



**HAL**  
open science

# Autonomisation et formation : concevoir une formation pour développer l'autonomie d'étudiants spécialistes de français dans une université en Norvège

Camille Sayous

## ► To cite this version:

Camille Sayous. Autonomisation et formation : concevoir une formation pour développer l'autonomie d'étudiants spécialistes de français dans une université en Norvège. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01997207

**HAL Id: dumas-01997207**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01997207>**

Submitted on 28 Jan 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# **Autonomisation et formation : Concevoir une formation pour développer l'autonomie d'étudiants spécialistes de français dans une université en Norvège**

**SAYOUS – Camille**

**N°d'étudiant : 10493591**

**Sous la direction de THIERRY SOUBRIE**

**Mémoire de master 2<sup>ème</sup> année professionnelle**

**Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère**

**Année universitaire 2016-2017**



## Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été grandement facilitée par l'aide de plusieurs personnes à qui je souhaite adresser ma reconnaissance.

Je souhaite d'abord remercier mon directeur de mémoire, M. Thierry Soubrié, qui m'a apporté des conseils et des réponses toujours pertinents et intéressants, qui m'ont permis de cerner mon objet de recherche, de choisir une démarche adaptée et ont alimenté ma réflexion.

Je souhaite ensuite remercier du fond du cœur ma tutrice de stage, Mme Sophie Vauclin, qui m'a donné l'occasion de travailler à NTNU. Elle m'a épaulée, soutenue, conseillée et guidée tout au long de ce stage, ce qui a confirmé ma vocation pour le métier d'enseignant de FLE. Sa générosité et son aide m'ont été précieuses pour mener à bien ce projet.

Je voudrais aussi remercier l'université NTNU de m'avoir donné la possibilité d'y faire un stage, et surtout tous les collègues de l'ISL, qui m'ont soutenu et conseillé tout au long de ce travail et ont contribué à faire de mon stage une expérience enrichissante.

Je souhaite aussi remercier les étudiants qui ont participé à ce projet, et particulièrement à ceux qui ont bien voulu participer aux entretiens. Je leur souhaite maintenant de pouvoir voler de leurs propres ailes autonomes dans leur apprentissage du français.

Je remercie aussi ma famille pour le soutien qu'ils m'ont apporté tout au long de la réalisation de ce projet et dans les moments difficiles, et particulièrement pour m'avoir aidé à finaliser ce mémoire.

Enfin, j'exprime toute ma reconnaissance à mon compagnon, pour son soutien inflexible, son aide inestimable et ses commentaires pertinents qui ont alimenté ma réflexion et ont inspiré ma pratique de l'enseignement.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : SAYOUS ..... PRENOM : Camille .....

DATE : 26/05/2017 ..... SIGNATURE : 

# Table des matières

Remerciements .....	ii
Table des matières .....	1
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>3</b>
<b>PARTIE 1 - LE CADRE DU PROJET .....</b>	<b>6</b>
CHAPITRE 1 – ENSEIGNER LE FRANÇAIS A L’UNIVERSITE NTNU EN NORVEGE .....	6
1. Le contexte national : L’enseignement des langues étrangères et du français en Norvège .....	6
1.1. Contexte linguistique et culturel : liens entre la France et la Norvège .....	6
1.2. Politique et pratiques éducationnelles dans l’enseignement des langues .....	7
2. Le contexte institutionnel : L’université NTNU .....	9
2.1. Organisation des études de français .....	10
2.2. Défis institutionnels .....	10
3. Le(s) profil(s) des apprenants de français à NTNU .....	12
4. Les objectifs de la formation .....	13
CHAPITRE 2 – DEFINIR L’AUTONOMIE : CAPACITE ET COMPETENCES AUTONOMES .....	14
1. L’autonomie dans l’apprentissage .....	14
1.1. Le contrôle de l’apprenant .....	15
1.2. Responsabilité et engagement .....	16
1.3. La capacité à prendre en charge son apprentissage .....	16
2. La mise en œuvre de l’autonomie dans l’apprentissage autodirigé .....	18
2.1. L’autonomie : capacité et « puissance de faire » .....	18
2.2. Les contextes d’apprentissage .....	19
2.3. L’apprentissage autodirigé .....	20
2.4. Les Environnements Personnels d’Apprentissage .....	21
3. Les compétences autonomes .....	21
3.1. Définir ses objectifs .....	22
3.2. Sélectionner des supports .....	23
3.3. Sélectionner des stratégies .....	23
3.4. Autoévaluer son apprentissage .....	24
3.5. La métacognition .....	24
4. Identifier et mesurer l’autonomie .....	25
4.1. Peut-on mesurer des degrés d’autonomie ? .....	26
4.2. Peut-on mesurer l’autonomie avec des tests ? .....	27
4.3. Peut-on observer des comportements autonomes ? .....	28
CHAPITRE 3 - DEVELOPPER L’AUTONOMIE : AUTONOMISATION ET FORMATION .....	30
1. « Apprendre à apprendre » : le processus d’autonomisation .....	30
2. Autonomisation et formation .....	32
2.1. Le SAAS : une structure de soutien à l’apprentissage autodirigé .....	33
2.2. L’autonomisation au cours de la formation .....	34
3. La formation ouverte .....	35
4. La formation hybride .....	36
4.1. Formations hybrides et autonomie .....	36
4.2. Conditions de réussite .....	37
4.3. L’utilisation du site de réseautage <i>Facebook</i> pour une formation hybride .....	38
5. L’apprentissage collectif et collaboratif pour favoriser l’autonomie .....	39
5.1. Le rôle de l’autre dans l’exercice et le développement de l’autonomie .....	39
5.2. Typologie du travail collectif dans la formation .....	40
5.3. Travail collaboratif et autonomie .....	42
5.4. Le développement de l’autonomie collaborative critique .....	42
<b>PARTIE 2 - PRESENTATION DE LA FORMATION .....</b>	<b>44</b>
CHAPITRE 4 – UNE FORMATION A L’AUTONOMIE POUR LES ETUDIANTS DE FRANÇAIS A NTNU :	
PRESENTATION DES DEUX VERSIONS DE LA FORMATION .....	44
1. Les objectifs de la formation .....	44
1.1. Définir des objectifs .....	45
1.2. Sélectionner des supports adaptés .....	46
1.3. Utiliser des stratégies adaptées .....	46
1.4. Evaluer son apprentissage .....	47
2. Dispositifs de formation .....	47
2.1. Le premier dispositif : une formation dans l’esprit du CRAPEL via des entretiens individuels et des activités sur la plateforme « <i>It’s Learning</i> » .....	48
2.2. Le deuxième dispositif : une formation hybride avec du travail collaboratif via des ateliers et un groupe <i>Facebook</i> .....	49
2.2.1. Un dispositif hybride .....	49
2.2.2. Un dispositif ouvert .....	50
2.2.3. Un dispositif ayant recours au travail collectif .....	50

3. Progression et organisation de la formation .....	51
3.1. Première version de la formation : une progression qui suit l'ordre logique des opérations de l'apprentissage .....	51
3.2. Deuxième version de la formation : initiation à l'exercice de l'autonomie dans l'apprentissage .....	52
3.2.1. Etape 1 : Mise en route de la formation .....	53
3.2.2. Etape 2 : Initiation à l'apprentissage en autonomie.....	54
3.2.3. Etape 3 : S'évaluer sans professeur.....	55
3.2.4. Etape 4 : Sélectionner et exploiter des ressources grâce à des stratégies .....	56
3.2.5. Etape 5 : Travailler de manière autonome sur des objectifs personnels.....	56
3.2.6. Etape 6 : Bilan de l'apprentissage.....	57
<b>PARTIE 3 - EVALUATION DE LA FORMATION .....</b>	<b>58</b>
<b>CHAPITRE 5 – METHODOLOGIE POUR L'EVALUATION DE LA FORMATION .....</b>	<b>58</b>
1. Inventaire des données recherchées.....	58
1.1. L'expérience de la formation .....	58
1.2. Le développement de l'autonomie .....	59
2. Le type de recherche.....	59
3. Techniques de recueil de données .....	60
3.1. Analyse de traces .....	60
3.2. Retours et commentaires écrits des apprenants .....	61
3.3. Entretiens d'explicitation .....	62
3.4. Journal d'étonnement et observations .....	64
4. Présentation du corpus d'étude.....	65
4.1. Traces et participation aux activités .....	65
4.2. Retours des apprenants.....	65
4.3. Entretiens d'explicitation .....	66
4.4. Extraits du journal d'étonnement .....	67
5. Considérations éthiques et limites de la recherche .....	67
5.1. La position du chercheur.....	67
5.2. Défis de la recherche.....	67
5.2.1. La technique de l'entretien d'explicitation.....	67
5.2.2. La barrière de la langue.....	68
5.3. Ethique et respect de la personne .....	68
5.3.1. Anonymisation des données personnelles .....	68
5.3.2. Contrat de communication .....	68
5.4. Biais dans la recherche.....	69
5.5. Limites de l'étude.....	69
<b>CHAPITRE 6 – L'EXPERIENCE DE LA FORMATION .....</b>	<b>70</b>
1. La participation à la formation .....	70
1.1. Participation à la première version de la formation.....	70
1.2. Participation à la deuxième version.....	72
2. La satisfaction vis-à-vis de la formation.....	73
2.1. Satisfaction générale .....	74
2.2. Satisfaction liée aux ateliers .....	76
<b>CHAPITRE 7 – LES CONSEQUENCES DE LA FORMATION SUR LES APPRENANTS.....</b>	<b>78</b>
1. Exercice de l'autonomie dans le dispositif de formation .....	78
1.1. Définir des objectifs .....	78
1.2. Sélectionner des supports et des stratégies .....	79
1.2.1. Sélectionner et exploiter des supports de manière raisonnée .....	79
1.2.2. Organisation du travail collectif : coopération ou collaboration ?.....	80
1.2.3. Planification et déroulement de la tâche .....	82
1.2.4. Faire appel à l'aide des autres .....	83
1.3. Evaluer un apprentissage.....	84
1.3.1. Evaluation de la réussite de l'activité.....	85
1.3.2. Evaluation des choix et stratégies employées .....	85
2. Conséquences de la formation sur les apprenants.....	86
2.1. Compétences autonomes .....	87
2.1.1. Définition des objectifs .....	87
2.1.2. Sélection de supports .....	87
2.1.3. Sélectionner des stratégies .....	88
2.1.3. Evaluer son apprentissage.....	90
2.2. Conséquences sur les représentations liées à l'apprentissage.....	91
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>94</b>
Bibliographie.....	97
Table des annexes.....	101
Table des illustrations.....	268
Sigles et abréviations utilisés.....	269

# Introduction

---

Dans le département de français à l'université NTNU de Trondheim en Norvège, les étudiants peuvent suivre une année d'étude (*årsstudium*), une licence ou un master, en langue, littérature et civilisation françaises, ainsi que des cours de français langue étrangère pour non spécialistes. Les effectifs des candidats ont cependant longtemps été en baisse, et donc un certain nombre de mesures ont été mises en place afin d'attirer et de retenir le plus d'étudiants possibles : absence de test de niveau conditionnant l'accès à la formation, absence d'obligation d'assiduité aux cours, événements culturels renforçant la cohésion sociale. Cependant, malgré ces efforts, beaucoup d'étudiants ne persévèrent pas après la première année, ne se rendent pas en cours ou participent rarement en classe. Ce département de français fait donc face à des problèmes de participation qui pourraient menacer sa viabilité, comme le montre l'exemple de l'Université de Tromsø qui a dû fermer sa licence de français en 2017, faute d'effectifs suffisants.

C'est dans ce contexte de l'enseignement du français à l'université en Norvège, et dans le contexte plus général de l'enseignement des langues étrangères en Norvège, que j'ai effectué un stage à NTNU au semestre du printemps 2017, de janvier à juin. L'étude du contexte et du terrain de stage a été réalisée au moyen d'études documentaires, de discussions avec le personnel enseignant et au contact des étudiants. Les discussions avec le personnel enseignant ont révélé que beaucoup d'étudiants ne semblaient pas impliqués dans leur apprentissage et donc pas responsables de celui-ci, d'autant plus que leurs compétences langagières étaient souvent insuffisantes pour suivre des cours de spécialité, ce qui peut alors entraîner découragement et décrochage.

Afin de répondre aux défis que rencontre le département de français, j'ai donc conçu une formation visant la responsabilisation des étudiants vis-à-vis de leur apprentissage afin qu'ils puissent le prendre en charge et donc le diriger eux-mêmes. La formation proposée a alors visé l'autonomisation des apprenants, c'est-à-dire le développement de leur capacité à être autonome et à réaliser un apprentissage autodirigé.

Le concept de l'autonomie de l'apprenant est donc l'objectif de notre projet, le fondement de notre questionnement et donc le thème majeur de ce travail. C'est un concept qui semble simple à première vue, mais qui se révèle complexe et multiforme. Ainsi, on pourrait croire qu'être « autonome » signifie faire tout tout seul, qu'« apprendre en

autonomie » signifie apprendre seul ou faire des exercices donnés par un professeur à faire seul à la maison, qu'on peut quantifier l'autonomie d'un apprenant en terme de chiffre ou de score, ou encore qu'un apprenant dit autonome saura toujours agir de manière autonome quelle que soit la situation. Cependant, nous nous inscrivons dans le sillage de chercheurs comme Henri Holec (1981, 1990), Annie Jézégou (2002), ou encore Philip Benson et Peter Voller (1997) afin de définir un cadre théorique autour de l'autonomie dans l'apprentissage. L'autonomie se définit alors comme une capacité en puissance de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, qui bien que présente ne s'emploie pas toujours, qui peut être exercée dans des contextes d'apprentissage à la fois formels et informels, seul ou en travaillant avec d'autres, et qui peut être développée.

Le développement de l'autonomie, ou autonomisation de l'apprenant, est donc le processus par lequel l'apprenant devient plus autonome. C'est ce que nous avons donc visé dans la conception de cette formation. Développer l'autonomie dans le cadre d'une formation peut cependant paraître contradictoire, car l'apprenant doit pouvoir prendre ses propres décisions afin d'être autonome. L'injonction « Sois autonome ! » est ainsi paradoxale car on ne peut donner un ordre à quelqu'un tout en attendant de lui qu'il fasse ses propres choix. Il y a donc une tension conceptuelle entre autonomie et guidage, et donc proposer une formation, ce qui implique le guidage des apprenants vers un objectif défini, semble être une façon inadéquate de développer l'autonomie des apprenants. Pourtant, il est possible et même important de donner la possibilité à l'apprenant d'exercer sa liberté de choix dans son apprentissage et dans la formation.

Au fil de nos lectures et à travers la confrontation avec le terrain, nous avons décidé de proposer une formation à l'autonomie afin de rendre les apprenants plus responsables de leur apprentissage. En premier lieu, nous avons conçu un dispositif de soutien personnalisé à un apprentissage autodirigé via des entretiens et une plateforme en ligne dans le sillage des travaux de Henri Holec. Cependant, ce dispositif de formation n'a généré aucune participation, ce qui nous a amené à modifier le dispositif de formation. Nous avons alors sélectionné certains paramètres pouvant permettre le développement de l'autonomie, notamment les aspects ouvert et hybride et le travail collectif ou collaboratif. Le concept d'ouverture en formation implique l'ouverture de plus ou moins de choix concernant la formation à l'apprenant, ce qui fait naturellement écho au concept d'autonomie de l'apprenant et nous avons donc voulu ouvrir un certain nombre de choix aux apprenants de manière graduelle. La formation hybride propose de combiner dans un

même dispositif un temps de formation en présentiel et un temps de formation en distantiel, le plus souvent en ligne, ce qui encourage l'apprenant à organiser et contrôler son apprentissage lui-même dans la situation de travail à distance car le contrôle du professeur se fait moins fort. Enfin, le travail collectif, ou collaboratif, même s'il semble contradictoire avec les idées reçues sur l'autonomie, peut en réalité permettre aux apprenants de développer leur autonomie grâce à l'interaction et la négociation avec les autres en vue de réaliser une tâche commune.

Ainsi, à l'issue de la formation à l'autonomie qui a été proposée aux étudiants de français au printemps 2017, nous souhaitons dans cette étude en faire le bilan, afin de déterminer si les choix de conception ont été pertinents et peuvent l'être pour d'autres formations à l'autonomie. Tout au long de ce travail, nous suivrons donc la problématique suivante : en quoi un dispositif de formation hybride, ouvert et ayant recours au travail collectif permet de développer l'autonomie des apprenants ?

Afin d'évaluer la formation proposée, nous avons donc choisi d'étudier la façon dont les apprenants y ont participé, se sont engagés dans le dispositif, et si la formation a eu pour conséquence de stimuler l'exercice de leur autonomie et son développement. Nous avons donc recueilli un faisceau de données variées nous permettant de porter un regard suffisamment vaste sur l'expérience de la formation par les apprenants et les diverses manières dont leur autonomie peut se manifester, grâce à l'analyse des traces et de la participation, à travers des sondages, des entretiens d'explicitation et la tenue d'un journal d'étonnement. Nous pourrions alors évaluer si les paramètres du dispositif sont pertinents pour la conception de formation à l'autonomie.

Dans un premier temps, nous présenterons le cadre dans lequel a été réalisé le projet, c'est-à-dire le contexte dans lequel le stage a été réalisé, qui a justifié le choix de proposer une formation à l'autonomie, et l'ancrage théorique qui a guidé sa conception en définissant le concept de l'autonomie et la façon dont celle-ci peut être développée. Puis, nous présenterons la formation que nous avons conçue et testée à NTNU, dans ses deux versions successives. Nous pourrions ensuite procéder à l'évaluation de cette formation, en précisant d'abord notre méthodologie de recueil et d'analyse de données, puis en présentant nos résultats concernant l'expérience des apprenants et les conséquences que la formation a eu sur leur autonomie. Enfin, nous pourrions conclure en discutant de la pertinence des choix retenus à la conception et des défis qui concernent la formation à l'autonomie, tout en proposant des pistes pour les résoudre.

# PARTIE 1

## Le cadre du projet

---

### Chapitre 1 – Enseigner le français à l’Université NTNU en Norvège

Le projet réalisé dans le cadre de mon stage à l’université NTNU n’a pas fait l’objet d’une commande particulière. Nous avons donc analysé le contexte et les besoins afin d’identifier des problèmes à résoudre et de proposer des solutions sous la forme d’un projet de formation. Nous présenterons donc ce contexte à la fois sur le plan national, institutionnel et au niveau des profils des apprenants.

#### *1. Le contexte national : L’enseignement des langues étrangères et du français en Norvège*

##### **1.1. Contexte linguistique et culturel : liens entre la France et la Norvège**

La Norvège est un espace relativement proche de la France de manière géographique et culturelle, avec qui elle partage certains aspects d’une culture européenne et des similarités linguistiques. Néanmoins, comme la Norvège ne fait pas partie de l’Union Européenne, les liens politiques entre les deux pays sont plus difficiles à construire. Il y a par exemple moins de 5000 expatriés français en Norvège (Ministère des affaires étrangères, 2014). Il existe néanmoins des partenariats entre les deux pays, notamment au niveau éducatif avec l’Office Franco-Norvégien d’Echanges et de Coopération (OFNEC) à l’Université de Caen, qui propose par exemple à des étudiants norvégiens de venir étudier en France (Université de Caen, 2017).

La culture française, notamment la gastronomie ou la mode peut parfois fasciner les norvégiens et leur donner envie de visiter la France. Il existe cependant une représentation assez tenace du français en tant que langue difficile, autant au niveau de la grammaire que de la prononciation, ce qui explique peut-être la popularité moindre du français face à l’espagnol et à l’allemand dans le choix des langues étrangères à l’école. L’espagnol est infusé de représentations positives, car passer ses vacances en Espagne est très courant, et même si l’allemand ne bénéficie pas pour tous d’une image aussi positive, la relative proximité linguistique avec le norvégien peut donner aux élèves une impression de facilité.

## 1.2. Politique et pratiques éducationnelles dans l'enseignement des langues

Les élèves norvégiens apprennent obligatoirement l'anglais à partir de l'école primaire alors que l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère commence dès le collège<sup>1</sup> mais n'est pas obligatoire. Les élèves sont donc souvent très compétents en anglais par rapport aux autres langues étrangères. L'anglais n'est même pas considéré comme une langue étrangère car le système éducatif détaille d'un côté un programme pour l'anglais, et de l'autre un programme pour les « *fremmedspråk* », c'est-à-dire les langues étrangères (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Les trois langues étrangères enseignées le plus souvent après l'anglais sont l'espagnol, l'allemand et le français, et ce dernier est le moins populaire des trois. En 2012-2013, parmi les élèves suivant l'enseignement d'une langue étrangère et tous niveaux confondus, 43% ont choisi l'espagnol, 43% ont choisi l'allemand, et seulement 11% ont choisi le français (Utdanningsdirektoratet, 2013).

De manière générale, l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais semble être en difficulté, comme le montre des effectifs globalement en baisse à plusieurs niveaux dans le système éducatif. Apprendre une langue étrangère est un choix assez répandu parmi les élèves, car par exemple 4 élèves sur 5 ont choisi d'apprendre une langue étrangère à l'entrée au collège en 2012-2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013). L'apprentissage peut se poursuivre au lycée, mais les effectifs passent par exemple, pour l'année 2012-2013, de plus de 20 000 apprenants d'espagnol à l'entrée au collège (8. Trinn) à moins de 15 000 en avant dernière année de lycée (VG2) et chutent à quelques milliers seulement en dernière année (VG3). Les effectifs des apprenants de langue étrangère en VG3, sont en baisse drastique depuis plusieurs années : dans la région du Sør-Trøndelag, où se situe Trondheim, les effectifs sont passés de 98 élèves en 2013-2014 à 39 en 2015-2016, et dans la région de Hordaland, où se situe Bergen, les effectifs sont passés de 170 à 55 élèves. Les chiffres restent cependant plus élevés et stables dans la région d'Oslo et Akershus avec un passage de 569 à 549 élèves (Mikkelsen, 2016). Au niveau universitaire également la tendance a longtemps été à la baisse (Meld. St. 25, 2016-2017) et en témoigne la suppression en 2016 de la licence de français à l'UIT de Tromsø (Aarskog, 2016). Le manque de compétences en langues étrangères autres que l'anglais peut donc être à déplorer parmi la population, comme le montre une enquête de 2016 sur

---

<sup>1</sup> Le collège norvégien commence à l'équivalent de la classe de quatrième en France.

les employés des entreprises norvégiennes commerçant avec des entreprises allemandes et qui, bien que cela leur semble très important, n'ont pas les compétences nécessaires en allemand pour pouvoir communiquer avec leurs partenaires (Lødøen, 2016). Cette baisse de l'intérêt pour les langues étrangères peut s'expliquer peut-être par la trop grande prééminence de l'anglais due à l'omniprésence de produits culturels anglophones.

La formation des professeurs de langue fait aussi face à des défis en termes d'effectifs en baisse parmi les candidats et donc parmi les futurs professeurs. Ceci crée alors un cercle vicieux car les futurs professeurs recrutés parmi les effectifs d'apprenants de langue au lycée, déjà réduits, sont alors moins compétents car l'université ne peut sélectionner les meilleurs, et ceux-ci ne sont pas forcément assez compétents pour former les apprenants et leur donner envie de devenir professeurs à leur tour. De plus, la formation des professeurs de langue peut varier grandement et n'assure pas toujours que ceux-ci disposent de compétences nécessaires. Il est possible d'une part de devenir professeur en suivant une formation généraliste de 4 ou 5 ans pour devenir enseignant, et en choisissant une langue étrangère comme option ou spécialité, mais l'offre est très limitée car on ne peut se spécialiser en langue étrangère que dans une seule université (Høgskolen i Østfold) et seulement en allemand (Mikkelsen, 2017b). Il est aussi possible de devenir enseignant de langue étrangère en étudiant d'abord cette langue à l'université, en obtenant au moins 60 crédits équivalant à une année d'étude ou bien un diplôme de licence ou de master, puis en passant une certification, le *Praktisk-Pedagogisk Utdanning* qui s'obtient à l'issue d'une année d'étude supplémentaire. Le programme *lektorutdanning* permet aussi de devenir enseignant dans deux matières après avoir obtenu un master dans une de ces matières et une année d'étude dans une autre matière. Ainsi, la politique de formation des enseignants privilégie la polyvalence, et même si ceux-ci sont encouragés à être très compétents dans une de leurs matières, ils le sont souvent moins dans les autres, ce qui est dommageable particulièrement si cela concerne une langue étrangère qu'ils ne maîtrisent alors pas suffisamment. D'ailleurs, aucune certification officielle de niveau en langue n'est demandée pour pouvoir enseigner. On peut donc se retrouver avec des enseignants de langue étrangère en collège et lycée dont la compétence dans cette langue est assez basse. De plus, l'offre de formation pour les professeurs de langue est assez réduite, et la demande est faible (Meld. St. 25, 2016-2017), ce qui fait craindre un manque d'enseignants de langue à l'avenir (Mikkelsen, 2017b).

Cependant des efforts ont permis d'inverser la tendance ou tout du moins de ralentir cette baisse dans les effectifs d'étudiants de langues (Mikkelsen, 2017a, 2017b). Ainsi, dans tout le pays, les candidatures pour étudier le français sont passées de 340 en 2012 à 374 en 2017, et de 204 à 306 pour l'allemand (Mikkelsen, 2017b). La situation de l'enseignement des langues étrangères est aussi en voie de changement au niveau institutionnel. Le gouvernement souhaite maintenant soutenir les humanités, en témoigne la présentation officielle du rapport n°25 du Ministère de l'Education en mars 2017, affirmant l'importance des langues étrangères, notamment pour les entreprises, constatant la situation actuelle de l'enseignement des langues étrangères et proposant des améliorations (Meld. St. 25, 2016-2017). Ce texte propose d'orienter l'enseignement des langues étrangères vers les domaines de l'économie et de l'industrie, par exemple en créant de nouveaux partenariats entre les universités norvégiennes et les universités françaises et allemandes, et d'impliquer les entreprises norvégiennes dans le recrutement des étudiants de langue étrangère. En ce qui concerne la formation des enseignants, le rapport propose d'augmenter le nombre de places dans la formation de professeurs et de permettre aux enseignants de langue étrangère de se perfectionner grâce à la formation continue.

