



Résumé: *Le « savoir-apprendre » est un domaine important et focalisé dans le nouveau programme des langues étrangères en Norvège. Ce mémoire de maîtrise étudie l'hypothèse qu'il existe une différence entre l'intention du programme et le programme compris et opérationnalisé par les enseignants. Nous avons interviewé six professeurs de français de la région d'Oslo pour examiner leurs compétences dans le domaine savoir-apprendre, ainsi que la façon dont ils interprètent et réalisent ces objectifs. Cet article présente les résultats les plus importants de l'étude.*

Mots-clés: *savoir-apprendre, curriculum, école secondaire norvégienne.*

Abstract: *Learning is one of the main focuses in the curriculum of 2006 for foreign languages. The thesis looks at the difference between the intention of the curriculum, and the perceived and executed curriculum. Six French teachers in the region of Oslo have been interviewed in order to obtain knowledge about their level of competence in language learning and how they interpret and execute these learning objectives. This article presents the most significant findings of the study.*

Key words: *language learning, curriculum, norwegian secondary education.*

1. Introduction

En 2006 une nouvelle réforme scolaire est entrée en vigueur en Norvège : la Promotion de la Connaissance (no : Kunnskapsløftet). Les nouveaux programmes nationaux issus de la réforme (désormais : L06) sont élaborés d'une manière ouverte et donnent en conséquence une grande liberté aux professeurs en ce qui concerne le contenu des cours et le choix de méthodes d'enseignement. La durée de la scolarité obligatoire en Norvège est de dix ans, et couvre l'école primaire (de 6 à 12 ans) et le collège (de 13 à 15 ans). L'école secondaire (de 16 à 18 ans) comprend trois classes : la seconde, la première et la terminale. Le nouveau

programme comprend à la fois l'école obligatoire et l'école secondaire en vue d'assurer la progression et la continuation de l'apprentissage, contrairement aux programmes précédents. Avant L06, il y avait un programme pour l'école obligatoire (le programme de 1997) et un autre pour l'école secondaire (le programme de 1994). La progression de niveau en niveau est indiquée par des objectifs de compétence de plus en plus approfondis et par cinq aptitudes fondamentales : l'expression orale, l'expression écrite, lecture, calcul et maîtrise des nouvelles technologies de l'information et des communications (désormais : TICE).

À partir de l'introduction de L06, il est obligatoire au collège soit d'avoir une langue étrangère (désormais : L2) supplémentaire à l'anglais soit de s'approfondir dans le norvégien, l'anglais ou le lapon. Les élèves peuvent choisir parmi plusieurs L2. Pourtant, la tendance est que l'espagnol sera de plus en plus populaire, et la conséquence est qu'il y a moins d'élèves qui choisissent les langues traditionnelles comme le français et l'allemand.

Le nouveau programme des langues étrangères contient trois niveaux. Un élève qui choisit une L2 au collège suit le niveau I. S'il continue avec la L2 au lycée, il suit le niveau II et éventuellement le niveau III. Le travail au collège sera maintenant continué au lycée. Pourtant, pour ceux qui n'ont pas choisi une L2 au collège ou pour ceux qui souhaitent apprendre une autre langue au lycée, on enseigne aussi le niveau I au lycée. Le niveau III est une matière de spécialisation. Étant donnée qu'il y a peu d'élèves qui choisissent cette spécialisation, notre enquête sera concentrée sur les niveaux I et II. Le programme des langues étrangères couvre trois domaines principaux : « savoir-apprendre », « communication » et « langue, culture et société ». Chaque domaine principal contient des objectifs de compétence assez globaux pour chaque niveaux¹.

