du nouveau curriculum ont été les plus difficiles à mettre en œuvre dans le manuel ?**

**Informateur A** nous dit qu'elle trouve qu'il est difficile d'incorporer le calcul, qui est une des aptitudes fondamentales, d'une manière naturelle. Faire les courses, lire les tableaux de train, de bus et les choses similaires, ça va bien, mais si non elle ne voit pas comment elle peut faire cela d'une façon optimale. Elle trouve aussi que l'enseignement différencié est un grand défi. Elle nous explique qu'elle a tenté à résoudre cela en donnant des exercices, ainsi que des textes de différent niveau dans le dossier de ressources destiné aux professeurs.

**Informateur B** nous répond que pour elle les plus difficiles est de faire une bonne sélection de contenu, qui soit bien adapté aux élèves de différents niveaux. Elle dit que cela est toujours difficile, quel que soit le curriculum. Elle souligne aussi qu'il est un défi pour l'auteur de manuel, comme cela en est pour le professeur, de créer un manuel de français, tout comme de donner un cours de français, qui puisse inspirer et motiver les élèves, et les donner envie d'apprendre d'avantage. Le nouveau curriculum voit l'apprentissage au cours de la vie, l'apprentissage pour la vie, et notre informateur souhaite que ses manuels puissent contribuer à cela.

#### **Discussion**

Suivant le L-06 cinq aptitudes fondamentales doivent être intégrées dans chaque matière scolaire. Parmi ces cinq aptitudes se trouve le savoir de calculs et de chiffres.

» Savoir faire des calculs en langue étrangère 2 et 3, est une condition pour comprendre et employer la langue étrangère lié à la quantification, le calcul, le mesurage et les présentations graphiques dans les rapports de tout les jours » (L-06 2005 :99, notre traduction). Informateur A trouve qu'il est difficile d'intégrer les calculs dans les manuels. Suivant le programme d'enseignement, faire les calculs au niveau 1 implique « de comprendre et d'employer les chiffres dans les situations pratiques » (L-06 2006 :100, notre traduction). Il ne s'agit peut-être pas de mathématique très avancée, mais par exemple de compter de l'argent quand on fait les courses ou bien de comprendre une recette pour faire un gâteau ? Peut-être notre informateur A a-t-il interprété cet objectif de compétence d'une façon plus ambitieux qu'il n'en été l'intention des auteurs du curriculum ?

Le même informateur introduit spontanément la notion d'enseignement différencié, qui est à son avis un grand défi. Aussi notre informateur B est d'accord que l'enseignement différencié est un grand défi. Dans le programme d'enseignement on ne trouve pas cette notion, mais

nous la trouvons dans des documents qui préparent au L-06, ainsi que dans la partie générale du curriculum.

En plus l'enseignement différencié occupe une position importante dans l'école norvégienne, ce qui explique peut-être le propos de nos informateurs.

L'informateur B de son côté touche à la sélection de contenu pour bien motiver les élèves comme un grand défi. Elle reprend donc le propos qu'elle a partagé avec nous dans « L'introduction des informateurs et leur travail » (2.4.1) où elle nous dit que « Le sujet est si vaste ! Y sont compris la grammaire, la culture et la langue. Le défi devient alors de faire des bons choix, et que ce choix couvre les besoins de toutes sortes d'élèves »

En plus nous remarquons qu'elle parle de l'apprentissage au cours de la vie, comme il est exprimé en L-06, dans le paragraphe « La préambule de la matière » où nous pouvons lire que la compétence en langues étrangères peut contribuer au plurilinguisme et de « constituer un fondement important pour l'apprentissage au cours de la vie ». (L-06 :97, notre traduction).

#### ***2.4.3.5 Quels sont à votre avis les plus grandes différences entre le L-97 et le L-06 en ce qui concerne les langues étrangères ?***

Selon **informateur A** il y a surtout trois différences importantes ; le savoir-apprendre est devenu un des trois domaines principaux, il y a selon le L-06 une liberté au niveau des méthodes d'enseignement et finalement les objectifs de compétences sont catégoriques en ce que l'élève doit être capable de faire et ne pas avoir des connaissances sur.

**Informateur B** constate pour commencer, que le but de l'enseignement en langues étrangères reste le même, à savoir la compétence communicative. Elle nous dit que comme auteur de manuels, la différence entre ces deux curricula est surtout que pour le L-06 il y a une plus grande liberté, ce qui implique plus de décisions à prendre pour les manuels de différents niveaux, comme le L-06 donne des objectifs de compétence à atteindre vers la fin du collège. Donc comme le curriculum est très ouvert, il faut plus réfléchir, prendre plus de décisions, ce qui est bien mais en même temps difficile. La liberté de méthodes est à son avis un avantage. Il est aussi inhabituel de faire la distinction entre l'oral préparé et l'oral spontané comme fait le L-06. L'oral est de présenter à la fois un exemple de texte que l'élève a préparé à l'avance en plus de communiquer spontanément. Elle trouve cela très bien et une grande différence des curricula précédents, mais elle souligne qu'à son avis il y a beaucoup de similarités entre le L-97 et le L-06.

Elle répète qu'elle trouve qu'il est bien que les objectifs de compétence impliquent ce que les élèves doivent savoir, parce que les objectifs selon L-97 étaient, à son avis vaguement formulés.

En plus le L-06 couvre toute la scolarité, de la première classe à la sortie du lycée, et démontre ainsi une continuité des matières scolaires.

## **Discussion**

Nos deux informateurs sont d'accord que le L-06 représente une grande liberté au niveau des méthodes d'enseignement, ce qui implique qu'il y a plus de décisions à prendre pendant la création du manuel.

En plus elles trouvent toutes les deux qu'il est bien que le programme d'enseignement fixe des objectifs de compétence. Le nouveau curriculum fixe des objectifs de compétence, mais laisse aux professeurs et aux auteurs de manuels de donner un contenu aux objectifs.

L'informateur B de son côté met l'accent sur le fait que le L-06 distingue entre l'oral préparé et l'oral spontané, ce qu'on ne trouve pas dans les curricula précédents.

## ***2.5 L-06 dans le manuel, quelques objectifs de compétence de chaque domaine principaux***

### **2.5.1 Le savoir-apprendre**

*2.5.1.1 Le programme d'enseignement des langues étrangères est divisé en trois domaines principaux, dont le domaine du savoir-apprendre est introduit pour la première fois dans L-06. Quelles sont vos réflexions autour de ce fait ?*

**Informateur A** répond qu'à son avis cela rend l'élève plus conscient de comment il/elle apprend les langues d'une façon optimale, et que ceci est aussi valable pour le professeur. Elle consent donc pour que le savoir - apprendre soit l'un des trois domaines principaux de L-06. Elle dit que dans son manuel, les mots, par exemple, sont présentés de façons diverses ; écrit avec des lettres ou bien présentés par une image ou par un dessin. Justement parce qu'elle est consciente que les élèves apprennent par différents sens, pour ainsi dire, que pour certains élèves la mémoire peuvent être visuelle, tandis que d'autres élèves peuvent se contenter de lire ou entendre les mots pour les apprendre.

Elle mentionne aussi qu'il est important que l'élève soit conscient de comment il peut travailler pour améliorer ses résultats, qu'est-ce qui lui manque pour atteindre le but ? Nous



allons revenir à cela à travers notre prochaine question qui touche à comment un élève peut exploiter les savoir-apprendre qu'il possède déjà pour apprendre une nouvelle langue.

**Informateur B** trouve aussi que c'est bien qu'il y ait un domaine principal nommé le savoir-apprendre dans le nouveau programme d'enseignement. Elle dit que cela rend le processus d'apprendre plus intelligible, et qu'il est important que le professeur focalise sur ce domaine à travers son enseignement, qu'il aide l'élève à comprendre comment il apprend d'une façon optimale. Par contre elle n'est pas d'accord sur le fait que le savoir-apprendre soit un sujet susceptible d'être testé à l'examen, comme c'est le cas au lycée.

### **Discussion**

Selon le L-06 le savoir-apprendre signifie que l'élève soit conscient de comment il apprend et emploie une langue étrangère. Ce domaine principal débouche sur le développement des stratégies d'apprentissage et l'autonomie de l'élève.

Entre les objectifs de compétence du savoir-apprendre nous trouvons : « D'exploiter la compétence de savoir-apprendre que possède déjà l'élève, de comparer la langue maternelle et la langue cible, décrire et évaluer son travail pour apprendre la nouvelle langue » (L-06 :98,100. Notre traduction). Nous comprenons alors que l'auto-évaluation est un facteur important dans le savoir-apprendre.

Quand on souhaite apprendre une nouvelle langue, il est, selon la didactique moderne, primordial d'avoir des bonnes stratégies qui facilitent l'apprentissage. » Le mot stratégie (...) traduit le souci d'élaborer une pratique fondée en raison » (Patrick Anderson dans Cuq & Gruca 2005 :117). Ces stratégies se basent entre autre sur les expériences qu'on a atteintes en apprenant d'autres langues comme la langue maternelle et par exemple l'anglais, qui est, en Norvège, la première langue étrangère.

Nous comprenons que nos deux informateurs sont d'accord qu'il est important que l'élève soit conscient de comment il apprend une langue étrangère d'une façon optimale, et qu'à leurs avis le manuel, ainsi que le professeur doit aider l'élève à développer des bonnes stratégies pour atteindre son but ; de pouvoir communiquer dans la langue cible. La focalisation sur les stratégies d'apprentissage a apparemment eu un percé chez les auteurs de manuels. Pour cette raison elles trouvent qu'il est très bien que le savoir-apprendre est devenue un des domaines principaux du nouveau programme d'enseignement en langues étrangères.

*2.5.1.2 Un des objectifs de compétence du domaine savoir-apprendre est que l'élève doit exploiter ses propres expériences de savoir-apprendre quand il apprend une nouvelle langue. Comment votre manuel peut-il aider l'élève à atteindre ce but ?*

**Informateur A** nous raconte que son manuel touche concrètement à ce point. Les élèves sont tout le temps encouragés à comparer le français avec l'anglais et le norvégien, à voir s'ils reconnaissent des mots, à comparer les structures de la phrase, la conjugaison des verbes, l'ordre des mots. Dans le manuel, elle souligne la différence qu'il y a au niveau de la conjugaison des verbes, qui est en français très compliquée, tandis qu'en norvégien c'est simple.

**Informateur B** répond que, surtout dans le premier manuel qui s'adresse aux élèves de la 8<sup>ème</sup> classe, elle tente d'illustrer toutes les similarités qu'il y a, par exemple avec l'anglais. Parfois, quand elle enseigne elle-même, elle explique la grammaire française à l'aide de la grammaire anglaise. Elle trouve qu'il est important que l'élève soit conscient qu'il connaît déjà une langue étrangère, normalement l'anglais, et qu'il est utile de développer une certaine technique, pour ainsi dire « attaquer » la langue étrangère numéro deux. Il s'agit donc d'aider les élèves à devenir conscients qu'ils ont déjà des connaissances des langues et du savoir-apprendre.

### **Discussion**

Selon le programme d'enseignement de langues étrangères en L-06 « L'apprentissage d'une nouvelle langue étrangères se base sur les expériences que l'élève possède déjà concernant l'apprentissage de langues, soit dans la salle de classe, soit en dehors de l'école»<sup>28</sup>.

Nous avons vu que nos deux informateurs sont d'accord qu'une approche pour faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue est de faire des comparaisons entre une langue qu'on maîtrise déjà, souvent la langue maternelle, et la langue étrangère en question. Le fait de bien connaître une langue est un bon outil pour acquérir la compétence d'une deuxième langue. Cela rend l'apprenant capable d'examiner la nouvelle langue et de la comparer avec une langue bien connue d'une façon consciente.

Nous avons vu que nos informateurs rappellent toujours aux élèves qui doivent apprendre le français, qu'ils connaissent déjà le norvégien et l'anglais et que le fait de faire des comparaisons avec des langues qu'ils connaissent déjà peuvent les aider à apprendre le français.

---

<sup>28</sup> « Læring av et nytt fremmedspråk bygger på erfaringer fra tidligere språklæring både i og utenfor skolen ». L-06:97

**2.5.1.3 Un autre objectif de compétence du domaine savoir-apprendre est que l'élève doit être capable de décrire et d'évaluer ses propres efforts d'apprentissage de la nouvelle langue. Est-ce que, dans votre manuel, vous offrez des outils pour aider l'élève à atteindre ce but ?**

Dans le manuel de **l'informateur A** il y a une petite réflexion vers la fin de chaque chapitre, qui a pour but de faire réfléchir l'élève sur son apprentissage. Tous les trois chapitres, il y a une auto-évaluation où l'élève doit faire des croix sur un schéma. Ce schéma est prévu de constituer un point de départ d'une conversation entre le professeur et l'élève, et parfois aussi avec ses parents sur son propre apprentissage. Le schéma sert à rendre l'élève conscient de ses points forts et faibles et par ce fait rendre l'élève plus autonome dans son apprentissage.

**L'informateur B** confirme aussi qu'on trouve, dans son manuel, des outils pour que l'élève puisse décrire et évaluer son propre apprentissage du français. Au début de chaque chapitre du manuel, il y a une introduction qui décrit le but du chapitre, et vers la fin, il y a une partie nommée « Que sais-je ? » qui sert d'auto-évaluation. Cette partie est une reprise des points de l'introduction, et crée donc une continuité du chapitre.

En plus, dans le dossier de ressources pour les professeurs<sup>29</sup>, il y a des feuilles à copier, qui sont destinées à l'auto-évaluation de l'élève.

## **Discussion**

Évaluer son propre apprentissage est un point essentiel quand on essaye de s'approprier une nouvelle langue. Selon le L-06 « Il est aussi important d'avoir des objectifs pour l'apprentissage, d'examiner comment on peut les atteindre et d'évaluer ses propres compétences langagières »<sup>30</sup>

Le portfolio européen de langues est introduit en Norvège à partir de l'automne 2006, comme un projet pilote, dans un petit nombre d'écoles qui sont dispersées dans tout le pays. Pour l'instant il s'agit des collèges, mais le but est que le portfolio soit par la suite employé aussi par les lycéens.

Dans la première partie du mémoire, nous avons présenté un paragraphe qui donne davantage de détails sur le PEL, mais rappelons brièvement qu'il consiste en un passeport de langue, une

---

<sup>29</sup> Ressurspermen for lærere inneholder mange kopieringsoriginaler.

<sup>30</sup> « Det er også viktig å sette seg mål for læringen, finne ut hvordan disse kan nås og vurdere egen språkbruk » L-06:97

biographie de langues, ainsi que d'un dossier avec des exemples de travaux que l'élève a fait sur la langue.

Le PEL donne donc un profil de l'élève au niveau du savoir des langues, qui se base sur les principes du CECRL. (Le Cadre 2000 :26)

Nos informateurs sont aussi conscients de cette nécessité de l'auto-évaluation de l'élève, et elles ont toutes les deux inclus des outils appropriés à cette intention dans leurs manuels, ce qui est tout à fait en ligne avec les propositions du PEL.

#### ***2.5.1.4 Comment comprenez-vous la notion de plurilinguisme, et comment se reflète votre opinion dans votre manuel ?***

**Informateur A** comprend par plurilinguisme le fait qu'on doit apprendre plusieurs langues étrangères, pour pouvoir communiquer avec les habitants d'un pays européen dans la langue du pays actuel, et ne pas employer l'anglais comme langue commune. Qu'il est la intention de la communauté européenne qu'on s'éloigne un peu de l'anglais comme lingua franca. Elle souligne que la priorité du Conseil de l'Europe, en ce qui concerne les langues, est que les habitants de l'Europe maîtrisent deux langues en plus de leur langue maternelle. Nous avons aussi demandé si la notion de plurilinguisme se reflétait dans son manuel. À cette question, elle répond qu'elle n'est pas certaine de la façon dont cela se reflète dans le manuel, mais qu'elle souhaite que le manuel puisse contribuer à ce que plus de jeunes écoliers norvégiens apprennent le français, et que par ce fait le manuel puisse contribuer au plurilinguisme.

**Informateur B** nous répond qu'elle définit le plurilinguisme comme la faculté de pouvoir communiquer dans deux ou plusieurs langues en plus de la langue maternelle. Elle trouve qu'il est difficile de répondre à la question de savoir comment cela se reflète dans son manuel, mais qu'elle suppose que c'est en rappelant aux élèves qu'ils ont déjà la connaissance de l'anglais et du norvégien

#### **Discussion**

Dans la première partie de ce mémoire nous avons mentionné plusieurs documents qui traitent le plurilinguisme : Le CECRL, le PEL, le Profil de la politique linguistique éducative de Norvège ainsi que le plan stratégique de langues.

Suivant le programme d'enseignement de langues étrangères, la compétence en langues étrangères doit entre autre contribuer au plurilinguisme et au fondement de l'apprentissage au long de la vie.

Dans la première partie du mémoire, nous avons présenté la définition de plurilinguisme et celle de multilinguisme comme ils sont présentés dans Le CECRL.

Si nous comparons les données avec ces définitions, nos informateurs ne sont peut-être pas tout à fait en accord ?

Il nous semble que la conception de nos informateurs du terme plurilinguisme ressemble plus au terme du multilinguisme.

## **2.5.2 La communication dans L-06.**

Dans ce qui suit nous allons présenter les données de deux questions qui portent sur le domaine principal communication. Les données des deux questions sont présentées à part, tandis que la discussion est commune.