Les pratiques d'enseignement en Norvège sont assez diversifiées et l'accent est mis, en tout cas au collège et au lycée, sur des pédagogies faisant intervenir notamment le travail de groupe. Celui-ci est encouragé notamment afin de développer des compétences sociales en gestion du travail collectif et des conflits et de développer l'autonomie des élèves, par exemple à l'occasion de projets d'entreprises au sein des écoles (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Cependant, il n'est pas certains que tous les professeurs de langue suivent ce type de pédagogie. A l'université, mes recherches et discussions avec les professeurs ont montré que les cours étaient plutôt des cours magistraux, où le professeur transmet son savoir, accompagné de séminaires où les étudiants travaillent sur des activités en groupe, auxquels ils ne participent malheureusement pas toujours.

## ***2. Le contexte institutionnel : L'université NTNU***

L'université « Norges tekniske og naturvitenskapelige universitet » ou NTNU est une grande université publique située à Trondheim, troisième ville du pays, avec pour devise « la connaissance au service d'un monde meilleur ». Plutôt orientée vers les sciences et techniques comme en témoigne le nom norvégien, que l'on peut traduire par « Université de Norvège des techniques et des sciences de la nature » (notre traduction), les sciences sociales et les humanités y sont cependant représentées. Cette université est très

ouverte sur le monde, accueille beaucoup d'étudiants internationaux et propose plusieurs masters en anglais.

L'université est divisée en plusieurs facultés, dont « Det humanistiske fakultet » (HF), dont dépend l'institut « Institutt for Språk og Litteratur » (ISL), où a eu lieu le stage. Cet institut propose des études en anglais, allemand, espagnol, français, lettres, littérature et langues nordiques, langue des signes, phonétique, norvégien langue étrangère, orthophonie, des cours en norvégien pour étrangers, japonais ou swahili (NTNU, s.-d.). Dans la section de français, coordonnée chaque semestre par un professeur différent interviennent neuf professeurs : quatre en littérature, trois en linguistique, un en civilisation et une en Français Langue Etrangère. Les cours de spécialité dispensés sont des cours magistraux avec une pédagogie plutôt frontale. Les professeurs souhaitent offrir un cadre d'études agréable et invitent les étudiants à des événements culturels à leur domicile.

### **2.1. Organisation des études de français**

Les étudiants peuvent suivre une année d'étude en français, « *årsstudium* » (NTNU, 2017a), qui peut être suivie par une licence (NTNU, 2017b) et un master (NTNU, 2017c). Ces études pouvaient se combiner avec des études européennes jusqu'à l'année 2016-2017 (NTNU, 2017d), et peuvent être intégrées au programme *lektorutdanning* (NTNU, 2017e). Il y a aussi des étudiants qui ne suivent que quelques cours dans la section de français.

Le nombre d'apprenants peut être parfois difficile à déterminer, d'autant plus que certains d'entre eux abandonnent en cours de route. Nous avons recueilli ces données via une communication privée avec la responsable administrative des études de français. Pour l'année 2016-2017, 27 étudiants étaient inscrits en *årsstudium*. En 2016-2017, 6 étudiants ont commencé une licence, 4 ont commencé le programme *lektorutdanning* et 2 ont commencé un master. Il y avait pendant l'année 2016-2017 environ 16 à 20 étudiants en cours de programme *lektorutdanning*, mais nous n'avons pas pu obtenir d'information sur les étudiants en cours de licence ou de master.

### **2.2. Défis institutionnels**

L'université a aussi été affectée par le contexte national de baisses d'effectifs chez les étudiants en français. En effet le nombre d'étudiants a globalement baissé particulièrement pour la licence (Mikkelsen, 2016). Le nombre de candidats en *årsstudium* et en licence a baissé entre 2008 et 2017, surtout le nombre de candidats dont c'est le premier choix, comme on le voit dans le tableau 1 (Samordnaopptak, 2017).

	Candidatures en « årsstudium »		Candidatures en licence	
	Nombre total de candidats	Candidats dont c'est le premier choix	Nombre total de candidats	Candidats dont c'est le premier choix
2008	310	41	113	12
2009	303	30	105	12
2010	261	27	102	12
2011	270	33	99	9
2012	289	34	102	14
2013	255	30	75	6
2014	233	34	61	8
2015	225	36	63	4
2016	247	27	49	3
2017	217	22	71	15

Tableau 1 - Candidatures à la årsstudium et à la licence de français à NTNU entre 2008 et 2017

L'acceptation des candidatures dépend ensuite du candidat lui-même mais aussi de ses autres choix, et même s'il est accepté, il ne s'y inscrit pas forcément. Le recrutement d'étudiants en première année est donc une préoccupation primordiale de l'institut et de la section, de même que la rétention d'étudiants entre la *årsstudium* et la licence puis le master. L'institut va donc à la rencontre de lycéens pour recruter de futurs étudiants, et s'efforce de proposer un cadre d'étude agréable afin d'encourager les étudiants à poursuivre leurs études. Ces efforts sont portés par l'institut mais aussi par l'équipe éducative, qui organise des événements culturels et festifs afin de favoriser la cohésion sociale. Les efforts engagés ont déjà entraîné des résultats positifs car le nombre de candidatures en licence a augmenté en 2017, comme on le voit dans le tableau 1.

Cependant, dans ce contexte où les étudiants sont difficiles à recruter, l'institut souhaite préserver son offre de formation et ne souhaite donc pas limiter l'accès de la formation. Il n'y a donc pas de prérequis de niveau en français ou de certification exigée. Les conditions d'accès à la formation précisent néanmoins qu'il est conseillé d'avoir atteint le niveau 2 de cours de français au lycée, ce qui correspond à peu près au niveau A2/B1, et de pouvoir réussir un court test en ligne créé par l'Université d'Oslo (UiO, s.-d.).

Les étudiants qui arrivent en première année ont donc des niveaux hétérogènes, et les professeurs déplorent souvent un niveau insuffisant de compétences en langue pour suivre des cours de spécialité en littérature, en civilisation ou en linguistique. Les étudiants suivent tout de même deux semaines de cours intensifs au début de l'année, centré sur les compétences langagières et la grammaire. L'institut ne souhaite pourtant pas proposer de cours de langue tout au long de l'année ce qui pourrait aider les étudiants en difficulté.

Enfin, il est important de noter qu'il n'est pas possible de créer de nouveau cours dans le cursus des étudiants, ni d'intégrer un nouveau programme de formation dans un

cours existant. Ceci implique donc que notre projet de formation ne pouvait pas être intégré dans le cursus universitaire des étudiants.

### **3. *Le(s) profil(s) des apprenants de français à NTNU***

Les étudiants suivant des cours dans la section de français sont pour la plus grande part norvégiens mais leurs profils sont assez variés, tant au niveau de leurs parcours personnels, de leurs motivations, de leurs attentes et de leurs compétences en langues. Certaines données ont été recueillies au contact des étudiants, mais aussi grâce à un questionnaire préliminaire au stage cherchant à sonder l'intérêt pour différents projets et les attentes des apprenants (cf. Annexe 1).

Les étudiants diffèrent par leurs parcours éducatifs et personnels, notamment par le type et le niveau d'étude. Alors que beaucoup d'étudiants en *årsstudium* viennent directement du lycée, d'autres ont déjà fait quelques années d'études dans une autre filière ou effectué une année de césure ou leur service militaire. Seuls certains d'entre eux ont effectué un séjour prolongé dans un pays francophone. Tous ces facteurs influencent les compétences en français des apprenants, leurs motivations mais aussi sur leur maturité et leur autonomie dans l'apprentissage.

Les motivations et les attentes peuvent également varier selon les apprenants. Certains étudiants ont un projet professionnel bien développé, comme beaucoup de ceux qui ont choisi la voie de l'enseignement et notamment le programme *lektorutdanning*, les débouchés dans l'enseignement étant assez importants. Pour les autres étudiants, les débouchés peuvent paraître plus incertains, mais cela n'empêche pas que certains aient des projets professionnels particuliers et une motivation forte. Cependant, certains n'ont pas encore développé leur projet professionnel ni réfléchi à la place du français dans celui-ci, et s'ils rencontrent des difficultés pendant les cours, cela peut freiner leur motivation. Les apprenants ont souvent la motivation de réussir leurs examens, et bien sûr d'améliorer leurs compétences en français, surtout s'ils constatent un décalage entre les attentes des professeurs et leurs compétences langagières. Ces lacunes peuvent alors devenir très problématiques, comme le remarquent les professeurs, pour pouvoir bien suivre les cours.

Certains étudiants sont plus impliqués que d'autres dans leurs études. Plusieurs étudiants participent aux activités proposées par une association d'étudiants de français ou les organisent. Les professeurs trouvent que beaucoup d'étudiants ne se sentent pas assez responsables de leur apprentissage et blâment plutôt les cours ou les professeurs pour leurs

échecs. Par exemple, après avoir reçu une note non satisfaisante à un examen, il est possible d'abord de demander des explications sur la correction, et ensuite de s'en plaindre selon une procédure officielle qui demande alors de repasser l'examen avec des examinateurs externes qui n'ont pas assuré le cours (NTNU, s.-d. b). Cette procédure permet certes d'éviter des notations abusives et de donner une seconde chance mais implique que les étudiants seront évalués par quelqu'un qui ne connaît pas bien les objectifs et le déroulement du cours. Selon les professeurs de la section de français, cela montre aussi que les étudiants préfèrent refuser l'évaluation des professeurs en leur défaveur plutôt que d'accepter leur échec et de recommencer un cours.

#### ***4. Les objectifs de la formation***

L'étude du contexte national, institutionnel et du profil des apprenants a permis de constater plusieurs problèmes à résoudre. Les études en langues étrangères et particulièrement le français sont plutôt en difficulté en Norvège et NTNU souhaite donc pallier la baisse des effectifs en s'efforçant de recruter et de retenir des étudiants. Cependant, les étudiants qui arrivent à l'université ont pour beaucoup un déficit de compétences langagières en français, ce qui pose des difficultés pour suivre des cours de spécialité. Le manque de responsabilité dans l'apprentissage peut alors entraver la volonté et la capacité à s'améliorer. De plus, les apprenants n'étant pas accompagnés par un cours ou des activités régulières qui leurs permettraient d'améliorer leurs compétences langagières en français général, ils sont livrés à eux-mêmes et ne savent pas forcément comment s'y prendre pour apprendre le français de manière autonome.

Ainsi, suite à cette analyse du contexte et des besoins, nous avons choisi de proposer une formation qui permettrait de rendre les apprenants plus responsables et plus autonomes dans leur apprentissage. Cette formation a donc eu pour objectif de développer l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage, afin qu'ils puissent prendre en main leur apprentissage du français en apprenant comment améliorer leurs compétences langagières en français par eux-mêmes. Ceci leur permettrait alors de mieux réussir leurs études. Nous visons donc particulièrement les étudiants en première année ou *årsstudium*, afin de leur permettre de commencer leurs études de français sur de bons rails et de ne pas décrocher.

Après avoir ainsi présenté le contexte et les objectifs de la formation, nous allons présenter le cadre théorique qui nous a permis de concevoir le programme de formation.

## **Chapitre 2 – Définir l'autonomie : capacité et compétences autonomes**

Autonomie, indépendance, autoformation, apprentissage informel, autorégulation, autodirection, autodétermination... Voilà toute une constellation de concepts et de notions, qui semblent tour à tour évidents, vagues ou à la mode et qui gravitent autour de la même notion : l'autonomie. Mais comment tous ces mots font-ils sens et comment définir ce qu'est l'autonomie afin de pouvoir en comprendre l'importance, le fonctionnement et la façon dont on peut la développer ? Il faut pour cela, et c'est l'objet de cette partie, analyser en profondeur le concept d'autonomie, en déterminer la nature et les implications, ainsi qu'analyser et le distinguer des autres notions qui y sont associées.

Dans le cadre de cette étude, nous nous concentrerons sur l'autonomie de l'apprenant, particulièrement pour l'apprentissage des langues, tout en faisant appel à des théories plus générales au sujet de l'autonomie. Cette section nous amènera alors à définir l'autonomie en tant que capacité que l'apprenant peut exercer.

### ***1. L'autonomie dans l'apprentissage***

L'autonomie dans l'apprentissage est une notion complexe, aux aspects et aux définitions multiples, et qui parfois se confondent avec le terme « indépendance » (Benson & Voller, 1997). On peut identifier sept utilisations différentes du mot autonomie dans l'apprentissage. « Autonomie » peut ainsi décrire (1) des situations où l'apprenant travaille entièrement par lui-même, (2) un ensemble de compétences qui peuvent s'apprendre et être employées pour un apprentissage autodirigé, (3) une capacité innée étant bridée par l'éducation institutionnelle, (4) l'exercice par les apprenants de leur propre responsabilité sur leur apprentissage ou encore (5) le droit des apprenants de déterminer leur propre apprentissage. L'autonomie peut aussi être considérée comme une propriété liée à des individus ou des groupes sociaux, faisant référence à (6) l'auto-instruction, c'est-à-dire au fait de se retirer des structures d'éducation en tant que pratique sociale, et ou au (7) contrôle de l'apprenant et donc à la redistribution du pouvoir entre les apprenants. Enfin, dans l'apprentissage des langues plus particulièrement, l'autonomie peut être conçue de deux manières, soit comme un moyen d'apprendre une langue, soit comme une fin en soi (Benson & Voller, 1997).

Les recherches sur l'autonomie dans l'apprentissage se sont particulièrement développées dans les dernières décennies, notamment grâce aux travaux d'Henri Holec

depuis les années 1980. Cette émergence de la question de l'autonomie dans l'apprentissage découle d'un mouvement de centration sur l'apprenant, qui a contribué à mettre l'apprenant au centre des préoccupations de la recherche sur l'apprentissage et sur les systèmes de formation. Cela a entraîné un engouement pour les formations permettant aux apprenants de prendre le contrôle sur un nombre plus ou moins grand d'aspects de leur apprentissage (Jézégou, 2002).

Dans cette section, nous explorerons donc les différentes approches du concept de l'autonomie dans l'apprentissage et donc de l'autonomie de l'apprenant, ainsi que certains aspects cruciaux qui permettent de la définir.

### **1.1. Le contrôle de l'apprenant**

L'autonomie implique la prise de contrôle d'un individu sur sa propre vie, et donc le contrôle de l'apprentissage par l'apprenant est un facteur décisif de l'exercice de son autonomie (Benson, 2010 ; Jézégou, 2002). L'apprenant doit se défaire du contrôle des acteurs extérieurs que sont le professeur, l'institution ou d'autres membres de la société sur son apprentissage. On pourrait alors être tenté de penser que le contrôle de l'apprentissage soit alors soit dans la main de l'apprenant, soit dans celle d'un acteur extérieur. Pourtant, il est possible que l'apprentissage soit certes détaché du contrôle des forces extérieures mais que l'apprenant ne parvienne pas réellement à contrôler son apprentissage. Ceci représente une absence de contrôle, et c'est pourquoi la prise de contrôle d'un apprenant sur son apprentissage ne signifie pas simplement apprendre hors de l'influence des autres, mais contrôler véritablement son apprentissage soi-même (Benson, 2010). L'apprenant peut exercer trois types de contrôles : psychologique, pédagogique ou socio-organisationnel (Jézégou, 2002).

Le contrôle psychologique de l'apprenant sur son apprentissage fait référence à des processus intérieurs et individuels, c'est-à-dire entre autres à la motivation « pour initier l'acte d'engagement en formation et pour maintenir le contrôle de son projet » (Jézégou, 2002, pp. 47-48). C'est le fait de pouvoir exercer un contrôle psychologique qui semble être la clé de la réussite d'une formation car l'engagement cognitif de l'apprenant représente une source d'énergie pour l'autodirection de l'apprentissage (Jézégou, 2002).

Le contrôle pédagogique de l'apprenant correspond au « degré de maîtrise ou de liberté accordé par l'institution à l'apprenant dans la détermination de facteurs contextuels du dispositif » (Jézégou, 2002, p. 48). Il s'agit pour l'apprenant de participer à la sélection

des objectifs, situations d'apprentissage, lieux d'apprentissage, supports, outils de communication ou médiations humaines proposées. C'est ce type de contrôle qui semble le plus évident à réaliser, si tant est qu'on laisse à l'apprenant la possibilité d'effectuer des choix dans son processus d'apprentissage.

Le contrôle socio-organisationnel fait référence au « degré de maîtrise accordé à l'apprenant à l'égard du management des paramètres organisationnels de la formation tels que la politique et les priorités retenues par l'institution en matière de formation, le financement et les modalités d'accès à la formation. » (Jézégou, 2002, p. 48). Ce type de contrôle se manifeste à un niveau institutionnel et semble difficile à exercer car il nécessite une implication forte de l'apprenant dans l'ingénierie de formation à ce niveau.

### **1.2. Responsabilité et engagement**

L'autonomie est parfois associée au terme d'« indépendance » ce qui fait écho à la dimension politique de l'autonomie et à la centration sur l'apprenant qui doit s'affranchir du contrôle de l'apprentissage par l'institution ou le formateur (Jézégou, 2002 ; Carré, 2003).

Si l'apprenant a la possibilité d'exercer un contrôle personnel sur sa formation et de limiter le contrôle du formateur, il devient alors architecte de sa formation, contribuant à son organisation. Cependant, puisqu'il prend maintenant ces décisions importantes sur son propre apprentissage, il en devient alors responsable, car la réussite dépend maintenant de lui et moins du formateur. L'autonomie représente ainsi l'« exercice actif de sa responsabilité d'apprenant » (Holec, 1990, p. 76). Ainsi, l'exercice de l'autonomie par l'apprenant implique son engagement plus personnel dans le processus d'apprentissage et le rend plus responsable de son apprentissage, ce qui correspond à l'objectif général de la formation que nous avons souhaité proposer.

### **1.3. La capacité à prendre en charge son apprentissage**

La définition de l'autonomie de l'apprenant par Henri Holec (1990) est particulièrement pertinente et opérante pour le champ de l'autonomie dans l'apprentissage et particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage des langues.

Dans toute situation d'apprentissage, sont mis en jeu deux processus, l'acquisition et l'apprentissage, et cette distinction est fondamentale dans la définition de Holec. Le processus d'acquisition est un processus « d'internalisation de savoirs et de savoir-faire ; c'est un processus cognitif, interne [...], largement non-conscient et involontaire » (Holec,

1990, p. 78), alors que le processus d'apprentissage est un processus « observable (*overt*), conscient et volontaire, [...] constitué d'activités de toutes sortes (exercices, simulations, écoutes répétées, lecture...) dont l'objectif [...] est l'acquisition de la compétence langagière » (Holec, 1990, p. 78). L'apprentissage est donc « un instrument mis au service de l'acquisition » (Holec, 1990, p. 78). Cette distinction est cruciale car l'apprenant ne peut influencer son processus d'acquisition que parce qu'il influe sur son processus d'apprentissage, car celui-ci est constitué d'actions qu'il peut contrôler consciemment.

Ainsi, l'autonomie est : « la capacité de prise en charge de l'apprentissage » (Holec, 1981, p. 21). Dans les situations d'apprentissage classiques, ces opérations sont prises en charge par l'institution ou le formateur, et les décisions ne sont donc pas prises par l'apprenant lui-même. Le contrôle exercé alors sur ce type d'opérations rejoint le contrôle pédagogique évoqué par Jézégou (2002).

La prise en charge signifie alors que l'apprenant doit prendre à son compte « les opérations par lesquelles sont définies les modalités de l'apprentissage : objectifs, contenus, méthodes, lieu/temps et rythmes, et évaluation » (Holec, 1981, p. 7). Cette classification a évolué avec le temps, car en 1990, il liste alors les objectifs, les contenus, les modalités de réalisation et les modalités d'évaluation. On remarque alors que les contenus ont absorbé les méthodes et représentent donc les supports et les tâches ou « moyens de l'apprentissage » (Holec, 1981, p. 79). Les lieux, temps et rythmes ont pour leur part été fusionnés pour former les modalités de réalisation et incluent également les modalités humaines c'est-à-dire le fait d'apprendre individuellement ou en groupe. Cette deuxième classification nous semble plus pertinente mais nous préférons modifier légèrement la terminologie pour délimiter ces quatre types d'opération de la manière suivante : (1) les objectifs d'apprentissage, (2) les supports d'apprentissage, (3) les stratégies d'apprentissage et (4) les modalités d'évaluation de l'apprentissage. Notre conception diverge au sujet du « contenu » et des « modalités de réalisation » décrits par Holec, d'autant plus que la grande versatilité des termes référant à des concepts similaires nous incite à utiliser une autre terminologie. Ainsi, nous préférons éviter le terme de contenu, qui nous semble trop proche des objectifs d'apprentissage. Nous préférons séparer les ressources que l'apprenant va utiliser afin d'effectuer son apprentissage des stratégies qu'il va employer pour les exploiter, ce qui englobe à la fois les tâches qu'Holec place dans le contenu, et les modalités de réalisation.

## ***2. La mise en œuvre de l'autonomie dans l'apprentissage autodirigé***

Afin de pouvoir comprendre pleinement le concept d'autonomie, il faut donc distinguer l'autonomie en tant que capacité propre à l'apprenant, et les situations d'apprentissage soi-disant appelées « en autonomie » dans lesquels il peut ou non exercer cette capacité, de manière particulièrement variée. L'expression « apprendre en autonomie » nous semble ambiguë car elle invoque la représentation d'un apprentissage réalisé seul par l'apprenant, alors que la capacité à l'autonomie peut se manifester dans différentes situations et contextes d'apprentissage, qu'il soit livré à lui-même ou en train de suivre un cours. Dans cette section nous définirons donc les contextes d'apprentissage et la façon dont l'apprenant peut mettre en œuvre sa capacité à l'autonomie, notamment en se créant un Environnement Personnel d'Apprentissage, dont le résultat est un apprentissage autodirigé.

### **2.1. L'autonomie : capacité et « puissance de faire »**

L'autonomie permet donc à un apprenant de prendre en charge son apprentissage, de le contrôler et l'en rend responsable. L'autonomie est une capacité de l'individu, qu'il peut mettre en œuvre, mais cette mise en œuvre n'est pas garantie en tout temps, car elle représente un « pouvoir » ou une « puissance de faire quelque chose » (Holec, 1981, p. 21), et non la garantie qu'un individu dit autonome saura toujours contrôler son propre apprentissage. Il faut donc distinguer « avoir les capacités à prendre le contrôle de sa formation » et « exercer réellement ce contrôle en situation » (Jézégou, 2002, p. 49). Un individu qui semble très autonome pourra par exemple ne pas exercer son autonomie dans un cours et se laisser porter par les choix du professeur, alors qu'il est capable de travailler de manière autonome dans d'autres contextes. Il pourra aussi être dérouté par quelque chose de nouveau qu'il ne sait pas comment apprendre et donc un contexte où il ne sait pas mettre en œuvre son autonomie. L'autonomie de l'apprenant est donc une « capacité d'apprendre » (Holec, 1990, p. 77), c'est-à-dire la capacité de l'apprenant qui sait apprendre, et qui sait donc quoi et comment apprendre. Cette capacité n'est donc pas statique, car elle nécessite d'apprendre à apprendre et peut donc être développée, comme nous le verrons plus tard. L'exercice de l'autonomie ne se déclenche donc pas automatiquement, et la mise en œuvre effective de cette capacité dans un apprentissage entraîne alors l'autodirection de l'apprentissage.

## 2.2. Les contextes d'apprentissage

Afin de définir les contextes d'apprentissage, nous nous appuyerons sur les définitions adoptées par la Commission Européenne, pour la validation des acquis professionnels tels qu'ils sont présentés dans le travail de Chotel (2012)<sup>2</sup>. Les contextes d'apprentissage possibles sont l'apprentissage formel, l'apprentissage non-formel et l'apprentissage informel, mais nous nous concentrerons particulièrement dans cette étude sur la distinction entre les contextes formels et informels.

L'apprentissage formel est « un apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré, spécifiquement consacré à l'apprentissage, et qui débouche généralement sur la délivrance d'une qualification, en général sous la forme d'un certificat ou d'un diplôme » (Commission Européenne, 2012, cité par Chotel, 2012, p. 51). Ce contexte d'apprentissage se retrouve dans les systèmes d'enseignements dits 'traditionnels', comme l'école ou l'université.

L'apprentissage non-formel est défini comme « un apprentissage dispensé sous forme d'activités planifiées (en termes d'objectifs d'apprentissage et de temps d'apprentissage), reposant sur une certaine forme de ressources ou d'accompagnement (relations étudiant-professeur, par exemple) » (Commission Européenne, 2012, cité par Chotel, 2012, p. 51). Ceci correspond à des contextes qui semblent similaires aux contextes formels, mais qui sont souvent moins formellement structurés et sans déboucher sur l'attestation d'une qualification par un diplôme. La formation en entreprise, des formations en ligne, et des cours organisés par des organisations de la société civile en sont des exemples.

L'apprentissage informel est défini en ces termes :

« un apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel peut posséder un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Les acquis de l'apprentissage informel peuvent être des aptitudes acquises par des expériences personnelles et professionnelles [...]» (Commission Européenne, 2012, cité par Chotel, 2012, p. 51).

Ainsi, l'apprentissage informel est un contexte d'apprentissage hors des institutions éducatives, et comprend tout une suite d'expérience d'apprentissages liées ou non à une intention délibérée de l'apprenant. Cela englobe donc de nombreuses situations d'apprentissage rencontrées par des apprenants de langue, comme le fait de séjourner dans

---

<sup>2</sup> La page d'origine à laquelle Chotel fait référence en 2012 n'est plus accessible aujourd'hui en 2017, mais elle en donne une citation très exhaustive sur laquelle nous appuyons notre étude.

un pays où on parle la langue cible, les interactions avec des natifs, ou même l'utilisation d'outils dans leur apprentissage comme des livres, des applications, de la musique ou des films.

Même si l'on peut penser que seul l'apprentissage informel peut être associé à l'expression « apprentissage en autonomie », il est possible pour l'apprenant d'exercer son autonomie dans des contextes formels ou non formels également. Par exemple, le choix de s'inscrire à une formation ou de suivre des études relève souvent d'une démarche autonome, si libérée de pressions sociales ou familiales. De même, l'engagement cognitif de l'apprenant dans l'apprentissage en lui-même, formel ou informel, peut se manifester de différentes manières et à différents degrés (Jézégou, 2002). Par exemple, un apprenant peut s'engager très fortement dans un apprentissage formel, en participant de son plein gré aux activités proposées par un professeur et même tenter d'exercer son contrôle pédagogique ou même socio-organisationnel sur la formation, en faisant par exemple des suggestions sur la façon d'organiser l'apprentissage. Cet engagement représente alors une forme d'exercice de son autonomie.