Le concept savoir-apprendre est relié à ce que l'on appelait avant « autonomie de l'apprenant », terme déjà appliqué dans les programmes précédents norvégiens, c'est-à-dire le programme de 1994 pour le lycée et le programme de 1997 pour le collège. Cependant, ce domaine est beaucoup plus élaboré dans L06 : les objectifs d'apprentissage sont formulés explicitement et ils sont réunis sous un terme particulier : savoir-apprendre. Le programme définit le savoir-apprendre comme « conscience de son propre apprentissage et de sa propre utilisation de la langue » (L06 : 102, notre traduction). Le but est de développer une prédisposition de l'élève à continuer à apprendre tout au long de sa vie pour faire face à des exigences professionnelles et personnelles.

L'objectif de notre mémoire est d'étudier la réalisation du domaine principal savoir-apprendre dans l'enseignement du français au lycée. Les recherches montrent que les enseignants font résistance aux changements qui viennent de l'extérieur (Engelsen 2006 : 57) et que les professeurs ne s'adaptent pas aux réformes centralement initialisées. Par contre, ils adaptent les réformes à eux-mêmes, à leur propre façon d'enseigner. Goodlad (1979) distingue cinq niveaux de programme: *le curriculum idéal*, *le curriculum formel*, *le curriculum compris*, *le curriculum opérationnalisé* et *le curriculum expérimenté*. Ces

niveaux suggèrent qu'il y a une différence entre ce que les autorités scolaires désirent accomplir et ce que les enseignants et les apprenants font en réalité dans la salle de classe. Notre étude est donc basée sur l'hypothèse qu'il y a une différence entre l'intention du programme des langues étrangères issu de L06, les interprétations des professeurs et la réalisation du programme dans les salles de classe.

Le mémoire comprend trois parties. Dans la première partie, nous présentons le développement de l'apprentissage des langues étrangères depuis les années 1970 dans le but de comprendre pourquoi le savoir-apprendre est devenu un domaine aussi important. Nous constatons que les travaux du Conseil de l'Europe et d'Henri Holec y jouent un rôle important. Ensuite, nous étudions les stratégies d'apprentissage et nous présentons le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais : CECRL). Des termes comme « stratégies d'apprentissage », « rapprochement pratique à la langue », « autoévaluation » et « autonomie de l'élève » y occupent une place très importante, et L06 se base sur le CECRL. Nous nous sommes concentrés sur ce que ce dernier dit au sujet du savoir-apprendre, ainsi que sur le Portfolio européen des langues (désormais : PEL). Par la suite, nous étudions le développement des programmes nationaux norvégiens de 1994, de 1997 et de 2006 pour voir comment le savoir-apprendre s'est développé au cours de ces programmes : On peut retrouver l'autonomie de l'élève et le savoir-apprendre dans tous les trois programmes. Cependant, c'est surtout dans L06 que celui-ci se montre: il est maintenant devenu un des trois domaines principaux, il a eu une dénomination propre et il souligne la métacognition et les stratégies d'apprentissage.

La deuxième partie du mémoire est une présentation de l'enquête que nous avons faite. Dans cette partie, nous expliquons d'abord notre approche méthodique - l'enquête par entretien - basée sur un guide d'entretien élaboré à partir du programme L06. Nous avons interviewé six professeurs de français venant de cinq lycées différents dans la région d'Oslo. Elles sont toutes des femmes bien formées, mais leur expérience professionnelle et leur formation continue varient. Quatre enseignants travaillent dans un lycée traditionnel alors que deux travaillent dans un lycée moderne. Les L2 sont le domaine prioritaire dans trois sur cinq écoles. Ensuite, nous présentons et nous analysons les données obtenues. Dans la dernière partie, nous essayons d'expliquer les résultats de notre enquête.