*2.5.2.1 Un objectif de compétence dans la communication (niveau 1) est que l'élève doit être capable d'employer des structures fondamentales et différentes formes de cohésion. Comment interprétez-vous cet objectif et comment est-il exprimé dans votre manuel ?*

**L'informateur A** nous répond que dans son manuel elle a un chapitre intitulé « structures » ou elle tente de donner aux élèves des outils pour construire des phrases, par exemple des phrases interrogatives. Comme les élèves à ce niveau n'ont pas appris assez de français pour qu'on puisse introduire la grammaire, les structures sont des « bouts » de phrases, ou des phrases interrogatives courtes comme « Comment tu t'appelles ? » que les élèves doivent apprendre par cœur. Quand les élèves ont mieux appris la langue et ainsi plus de grammaire, on examine de plus près comment les phrases sont construites. La cohésion de textes, c'est vraiment au niveau basal, le plus simple. Ils doivent être capables de construire quelques subordonnées, et ils doivent être capables de répondre et d'argumenter. Si on leur pose une question qui commence avec « pourquoi » il faut qu'ils soient capables de commencer leur réponse avec « parce que » etc.

Quand à **l'informateur B** elle nous répond tout de suite que pour elle les structures fondamentales sont synonymes de grammaire, mais dans le sens large du mot. À son avis le vocabulaire est aussi inclus dans ce terme.

Pour la cohésion de texte, elle a inclus dans son manuel une liste de mots de liaison qui comprend 15-16 mots. Elle explique aussi dans son manuel ce que sont les mots de liaison ; que ce sont des mots qui collent les éléments de phrases pour rendre la langue plus élégante.

« Pour moi, se servir de structures langagières fondamentales, ça représente le mot démodé de grammaire »<sup>31</sup>

### **2.5.2.2 Le mot grammaire on ne le trouve pas dans L-06. Qu'est ce que vous en pensez ?**

**Informateur A** nous répond qu'elle ne sait vraiment pas pourquoi on ne retrouve pas le terme grammaire. Pour elle il était évident qu'il fallait inclure de la grammaire dans son manuel, même si cela n'est pas mentionné dans le programme d'enseignement, comme la grammaire est une partie fondamentale de l'apprentissage d'une langue. Pour apprendre une nouvelle langue, il est essentiel d'avoir quelques connaissances sur la grammaire. Il faut savoir analyser une phrase, il faut être capable de trouver quelle forme de pronom employer. « Il faut connaître un peu de grammaire »<sup>32</sup>. Donc nous avons des exercices de grammaire dans notre manuel, et nous expliquons la grammaire. Nous expliquons les termes grammaticaux là où cela paraît naturel et où cela fait partie du contexte. Les élèves trouvent que cela les soutient dans leur apprentissage. Nous avons donc une partie intitulée « grammaire » dans chaque chapitre.

Nous cherchons à savoir quelle est, à son avis, la raison pour omettre la notion de grammaire ? Elle ne comprend pas pourquoi on a omis la grammaire, cela l'a étonnée, mais elle s'est demandée si c'est parce que le mot grammaire peut effrayer les élèves. Selon elle cela peut bien être le cas pour certains élèves. Elle raconte qu'à l'école où elle travaille, les professeurs de langues étrangères coopèrent avec les professeurs de norvégien, et que ces derniers donnent des cours de grammaire le premier semestre pour que les élèves soient familiers avec les termes grammaticaux.

À son avis il est tellement évident qu'il faut inclure l'enseignement de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères, que c'est ça la raison pour qu'on ne trouve pas le terme exprimé explicitement.

**Informateur B** nous répond que le mot grammaire n'était pas inclus dans le L-97 non plus, et qu'à son avis on a évité ce mot parce que ça ne pouvait pas se marier avec le français pratique. Parce que la grammaire, c'est théorique. À son avis « grammaire » est devenue un mot tabou, ce qu'elle trouve regrettable, la grammaire étant très utile pour pouvoir

---

<sup>31</sup> "Så å bruke grunnleggende språklige strukturer, det er for meg det som er det gammeldags ordet grammatikk"

<sup>32</sup> "De må jo kunne litt grammatikk".

communiquer. « Du moins la communication est améliorée si on maîtrise la grammaire »<sup>33</sup> ajoute-t-elle. Et elle continue que malgré cela « la grammaire n'est pas le plus important »<sup>34</sup>. Ceci dit, elle comprend quand même que la grammaire est devenue un « mot tabou » comme les tests de vocabulaire, et encore pire, la traduction. Elle estime pourtant qu'on aurait du imprimer le mot grammaire dans le programme d'enseignement, parce que comme on est obligé d'apprendre la grammaire, le fait d'opprimer ce mot est, en quelque sorte, tromper les élèves.

### **Discussion** <sup>35</sup>

Nous voyons que pour nos informateurs il est évident qu'il faut inclure la grammaire dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Elles estiment toutes les deux que la grammaire est le fondement d'une langue. Quand nous avons demandé les raisons pour omettre le mot grammaire du programme d'enseignement elles ont donné des réponses différentes ; selon l'informateur A c'est parce qu'il est tellement évident qu'on n'a pas besoin d'écrire le mot. Selon l'informateur B c'est parce que grammaire est une notion qui effraye les élèves et qui ne se marie pas avec une approche pratique de la langue.

Dans la tradition de l'enseignement de langues étrangères, la grammaire tient une position très forte, par exemple dans la technique de traduction, où on focalisait beaucoup sur la grammaire. Suite à cela, les langues étrangères ont eu la réputation d'être des matières théoriques réservés aux élèves doués.

Nous nous demandions si l'omission de la notion de grammaire peut être une contre action, en quelque sorte une tentative de réduire l'importance de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères, pour rendre le sujet accessible à tous les élèves ?

Comme il était l'intention de Kristin Clemet et le gouvernement de droite de rendre la deuxième langue étrangère obligatoire au collège, il fallait assourdir le côté théorique de la matière.

Dans l'article « Un regard de côté sur la grammaire »<sup>36</sup>(Bedre skole 1/2008 :56-59) Frøydis Hertzberg proclame que la grammaire traditionnelle enseignée à l'école est « précieuse » si on l'emploie telle l'intention ; qui est à son avis de constituer un système qui nous rend capables de parler des langues d'une façon simple.

---

<sup>33</sup> "Det blir i alle fall bedre kommunikasjon med grammatikk".

<sup>34</sup> "Dermed så mener jeg ikke at grammatikken er det viktigste".

<sup>35</sup> Cette discussion et conclusion comprend les deux dernières questions.

<sup>36</sup> "Et lite sideblikk på grammatikken"

D'après elle il est sous-entendu que les élèves doivent posséder des compétences en grammaire, et elle ajoute » Il faut faire confiance aux auteurs de manuels ainsi qu'aux professeurs qui devront se servir de leur bon sens, car ici se trouve toute la logique du curriculum »<sup>37</sup>(ibid. :58)

Par son opinion elle souligne, à notre avis, la position importante de l'auteur de manuels ainsi que le rôle du professeur.

### **2.5.3 Langue, culture et société dans L-06**

*2.5.3.1 Sous ce domaine principal nous trouvons l'objectif de compétence suivant ; l'élève doit être capable d'exprimer des expériences liées à la culture du pays cible. Comment interprétez-vous ce but, et comment est-ce que ça se reflète dans votre manuel ?*

**Informateur A** trouve que ceci est un objectif très compliqué et trop ambitieux à atteindre. Elle se demande ce que ça signifie d'exprimer des expériences ; l'élève doit-il le faire oralement, par l'écrit, ou autrement ? Elle rappelle qu'au niveau débutant, il faut que ce soit très simple, donc à son avis il faut que ce soit lié à la nourriture, aux repas, aux heures d'ouverture, aux choses simples. Pourtant à son avis exprimer des expériences, ça devient trop compliqué pour un débutant. On peut donner aux élèves des expériences par le biais de textes authentiques, de poèmes, ou bien leur montrer des films. À son avis, c'est surtout d'exprimer leurs expériences qui demandent trop des élèves. Dans son manuel il y a des exercices liés à des poèmes et des textes authentiques, où l'élève doit répondre à des questions et faire des textes parallèles. L'auteur nous explique que les textes parallèles est un exercice où on prend comme point de départ un texte, relativement simple en français, et en changeant certaines parties du texte, ou en remplaçant certains mots, les élèves créent un nouveau texte. Pour les débutants, elle trouve qu'il est une bonne idée de commencer par l'échange de mots, par exemple remplacer »hier soir « par « hier matin », et de continuer comme ça tout au long du texte. Elle estime que les textes parallèles est un exercice bien adapté à l'élargissement du vocabulaire chez un collégien qui est débutant en français.

**Informateur B** nous répond qu'elle pense à la culture au sens large du mot, comprenant l'art, les chansons, mais aussi la culture des jeunes français. Que font les jeunes français dans leurs loisirs, et les norvégiens, qu'est-ce qu'ils font ? Que les collégiens doivent comparer ceci est à son avis une expression de culture.

---

<sup>37</sup> "Her må man stole på at både lærebokforfattere og lærere bruker fornuften. Hele logikken bak planen er jo nettopp det".



Dans son manuel, cet objectif est exprimé par des exercices par lesquels les élèves doivent exprimer leurs opinions par des phrases simples comme « j'aime » ou « je n'aime pas ». Selon elle, les élèves peuvent aussi exprimer leurs expériences à travers une illustration ; illustrer un texte ou une chanson, dessiner un poster après avoir lu un texte sur Paris.

« Les élèves ne sont pas obligées d'exprimer leurs expériences culturelles oralement. Ça peut aussi se faire d'une manière non orale »<sup>38</sup>

### **Discussion**

« Le domaine principal langue, culture et société comprend la notion de culture au sens large du mot » (L-06 2005 :98).

Nous pouvons constater que l'objectif de compétence référé ci-dessus déclenche de multiples possibilités d'interprétation, comme il est illustré par nos informateurs. Que comprend-on par exprimer, et qu'est-ce qui est compris dans la notion de culture ?

Nous voyons que nos deux informateurs ont une interprétation divergente de la notion culture. L'informateur B a une conception certaine de cet objectif, elle pense à la culture au sens large du mot, ce qui correspond avec le programme d'enseignement. Elle a aussi une variation riche en ce qui concerne la façon dont les élèves peuvent exprimer une expérience culturelle.

Quant à l'informateur A, elle trouve que cet objectif est difficile à interpréter. Elle dit en même temps qu'elle trouve que c'est un objectif trop ambitieux pour les élèves débutants, et il nous semble qu'elle interprète l'objectif d'une façon restreint ; qu'il soit limité à toucher aux textes authentiques et au repas.

## **2.6 La création du manuel et le curriculum**

Dans ce paragraphe, nous laisserons les auteurs décrire le processus de création d'un manuel de français, y compris comment elles se comportent vis-à-vis du curriculum pendant cette création. Leurs histoires, nous les avons légèrement rédigées et réorganisées sans qu'elles perdent pour autant leur sens.

### **Informateur A**

Nous avons commencé avec une séance de brainstorming avec des professeurs de français, où nous avons (nous signifie ici elle et son compagnon) entre autre analysé les manuels de français qui existaient à l'heure actuelle, pour voir ce qui, à notre avis, manquait. Toutes les

---

<sup>38</sup> "De trenger ikke å gjøre dette verbalt. De kan også gjøre det non-verbalt".

personnes qui étaient impliquées dans le processus donnaient leur version de « l'œuvre de rêve ». Il est impossible de créer cette œuvre, surtout à cause du côté financier. Rien que de payer les droits d'auteur pour les chansons, les poèmes et les illustrations coûte très cher. Après cette séance, nous avons rendez-vous avec la maison d'édition où les auteurs ont présenté leurs souhaits pour le manuel. Comme nous étions deux auteurs, nous avons chacune notre « bébé ». Comme il y a un budget à ne pas dépasser en plus, il va de soi qu'il faut tout le temps faire des compromis, sans pour autant baisser la qualité du manuel. Il était de notre intention de créer une œuvre qui soit belle, agréable à lire, d'une bonne qualité pédagogique et qui réponde bien aux objectifs du curriculum.

Je me rapporte tout le temps au curriculum, et la maison d'édition a un conseiller pédagogique qui donne des rétroactions entre autre sur le curriculum, en vérifiant si le manuscrit du manuel répond bien aux objectifs du curriculum. Je comprends le curriculum comme un document directeur avec des objectifs auxquels il faut répondre, mais à mon avis qu'il n'est pas possible de focaliser de la même façon sur tous les objectifs. Ma collègue et moi nous avons pourtant toujours en tête le curriculum, entre autre nous focalisons beaucoup sur la prononciation.

J'apprécie le curriculum, que je considère comme un guide et pas comme une camisole. Le nouveau curriculum est flexible et représente en même temps un cadre référentiel.

À ce moment de l'entretien, nous lui présentons une métaphore prononcée par Dag Invar Jacobsen, professeur de faculté à l'université d'Agder :

« Ecrire un manuel c'est traduire le curriculum ». Elle nous répond qu'à son avis « Ecrire un manuel, c'est concrétiser le curriculum, tu l'interprètes de ton point de vue et suivant ton intention ».<sup>39</sup>

Quand nous, les auteurs, avons tiré au clair les restrictions économiques ainsi que l'interprétation du curriculum, nous commençons à écrire. Il est difficile de trouver une forme satisfaisante pour le manuel. La maison d'édition de son côté donne des délais, et en consultant des conseillers pédagogiques, elle fait des commentaires sur le travail des auteurs. Ces conseillers pédagogiques sont des professeurs, ce qui est rassurant au niveau de la langue et au niveau de la pédagogie.

---

<sup>39</sup>„Å skrive lærebok er å konkretisere det som står i læreplanen. Du tolker det ut ifra ditt ståsted og hvilken hensikt du har”.

La dernière étape est de trouver un bon lay-out et de bonnes illustrations. L'intention de la maison d'édition et de nous, les auteurs, était que le manuel soit un beau livre. Nous avons pensé que cela pouvait inspirer les élèves à apprendre et aussi de les encourager à en prendre soin. Dans ce manuel nous avons choisi plusieurs tableaux pour initier les élèves à l'art français. En plus les illustrations doivent motiver et inspirer les élèves, elles doivent donner de l'espace au lay-out, et le plus important est peut-être que les illustrations soient des moyens pédagogiques, qui puissent servir de point de départ pour des dialogues en français. Avant que le manuel soit imprimé il reste à corriger le manuscrit, ce qui est fait par trois personnes

### **Informateur B.**

L'histoire de la série de manuels que je suis, à l'heure actuelle en train d'écrire, commence il y a plusieurs années déjà, au printemps 2003. Écrire un manuel est un long processus, qui commence plusieurs années avant que la version finale du curriculum soit terminée, plus précisément à l'heure où est publiée *La culture pour l'apprentissage*.

Dans le sillage de ce livre blanc nous avons (nous signifie ici moi et mon éditeur) mené des enquêtes parmi des professeurs de français dans toute la Norvège concernant leurs expériences de la dernière réforme scolaire. Nous avons distribué des questionnaires en masse, et après nous avons organisé des réunions avec des professeurs. Suite à cela, j'ai écrit trois chapitres d'essai que nous avons envoyé à plusieurs professeurs et aussi à un certain nombre d'élèves, pour qu'ils puissent donner leurs commentaires sur le contenu, les photos et autres illustrations, ainsi que sur le lay-out. Ultérieurement à ça, nous avons invité une sélection de professeurs, les plus engagés, pour faire des changements de contenu, d'illustrations et de lay-out basés sur leurs conseils.

Finalement la version finale du curriculum a été publiée, avec quelques changements. Nous savions à l'avance dans quelle direction allait ce document, et nous étions capables de lancer le premier volume de la série en 2006.

Le processus a donc duré trois ans, où j'étais en dialogue constant avec mon éditeur pendant que j'écrivais. En plus nous avons des conseillers très capables auxquels chaque partie du manuscrit était envoyée. C'est un travail très vaste et laborieux d'écrire un manuel, et il est indispensable d'avoir des conseillers qui renvoient leurs commentaires, soit positifs soit négatifs. C'est un travail très solitaire d'écrire un manuel, donc c'est rassurant d'avoir des conseillers.

Le curriculum est important pour mon travail, et je me suis mis bien au courant du contenu avant de commencer à écrire, aussi pour les premières ébauches. Je faisais partie d'un groupe de professeurs de tous les niveaux de l'école primaire, qui travaillaient sur le curriculum. Au début je trouvais le curriculum difficile à saisir. Il y avait des termes nouveaux et difficiles à comprendre et j'avais du mal à comprendre l'intention des personnes qui l'avaient écrit. Dans ce groupe nous avons eu à peu près les mêmes points de vue sur le curriculum ; Il y avait des aspects qui nous plaisaient moins que d'autres, mais qui ont été améliorées par la suite. Le fait de suivre des cours, suivre des débats, participer à des réunions m'a rendue plus sûre de l'idée du curriculum. Aujourd'hui je suis familière avec le L-06, alors je dois dire que je trouve que c'est un bon curriculum.

Il est affiché sur le mur près de mon ordinateur, et au cours du travail, j'y jette un coup d'œil de temps en temps, mais c'est surtout avant de commencer à écrire que j'étudie le curriculum. Pour moi, le curriculum est utile quand je travaille sur les manuels. Il représente d'une certaine manière – pas une disposition, mais plutôt un cadre référentiel.

Comme il est très ouvert, j'ai une grande liberté, pourtant j'y retourne de temps à autre pour voir si mon manuscrit est bien en accord avec le curriculum. Dans le temps, il y avait une instance qui devait certifier les manuels, mais aujourd'hui c'est l'auteur et l'éditeur qui s'occupent de cela.

Je travaille pour la même maison d'édition depuis que j'ai commencé à écrire des manuels. Il est très intéressant de collaborer avec mon éditeur, et toutes les autres personnes qui sont impliquées dans ce travail, comme l'éditeur d'illustrations, ceux qui travaillent avec le lay-out, il y a toute une équipe de gens bien compétente qui m'entourent et cela est très rassurant. En fait, je me sens privilégiée d'avoir l'occasion de faire un travail pareil, de laisser des traces dans l'enseignement du français en Norvège. Je reçois souvent des nouveaux lycéens qui ont employé mes manuels au collège, et qui demandent mon autographe quand ils comprennent que je suis l'auteur.