### **2.3. L'apprentissage autodirigé**

L'apprentissage autodirigé s'oppose à l'apprentissage dit hétérodirigé. C'est un type d'apprentissage pris en charge par l'apprenant lui-même, et non par des acteurs extérieurs comme un formateur ou une institution. C'est le type d'apprentissage qui résulte de la mise en œuvre de la capacité d'autonomie de l'apprenant (Holec, 1981). Comme nous l'avons dit, cette mise en œuvre n'est pas automatique, et résulte donc d'un acte conscient de prendre en charge son apprentissage. Pour qu'un apprentissage soit autodirigé « il faut et il suffit » que les opérations définissant les modalités de l'apprentissage « soient prises en charge par l'apprenant » (Holec, 1981, p. 7). Cependant, la prise en charge peut porter sur toutes ces opérations ou seulement sur certaines d'entre elles, ce qui place donc l'apprenant sur un continuum entre « hétérodirection totale » et « autodirection totale » (Holec, 1981, p. 8), et il est tout à fait possible de se situer entre les deux. Les apprenants peuvent donc prendre en charge certaines opérations et pas d'autres, par exemple en laissant la charge de l'évaluation à l'enseignant, et la proportion entre autodirection et hétérodirection peut même évoluer au cours de son apprentissage, à mesure qu'il prend en charge plus d'opérations. Cette prise en charge peut en effet « être assumée par l'apprenant en association avec un ou plusieurs apprenants, ou avec l'aide d'un agent extérieur » (Holec, 1981, p. 8). Ainsi, même si les décisions à prendre concernant l'apprentissage

relèvent de l'apprenant, celles-ci peuvent être informées par un formateur, d'autres apprenants ou des matériaux mis à dispositions par l'institution, qui par exemple lui permettent d'envisager les options et les termes de sa décision.

#### **2.4. Les Environnements Personnels d'Apprentissage**

Réaliser un apprentissage autodirigé implique qu'un apprenant choisisse la totalité ou une partie des outils qui lui permettront d'atteindre son objectif d'apprentissage. Ces outils forment alors un Environnement Personnel d'Apprentissage (EPA), c'est-à-dire un ensemble d'outils privé et situé par rapport à un apprenant (Henri, 2014). Les EPA sont souvent décrits comme des logiciels médiateurs rassemblant des outils numériques comme des outils de partage d'expérience, des blogs, des wikis ou des réseaux sociaux (Dabbagh & Kitsantas, 2011). Cependant, cette approche se concentre souvent trop sur la technologie au lieu de se concentrer sur l'apprenant lui-même (Roland & Talbot, 2015). Selon Henri (2014), le terme d'EPA décrit en réalité des environnements qui ont toujours existés, où peuvent se croiser des outils numériques, des outils papiers ou autres, sélectionnés et organisés par l'apprenant en vue d'atteindre un objectif. L'apprenant fait naturellement appel à un EPA quand il apprend dans un contexte informel car il doit sélectionner les outils qui vont l'aider à atteindre ses objectifs. Il y a aussi très souvent recours dans le cadre d'un apprentissage formel ou non-formel, s'il consulte des ressources supplémentaires, choisit de prendre des notes sur ordinateur, sur papier ou de réviser en groupe. On peut même dire que tout apprentissage autodirigé implique la création d'un EPA par l'apprenant, c'est-à-dire la sélection raisonnée d'outils en vue d'atteindre un objectif. Cette perspective nous semble pertinente dans cette étude, car la capacité d'un apprenant à se construire un EPA nous renseigne sur sa capacité à être autonome et implique plusieurs compétences autonomes.

### ***3. Les compétences autonomes***

L'autonomie de l'apprenant est donc une capacité qui peut se manifester dans différents contextes et situations, ce qui lui permet d'exercer un contrôle sur son apprentissage et d'en devenir responsable en prenant en charge les opérations d'apprentissage. L'exercice de cette capacité n'est pas automatique et repose sur la maîtrise de différentes compétences que nous appellerons les compétences autonomes, qui permettent à l'apprenant d'exercer son autonomie. Nous souhaitons ainsi revenir plus en détail sur les compétences qui permettent à l'apprenant de prendre en charge les opérations

d'apprentissage, soit les objectifs, les supports, les stratégies et l'évaluation, ainsi qu'évoquer d'autres compétences liées à la métacognition.

On pourrait citer d'autres concepts liés à l'autonomie issus de recherches en psychologie comme l'autodétermination, l'autorégulation, qui selon Carré (2003) représentent les deux piliers de l'autodirection de l'apprentissage. L'autodétermination d'un individu traite de la façon dont il fait ses propres choix et donc de la motivation qui le pousse à effectuer une action ou un apprentissage (Deci & Ryan, 2000). C'est donc le moteur de l'apprentissage autodirigé qui permet de soutenir l'effort de l'apprenant (Carré, 2003). L'autorégulation fait référence aux opérations cycliques d'anticipation, d'action et d'autoréflexion effectuées par un individu afin d'atteindre des objectifs personnels (Zimmerman, 2000) et traite donc de la façon dont un apprenant observe, contrôle, réoriente et tire le bilan de son action dans un travail autodirigé (Carré, 2003). Cependant, ces compétences nous paraissent difficiles à identifier chez les apprenants et reposent sur des typologies complexes. Nous avons donc préféré nous concentrer sur la typologie de Holec, qui nous permet de nous concentrer sur les compétences concrètes que les apprenants peuvent développer afin d'apprendre à apprendre.

### **3.1. Définir ses objectifs**

Dans tout type d'apprentissage, la définition des objectifs est souvent la première opération à réaliser, et c'est donc une étape cruciale pour l'apprenant autodirigé, mais l'apprenant autodirigé peut laisser ce paramètre à la charge d'un acteur extérieur, si par exemple son objectif d'apprentissage est fixé par un formateur. L'apprenant doit ainsi savoir définir un ou plusieurs objectifs terminaux, mais aussi des objectifs intermédiaires « qui ponctueront la progression vers les objectifs terminaux » (Holec, 1981, p. 9).

Afin de définir ces objectifs, dans le cadre d'une formation en langue, l'apprenant doit pouvoir se détacher de certaines représentations sur la langue et son apprentissage qui lui font croire qu'il suffit d'apprendre des règles de grammaire et de mémoriser du vocabulaire, et s'ouvrir à l'importance de viser la réalisation d'une activité communicative (Holec, 1990). Par exemple il est préférable de viser la capacité à savoir raconter son parcours professionnel dans un entretien d'embauche plutôt que la maîtrise du passé composé et de l'imparfait. Au-delà du développement de la compétence linguistique, il devrait aussi viser le développement des compétences sociolinguistiques et pragmatiques définies par le Cadre Européen Commun de Référence (Conseil, 2001).

La définition d'objectifs passe aussi par l'analyse des besoins langagiers personnels, pouvant être professionnel, culturel, ou social (Holec, 1990, p. 80). L'analyse de ces besoins permet ensuite de déterminer les compétences langagières à maîtriser. Il faut alors identifier les connaissances déjà maîtrisées et celles qui doivent être apprises. Celles-ci pourront alors constituer un ou des objectifs terminaux ou intermédiaires.

Ces objectifs ne sont pas définitifs et l'apprenant peut les réévaluer et « progressivement affiner son approximation à mesure qu'il découvre ce qu'apprendre une langue pour communiquer veut dire [...] et qu'il est plus à même de décrire ses besoins en termes utilisables pour une définition d'objectifs d'apprentissage » (Holec, 1981, p. 12).

### **3.2. Sélectionner des supports**

Les supports d'apprentissage, ou encore les ressources, représentent ce que Holec appelait les « contenus ». L'apprenant peut alors choisir le type de documents et de ressources qui lui convient et qu'il souhaite utiliser. Il peut choisir des supports différents de ceux exploités traditionnellement dans la classe de langue, et donc utiliser ceux qu'il apprécie, qui l'intéresse et le motive, et ainsi mieux s'engager dans son apprentissage (Holec, 1981). Il peut donc aussi s'ouvrir à des documents à qui l'enseignement traditionnel n'accorde pas forcément le statut de support d'apprentissage et donc élargir sa conception de l'apprentissage de la langue.

Afin de sélectionner des supports, l'apprenant doit « savoir apprécier le degré de pertinence d'un support au regard de l'objectif visé » et « savoir en apprécier le degré de difficulté en fonction de l'utilisation qui en sera faite » (Holec, 1990, p. 82). La sélection de contenus se fait donc de manière raisonnée en fonction de ses objectifs et de l'autoévaluation de ses compétences, ce qui permet à l'apprenant de se créer un EPA.

### **3.3. Sélectionner des stratégies**

Les stratégies représentent, à notre sens, la façon dont l'apprenant exploite les supports qu'il a sélectionnés, ce que Holec appelle les « modalités de réalisation » (1990, p. 79), ainsi que ce qu'il appelait les « conditions de réalisation de l'apprentissage » (1990, p. 82) ou les « lieux/temps et rythmes d'apprentissage » (1981, p. 10).

Les supports sélectionnés par l'apprenant ne sont pas simplement ajoutés dans son EPA et ne sont pas utilisés de manière arbitraire. En effet, tout instrument utilisé par un individu est la combinaison d'un artefact, c'est-à-dire un objet quelconque, et d'un schème d'utilisation, soit la façon dont l'individu l'utilise afin d'atteindre un but (Rabardel, 1995).

Bien que certains schèmes d'utilisation soient prévus par le fabricant d'un artefact les détournements sont possibles. L'apprenant peut en effet développer ses propres schèmes d'utilisation, ou stratégies d'apprentissage, conformes à ses habitudes d'apprentissage et à partir des supports donnés par un formateur ou qu'il a sélectionnés lui-même.

Les stratégies d'apprentissage concernent également l'organisation et la planification de l'apprentissage. Le choix des lieux et des temps les plus propices à l'apprentissage fait intervenir les connaissances métacognitives, notamment les préférences de l'apprenant et ses expériences de réussite. La planification de l'apprentissage demande alors de prendre en compte les contraintes extérieures et d'envisager la meilleure façon de progresser (Holec, 1981). La planification fait donc intervenir la prise en compte des contraintes extérieures mais aussi le fait de déterminer une progression appropriée.

### **3.4. Autoévaluer son apprentissage**

L'autoévaluation constitue naturellement l'opération finale dans un apprentissage, mais peut aussi avoir lieu avant de se lancer afin de servir à l'élaboration d'objectifs et tout au long de l'apprentissage. Dans un premier temps, l'apprenant doit savoir « définir des critères d'évaluation en relation avec les objectifs visés » (Holec, 1990, p. 81). Il doit ensuite définir les seuils qui constituent la limite entre une acquisition satisfaisante et non satisfaisante, afin de valider les critères. Cependant, il faut aussi porter attention aux types de performances qui seront évalués, car « les seuils de réussite peuvent être variables selon l'aspect de la performance qu'on évalue, et selon le moment où on fait l'évaluation » (Holec, 1990, p. 83). Ainsi l'apprenant doit pouvoir « utiliser ou se construire des outils d'évaluation » (Holec, 1990, p. 83). L'évaluation permettra alors à l'apprenant de faire le bilan d'un apprentissage et d'en tirer des conclusions, au sujet des compétences qu'il a acquises, de ses difficultés personnelles, et de ses habitudes et préférences d'apprentissage et d'évaluer la pertinence des supports et des stratégies sélectionnées. L'autoévaluation d'un apprentissage autodirigé doit donc permettre de réaliser un nouvel apprentissage, où l'apprenant se connaît mieux et sait mieux comment opérer. Cette compétence peut être utilisée à divers moments de l'apprentissage afin d'évaluer la pertinence d'une stratégie ou d'un support et d'en sélectionner des plus adaptés.

### **3.5. La métacognition**

Les compétences liées à la métacognition de l'apprenant sont particulièrement sollicitées dans un apprentissage autodirigé et sont cruciales pour un apprenant qui

souhaite exercer son autonomie (Wenden, 1998). La métacognition se définit comme la cognition à propos des phénomènes cognitifs (Flavell, 1979).

Les connaissances métacognitives sont « les connaissances ou croyances au sujet de quels types de facteurs ou variables agissent et interagissent et de quelles façons ils agissent sur le cours et le résultat des entreprises cognitives [notre traduction] » (Flavell, 1979, p. 907), soit pour un apprenant « les connaissances sur l'apprentissage [notre traduction] » (Wenden, 1998, p. 516). Elles se divisent en trois types : les connaissances métacognitives relatives à la personne, à la tâche et les connaissances stratégiques. Les connaissances relatives à la personne concernent les croyances liées aux procédés cognitifs des autres ou de soi-même (Flavell, 1979). Dans le cadre de l'apprentissage, ces connaissances font principalement référence aux variables qui influencent l'apprentissage, comme l'âge, les compétences, la motivation, ainsi qu'« une connaissance spécifique acquise par les apprenants de la façon dont ces facteurs s'exercent dans leur expérience [notre traduction] » (Wenden, 1998, p. 518). Ces connaissances englobent aussi le sentiment d'auto-efficacité (Wenden, 1998), c'est-à-dire l'ensemble des croyances de l'apprenant liées à sa capacité à réaliser une tâche, informées par sa réussite dans le passé d'autres tâches peu ou très similaires (Bandura, 1986). Un fort sentiment d'auto-efficacité, donnera confiance à l'apprenant en sa capacité de réussir, motivera son action, soutiendra son effort et pourra combattre un éventuel découragement. Les connaissances relatives à la tâche concernent plusieurs paramètres notamment la connaissance des informations disponibles pour réaliser la tâche ainsi que la connaissance des exigences et buts de cette tâche (Flavell, 1979). Cela implique alors, dans le cadre d'un apprentissage en langue en particulier, des connaissances sur les objectifs de la tâche et des critères qui régissent la production à réaliser, comme la structure du discours par exemple (Wenden, 1998), ou d'autres paramètres à prendre en compte dans la communication dans la langue cible. Les connaissances stratégiques concernent la connaissance générale des stratégies, leur utilité, et la connaissance spécifique concernant le moment où elles doivent être utilisées et la façon de faire (Wenden, 1998).

#### ***4. Identifier et mesurer l'autonomie***

La formation proposée dans le cadre de ce projet a visé le développement de l'autonomie des apprenants, et afin de l'évaluer, il faut donc pouvoir identifier son existence, et donc mesurer sa présence et son évolution. Il semble assez contradictoire de demander « êtes-vous autonome ? » car cette question est trop vaste pour une réponse par

oui ou non ou par « tout à fait » ou « pas du tout ». Comme la définition de l'autonomie est complexe, alors la mesure en est complexe aussi. Plusieurs chercheurs ont apporté des réponses différentes à la question de la mesure de l'autonomie qu'il convient de détailler ici afin de pouvoir expliquer la méthode de recherche employée pour évaluer la formation. Ces propositions varient selon la définition donnée de l'autonomie, selon la façon dont les chercheurs souhaitent obtenir une réponse et selon la fiabilité de la mesure obtenue.

#### **4.1. Peut-on mesurer des degrés d'autonomie ?**

Il semble que l'autonomie ne soit pas une compétence qu'un apprenant posséderait toute entière ou ne posséderait pas du tout, mais bien une compétence qui se manifeste dans des degrés divers selon les apprenants (Nunan, 1997). Cela correspond également à l'intuition qui peut nous faire penser qu'un apprenant est plus autonome qu'un autre (Benson, 2010). Il semblerait possible ainsi de mesurer l'autonomie d'un apprenant sur une échelle ou sur un continuum en attribuant aux apprenants une valeur plus ou moins précise entre « peu autonome » et « très autonome ». Cependant, les critères qui distingueraient un apprenant peu autonome d'un apprenant très autonome restent à préciser. De plus, cette façon de mesurer semble dessiner une hiérarchie entre les individus plus ou moins autonome alors que l'autonomie peut prendre des formes très diverses (Little, 1991) et que, même si un apprenant a développé une grande capacité à être autonome où qu'il s'est montré être autonome par le passé, rien ne garantit qu'il saura ou voudra mettre en œuvre cette capacité quand on cherchera à la mesurer. La nature de l'autonomie en tant que potentialité rend sa mesure particulièrement complexe, car elle peut se manifester dans certains domaines ou contextes et pas dans d'autres, car il est difficile de mesurer l'existence de cette capacité si elle ne se manifeste pas autrement que par des jugements et car la mesure des manifestations peut en masquer la présence.

Benson (2010) propose d'utiliser le contrôle de l'apprenant en tant que critère de mesure de l'autonomie mais critique aussi la modélisation de l'autonomie sur une échelle de valeur, et propose de la représenter plutôt sous la forme d'un triangle entre « contrôle extérieur », « contrôle par l'apprenant » et « absence de contrôle ». Plus les actions sont contrôlées par l'apprenant et non par des forces extérieures comme le professeur ou l'institution, et ne sont pas non plus simplement laissées au hasard, plus l'apprenant peut être considéré comme autonome, comme nous l'avons évoqué plus tôt.

Cependant, ces approches nous semblent trop limitées pour représenter la diversité et la complexité des formes que peut prendre l'autonomie, c'est-à-dire qu'un apprenant peut-être tout à fait capable de définir ses objectifs, mais peut avoir plus de difficultés à planifier son apprentissage. Benson (2010) propose alors par exemple de représenter le contrôle de l'apprenant pour chaque opération d'apprentissage. Certes cela semble pouvoir en effet rendre compte de la capacité d'un apprenant à être autonome, mais nous semble difficile à mesurer car le contrôle correspond plutôt à un jugement porté par le chercheur ou l'apprenant sur la façon dont se conduit l'apprentissage. Les critères permettant d'identifier que l'apprenant contrôle une certaine opération restent alors à définir.

Ainsi, plutôt que de se concentrer sur des jugements et mesures des degrés de l'autonomie, ces derniers pouvant être trompeurs du fait de l'aspect complexe et fugace de l'autonomie, nous préférons nous concentrer sur l'identification de compétences concrètes qui permettent d'identifier si l'apprenant a la capacité à être autonome et s'il sait la mettre en œuvre. Les différents savoirs et savoir-faire impliqués dans la prise en charge des opérations définies par Holec ainsi que d'autres compétences comme les connaissances métacognitives forment ce que nous appellerons des compétences autonomes.

#### **4.2. Peut-on mesurer l'autonomie avec des tests ?**

Si la question des critères de mesure de l'autonomie est complexe, celle de la manière de procéder l'est tout autant. Il semble possible à priori de créer un test qui permettrait de représenter sur une échelle de valeur plus ou moins détaillée la capacité de l'apprenant à être autonome, grâce à un questionnaire d'auto-évaluation présenté aux étudiants ou par un test effectué en situation par un évaluateur ou un chercheur. Cependant, avoir recours à des tests pose plusieurs problèmes.

Un test d'auto-évaluation sous la forme d'un questionnaire reposerait alors principalement sur les jugements des apprenants sur leurs capacités à être autonome, en leur demandant de répondre à la question « êtes-vous autonome ? » de manière générale ou bien à propos d'opérations plus précises avec des réponses par exemple placées sur une échelle entre « pas du tout » et « tout à fait ». Faire appel aux jugements des apprenants sur leur capacité à être autonome peut alors simplement rendre compte de l'existence d'une capacité, sans attester sa mise en œuvre effective. Tassinari (2012) utilise cependant ce type de tests à la Freie Universität de Berlin, mais se garde bien d'en faire une mesure chiffrée et absolue de l'autonomie d'un apprenant. L'autoévaluation de l'autonomie par

l'apprenant sert alors de point de départ à des entretiens de soutien à l'apprentissage autodirigé. L'apprenant évalue si différentes compétences et opérations liées à l'apprentissage en autonomie lui semblent acquises, et s'il souhaite les acquérir ou non, ce qui rend la démarche plus personnelle et adaptée à l'apprenant, en rendant compte de ses besoins et désirs.

Avoir recours à des tests standardisés et chiffrés, à travers l'auto-évaluation ou l'observation d'un évaluateur pourrait permettre d'obtenir une mesure précise et comparable de l'autonomie des apprenants, et permettre d'intégrer le développement de l'autonomie dans un cursus en attribuant des crédits à la réussite d'un test. Mais cette démarche reproduirait les problèmes liés à l'évaluation par tests et pourrait se révéler dangereuse pour l'autonomie des apprenants eux-mêmes. En effet, Benson (2010) met en garde contre l'institutionnalisation des tests d'autonomie, car ils pourraient conduire les apprenants à porter le « masque de l'autonomie » afin de réussir le test. Les apprenants pourraient vouloir choisir les réponses qui leur semble indiquer une plus grande autonomie, sans pour autant qu'on puisse vérifier leurs dires. Si de plus le test se démocratise, il deviendrait sûrement possible de trouver les réponses qui témoignent d'une plus grande autonomie afin d'obtenir un bon score.

#### **4.3. Peut-on observer des comportements autonomes ?**

L'utilisation de tests pour mesurer l'autonomie semble donc avoir une portée limitée et le fait de recourir à l'autoévaluation par l'apprenant comporte le risque que son jugement soit limité ou biaisé. L'observation d'un observateur extérieur, le chercheur ou le professeur, permet pourtant d'identifier la présence de l'autonomie d'un apprenant.

Il est possible d'observer les comportements, par exemple, en observant la façon dont quelqu'un travaille en classe ou en analysant les traces laissées. Cependant, la simple observation des comportements n'est pas suffisante car un apprenant peut manifester un comportement qui n'a pas l'air autonome alors que cela relève d'une démarche autodirigée et inversement peut porter simplement le masque de l'autonomie. Par exemple, un apprenant venant demander de l'aide à l'enseignant peut le faire parce qu'il n'est pas autodirigé, mais aussi après avoir épuisé toutes les autres solutions possibles et donc dans le cadre d'une démarche mûrement réfléchie car il sait tirer profit de l'aide de l'enseignant quand il rencontre un problème insurmontable (Sinclair, 1999). Vermersch (1994), dont nous exploiterons la méthode de l'entretien d'explicitation, précise également que les

observables sont difficiles à repérer, et comme l'observateur les cherche et les attend, cela pose un problème d'éthique et de fiabilité. Afin de pallier ce problème, Sinclair (1999) propose donc de vérifier si les comportements observés ont fait l'objet d'une démarche consciente par l'apprenant. Cependant, la théorie sur laquelle se base la méthode de l'entretien d'explicitation indique qu'une partie de l'action réalisée est « pré-réfléchie » c'est-à-dire que l'apprenant n'en a pas encore tout à fait pris conscience et que cela peut se produire pendant l'entretien (Vermersch, 1994). Il ne faut donc pas, à notre sens, chercher à tout prix si la démarche de l'apprenant est entièrement consciente, mais plutôt si l'action qu'il a réalisée montre qu'il est capable de réaliser des comportements autonomes, et que ceux-ci suivent une logique liée à une prise d'information qui l'informe sur l'action à exécuter.

Ainsi, la mesure de l'autonomie chez les apprenants nous semble pouvoir se faire en identifiant les comportements autonomes chez les apprenants. Nous chercherons ainsi à repérer l'existence de critères de présence de la capacité à l'autonomie par l'identification de comportements démontrant des compétences autonomes soit des savoirs et savoir-faire liés à la prise en charge des opérations d'apprentissage que sont la définition des objectifs, la sélection de supports, de stratégies et l'évaluation de l'apprentissage et des connaissances métacognitives.

### **Chapitre 3 - Développer l'autonomie : autonomisation et formation**

L'autonomie d'un apprenant n'est pas innée, et n'est pas non plus statique. Il est possible de la développer, par soi-même, mais aussi grâce à l'aide des autres, un formateur ou les co-apprenants, ou dans le cadre d'une formation qui permet l'exercice de l'autonomie ou son développement. Le concept de l'autonomie faisant référence à la prise de contrôle de l'apprenant sur son apprentissage, il ne semble pas compatible avec le fait de suivre une formation, et donc d'évoluer dans un contexte formel d'apprentissage, régit par des professeurs et des institutions. Pourtant, l'exercice de la capacité à l'autonomie peut être exercé dans n'importe quel contexte d'apprentissage et permettre un apprentissage de type autodirigé. Nous souhaitons dans cette section explorer comment l'autonomie de l'apprenant peut être développée, notamment grâce à la formation.

#### ***1. « Apprendre à apprendre » : le processus d'autonomisation***

L'autonomie dans l'apprentissage n'est pas innée, et peut être développée par ce qu'Holec (1990) nomme « apprendre à apprendre » ou processus d'autonomisation. Selon lui, le professeur peut emmener les apprenants sur cette voie. Cependant, nous souhaitons aussi évaluer si le travail en collaboration et les autres aspects du dispositif que nous avons proposé peuvent y contribuer.

Holec définit ainsi « apprendre » comme « définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage » (Holec, 1990, p. 80), c'est-à-dire effectuer les opérations d'apprentissage. L'apprentissage autodirigé consiste en la prise en charge de ces opérations. « Savoir apprendre » c'est donc avoir la capacité d'effectuer ces opérations. L'autonomie consiste donc en la capacité pour l'apprenant de savoir apprendre, constitué de savoirs et de savoir-faire. « Apprendre à apprendre » représente alors le processus par lequel l'apprenant découvre et acquiert ces savoirs et savoir-faire, processus qui doit faire l'objet d'un apprentissage particulier, sous quelque forme que ce soit, avec ou sans l'aide d'un formateur.

L'apprenant doit donc apprendre à maîtriser les compétences détaillées au chapitre précédent, concernant la définition des objectifs, la sélection des supports, de stratégies, et l'évaluation de l'apprentissage que nous ne détaillerons pas à nouveau. Cependant, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, le processus d'autonomisation implique aussi de modifier les représentations des apprenants sur les langues et leur apprentissage. Holec

préconise de développer la « conscience langagière (1990, p. 83) de l'apprenant, c'est-à-dire « sa connaissance de ce qu'est une langue mais aussi de ce qu'est un comportement langagier » (Holec, 1990, p. 83). L'acquisition de savoirs dans le domaine linguistique vise alors « l'enrichissement ou la modification des représentations » (Holec, 1990, p. 83) sur la langue, notamment sur le lexique et la grammaire, et entre l'écrit et l'oral. Ceci permet alors de modifier des représentations comme le fait de percevoir le lexique comme un simple « sac de mots » et la grammaire comme rébarbative, ce qui peut amener à modifier les attitudes au sujet de l'apprentissage d'une langue. Au niveau pragmatique, l'acquisition de savoirs concerne la dimension culturelle des comportements langagiers, mais peut aussi concerner les représentations sur la communication en général. Au plan psycholinguistique, l'apprenant doit être amené à comprendre que la compréhension parfaite n'est peut-être pas nécessaire pour certaines tâches et qu'on peut développer des stratégies pour remédier à ses lacunes (Holec, 1990, p. 83).