2. Méthode

Il est normal de distinguer deux approches méthodiques : les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives. L'approche quantitative produit des données de quantité basées sur un grand nombre d'informants. L'enquête par questionnaire est une des méthodes de cette approche et l'on utilise la statistique pour l'analyser. L'approche qualitative se base sur une recherche approfondie avec peu d'informants où le chercheur essaie d'identifier les raisons pour lesquelles les informants se comportent d'une telle ou telle manière. L'analyse se fait par une interprétation des données et l'enquête par entretien est une des méthodes utilisées. L'objectif de cette approche est donc d'obtenir

une meilleure compréhension des opinions et des expériences de l'informant. Le but de notre enquête est de faire connaître les compétences des professeurs dans le domaine savoir-apprendre, la façon dont elles interprètent et réalisent ces objectifs, ainsi que d'étudier leurs opinions et leurs attitudes envers ce domaine. Pour cette raison, nous avons choisi l'enquête par entretien. Cette méthode est caractérisée par des questions ouvertes ou peu fermées, ou par des questions qui seront formées au cours du dialogue entre le chercheur et l'informant. Elle suppose la formulation d'un guide d'entretien dans lequel l'interviewer définit le sujet et formule les thèmes à explorer.

Notre guide d'entretien comprend quatre parties. Les deux premières parties portent sur le professeur, l'école et les conditions de travail. Nous posons des questions formelles concernant le professeur tant que son âge, sa formation initiale, sa formation continue et sa connaissance du programme des L2 ainsi que des questions au sujet de l'école, de l'organisation des L2 et de la collaboration entre les enseignants. La troisième partie du guide porte sur les opinions et les interprétations du programme des L2 en général : quelles sont les parties difficiles à réaliser, quelles sont les opinions sur la liberté des professeurs, comment elles interprètent l'apprentissage à vie selon L06 et quelles sont les conséquences pour le professeur. La quatrième partie porte sur la mise en pratique du savoir-apprendre. Nous posons des questions concernant les activités de l'apprentissage et les objectifs du domaine comme l'utilisation des TICE et des ressources, l'enseignement des stratégies, le plurilinguisme, l'autoévaluation, l'autonomie de l'élève et la collaboration. C'est la réalisation du domaine savoir-apprendre dans les salles de classe qui constitue le principal intérêt de notre étude, et c'est donc ces données que nous allons présenter dans cet article. Mais nous allons aussi commenter les professeurs, leurs écoles et les conditions de travail. En guise de conclusion, nous allons discuter les facteurs qui semblent rendre difficile la réalisation du savoir-apprendre pour les professeurs de français.

3. Analyse des données

3.1. Le programme en général

Tout d'abord, l'étude montre qu'en général, nos informants trouvent que le nouveau programme est cohérent, mais aussi vaste, vague et ambitieux. Ensuite, nous constatons que les enseignants trouvent les objectifs du programme peu concrets et que leurs interprétations et la réalisation des objectifs varient. L'étude montre ainsi que c'est justement le domaine étudié, le savoir-apprendre, qui pose des problèmes à nos professeurs. Elles pensent que le programme aspire à l'idéal : les objectifs sont peu réalistes et il est difficile de les réaliser en pratique. L'étude constate que la plupart des objectifs ne sont pas réalisés entièrement selon l'intention du programme formel.

3.2. TICE et d'autres outils

D'abord, nous voyons que les objectifs des TICE sont les seuls à être réalisés entièrement selon l'intention du programme. C'est un domaine prioritaire dans

toutes les écoles étudiées. Remarquons que les TICE constituent une des cinq aptitudes fondamentales du programme et que ces objectifs font aussi partie des autres programmes des matières. Ainsi, ces compétences occupent une place importante dans le nouveau programme. Il y a donc lieu de penser que ces facteurs peuvent expliquer le fait que toutes les écoles focalisent sur et accomplissent les objectifs des TICE.

Également, les TICE sont une bonne ressource pour avoir accès aux textes authentiques. Tous les enseignants se servent de textes authentiques, mais pas dans la même mesure. Il y a une correspondance entre les professeurs qui pensent que ces textes sont trop difficiles pour les élèves et ceux qui n'ont pas participé aux cours didactiques pertinentes et aux cours sur les TICE.