C'est aussi un long processus de trouver les images et les illustrations pour le manuel. Toutes les illustrations ont une fonction, elles ont des fonctions différentes, elles ne sont pas là simplement pour le décor. Elles représentent une partie importante d'un bon lay-out, par exemple elles aèrent un peu les pages. Les illustrations doivent motiver les élèves, leur donner envie de lire plus sur un thème, et il est aussi important, surtout pour les élèves débutants, que les images donnent des informations qui soient à leur niveau, des informations qui peuvent être difficiles à lire dans un texte.

En plus les illustrations peut être un point de départ à l'emploi pratique de la langue. Les élèves peuvent construire des dialogues, des textes aussi bien qu'exprimer leur avis à partir des images.

Quand j'écris un manuel, j'espère bien sûr qu'il peut durer un moment, donc je ne peux pas faire des textes éphémères. Maintenant, il est difficile de savoir à l'avance ce qui est éphémère ou pas. J'essaie donc de choisir des thèmes qui sont actuels, mais pas des nouvelles d'actualité pour ainsi dire. Le manuel ne doit pas, à mon avis être, une source de nouvelles, pour cela les élèves doivent se servir d'autres sources, comme l'Internet. En même temps il faut que le manuel reflète une France moderne, et comme je l'ai déjà mentionné, les images sont aussi très importantes. Mais disons qu'au bout de 10 ans, le manuel va paraître ancien. Les images, ainsi que le lay-out et aussi certains thèmes vont paraître rétro. Je ne sais pas comment j'aurais pu faire pour écrire un manuel qui reste moderne plus longtemps.

### **Discussion**

Nous voyons que pour nos deux informateurs, le curriculum joue un rôle très important dans leur travail. Surtout avant de commencer à écrire, elles dépensent beaucoup de temps pour bien comprendre et interpréter le contenu de ce document. Pour l'informateur B, qui a déjà écrit un nombre de manuels, elle trouve qu'il est très rassurant d'avoir un éditeur et des conseillers concernant le curriculum aussi bien que sur le côté pédagogique.

Les deux auteurs ont trouvé le L-06 difficile à saisir au début, mais comme elles sont devenues plus familières avec le nouveau curriculum, elles le trouvent bien. Elles trouvent que c'est un curriculum ouvert, qui donne beaucoup de liberté aux auteurs de manuels ainsi qu'aux professeurs, et qui est par la suite approprié à adapter à l'enseignement différencié. Nous allons voir, dans la troisième partie du mémoire, que les professeurs, surtout les professeurs qui ne sont pas encore très expérimentés, s'appuient sur les manuels pour préparer leurs cours.

Nous pouvons peut-être en déduire que les professeurs font confiance dans les auteurs pour l'interprétation du curriculum ?

### **2.7 Conclusion générale de la deuxième partie**

À travers cette deuxième partie du mémoire, nous avons tentés de dévoiler quel rôle joue le curriculum pour un auteur pendant la création d'un nouveau manuel.

Il était notre intention de comprendre à quel degré et comment l'auteur de manuel de français se sert-il du curriculum pendant l'élaboration d'un nouveau manuel.

Pour atteindre ce but, nous nous sommes servis d'entretiens semi-structurés avec deux auteurs de manuel de français au niveau de collègue.

Nous avons vu que ces deux auteurs ont une formation différente et que l'un des deux est un auteur plus expérimenté que l'autre.

Pourtant, le but primaire pour toutes les deux est de créer des manuels qui puissent inspirer les collégiens et les aider à atteindre un niveau de français satisfaisant, ainsi que de partager leur enthousiasme de la langue et de la culture française.

Dans l'introduction du deuxième chapitre nous avons décrits les buts des entretiens.

Un des buts était de savoir s'il y a des défis particuliers liés à l'écriture d'un manuel à la lumière de *la Promotion de la Connaissance*, comparé aux curricula précédents, en particulier le L-97.

Nous informateurs nous désignent un programme d'enseignement ouvert, qu'il faut alors interpréter quand on rédige un manuel. Il est un défi de faire une bonne sélection de sujets, comme le programme ne donne pas de conduites concrètes. En plus le L-06 est un curriculum non-dogmatique, en ce qu'il n'indique pas de méthodes d'enseignement.

Nous comprenons qu'elles sont toutes les deux arrivées à apprécier ce curriculum et la liberté à la quelle il ouvre. Elles estiment pourtant que pour un enseignant novice il peut être difficile de préparer et d'accomplir des cours de français fondées sur ce programme d'enseignement.

De plus il était l'intention de nos autorités scolaires que le français soit une matière pratique.

Nous avons vu que nos informateurs ont une conception divergente de la notion pratique ; respectivement interprété comme un approche utilitaire de la langue et comme l'emploi même de la langue.

En ce qui concerne les documents officiels qui ont rapport avec l'enseignement de langues étrangères en Norvège, les deux informateurs sont d'accord que le curriculum est le plus important pour leur travail d'auteurs. Elles ont aussi la connaissance d'autres documents de fond, comme le Cadre.

Il nous semble qu'un des informateurs soit plus orienté vers les documents qui sortent du conseil de l'Europe que l'autre.

Le L-06 introduit le savoir – apprendre comme un des trois domaines principaux du programme d'enseignement. Dans le L-97 le savoir – apprendre fait partie du domaine principal « connaissance de la langue et la culture française, et le savoir-apprendre » (voir chapitre 1).

Nos informateurs applaudissent toutes les deux que le savoir – apprendre soit introduit comme un domaine principal. À leur avis, il est primordial que l'élève soit conscient de comment il apprend une langue étrangère d'une façon optimale.

L'auto-évaluation est un aspect important du savoir – apprendre. Nos deux informateurs offrent toutes les deux des outils appropriés à ce propos dans leurs manuels. Elles soulignent qu'il est utile pour l'élève de comparer la langue cible à des langues qu'il connaît déjà, pour trouver des différences ainsi que des similarités entre les langues. Ceci contribue à augmenter la conscience de l'élève sur les langues, et facilite l'apprentissage d'une nouvelle langue. À leurs avis il est aussi important que l'élève soit encouragé et qu'on lui donne confiance qu'il possède déjà des connaissances étendues de langues.

Pour les élèves norvégiens la présence de deux langues officielles, la proximité des autres pays scandinaves, ainsi que la présence du peuple lapon, contribue au plurilinguisme, compris comme la compétence langagière totale d'un individu.

Dans la dernière partie du deuxième chapitre, nos informateurs racontent comment elles débordent et accomplissent la création du manuel. Elles décrivent la collaboration avec la maison d'édition, et de plus près elles décrivent le rôle que joue le curriculum dans leur travail.

Nous comprenons que la collaboration avec l'éditeur, les conseillers pédagogiques et la maison d'édition, qui donne des cadres économiques, est très proche et dirigeant pour les auteurs.

La maison d'édition a des conseillers pédagogiques qui vérifient, entre autre, si le manuscrit du manuel répond bien aux objectifs du curriculum.

Nous voyons clairement que le curriculum est un document d'importance majeure pour les auteurs.

Les informateurs décrivent le curriculum comme un cadre référentiel, et elles soulignent encore une fois la liberté que ce nouveau curriculum donne comme il est très ouvert.

« Écrire un manuel, c'est concrétiser le curriculum, tu l'interprètes de ton point de vue et suivant ton intention » (informateur A).

## **Troisième partie : Action ; le professeur et son enseignement à la lumière du nouveau curriculum.**

### **3.1 Introduction**

Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous avons tenté d'examiner de plus près comment se comporte un auteur de manuels envers le programme d'enseignement des langues étrangères quand il rédige un manuel.

Dans ce troisième chapitre, notre intention est de savoir quel rôle joue le programme d'enseignement dans l'activité du professeur de français dans la salle de classe.

Nous avons posées aux professeurs, entre autres, les questions suivantes : quel rôle joue le curriculum quand le professeur planifie et exerce son enseignement ? Le professeur connaît-il d'autres documents concernant l'enseignement des langues étrangères qu'il trouve importants ? Le manuel, est-il important pour enseigner les langues étrangères ? De plus nous aimerions savoir quelle conception, le professeur a de la notion *savoir - apprendre* et comment celle-ci se reflète-elle dans la salle de classe ?

### **3.2 L'échantillon**

Nous avons choisi d'interviewer trois professeurs dans trois différents collèges à Kristiansand. Nos informateurs sont des professeurs de français qui enseignent en 10<sup>ème</sup> classe, c'est-à-dire la dernière année du collège.

Nos informateurs sont tous des femmes, ceci n'est pas intentionnel, mais quand même une indication que la plupart des professeurs de français dans les collèges sont des femmes.

Pour entrer en contact avec nos informateurs, nous avons téléphoné aux collèges où l'administration nous a procuré le nom et l'adresse électronique des professeurs de français. Nous avons donc contacté les professeurs en question par mail.

Les entretiens ont eu lieu à l'école où le professeur travaille, et ils ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone.

### **3.3 Présentation des informateurs et leurs écoles**

#### **Informateur A**

Elle est professeur généraliste de l'Université d'Agder où elle a passé son diplôme en 2003. Elle n'a pas de compétence formelle pour enseigner le français. Elle a vécu une année en France dans son enfance, et sinon elle a appris la langue pendant trois années au lycée.



C'est à l'heure actuelle, la troisième année qu'elle enseigne le français. Elle enseigne en 10<sup>ème</sup> classe, et elle suit le même groupe d'élèves depuis trois ans.

L'école où elle travaille est une école de la première à la dixième classe. Le collège (8.-10. classe) compte 140 élèves, c'est donc une petite école.

L'école est une école Comenius, ce qui implique que l'école est impliquée dans une coopération internationale avec d'autres écoles. L'école a eu des projets de langues en anglais et en français avec une école en Angleterre, avec des élèves anglais qui apprennent aussi le français, Avec cette école il y a eu des échanges d'élèves

Pour cette année scolaire l'école se concentre essentiellement sur l'activité physique.

Cette école propose, en plus du français, aussi l'allemand, l'espagnol et l'approfondissement en anglais.

L'école a été une école pilote pour l'introduction du nouveau curriculum, ce qui implique que celui-ci a été introduit une année avant par rapport aux autres écoles, et que les professeurs ont eu plusieurs cours de formation continue pour se familiariser avec ce nouveau curriculum.

### **Informateur B**

Notre deuxième informateur est français de naissance. Elle a passé un baccalauréat de philosophie en France. Par la suite elle a obtenu un diplôme d'enseignement en anglais et elle a étudié les langues nordiques pendant deux ans dans une université française.

En Norvège elle a étudié le français, niveau 1 et 2, à l'université d'Agder et d'Oslo.

Elle a enseigné le français pendant plus de vingt ans à l'université populaire et pendant un nombre d'année au premier niveau universitaire à l'université d'Agder. De plus elle a travaillé comme professeur suppléant en lycée.

À l'heure actuelle elle travaille au collège, où elle est attachée comme professeur depuis 1990.

Informateur B travaille dans le plus grand collège de Kristiansand, où il y a 450 élèves de la 8<sup>ème</sup> à la 10<sup>ème</sup> classe. Une grande partie des élèves sont des immigrants. Il y a six classes de français, et l'enseignement est donné par trois professeurs. Notre professeur travaille en huitième et dixième classe.

En plus de français, l'école propose l'espagnol, l'allemand et l'approfondissement en anglais.

Le domaine principal pour son collège est le développement des savoirs TICE chez les professeurs.

### **Informateur C**

Elle a passée le premier niveau de français, suivi par une formation de professeur généraliste d'une durée de 4 ans, à l'Université d'Agder et au Collège universitaire d'Oslo (HiO).

Elle enseigne depuis 7 ans, c'est pourtant la première année qu'elle enseigne le français.

Elle a passée une année en France après le baccalauréat.

L'école où elle travaille est une école de la première à la dixième classe, avec 215 élèves

De la 8<sup>ème</sup> à la 10<sup>ème</sup> classe. Elle a un groupe de français dans chacun de ces trois niveaux.

En plus du français, l'école propose des cours d'allemand, d'espagnol et l'approfondissement en anglais.

### **Discussion**

Dans *Språk åpner dører* (le plan stratégique des langues étrangères) il est indiqué que les professeurs de langues étrangères en Norvège ne possèdent pas de compétence formelle ou que celle-ci est faible. (*Språk åpner dører* 2007 :22)

Nos informateurs ne constitue pas un groupe homogène, ni en ce qui concerne leur formation, ni au niveau de leurs expériences comme enseignants. Elles ont toutes les trois résidés en France, pourtant la durée de leur séjour varie beaucoup.

Il y a aussi des différences entre les écoles où elles travaillent ; entre autre le nombre d'élèves varie de 140 à 450 élèves au niveau en collège.

### **3.4 L-06 et les documents de fond**

Dans ce passage nous avons posé des questions sur les documents officiels concernant l'enseignement des langues étrangères en Norvège. Il était notre intention de savoir quels documents concernant l'enseignement sont familiers pour nos informateurs, et lesquels sont à leur avis les plus importants. Finalement nous avons voulu savoir si les informateurs connaissent le plan stratégique de langues (*Språk åpner dører*), et éventuellement si elles s'en servent pour planifier les cours de français.

### **Informateur A**

Le seul document qu'elle connaît est le nouveau curriculum. Elle se sert d'une version locale nommé *Kunnskapsløftet i Kristiansand*, qui est un travail accompli par plusieurs professeurs dans la région de Kristiansand, dirigé par le centre pédagogique<sup>40</sup> de la ville.

---

<sup>40</sup> Pedagogisk Senter à Kristiansand fait partie de l'État d'école. Le centre à la responsabilité de développer de la pédagogie et d'élever les compétences dans les écoles de la communauté

### **Informateur B**

Elle nous répond aussi que le seul document qu'elle connaît qui concerne son enseignement en français est le curriculum. Elle ne connaît pas la version locale du curriculum.

### **Informateur C**

Elle nous procure la même réponse que l'informateur B. Nous lui demandons spécifiquement si elle connaît la version locale du curriculum, mais elle ne connaît pas ce document.

### **Discussion**

Dans le premier chapitre de ce mémoire nous avons présenté plusieurs documents qui sont, à notre avis important pour l'enseignement de langues étrangères en Norvège. Nous avons mentionné entre autres le Çadre, le Portfolio européen de langues (PEL), le plan stratégique et le curriculum même.

Seul l'informateur A connaît et utilise la version locale du curriculum. Rappelons nous que l'informateur A travaille dans un collège qui était une école pilote pour le nouveau curriculum. Pour les informateurs B et C, la version central du curriculum et le seul document qu'elles connaissent.

Au courant des entretiens, les informateurs ont clairement exprimé qu'elles reçoivent peu d'information de l'administration de leurs écoles, et qu'il incombe à chaque professeur de trouver et d'étudier les documents qui sont importants pour son travail et ses matières, ce qui rend arbitraire le choix et la pratique de l'enseignant.

Nos informateurs expriment clairement que le nombre de documents et la quantité d'information qui circulent dans le système scolaire dépassent largement leurs çapacités, et vole le temps disponible pour les élèves et l'enseignement.

Nous voyons alors que d'une part les autorités scolaires et les principaux s'attendent à ce que les enseignants trouvent eux-mêmes les informations importantes pour leur travail. D'un autre côté les enseignants auraient aimé plus d'aide pour naviguer dans cette abondance de documents. Le résultat de cette distorsion est une frustration parmi les enseignants.

### **3.5 Les informateurs et le curriculum**

Dans ce qui suit, nous tenterons de savoir comment les informateurs ont-elles reçu d'information sur le curriculum. Y-t-il une collaboration parmi les collèges concernant le curriculum ? Nous avons aussi l'intention de comprendre ce que représente un curriculum

pour nos informateurs, ainsi que de savoir quel rôle le curriculum joue-t-il dans la planification et la réalisation des cours de français.

### **3.5.1 Comment avez-vous reçu de l'information/enseignement concernant le nouveau curriculum ?**

**L'informateur A** nous répond qu'elle travaille dans une école pilote pour le curriculum, et qu'en conséquence son école a dispensé une formation sur le sujet. Elle nous dit que malgré cela elle n'est pas arrivée à saisir le contenu du nouveau curriculum. Elle le trouve vaguement formulé et peu concret, ce qu'elle tente d'illustrer par l'exemple suivant ;

À l'heure actuelle elle est en train d'élaborer des tests en français oral, et à son avis il est difficile de concrétiser les objectifs de compétence qu'on trouve dans le programme d'enseignement.

Elle a reçu sa formation de professeur généraliste suivant le L-97, un curriculum qu'elle a plus apprécié, parce qu'elle le trouve beaucoup plus concret et aussi parce que c'est un curriculum qui propose de méthodes d'enseignement

Elle nous confie qu'elle se sert toujours de L-97 en plus de la version locale de L-06. Comme elle est un professeur relativement peu expérimenté, elle trouve que c'est un avantage d'avoir un curriculum avec des conseils de méthodes pour l'enseignement

« Je trouve que curriculum devrait procurer plus d'aide qu'il en est le cas »<sup>41</sup>

**L'informateur B** nous répond qu'à son école elle trouve que les professeurs ont reçu peu d'information concernant le nouveau curriculum. Les professeurs à son école ont littéralement reçu le curriculum dans les mains avec le message de le lire. L'école organise des réunions tous le mercredi après-midis. Certaines de ces réunions ont abordé le curriculum. De plus il y a certaines maisons d'éditions qui ont promu des manuels conçus après le L-06 et qui ont à ce propos donné des cours avec des exercices pour démontrer que leurs manuels sont bien dans la lignée du nouveau curriculum.

**Informateur C** a fait la même expérience que l'informateur B. Elle nous dit qu'à partir de l'automne 2008 ceci va changer. Les professeurs de langues étrangères à son école vont commencer une coopération formalisée, et le programme d'enseignement sera un des thèmes.