Enfin, apprendre à apprendre vise également l'acquisition « d'une nouvelle culture d'apprentissage » (Holec, 1990, p. 84), c'est-à-dire qu'il va falloir peut-être pour l'apprenant modifier ses représentations sur l'apprentissage d'une langue concernant entre autres :

« - Ce que c'est qu'acquérir : ainsi beaucoup d'apprenants pensent qu'acquérir une langue, c'est stocker dans sa mémoire des mots et des règles de grammaire, ou remonter des automatismes et des réflexes et ont donc une vision du processus d'acquisition grandement inadéquate ; [...] - ce que c'est qu'être un apprenant, un enseignant, et quels sont les rôles de chacun. » (Holec, 1990 : 84)

Ainsi, l'apprendre à apprendre et le fait de se lancer dans un apprentissage autodirigé peuvent fortement bouleverser les représentations de l'apprenant sur l'apprentissage et l'acquisition et requièrent souvent de les transformer. Ce bouleversement des représentations est même un prérequis dans la réussite d'un apprentissage autodirigé (Holec, 1990), car l'apprenant doit accepter le changement de rôle entre lui et l'enseignant, et doit comprendre qu'il peut apprendre par lui-même, qu'il peut s'autoévaluer et que l'apprentissage de la langue représente plus que l'apprentissage de connaissances en grammaire et en lexique mais véritablement l'acquisition de compétences langagières permettant la communication.

Le processus d'autonomisation peut certes être enclenché et soutenu par l'apprenant lui-même, mais Holec précise qu'il est judicieux d'accompagner ce processus grâce à des différentes formes d'enseignement d'accompagnement avant ou pendant la formation, et être de type explicite ou empirique (1990).

Dans le cadre d'un enseignement explicite, des activités spécifiques seront proposées, visant spécifiquement l'apprendre à apprendre, par exemple : « comment définir un objectif d'apprentissage, quelles techniques pour l'apprentissage du vocabulaire, comment s'autoévaluer, qu'est-ce que comprendre » (Holec, 1990, p. 85). Ce type d'enseignement met en œuvre des moyens qui pourraient se rapprocher d'un enseignement traditionnel comme l'exposé d'information, mais aussi l'observation de la langue maternelle ou encore l'élaboration de guides méthodologiques. Dans le cas d'une approche qu'Holec nomme empirique, « les activités proposées seront des activités de langue au cours desquelles l'apprenant découvrira indirectement comment s'y prendre pour définir, conduire et évaluer un apprentissage » (Holec, 1990, p. 85). Enfin, il est possible de mêler les deux, dans un dispositif mixte.

Tout type d'enseignement d'accompagnement à l'autodirection peut selon Holec se dérouler avant ou pendant la formation, ce qui peut avoir des conséquences différentes sur l'apprentissage. En effet le fait d'apprendre avant permet à l'apprenant de se lancer dans un apprentissage autodirigé avec des outils à disposition et donc de ne pas se sentir perdu ou découragé dans sa tâche. Ce type d'enseignement, que nous avons choisi dans la deuxième version de notre projet, peut permettre aussi d'initier un apprenant à l'apprentissage autodirigé, et à développer son autonomie en vue d'un apprentissage autodirigé et à réduire l'angoisse de se lancer dans l'inconnu en lui fournissant une sorte de « kit de survie ». Cependant, le fait d'apprendre pendant le déroulement d'un apprentissage autodirigé peut permettre aussi à l'apprenant d'apprendre plus par lui-même, en utilisant sa capacité à l'autonomie pour découvrir lui-même par essai et erreurs comment apprendre de manière autodirigée, avec éventuellement l'aide des autres ou d'un formateur. Ceci lui permet alors de se créer sa propre façon de faire et donc de se créer son propre « kit de survie ».

Apprendre à apprendre est donc une étape cruciale dans le développement de l'autonomie, et vise l'apprentissage de la façon dont on peut prendre en charge les opérations d'apprentissage mais aussi de remettre en cause ses représentations sur la langue et l'apprentissage.

## ***2. Autonomisation et formation***

Le processus d'autonomisation peut prendre différentes formes et puisqu'il s'agit pour l'apprenant de prendre le contrôle sur son apprentissage, il semble que cela soit

contraire aux principes d'une formation, qui requiert de définir des objectifs et de guider les apprenants pour qu'ils les atteignent. Il existe une tension conceptuelle entre guidage du formateur et autonomie de l'apprenant. Pourtant, si l'on présuppose comme Grow (1991) que le but de l'enseignement est de former des individus capables d'apprendre tout au long de la vie et donc d'être autodirigés, ce qui semble être le présupposé de toute démarche éducative, alors l'action même du formateur doit permettre l'autonomisation des apprenants. On peut cependant concevoir l'action du formateur et le type de guidage et de formation à proposer de manière différente.

### **2.1. Le SAAS : une structure de soutien à l'apprentissage autodirigé**

Holec présente la structure SAAS (Structure d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien) créée au Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) en 1973 dont le but est que « l'apprenant [...] acqui[ère] la capacité d'apprendre » (Holec, 1990, p. 85). Le SAAS propose de soutenir l'apprenant dans un projet autodirigé particulièrement grâce à des séances de tutorat. Cette approche est donc centrée sur l'acquisition individuelle de l'autonomie, et n'est pas intégrée à des cours de langue de type traditionnel.

Dans ce type de structure, le formateur peut intervenir pour apporter un soutien technique et psycho-sociologique à l'apprenant autodirigé (Holec, 1981). Le soutien technique concerne le processus d'apprentissage et donc la façon d'apprendre, et le formateur doit alors soutenir l'apprenant dans son processus d'« apprendre à apprendre ». Il peut permettre de « faciliter l'analyse de la décision » (Holec, 1981), en aidant l'apprenant à comprendre comment prendre sa décision au sujet d'une certaine opération, en stimulant sa réflexion, mais sans prendre la décision à sa place. Dans le cadre de la définition des objectifs, le formateur peut encourager l'apprenant à réfléchir à différents aspects liés à la communication en langue. Le formateur peut aussi faire comprendre à l'apprenant que sa décision n'est pas nécessairement définitive et qu'elle peut être modifiée au cours du processus d'apprentissage. Enfin, il peut « l'aider à procéder à l'évaluation régulière de son apprentissage » (Holec, 1981, p. 18) sans faire le travail à sa place mais en l'aidant à clarifier et interpréter ses propres observations. Le soutien de type psycho-sociologique est aussi important parce qu'il s'agit d'encourager l'apprenant, de lui redonner confiance, de soutenir sa motivation et son effort, particulièrement dans les moments de doute où quand il pense être en échec. Cependant, il faut éviter que ce type d'interventions mènent à une dépendance de l'apprenant envers le formateur.

## 2.2. L'autonomisation au cours de la formation

La structure que nous avons présentée propose essentiellement d'accompagner l'autonomisation d'un apprenant dans le cadre d'un projet personnel et individuel, mais il est possible et fortement souhaitable de permettre l'autonomisation des apprenants tout au long de la formation. Ceci requiert alors d'ouvrir aux apprenants la possibilité de prendre le contrôle de leur apprentissage et donc de s'éloigner d'une conception traditionnelle de l'apprentissage où les apprenants sont dirigés par l'action du professeur qui leur transmet des connaissances. Le modèle de l'Apprentissage Autodirigé par Niveaux (*Staged Self-Directed Learning*) de Grow (1991) permet de concevoir les différents profils d'apprenants à différents niveaux d'autodirection, même si cette capacité à diriger son apprentissage n'est pas la même en toute situation, et d'envisager le style d'enseignement qu'un formateur devrait adopter pour correspondre à la façon dont les apprenants peuvent et veulent apprendre. Le premier niveau de l'autodirection correspond à des apprenants dépendants, pour qui un guidage fort du professeur semble être nécessaire. Au deuxième niveau, les apprenants sont plus intéressés et l'enseignant se doit de les motiver à s'engager dans leur apprentissage. Au troisième niveau, les apprenants sont plus impliqués dans le contrôle de leur apprentissage et l'enseignant peut se placer en retrait et encourager les travaux de groupe. Enfin, au quatrième niveau, les apprenants sont véritablement autodirigés et l'enseignant doit se placer comme un consultant soutenant l'apprenant et encourager les travaux autodirigés comme dans la position d'un tuteur de stage ou d'un directeur de recherche. Ce modèle n'est pourtant pas monolithique et Grow encourage notamment les enseignants à mélanger les styles dans une même formation. Cela nous permet tout de même de remarquer que si le type d'encadrement dans la formation ne correspond pas à la capacité des élèves à être autonomes, alors cela peut causer désintérêt, découragement et résistances chez les apprenants. D'ailleurs, tout changement pédagogique, notamment le fait de s'éloigner des habitudes d'enseignements caractérisés par le cours magistral, peut engendrer des résistances chez les apprenants (Hains & Smith, 2012 ; Felder & Brent, 1996 ; Woods, 1994).

Il est donc fort possible qu'une formation permette l'autonomisation des apprenants, que ce soit à travers des structures innovantes, ou dans le cadre d'un cours traditionnel grâce à un dosage savant entre guidage et liberté dépendant des besoins des apprenants. Nous allons maintenant détailler d'autres paramètres qui peuvent favoriser l'exercice de l'autonomie dans une formation, paramètres que nous avons incorporés dans

la formation que nous avons proposée aux étudiants de français à NTNU : l'ouverture, l'hybridité et le travail collectif ou collaboratif.

### ***3. La formation ouverte***

Les formations dites « ouvertes », comme les Formations Ouvertes et A Distance (FOAD), et le concept de l'ouverture en formation sont des concepts à la mode (Jézégou, 2002). Cependant, le concept d'ouverture qui n'est pas toujours bien défini ni respecté dans les formations qui s'en revendiquent.

L'ouverture en formation repose sur la liberté pour l'apprenant d'exercer des choix au sujet de différents paramètres de la formation et de son dispositif qui lui permettent alors d'exercer un contrôle sur son apprentissage. L'ouverture d'une formation doit donc lui permettre librement d'exercer un contrôle et de faire des choix sur certains éléments de la formation (Jézégou, 2002).

Dans une formation dite traditionnelle ou plutôt fermée, le contrôle revient au professeur ou à l'institution, et l'apprenant ne peut pas exercer son contrôle sur l'apprentissage, ou seulement de manière limitée. La formation ouverte est donc « un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix, afin qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et sur ses apprentissages » (Jézégou, 2005, p. 103).

L'apprenant doit pouvoir exercer un des trois types de contrôles, pédagogique et socio-organisationnel et psychologique, sur la formation. Dans le cas du contrôle pédagogique, l'apprenant doit donc pouvoir effectuer librement des choix concernant les « facteurs contextuels du dispositif » (Jézégou, 2002, p. 48) que nous avons évoqués plus tôt. Ces différents facteurs du contrôle pédagogique s'apparentent aux opérations d'apprentissage définies par Holec qui sont les objectifs, les supports et les stratégies. Ainsi, l'ouverture en formation vise l'exercice de liberté de l'apprenant afin qu'il contrôle ces opérations d'apprentissage.

Dans le cadre du contrôle socio-organisationnel, l'apprenant doit pouvoir influencer les paramètres organisationnels du dispositif, c'est-à-dire entre autres le financement et les modalités d'accès à la formation (Jézégou, 2002). Cela suppose que l'institution soit ouverte à ce que les apprenants puissent influencer les politiques et priorités retenues, et peut donc sembler particulièrement difficile à mettre en œuvre.

Comme nous l'avons déjà évoqué, le contrôle psychologique est le plus important des trois types de contrôle à exercer sur l'apprentissage par l'apprenant, car c'est lui qui détermine l'engagement de l'apprenant, sa persévérance et sa réussite (Jézégou, 2002)

Ainsi, l'ouverture en formation favorise la liberté de choix et l'exercice du contrôle de l'apprenant, ce qui permet alors aux apprenants d'exercer leur capacité à l'autonomie. L'ouverture semble alors être un paramètre particulièrement crucial pour une formation qui vise le développement de l'autonomie.

#### ***4. La formation hybride***

Le développement des formations à distance, c'est-à-dire où l'enseignement ne se fait pas sur le mode traditionnel du présentiel, soit dans une institution d'enseignement classique mais plutôt par téléphone ou bien plus récemment par internet ont révolutionné les dispositifs de formation. Aujourd'hui, les formations hybrides, qui mélangent présence et distance sont des dispositifs qui permettent d'alterner ces deux modes d'apprentissage et donc de modifier la façon dont se déroule un apprentissage pour l'apprenant, ce qui peut stimuler l'exercice de son autonomie. Selon Charlier, Deschryver et Peraya (2006) : « Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance » (p. 481). L'articulation entre enseignement en présentiel et en distantiel est un facteur crucial (Degache & Nissen, 2008). Il peut s'agir tantôt de la « mise à disposition d'un ensemble d'activités et d'exercices » en ligne, n'impliquant pas la réalisation de tâches communes, de « parcours en ligne plus ou moins ouverts et complets » proposant cette fois un parcours plus organisé, ou encore de la « réalisation de tâches communes en ligne » qui donnent cette fois une place intégrante aux interactions entre les apprenants (Nissen, 2006, p. 3).

##### **4.1. Formations hybrides et autonomie**

Les dispositifs hybrides affichent la volonté de se centrer sur l'apprenant (Nissen, 2006), et donc que celui-ci prenne une plus grande part à l'organisation de son propre apprentissage en personnalisant son parcours, si tant est que le dispositif le permet. Ceci fait écho au concept de l'ouverture en formation, car les formations hybrides ouvrent à l'apprenant la possibilité d'exercer un contrôle sur son apprentissage et de prendre en charge certaines opérations.

L'aspect distantiel semble particulièrement pouvoir stimuler l'exercice, voire le développement, de l'autonomie de l'apprenant. En effet, cela lui demande d'organiser son

apprentissage en dehors d'un cours traditionnel, lui permet d'exercer un contrôle pédagogique et psychologique en choisissant les temps et lieux d'apprentissage, de s'engageant plus personnellement dans l'apprentissage car il ne peut se reposer sur le fait d'écouter parler un professeur en classe et doit effectuer des tâches. En effet, les formations hybrides peuvent favoriser le développement de compétences liées à la motivation, le goût de l'initiative, de l'autonomie, de l'apprentissage et aussi de la rigueur et de la persévérance (Daele & Lusalusa, 2003, cité par Charlier, Deschryver & Peraya, 2006). Elles peuvent aussi permettre à l'apprenant de réaliser un « apprentissage en profondeur » c'est-à-dire une « intention de comprendre par soi-même, une meilleure compétence métacognitive supposant une prise de recul par rapport à ses propres manières d'apprendre ainsi qu'un accroissement de l'engagement en formation et une meilleure planification du temps et des activités à réaliser » (Entwhistle, 2003, cité par Charlier, Deschryver & Peraya, 2006, p. 489). Ces caractéristiques renvoient notamment aux buts poursuivis par l'étudiants et à sa capacité d'auto-direction (Pintrich, 2003, cité par Charlier, Deschryver & Peraya, 2006) et à son sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003).

Puisque les formations hybrides stimulent la mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant afin d'organiser son apprentissage, elles peuvent servir de pont entre un apprentissage de type traditionnel, circonscrit à la classe et dans un contexte formel, vers un apprentissage entièrement autodirigé situé dans un contexte informel. Les formations hybrides peuvent permettre à l'apprenant de s'essayer à l'exercice de son autonomie dans des situations particulières et délimitées dans le cadre de cette formation, tout en conservant un « filet de sécurité » via la partie présentielle de la formation, notamment grâce à la présence des co-apprenants et à l'accompagnement du tuteur.

#### **4.2. Conditions de réussite**

Certains paramètres influencent cependant l'efficacité et la réussite des formations hybrides. Les interactions en ligne semblent très importantes mais cela dépend de l'utilisation pédagogique qui en est faite, car elles peuvent être encouragées explicitement ou non, permettant la réalisation de tâches collaboratives ou non. Il semble important pour l'étudiant d'être incité clairement à interagir, qu'on réponde à ses sollicitations, qu'un contrat pédagogique soit explicite, que les interactions puissent être informelles mais pas trop et qu'elles soient orientées vers la résolution de problèmes (Degache & Nissen, 2008). Ainsi, beaucoup de dispositifs hybrides ou en ligne ont une forte tendance collaborative (Nissen, 2006). De plus, il est important que les tâches dans un dispositif hybride ou dans

une formation totalement à distance soient bien organisées et suivent un scénario pédagogique ou « scénario de communication » qui précise les objectifs de la formation, les tâches à réaliser et les modalités d'interaction (Nissen, 2006, Mangenot, 2008). Le scénario de communication est important pour permettre d'organiser les actions des apprenants et leur collaboration mais il entraîne peut-être parfois un guidage trop fort de l'apprenant par la formation. L'apprenant perd alors l'occasion d'exercer son autonomie à certains niveaux. On peut aussi souligner l'importance de l'intégration de la formation car l'apprenant demande que « son implication dans une formation hybride soit reconnue et validante » (Degache & Nissen, 2008, para. 44). Il est donc important que la formation donne lieu à des bienfaits réels, notamment en termes de notes ou de crédits.

#### **4.3. L'utilisation du site de réseautage *Facebook* pour une formation hybride**

Les formations hybrides aujourd'hui s'appuient souvent sur des *Learning Management Systems* (LMS), soit des plateformes en lignes permettant de proposer des contenus de cours mais avec lesquelles les apprenants ne sont pas forcément familiers. Il est également possible d'utiliser les sites de réseautage en vue d'un apprentissage et afin de proposer des dispositifs de formations hybrides.

Parmi les sites de réseautage, *Facebook* est l'un des plus utilisés dans le monde, se vantant d'avoir atteint 2 milliards d'utilisateurs en 2017 (Titcomb, 2017). *Facebook* est un réseau social permettant de partager des contenus et informations personnelles avec un cercle d'amis, ou encore de participer à des discussions privées par chat mais aussi publiques sur des pages ou dans des groupes. Son utilisation est largement répandue, particulièrement chez les jeunes et les étudiants. Cependant, si les apprenants sont habitués à utiliser *Facebook* dans leurs usages personnels, il ne va pas de soi qu'ils soient habitués à des usages éducatifs de ce site (Blattner & Lomicka, 2012). De plus, l'utilisation de *Facebook* dans des contextes éducatifs peut causer une certaine confusion des règles et normes dans les interactions sociales, entre celles liées aux activités scolaires et celles liées aux usages personnels du web social (Lantz-Andersson, Vigmo, & Bowen, 2013). Le transfert de l'utilisation informelle et personnelle de *Facebook* vers un usage à visée éducative nécessite un processus de négociation et d'adaptation.

Cependant, l'utilisation de *Facebook*, présente des avantages certains, notamment la facilité d'utilisation, la familiarité qu'ont la plupart des apprenants avec ce site ou encore la possibilité de recevoir des retours de ses pairs, de pouvoir travailler en coopération et de

partager des connaissances et des ressources (Virvou *et al.*, 2012). L'utilisation de *Facebook* peut permettre le développement de compétences autonomes comme les stratégies d'apprentissage, les compétences métacognitives (Alias *et al.*, 2012), ou encore d'un sentiment général d'appartenance, de compétence et d'autonomie (Akbari, Pilot & Simons, 2015). L'expérience de télécollaboration menée par Blattner et Lomicka (2012) a notamment permis à des apprenants américains de français d'engager des discussions riches avec des natifs et montre que l'utilisation d'un groupe *Facebook* peut représenter une extension de la classe de langue et ouvre les apprenants à d'autres contextes et espaces d'apprentissage. Grâce aux possibilités de collaboration et au fait de faire dépasser l'apprentissage de la classe, l'utilisation des sites de réseautage et de *Facebook* peut stimuler l'exercice de l'autonomie, car l'apprenant peut organiser son apprentissage de manière plus autodirigée et explorer des contextes informels.

Les formations hybrides sont donc intéressantes pour stimuler l'autonomie de l'apprenant. L'articulation d'un dispositif entre présence et distance offre des possibilités d'apprentissage et d'interactions grâce à des outils numériques comme les sites de réseautage, dont le célèbre *Facebook*.

## ***5. L'apprentissage collectif et collaboratif pour favoriser l'autonomie***

L'apprentissage « en autonomie » évoque l'image d'un apprenant qui apprend seul dans un contexte informel. Pourtant l'autonomie ne s'exerce pas seulement dans ce contexte informel, ni seulement par des apprenants isolés, et il y a en réalité beaucoup à gagner pour l'apprenant à exercer son autonomie au contact des autres, car cela peut permettre de la développer. Cette section explorera donc les possibles bienfaits du travail collectif ou collaboratif sur l'autonomie.

### **5.1. Le rôle de l'autre dans l'exercice et le développement de l'autonomie**

Bien que la capacité à l'autonomie doive se développer par l'action de l'apprenant, il n'est pas obligatoire qu'il fasse ce cheminement seul. Le formateur, que ce soit un enseignant ou un tuteur, peut bien sûr être une personne-ressource qui va alors l'aider et le soutenir, mais autrui, de manière générale, qu'il soit formateur, co-apprenant ou modèle, peut aussi participer au développement de l'autonomie d'un apprenant.

Le travail en groupe et le travail collectif en général ne sauraient être évoqués sans faire appel aux travaux de Vygotsky sur la zone proximale de développement (ZPD) (1978). La ZPD représente les compétences en cours de développement d'un individu qu'il

ne peut réaliser seul mais peut réaliser avec le guidage d'un enseignant ou de pairs plus avancés (Vygotsky, 1978). Le travail collaboratif est donc l'occasion pour un apprenant d'effectuer des activités qu'il n'est pas encore capable de faire seul, et les personnes avec qui il travaille de manière collaborative sont alors cruciales dans la réussite de la tâche et dans son développement. La présence d'un « *More Knowledgeable Other* » (MKO) c'est-à-dire une personne plus avancée, ayant plus de connaissances ou compétences, attribué à Vygotsky, permet alors à l'apprenant de réaliser des activités plus avancées, et de développer ses compétences. Cette personne, un co-apprenant ou un formateur, montre à l'apprenant comment faire, et celui-ci peut alors suivre son modèle pour parvenir à réaliser une tâche qu'il n'arrivait pas à faire tout seul. Ceci repose sur le principe de l'échafaudage (*scaffolding*), attribué à Vygotsky, où la personne plus avancée soutient l'action de l'apprenant en motivant l'apprenant, en lui montrant un modèle à atteindre, en simplifiant la tâche de manière adaptée à ses capacités (Wood, Bruner & Ross, 1976, cité par Donato, 1994) et donc en prenant en charge une partie des opérations qu'il n'est pas encore en mesure d'effectuer. Le MKO permet alors à l'apprenant de prendre graduellement en charge de plus en plus d'opérations afin qu'il puisse réaliser l'activité de manière autonome. Ce principe résonne avec l'assistance proposée par le tuteur dans la prise en charge des opérations d'apprentissage par l'apprenant décrite par Holec (1981). Le travail collaboratif en petit groupe permet aussi l'échafaudage collectif (*collective scaffolding*), notamment langagier, entre les apprenants par la co-construction de savoirs (Donato, 1994).

L'autre peut aussi représenter un modèle, mais Murphey (1998a) précise que les modèles dont les apprenants peuvent s'inspirer sont plus motivants quand ils paraissent plus proche des apprenants, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de locuteurs natifs mais de pairs proches, ou « *near peer models* ». Par exemple, dans le contexte de l'apprentissage de l'anglais au Japon, les apprenants sont souvent plus motivés par les récits d'apprentissage et l'enthousiasme partagé par des japonais ayant réussi à apprendre l'anglais, qu'ils soient étudiants ou professeurs (Murphey, 1998a). Ces modèles semblent plus faciles à atteindre aux apprenants alors que le modèle des locuteurs natifs peut sembler hors de portée.

## **5.2. Typologie du travail collectif dans la formation**

Les tâches à réaliser dans le cadre d'une formation peuvent faire appel au travail collectif ou collaboratif, qu'il convient maintenant de définir. Les termes de « collaboration » « coopération », « travail collectif » ou encore « discussion » semblent tous référer à la

même notion qui consiste à travailler avec les autres. Cependant les acceptions de ces concepts peuvent paraître un peu vagues et il est difficile de déterminer clairement quel genre de travail cela implique sans s'appuyer sur une typologie claire.

La typologie présentée par Dejean et Mangenot (2006) et reprise par Mangenot (2008) décrit les interactions en ligne dans le cadre des classes virtuelles ou des formations hybrides, mais il nous semble qu'elle peut également être très utile pour la description des mêmes formes de travail sur le mode présentiel. Cette typologie nous semble utile pour identifier les différents modes de travail collectif et la façon dont ils peuvent permettre l'exercice de l'autonomie. Dejean et Mangenot identifient quatre formes de travail qu'ils regroupent sous l'hyperonyme « travail collectif ». Ces formes de travail collectifs sont différenciées par les différents degrés de conception partagée entre les participants d'une tâche, notamment la visée d'une production commune ou individuelle, l'influence des autres sur la production finale, et les buts poursuivis par chaque participant par rapport au but de la tâche :

- La mutualisation est la forme de travail collectif où « chaque apprenant donne son point de vue sur un sujet, lit ce que les autres ont produit, mais n'interagit pas vraiment avec ses pairs » (Mangenot, 2008, p. 16). Les buts des acteurs sont tous différents.

- La discussion est une forme de travail collectif similaire à la mutualisation mais « les apprenants doivent tenir compte des arguments des autres et s'y référer dans leur production » (Mangenot, 2008, p. 16) ce qui implique un plus grand degré de conception partagée (Dejean & Mangenot, 2006). Les buts des acteurs sont toujours différents, bien que « une discussion p[uisse] aboutir à une prise de décision » (Mangenot, 2008, p. 16), et donc l'influence des acteurs sur la production des autres est bien plus grande.

- La coopération, comme la collaboration, implique un but commun c'est-à-dire une production collective (Dejean & Mangenot, 2006). La différence avec la collaboration tient à ce que les acteurs « se répartissent le travail » (Mangenot, 2008, p. 16) et donc ont des sous-buts différents les uns entre les autres par rapport au but commun de la tâche (Dejean & Mangenot, 2006).

- La collaboration est une forme de travail qui, comme la coopération implique une production collective et donc un but commun, mais elle implique que les sous-buts soient aussi partagés (Dejean & Mangenot, 2006) et donc que les acteurs « négocient collectivement tous les aspects de la production » (Mangenot, 2008, p. 16).