Les élèves doivent aussi pouvoir se servir « d'autres outils » (L06 : 104) que les TICE. L'étude montre que cet objectif est partiellement accompli par les enseignants. Les élèves se servent d'un dictionnaire, mais aucun des professeurs n'informe qu'elles utilisent d'autres ressources dans le processus d'apprentissage. L'étude constate donc qu'il y a une différence entre le curriculum formel et le curriculum opérationnalisé par les enseignants.

3.3. Plurilinguisme, métacognition et autoévaluation

Les élèves doivent pouvoir se servir de leurs expériences antérieures d'apprenant de langues pour développer leur plurilinguisme. Généralement, les enseignants de français encouragent le plurilinguisme. Le PEL peut être une ressource utile, mais les professeurs de notre étude ne se servent pas de celui-ci dans ce travail. Nous pouvons donc conclure que cet objectif n'est que partiellement réalisé par les enseignants.

La métacognition, c'est-à-dire la réflexion sur son processus d'apprentissage et la conscience de son propre apprentissage et de son propre utilisation de la langue, est une des intentions principales du domaine savoir-apprendre. Selon les idées d'Holec (dans André 1989 : 129), il est important de rendre le processus d'enseignement et d'apprentissage transparent pour que son utilité soit évidente. L'enseignant doit informer l'élève sur ce qu'il fait. Notre étude montre que les enseignants ne travaillent pas cet objectif de manière suffisante par rapport à l'intention du programme. Elles n'expliquent pas aux élèves *pourquoi* il est important d'être conscient de leur apprentissage. Ainsi, l'enquête constate qu'il y a une discordance entre le programme formel et la réalité scolaire.

Au sujet de l'autoévaluation, l'étude montre que ces objectifs sont atteints à un certain degré. Elle constate que la plupart des professeurs considèrent l'autoévaluation utile dans l'apprentissage de la langue. Cependant, la réalisation est difficile. Il est difficile de rendre les élèves capables de prendre l'autoévaluation sérieux, et les enseignants n'appliquent pas les ressources disponibles. Les professeurs qui utilisent le PEL expliquent que l'utilisation de celui-ci est difficile à la fois pour les enseignants et pour les élèves. Les élèves ont des problèmes à comprendre *pourquoi* ils remplissent les formulaires

d'autoévaluation et *pourquoi* ils s'autoévaluent, et les professeurs ont des difficultés à analyser les objectifs et les différents niveaux du CECRL. Il y a par conséquent une différence entre l'intention du programme et la réalité dans les salles de classe.

3.4. Stratégies d'apprentissage

L'objectif des stratégies d'apprentissage consiste de rendre les élèves capables de les utiliser d'une manière consciente. Le programme souligne que la conception consciente de différentes stratégies peut rendre l'apprentissage plus facile et plus sensé pour les élèves (L06 : 101). Notre étude montre que généralement, les professeurs n'enseignent pas les stratégies d'apprentissage d'une manière explicite. Ce sont surtout les professeurs qui ont participé aux cours de formation continue sur les stratégies qui essaient d'intégrer cet enseignement d'une façon que les élèves ne s'en rendent pas compte. Cela peut être expliqué par le fait que les didacticiens norvégiens Gjørven et Johansen (2007 : 20) opinent que le professeur ne doit pas enseigner ou définir les bonnes stratégies pour les élèves, mais offrir une grande variation d'enseignement. Par contre, Holec (dans André 1989 : 129) et Cyr (1998 : 112) pensent que ces stratégies doivent être présentées explicitement. Il semble donc que le programme et les enseignants de didactique de l'Université d'Oslo s'opposent sur ce point, et que la plupart des professeurs adoptent le point de vue de ces didacticiens.

3.5. Autonomie

L'autonomie signifie que l'élève est capable de prendre en charge son propre apprentissage. C'est-à-dire d'identifier ses objectifs, de déterminer la progression, de sélectionner les méthodes, de contrôler le déroulement et d'évaluer les résultats (Holec, dans André 1989 : 32). L'étude montre que les enseignants ne savent pas comment réaliser les objectifs de l'autonomie de l'élève selon l'intention du programme formel. Il s'ensuit que les élèves de nos professeurs ne sont pas autonomes dans leur apprentissage. Au contraire, ce sont les professeurs et les manuels qui décident les thèmes et les activités pour la classe. L'étude constate ainsi que le cadre scolaire rend difficile la réalisation de l'autonomie de l'élève.