---

<sup>41</sup> "Jeg synes læreplanen burde være mer til hjelp enn det den er".

## **Discussion**

Nos informateurs trouvent toutes les trois qu'elles n'ont pas reçu suffisamment d'information de L-06.

À leurs avis, l'école laisse aux professeurs l'initiative de se tenir au courant des documents qui touchent à leur travail.

Nous avons vu que, malgré tout, l'introduction de L-06 a suscité il y a une certaine activité dans les trois écoles que représentent nos informateurs.

Nous nous sommes demandé si l'attitude des informateurs peut exprimer que le nouveau curriculum est difficile à saisir et qu'il faut par conséquent travailler beaucoup pour concrétiser les objectifs de compétence ? Leurs attitudes peuvent, à notre avis, aussi être une réaction contre la bureaucratie dans les écoles.

Il est aussi connu qu'il y a toujours une certaine résistance chez les professeurs quand il est question d'introduire en nouveau curriculum ou d'autres documents directifs. Selon Engelsen ceci est un trait qui caractérise une réforme (Engelsen, 2008 :12)

### **3.5.2 Que signifie un curriculum pour vous ?**

**Informateur A** nous répond que pour elle un curriculum est un guide et un aide, donc un auxiliaire dans son travail de professeur. Il est à son avis un document qui lui indique ce qu'il faut enseigner. Pour elle, le L-06 est trop vaguement formulé, et devrait proposer pas de méthodes d'enseignement. De plus elle trouve problématique que les objectifs de compétence ne soient pas indiqués pour chaque classe du collège, mais qu'on doive les évaluer au bout de trois ans de collège.

**Informateur B**, de son côté, souligne qu'un curriculum lui indique l'opinion de personnes extérieure à l'école sur ce à quoi il faut donner priorité dans l'enseignement, ainsi que la compétence que les élèves doivent acquérir par l'enseignement. Un curriculum peut aussi lui donner une certaine idée des moyens pour atteindre ces objectifs.

« Le programme d'enseignement m'aide à me proposer des buts, mais pour moi ceci est d'une importance inférieure, parce que les buts/objectifs sont restés les même pendent longue temps »<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> "Og det hjælper meg å sette meg mål, men det betyr ikke så mye for meg, for de målene har egentlig vært de samme lenge"

**Informateur C** nous dit que c'est un document qu'elle consulte au début, ou bien avant, chaque année scolaire, pour voir quel est le programme d'études. Selon elle, les objectifs de compétence sont trop vaguement formulés, il n'y a rien de concret à « attaquer ». Cependant elle souligne que, saisir et concrétiser les objectifs de compétence ne représente qu'un quart de son travail, puisqu'il faut trouver les objectifs subordonnés, les méthodes d'enseignement et éventuellement des textes.

### **Discussion**

Nous allons commencer notre discussion par une répétition de la définition de programme d'enseignement que nous avons citée dans le premier chapitre du mémoire :

« Des moyens centraux qui donnent une mise au point plus précise des buts généraux de l'école ainsi qu'une définition de l'emploi du temps, le contenu des matières, les modes de travail et l'évaluation » (Gundem 1990 :21, notre traduction)

Suivant Engelsen (Engelsen 2006 :29) cette définition a été formulée dans les années 1970. Nous nous demandons si elle est toujours valable ?

Retournons à la définition même ; pouvons-nous employer cette définition à propos de L-06 ?

Nous remarquons que les méthodes d'enseignement manquent dans le nouveau curriculum, ce qui a été observé et commenté par nos informateurs. Les matières sont décrites par des objectifs de compétence qui sont très vastes, et ceci semble problématique pour nos informateurs.

Nous avons l'impression que le programme d'enseignement représente un guide ou bien un cadre référentiel, mais qu'il n'occupe pas une place très importante pour le professeur. (Voir ci-dessous comment le professeur se réfère au programme d'enseignement dans son travail)

### **3.5.3 Existe-t-il une coopération/discussion entre vous et vos collègues concernant l'enseignement à la lumière du nouveau curriculum ? Si oui, comment est-elle organisée ?**

**Informateur A** nous informe qu'elle a coopéré avec d'autres professeurs pendant l'année scolaire où son école était une école de pilote pour le L-06, quand ils ont travaillé pour concrétiser le programme d'enseignement, et décomposer le programme pour chaque classe de collège.

Elle est le seul professeur de français de son collège et pour l'instant elle n'a pas de collaboration avec d'autres professeurs de langues.

**Informateur B** nous dit qu'elle avait l'habitude de collaborer avec ses collègues de français auparavant, surtout d'une façon informelle. Comme l'organisation des classes a changé, ceci n'est plus possible. Dans son école les élèves sont organisés en bases, ce qui implique, entre autre, que le bureau du professeur est à côté de la salle de classe et que les élèves de chaque année de collège sont physiquement séparés. Elle a donc perdu la proximité de ses collègues de français, et la collaboration spontanée a disparu, ce qu'elle regrette beaucoup.

Il existe pourtant une collaboration plus formelle, surtout au début de chaque semestre quand les professeurs planifient l'année scolaire. Des réunions avec les autres professeurs de français de l'école (ils sont en tout trois professeurs de français) ont lieu au maximum deux fois par an.

**Informateur C** a fait la même expérience que les deux autres informateurs, à savoir que la collaboration avec les collègues se passe d'une façon spontanée. Cependant, dans son école, cette collaboration sera rendu plus formelle à partir de l'automne 2008. Elle est le seul professeur de français de son école, donc il s'agit d'une collaboration avec les professeurs d'autres langues.

### **Discussion**

*La Culture pour l'apprentissage* (Kultur for læring) souligne qu'il est important que le professeur ait des compétences sociales, pour ainsi être capable « de coopérer et communiquer avec les élèves, les parents et les collègues (...) » (St. Melding no 30/2003-04 : 94, notre traduction, c'est nous qui soulignons) Plus loin dans ce même document il est indiquée que « l'intensité relativement bas d'apprentissage peut être expliqué par les tradition de l'organisation et les formes du travail, ainsi qu'une manque de traditions pour réfléchir et partager les savoirs entre les collaborateurs dans l'école (...) (ibid. :94, notre traduction, c'est nous qui soulignons).

Les entretiens montre clairement il n'existe pas de collaboration formelle entre les professeurs de langues dans les écoles représentés.

Les informateurs nous expliquent que la cause est le manque de temps, tandis nous avons vu que la raison peut aussi être l'organisation physique du travail, puisque les collègues sont éloignées les uns des autres.

Nous avons aussi demandé s'il existe un forum pour les professeurs de français dans la région de Kristiansand. La réponse est négative. Il n'existe aucune forum pour échanger les idées ou

qui après nous pourrait-être une bonne idée. Les informateurs ont clairement exprimé que un tel forum aurait été un grand aide pour eux. Chaque professeur tient en effet son pratique privée.

Comme nous avons déjà mentionné, le L-06 est considéré comme un curriculum très ouvert par nos informateurs. Elles expriment que cette manque de collaboration va probablement avoir comme conséquence que l'enseignement devient très différent dans les collèges.

### 3.5.4 Quelle place occupe le curriculum dans votre enseignement ?

**L'informateur A** nous avons déjà dit qu'elle ne se sert pas de la version centrale du L-06. Au début de chaque semestre elle emploi la version local *Kunnskapsløftet i Kristiansand*, pour élaborer des objectifs concrets qui dirigent son travail. En plus elle se sert du L-97 qu'elle connait bien.

Elle se fait aussi des plans plus détaillés qui couvre toutes les semaines d'un semestre.

« Ce n'est pas les programmes d'enseignement qui dirigent l'enseignement. C'est l'expérience de chaque professeur ainsi que les manuels »<sup>43</sup>

**L'informateur B** nous confie que le programme d'enseignement n'occupe pas une grande place dans l'enseignement de tous les jours, mais pour la planification et l'évaluation de l'enseignement et les résultats des élèves il est très important. Elle se crée des objectifs qu'elle place sur un axe temporel, et elle planifie des tests pour ses élèves.

Elle souligne pourtant que pendant les classes de français le programme d'enseignement est inférieur, comme elle fait confiance dans son expérience. Elle change spontanément entre différents méthodes. Pour elle le plus important est de voir les élèves, leurs besoins et d'adapter l'enseignement à cela.

Il lui arrive de photocopier le programme d'enseignement pour distribuer aux parents ou aux élèves qui sont intéressés. Elle avoue qu'elle se sent obligé de suivre le L-06 par craint de représailles, comme il y a des parents qui sont très informés des devoirs qu'ont l'école et les professeurs envers les élèves.

**Informateur C** se sert surtout des manuels et le guide de professeurs qui suit les manuels, pour planifier son enseignement. En plus elle se sert du L-97 qui est à son avis plus concret que le L-06 et qui propose des méthodes d'enseignement. Elle avoue qu'elle est très dirigée

---

<sup>43</sup> "Det er ikke læreplanen som styrer undervisningen. Det er den enkelte lærers erfaring og lærebøkene"



par les manuels, comme c'est la première année qu'elle enseigne le français. Elle pense que quand elle aura plus d'expérience, elle pourrait se libérer des manuels. De plus elle estime que les jeunes professeurs, avec peu d'expérience soient plus fidèles au programme d'enseignement. Cependant elle avoue que de son côté elle ne se sert pas beaucoup du programme d'enseignement du L-06, elle emploie surtout le guide de professeur et le L-97. Souvent elle ressent le besoin de discuter sa matière et le programme d'enseignement avec d'autres professeurs de français, mais comme nous avons déjà mentionné il n'existe pas un tel forum à Kristiansand.

« Je ressens souvent le besoin de parler avec d'autres professeur de français. J'ai un besoin de discuter ; qu'est-ce que nous pourrions demander des élèves ? Quels progrès pourrions-nous demander ? »<sup>44</sup>

Remarquons que ce professeur ne connaît pas *Kunnskapsløftet i Kristiansand*, un document qui aurait pu procurer de l'aide à ce propos.

## **Discussion**

Les réponses des informateurs nous démontrent clairement que le programme d'enseignement ne fait pas partie de leur travail quotidien, mais sert comme un guide auquel elles réfèrent pour planifier les cours au début du semestre. Nous constatons que 2 des 3 informateurs préfère se servir du L-97 comme elles estiment que ce curriculum est plus concret et qu'il propose de méthodes d'enseignement

### ***3.6 Le L-06 dans l'enseignement, quelques traits généraux du curriculum***

#### **3.6.1 Par l'introduction de nouveau curriculum, l'intention des autorités est que l'enseignement des langues étrangères doit être pratique. Comment interprétez-vous cela, et comment se reflète votre interprétation dans la salle de classe ?**

**Informateur A** nous dit que pour elle « pratique » signifie que les élèves doivent apprendre à se servir de la langue dans des situations pratiques, et pas uniquement à connaître des règles grammaticales. Après la disparition du travail sur projet pratique il y a d'avantage d'élèves

---

<sup>44</sup> "Jeg kjenner mange ganger behov for å snakke med andre fransklærere. Behov for å diskutere; hva skal vi kreve, hvor langt skal de komme".

qui se sentent obligés de choisir une langue étrangère. Il s'agit souvent d'élèves qui ne sont pas forts en matières théoriques, alors l'approche pratique est devenue plus importante. Son interprétation de l'approche pratique a comme suite qu'elle focalise beaucoup sur l'oral, elle dédramatise des situations de tous les jours, et de plus ses élèves doivent contribuer aux dialogues. Pourtant, à son avis, une approche pratique permet de lire, écouter, et écrire le français.

Pour introduire aux élèves la culture française, elle montre des films ou bien elle fait de la cuisine avec sa classe d'après des recettes françaises.

Elle commence tous ses cours en français, en introduisant le thème du jour. Après elle pose aux élèves des questions sur l'introduction, pour les encourager à parler le français et aussi pour voir si les élèves ont bien compris son introduction.

**Informateur B** nous répond que pour elle le français pratique signifie que les élèves doivent apprendre des phrases et des mots qui peuvent être utiles pour un dialogue en français. À son avis, les textes que les élèves étudient n'ont aucune valeur si l'élève n'est pas capable de les découper en bouts et de reconstruire d'autres phrases à partir de ces bouts de phrases. Elle dit que pour les élèves qui obtiennent des résultats moyens ou faibles, elle les encourage à apprendre des petits dialogues de tous les jours, par cœur.

En somme, pour elle le français pratique signifie qu'on apprend quelque chose qui peut être transmis dans des situations pratiques en France. Par exemple de faire les courses, acheter des billets de train etc.

Dans son enseignement elle parle le plus de français possible, mais pour les explications de grammaire elle se sent obligée de parler le norvégien pour que les élèves comprennent.

**Informateur C** comprend l'enseignement pratique de deux façons ; de « faire des choses » comme jouer des pièces de théâtre, et de se servir de la langue. Elle nous raconte que ses élèves sont habitués à ce qu'il se passe quelque chose d'autre que de lire et étudier des textes dans ses classes de français. Elle a monté une scène dans la salle de classe, où ses élèves jouent soit un serveur soit un client, et les dialogues sont en français. Elle combine ses connaissances de théâtre avec ses connaissances de français. Elle nous dit aussi qu'elle travaille constamment pour faire en sorte que les élèves osent parler le français, et pour que les élèves ne se gênent pas pour faire des fautes.

Pour elle « pratique » veut aussi dire parler le français, et se servir de la langue ; « Pratique veut dire parler, pas uniquement lire, et c'est volontairement que les élèves fabriquent

quelques choses eux-mêmes. Qu'on les laisse produire leurs propres dialogues, et qu'on laisse le théâtre et le drame entrer dans la matière de langue. »<sup>45</sup>

## **Discussion**

La notion de langue pratique on la retrouve dans plusieurs documents, entres autres *La culture pour l'apprentissage* et le Profil.

« Le programme d'enseignement en deuxième langue étrangère doit être changé pour que les objectifs de la matière encourage une approche pratique et une compétence communicative variée et à plusieurs niveaux » ensuite ; « Si on doit arriver à transformer la matière en une matière pratique, cela demande un développement étendu des compétences du professeur ainsi que la création de nouveaux outils didactiques » (St.melding no.30 :48, notre traduction) Suivant ce même document « chaque matière dans l'enseignement peut être plus ou moins pratique ». (Ibid. :47, notre traduction).

Le programme d'enseignement souligne que « apprendre une nouvelle langue étrangère est tout d'abord de se servir de cette langue ; de lire, d'écouter, de parler et d'écrire » (L -06 :97, notre traduction)

Speitz & Lindemann ont fait des entretiens avec des professeurs de langues et des principaux dans leur travail « Le statut de la deuxième langue étrangère ». Parmi leurs informateurs il y a des enseignants qui pensent que la deuxième langue étrangère n'est pas accessible pour tous les élèves, mais convient le mieux aux élèves doués. (Speitz & Lindemann 2002 :25).

Comme c'était l'intention de rendre la deuxième langue obligatoire dans le collège, il était primordial de changer l'enseignement dans une direction qui la rende accessible pour chaque élève.

Les données nous ont clairement démontré que la notion « français pratique » n'est pas transparente. La conception varie entre une approche utilitaire à une approche tactile ; « faire des choses ». Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous avons vu le même phénomène chez les auteurs, que leurs conception de « pratique » n'était pas convergente.

Nos informateurs professeurs ont à plusieurs occasions dites que le manque de transparence est le problème principal du nouveau programme d'enseignement.

---

<sup>45</sup> "Det betyr å prate, ikke bare lese, og gjerne at de lager noe selv. At de får til å lage egne samtaler, og at teater og drama kommer inn i språkfaget"

### **3.6.2 Le programme d'enseignement des langues étrangères issu du L-06, ne propose pas de méthodes d'enseignement. Trouvez-vous que cela est un avantage ou bien un inconvénient ? Pourquoi ?**

**Informateur A** nous confie que cela lui manque. Elle a fait ses études de professeur d'après le L-97, et elle s'est donc habituée à suivre un programme d'enseignement qui vise à atteindre des objectifs concrets et qui propose des méthodes d'enseignement. Cela lui donne une sécurité dans son travail, puisqu'elle estime que les méthodes proposées dans le L-97 fonctionnaient bien. Nous lui demandons si elle ne trouve pas que la flexibilité qu'offre le L-06 est un avantage ? Elle nous dit qu'elle est d'accord que le L-06 est flexible, mais que l'inconvénient est que cela demande un professeur créatif, sinon les élèves souffrent.

**Informateur B** de son côté applaudit cet aspect non-dogmatique de L-06. Elle nous répond tout de suite qu'il est un avantage. Elle commence à nous parler de la Finlande et la formation des professeurs dans ce pays. À son avis cette formation est sérieuse, et les professeurs ne sont pas licenciés avant d'être bien formés. « Une fois bien formés, les professeurs ont la liberté de faire ce qu'ils veulent. Ils peuvent enseigner d'après leurs personnalité et focaliser à leur choix, si les objectifs sont atteints »<sup>46</sup> Nous continuons par lui demander si elle estime que les programmes d'enseignement détaillés sont un reflet du manque de confiance dans le professeur ? Elle répond qu'à son avis les professeurs en Norvège sont un peu des marionnettes ainsi que des outils ; « tu es un outil, tu es un outil entre les élèves est les autorités. Tu ne dois pas avoir trop d'idées toi-même (...). Tu dois faire ce qu'on te dit de faire »<sup>47</sup>

**Informateur C** nous a déjà confié qu'elle se sert parfois de L-97 justement parce qu'il propose des méthodes d'enseignement. Elle nous dit que le programme d'enseignement aurait bien pu indiquer des méthodes d'enseignement. En plus du L-97 elle se sert du guide du professeur qui suit le manuel. Pendant ses études elle a suivi des cours de drame, donc elle se sert aussi de méthodes qui lui sont parvenus à travers ces cours.