### **5.3. Travail collaboratif et autonomie**

L'autonomie en tant que capacité peut en fait tout à fait s'exercer dans le travail avec les autres. Murphey (1998b), repris plus tard dans Murphey et Jacobs (2000), montre que la pratique du travail collaboratif par les apprenants peut développer leur autonomie. Deux concepts centraux dans l'apprentissage collaboratif sont l'interdépendance positive (*positive interdependence*) et la responsabilité individuelle (*individual accountability*) (Johnson & Johnson, 1994, cité par Murphey & Jacobs, 2000). L'interdépendance positive désigne le sentiment que les membres du groupe sont dans le même bateau, c'est-à-dire que le succès ou l'échec d'un des membres a des répercussions sur tout le groupe. Ainsi « les membres du groupe prennent conscience que les efforts de chaque membre profitent non seulement à eux-mêmes mais aussi au groupe tout entier [notre traduction] » (Murphey & Jacobs, 2000, p. 4). La responsabilité individuelle implique que chaque apprenant se sente responsable de son apprentissage et du fait de contribuer à celui des autres. L'apprentissage collaboratif vise le développement de l'individu et donc la réussite d'un groupe n'est pas mesurée par le succès ou la qualité d'une production collective mais par les progrès individuels de chacun des membres. Ceci implique alors la capacité à donner un feedback productif à ses pairs afin de soutenir chacun dans le groupe. Ces deux principes de l'apprentissage collaboratif impliquent fortement les apprenants dans le processus d'apprentissage par le fait d'avoir une responsabilité forte dans la réussite du groupe et des autres (Murphey & Jacobs, 2000). Ceci encourage donc leur engagement cognitif dans l'apprentissage et peut même accroître leur motivation. Ces deux principes favorisent ainsi l'exercice de l'autonomie de l'apprenant qui doit s'engager dans la formation de son plein gré et est encouragé à le faire du mieux possible du fait de sa responsabilité face aux autres. Cette interdépendance peut également permettre de soutenir sa motivation et son effort, et le fait de travailler à plusieurs peut rendre l'apprentissage plus agréable.

### **5.4. Le développement de l'autonomie collaborative critique**

Le travail collaboratif en lui-même peut permettre de développer la capacité à l'autonomie chez l'apprenant ainsi que ses compétences en la matière. Murphey (1998b), repris plus tard dans Murphey et Jacobs (2000), décrit un processus en cinq mouvements par lesquels l'autonomie des apprenants se développe au cours de la pratique de l'apprentissage en collaboration. Ces phases ne se déroulent pas forcément dans un ordre consécutif et peuvent se dérouler parfois au même moment.

Le mouvement de (1) socialisation (*socialization*) s'engage dans la phase initiale où les membres d'un groupe se rencontrent et font connaissance, et une communauté d'apprenants commence à se créer. Le mouvement (2) d'apparition de la métacognition (*dawning metacognition*) implique que les apprenants « examinent leur propre processus d'apprentissage [notre traduction] » (Murphey & Jacobs, 2000, p. 8), grâce à la confrontation avec le groupe où les apprenants peuvent comparer leurs points de vue et façon de faire. Le retour réflexif sur l'activité de travail collaboratif a posteriori peut permettre d'évaluer la réussite d'un travail collaboratif et d'identifier les points à améliorer par l'apprenant, tout en proposant des retours constructifs pour le groupe ou les pairs. (3) L'amorce du choix (*initiating choice*) se déroule quand les apprenants commencent à faire des choix concernant leur propre apprentissage, en « faisant des sélections parmi un certain nombre d'activités à réaliser, choisir parmi un certain nombre d'options la façon de présenter leur travail, et contribuant à la façon dont l'évaluation sera conduite [Notre traduction] » (Murphey & Jacobs, 2000, p. 9). (4) L'expansion de l'autonomie (*expanding autonomy*) implique d'étendre la possibilité pour les apprenants de faire des choix sur leur apprentissage, par exemple en s'auto-évaluant ou en transmettant un feedback au professeur au sujet des stratégies d'apprentissages les plus efficaces pour eux. Enfin, dans le mouvement de (5) l'autonomie collaborative critique (*critical collaborative autonomy*), l'autonomie d'un apprenant se doit d'être exercée de manière critique afin qu'il puisse s'exprimer lui-même et devienne « l'auteur de son propre monde [notre traduction] » (Pennycook, 1997, cité par Murphey & Jacobs, 2000, p. 11), ce qui implique qu'il exprime son désaccord et ne suive pas seulement les décisions des autres membres du groupe.

La présentation du contexte de l'enseignement du français dans lequel le stage s'est déroulé et la présentation de notre ancrage théorique nous a permis d'envisager la conception d'une formation permettant de développer l'autonomie des apprenants, cela afin qu'ils puissent devenir plus responsables de leur propre apprentissage.

# PARTIE 2

## Présentation de la formation

---

### Chapitre 4 – Une formation à l'autonomie pour les étudiants de français à NTNU : présentation des deux versions de la formation

Après avoir analysé le contexte de l'enseignement du français en Norvège et à l'université NTNU et après avoir envisagé les profils des apprenants, nous avons décidé de concevoir une formation qui permettrait de rendre les apprenants plus responsables de leur apprentissage et plus à même de le prendre en charge. Ainsi, ils pourront développer par eux-mêmes leurs compétences langagières en français.

#### 1. Les objectifs de la formation

La formation ainsi conçue se concentre particulièrement sur le développement de la capacité à l'autonomie chez les apprenants et donc sur les compétences associées à l'exercice de l'autonomie, et non pas sur des contenus langagiers particuliers. Nous n'avons donc pas abordé de contenus langagiers spécifiques, même si les compétences langagières des apprenants ont été sollicitées et peut-être développées par leur travail sur certaines activités. Les objectifs pédagogiques de la formation (cf. Tableau 2) ont été définis et organisés autour des opérations d'apprentissage ou compétences autonomes décrites par Holec (1981, 1990), dont nous avons légèrement changé la terminologie. Ils ont été remaniés plusieurs fois pendant la conception du projet à travers la lecture de textes et la confrontation avec le terrain.

être capable de définir des <b>objectifs</b>	être capable de <b>mesurer ses compétences</b> et d'évaluer son propre niveau en langue grâce à l'utilisation des descripteurs de niveaux du CECR
	être capable d' <b>identifier ses besoins</b>
	être capable de <b>définir des objectifs</b> personnels en fonction de ses compétences et de besoins
	être capable d' <b>analyser une tâche</b> donnée par une personne extérieure
être capable de sélectionner des <b>supports</b> adaptés	être capable de <b>sélectionner des supports</b> en fonction de leur pertinence par rapport à ses objectifs et besoins et/ou de la tâche à effectuer
	être capable de <b>recueillir un corpus</b> de documents et d'aides pour servir à des besoins divers dans le travail sur une tâche
	connaître l'importance des <b>documents authentiques</b> pour apprendre une langue
être capable d'utiliser des <b>stratégies</b> adaptées	connaître les <b>façons de travailler</b> les plus efficaces pour soi-même
	être capable de choisir une <b>façon de travailler</b> adéquate en fonction de son

	auto-efficacité et afin de réaliser un objectif particulier donnés par une personne extérieure ou fixé à soi-même
	être capable d' <b>exploiter des supports avec des stratégies adaptées</b> de manière à développer ses compétences langagières et atteindre son objectif
	être capable d' <b>analyser un genre</b> de texte afin d'identifier les critères nécessaires à sa reproduction
	être capable de <b>planifier son apprentissage</b> de manière à atteindre ses objectifs
	être capable de <b>travailler en groupe</b> afin d'atteindre un objectif commun ou des objectifs personnels
être capable d' <b>évaluer</b> son apprentissage	être capable de définir une grille d' <b>auto-évaluation</b> de l'apprentissage
	être capable d' <b>évaluer la réussite d'un apprentissage</b> à son terme grâce à la grille d'auto-évaluation
	être capable d' <b>évaluer ses progrès</b>
	être capable de <b>commenter les productions des autres</b> (co-évaluer)
	savoir <b>écouter les commentaires des autres</b> et les prendre en compte

Tableau 2 - Objectifs pédagogiques de la formation

### 1.1. Définir des objectifs

La définition des objectifs par l'apprenant doit passer par l'analyse des besoins personnels et par l'autoévaluation de ses propres compétences afin de pouvoir se lancer dans un apprentissage autodirigé (Holec, 1981, 1990). Les apprenants savent sûrement déjà ce qu'ils souhaitent apprendre et connaissent certaines de leurs difficultés et lacunes, mais nous avons souhaité approfondir cette démarche grâce à l'évaluation de leurs compétences langagières. Nous avons alors voulu encourager l'utilisation des descripteurs de compétences du CECR (Conseil, 2001), même si cela relève aussi de l'opération d'évaluation. La consultation du CECR nous semble permettre alors de se poser des objectifs à la fois concrets, communicatifs, et à sa portée au lieu de se fixer des objectifs irréels et irréalisables. Ceci permet aussi de faire évoluer les représentations des apprenants quant à l'apprentissage des langues en allant au-delà de l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire. Nous avons aussi cherché à sensibiliser les apprenants à la définition d'objectifs clairs, et leur subdivision en sous-objectifs afin de faciliter le processus d'apprentissage et d'amorcer la démarche de planification.

Si Holec parlait surtout du cas d'apprenants souhaitant réaliser un apprentissage autodirigé à partir de leurs propres objectifs personnels ou professionnels et dans des contextes plutôt informels, nous élargissons cette compétence à des cas où les apprenants ont une tâche à réaliser donnée par une personne extérieure et donc à des contextes non-formels ou formels. Ainsi, le fait de développer sa compétence à définir des objectifs via

l'analyse de la tâche peut permettre aux apprenants de mieux comprendre comment analyser puis effectuer les tâches qui leur sont données.

### **1.2. Sélectionner des supports adaptés**

Nous avons souhaité entraîner les apprenants à sélectionner des supports en fonction de leurs objectifs personnels ou des contraintes de la tâche donnée en prenant en compte son niveau de difficulté et sa pertinence. L'apprenant doit pouvoir recueillir un corpus de supports à utiliser pour son apprentissage de la langue, et comprendre l'utilité des documents authentiques qui permettent le contact direct avec la langue. Il nous a semblé important d'amener les apprenants à se rendre compte que tout type de production écrite ou orale relève d'un genre de texte suivant des codes langagiers et sociaux, que ce soit un article de journal, une recette de cuisine ou même une conversation entre amis, et que l'identification et la maîtrise des codes de ce genre permettent de le reproduire et donc de communiquer de manière efficace avec la langue. Nous avons aussi voulu les sensibiliser à consulter des genres de textes qui ne sont pas académiques ou « nobles », mais qui sont utiles à la communication en français et leur permettent de développer leurs compétences langagières. Tous ces supports, authentiques ou non, forment alors l'EPA de l'apprenant, et nous avons donc voulu faire réfléchir les apprenants à la façon dont ils peuvent sélectionner ces supports et en évaluer la pertinence.

### **1.3. Utiliser des stratégies adaptées**

Le choix des stratégies nécessite d'abord que l'apprenant connaisse les stratégies qui lui réussissent le mieux, ce qui est lié aux connaissances métacognitives ainsi qu'au sentiment d'auto-efficacité, car il doit réfléchir à ces expériences de réussite passées. Nous avons donc voulu stimuler les connaissances métacognitives des apprenants en leur faisant réfléchir à leurs habitudes d'apprentissage, notamment grâce à un sondage et à des discussions. Le choix des stratégies dépend aussi des objectifs et contraintes de la tâche et nous avons donc proposé des tâches avec des contraintes, notamment de temps, incitant les apprenants à les prendre en compte afin de choisir des stratégies efficaces. La compétence à planifier son apprentissage découle alors de la prise en compte des contraintes de la tâche, des objectifs personnels, des connaissances métacognitives qui renseignent sur la façon la plus efficace d'apprendre pour soi-même.

L'exploitation de documents authentiques suppose d'acquérir les outils nécessaires à l'analyse des genres de texte afin de les utiliser de manière autonome pour maîtriser des

genres de textes académiques ou non. Les apprenants pourront ainsi exploiter des textes authentiques afin d'améliorer leurs compétences langagières, sociolinguistiques et pragmatiques de manière autonome pour pouvoir communiquer en français.

Enfin, le choix de stratégies concerne également le travail en groupe et nous avons permis aux apprenants d'expérimenter de nouvelles stratégies à travers le travail de groupe, en choisissant par exemple entre le fait de travailler en coopération ou en collaboration, en fonction de la tâche à réaliser.

#### **1.4. Evaluer son apprentissage**

Afin que l'apprenant puisse s'autoévaluer, nous l'avons incité à faire un retour réflexif et personnel sur le travail effectué, afin d'identifier les succès, progrès, stratégies efficaces ou inefficaces, des échecs et des améliorations à apporter. L'élaboration d'outils pour l'évaluation est importante (Holec, 1981) afin que l'apprenant puisse évaluer ses performances, cela par l'indentification de critères de réussite, et nous avons donc voulu apprendre aux apprenants à se construire une grille d'autoévaluation. Nous les avons incités à modeler cette grille à partir de l'analyse d'un genre précis qui révèle les critères à respecter pour pouvoir le reproduire, concernant à la fois le contenu comme la langue. L'évaluation de l'apprentissage peut également tirer profit des commentaires d'autres personnes, qui peuvent apporter un regard plus positif ou négatif sur le travail, et nous avons donc voulu développer la capacité à co-évaluer et à prendre en compte le feedback des autres. Nous avons donc voulu stimuler l'exercice de la co-évaluation et la formulation de commentaires constructifs sur le travail des autres et sur son propre travail.

## ***2. Dispositifs de formation***

Les objectifs de la formation présentés ici ont servi de base pour concevoir un dispositif de formation permettant de développer l'autonomie des apprenants. Puisqu'il était impossible de créer un nouveau cours ou d'intégrer une formation dans un cours existant déjà, nous avons donc dû créer un programme de formation en accompagnement des études. Ceci représente donc un contexte non-formel d'apprentissage, car suivant des objectifs mais ne débouchant pas sur une qualification attestée par un diplôme. Un premier dispositif ouvert et principalement à distance a été conçu et la formation a été lancée en février 2017. Malheureusement, nous avons constaté en mars que ce dispositif avait engendré peu de participation, ce qui nous a conduit à réorienter la formation en transformant le dispositif pour un dispositif ouvert, hybride et ayant recours au travail

collaboratif et en changeant la progression. La formation dans sa deuxième version a eu lieu entre avril et juin 2017.

### **2.1. Le premier dispositif : une formation dans l'esprit du CRAPEL via des entretiens individuels et des activités sur la plateforme « *It's Learning* »**

La formation dans sa première version a été inspirée de la structure SAAS du CRAPEL décrite par Holec, et proposait d'accompagner le processus d'apprentissage autodirigé d'un certain nombre d'apprenants, grâce à un dispositif combinant des entretiens individuels en présentiel et la participation à des activités en ligne sur le *Learning Management System* « *It's Learning* ».

Les entretiens individuels proposés au début de la formation permettaient aux apprenants de réfléchir aux habitudes d'apprentissage, à leurs représentations de l'autonomie, à leurs besoins, à leurs difficultés et à auto-évaluer leurs compétences à partir du CECR. Les apprenants étaient ensuite amenés à définir un projet visant la réalisation d'une tâche comme l'écriture d'une nouvelle en français et l'acquisition de compétences langagières comme la compréhension écrite. Ceci constituait l'aspect ouvert de la formation car les apprenants étaient amenés à exercer un contrôle pédagogique sur les objectifs, supports, stratégies et l'évaluation de la formation.

La plateforme *It's Learning*, utilisée par NTNU jusqu'en juillet 2017, a été choisie parce que les apprenants y étaient déjà familiers. Cependant il n'a pas été possible de créer un cours à part entière, seulement un « projet<sup>3</sup> », ce qui permet de réunir des étudiants dans un espace délimité. Cependant, les projets ont moins de fonctionnalités que les cours normaux et on ne peut par exemple pas assigner de travaux aux étudiants ou créer des tests autocorrectifs. Afin de proposer le même genre de contenu, nous avons donc donné des instructions sur les tâches à effectuer sur des pages web, que les apprenants devaient rendre sur un carnet de bord personnel sur *Google Docs*, et par des sondages imitant des tests autocorrectifs. Ces activités permettaient de sensibiliser les apprenants aux compétences comme la définition d'objectifs ou encore l'analyse des genres. Nous avons aussi la volonté de permettre aux apprenants de communiquer entre eux, afin de créer de la cohésion sociale en proposant des discussions sur forum permettaient pour présenter leurs

---

<sup>3</sup> Sur la plateforme *It's Learning* à NTNU, les cours officiels ont un espace créé par l'administration et administré par les professeurs où on peut mettre à disposition des ressources, donner des travaux à rendre, créer des tests autocorrectifs, des sondages ou encore des forums de discussion. Il est cependant possible pour les étudiants ou les professeurs de créer librement des « projets » qui ne sont pas liés au cours officiel, où on peut faire tout sauf donner des devoirs à rendre ou créer des tests autocorrectifs.

projets, partager des stratégies et des ressources et s'entraider, mais ce type d'activité repose plutôt sur la mutualisation, voire la discussion plutôt que la collaboration.

## **2.2. Le deuxième dispositif : une formation hybride avec du travail collaboratif via des ateliers et un groupe *Facebook***

Après avoir constaté l'échec de la première version de la formation, nous avons donc transformé le dispositif. Nous avons souhaité proposer une formation véritablement hybride, en proposant des séances en présentiel et en choisissant une plateforme sur laquelle les élèves sont plus souvent présents, tout en conservant l'aspect ouvert de la formation, et en ayant recours au travail en collaboration.

### ***2.2.1. Un dispositif hybride***

Le dispositif conçu ainsi a été articulé entre une partie présentielle, constitué de 4 ateliers ou « workshop », et la participation à des activités sur un groupe *Facebook*.

Le groupe *Facebook* a permis de réunir les étudiants participants à la formation, de transmettre des informations, de planifier les ateliers en présentiel et de faire participer à des activités sous forme de sondages ou de discussions. Le réseau social *Facebook* a été choisi pour sa grande popularité et la relative familiarité des apprenants avec son utilisation. D'autant plus, le groupe *Facebook* de l'association des étudiants de français est déjà un lieu de communication pour les étudiants de français et pour l'organisation d'évènements culturels. Nous avons réutilisé un groupe que nous avons créé au début du stage afin de partager des activités comme les cafés linguistiques ou le tutorat que nous proposons également, et l'avons nommé « Apprendre le français en autonomie : Ateliers/Workshops à NTNU ».

La partie présentielle de la formation a été divisée en quatre ateliers, où les apprenants avaient la possibilité de travailler en petits groupes sur des tâches dont les paramètres étaient de moins en moins définis par le formateur, afin qu'ils puissent exercer leur autonomie sur un nombre de plus en plus grand d'opérations. Les trois premiers ateliers se sont déroulés à l'université et ont duré une heure trente. Pour cause de manque de participation à l'atelier 4, celui-ci s'est finalement déroulé à notre domicile, afin de proposer également un évènement social agréable, mais qui s'est cantonné à une discussion sur l'apprentissage en autonomie et n'a pas permis de réaliser un travail en collaboration. Le début de ces ateliers a consisté en diverses activités de brise-glace, de découverte de stratégies pour l'autonomie. Ensuite, les apprenants ont effectué un travail en groupe

stimulant leur autonomie pendant quelques minutes, suivi par la présentation de ce travail devant la classe, la co-évaluation puis l'autoévaluation de ce travail au moyen de sondages sur papier (cf. Annexe 13).

### ***2.2.2. Un dispositif ouvert***

Nous avons voulu concevoir cette formation de manière ouverte, c'est-à-dire en ouvrant un éventail de choix aux apprenants. Il était ainsi possible pour eux de choisir la façon dont ils voulaient participer à la formation, annoncée comme « à la carte », en choisissant de participer à un, plusieurs, ou aucun ateliers ou activités sur le groupe *Facebook*. Ceci leur permet alors d'exercer leur contrôle psychologique, en choisissant comment il souhaite s'engager dans la formation (Jézégou, 2002). Ceci semblait pouvoir également maximiser la participation à la formation, car les apprenants pouvaient la rejoindre en cours de route, et n'avaient pas besoin de suivre le programme de cours du début à la fin. Les activités dans les ateliers permettaient également aux apprenants d'exercer leur liberté de choix et leur contrôle pédagogique grâce à l'ouverture relative des choix concernant les activités, comme la sélection d'objectifs, de supports ou de stratégies.

### ***2.2.3. Un dispositif ayant recours au travail collectif***

Il nous a semblé que la première version de la formation pâtissait d'être trop individuelle et solitaire, et les discussions proposées n'ont pas suffisamment engagé les apprenants, d'autant plus qu'ils ne se connaissaient pas tous. Le travail collectif peut pourtant avoir un côté agréable et donc plutôt motivant, mais il semble que cela se manifeste plutôt en présentiel qu'en distantiel. De plus, le principe d'interdépendance et de responsabilité des membres du groupe permet de stimuler un travail appliqué chez les apprenants (Murphey & Jacobs, 2000). La présence de l'autre en tant que modèle ou MKO peut aussi aider l'apprenant à développer ses compétences par observation (Murphey, 2008a) ou par étayage (Donato, 1994), et nous avons donc voulu stimuler le développement de l'autonomie grâce à l'aide de l'autre. Le travail collectif stimule également la négociation entre les membres du groupe et le développement de l'autonomie collaborative critique (Murphey, 1998b ; Murphey & Jacobs, 2000), ce qui permet de stimuler la réflexion des apprenants au sujet de la sélection de stratégies en fonction des contraintes de la tâche et des compétences des membres du groupe, tout en effectuant leurs propres choix.

Nous avons proposé diverses modalités de travail collectif en suivant le modèle de Dejean & Mangenot (2006 ; Mangenot, 2008), avec des activités de mutualisation sur le groupe *Facebook*, de discussion pendant les ateliers en présentiel, et surtout en proposant de réaliser des tâches en groupe que les apprenants pouvaient choisir d'effectuer en coopération ou en collaboration.

### ***3. Progression et organisation de la formation***

La progression de la formation a été organisée afin d'atteindre les objectifs présentés ci-dessus, en stimulant l'exercice de l'autonomie d'une manière qui puisse la développer, en suivant des logiques différentes dans les deux versions de la formation.

#### **3.1. Première version de la formation : une progression qui suit l'ordre logique des opérations de l'apprentissage**

Pour la première version du dispositif, nous avons choisi de suivre la logique de l'ordre des opérations de l'apprentissage et d'un processus d'apprentissage autodirigé, c'est-à-dire en partant de la définition des objectifs, en sélectionnant des stratégies, des supports et enfin en procédant à l'évaluation de l'apprentissage. Ceci permettait d'accompagner le projet personnel de l'apprenant, de sa définition par l'apprenant à sa réalisation, à travers le rendu d'une production finale, suivi par son évaluation.

La formation a été délimitée en une étape de mise en route puis 6 étapes de travail distinctes que nous détaillerons ci-après. Un tableau synoptique détaille chaque activité, les objectifs, le rôle de l'apprenant, celui du tuteur, les modalités de travail, le type de correction ainsi que le temps de travail estimé, et est accompagné d'une version plus concise sous forme de chronogramme prévisionnel (cf. Annexe 2). Les consignes des activités proposées sur *It's Learning* jusqu'à l'étape 3 sont consultables dans l'Annexe 3.

Afin de mettre en route la formation (étape 0), des entretiens préliminaires, dont le guide est consultable dans l'Annexe 4, entre la tutrice et les apprenants ont été organisés afin de recruter des participants à la formation et de définir un projet personnel à partir de leurs besoins. L'étape 1 s'est concentrée sur la définition des objectifs et des sous-objectifs (1.1.), l'auto-évaluation des compétences maîtrisées et à développer pour le projet grâce aux descripteurs du CECR (1.2.), et la rencontre entre les apprenants par la présentation de leur projet dans un forum (1.3.). L'étape 2 a concerné principalement les stratégies ainsi que les supports d'apprentissage, avec la modélisation par les apprenants de leur EPA (2.1.), le partage de stratégies d'apprentissage dans un forum (2.2.), la mise en commun de

ces ressources dans une liste collaborative (2.3.) et enfin le choix des stratégies utiles à la réalisation du projet (2.4.). L'étape 3 s'est concentrée sur la sélection des supports d'apprentissage et la façon de les exploiter en faisant d'abord réfléchir les apprenants à l'utilité des genres de textes (3.1.), puis en collectant un corpus de documents authentiques à étudier et reproduire pour leur projet (3.2.), en apprenant à repérer les caractéristiques d'un genre de texte (3.3.) et en les identifiant dans le genre visé par leur projet (3.4.), afin d'élaborer une grille d'auto-évaluation dont les caractéristiques forment les critères de la réussite du projet (3.5.) Pendant, l'étape 4, les apprenants étaient amenés à travailler sur leur production, en découvrant des logiques de progression de l'apprentissage (4.1.) puis en planifiant le travail sur leur projet (4.2.), tout en pouvant s'entraider grâce à un forum (4.3.) avant de rendre une première version de leur production finale (4.4.). L'étape 5 avait enfin pour but de finaliser le projet et de permettre l'évaluation du travail en proposant aux apprenants d'auto-évaluer leur travail grâce à la grille d'évaluation (5.1.), puis de présenter leur travail et commenter celui des autres (5.2.) et enfin de reprendre leur production finale (5.3.). La dernière étape avait pour but de faire le bilan de la formation et de stimuler la compétence d'évaluation de l'apprentissage, en écrivant d'abord un bilan personnel de la formation (6.1.) puis en discutant avec les autres dans un forum (6.2.) et avec la tutrice lors d'un entretien individuel.

La formation a été conçue pour durer 17 semaines tout au long du semestre et a commencé en février par des entretiens individuels entre le 30 janvier et le 26 février où six étudiants ont été recrutés. Le projet sur la plateforme *It's Learning* a été ouvert le 12 Mars 2017 et l'étape 1 lancée. Certains apprenants se sont connectés mais personne n'a participé aux forums ni ouvert de carnet de bord. Nous avons tout de même continué à ouvrir la partie 2 et la partie 3 les semaines suivantes. Devant l'absence de participation, nous avons fini par prendre contact avec les apprenants par mail le 22 mars afin de savoir pourquoi ils ne participaient pas à la formation. Plusieurs participants se sont désistés du projet et nous avons donc décidé de réorienter la formation, ce qui a permis de concevoir la deuxième version de la formation.