3.6. Collaboration entre les élèves

En ce qui concerne la collaboration, l'étude montre que cet objectif est partiellement réalisé par les enseignants. Les élèves collaborent en paires pour comprendre et résoudre les tâches, mais ils n'évaluent pas le processus d'apprentissage et leurs objectifs en collaboration avec leurs camarades, ce qui aussi est l'intention du programme. Cet objectif figurait déjà dans les programmes précédents, et cela peut expliquer pourquoi la coopération est aussi répandue dans les écoles norvégiennes. Ce n'est donc pas un nouveau domaine pour les enseignants, ce qui leur permet d'exploiter leurs expériences professionnelles préalables.

4. Conclusion

Les données présentées ci-dessus confirment l'hypothèse du départ. Nous pouvons conclure qu'il y a une différence réelle entre le curriculum formel, le curriculum compris et le curriculum opérationnalisé au sujet du domaine savoir-apprendre : la compréhension et l'interprétation du programme faites par les enseignants et la réalité dans les salles de classe peuvent poser des problèmes pour la mise en pratique de l'intention du programme formel. Pour expliquer ce résultat, nous allons discuter certains facteurs qui semblent rendre difficile la réalisation des objectifs du domaine savoir-apprendre pour les professeurs de français dans le lycée norvégien.

Les intentions d'une nouvelle réforme scolaire se trouvent souvent dans les documents publics. Le livre blanc « Culture pour l'apprentissage » (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004) est un des textes fondateurs de L06. Ce document souligne que les écoles doivent promouvoir la collaboration entre les professeurs et l'évaluation systématique de leur pratique pour améliorer les résultats de l'apprentissage. Également, il informe que la nouvelle réforme exige la formation continue pour les professeurs dans les lycées. Plus loin, il constate qu'il est décisif pour la réalisation de la réforme que les professeurs, entre autres de langues étrangères, développent une compétence satisfaisante de didactique et de matière et que la plupart de ce développement va être accompli avant que la réforme entre en vigueur. Cependant, notre enquête montre que ceci n'est pas le cas pour les écoles étudiées. La collaboration entre les professeurs de L2 est obligatoire dans seulement une école. Les autres professeurs doivent collaborer avec leurs collègues à leur propre initiative et seulement la moitié de nos informants confirment qu'elles le font.

Également, uniquement un professeur sur six a une formation continue de L06. Selon Kristiansen (dans Hovdenak 2001 : 229), la formation et le nombre d'années travaillées dans l'école ne correspondent pas nécessairement à l'expérience professionnelle. Ce qui est important, c'est de continuer à se former et d'avoir une formation continue pertinente. L'étude montre que l'expérience d'enseignement de nos informants n'a pas d'importance pour la réalisation du savoir-apprendre. Il est donc nécessaire que l'administration scolaire donne aux professeurs la possibilité de participer aux cours didactiques pour continuer à se former et pour devenir professionnels et autonomes. Le manque de formation continue du nouveau programme peut expliquer pourquoi les enseignants ne savent pas comment réaliser les objectifs du savoir-apprendre et exploiter les ressources disponibles selon l'intention du programme. C'est surtout le PEL qui peut les aider dans le travail du savoir-apprendre. Cependant, celui-ci est toujours à l'essai en Norvège, ce qui peut expliquer pourquoi les professeurs ne l'appliquent toujours pas.