---

<sup>46</sup> "Når de først er blitt godt utdannet så kan de gjøre hva de vil! De kan undervise etter sin personlighet og legge vekt på hva de vil, bare målene er oppnådd"

<sup>47</sup> "Altså, du er et verktøy, du er et verktøy mellom de som bestemmer og elevene, og du skal ikke ha noen spesielle ideer selv. Du skal gjøre det du blir fortalt."

## **Discussion**

Dans *la Culture pour l'apprentissage* il est marqué le suivant : » Dans les limites d'objectifs de compétence transparents et obligatoires, il est une responsabilité professionnelle de choisir les méthodes et les moyens d'action pour atteindre ces buts » (St. Melding no. 30 2003/4 :35, notre traduction). Cette même perspective non-dogmatique nous la retrouvons dans le CECRL.

L'opinion de nos informateurs est divergente sur cette question. D'un côté l'aspect non-dogmatique du L-06 est apprécié, de l'autre côté cela peut rendre le professeur incertain. La citation ci-dessus est à notre avis une expression de confiance envers le professeur et son habilité de faire des bons choix envers ses élèves.

Nous voyons clairement que parmi nos informateurs, l'informateur la plus expérimentée est celle qui apprécie le plus la liberté au niveau des méthodes d'enseignement. Quand aux deux autres informateurs, nous avons l'impression qu'elles pensent qu'avec plus d'expérience elles aussi vont apprécier la liberté de méthodes.

De plus nous avons déjà vu que nos informateurs ne pensent pas que les objectifs de compétence soient transparents ; au contraire elles trouvent que le curriculum est vaguement formulé, riche en mots et peut concret.

Un des informateurs exprime clairement qu'elle est frustrée par le fait qu'il faut interpréter le curriculum.

Dans la deuxième partie du mémoire nous avons pu constater que les auteurs de manuel sont conscient que la liberté de méthodes peut être un défi pour le professeur. Pour procurer de l'aide, surtout au professeur novice, les auteurs proposent une diversité de méthodes d'enseignement dans le guide des professeurs.

### **3.6.3 Suivant le nouveau curriculum, cinq aptitudes fondamentales doivent être intégrées dans chaque matière scolaire. Une des aptitudes est de maîtriser l'emploi des outils digitaux (Le TICE). Comment organisez-vous l'enseignement pour satisfaire à cet objectif ?**

**Informateur A** se sert de l'internet pour enseigner la grammaire. Elle trouve qu'il existe des bons exercices de grammaire sur l'internet. Elle estime qu'elle s'en sert à peu près deux heures de cours toutes les deux ou trois semaines. Son école est bien équipée pour ce genre d'enseignement, comme il y a un ensemble de classe d'ordinateurs portables.

**Informateur B** ne se sert jamais de l'internet ou d'équipement de TICE dans son enseignement, comme elle estime que c'est du temps perdu. En plus son école est très mal équipée pour ce genre de travail. Il y a peu d'ordinateurs, et ils sont souvent en panne.

**Informateur C** se sert de « It's learning », qui est une plateforme de communication et d'enseignement en ligne, donc un centre digital pour les professeurs ainsi que pour les élèves. Elle a un dossier pour chaque classe de français. Par l'intermédiaire de « It's learning » elle distribue des exercices et des chaînes qui peuvent intéresser les élèves. « J'essaie d'avoir des exercices sur l'internet tout le temps »<sup>48</sup>

Pour l'instant elle ne se sert pas de la possibilité que procure le « It's learning » de suivre l'activité des élèves sur l'internet. Les exercices sur l'internet sont des devoirs que l'élève doit faire à la maison. Parmi les exercices il y en a qui demandent des casques, ce qui n'existe pas dans la salle de classe. En plus le nombre d'ordinateurs est inférieur au nombre d'élèves. À son avis cette école est mal équipée en ce qui concerne le TICE. Il y a six ordinateurs dans chaque salle de classe, et il est rare que toutes les six marchent.

## **Discussion**

Nous savons déjà que l'emploi des outils digitaux est une des cinq aptitudes fondamentales qui doivent être intégrés dans chaque matière scolaire.

Dans la deuxième partie nous avons étudiés l'objectif de compétence concernant le TICE, et nous avons pu constater que les auteurs de manuels sont très conscients d'intégrer cette aptitude fondamentale dans leurs manuels.

Dans le plan stratégique nous trouvons une vision très optimiste envers la possibilité que donne l'emploi du TICE dans l'enseignement. Il est marqué que le savoir du TICE comme une des aptitudes fondamentales représente un changement considérable en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères. (*Språk åpner dører* 2007 :27).

Nous avons compris qu'il y a une divergence parmi nos informateurs en ce qui concerne l'emploi du TICE. À notre avis il y a plusieurs raisons pour ceci ; l'équipement de TICE dans certaines écoles n'est pas suffisamment au point Il y a aussi un informateur qui ne pense pas que l'internet contribue à l'apprentissage. Ensuite les connaissances des professeurs sur l'emploi didactique du TICE varie beaucoup, ce qui est confirmé par Speitz & Lindemann

---

<sup>48</sup> "Jeg prøver hele tiden å ha liggende oppgaver på internett"

qui ont trouvé que les professeurs se servent rarement du TICE dans l'enseignement des langues étrangères. (Speitz & Lindemann, 2002 : 28-29)

Le pratique dans la salle de classe ne répond donc pas ni à la vision du plan stratégique, ni aux objectifs du curriculum.

### **3.6.4 Selon vous, quel est le plus grand défi dans l'enseignement du français d'après le L-06 ?**

**Informateur A** répond qu'elle trouve les objectifs trop vagues. D'après elle c'est ça le plus grand défi. Ensuite, elle trouve qu'il est difficile d'intégrer les cinq aptitudes fondamentales, surtout les chiffres et les calculs. Elle ne comprend pas comment elle peut en faire une partie naturelle de l'enseignement. C'est donc ça le plus grand défi, a-t-elle répété.

**Informateur B**, de son côté, est surtout frustré par la divergence entre l'élève vu par les autorités scolaires, et l'élève qu'elle retrouve dans la salle de classe.

« Les élèves réels ne sont pas ceux que les autorités décrivent et pour lesquels ils proposent des objectifs. Je trouve qu'il y a souvent une fossé entre la réalité et le rêve »<sup>49</sup>

L'élève moyen n'est, d'après elle, pas capable d'atteindre les objectifs donnés par le programme d'enseignement. À son avis le L-06 demande une autonomie de la part de l'élève qu'elle retrouve rarement parmi ses élèves. Donc selon elle le plus grand défi est que le programme d'enseignement est trop ambitieux.

**Informateur C** nous rappelle que c'est la première année qu'elle enseigne le français, donc le programme d'enseignement du L-06 avec lequel il faut qu'elle se réfère pour les langues étrangères. Elle nous confie qu'elle se sert assez souvent du L-97 pour avoir des idées de comment elle peut concrétiser les objectifs de compétence. Quand à ce programme d'enseignement du L-06, en tant que tel, elle nous dit qu'elle le trouve trop riche en mots, et qu'il est formulé d'une façon non-transparente, donc il faut l'interpréter. « Il est dommage à mon avis qu'il faut en effet interpréter un programme d'enseignement. Moi, j'aurais aimé un programme d'enseignement qui soit le plus concret possible, le plus sécurisé possible. Un programme d'enseignement qui rende l'interprétation impossible »<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> "Altså at den faktiske elevmassen ikke er den elevmassen som de (myndighetene) beskriver og lager mål for. Jeg synes veldig ofte at det er et gap mellom virkeligheten og ønsketenkningen."

<sup>50</sup> "Det er synd at en må begynne å tolke, faktisk, en læreplan. Ja, jeg ville helst hatt en læreplan så konkret som mulig, og så sikret som mulig. At det ikke var mulig at en skulle begynne å tolke".

Elle trouve que le plus grand défi quand elle enseigne le français est de motiver les élèves, de les faire parler le français en classe. Il y a aussi un défi particulier lié au fait que dans la classe de français se trouvent beaucoup d'élèves à qui elle n'enseigne que pendant les cours de français, donc elle ne les connaît pas très bien. Il peut, suite à cela, être difficile d'avoir du respect parmi les élèves. Elle nous dit que pour elle « il est important de donner la priorité à une matière qui n'a pas toujours la priorité parmi les élèves »<sup>51</sup>, pour montrer aux élèves que le français est une matière importante.

### **Discussion**

Dans le livre blanc *Au premier rang* ainsi que dans *La culture pour l'apprentissage* il est un principe important qui veut que les programmes d'enseignement ne soient pas trop restreints et fermés, justement pour que l'enseignant professionnel puisse choisir les méthodes d'enseignement et les outils didactiques qu'il considère les plus appropriés à chaque instant. Nos informateurs ne nous donnent pas l'impression d'apprécier ces principes du curriculum, au contraire nous avons l'impression que cela représente un facteur d'incertitude dans leur travail d'enseignantes, à l'exception de l'informateur B.

Nous avons vu que c'est elle l'enseignante la plus expérimentée, et c'est elle qui apprécie le plus l'approche non-dogmatique du curriculum.

### **3.6.5 À votre avis, quelle est la différence principale entre le L-97 et le L-06 concernant le programme d'enseignement des langues étrangères ?**

**Informateur A** répond que le L-97 était plus concret, moins riche en mots et plus facile à saisir et à suivre. Cet informateur nous a déjà confié qu'elle se sert toujours du L-97 pour planifier ses cours de français. L-06 est à son avis plus ouvert et laisse au professeur le soin de l'interpréter et de choisir le contenu de l'enseignement.

Le nouveau programme donne plus de liberté au professeur, ce qu'elle trouve bien, mais comme elle nous a déjà dit, les propositions de méthodes d'enseignement lui manquent.

**Informateur B** trouve que la plus grande différence est que tandis que le L-97 indiquait ce que l'élève devrait (burde) apprendre, le L-06 donne des buts de compétence qu'il faut atteindre. Les buts de compétence sont à son avis des objectifs absolus. Elle trouve que le L-06 focalise d'avantage sur la responsabilité de l'élève envers son propre apprentissage et à

---

<sup>51</sup> "Når et språkfag, som kanskje ikke er prioritert blant elevene så er det kjempeviktig at det blir prioritert av meg!".



son auto-évaluation. Suite à cette exclamation elle répète qu'elle se demande ou se trouvent les élèves qui soient capables d'atteindre tous les objectifs du programme d'enseignement.

**Informateur C** souligne que dans le curriculum précédent il avait un programme d'enseignement propre pour le français, tandis que dans le L-06 le programme d'enseignement est commun pour toutes les langues étrangères. En plus le L-97 était plus détaillé, il donnait des propositions méthodologiques ainsi que des propositions de textes, chansons etc. qui pouvait servir pour atteindre les objectifs du programme d'enseignement.

### **Discussion**

Dans le premier chapitre du mémoire, nous avons fait une analyse et une comparaison de deux programmes d'enseignement concernant le français ; notamment le L-97 et le L-06. Pour ce dernier nous avons vu que le programme d'enseignement est commun pour toutes les langues étrangères, tandis que le L-97 avait un programme propre pour le français. Nos informateurs pointent à la liberté de méthodes comme un facteur qui distingue le L-06 du L-97. Nous avons compris que ce côté non-dogmatique du curriculum représente un défi particulier.

## **3.7 Le L-06 dans l'enseignement, quelques objectifs de compétences de chaque domaine principal**

Dans le passage suivant nous avons choisi quelques objectifs de chaque domaine principal, et nous avons posé des questions sur l'interprétation des professeurs concernant ces objectifs. Nous avons sélectionné des objectifs, qui à notre avis, représentent un défi particulier et qui sont susceptibles d'interprétations divergentes.

Nous avons consacré le plus d'attention au domaine principal du savoir- apprendre comme cela est un domaine principal qui n'apparaît pas dans les curricula précédents.

### **3.7 1. Le savoir-apprendre**

*3.7.1.1 Le nouveau curriculum est partagé en trois domaines principaux ; la savoir-apprendre, la communication et langue, culture et société. Le domaine principal savoir-apprendre est introduit comme domaine principal dans le L-06. Quelles réflexions est-ce que vous faites autour de ce fait ?*

**Informateur A** nous répond qu'elle ne comprend pas la raison pour introduire le savoir-apprendre comme domaine principal. À son avis le savoir-apprendre est la base de tout enseignement en langue étrangère, donc tout à fait intégré.

**Informateur B** nous dit que pour elle le savoir-apprendre doit être dirigé par le professeur. Elle pense que les objectifs de compétence liés au savoir-apprendre sont beaucoup trop ambitieux pour les collégiens, même ceux de la dixième classe. À son avis ceci montre bien que les auteurs du curriculum n'ont pas considéré le groupe cible.

« Je trouve que les objectifs sont très souvent beaucoup trop ambitieux, surtout en ce qui concerne les réflexions et les travaux indépendants des élèves (...) Il faut une connaissance considérable des deux langues pour pouvoir comparer les langues et en tirer des conclusions »<sup>52</sup>.

Elle continue que selon elle les objectifs de compétence lié au savoir-apprendre sont appropriés pour les élèves les plus doués, et pas pour le collégien moyen.

Nous lui demandons s'il n'y a pas moyen de comparer les langues d'une façon assez simple ; par exemple constater que la construction des phrases est différente, ainsi que la conjugaison des verbes. Elle nous répond que oui, cela est possible, et elle le fait en classe, mais c'est toujours d'après son initiative. À son avis les élèves n'ont pas d'autonomie en ce qui concerne le savoir-apprendre. Elle ajoute en plus qu'elle est surprise par le niveau de norvégien que possèdent ses élèves. Ils se trouvent à un niveau assez bas, et leurs connaissances en grammaire sont moyennes, ce qui rend le savoir-apprendre d'avantage difficile.

**Informateur C** nous répond qu'elle n'a pas beaucoup réfléchi autour du savoir-apprendre comme un domaine principal. Elle suppose que le savoir-apprendre, comme la communication, sont des facteurs qui doivent être présents et actifs au niveau du travail oral et de la conversation.

## **Discussion**

Dans le nouveau curriculum, le savoir-apprendre représente un des domaines principaux, ce qui est un changement comparé au L-97. Nous voyons que l'importance de développer des stratégies d'apprentissage est soulignée.

---

<sup>52</sup> "Jeg synes at de målene er veldig ofte altfor høye, særlig når det gjelder egne tanker og selvstendig arbeid (...) Det krever ganske mye innsikt i begge språkene hvis man skal begynne å sammenlikne språk og trekke konklusjoner".

« Le domaine principal « savoir-apprendre » comprend la connaissance de son propre savoir-apprendre ainsi que l'emploi de la langue. Le fait de développer des stratégies d'apprentissage approprié (...) pourrait augmenter le profit de l'enseignement de la matière » (L-06, 2005 :98, notre traduction).

Selon nous, l'intention de faire du savoir-apprendre un domaine principal, est de focaliser sur le processus d'apprendre à apprendre, qui à son tour fait partie de l'apprentissage à la vie ( livslang læring).

Il est primordial pour l'apprentissage d'une langue que l'élève soit motivé. L'élève peut être motivé par reconnaissance des manques de savoir, un « gap » entre les savoirs qu'il a déjà et les savoirs qu'il aimerait posséder.

Il nous semble que pour les professeurs inclus dans notre étude, le savoir-apprendre ne fait pas vraiment partie de leur enseignement, au moins pas d'une façon consciente. Le professeur B répète à plusieurs occasions qu'elle ne croit pas que les élèves soient capables d'atteindre les buts de compétence dans le L-06. Le même informateur a à plusieurs occasions souligné que ses élèves sont faibles en norvégien. Nous avons l'impression que pour elle avoir des compétences langagières implique de maîtriser la grammaire.

De plus nous avons l'impression que les professeurs estiment que le savoir-apprendre c'est à l'élève de le développer, sans l'aide du professeur.

Suivant Holec, le savoir-apprendre est une aptitude qu'il faut développer, ce n'est pas une propriété innée. (Holec, 1990 :82).

C'est au professeur d'aider l'élève en lui montrant le chemin vers le savoir-apprendre, qui est un processus individuel et personnel.

Nos informateurs se plaignent que de guider les élèves d'une telle manière prend beaucoup de temps, et que d'une certaine manière cela « vole » au temps qu'ils ont disponible pour leur enseignement.

Il est évident que comme ils n'ont que trois cours de français par semaine, il faut bien disposer de son temps. D'un autre côté, si le professeur peut aider son élève vers l'autonomie, c'est à notre avis du temps bien dépensé.

**3.7.1.2 Un des objectifs de compétence du domaine le savoir-apprendre est que l'élève doit exploiter ses propres expériences de savoir-apprendre quand il apprend une nouvelle langue. Comment préparez-vous l'enseignement pour aider l'élève à atteindre cet objectif ?**

**Informateur A** essaye de montrer aux élèves les similarités qu'il y a entre le français et l'anglais. Elle a fait des posters qui sont pendus dans la salle de classe pour aider les élèves à

devenir plus conscients des ces similarités. L'année dernière, elle a fait un tour en Angleterre avec sa classe, pendant lequel ils ont visité une classe anglaise qui était aussi en train d'étudier le français. Au courant de ce séjour elle a régulièrement fait la comparaison des deux langues.

Dans le manuel qu'elle emploie, les élèves sont encouragés à comparer les langues.

**Informateur B** nous répond que c'est surtout à partir des fautes que font les élèves qu'elle les encourage à comparer le français avec l'anglais et le norvégien. Ce n'est pas une partie de l'enseignement qui est planifié, cela se passe plus spontanément. Elle répète encore une fois qu'elle trouve que les élèves manquent des savoirs basiques en grammaire norvégienne. Il lui arrive souvent d'avoir des élèves en 10<sup>ème</sup> classe qui ne savent pas ce qui est respectivement le sujet et l'objet dans une phrase. En plus elle trouve qu'il manque de l'initiative chez les élèves, donc il faut les diriger et les aider à voir les différences ainsi que les similarités entre les langues.