### **3.2. Deuxième version de la formation : initiation à l'exercice de l'autonomie dans l'apprentissage**

Au lieu de suivre la progression qui semble logique dans la conduite d'un apprentissage autodirigé, c'est-à-dire de partir des objectifs et de terminer par l'évaluation, nous avons préféré proposer une initiation a plusieurs opérations à prendre en charge de

manière graduelle au fur et à mesure des ateliers. Nous avons ainsi voulu réduire l'angoisse possible des apprenants de devoir se lancer dans un projet personnel sans savoir comment s'y prendre, en permettant de prendre en charge les opérations sur des tâches moins vastes et plutôt limitées dans le temps, ceci afin d'entraîner une expérience de réussite et donc un sentiment d'auto-efficacité que les apprenants pourront réutiliser plus tard. Ceci permet également de relâcher la pression sur des apprenants qui n'auraient pas l'habitude d'exercer un contrôle pédagogique fort sur leur apprentissage, en se concentrant seulement sur quelques aspects de celui-ci, par exemple les stratégies à employer, tout en laissant les autres paramètres de la tâche être définis par l'enseignante.

Ainsi, le premier atelier se concentre sur la prise en charge les stratégies d'apprentissage, ce qui nous semble l'étape la plus simple, car les apprenants à l'université savent déjà dans une certaine mesure choisir des stratégies qui leur sont propres. Le second atelier se concentre sur le fait de prendre en charge alors les supports et les stratégies. Le troisième permet de prendre en charge plus encore les supports et les stratégies ainsi qu'une partie des objectifs et de l'évaluation. Le quatrième atelier permet de prendre en charge entièrement toutes ces opérations. L'opération d'évaluation est prise en charge dans tous les ateliers également dans la mesure où les apprenants reviennent sur leur travail à la fin de l'atelier et co-évaluent les productions des autres.

A sa conception, la formation avait été conçue pour être divisée en 7 étapes, consultables dans le chronogramme prévisionnel disponible dans l'Annexe 5, mais le déroulement effectif de la formation, notamment un manque de participation aux activités sur le groupe *Facebook* nous a fait abandonner certaines activités prévues. Les activités qui ont été réalisées sont répertoriées dans un tableau dans l'Annexe 6.

### ***3.2.1. Etape 1 : Mise en route de la formation***

La première étape a consisté à mettre en route la formation, et s'est déroulée via le groupe *Facebook* et donc à distance. Le groupe a été ouvert, ou plutôt le groupe créé au début du stage a été mis à jour pour accueillir la partie hybride de la formation. Un document présentant les contenus et le fonctionnement de la formation et une description des ateliers a été mis en ligne et distribué aux étudiants lors d'intervention pendant les cours (cf. Annexe 7). Une discussion autour des raisons que les apprenants ont d'apprendre le français avait pour but de servir de brise-glace et de les faire réfléchir à leurs objectifs personnels. Les apprenants ont été invité à contribuer à une playlist Spotify collaborative

de musique francophone partagée dans le groupe afin de partager des ressources pour apprendre, d'amorcer la discussion sur l'utilisation d'instruments variés dans un EPA, et d'élargir l'étude de la langue française au-delà de la littérature et autres textes habituellement étudiés en classe de langue. Enfin, un sondage *Google Forms* a été proposé aux apprenants afin qu'ils réfléchissent à leurs expériences d'apprentissage en autonomie, leurs habitudes et préférences d'apprentissage, représentations sur l'apprentissage et le rôle des apprenants et du professeur, ainsi qu'aux instruments déjà présents dans leur EPA (cf. Annexe 8).

### **3.2.2. Etape 2 : Initiation à l'apprentissage en autonomie**

La seconde étape consistait en une initiation à l'apprentissage en autonomie en s'essayant à la prise en charge de l'opération des stratégies, qui nous semble la plus facile à prendre en charge pour les apprenants à ce stade car ils sont déjà habitués à sélectionner des stratégies dans leur travail à l'université.

L'atelier 1, intitulé « Initiation à l'apprentissage en autonomie » avait pour but de faire réfléchir à ce qu'est l'apprentissage en autonomie et de s'y essayer. L'atelier a commencé par une activité de brise-glace (Activité 1) permettant aux apprenants d'apprendre à se connaître, et donc d'effectuer le premier mouvement de socialisation du modèle de Murphey (1998b, Murphey & Jacobs, 2000) tout en évoquant des comportements liés à l'autonomie de l'apprentissage. Munis d'un tableau sur papier, les apprenants devaient trouver dans la classe au moins une personne dont le comportement correspond à des habitudes ou préférences d'apprentissage (« travaille toujours au dernier moment »), des objectifs (« voudrait apprendre une nouvelle langue ») des expériences d'apprentissage en autonomie (« a appris à jouer d'un instrument de musique avec Youtube ») ou des instruments utilisés dans l'apprentissage (« utilise souvent *Duolingo* »). Cette activité permet d'engager des discussions afin de confronter les points de vue sur la façon d'apprendre, de partager des ressources, et de se rendre compte que bon nombre de ressources permettent d'effectuer un apprentissage autonome. Cette activité a été prolongée par une discussion en petits groupes au sujet de l'autonomie (Activité 2, cf. Annexe 9), ayant pour but pour les apprenants de partager leurs expériences et de réfléchir à une définition de l'autonomie. Ceci permet d'amorcer le mouvement de l'apparition de la métacognition du modèle de Murphey en confrontant les points de vue. Les apprenants ont ensuite effectué des tâches en groupe (Activité 3), sur des thèmes liés à leurs cours comme la littérature ou la linguistique, ou sur des thèmes différents des thèmes traditionnellement

traités dans les cours de français proposés à l'université (cf. Annexe 10) Ainsi certains paramètres de la tâche étaient fixés, c'est-à-dire l'objectif et les supports, ce qui permettait aux apprenants de se concentrer sur la sélection de stratégies, notamment dans le travail de groupe. Ils avaient à leur disposition une aide sous forme de tableau pour planifier le travail de groupe et répartir les tâches (cf. Annexe 11). Le résultat de ces tâches a ensuite été présenté à la classe et co-évalué par les autres (Activité 4), notamment grâce à une fiche de co-évaluation (cf. Annexe 12). L'atelier s'est terminé par une activité de retour sur expérience où les apprenants ont rempli un sondage pour évaluer la réussite de l'activité, sa pertinence et des pistes d'amélioration (cf. Annexe 13).

Nous avons ensuite prolongé cet atelier et cette étape centrée sur les stratégies par une discussion sur *Facebook* au sujet des stratégies employées par les apprenants.

### ***3.2.3. Etape 3 : S'évaluer sans professeur***

L'étape 3 s'est concentrée sur le thème de l'évaluation qui a toute sa place à ce moment de l'apprentissage afin de permettre aux apprenants d'évaluer leurs compétences pour définir des objectifs. De plus, la compétence à s'auto-évaluer permet de faire le bilan d'expériences d'apprentissage, d'évaluer la pertinence de certains supports ou stratégies et d'apprendre à co-évaluer et à être co-évalué.

L'atelier 2, intitulé « S'évaluer sans professeur », s'est donc concentré sur l'activité d'évaluation et a commencé par une activité de remue-méninges (Activité 1) afin d'identifier les opérations d'apprentissage en réfléchissant à ce que décide un professeur dans un cours traditionnel, puis en découvrant les opérations décrites par Holec. Une discussion autour de l'évaluation et de l'auto-évaluation (Activité 2) a ensuite suivi. Cette discussion avait pour but de confronter les points de vue et de faire réfléchir à l'importance de l'évaluation et aux différentes façons d'évaluer. Les apprenants ont ensuite pratiqué l'auto-évaluation (Activité 3) grâce à des descripteurs de niveau extraits du CECR sur les compétences générales de compréhension et de production aux niveaux A2, B1 et B2 (Conseil, 2001). Les apprenants ont ensuite réalisé des tâches en groupe (Activité 4) partiellement autonomes où ils devaient présenter un livre utile pour les étudiants de français, c'est-à-dire que l'objectif et dans une certaine mesure le type de support étaient contrôlés par le formateur mais le choix du support précis et les stratégies étaient à définir par les apprenants. Il leur a été demandé d'établir une grille d'évaluation et de réfléchir à la planification du travail grâce à la fiche de co-évaluation. Avant de présenter leur travail à

l'oral, les apprenants devaient réfléchir à l'idée de co-évaluation et à comment donner des commentaires constructifs aux autres (Activité 5). Les groupes présentaient ensuite leur travail (Activité 6) à l'oral puis revenaient un à un à l'oral sur le travail du groupe, leur travail personnel et le travail des autres membres du groupe. L'atelier se terminait à nouveau par un retour sur expérience.

Afin de prolonger cet atelier, nous avons partagé les extraits des descripteurs du CECR sur le groupe *Facebook* pour inciter les autres apprenants à s'auto-évaluer.

#### ***3.2.4. Etape 4 : Sélectionner et exploiter des ressources grâce à des stratégies***

L'étape 4 s'est concentré sur la sélection de supports et de stratégies pour l'apprentissage. L'atelier 3, intitulé « Analyser et utiliser des ressources », a commencé par une activité de remue-méninges et de mutualisation des ressources utilisables pour apprendre le français (Activité 1), qu'ils ont ensuite représentés en modélisant leur EPA (Activité 2) afin de réfléchir à la pertinence des supports et stratégies qu'ils utilisent déjà. Une activité de discussion autour de la notion de genre de texte (Activité 3) avait ensuite pour but de faire réfléchir à l'intérêt de tous types de textes pour l'apprentissage d'une langue, ce qu'ils ont pu tester en analysant des exemples du genre de la recette de cuisine grâce à une fiche d'aide à l'analyse du genre (Activité 4, cf. Annexe 14) pour en identifier les caractéristiques. Ceci avait également pour but de faire découvrir aux apprenants que des genres de textes non académiques ou nobles sont aussi pertinents pour apprendre à communiquer en français. Les tâches partiellement autonomes à réaliser en groupe avaient pour but de faire travailler les apprenants sur un genre de leur choix, qu'ils devaient analyser et reproduire (Activité 5). L'objectif n'était donc que partiellement défini par l'enseignante et le choix du genre, des supports et des stratégies était au choix des apprenants. Les apprenants étaient à nouveau encouragés à planifier leur travail au moyen d'une fiche et d'établir une grille d'auto-évaluation. Les travaux étaient ensuite présentés (Activité 6) puis les apprenants pouvaient à nouveau revenir sur leur expérience (Activité 7).

#### ***3.2.5. Etape 5 : Travailler de manière autonome sur des objectifs personnels***

L'étape 5 s'est concentré sur la définition d'objectifs et visait l'initiation des apprenants à un apprentissage autodirigé. Un sondage a d'abord été lancé sur le groupe *Facebook* afin d'inciter les apprenants à réfléchir à leurs objectifs personnels.

L'atelier 4, intitulé « Définir des objectifs et travailler de manière autonome », devait se concentrer sur la définition d'objectifs personnels et l'occasion de travailler en groupe sur ces mêmes objectifs. Le programme de cet atelier avait pour but de discuter des objectifs personnels, de la planification du travail, de découvrir le carnet de bord, d'effectuer un travail autonome en groupe et enfin de revenir sur cette expérience comme dans les ateliers précédents. Cependant, personne n'a participé à cet atelier la première fois qu'il a été proposé, ce qui est en partie probablement lié au fait qu'il s'agissait de la période d'examens à NTNU. Il a donc par la suite été transformé en évènement culturel et social à notre domicile afin d'encourager les apprenants à y participer en période d'examen. Mais cette configuration n'a pas été propice au travail de groupe, et l'atelier a surtout consisté en une discussion entre les apprenants et l'enseignante autour des objectifs personnels et de la planification de l'apprentissage.

A la suite de cet atelier, le sondage *Google Forms* sur les expériences d'apprentissage en autonomie a été partagé à nouveau sur le groupe *Facebook*, ainsi que le modèle du carnet de bord sur *Google Docs* (cf. Annexe 15). Ce dernier permet d'accompagner et d'organiser le travail de prise en charge des opérations d'apprentissage.

### ***3.2.6. Etape 6 : Bilan de l'apprentissage***

La dernière étape a souhaité faire le bilan de l'apprentissage. Une discussion a d'abord été lancée sur la plateforme afin de faire un bilan collectif, et donc d'évaluer la pertinence de la formation, des activités, et d'identifier si des compétences ont éventuellement été acquises. Les apprenants ont ensuite été sollicités pour participer à des entretiens d'explicitation, afin de faire un bilan personnel de la formation et de prendre conscience de la façon dont ils exercent leur autonomie.

# PARTIE 3

## Evaluation de la formation

---

### Chapitre 5 – Méthodologie pour l'évaluation de la formation

La formation que nous avons proposée afin de développer l'autonomie des apprenants et de leur donner les clés pour pouvoir apprendre le français de manière autonome a donc dû être conçue deux fois, avec des paramètres différents. Nous souhaitons maintenant évaluer la réussite de cette formation, à la fois du point de vue de la participation des apprenants et du point de vue du développement de leur autonomie. Ceci nous permettra alors de déterminer si les choix effectués à la conception ont été pertinents. Afin de procéder à cette évaluation, nous avons choisi d'adopter une méthodologie de recherche mêlant un faisceau de données multiples, notamment quantitatives, qualitatives, invoquées, provoquées et suscitées, afin d'analyser les conséquences de la formation sur les étudiants et de déterminer si elle a bien permis de développer leur autonomie.

#### *1. Inventaire des données recherchées*

Dans le cadre de cette étude, nous devons recueillir et analyser des données qui nous permettront d'évaluer la pertinence des choix de conception de la formation, en évaluant s'ils ont bien contribué au développement de l'autonomie des apprenants, cela afin de proposer des formations à l'autonomie pertinentes et efficaces.

##### **1.1. L'expérience de la formation**

Nous souhaitons d'abord obtenir des informations sur la façon dont les apprenants se sont engagés dans la formation, c'est-à-dire la façon dont ils y ont participé et l'expérience qu'ils en ont faite. L'analyse de la participation à la formation et de l'expérience que les apprenants en ont fait nous permettra donc d'identifier les échecs et les succès de la formation et donc de voir si les choix réalisés lors de la conception ont porté leurs fruits en encourageant les apprenants à s'engager dans le dispositif.

Les données sur la participation nous renseignent sur le nombre et le type d'activités auxquelles chaque apprenant a participé, et l'ampleur ou l'absence de participation nous permettront de déterminer si différentes activités peuvent être considérées comme une réussite ou un échec.

Nous ne souhaitons pas seulement étudier les chiffres de la participation à la formation mais aussi étudier comment les apprenants ont fait l'expérience de la formation et se sont engagés dans le dispositif. Nous souhaitons savoir si l'expérience du dispositif ou de certaines activités en particulier a été positive ou négative en recueillant des données sur la satisfaction des apprenants, ce qui permettra de compléter les données chiffrées et d'envisager la réussite ou l'échec de la formation de manière plus nuancée.

## **1.2. Le développement de l'autonomie**

Le but de notre projet était bien le développement de l'autonomie et le but de cet étude est d'évaluer si la formation proposée a pu y contribuer en recueillant des données sur les conséquences que la formation a eu sur les apprenants et le bilan qu'ils en font. Cette analyse des conséquences de la formation sur les apprenants nous permettra alors de constater si les choix réalisés à la conception ont permis véritablement de développer l'autonomie des apprenants.

Nous avons donc cherché à évaluer si les activités proposées, notamment les travaux de groupe au cours de la formation ont pu stimuler l'exercice de l'autonomie et son développement. Bien que l'autonomie soit particulièrement difficile à mesurer de par sa nature évasive et multiple, nous avons cherché à identifier la présence de compétences autonomes, c'est-à-dire démontrant la prise en charge les opérations décrites par Holec (1981, 1990), soit les objectifs, les supports, les stratégies et l'évaluation, ainsi que d'autres compétences associées comme les connaissances métacognitives (Flavell, 1979 ; Wenden 1998), le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1986), ou plus généralement des modifications des représentations sur la langue et son apprentissage (Holec, 1981, 1990).

Enfin, nous souhaitons aller au-delà du cadre de formation et tenter d'identifier si la formation a eu des conséquences sur les apprenants, sur leurs représentations et dans leur façon d'apprendre en général dans des contextes formels ou informels. Pour cela, nous chercherons à identifier les mêmes compétences autonomes ou associées se manifestant grâce à la formation dans d'autres situations d'apprentissage.

## ***2. Le type de recherche***

Notre étude vise l'évaluation d'un dispositif de formation en vue d'amélioration, afin d'apporter une pierre à l'édifice de la conception de formations permettant le développement de l'autonomie. Notre démarche vise la description de l'expérience des apprenants, ainsi que l'identification de conséquences tangibles de la formation, ce qui

permettra d'évaluer la pertinence des choix réalisés lors de la conception et de leur pertinence dans les formations à l'autonomie.

L'évaluation du dispositif aurait pu se faire au moyen d'une démarche quantitative, en étudiant des taux de satisfaction ou en mesurant l'autonomie des apprenants au moyen d'un test, mais nous préférons une démarche principalement qualitative. Ainsi, nous pourrons décrire plus finement l'expérience des apprenants et identifier les marques fugaces et complexes de leur exercice de l'autonomie, capacité difficile à mesurer quantitativement. Cependant, nous aurons aussi recours à un type de recherche quantitatif de manière sporadique, afin de quantifier la participation des apprenants et leur satisfaction, cela afin de compléter les données qualitatives et de les croiser entre elles.

Nous avons alors choisi de recueillir plusieurs types de données, afin de les croiser entre elles, c'est-à-dire des données invoquées, soit constituées antérieurement à la recherche, des données provoquées, dont le format est défini à l'avance et impose au sujet de se conformer aux catégories prescrites par le chercheur, et des données suscitées, ou construites en interaction entre le chercheur et les sujets (Van der Maren, 1996, p. 82-84). Selon Van der Maren, la confrontation de ces types de données permet à une étude de gagner en puissance.

### ***3. Techniques de recueil de données***

Afin de recueillir les différentes données dont nous avons fait l'inventaire, nous avons choisi plusieurs techniques de recueil de données que nous détaillerons ici.

#### **3.1. Analyse de traces**

Nous souhaitons d'abord observer la façon dont les apprenants ont participé aux deux dispositifs de formation ainsi qu'aux activités qui en ont fait partie. Ceci commence par le recueil de données invoquées sur leur participation, à la fois quantitatives et qualitatives.

L'analyse de la participation doit se faire sur la base de données précises sur la participation des apprenants, c'est pourquoi il est important de recenser les activités auxquelles les apprenants impliqués de près ou de loin ont participé. Ceci englobe la participation à la première version de la formation ainsi qu'à la deuxième. Les données de connexion à la plateforme *It's Learning* ne peuvent nous renseigner que sur la date de la dernière connexion et non sur le nombre de connexion. Les données de participation au

groupe *Facebook* sont visibles et nous permettent de quantifier le nombre de membres, le nombre de commentaires qu'ils ont laissé et le nombre de mentions « J'aime ».

Ce travail de recensement nous servira alors de base pour décrire la participation sans pour autant effectuer une analyse statistique de ces données. D'une part notre étude souhaite se concentrer plus sur la qualité que la quantité et d'autre part nous n'avons pas pu recueillir des informations suffisantes sur les variables qui pourraient nous renseigner sur les raisons de la participation ou de l'absence de participation. Nous préférons alors nous concentrer sur une recherche de type principalement qualitatif et des études de cas de certains apprenants ayant fourni une plus grande participation, surtout grâce aux entretiens qui nous permettent de décrire leur expérience et les conséquences de la formation.

### **3.2. Retours et commentaires écrits des apprenants**

Afin de déterminer comment les apprenants ont participé à la formation et quelle a été leur expérience du dispositif, nous avons souhaité obtenir des retours des étudiants à travers des sondages, ce qui constitue des données provoquées. Bien que la tentative de recueil de retours généraux sur la formation sur le groupe *Facebook* n'ait pas entraîné de réponses, nous avons pu recueillir ce type de données lors des ateliers en présentiel à partir de sondages sur papier distribués à la fin des trois premiers ateliers (cf. Annexe 16). Ces sondages avaient pour but que les étudiants puissent revenir de manière réflexive sur le travail en groupe, afin d'évaluer leur réussite, et l'intérêt du travail en groupe, ainsi que leur niveau de satisfaction par rapport à cette activité.

Un tableau avec une échelle de Likert de 5 valeurs entre « pas du tout » et « tout à fait » demandait aux apprenants d'évaluer si l'expérience d'apprentissage avait été intéressante, facile, utile, amusante et s'ils aimeraient la refaire. Les paramètres étudiés sont donc l'intérêt, la difficulté, l'utilité et le côté agréable, ce qui nous renseigne sur la satisfaction, mais aussi sur certains aspects de l'autonomie. En effet, le fait de reconnaître la difficulté d'une tâche fait partie de l'analyse de la tâche, et le fait d'en évaluer l'intérêt participe à l'analyse des supports et des stratégies pour évaluer la pertinence d'une tâche en fonction de ses objectifs. Ces sondages permettront de réaliser une courte analyse statistique de ces paramètres.

Des questions ouvertes demandaient aussi de revenir sur la façon dont le travail de groupe s'est déroulé, d'évaluer si le groupe a atteint son objectif et d'identifier ce qui peut être amélioré par l'apprenant. Ces questions avaient pour but d'amorcer une réflexion sur

le travail collaboratif et personnel et l'exercice de son autonomie. Cependant, il semble que ce sondage a plutôt été compris comme une évaluation de l'atelier proposé. Lors du premier atelier, la question « qu'est-ce qui peut être amélioré ? » a été comprise comme visant un jugement sur la formation en général, alors qu'elle devait viser comment l'apprenant pourrait mieux travailler dans le groupe. Ainsi, pour le deuxième et troisième atelier, nous avons transformé la question afin qu'elle réfère directement à l'apprenant : « Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans le travail de groupe / dans votre façon de travailler ? » et nous avons ajouté une question visant des commentaires sur la formation. L'analyse qualitative de ces commentaires permettra alors d'observer la façon dont le travail de groupe s'est déroulé pour chaque apprenant et au sein des groupes, et de repérer des marques d'exercice de compétences autonomes.

### **3.3. Entretiens d'explicitation**

Afin de recueillir des données suscitées et de mesurer l'autonomie des apprenants, nous avons retenu la technique de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994) car ce type d'entretien se focalise sur la verbalisation de l'action et permet d'aller au-delà des simples représentations de l'apprenant au sujet de son apprentissage ou de l'autonomie. La description et l'élucidation de la façon dont un apprenant réalise une action grâce à ce type d'entretien nous permettra alors d'observer l'exercice de l'autonomie en identifiant les compétences autonomes mises en œuvre.

La méthode de l'entretien d'explicitation s'appuie sur le fait qu'une partie de l'action reste implicite pour l'individu ou « pré-réfléchi » car l'individu n'a pas encore conscience de la façon dont il réalise son action (Vermersch, 1994). Le questionnement de l'intervieweur, qui peut être un professeur si cette technique est utilisée comme partie intégrante d'une formation, permet alors à l'individu de décrire son action, et par cette description de prendre conscience des procédés qu'il met en œuvre sans en avoir totalement conscience. Ainsi, l'entretien d'explicitation a aussi une valeur pédagogique, en cela qu'il permet à l'apprenant de se rendre compte de la façon dont il agit, ce qui pourrait, dans le cadre de cette étude permettre aux apprenants de prendre conscience de certaines compétences autonomes qu'ils ont déjà mis en œuvre. Ceci peut alors contribuer à identifier une expérience de réussite et donc alimenter le sentiment d'auto-efficacité. De plus, l'un des objectifs de l'entretien d'explicitation est d'apprendre à l'apprenant à s'auto-informer sur son action (Vermersch, 1994) ce qui peut donc permettre de développer son autonomie.

La méthode de l'entretien d'explicitation est une méthode d'entretien non-directif mais qui suppose malgré tout un guidage de l'intervieweur qui oriente et canalise l'interviewé vers la description de son action de manière précise, et non vers des représentations ou explications, ce qui peut être déstabilisant car inhabituel. Cette technique repose sur l'évocation de l'action de manière précise, et donc demande de guider l'individu vers la verbalisation du vécu d'une action particulière et non d'évoquer des généralités, en se détachant des informations satellites que sont le contexte, les jugements ou les savoirs théoriques et règlementaires, afin d'évoquer la succession d'opérations de prises d'information et d'exécution qui constituent la réalisation d'une action (Vermersch, 1994).

Les entretiens d'explicitation se sont déroulés à la fin de la formation. Deux entretiens se sont déroulés le 21 Juin et deux autres se sont déroulés le 22 Juin. Trois de ces entretiens se sont déroulés en face-à-face et le quatrième s'est déroulé en visioconférence par l'intermédiaire de Skype. Ils ont duré entre une heure et une heure trente et ont été enregistrés sous forme de piste sonore. Ils ont été conduits dans la langue maternelle des apprenants, afin de permettre une expression personnelle la plus naturelle possible. Ainsi, trois entretiens ont été réalisés en norvégien, et un en anglais, car l'apprenant est locuteur natif bilingue anglais et norvégien.

Ces entretiens ont servi à faire le bilan de la formation pour les apprenants, pour nous-mêmes, et ont permis de recueillir des données. Nous espérons pouvoir entraîner des prises de conscience chez les apprenants au sujet de la façon dont ils travaillent en autonomie, mais il est difficile de savoir si cela s'est réellement produit.

L'entretien s'est déroulé selon une structure non rigide, tout en passant par certains passages obligés. Le guide d'entretien, établi à partir du livre de Vermersch sur l'entretien d'explicitation (1994) est consultable dans l'annexe 17. Au début, nous avons identifié clairement les buts de l'entretien pour l'intervieweur, l'interviewé, les rôles de chacun et établi un contrat de communication. A la suite, une partie de type semi-directif et non d'explicitation a permis de faire un bilan de l'apprentissage en demandant aux interviewés de réfléchir librement à ce qu'ils pensaient avoir appris lors de la formation et de comparer la façon dont ils apprenaient avant et maintenant. Ces informations ont été très précieuses en soi ainsi que pour le guidage de l'entretien d'explicitation. Ensuite, l'entretien d'explicitation proprement dit s'est déroulé en proposant d'abord à l'apprenant de sélectionner une action particulière d'apprentissage du français à évoquer, située après le

début de la formation et à partir d'un éventail assez ouvert : travail en groupe pendant les ateliers, préparation d'examens, activité d'apprentissage dans un contexte informel. Le choix des activités à évoquer s'est fait parfois librement par l'apprenant sauf en cas d'hésitation, ou quand nous avons choisi d'orienter le questionnement sur une activité pertinente. Enfin, l'entretien s'est terminé par quelques questions plus générales et non-directives liées à des intuitions que nous avons eu pendant l'entretien.