D'après Hølleland (2007 : 40), les professeurs interprètent les programmes selon leur expérience. Cette « connaissance silencieuse » peut déterminer comment l'implantation d'un nouveau programme est réalisée - surtout quand il s'agit d'un programme aussi ouvert que celui de L06. Les objectifs de compétence de L06 ne donnent pas de principes pour l'enseignement. Ce sont les professeurs

eux-mêmes qui doivent décider les méthodes d'enseignement. Cela peut causer de l'insécurité et de l'incertitude parmi les professeurs. Encore une fois nous notons dans quelle mesure la formation continue est importante : si les professeurs ne participent pas aux cours didactiques et de formation continue, ils ne savent pas comment changer leur pratique selon les intentions du programme. Aussi la collaboration avec leurs collègues peut être un appui important dans ce travail.

Également, il faut mentionner que la conception qu'ont les professeurs de leurs élèves peut jouer un rôle décisif dans l'application du savoir-apprendre. Selon les professeurs de notre étude, les élèves n'ont pas les qualités nécessaires pour accomplir ce que le programme leur demande. La moitié des informants expliquent que des élèves peu mûrs et de mauvaises attitudes envers la matière empêchent la réalisation des objectifs du domaine. La réalité scolaire est donc un facteur qui peut empêcher les professeurs d'accomplir l'intention du programme.

Finalement, nous remarquons que les cinq niveaux de programme de Goodlad (1979) montrent qu'il faut passer par plusieurs étapes pour arriver à la réalisation des programmes. Notre étude constate que la plupart des professeurs de l'enquête ne s'adaptent pas à la réforme. Cela est aussi conforme à ce qu'exprime Engelsen (2006 : 57). Les professeurs ne savent pas comment réaliser les objectifs du domaine et, en conséquence, elles ne font pas de grands changements dans leur pratique d'enseignement. Notons, donc, que quatre ans après l'élaboration du livre blanc en 2004, tous les objectifs de « Culture pour l'apprentissage » (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004) ne sont toujours pas accomplis et que cela posera des problèmes quand les professeurs vont opérationnaliser le nouveau programme. Kristiansen (dans Hovdenak 2001 : 229) proclame que la société change et se développe continuellement et que les professeurs ne sont jamais complètement qualifiés. Beaucoup a changé depuis la formation didactique des informants les plus expérimentées et l'étude constate qu'il est décisif que ces professeurs continuent à se former pour savoir suivre les mises à jour didactiques et pour savoir appliquer le nouveau programme selon son intention.

Cependant, il faut du temps pour introduire et mettre en pratique un nouveau programme national, et il y a seulement deux ans que la nouvelle réforme est entrée en vigueur en Norvège. Toutefois, l'étude constate qu'à la fois le Ministère, les écoles et les professeurs de français sont devant de grands défis pour accomplir le domaine savoir-apprendre selon l'intention du programme formel.

Notes

¹ Le nouveau programme a été présenté dans *Synergies Pays Scandinaves* n°3 2008 par Turid Henriksen.

Références

André, B. 1989. *Autonomie et enseignement*. Paris : Hatier/Didier.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Engelsen, B. Ulstrup. 2006. *Kan læring planlegges ? Arbeid med læreplaner - Hva, hvordan, hvorfor ?* Oslo : Ad Notam Gyldendal.

Goodlad, J.I. 1979. *Curriculum Inquiry : The Study of Curriculum Practice*. New York : McGraw-Hill Book Company.

Gjørven, R., Johansen, S. 2007. « Hovedområdet og kompetansemålet Språklæring i Læreplan for fremmedspråk LK06 ». *Språk og språkundervisning*, n°2, pp.17-22.

Henriksen, T. 2008. « L'enseignement des langues étrangères en Norvège après la Réforme de 2006 ». *Synergies. Pays Scandinaves*, n°3, pp 87-101.

Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.

Holec, H. 1990. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ». *Mélanges Pédagogiques*, pp 75-87.

Hovdenak, S. Stenersen (red). 2001. *Perspektiver på reform 97*. Oslo : Gyldendal Akademisk.

Hølleland, H. (red). 2007. *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo : Cappelen akademisk forlag.

Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo : Kunnskapsdepartementet.

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