**Informateur C** Nous dit que dans ses classes de français elle se sert de la « pédagogie de la souris »<sup>53</sup> (musepedagogikken) ; si une souris ou un oiseau mort apparaît on en parle spontanément et on dirige l'enseignement autour de cet incident. Parfois elle entend que ses élèves de français parlent avec des élèves qui apprennent l'espagnol et qu'ils font des comparaisons des deux langues, ce qu'elle trouve très positif.

### **Discussion**

Le domaine principal « savoir-apprendre » consiste de quatre objectifs de compétence. L'un des quatre est « que l'élève doit exploiter ses propres expériences en savoir-apprendre quand il apprend la nouvelle langue ». (L-06 2005 :100, notre traduction).

Il nous paraît que pour nos informateurs ceci est synonyme de comparer les langues ; de trouver des différences et des similarités, ce qui est en effet un des autres objectifs de compétence. Il est apparemment difficile de distinguer ces deux objectifs de compétence. Cette comparaison de langue n'est pas planifiée par le professeur, cela se passe plus spontanément.

Dans la deuxième partie du mémoire nous avons remarqué que les auteurs parlent aussi de trouver les différences ainsi que les vraisemblances comme outil dans le savoir-apprendre

---

<sup>53</sup> Normalement une méthode en science naturelle, ici employé comme métaphore.

*3.7.1.3 Un autre objectif de compétence du domaine savoir-apprendre est que l'élève doit être capable de décrire et évaluer son propre effort d'apprentissage de la nouvelle langue. Comment cela se passe-t-il dans vos classes de français et quels outils sont disponibles pour les élèves ?*

**Informateur A** s'est une fois servie de schémas d'auto-évaluation qu'elle a trouvée dans le guide des professeurs. À son avis l'auto-évaluation prend trop de temps. Elle dit qu'il aurait été possible que ses élèves écrivent un livre de bord (logg), mais qu'elle n'aurait pas eu le temps de les lire. Le français n'est pas une matière de haute priorité, ni chez le professeur ni chez les élèves. Pour ses élèves, qui ont débordé le français d'après le L-97, le sujet ne donne pas de point qui compte pour l'accès au lycée. En plus c'est une matière au choix, donc non-obligatoire. Ces facteurs contribuent, à son avis, à ce que les élèves fournissent peu d'efforts pour apprendre la langue.

**Informateur B** nous dit qu'à son école ils emploient de plus en plus un système pour rendre les élèves conscients de leurs savoirs. Ils font cela par une auto-évaluation assez simple où l'élève doit faire une croix. : « Je sais beaucoup, je sais ou je ne sais pas »<sup>54</sup>. Les professeurs sont actuellement en train d'élaborer une description des trois catégories.

De son côté elle fait des petits tests, assez souvent, qui examinent différents aspects de l'enseignement. Selon elle les tests qu'elle trouve dans le guide du professeur, qui suit le manuel, sont trop vastes et comprennent plusieurs sujets. Avec ses propres tests elle tente d'isoler les différents aspects de l'enseignement pour ainsi concrétiser pour chaque élève en quoi consiste ses problèmes.

**Informateur C** offre une conversation par semestre pour chaque élève où ils parlent de l'apprentissage du français. Elle tente de savoir par exemple comment l'élève juge ses progrès, ainsi que quel aspect de l'apprentissage il trouve important à focaliser. Si l'élève souhaite faire des progrès au niveau des notes ; comment faut-il travailler pour qu'il atteigne son but ?

En plus elle collabore avec ses élèves pour planifier et évaluer l'enseignement ainsi que les méthodes et les outils didactiques

---

<sup>54</sup> Kan mye, kan, kan lite.

## **Discussion**

Le portfolio de langues européennes (PEL) consiste en trois parties (voir première partie). Parmi ces trois parties se trouve le passeport de langues, qui sert à l'auto-évaluation de l'élève.

Suivant Gjørven et Johansen il est primordial pour développer la connaissance du savoir-apprendre de faire en sorte que l'enseignement soit évalué par le professeur comme par l'élève. (Språk og språkundervisning 2/2007 :21).

Le guide du professeur qui suit les manuels, procure normalement des schémas consacrés à l'auto-évaluation.

Dans le précédent nous avons pu constater que les professeurs ne se servent pas beaucoup de l'auto-évaluation des élèves sous prétexte qu'ils n'ont pas suffisamment de temps disponible. Informateur B se sert pourtant des petits tests, qu'elle accomplit régulièrement. Pour toutes les trois, le PEL est un document inconnu.

Comme nous l'avons mentionné dans la deuxième partie du mémoire, le PEL est introduit comme un projet pilote en Norvège, à partir de l'automne 2006.

Dans la région de Kristiansand, il n'y a aucun collègue qui participe à ce projet. Il n'est donc peut-être pas surprenant que le PEL soit inconnu pour nos informateurs ?

### ***3.7.1.4 Quelle perception du savoir-apprendre en langues étrangères représente à votre avis le L-06 ? Avez-vous une perception convergente ?***

**Informateur A** estime que la focalisation sur la langue parlée est la plus importante, comme elle trouve qu'il est important de donner aux élèves la confiance en leurs habilités d'apprendre une nouvelle langue. À son avis il est plus important de pouvoir parler que de connaître parfaitement la grammaire. Que de savoir conjuguer parfaitement les verbes a peu de valeur si l'élève n'est pas capable de construire des phrases et de communiquer.

Elle nous dit qu'elle pense que sa perception du savoir-apprendre est la même que celle qui est exprimée par le L-06. Pourtant elle a mis un moment à saisir ce fait, comme elle trouve le programme d'enseignement vaguement formulé, ce qu'elle nous a répété à plusieurs occasions.

**Informateur B** focalise beaucoup sur la grammaire et la structure de langue pendant ses cours de français. Elle trouve aussi qu'il est important pour les élèves d'écrire la langue. Elle se sert de ses propres expériences comme étudiante de langue quand elle enseigne, pour elle il est important de bien connaître la grammaire et de pouvoir écrire quand elle apprend.

L'écrit soutient le parlé et facilite à son avis l'apprentissage de la langue. Son expérience de professeur est que les élèves ne sont pas négatifs envers les exercices de grammaire, au contraire cela leur donne un but concret dans l'apprentissage et une impression de maîtriser. Pour elle la notion du savoir-apprendre dans le L-06 n'est pas une notion transparente, et suite à cela elle a du mal à nous dire si sa propre perception du savoir-apprendre et celle exprimée dans le L-06 sont convergentes.

**Informateur C** de son côté pense que ce programme d'enseignement invite à varier l'enseignement, de se servir d'une quantité de méthodes en reconnaissant que les élèves apprennent de différentes manières. Elle le compare avec l'enseignement du norvégien en première classe, où il est, selon elle, primordial de varier l'enseignement pour que tous les élèves apprennent à lire et à écrire.

Pour elle il est aussi très important que les cours soient plaisants et joyeux. Elle essaye de transmettre aux élèves la joie d'apprendre, et de leur donner une vue positive sur les langues étrangères.

### **Discussion**

Dans la première partie de ce mémoire nous avons tenté d'analyser et comparer les deux curricula ; le L-97 et le L-06. Comme nous avons déjà mentionné à plusieurs occasions, le L-06 est le premier curriculum qui traite le savoir-apprendre comme un domaine principal, à notre avis une reconnaissance sur le développement, entre autre, de bonnes stratégies pour apprendre une langue étrangère.

Selon Henri Holec, le savoir – apprendre « c'est donc de posséder les connaissances et la capacité de mise en œuvre pratique de ces connaissances qui permettent de définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage ». Holec remarque de plus que « ces capacités ne sont pas innées : elles doivent être acquises » (Holec, 1990 :82)

Un des résultats de la recherche de PISA est que les élèves dans les écoles norvégiennes ont une maîtrise inférieure pour l'apprentissage, « comme ils obtiennent des résultats faibles concernant les stratégies d'apprentissage qui sont identiques aux méthodes que les élèves peuvent employer pour s'approprier le contenu de la matière ». (St. Melding no.30/2003-04 : 14, notre traduction).

Les données présentées ci dessus nous laissent l'impression que le savoir – apprendre est une notion avec laquelle nos informateurs ne sont pas tout à fait familiers.

Il nous semble que pour eux notre question déclenche plutôt des réflexions autour de diverses méthodes d'enseignement, ils veulent inspirer et motiver les élèves à apprendre une nouvelle langue.

Dans son mémoire sur le savoir-apprendre, Randi Hauge a trouvé la même incertitude autour de cette notion. Parmi ses informateurs à elle, il y a une grosse partie qui trouve le savoir-apprendre un domaine principal problématique. (Hauge, 2008 :61)

***3.7.1.5 Le plurilinguisme est une notion qui paraît dans plusieurs documents qui touchent à l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Comment comprenez-vous le plurilinguisme, et faites-vous attention à cette notion dans votre enseignement ?***

**Informateur A** nous répond que pour elle le plurilinguisme est la faculté de communiquer dans plusieurs langues. Elle nous dit qu'elle ne voit pas d'autres façons de comprendre cette notion. Quand on lui demande ce qu'elle comprend par communiquer, elle nous répond que pour elle communiquer est de se faire comprendre en parlant.

**Informateur B** de son côté estime que cela veut dire qu'on peut se débrouiller en plusieurs langues. Pour elle le plurilinguisme est la capacité de comprendre plusieurs langues, de pouvoir communiquer en plusieurs langues. Elle ne pense pas que cela veut dire qu'on doit maîtriser chaque langue aussi bien. De plus elle nous dit que la connaissance culturelle du pays actuelle est importante pour la communication.

**Informateur C** nous dit que pour elle être plurilingue est d'avoir des connaissances langagières de plusieurs langues, et de pouvoir s'en servir pour apprendre des nouvelles langues. À son avis le plurilinguisme est très important, une bonne chose. Cependant elle souligne que parmi ses élèves se trouve certains qui ne sont pas capables d'apprendre plus de langues. Ils ne sont pas motivés, ils ont déjà du mal à suivre l'enseignement en norvégien et en anglais.

**Discussion**

Rappelons que dans la définition du plurilinguisme qui sort du conseil de l'Europe (CECRL : 11) il est souligné que le plurilinguisme ne doit pas être compris comme une maîtrise de toutes les langues dans la répertoire langagière d'une personne.

Les données nous font penser que les enseignants interprètent la notion comme s'il s'agit d'une maîtrise de plusieurs langues. À notre avis il s'agit plutôt de la compétence langagière totale, qui comprend aussi des savoirs partiels d'une langue.



### 3.7.2 La communication

*3.10.2.1 Un objectif de compétence dans la communication (niveau 1) est que l'élève doit être capable d'employer des structures langagières fondamentales et différentes formes de cohésion. Comment interprétez-vous cet objectif et comment est-il exprimé dans votre enseignement ?*

Dans ce qui suit nous allons présenter des données de deux questions qui portent sur le domaine principal de la communication. Les données des deux questions sont présentées à part, tandis que la discussion est commune.

**Informateur A** nous dit qu'elle emploie l'interprétation donnée dans *Kunnskapsløftet i Kristiansand* « L'élève doit assez vite commencer à produire ses propres petits textes, s'entraîner avec des éléments grammaticaux simples lié à ces textes »<sup>55</sup>

Elle prend les textes des élèves comme point de départ pour enseigner de la grammaire. Elle donne aux élèves l'occasion de faire des commentaires sur les textes et de corriger les fautes.

**Informateur B** de son côté estime que la cohésion signifie que les élèves doivent être capables de parler « naturellement », d'une manière cohérente, non pas par des petites phrases insolés. De plus il faut que leurs connaissances de la grammaire soit suffisantes pour construire des phrases compréhensibles.

Elle nous dit que ses élèves aiment bien d la grammaire, même si elle n'emploie pas ce terme dans la salle de classe. Elle parle plutôt d'éclaircir les fautes que font les élèves.

**Informateur C** nous dit que pour elle la cohésion représente des petits mots et expressions de tous les jours qui font la liaison des phrases et qui rendent la langue plus courante. Dans la salle de classe elle encourage ses élèves à faire des petites conversations, pour apprendre les mots et de les reprendre à plusieurs occasions.

Nous voulons savoir si elle pense que la notion de grammaire est « cachée » derrière « structures langagières fondamentales », mais elle n'a jamais pensé qu'il est le cas.

#### *3.7.2.2 Le mot grammaire on ne le trouve pas dans L-06. Qu'est-ce que vous en pensez ?*

**Informateur A** nous confie qu'elle n'avait jamais réfléchi à cela avant que nous lui en posions la question. Comme nous l'avons déjà dit, elle se sert de version locale du L-06, ou

---

<sup>55</sup> "Eleven skal starte tidlig med å skrive små, egenproduserte tekster, trene på noen enkle grammatiske elementer gjerne i forbindelse med elevtekster".

« structures langagières fondamentaux » est traduit en « enkle, grammatikalske elementer », donc dans cette version le mot grammaire apparaît.

**Informateur B** trouve que c'est une faute ou bien un malentendu qu'on ne trouve pas le mot grammaire dans le programme d'enseignement. D'après elle la grammaire forme une partie naturelle est intégrée de l'apprentissage des langues, et il n'est pas possible d'apprendre une langue sans apprendre la grammaire. De plus elle nous dit que si un élève manque de savoirs en grammaire il aura une langue qui est non-cohérente avec plein de fautes qui sera difficile à comprendre. Elle pense que le mot grammaire est devenu un mot tabou, et aussi que l'omission de ce mot est une tentation de renouveler l'enseignement en langues étrangères. De plus elle pense que la mauvaise réputation de ce mot est liée à des heures d'enseignement en grammaire ennuyeuse qu'ont vécues beaucoup de gens dans leur enfance.

**Informateur C** nous semble être surpris du fait qu'on ne trouve pas le mot grammaire dans le programme d'enseignement des langues étrangères.

Elle n'a pas vraiment fait attention à cela avant. Pourtant elle enseigne de la grammaire pendant ses cours de français. Elle nous dit qu'elle répète souvent les verbes auxiliaires avec ses élèves, mais pour elle le plus important reste de faire parler les élèves, même si leurs phrases ne sont pas construites d'une façon grammaticalement correcte.

À son avis le mot grammaire peut être associé à quelque chose de sec et de moins bien, un mot négatif.

### **Discussion**

Pendant les dernières décennies nous voyons que l'intention des autorités scolaires est que l'enseignement en langues étrangères soit tourné vers un enseignement qui focalise sur la compétence communicative de l'élève.

Suivant le L-06, l'enseignement des langues étrangères doit être pratique, pour que les langues soit accessibles pour tous les élèves. L'omission du mot grammaire peut-être une conséquence de la reconnaissance que la notion de grammaire et l'enseignement pratique ne se marient pas bien.

Parmi nos informateurs, il y en a deux (A +C) qui ont reçu leur formation de professeur à la lumière de L-97. Nous remarquons que pour eux la grammaire n'est pas présente de la même manière que pour l'informateur B, qui a reçu sa formation de professeur bien avant.

Le mot grammaire nous ne le trouvons pas dans le L-97 non plus, tandis que dans le M-87 (voir première partie) nous trouvons un chapitre dédié à la grammaire avec une liste de tous les moments grammaticaux qu'il fallait enseigner.

Nos trois informateurs enseignent tous la grammaire, mais d'une façon ou les moments grammaticaux sont intégrés dans les textes et dans la conversation, ou bien à partir de fautes que les élèves ont faites.

### **3.7.3 Langue, culture et société**

*3.7.3.1 Sous ce domaine principal se trouve l'objectif de compétence suivant : l'élève doit être capable d'exprimer des expériences liées à la culture du pays cible. Comment interprétez-vous cet objectif, est comment est-ce que cela se reflète dans votre enseignement ?*

**Informateur A** nous raconte que dans sa classe elle a focalisé sur diverses activités pour varier l'enseignement et pour donner aux élèves une impression de la culture française. Ils ont fait la cuisine française, ils ont chanté, ils ont dansé et ils ont joué de la musique. En art et artisanat ils ont tenté de copier par exemple les œuvres des peintres impressionnistes.

**Informateur B** nous dit qu'elle essaye de donner aux élèves de l'information sur la France et la vie quotidienne en France, par exemple le système scolaire et la journée dans l'école française. Elle espère que cela donne aux élèves l'envie de savoir plus sur la France et la vie des Français, et ensuite leur donne envie de visiter le pays.

**Informateur C** encourage les élèves qui ont visité la France à amener des photos, des journaux ou bien de la nourriture en classe. Elle s'en sert comme point de départ pour parler de la culture française. Ils ont créé un petit café dans la salle de classe et parlent de la culture des cafés et de la cuisine française. Elle a des élèves en 9<sup>ème</sup> classe qui ont de la musique française sur leur I-pod, ce qu'ils trouvent cool.

#### **Discussion**

Suivant le L-06 le domaine principal « Langue, culture et société » comprend la notion de culture au sens large du mot. Ce domaine consiste de quatre objectifs dont trois traitent de la

conversation de la culture française et norvégienne et la comparaison des deux cultures. Le quatrième objectif est de pouvoir exprimer des expériences liées à la culture du pays cible. À notre avis nos informateurs introduisent la culture française aux élèves au sens large du mot, comme il c'est l'intention du L-06, mais d'après nous ils n'intègrent pas l'objectif d'exprimer des expériences de la culture française.

Ils transmettent qu'il est trop compliqué pour les élèves dans le collège d'exprimer leurs expériences, parce qu'ils manquent de mots.

Dans le deuxième chapitre du mémoire nous avons constaté que d'exprimer des expériences liée à la culture peut être fait d'une façon assez simple ; « J'aime » ou bien « Je n'aime pas ». En plus, il y a moyen d'exprimer ses expériences d'une façon non-oral, par exemple à travers une peinture ou bien une pièce de théâtre sans parole (mimique).