### **3.4. Journal d'étonnement et observations**

Afin de recueillir des informations sur le déroulement de la formation, concernant notamment des observations au sujet de l'engagement des apprenants dans la formation, d'identifier des marques de leur exercice de l'autonomie, nous avons tenu un journal d'étonnement, qui représente des données suscitées par l'interaction entre le chercheur et les sujets. Ceci nous a permis de développer notre réflexion sur la conduite de la formation et sur nos choix de conception, car nous l'avons ouvert après avoir constaté le manque de participation à la première version de la formation, alors que nous cherchions les raisons de cet échec et des solutions. Rédigé entre le 27 Mars et le 3 Juillet 2017 sur un document *Google Docs*, le journal fait 36 pages, et tout son contenu n'est pas pertinent. Nous nous concentrerons donc sur l'analyse de quelques extraits seulement, particulièrement ceux concernant des observations de la participation des apprenants et du travail de groupe pendant les ateliers.

Les informations sur la participation des apprenants aux activités nous permettront d'identifier les activités ayant engendré une forte ou une faible participation, et d'en chercher les raisons à travers les communications avec les apprenants et nos intuitions.

Pendant les ateliers, et particulièrement pendant les phases de travail en collaboration, c'est-à-dire dans les ateliers 1, 2 et 3, nous avons observé les participants, en consignait les actions, opérations et activités réalisées afin d'identifier des comportements pouvant être autonomes. Pendant ces observations dans l'atelier 2 et 3, nous nous sommes positionnées en retrait de l'unique groupe qui travaillait, et avons écouté et observé les apprenants sans les déranger ni intervenir. Du fait de la présence de quatre groupes différents, nous n'avons pas pu conduire d'observation aussi détaillée pour l'atelier 1. Ces observations ont été consignées sur papier sur le moment, puis retranscrites le même jour dans le journal d'étonnement. Il est alors intéressant et important de croiser les données car les observations seules de l'exercice apparent de compétences autonomes ne peuvent

prouver leur existence et leur emploi conscient (Benson, 2010 ; Sinclair, 1999), ce qui demande alors de croiser ces données observées avec ce que disent les apprenants, dans les sondages ou pendant les entretiens, afin de vérifier si l'exercice de compétences autonomes a été effectif. De plus, il est intéressant de comparer ces données observées avec ce que les apprenants disent afin d'identifier de possibles différences entre ce qui est observé et ce qui est effectivement réalisé. Cependant, nous sommes en désaccord avec Sinclair (1999) qui avance que la réalité de l'exercice de l'autonomie peut être attesté si l'apprenant dit agir consciemment. La théorie sur laquelle se base l'entretien d'explicitation affirme l'aspect non-conscient de certaines actions (Vermersch, 1994), et il nous semble alors possible que certaines compétences autonomes soient mises en œuvre sans que l'apprenant en ait totalement conscience.

#### ***4. Présentation du corpus d'étude***

Notre corpus d'étude est composé de différents types de données à analyser qu'il convient de présenter ici.

##### **4.1. Traces et participation aux activités**

Les traces laissées par les apprenants nous permettent de déterminer la participation aux activités. Pour la première version de la formation, ces traces sont composées de la participation aux entretiens préliminaires, des données de connexion sur la plateforme It's Learning et de l'existence ou de l'absence de participation aux activités proposées. Pour la deuxième version de la formation, les traces sont plus importantes et sont composées d'une part de traces sur la partie distantielle, notamment sur le groupe *Facebook* et du sondage préliminaire sur l'autonomie, ainsi que de traces liées au travail en présentiel. Un tableau de participation a été réalisé afin de représenter les données sur la participation des apprenants à toutes les activités proposées lors de la formation, et d'attribuer un code à chaque étudiant. Ce tableau est consultable en Annexe 18.

##### **4.2. Retours des apprenants**

Les retours des apprenants sont consignés sur des sondages papiers pour les trois premiers ateliers (cf. Annexe 16). Le même nombre d'apprenant ayant participé à l'atelier ont adressé leurs retours sur papier. Dans l'atelier 1, dix sondages ont été recueillis, mais l'un de ces sondages a été rempli par deux personnes en même temps et nous compterons donc le poids de ce sondage comme double, car représentant l'appréciation de ces deux apprenants. Aucun sondage n'a été recueilli pour l'atelier 4. Ces sondages ne concernant

que les personnes ayant participé aux ateliers, nous n'avons donc pas d'informations sur l'expérience du dispositif par ceux qui n'y ont pas participé. Des statistiques permettant de mesurer la satisfaction des apprenants ont été calculées à partir de ces sondages. Pour ce qui est des réponses aux questions ouvertes, nous les avons conservés dans leur intégralité, sans corriger les éventuelles fautes.

#### **4.3. Entretiens d'explicitation**

Les entretiens ont été réalisés avec quatre étudiants de NTNU ayant participé à la formation. Cet échantillon est composé de trois femmes et un homme, tous trois en cours d'études. Heidi<sup>4</sup> (F15) est une étudiante spécialiste de français dans le programme *lektorutdanning*, Siv (F16) et Nora (F20) sont étudiantes en études européennes avec le français comme complément, et Harald (H1) n'est pas spécialiste de français et suit des cours dans le département de français de manière ponctuelle.

Heidi et Harald ont participé à la formation dans sa toute première version, alors que Siv et Nora n'ont commencé à participer qu'après la réorientation de la formation. Nora a participé plus que d'autres dans cette deuxième version de la formation, car elle a pris part à trois ateliers, alors que Heidi a participé à deux ateliers, et Harald et Siv n'ont participé qu'à un atelier. Il faut noter que ces étudiants ne suivent pas exactement le profil visé au début de la formation, c'est-à-dire les étudiants en *årsstudium*, car ils sont déjà plutôt avancés dans leurs études. On peut également noter que leur niveau d'autonomie peut être considéré comme déjà avancé car ils sont à l'université depuis plusieurs années et qu'ils ont dû écrire un mémoire de licence ce semestre, c'est-à-dire un rapport de recherche original de 15 pages. Indépendamment de la formation, ceci a pu contribuer au développement de leur autonomie ce semestre.

Les entretiens ont été transcrits de la manière la plus fidèle possible à partir des enregistrements, même si des problèmes techniques et de langue ont pu entraver la compréhension. Les transcriptions sont consultables dans les annexes 19 à 22. Certains extraits des entretiens en norvégien ont été traduits en français, mais pas l'entretien en anglais. Les transcriptions ont été parfois simplifiées afin d'en faciliter la lecture.

---

<sup>4</sup> Les prénoms ont été remplacés par des pseudonymes.

#### **4.4. Extraits du journal d'étonnement**

Afin d'analyser les observations réalisées au sujet de la participation des étudiants ainsi que des travaux de groupe, et devant la longueur du journal d'étonnement, nous en avons sélectionné seulement quelques extraits.

Nous avons sélectionné 13 extraits du journal d'étonnement, consultables dans l'annexe 23. Ces extraits ont été sélectionnés parce qu'ils nous permettent d'une part de conserver des traces de la communication avec les apprenants pendant la première version, avec 5 extraits, et d'autre part afin de disposer d'observations sur la deuxième version de la formation, concernant le groupe *Facebook* et les ateliers, notamment du travail collaboratif, avec 8 extraits. Les notes originales ont été légèrement modifiées afin d'anonymiser les apprenants, et afin de corriger des fautes pour en faciliter la lecture. Ces extraits représentent donc des réflexions, à chaud ou à froid concernant le déroulement de la formation, et leur aspect parfois personnel a été conservé.

### ***5. Considérations éthiques et limites de la recherche***

#### **5.1. La position du chercheur**

Nous avons conduit cette étude tout en étant stagiaire dans le département et en ayant été en contact avec la plupart des participants à la formation, notamment lors d'évènements culturels. Dans le cadre de la formation, nous avons adopté une position à mi-chemin entre enseignant et tuteur proche des apprenants, en entretenant des relations amicales et parfois un peu informelles avec les apprenants, acceptant volontiers l'habitude norvégienne d'appeler les enseignants par leur prénom. Notre relation avec l'échantillon a donc été assez proche et a pu influencer leur expérience de la formation, même si nous avons à certains moments, notamment dans les travaux de groupe, préféré nous retirer de l'interaction et nous faire oublier afin de permettre aux apprenants d'interagir le plus librement possible. Nous étions donc en position d'observateur participant, mais avons tenté d'en minimiser les effets.

#### **5.2. Défis de la recherche**

##### ***5.2.1. La technique de l'entretien d'explicitation***

Au regard de la technique de l'entretien d'explicitation, il est important de noter que nous étions novice dans son emploi, nous appuyant sur l'ouvrage de Vermersch (1994) comme point de départ. Celui-ci précise pourtant que cette technique n'est pas simple et nécessite un apprentissage et une pratique répétée, ce qui ne nous a pas été permis de faire.

Nous n'avons donc pas pu atteindre une qualité dans le questionnement aussi poussée que celles des experts de cette technique.

### ***5.2.2. La barrière de la langue***

La barrière de la langue est un autre défi notable, notamment dans les entretiens et dans l'analyse des données. Nous avons préféré conduire ces entretiens en langue maternelle, c'est-à-dire en norvégien pour trois d'entre eux. Certes nos compétences en norvégien se situent autour du niveau B2 du CECR (Conseil, 2001), mais nous ne pouvons prétendre posséder des compétences langagières suffisamment fines pour comprendre toutes les subtilités du discours des interviewés ou proposer un questionnement tout à fait adapté en norvégien. Afin de remédier à ce problème pour l'un des entretiens, nous avons préféré le conduire en anglais, langue que nous maîtrisons mieux et comme l'interviewé en était locuteur natif, même si nous ne sommes pas exempte d'avoir effectué des erreurs de compréhension ou de production.

## **5.3. Ethique et respect de la personne**

### ***5.3.1. Anonymisation des données personnelles***

Notre étude se penche sur l'apprentissage d'un certain nombre de sujets ayant participé à une formation, au sujet desquels un certain nombre de données ont été recueillies, qui peuvent être pour certaines d'ordre très personnel. Au-delà des données personnelles telles que l'âge, le sexe ou le parcours éducatif et parfois personnel, les habitudes d'apprentissage peuvent être également des données sensibles. Ces données ont été recueillies avec le consentement des individus, lors d'entretiens préliminaires relatifs à la première version du projet non exploités dans cette étude, de questionnaires lors de la formation et des entretiens d'explicitation. De plus, des données sur l'apprentissage ont été recueillies lors d'observations en cours de formation pendant les séances en présentiel et pendant les entretiens d'explicitation. Tous les participants ont donc été anonymisés dans le présent travail. Nous leur avons attribué des noms de codes dont la lettre initiale précise le sexe F ou H auquel a été ajouté un numéro décidé au hasard. Les quatre étudiants ayant participé aux entretiens d'explicitation ont également reçu des pseudonymes, afin de faciliter la lecture des données et de les rendre plus réels dans la description.

### ***5.3.2. Contrat de communication***

L'entretien d'explicitation est une technique inhabituelle et déstabilisante pour les individus et qui repose sur un guidage fort accompagné de relances et de régulations afin

de canaliser le sujet vers l'évocation du vécu de l'action. De plus, les données recherchées relevant de la pensée privée du sujet, c'est un terrain sur lequel les sujets peuvent refuser d'aller. Ceci nécessite de donner des garanties à l'interviewé que ses choix seront respectés et d'obtenir son accord, voire de le renouveler (Vermersch, 1994). Nous avons donc commencé l'entretien en clarifiant les rôles de l'intervieweur et de l'interviewé ainsi que le but et la forme de l'entretien, et mis en place un contrat de communication en demandant à l'apprenant s'il consentait à participer. Nous avons renouvelé ce contrat de communication plusieurs fois pendant l'entretien quand nous posions une nouvelle question ou souhaitions changer le sujet, en demandant si l'apprenant y consentait.

#### **5.4. Biais dans la recherche**

Dans cette étude, il est possible que nous ayons été influencée par certains biais, autant dans le recueil de données que dans leur analyse. Les méthodes de recueil des données ont pu être biaisées par la recherche de données dans des catégories d'analyse ciblées. Les sondages ont visé des catégories d'analyse préétablies, comme la satisfaction des apprenants. Les entretiens ont orienté les apprenants vers la description de certaines actions au détriment d'autres. Le journal d'étonnement a ciblé des catégories d'analyse particulières comme la recherche de marques d'autonomie. Nous nous sommes pourtant efforcée de laisser le champ ouvert au recueil d'autres données, en laissant glisser les participants vers d'autres actions qu'ils jugeaient pertinentes ou vers des jugements ou des commentaires. L'analyse des données a pu être influencée par des catégories d'analyses préétablies que nous cherchions à explorer, comme la recherche de compétences autonomes, particulièrement celles développées par la participation à la formation. Néanmoins, nous nous sommes efforcée de ne pas prêter aux apprenants des compétences qu'ils n'ont pas, comme le conseillait Vermersch (1994) ni d'attribuer à la formation le développement de compétences autonomes qui auraient pu être développées indépendamment.

#### **5.5. Limites de l'étude**

Nous nous devons cependant d'émettre des limites quant à la portée de notre recherche. En effet, notre échantillon a été relativement réduit car le nombre de participants à la formation a été relativement réduit, et que seuls certains ont participé à beaucoup d'activités ou aux entretiens. De plus, de nombreuses données nous manquent, notamment celles concernant l'autonomie des apprenants avant la formation, ce qui limite les conclusions que nous pouvons tirer sur l'évolution de leur capacité à l'autonomie.

## Chapitre 6 – L’expérience de la formation

L’étude de la participation à la formation et de la satisfaction des participants nous permettra d’explorer comment les apprenants ont fait l’expérience de la formation. Ceci nous permettra de faire la part entre les succès et les échecs, tout en cherchant à en comprendre les raisons. Ainsi, nous pourrions comprendre si les choix réalisés à la conception de la formation afin de permettre aux apprenants de s’engager dans le dispositif de formation ont porté leurs fruits.

### *1. La participation à la formation*

Dans un premier temps, nous présenterons les données relatives à la participation à la formation. Ces données ont été recueillies à partir du nombre de participants, des traces qu’ils ont laissées et des données de connexion, ce qui a permis d’élaborer des tableaux et des statistiques. Nous nous référerons au tableau général dans l’annexe 18 qui recense les 35 personnes ayant participé à la formation et les différentes activités auxquelles ils ont participé ou non.

#### **1.1. Participation à la première version de la formation**

Lors de la première version de la formation, six apprenants ont été recrutés : ces apprenants ont les codes H1 (Harald), H3, F15 (Heidi), F24, F28 et F29. Ils ont participé aux entretiens préliminaires puis ont été invités à rejoindre la plateforme le 12 mars.

Participant	H1 (Harald)	F24	F29	F15 (Heidi)	F28	H3
Dernière connexion	27.03.2017 14:23	22.03.2017 12:36	22.03.2017 11:31	16.03.2017 09:53	12.03.2017 20:53	Jamais

Tableau 3 - Dernières connexions sur la plateforme des participants à la première version de la formation

L’observation des dernières connexions dans le tableau 3 nous renseigne que H3 n’a jamais visité la plateforme. F28 et F15 (Heidi) l’ont visitée au tout début, et F24 et F29 un peu plus tard. Seul H1 (Harald) l’a visité un peu plus tard que les autres. Tous les apprenants sauf un ont donc visité la plateforme et ont pu en consulter les contenus, mais tous n’ont pas renouvelé l’expérience. Aucun des apprenants n’a participé aux activités proposées. Ainsi, après consultation, ou même sans consultation, ils n’ont pas souhaité participer aux activités proposées dans le cadre de la formation.

L’absence de participation nous a permis de constater que la formation était un échec, et nous avons donc pris contact avec les étudiants par mail le 22 mars afin de les

encourager à participer mais aussi pour comprendre les raisons de leur absence de participation. Les réponses reçues et les raisons invoquées par les apprenants et auxquelles nous avons réfléchi sont évoquées dans les extraits suivants du journal d'étonnement :

« [...] Ils m'ont pour la plupart répondu être très occupés par l'université, par des raisons personnelles, et puisque le cours que je propose n'est pas obligatoire, il n'est pas une priorité par rapport aux obligations académiques (*bacheloroppgrave* par exemple). Certains restent quand même motivés.

Deux étudiants (H3 & F28) (qui sont en voyage scolaire de 5 semaines à Caen) se sont retirés du projet. Je comprends que la double dose de travail entre Caen et Trondheim + la distance géographique temporaire rend la participation au projet difficile.

Une étudiante (F29) me propose de travailler de son côté. C'est bien joli mais je voudrais en avoir une trace. [...] » Journal d'étonnement, extrait 1 : 27/03/2017 – 16 :35-17 :00

« Message d'une étudiante (F29) qui se retire du projet mais "veut travailler dessus l'été" mais It's Learning sera supprimé cet été » Journal d'étonnement, extrait 5 : 19/04/2017 - 20:52-22:08

« [...] Aujourd'hui à 14:30, j'ai rencontré un étudiant (Harald, H1) qui ne peut pas travailler ces jours-ci pour des raisons personnelles. Il souhaite pourtant continuer mais peut-être changer de projet. Je lui ai montré la plateforme, qui semblait lui faire un peu peur, ça faisait beaucoup de contenu. Je lui ai dit que le plus important pour moi c'est qu'il note ce qu'il fait quand il travaille en autonomie dans un journal de bord, et qu'il suive les étapes (objectifs/stratégies/supports/évaluation). Je lui ai montré ce qu'était une grille d'auto-évaluation, il a l'air de trouver l'idée de choisir comment s'auto-évaluer intéressante. Nous avons repris RDV mardi prochain 4 avril. [...] » Journal d'étonnement, extrait 1 : 27/03/2017 – 16 :35-17 :00

« Entretien prévu avec Harald (H1) hier (04/04) mais il m'a envoyé un message le 03/04 pour se retirer du projet pour cause de trop de travail avec ses autres cours. Je lui ai dit que j'allais transformer le projet et proposer une version avec plus de rdv en présentiel et que je lui présenterais à nouveau. » Journal d'étonnement, extrait 4 : 05/04/2017 - 11:38 - 11:56

Ainsi, pour des raisons de charge de travail trop importante, H3 et F28 se sont retirés du projet, de même que Harald (H1). F29 s'est aussi retirée du projet et nous n'avons pas reçu de réponse de F24, qui s'est donc vraisemblablement désistée. Finalement, seule Heidi (F15) ne s'est pas désistée et nous l'avons même rencontrée lors d'un entretien supplémentaire où elle a réaffirmé son enthousiasme pour le projet, comme l'avait d'ailleurs fait Harald (H1) et F29 :

« Entretien avec (Heidi, F15) hier à 14h. Elle est toujours intéressée par le projet, et souhaite travailler à partir de maintenant. [...] Elle veut surtout travailler l'oral et m'a demandé des techniques pour y arriver (j'ai donné *Tandem*, s'entraîner avec quelqu'un, recevoir du feedback, focus sur *accuracy* ou *fluency*, avoir un enjeu dans la discussion comme la création la négociation, se parler tout seul, penser dans la langue, s'entraîner à écrire des messages dans une langue informelle plus proche de l'oral)[...] Elle dit qu'elle a toujours eu l'habitude d'avoir des bonnes notes sans devoir travailler d'arrache-pied de longue haleine mais plutôt au dernier moment donc elle ne pense pas avoir de bonnes habitudes d'apprentissage et c'est pourquoi elle est très intéressée par le projet [...] » Journal d'étonnement, extrait 3 : 31/03/2017 – 09 :12-09 :30

Les apprenants évoquent des contraintes extérieures comme la charge de travail passant en priorité devant la participation à la formation proposée. La motivation semble donc avoir été insuffisante par rapport à ces autres motivations et obligations. Néanmoins,

il semble que la plateforme n'ait pas été satisfaisante pour les apprenants, qui ont peut-être trouvé la charge de travail demandée trop abondante et les tâches peu motivantes. Les interactions ne permettaient pas une vraie collaboration parce que basées simplement sur la mutualisation et la discussion, d'autant plus qu'ils ne se connaissaient pas tous à l'avance. Ils ont peut-être aussi été déroutés par le fait que cette formation se déroulait en ligne, ce dont ils n'ont pas forcément l'habitude.

## **1.2. Participation à la deuxième version**

Suite au constat du manque d'engagement dans la première version de la formation, nous avons remanié le dispositif pour proposer la deuxième version de la formation.

35 personnes en tout ont participé à la formation. 34 personnes sont membres du groupe *Facebook* au 13 Juillet 2017, dont 31 apprenants. A cela s'ajoute quatre personnes n'étaient pas inscrites sur le groupe, mais qui ont participé à la première version de la formation ou seulement à des ateliers sans rejoindre le groupe. Le nombre de participants semble donc assez satisfaisant par rapport aux effectifs des étudiants en français, avec par exemple 27 étudiants en *årsstudium*, une quinzaine en *lektorutdanning* et quelques autres en licence ou en master. Cependant, seulement quelques membres du groupe étaient en première année, alors que nous visons particulièrement ce public, et certains membres ne suivaient pas d'études ou de cours dans le département de français.

Bien que 31 apprenants fassent partie du groupe, ils n'ont pas pour autant tous participé à part égale, le tableau général de participation (cf. Annexe 18) montre bien que les activités n'ont engendré que quelques rares commentaires ou mentions « J'aime ». Pour certaines activités aucune participation n'a été recensée, c'est le cas de la discussion lancée sur les raisons d'apprendre le français et la discussion lancée sur le bilan de la formation. Une seule personne (F2) a participé le 26 Juin à l'activité qui consistait à contribuer à une playlist *Spotify* de musique francophone, en ajoutant 8 chansons. Deux personnes, Heidi (F15) et Nora (F20), ont rempli le sondage Google Forms préliminaire sur l'autonomie. Deux personnes, Heidi (F20) et Siv (F16), ont répondu à la discussion lancée sur les ressources utilisées dans l'apprentissage. Enfin trois personnes, F2, Heidi (F15) et F21, ont répondu au sondage *Facebook* sur les objectifs d'apprentissage.

On peut donc conclure que malheureusement le groupe *Facebook* n'est pas parvenu à entraîner une grande participation des apprenants aux activités. Ceci est probablement lié au fait que les activités proposées n'ont pas suffisamment suscité la collaboration entre les

apprenants au moyen de tâches concrètes comme le recommandait Nissen (2006). Cela est peut-être aussi lié au fait que l'utilisation de *Facebook* dans un cadre personnel entre en conflit avec l'utilisation de *Facebook* dans un cadre éducationnel (Lantz-Andersson, Vigmo & Bowen, 2013).

Le tableau 4 présente la participation des apprenants aux ateliers. Le maximum de participation, à hauteur de 11 apprenants, a été enregistré pour le premier atelier, qui ne représente tout de même que moins d'un tiers des 35 apprenants ayant participé de près ou de loin au projet. Les autres ateliers ont chacun eu un effectif de 3 participants, même si la première fois que l'atelier 4 a été organisé, personne n'y a participé. Nora (F20) a participé à trois ateliers, Heidi (F15), F2 et F4 a deux ateliers, et les autres apprenants ont participé à un seul atelier.

	Date	Effectif	Participants
Atelier 1	27/04/2017	11	F2, F4, F6, F8, F9, F14, F15 (Heidi), F20 (Nora), F23, F27, F28.
Atelier 2	03/05/2017	3	F2, F4, F20 (Nora)
Atelier 3	09/05/2017	3	F15 (Heidi), F16 (Siv), F20 (Nora)
Atelier 4	15/05/2017	0	/
	01/06/2017	3	H1 (Harald), H6 et F26.

Tableau 4 - Participation aux ateliers en présentiel

Les effectifs des ateliers ont donc été relativement bas par rapport aux effectifs des participants à la formation et sont allés en se réduisant. Le fait de proposer de véritables rendez-vous en présentiel a tout de même permis à plusieurs apprenants de venir s'initier à l'exercice de l'autonomie et a pu leur permettre de la développer. On peut aussi voir que le caractère ouvert de la formation a permis à certains apprenants de rejoindre la formation plus tard et de participer aux ateliers quand cela leur convenait, bien que beaucoup d'apprenants aient arrêté de participer ou n'aient pas participé du tout. Le caractère ouvert et l'extension du présentiel dans le dispositif hybride ont donc permis de toucher un plus large public que dans la première version de la formation, et de stimuler l'exercice et le développement de l'autonomie chez un plus grand nombre d'apprenants. Par conséquent, cette deuxième version de la formation a eu un plus grand succès que la première.

## ***2. La satisfaction vis-à-vis de la formation.***

Les chiffres de la participation évoqués précédemment nous permettent de constater que la première version de la formation a plutôt été un échec et que la deuxième version a rencontré un plus grand succès bien que celui-ci reste en deçà des attentes, même si cela a

permis de stimuler l'exercice et le développement de l'autonomie chez un certain nombre d'apprenants. Nous souhaitons maintenant nous pencher sur des données au sujet de l'expérience et de la satisfaction des apprenants dans la formation afin de nuancer les données chiffrées de la participation et de pouvoir déterminer ce que les apprenants eux-mêmes disent avoir pensé de la formation. Ceci implique donc d'envisager s'ils en ont été satisfaits, c'est-à-dire si cette expérience a été positive ou négative, à l'aide de données quantitatives à partir des sondages sur les ateliers, mais aussi qualitatives à partir des commentaires dans les sondages et des entretiens.

### **2.1. Satisfaction générale**

Nous n'avons pas effectué de sondage final permettant de connaître le taux de satisfaction des apprenants à l'issue des deux versions de la formation, mais les entretiens ont permis de recueillir des données plus riches qu'un sondage. Nous avons donc pu évaluer la satisfaction des quatre apprenants interviewés qui ont été assez satisfaits de la formation même si certains ont évoqué une expérience plus nuancée. Cependant ces discours ne sont pas forcément représentatifs de la totalité des participants, car ils ont tous participé à la formation de manière plus conséquente que la plupart de leurs camarades.