### ***3.8 L'enseignement à la lumière du L-06***

#### **3.8.1 Le manuel de français.**

Dans ce qui suit nous avons posé deux questions qui traitent sur du manuel dans l'enseignement. Nous allons présenter les données sous chaque question, mais pour la discussion elle est commune pour les questions qui concernent le manuel.

##### ***3.8.1.1 Quel rôle joue le manuel de français dans votre enseignement et comment vous –en servez vous dans vos cours ?***

**Informateur A** nous confie qu'elle se sert beaucoup du manuel pendant ses cours, pratiquement pendant toutes les classes de français. « C'est très rare<sup>56</sup> que nous ne nous servions pas du manuel ou du CD pendant une classe ». Elle s'en sert pour lire les textes, qui sont à son avis de bonne qualité, et aussi pour écouter les tests sur le disque CD qui est compris. Sur ce CD se trouve plusieurs tests et exercices de grammaire qui sont selon elle excellents. « Pour moi le manuel est un guide plus important que le programme d'enseignement »<sup>57</sup>. Selon elle, les manuels qu'elle connaît sont de très bonne qualité. Le livre qu'elle emploie pour ses cours est à son avis très pratique. La théorie et la grammaire sont entrelacées d'une bonne façon, et le manuel propose une progression logique. Pour les élèves il est facile de suivre les cours quand ils se servent du manuel.

---

<sup>56</sup> "Det er veldig sjelden at vi ikke har oppgaver eller jobbing med læreboka i en time"

<sup>57</sup> "Jeg bruker, læreboka veldig mye! For meg er den en viktigere veiledning enn læreplanen er".

Notre informateur répète plusieurs fois que le manuel est essentiel pour ses cours, alors nous lui avons demandé si elle pense se servir autant du manuel quand elle aura plus d'expérience comme enseignante de langues. Elle n'est pas sûre du rôle qu'aura le manuel dans dix ans, mais elle suppose qu'elle va se libérer de plus en plus du manuel ainsi que du programme d'enseignement.

**Informateur B** se sert de plusieurs manuels, c'est-à-dire des différentes éditions du même manuel et en plus d'une grammaire. Elle est un professeur très expérimenté et nous avons l'impression que pour elle le manuel n'est pas indispensable. À son avis les manuels disponibles ont souvent des textes qui sont trop avancés sur ce niveau. Elle nous donne l'impression qu'elle ne se sert pas du manuel d'une façon régulière et planifiée, mais plutôt spontanément et quand elle le trouve convenable.

**Informateur C** répond que dans son enseignement le manuel occupe une place assez importante. Ses élèves travaillent avec des textes du manuel chaque semaine, cependant le manuel est une sorte de base. Elle ne suit pas forcément le manuel d'une façon chronologique. Quand la classe a lu un texte dans le manuel, elle donne aux élèves l'initiative de chercher d'avantage d'information sur le même thème par l'aide autres sources, par exemple l'internet. Pour nous illustrer comment elle travaille, elle donne l'exemple suivant ; La classe devait travailler avec un texte sur Edith Piaf. Comme point de départ ils ont lu le texte dans le manuel. Ensuite les élèves cherchaient plus d'information sur l'internet, ils voyaient le film « La vie en rose » et finalement ils traduisaient la chanson « Non, je ne regrette rien ». « Le manuel a donc une place importante dans mon enseignement, mais j'ai quand même le sentiment que j'arrive à me servir d'autres sources pour éclaircir un thème ».<sup>58</sup>

### ***3.8.1.2 Employez vous un manuel qui est écrit d'après le L-06, et qui décide du choix de manuels ?***

**Informateur A** se sert d'un manuel conçu d'après le L-97. Elle n'estime pas que cela est un problème, comme le L-06 est très ouvert et flexible. Elle peut interpréter les objectifs de compétence, et remplir ses cours comme elle le trouve convenable. Elle dit qu'elle aurait eu plus de problème s'il avait fallu employer un manuel conçu d'après le L-06 pour enseigner après le L-97.

---

<sup>58</sup> "Så læreboken har stor plass i undervisningen min, men jeg føler likevel at jeg klarer å få inn flere ting om hvert tema"

Dans l'école où elle enseigne, elle est le seul professeur de français, donc le directeur de l'école lui a laissé choisir le manuel qu'elle voulait. Comme elle n'avait pas d'expérience comme professeur de français, elle a demandé des conseils à sa mère, qui est elle aussi professeur de français, et par la suite elle a choisi les mêmes manuels.

**Informateur B** nous dit que les plus anciens manuels qui sont disponibles pour ses élèves datent de 1993 ! Ils ont été complétés par une édition plus récente, comme il y avait, à une époque plus d'élèves qui ont choisi le français.

Elle, et ses collègues de français ont demandé au directeur de l'école, la permission d'acheter des nouveaux manuels pour leurs élèves. Ils ont eu la réponse qu'il n'y avait pas d'argent et que d'autres matières avaient la priorité.

**Informateur C** de son côté enseigne le français pour la première fois cette année, et elle a « hérité » des manuels de son collègue précédent. Il s'agit d'une série de manuels conçus d'après le L-97. Elle nous dit de plus qu'elle n'a jamais vu de manuels écrits suivant le nouveau programme d'enseignement, mais elle suppose qu'elle en aura des nouveaux l'année prochaine si elle garde son travail de professeur de français. Elle a pourtant l'impression que les manuels de français ne sont pas une priorité pour son école.

### **Discussion**

Nous avons déjà parlé du document *Statut pour la deuxième langue étrangère dans le collège norvégien*, une étude publiée par Heike Speitz et Beate Lindemann en 2002. Parmi les données qui sont présentées on trouve l'emploi de manuels dans l'enseignement. Il en ressort que le manuel est fréquemment employé, et qu'il s'agit souvent de lire un texte en français et le traduire en norvégien. (Speitz & Lindemann 2002 : 27)

*La culture pour l'apprentissage* souligne aussi le rôle important que représente le manuel dans l'enseignement ; « Le manuel représente l'outil didactique dominant, et le manuel en plus du programme d'enseignement constitue le point de départ pour l'élaboration des plans semestriels dans les écoles ». (St.melding 30/2003-04 : 35, notre traduction)

Nos données sont convergentes ; le manuel occupe une place très importante dans l'enseignement. Nous avons l'impression qu'il est plus important que le programme d'enseignement. Nous avons ensuite l'impression que le manuel est plus considéré comme

obligatoire (pensum) que l'est le programme d'enseignement. Le manuel, et surtout le guide de professeur, représente un grand aide pour planifier et accomplir les cours de français.

Peut-être est-il une expression de confiance envers les auteurs de manuels pour « traduire » le programme d'enseignement d'une bonne façon ?

Nos informateurs expriment qu'ils apprécient les manuels qui sont disponibles, mais que les textes sont parfois trop difficiles pour les élèves en question.

Nos informateurs ont toutes des manuels anciens qui ne suivent pas le L-06. Nous n'avons pas l'impression que ceci représente un problème pédagogique, mais plutôt une preuve que la langue française n'a pas de priorité dans les collèges à Kristiansand.

Simonsen attire l'attention vers les questions qui tournent sur le rôle des auteurs, dans l'article de Tore Brøyn, « Et lite sideblikkpå grammatikken ». Nous voyons qu'il est évident que le rôle des auteurs est très important, et peut-être d'avantage après l'introduction du L-06 qui n'est pas considéré comme transparent par nos informateurs. Nous sommes bien conscients que notre échantillon est peu nombreux, mais nous pensons quand même qu'il peut être représentatif pour les professeurs de langues étrangères dans les collèges.

Suivant le représentant du bureau des écoles à Kristiansand, les collèges ont reçus de l'argent pour acheter de l'équipement pédagogique, inclus les manuels, dans le sillage de L-06. Il souligne pourtant que ces moyens ne sont pas « øremerkede », ce qui signifie que les écoles ne sont pas obligées de dire comment cet argent a été employé.

### ***3.8.2 Employez-vous d'autres méthodes d'enseignement/outils didactiques que le manuel dans la salle de classe ? Si oui, lesquelles ?***

**Informateur A** nous a déjà fait comprendre que pour elle le manuel et le CD qui est compris, sont les outils didactiques les plus importants dans ses cours, mais elle ajoute qu'elle se sert parfois aussi de l'internet. Son école est assez bien équipée pour le TICE, il y a un classesett d'ordinateurs portables. Cependant, elle dit que c'est uniquement pour la grammaire qu'elle se sert de l'internet.

Vers la fin de l'année, elle montre parfois des films français quand les élèves sont fatigués. Elle est obligée de montrer des films sous-titrés en norvégien, comme le niveau du français des élèves n'est pas assez élevé, elle pense alors que le profit au niveau de la langue est limité. Pourtant cela donne aux élèves l'occasion d'écouter le français, et de leur donner une petite idée de la culture française.

**Informateur B** nous donne l'impression que son enseignement est assez spontané. Elle nous dit qu'elle a un but pour chaque classe de français, mais les moyens pour y arriver sont souvent improvisés. Elle dit que pour elle les plus importants est de voir chaque élève et ses besoins à lui. Elle ne se sert pas forcément des manuels pendant la classe, mais elle choisit les moyens qui lui paraissent optimales à chaque instant.

Pour les TICE elle nous confie qu'elle ne s'en sert jamais. Elle a essayé de s'en servir pendant des travaux de thème en géographie et culture, où ses élèves se servaient des pages françaises sur l'internet. Ses élèves ont aussi participés à un concours sous la direction du Centre culturel français.

Elle ne pense pas que les élèves obtiennent suffisamment de connaissances comparées au temps consacré quand ils se servent de l'internet, portant elle ajoute que pour la culture l'internet peut être convenable, tandis que pour le savoir-apprendre c'est moins bien.

Il faut ajouter que son école est mal équipée en ce qui concerne le TICE.

**Informateur C** a fait des études de théâtre, et elle se sert beaucoup de ses connaissances dans la salle de classe. En plus elle focalise beaucoup sur l'oral, surtout l'oral préparé. Elle expérimente qu'il est difficile pour les élèves au niveau du collège de parler spontanément. La musique française occupe aussi une place centrale dans son enseignement.

Elle se sert aussi du « It's learning » qui est une plateforme de communication en ligne, où le professeur peut procurer aux élèves des informations concernant l'enseignement, donner des exercices et autrement communiquer avec ses élèves.

### **Discussion**

Dans le passage 3.8.1.2 nous avons pu constater que le manuel occupe une position importante dans l'enseignement, et qu'il est largement l'outil didactique le plus employé.

Parmi nos informateurs il y a tout de même une variation en ce qui concerne les outils didactique et les méthodes d'enseignement, une variation qui dépend de la personnalité, les savoirs ainsi que de l'expérience de chaque enseignant. Certes, il faut aussi adapter l'enseignement aux élèves en question. L'informateur C est apparemment la seule qui se sert du théâtre. Ses élèves dédramatisent les textes du manuel ainsi que les dialogues qu'ils ont fait eux-mêmes.

Nous avons déjà pu constater que l'emploi des TICE n'est pas très répandu parmi nos informateurs



### **3.9 Conclusion générale de la troisième partie**

La troisième partie du mémoire a porté sur l'enseignement du professeur à la lumière de *La Promotion de la Connaissance*.

Notre échantillon consiste en trois professeurs de français qui enseignent en 10<sup>ème</sup> classe au collège.

Nous avons accompli des entretiens semi structurés avec nos informateurs, en nous servant d'un guide d'entretien.

La formation, ainsi que l'expérience comme professeur de langue varie beaucoup ; du professeur qui enseigne le français depuis plusieurs décennies au professeur qui enseigne le français pour la première année.

Notre intention était d'examiner le rôle que joue le curriculum pour planifier et accomplir les cours de français. De plus nous avons voulu savoir si le professeur connaissait d'autres documents concernant l'enseignement de français en Norvège.

En plus nous avons tenté de comprendre comment nos informateurs se servent du manuel et éventuellement d'autres outils didactiques.

Pour savoir de plus près comment les professeurs se servent du curriculum, à quel point il est présent dans leur travail, nous avons posé des questions qui portent sur les thèmes suivants ; Comment nos informateurs ont-elles fait connaissance du nouveau curriculum et comment interprètent elles les « traits généraux » du L-06 ?

Ensuite nous avons posé des questions sur les trois domaines principaux du curriculum, en focalisant sur le savoir-apprendre, vu que c'est la première fois que le savoir-apprendre est isolé comme domaine principal.

Finalement, nous avons posé des questions sur le manuel et autres outils didactiques.

Nos informateurs expriment des frustrations concernant le nouveau curriculum ; ces frustrations portent sur le curriculum même, ainsi que sur le fait que nous avons eu plusieurs curricula dans l'école norvégienne pendant les dernières années.

Nos informateurs transmettent que le nouveau curriculum est difficile à saisir, il est non transparent, trop riche en mots et pas suffisamment concret.

Ce curriculum ouvre à une liberté de méthodes, et considère le professeur comme professionnel et responsable, et par la suite apte à prendre des décisions concernant son enseignement et les méthodes qui conviennent le mieux à chaque instant.

Cette approche non- dogmatique pose des problèmes pour nos informateurs, à part la plus expérimentée. Les deux autres se servent du L-97 pour avoir des idées sur la concrétisation des objectifs de compétence, ainsi que pour avoir des idées sur la manière d'enseigner pour atteindre ces objectifs.

Nos informateurs trouvent que c'est un problème d'enseigner d'après un programme d'enseignement ouvert.

Le fait qu'il faut l'interpréter pose à leur avis des problèmes. L'enseignement ne sera pas sécurisé comme auparavant, vu qu'il va exister une quantité d'interprétations.

Nos informateurs ne collaborent pas avec des collègues, ni pour l'interprétation ni pour la mise en œuvre du curriculum, soit pour des raisons physiques (distance entre les collègues), soit parce qu'elle est le seul professeur de français à son école.

L'enseignant professionnel qui est décrit dans plusieurs documents, entre autres *Au premier rang* et *Culture pour l'apprentissage* est une notion qui ne nous semble pas être évidente pour nos informateurs, à part l'informateur B qui apprécie l'aspect non-dogmatique du L-06.

Le nouveau curriculum introduit cinq aptitudes fondamentales qui doivent être intégrées dans chaque matière. Parmi ces cinq aptitudes se trouvent les TICE et chiffres et calculs. Ces deux aptitudes fondamentales posent des problèmes particuliers pour nos informateurs.

Pour les TICE, qui est une aptitude fondamentale aussi bien qu'un outil didactique, nos informateurs expriment qu'il est difficile de l'intégrer dans l'enseignement, pour des raisons techniques ainsi que pour des raisons didactiques. Ce dernier nous fait comprendre que la formation des enseignants est souvent faible en ce qui concerne les TICE.

Quand au savoir-apprendre, les données pointent dans toutes les directions, des méthodes d'enseignement à l'importance d'encourager et inspirer les élèves.

Les réponses des informateurs nous laissent l'impression que le savoir-apprendre n'est pas une notion à laquelle nos informateurs sont familiers.

Nous avons aussi pu constater que l'auto-évaluation de l'élève occupe une place inférieure dans l'enseignement, parce que nos informateurs estiment que cela prend trop de temps.

L'auto-évaluation est un facteur très important dans le savoir-apprendre.

Un aspect important de l'apprentissage est que l'élève définisse son but d'apprentissage, et qu'il soit conscient du décalage entre son but et ses savoirs.

Le fait de se rendre compte de ses « gap », dont nous avons déjà parlé, aide l'élève à se rendre conscient des manques dans son savoir. Par la suite il peut décider le chemin à parcourir pour atteindre son but.

L'emploi du manuel dans l'enseignement dépasse largement les autres outils didactiques. Nos informateurs se servent régulièrement des manuels, et elles nous donnent l'impression que cet outil didactique est quasiment indispensable pour la planification et la réalisation de leurs cours.

Un des informateurs exprime l'importance du manuel de la façon suivante :

« Pour moi le manuel est un guide plus important que n'est le programme d'enseignement »<sup>59</sup>.

Cette exclamation met en relief l'importance du manuel aussi bien que celui du curriculum, dans la vie professionnelle du professeur.

---

<sup>59</sup> "For meg er den (læreboka) en viktigere veiledning enn læreplanen er".

## **4.0 Conclusion**

Par cette étude, nous avons voulu examiner comment est interprété et intégré le L-06 dans le travail de respectivement l'auteur de manuel et l'enseignant du collège.

L'étude est divisée en trois parties.

Dans la première partie de ce mémoire nous avons étudié des documents issus du Conseil de l'Europe et du Ministère de l'éducation et de la recherche en Norvège. Ces documents portent entre autres sur l'enseignement de langues étrangères, et forment le cadre théorique de ce mémoire.

Cette partie est intitulée **Intention**, pour ainsi signaler qu'elle porte sur le côté intentionnel du curriculum.

Un curriculum est un instrument directif qui indique le contenu de l'enseignement. Un curriculum peut être centralisé, ce qui veut dire qu'il tente d'harmoniser l'enseignement du pays. Ou il peut être décentralisé, ce qui implique plus de travail au niveau local.

La Promotion de la connaissance (L-06) est un curriculum décentralisé, ouvert, qui demande d'être élaboré au niveau local.

Ce curriculum ne propose pas de méthodes d'enseignement. C'est au professeur de choisir les méthodes adaptées aux élèves et à la matière en question.

De plus ce curriculum introduit cinq aptitudes fondamentales qui doivent être intégrés dans chaque matière.

Quand aux langues étrangères, l'enseignement doit avoir une approche pratique, en accord avec le CECRL qui voit les langues comme action, en plus de rendre les langues accessibles pour les élèves qui sont moins forts en matières théoriques.

Nous avons vu que le but d'un changement de curriculum, est de répondre aux demandes de la « société de connaissances ». Dans la société aujourd'hui il y a une circulation importante d'information. Les connaissances factuelles ne sont pas valables longtemps, donc les aptitudes fondamentales deviennent d'autant plus importantes, puisqu'elles préparent l'individu à l'appropriation du savoir. Savoir-apprendre, l'autonomie de l'élève ainsi que l'apprentissage au long de la vie sont devenues les slogans de l'école d'aujourd'hui.

Dans la deuxième partie, que nous avons intitulée **Création**, nous nous sommes penchés sur le travail de l'auteur de manuel de français. Les entretiens que nous avons accomplis avec deux auteurs constituent notre corpus.

Nous avons compris que pour l'auteur de manuel, le curriculum est un document d'importance majeure.

Avant d'aborder l'élaboration du manuel, l'auteur se familiarise avec le curriculum d'une façon approfondie. Il consulte régulièrement ce document en travaillant son manuscrit, pour s'assurer qu'il est sur la bonne voie.

Pour les auteurs que nous avons interviewés, le nouveau curriculum représente un défi particulier, en ce qu'il est très ouvert. Le curriculum donne des objectifs de compétence, mais il n'indique guère le contenu de ces objectifs. De plus son côté non-dogmatique laisse beaucoup de liberté aux auteurs, une liberté qu'ils sont arrivés à apprécier tous les deux. Nos auteurs ont avoué que c'est un curriculum qui demande beaucoup de travail avant qu'on arrive à le saisir.

Ce manque de transparence est aussi souligné par les enseignants qui sont nos informateurs dans la troisième partie du mémoire.

La troisième partie est intitulée **Action**, et porte sur le pratique du professeur dans la salle de classe. Par rapport aux auteurs de manuels, les professeurs ont encore plus de problèmes à saisir le contenu du L-06. Il y a parmi nos informateurs une certaine frustration concernant le manque de transparence du nouveau curriculum. Une frustration qui amène les enseignants à se servir du curriculum précédent (L-97) pour préparer leurs cours.

Nous avons pu constater que la direction des écoles ne procure pas beaucoup d'aide aux enseignants qui souhaitent se familiariser avec le nouveau curriculum.

De plus la collaboration entre les professeurs de langues n'existe pratiquement pas.

Dans les documents qui préparent à *la Promotion de la Connaissance*, il est indiqué que l'enseignement doit avoir une approche pratique. L'interprétation de cette notion varie parmi nos informateurs, d'une compréhension utilitaire de la langue à une approche tactile- de « faire les choses ».

L'intégration du TICE pose aussi des problèmes pour nos enseignants. D'un côté l'équipement dans les écoles n'est pas suffisamment au point, d'un autre côté il y a les connaissances qui sont incomplètes, ou bien les temps qui manquent.

À partir de nos données, nous avons pu conclure que le curriculum est un document essentiel pour un auteur de manuel, tandis que pour un professeur il est plus périphérique. Nous sommes tentés de citer Britt U. Engelsen qui dit : » Le professeur n'approprie pas son

enseignement au curriculum, il approprié le curriculum à son enseignement » (Engelsen, 2008 :35)

Il nous semble de plus que le professeur se fie à l'interprétation et l'application du curriculum faite par l'auteur de manuel.

Une preuve est que le manuel est largement l'outil didactique le plus employé par les enseignants.

Pour clore ce mémoire nous avons choisi de reprendre un de nos enseignants :

« Ce n'est pas le programme d'enseignement qui dirige l'enseignement. C'est l'expérience de chaque professeur ainsi que les manuels »

## **Bibliographie:**

- Bjørndal, Ivar: *Videregående opplæring i 800 år-med hovedvekt på tiden etter 1950*. Forum Bok, Halden, 2005
- Brøyn, Tore: *Et lite sideblikk på grammatikken*. Bedre skole 1/2008
- Blanchet, Alain & Gotman, Ann: *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Nathan, Paris, 1992
- Clemet, Kristin: *Derfor trenger vi nye læreplaner*. Bedre Skole 2/2004
- Cormon, F : *L'enseignement des langues. Théories et exercices*. Press Lyon chronique sociale. 1992
- Cuq; Jean Pierre & Isabelle Gruca: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse Universitaire de Grenoble, 2005
- Digre et al: *Reform-97,Fra skybrudd til virkelighet*. Universitetsforlaget, Oslo, 1996
- Engelsen, Britt Ulstrup: *Ideer som formet vår skole?* Gyldendahl Norsk Forlag, Oslo, 2003
- Engelsen, Britt Ulstrup: *Kan læring planlegges?* Gyldendahl Norsk Forlag, Oslo 2006
- Engelsen, Britt Ulstrup:*Kunnskapsløftet, sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*.Evalueringsrapport om L-06. Pedagogisk Forskningsinstitutt,UiO,2008
- Gundem, Bjørg Brantzæg *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Universitetsforlaget, Oslo.1990
- Gundem, Bjørg Brantzæg: *Læreplanen som instrument for politisk styring - noen innfallsvinkler*.Bedre Skole 1/2007
- Haug, Peder: *Evaluering av Reform-97*. Norsk Forskningsråd, Oslo, 2004
- Hauge, Randi: *Savoir-apprendre dans la Promotion de la Connaissance*. Masteroppgave i fransk, Oslo 2008
- Heimark, Gunn Elin: *Fagdidaktikk og fremmedspråkdidaktikk*. Språk og språkundervisning 2/2007
- Henriksen, Turid: *L'enseignement des langues étrangères en Norvège après la Réforme de 2006*. Synergies Pays Scandinaves no.3-2008 pp.87-101
- Holec, Henry: *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre* Melanges pedagogiques 1990
- I første rekke*. Norsk offentlig utredning (NOU) no.23. 2003. Kunnskapsdepartementet.
- Mønsterplan for grunnskolen (M-87)*. Kirke-og undervisningsdepartementet.Aschehoug og Co, Oslo, 1987
- Kultur for læring*. Stortingsmelding no.30, 2003-2004. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Kvale, Steinar: *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendahl Norsk Forlag AS. Oslo, 2007
- Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. ÉduSCOL.  
<http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm> consulté le 01.02.2007

Le Portfolio européen de langues. Conseil de L'Europe.

[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main\\_pages/introductionf.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html) consulté le 0811.2008.

Lindemann, Beate: upublisert, Tromsø 2007

Lindemann, Beate & Speitz, Heike: ”*Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angret*” Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. Telemarksforskning-Notodden, 2002

Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og de videregående opplæringa (Opplæringslova) med endringer, sist ved lov av 30. juni 2006 nr. 57 (i kraft 1. januar 2007). Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, 2007

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave. Kunnskapsdepartementet, Oslo, 2006.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo, 1997. Det kongelige kirke-, utdannings- og forsknings departement, Oslo, 19978

Mønsterplan for grunnskolen. Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) Oslo, 1974

Mønsterplan for grunnskolen. Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) Oslo, 1987.

*Profil de la Politique Linguistique Eduçative, Norvège.* Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg. Ministere de l'Éducation et de la Recherche, Norvège. 2003-2004

Simonsen, Torill & Speitz Heike: *Europeisk Språkperm, lærerehåndbok.* Telemarksforskning-Notodden, juni 2006

Slette, Øystein: *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring. Med forarbeid og kommentarer.* Pedlex Norsk Skoleinfo. Oslo, 2005

Soria-Moriar-

erklæringen. [www.regjeringen.no/nb/dep/smk/dok/rapporter\\_planer/Rapporter/2005/Soria-Moria-erklaringen.html?id=438515](http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/dok/rapporter_planer/Rapporter/2005/Soria-Moria-erklaringen.html?id=438515)

*Språk åpner dører.* Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen.

Kunnskapsdepartementet, 2005.

*Språk åpner dører.* Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen. Revidert utgave januar 2007. Kunnskapsdepartementet.

Trebbi, Turid: *Gjennomgang av reformene av 94 og 97. Kontinuitet og sammenheng mellom fagplanene.* Franskundervisning fra ungdomsskole til universitet. Red. Francine Girard.

Skriftserien nr. 64. Høgskolen i Agder, Kristiansand 1999.



## Annexe 1

### Intervjuguide til bruk ved intervju av lærebokforfattere i forbindelse med masteroppgaven

**Mål:** Målet med intervjuene er å se på hvordan lærebokforfattere forholder seg til læreplanene når de skriver lærebøkene sine.

Jeg vil også se på om det har vært spesielle utfordringer knyttet til det å skrive lærebøker relatert til Kunnskapsløftet, sammenliknet med tidligere læreplaner. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvilke offentlige dokumenter angående språkopplæringen i Norge som de anser viktige som bakgrunnsdokumenter, samt hvilket syn på språklæring de fremmer i sin lærebok.

#### Innledning

- Bakgrunn: Utdannelse, yrkeserfaring, evt. undervisningserfaring
- Har du skrevet lærebøker før? I så fall hvor mange og hvilke bøker er det?
- Hvorfor skriver du lærebøker?
- Hvem skriver du lærebøkene for?
- Hva er den største utfordringen med å skrive lærebøker i fremmedspråk?

#### Bakgrunnsdokumenter

- Den nye læreplanen for grunnskolen/videregående skole, Kunnskapsløftet, introduseres nå gradvis i skolen. For inneværende skoleår introduseres den blant annet i 10. klasse.
  - a. Hva synes du om dette nye læreplanverket?
  - b. Var det etter din mening bruk for nye læreplaner nå?
- Hvilke offentlige dokumenter anser du som de viktigste når det gjelder fremmedspråkundervisningen i Norge? Hvorfor er de viktige? Vil vi finne spor av noen av disse dokumentene i læreboken din?
- Flerspråklighet (plurilingvalisme) er et begrep som vi kjenner fra blant annet noen av Europarådets dokumenter når det gjelder fremmedspråkundervisningen. Hvordan forstår du dette begrepet, og på hvilken måte avspeiler det seg i læreboken din?

#### Kunnskapsløftet i læreboken, generelle trekk

- Med innføringen av Kunnskapsløftet så er det departementets ønske at fremmedspråkundervisningen skal gjøres praktisk. Hvordan tolker du dette, og på hvilken måte kommer det til uttrykk i læreboken din?
- Læreplanen i fremmedspråk etter L-06 gir ingen metodeføringer for undervisningen. På hvilken måte har dette påvirket arbeidet ditt med læreboken?
- Ifølge L-06 skal fem grunnleggende ferdigheter integreres i alle fag, på fagets egne premisser. En av de grunnleggende ferdigheter er å beherske bruk av digitale verktøy. Hvordan avspeiler dette seg i læreboken din ?
- Hvilket(e) aspekter ved Kunnskapsløftet synes du har vært den største utfordringen å implementere i læreboka di?
- Hva anser du som hovedforskjellen på L-97 og Kunnskapsløftet når det gjelder læreplanene i fremmedspråk?

## **Kunnskapsløftet i læreboken, spørsmål fra hvert av de tre hovedområdene.**

### **Språklæring**

- Den nye læreplanen i fremmedspråk er delt inn i tre hovedområder; språklæring, kommunikasjon og språk, kultur og samfunn. Hovedområdet språklæring er nytt i denne læreplanen sammenliknet med foregående læreplaner (i L-97 var det integrert i kunnskap om fransk språk, kultur og egen læring). Hvilke tanker gjør du deg omkring dette?
- Et av kompetansemålene i språklæring er at eleven skal utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket. Hvordan kan læreboken din hjelpe eleven å nå dette målet?
- Et annet av kompetansemålene er at ” eleven skal kunne beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket”. Tilbyr du eleven noe verktøy for å nå dette målet i læreboken din, i så fall hvilket(e)?

### **Kommunikasjon**

- Under hovedområdet kommunikasjon finner vi dette kompetansemålet: eleven skal kunne ”bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding”. Hvordan tolker du dette kompetansemålet og hvordan kommer det til uttrykk i læreboken din?
- Hvordan tolker du fraværet av begrepet/ordet grammatikk i den nye læreplanen?

### **Språk, kultur og samfunn**

- Under hovedområdet språk, kultur og samfunn finner vi dette kompetansemålet: ”eleven skal kunne gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur”. Hvordan tolker du dette målet og hvordan kommer det til uttrykk i læreboken din?

### **Skapelsen av en ny lærebok**

- Hvordan foregår arbeidet med en lærebok. Kan du beskrive prosessen for meg?
- Kan du beskrive hvordan du bruker læreplanen når du arbeider med manus til læreboken din?
- Læreboken din er rikt illustrert. Hvilken hensikt har illustrasjonene?
- Det kan være en ulempe med lærebøker at de blir fort utdaterte, kanskje særlig med henblikk på stoff som omtaler kultur og samfunn, samt illustrasjonene. Er dette noe du tenker på når du lager lærebok, og i tilfelle på hvilken måte?
- Legger forlaget noen føringer for arbeidet? I tilfelle hvilke?
- Kan du fortelle litt om samarbeidet med forlaget?

## Annexe 2

### Intervjuguide til bruk ved intervju av lærere i forbindelse med masteroppgaven.

**Mål:** Mål med intervjuet er å undersøke hvordan fremmedspråklærere forholder seg til læreplanen når de planlegger og gjennomfører undervisningen. Videre å undersøke hvilken plass lærebøkene har, samt hvilket syn på språklæring de baserer undervisningen sin på. Intervjuet skal også ta sikte på å undersøke deres tolkninger av og syn på den nye læreplanen.

### Innledning

- Bakgrunn: Utdannelse, undervisningserfaring. Eventuell etterutdanning i forbindelse med Kunnskapsløftet.
- Hvor mange elever har denne ungdomsskolen?
- Tilbyr skolen undervisning i andre fremmedspråk?
- Hvor mange elever har du i hver fransk-gruppe og hvordan er de organisert?
- Hvilket (e)satsningsområder har denne skolen?

### Bakgrunnsdokumenter

- Hvilke offentlige dokumenter som vedrører fremmedspråkundervisningen i Norge kjenner du til, og hvordan er du blitt kjent med dem?
- Hvilke dokumenter anser du for å være de viktigste og hvorfor?
- I ”Språk åpner dører”(s.9) står det at denne strategiplanen er retningsgivende for alle ansvarlige på alle nivåer, også den enkelte lærer. Er du kjent med denne strategiplanen? Har den betydning for ditt virke, og i så fall hvordan?

### Om læreplaner

- Hva er en læreplan for deg?
- Hvordan er du blitt gjort kjent med læreplanen?
- Hvilken plass har læreplanen i undervisningen din?
- Samarbeider du med/diskuterer undervisningen etter de nye læreplanene med kolleger? I så fall, på hvilken måte foregår dette?

### Kunnskapsløftet i undervisningen, generelle trekk

- Med innføringen av Kunnskapsløftet så er det departementets ønske at fremmedspråkundervisningen skal gjøres praktisk. Hvordan tolker du dette og hvordan gjennomfører du det i praksisfeltet? ( Se ”Kultur for læring s.47 og ”Språk åpner dører” s.17)
- Læreplane i fremmedspråk etter L-06 inneholder ikke metodeføringer for undervisningen. Synes du dette er en fordel eller ulempe? Hvorfor?
- Ifølge L-06 skal fem grunnleggende ferdigheter integreres i alle fag, på fagets egne premisser. En av de grunnleggende ferdigheter er å beherske bruk av digitale verktøy. Hvordan løser du dette i praksis?

- Hvilket aspekt ved den nye læreplanen synes du har vært den største utfordringen å implementere i undervisningen din?/ Hva er den største utfordringen med å undervise fransk etter den nye læreplanen i fremmedspråk?
- Hva anser du som hovedforskjellen på L-97 og L-06 når det gjelder læreplaner i fremmedspråk?

### **Kunnskapsløftet i undervisningen, spørsmål fra hvert av de tre hovedområdene:**

#### ***Språklæring***

- Den nye læreplanen er delt i tre hovedområder; språklæring, kommunikasjon og språk, kultur og samfunn. Hovedområdet språklæring er nytt i denne læreplanen sammenliknet med foregående læreplaner (i L-97 var det en integrert del av kunnskap om fransk språk, kultur og egen læring). Hvilke tanker gjør du deg omkring dette?
- Hvilket syn på språklæring ligger etter din mening til grunn for den nye læreplanen i fremmedspråk. Sammenfaller det med ditt syn?
- Et av kompetansemålene i språklæring er at ”eleven skal utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket”. Hvordan legger du opp undervisningen med tanke på å hjelpe eleven å nå dette målet?
- Et annet av kompetansemålene er at eleven skal kunne beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket. På hvilken måte foregår dette i dine språkklasser og hvilke redskaper har elevene til disposisjon? ( evt. Spørre om språkpermen, sjekklister i lærebøkene og lignende)
- Flerspråklighet (plurilinguisme) er et begrep som vi kjenner blant annet fra noen av europarådets dokumenter når det gjelder språkundervisningen. Hvordan forstår du dette begrepet, og tar du hensyn til det i undervisningen?

#### ***Kommunikasjon***

- Under hovedområdet kommunikasjon, nivå 1, finner vi dette kompetansemålet:” eleven skal kunne bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding” Hvordan tolker du dette kompetansemålet og hvordan implementerer du det i undervisningen din?
- Ordet grammatikk forekommer ikke i den nye læreplanen. Hva mener du om det?

#### ***Språk, kultur og samfunn***

- Under hovedområdet språk, kultur og samfunn finner vi dette kompetansemålet: ”eleven skal kunne gi uttrykk for opplevelsen knyttet til språkområdets kultur”. Hvordan tolker du dette målet og hvordan arbeider du med det i undervisningen din?

### **Læreboka i undervisningen/andre didaktiske hjelpemidler**

- Hvilken plass har læreboka i undervisningen din?
- På hvilken måte bruker du læreboka?
- Er det en lærebok som er skrevet ifølge Kunnskapsløftet?
- Hvem er det som avgjør valget av lærebok ved skolen hvor du arbeider?
- Bruker du andre hjelpemidler enn læreboka i undervisningen? I så fall hvilke?