Nora semble de manière générale assez satisfaite, même si elle ne l'exprime pas directement dans l'entretien. On peut d'abord remarquer qu'elle a participé à trois ateliers sur quatre, ce qui représente la plus grande participation aux ateliers, et montre donc qu'elle semble les avoir trouvés relativement utiles. Elle exprime aussi clairement avoir réussi un objectif d'apprentissage :

Nora : [TP12<sup>5</sup>] Je trouve que j'ai appris à oser un peu plus parler.

Elle apporte cependant un jugement nuancé quant à l'influence de la formation sur sa capacité à l'autonomie :

Intervieweur : [TP14] Et à propos du fait d'apprendre en autonomie, est-ce que tu as appris, est-ce que tu as l'impression que tu peux mieux travailler de manière autonome ?

Nora : [TP15] Oui... Je sens que... Je sens que je travaillais déjà bien en autonomie avant mais j'aime bien travailler comme ça alors ça l'a consolidé... Consolidé, oui, confirmé.

Harald a surtout participé à la première version de la formation, avant de se retirer du projet, et a participé à l'atelier 4 dans la deuxième version de la formation. Il ne décrit pas directement son expérience comme positive, mais évoque ce que la formation lui a

---

<sup>5</sup> TP : Tour de parole

apporté, notamment l'ouverture à la prise en charge des opérations d'apprentissage et le fait de s'ouvrir à différents outils et supports de travail :

Harald : [TP6] Well uh... It was... it was interesting to have like a diagram with learning methods just trying to think ways to learn that's really but... Wasn't something I'd really thought much about before. I'd just generally sat down and started working.

Intervieweur : [TP7] Which diagram? The one with like the objectives or is it another thing you talk about?<sup>6</sup>

Harald : [TP8] Yeah well sort of to... Think about which... which ways you want to reach your goal and that sort of thing yeah... Which made me think of different ways to try to learn...

Il est un peu hâtif de dire que l'expérience de Harald a été entièrement positive, car il a abandonné en cours de route, mais il semble en tout cas avoir appris quelque chose.

Heidi évoque une expérience plutôt très positive de la formation, et évoque particulièrement la deuxième version, même si elle a aussi participé à la première version. Elle a surtout apprécié les ateliers, notamment le fait de travailler en groupe et de faire des activités amusantes et moins académiques que d'habitude, même si elle n'a pas toujours pu prendre le temps d'y participer :

Heidi : [TP20] Oui, j'ai trouvé que les ateliers étaient vraiment bien, ça a été enrichissant pour moi, mais... Souvent c'était un peu... J'avais beaucoup de choses à faire alors c'était un peu... Des fois c'était difficile de les faire passer en priorité. [...]

Heidi : [TP26] Oui c'était vraiment amusant de travailler ensemble dans le groupe... Du genre ne pas faire quelque chose qui soit très académique, juste s'amuser en utilisant son imagination mais en même temps il fallait penser à utiliser ce que je savais déjà et essayer d'en faire quelque chose d'amusant.

Siv n'a participé qu'à l'atelier 3 et décrit une expérience nuancée de la formation, liée à cette participation limitée. Si certes sa participation limitée ne lui a pas permis d'apprendre beaucoup de choses, elle a cependant été satisfaite de cet atelier.

Siv : [TP6] Alors je n'ai participé qu'à une ou deux activités, j'ai été au café, et aussi j'ai été à... Quand on était au café on a fait un jeu<sup>7</sup> et donc... C'était une bonne manière de parvenir à s'exprimer et à utiliser le français... Oui quand on avait, la deuxième fois, on avait un cours avec toi, alors c'était peut-être un peu plus concret autour de l'écrit, avec... Oui comment on écrit une annonce oui... Donc ça a été assez pratique et utile.

Intervieweur : [TP7] Donc est-ce que tu t'es amélioré à l'écrit grâce à cet atelier ?

Siv : [TP8] Non, ça je ne peux pas l'affirmer, parce que je n'étais qu'à deux événements, et je crois que j'ai appris plus grâce à d'autres choses.

Nous avons ainsi évoqué les jugements relativement positifs que quatre apprenants ont portés sur la formation en général, et il semble donc que les apprenants aient particulièrement été satisfaits des ateliers, qui ont été amusants et source d'apprentissage, et que la formation en général a eu des conséquences positives sur leur façon d'apprendre.

---

<sup>6</sup> Le diagramme auquel il fait référence était un schéma représentant les quatre opérations d'apprentissages que sont les objectifs, les supports, les stratégies et l'évaluation, qui lui a été présenté pendant le premier entretien préliminaire dans la première version de la formation.

<sup>7</sup> Siv fait référence à un café linguistique mis en place dans le cadre du stage mais en dehors de la formation.

## 2.2. Satisfaction liée aux ateliers

Nous allons maintenant étudier les données recueillies au sujet de l'expérience et de la satisfaction des apprenants concernant les ateliers. Le tableau 5 présente les résultats du sondage sur l'atelier 1. Les 11 apprenants<sup>8</sup> (N=11) qui y ont participé ont en général assez satisfaits car plutôt d'accord sur le côté intéressant, amusant et l'envie de refaire une telle expérience d'apprentissage, bien que l'activité n'ait pas été jugée comme tout à fait facile.

Qu'est-ce que vous avez pensé de cette expérience d'apprentissage ?	Pas du tout	Plutôt non	Moyennement	Plutôt oui	Tout à fait
C'était intéressant				2 (27%)	8 (73%)
C'était facile			2 (18%)	8 (73%)	1 (9%)
C'était utile				6 (55%)	5 (45%)
C'était amusant				3 (27%)	8 (73%)
J'aimerais refaire ça				3 (27%)	8 (73%)

Tableau 5 - Statistiques des retours pour l'atelier 1

Les trois participants (N=3) à l'atelier 2 ont aussi été plutôt satisfaits. Les apprenants qui ont participé à cet atelier sont en général assez satisfaits, car ils sont assez d'accord sur le côté intéressant, utile, amusant et l'envie de refaire l'activité. Les côtés amusant et intéressant ont été légèrement plus mitigés que l'utilité et l'envie de refaire. La difficulté de l'activité semble donc avoir été perçue de manière variée selon les apprenants.

Qu'est-ce que vous avez pensé de cette expérience d'apprentissage ?	Pas du tout	Plutôt non	Moyennement	Plutôt oui	Tout à fait
C'était intéressant				1 (33%)	2 (67%)
C'était facile		1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)	
C'était utile					3 (100%)
C'était amusant				1,5(50%)	1,5 (50%) <sup>9</sup>
J'aimerais refaire ça					3 (100%)

Tableau 6 - Statistiques des retours pour l'atelier 2

De même que pour l'atelier précédent, trois sondages ont été recueillis à la fin de l'atelier 3 (N=3). Les résultats sont visibles dans le tableau 7. Les apprenants qui ont participé à cet atelier semblent un peu moins satisfaits que pour les ateliers précédents, mais les taux restent assez élevés. Les apprenants sont d'accord sur le côté amusant de l'activité, mais pas avec un enthousiasme très élevé. L'intérêt et l'utilité de l'atelier ont été perçus différemment. Ils semblent cependant vouloir refaire ce genre d'atelier.

<sup>8</sup> Dix sondages sur papier ont été recueillis à la fin de l'atelier 1, cependant l'un de ces sondages a été rempli par deux personnes à la fois, F4 et F15 (Heidi). Nous compterons donc le poids de ce sondage comme double afin de représenter l'expérience de ces deux apprenants.

<sup>9</sup> L'une des participantes, F4, a noté une réponse entre les deux cases, que nous avons donc traduit par 0,5 points dans chaque valeur de ces deux cases.

Qu'est-ce que vous avez pensé de cette expérience d'apprentissage ?	Pas du tout	Plutôt non	Moyennement	Plutôt oui	Tout à fait
C'était intéressant			1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)
C'était facile			2 (67%)	1 (33%)	
C'était utile			1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)
C'était amusant				3(100%)	
J'aimerais refaire ça				1 (33%)	2 (67%)

Tableau 7 - Statistiques des retours pour l'atelier 3

Suite à cette analyse des statistiques, on peut conclure que les apprenants qui ont participé à ces ateliers en ont été plutôt satisfaits, et ont donc eu une expérience plutôt positive de cette partie du dispositif. Les activités n'étaient pas forcément faciles mais elles ont semblé utiles, intéressantes, et même amusantes, et les apprenants souhaiteraient y participer à nouveau. On peut cependant nuancer ces statistiques par le fait que ces apprenants n'ont pas continué à participer aux ateliers en participant à l'atelier 4.

D'une manière générale, les apprenants qui nous ont fourni des données ont été relativement satisfaits de leur participation à la formation mais nous ne disposons malheureusement pas de données au sujet des apprenants n'ayant pas été interviewés ou n'ayant pas participé aux ateliers. On peut donc conclure que seulement certains apprenants ont eu une expérience positive de la formation et ont réussi, grâce à une interaction productive avec les instruments à leur disposition, à s'engager dans la formation, ce qui a pu stimuler le développement de leur autonomie. Cependant, comme nous ne disposons pas de données au sujet de la satisfaction des autres apprenants et que la participation a été relativement réduite dans les deux dispositifs, par rapport au nombre de participants et aux effectifs des étudiants, on peut considérer que la formation a été un échec pour une partie des apprenants. Ainsi, les aspects ouverts et hybrides du dispositif et particulièrement le travail en collaboration semble avoir fonctionné pour certains mais pas pour d'autres, et nous devons donc remarquer qu'un dispositif de formation de ce type n'est pas forcément adéquat pour tous. En effet, comme le remarquait Grow (1991) il faut adapter un dispositif de formation au niveau d'autodirection des apprenants.

## Chapitre 7 – Les conséquences de la formation sur les apprenants

La formation dans ces deux versions a donc eu un succès mitigé au niveau de la participation et de l'engagement pour certains apprenants. Cependant, nous souhaitons maintenant étudier les conséquences que la formation a pu avoir sur les apprenants qui y ont bel et bien participé, afin de pouvoir déterminer si les choix réalisés au moment de la conception ont bien permis de stimuler l'exercice de leur autonomie, de la développer et de la transférer dans d'autres contextes d'apprentissage.

### *1. Exercice de l'autonomie dans le dispositif de formation*

Nous nous concentrerons d'abord sur l'exercice de l'autonomie pendant la formation, notamment dans les travaux de groupe, qui tentaient de stimuler l'exercice et le développement des compétences autonomes. Nous tenterons de repérer l'exercice de ces compétences autonomes à travers la lecture des entretiens, des commentaires des apprenants dans les sondages et des observations dans le journal d'étonnement.

#### **1.1. Définir des objectifs**

Les travaux de groupe dans les ateliers ont proposé aux apprenants des tâches plus ou moins guidées, ce qui leur demandait un travail d'analyse de cette tâche, faisant appel alors à la compétence autonome de définition d'objectifs, afin de comprendre les contraintes et les exigences de la tâche, ce qui est aussi lié aux connaissances métacognitives. La contrainte du temps a notamment dû être prise en compte par les apprenants afin de pouvoir réaliser la tâche, ce que les apprenants ont bien constaté :

F23 [Atelier 1 – Groupe 4] : Peut-être un peu moins de projets, on n'avait pas assez de temps

Nora [Atelier 3] : Non, mais on a commencé. Nous avons pas beaucoup de temps

Heidi [Atelier 3] : A peu près. Nous n'avons pas eu suffisamment de temps

La prise en compte de la contrainte de temps et a ainsi pu stimuler chez certains la recherche de solutions afin de parvenir tout de même à l'objectif. Par exemple Nora évoque qu'elle n'était pas d'accord avec les choix faits par sa partenaire F2 dans l'atelier 1 mais qu'elle a choisi de les suivre quand même afin de pouvoir finir la tâche à temps :

Intervieweur : [TP320] Vous avez commencé par quoi ?

Nora : [TP321] Ca a commencé avec elle [F2] qui a dit ce qu'on allait faire (*rires*)

Intervieweur : [TP322] Et tu étais d'accord ?

Nora : [TP323] Non, je n'étais pas vraiment d'accord mais... XXX<sup>10</sup> On avait tellement peu de temps, alors ça devait durer que 10 minutes ou un truc comme ça, donc on a eu que 10 minutes pour travailler

---

<sup>10</sup> XXX = Incompréhensible

dessus, mais sinon si ça avait été un projet qu'on devait rendre trois jours après et sur lequel on devait vraiment travailler, là j'aurais vraiment dit que je n'étais pas d'accord. [...] [TP324] Mais on avait que dix minutes alors j'ai pensé que je travaillais surtout pour avoir l'occasion de parler français.

Il semble donc que Nora se rende compte de la contrainte de temps inhérente à la tâche et en déduise une attitude à adopter dans le but d'atteindre l'objectif. Certes, si cette attitude est liée à une expérience négative de désaccord, elle permet néanmoins à Nora de réaliser cette tâche conformément à un objectif personnel. Ceci représente ainsi une forme de détournement puisqu'elle a choisi d'utiliser cette activité à une fin légèrement différente puisqu'elle était peu intéressée par le thème, et qu'elle préférerait simplement pratiquer le français oral. Nora montre ainsi l'exercice d'une compétence à définir des objectifs, et plus encore dans l'extrait suivant où elle évoque que la prise en compte des contraintes l'a d'ailleurs incitée à planifier sa partie dans l'atelier 2 :

Nora : [TP397] Oui oui j'ai planifié ma partie... Et il y avait aussi pas beaucoup de temps cette fois mais... Donc j'ai fait rapidement et simplement [...] / [TP399] Oui mais XXX c'était plutôt bien qu'il y ait peu de temps c'était un peu...

Intervieweur : [TP400] Donc tu penses que... Si tu as peu de temps alors tu dois bien réfléchir ?

Nora : [TP401] Oui !

## **1.2. Sélectionner des supports et des stratégies**

Les travaux de groupes ont amené les apprenants à divers degrés de prise en charge des opérations d'apprentissage, notamment les supports et les stratégies, que nous traiterons de manière conjointe, car la sélection de l'un va avec celle de l'autre.

### ***1.2.1. Sélectionner et exploiter des supports de manière raisonnée***

Heidi démontre ainsi l'exercice d'une compétence pour sélectionner des stratégies et des supports adaptés à la réalisation d'une tâche de production en français en évoquant l'utilisation de dictionnaires en ligne et de *Google Translate* pour chercher des mots et expressions dans les ateliers 1 et 3. Elle explique ainsi croiser trois outils en fonction de leurs forces et de leurs faiblesses, tout en comptant aussi sur sa propre capacité à évaluer la correction de la langue puisqu'elle ne fait pas aveuglément confiance à ces ressources :

Heidi : [TP70] Je préfère *Ordnnett* mais *Clue* ils ont pas... Il y a des mots qui ne sont pas dans *Ordnnett* mais *Clue* les a [...] / [TP72] J'utilise *Ordnnett* en premier parce que c'est norvégien-français, mais *Clue* ils ont aussi, ils peuvent passer du norvégien au français à l'anglais et de genre de choses, et des fois ça arrive que... Un mot qu'on connaît peut être utilisé... Ou alors des mots en anglais qu'on connaît peuvent passer là ou que c'est très XXX en français, alors là je cherche plutôt de l'anglais au français. Et j'utilise aussi un peu *Google Translate*. [...] [TP74] De l'anglais au français, et ensuite je vérifie dans l'autre sens du français à l'anglais pour vérifier que ça a toujours le même sens, si c'est XXX sur la phrase que j'ai traduite alors je regarde d'autres propositions.

### ***1.2.2. Organisation du travail collectif : coopération ou collaboration ?***

Les ateliers ont fait appel au travail collectif, ce qui a stimulé les apprenants à devoir choisir des stratégies pour le travail en groupe, et particulièrement de devoir choisir entre la coopération, en se répartissant des sous-objectifs différents, ou la collaboration en négociant collectivement tous les sous-objectifs.

Dans l'atelier 1, le groupe 4 semble avoir préféré la coopération car elles disent avoir réparti le travail, mais ont cependant choisi de continuer à discuter et donc probablement à partager des idées ou à s'entraider afin de pouvoir présenter leur travail, d'autant plus qu'il s'agissait d'effectuer une comparaison. Cependant si les données nous manquent pour comprendre comment le travail de groupe s'est effectivement déroulé. Voici les données dont nous disposons sur leur travail, extraites d'une observation dans le journal d'étonnement, et d'un commentaire dans le sondage réalisé à la fin de l'atelier 1 :

« [...] Groupe F27/F23 - différences entre Macron et Le Pen  
Elles ont discuté entre elles et ont noté des choses sur des médiums différents (papier/ordinateur) [...] »  
» Journal d'étonnement, extrait 8 : 27/04/2017 - 20:30-20:50  
F27 [Atelier 1 – Groupe 4] : Nous avons partagé le travail Macron/Le Pen tout en discutant des 2 sensibles en travaillant.

Dans l'atelier 2, le choix de la coopération a été plus flagrant pour l'unique groupe, car les apprenants ont choisi le thème ensemble puis se sont réparti les parties de l'exposé, et ont travaillé dessus de manière individuelle tout en se posant des questions sur la langue ou sur la pertinence de certains éléments de contenu. Bien que la stratégie de coopération ait été mise en œuvre, nous n'avons pas d'information sur les raisons de ce choix. Il semble que cette stratégie ait fonctionné, puisque le groupe a jugé avoir atteint son objectif, et cette expérience de réussite peut donc contribuer au réemploi de cette stratégie.

Description de l'atelier 2 : « [...] choix du travail toutes les 3 : présenter un livre sur les courants littéraires (à peu près 5-6 min)  
- F2 : Introduction, annonce de plan  
- F8 : présentation générale  
- Nora : présentation d'un courant : les lumières  
- F2 : pourquoi ce livre est utile dans les études de français  
Discussion toutes les 3, elles ont choisi le même livre, mais se sont naturellement répartie les étapes de l'exposé  
[...] discussion à trois, planification, décisions (environ 10 min) travail individuel, préparation à la production orale (environ 10 min) [...] » Journal d'étonnement, extrait 9 : 03/05/2017 - 14:32-14:45

#### Entretien avec Nora :

Intervieweur : [TP406] Et... est-ce que tu travaillais toute seule ou tu parlais avec les autres pendant que tu faisais ça ?

Nora : [TP407] Je crois qu'on parlait un peu entre nous, du genre 'comment on dit ça' ou 'comment on prononce ça' [...] / [TP409] je leur demande si je devrais dire ça, comment je devrais dire ça, et elles demandent 'est-ce que je peux dire ça'.

Intervieweur : [TP410] Oh d'accord, donc comment on dit quelque chose, soit des questions sur la langue.

Nora : [TP411] Oui la langue et aussi si c'est pertinent d'en parler.

Dans l'atelier 3, le choix de stratégie a été plutôt orienté vers la collaboration, bien qu'une tentative initiale de répartition des tâches semble avoir été orientée vers la coopération :

« [...] C'est Siv qui a un peu pris la direction, en attribuant les tâches, en fonction un peu parfois des forces des gens (par exemple à Heidi la grammaire parce qu'elle aime ça), et elle s'attribue la structure, à Nora prendre les photos et les légendes. Elles se lancent à écrire le texte ensemble (la grammaire et la structure seraient donc des tâches de relecture) [...] » Journal d'étonnement, extrait 10 : 09/05/2017 - 14:47 - 15:00

Cependant, cette répartition des tâches est différente de celle qui a été réalisée dans l'atelier 2, puisque le groupe s'est réparti plutôt des responsabilités dans un travail ensemble tout du long, c'est-à-dire la correction grammaticale, la structure du texte ou le choix du contenu, au lieu de se répartir des parties dans le travail. Les objectifs des apprenants ne sont alors pas si différents parce qu'ils travaillent ensemble sur la même partie de la production finale, même s'ils le font avec des perspectives différentes. Les apprenants n'ont pourtant pas toutes la même version des événements. Selon Heidi, c'est elle qui a cherché des mots et expressions, Nora a cherché le contenu, et Siv écrivait :

Intervieweur : [TP137] Quand vous avez commencé la tâche, alors vous... vous avez choisi *Airbnb* et... Qu'est-ce que vous avez fait après ? Avez-vous divisé les tâches, planifié quelque chose ou quelque chose d'autre.

Heidi : [TP138] On... XXX Siv XXX qui a écrit et... Nora qui trouvait ce qu'on devait écrire et moi je cherchais des mots ou des expressions.

Intervieweur : [TP139] Est-ce que... Vous avez décidé ensemble de ce que tout le monde allait faire ou non ?

Heidi : [TP140] Oui un peu des deux je crois. Je crois que Nora a donné à Siv la tâche d'écrire parce qu'elle est la meilleure en français.

Cependant, selon Siv, Nora n'a pas fait grand-chose et le travail s'est surtout réparti entre elle et Heidi :

Siv : [TP88] C'était moi qui écrivait, Heidi faisait quelques recherches sur internet, et on travaillait ensemble à l'oral... Pour écrire [...] / [TP90] Je voulais... C'est Heidi et moi qui ont contribué le plus... Et Nora était... [...] / [TP92] Elle [Nora] se retenait de parler français tout simplement [...] / [TP94] Non alors on avait décidé qu'elle devait prendre les photos de ce qu'on devait faire, donc elle n'était pas tout à fait, je ne me rappelle pas ce qu'elle... Mais elle n'était pas tout à fait dans la conversation, non... Donc oui, je dirais que c'était réparti 50/50 entre Heidi et moi et on travaillait bien ensemble.

Quant à Nora, elle n'explique pas directement le processus de division du travail mais évoque des tâches qu'elle a réalisées, comme la recherche de mots clés et d'expressions, corroborant plutôt la version de Heidi. De plus elle décrit presque toutes les actions réalisées dans cet atelier en disant « nous ».

Le choix d'avoir recours au travail collectif dans les ateliers a donc bien permis de stimuler la compétence concernant la sélection de stratégies, car les apprenants ont dû

choisir une manière de travailler en groupe, ce qui a d'ailleurs pu développer leurs capacités à choisir la meilleure façon d'opérer en fonction de la tâche à réaliser. Cependant, l'exercice de cette compétence et l'expérience du travail en groupe a aussi engendré des conflits, ce qui en montre toute la complexité, et mérite peut-être une attention spécifique dans la conception de la formation.

### *1.2.3. Planification et déroulement de la tâche*

La formation a également eu pour but de stimuler l'exercice de la compétence à sélectionner des stratégies concernant la planification du travail. Une feuille de route pour le travail de groupe (cf. Annexe 11) a été distribuée afin de les guider dans le travail, mais cette fiche n'a vraisemblablement pas été consultée ou utilisée très souvent dans le travail de groupe. Les apprenants ont cependant démontré plusieurs avoir réfléchi à la façon de planifier leur travail. Pendant les ateliers, il semble que les groupes aient réfléchi à la planification rapidement en répartissant les tâches, et qu'ils se soient vite lancés dans le travail. Dans l'atelier 3, qui parlait plus directement de la planification, les apprenants évoquent avoir planifié leur travail, mais Nora dit pourtant ne pas se rappeler de celui-ci :

Intervieweur : [TP507] Et aussi... Je crois que je reviens un peu en arrière mais... Est-ce que vous avez planifié ce que vous deviez faire ? Alors quand on a parlé de l'atelier 2 c'était clair que vous avez dit toi « tu fais ça, toi tu fais ça », donc comment ça s'est passé ?

Nora : [TP508] Je crois qu'on a pas vraiment pu planifier beaucoup sur la dernière tâche ou bien... Il devait bien y avoir un plan mais... Je crois qu'on a juste... On a passé un peu beaucoup de temps là-dessus... Non je ne me rappelle pas bien.

L'existence du plan semble aussi être un peu vague selon les dires de Siv, mais elle évoque quand même la façon dont le travail a été réparti :

Intervieweur : [TP69] Alors comment vous avez commencé à travailler sur la tâche ?

Siv : [TP70] On a commencé en répartissant dans la tâche qui allait faire quoi... Et ensuite on a travaillé pas à pas.

Intervieweur : [TP71] Avez-vous planifié ?

Siv : [TP72] Oui on a planifié un... XX d'abord ou alors pour comment les parties devaient être dans l'annonce... On a commencé avec le début en fait.

L'évocation du plan est aussi peu précise chez Heidi, mais elle fait référence à la fiche qui a été distribuée :

Intervieweur : [TP203] Oui, aviez-vous planifié ce que vous deviez faire ? Au début ?

Heidi : [TP204] Oui un peu je crois.

Intervieweur : [TP205] Te souviens-tu de ce que vous aviez planifié ? Comment aviez-vous planifié ?

Heidi : [TP206] Je crois qu'on a suivi la fiche ou la 'recette' que tu nous avais distribuée

Intervieweur : [TP207] Est-ce que tu l'as utilisée ?

Heidi : [TP208] Oui mais on a survolé des parties parce que ... On a compris qu'on avait pas beaucoup de temps, donc c'était XXX on n'allait pas faire une recette nous-même.

Heidi semble avoir été plus marquée par la fiche « feuille de route » et la désigne par le terme norvégien « *oppskrift* » qui s'utilise souvent pour parler d'instructions ou de

recettes de cuisine mais ne l'a pas vraiment utilisé par manque de temps. Cela montre qu'elle n'était peut-être pas adaptée à ce travail ou aux habitudes des apprenants ou qu'elle était trop rigide. Nous avons attendu des apprenants une forme particulière de planification qui ne leur convenait pas, alors qu'ils se sont tout de même réparti le travail, ce qui représente une forme de planification. Il est possible aussi que le type d'activité et la contrainte de temps n'ait pas suffisamment nécessité des apprenants qu'ils planifient leur travail ou ne leur ai pas donné suffisamment de temps pour le faire.

#### 1.2.4. Faire appel à l'aide des autres

Les travaux de groupe avaient pour but de stimuler le développement de leur autonomie collaborative critique (Murphey, 1998b, Murphey & Jacobs, 2000) et de leur permettre d'apprendre grâce à l'étayage ou au modèle des « *More Knowledgeable Others* ». La façon dont un apprenant se repose sur un autre et juge sa capacité à l'aider relève ainsi de la compétence à sélectionner des supports et stratégies pour effectuer une tâche. Nora évoque ainsi plusieurs fois la façon dont elle interagit avec des apprenants qu'elle considère comme plus avancés. Dans l'atelier 1, elle évoque d'abord son rapport avec F2, qu'elle décrit comme bonne en français, particulièrement à l'oral, et semble avoir bénéficié de son aide et de son expertise :

Nora : [TP343] (*en décrivant des difficultés pendant la présentation orale à la fin de l'atelier 1*) F2 elle est bien... Je crois qu'elle est relativement bonne en français donc elle m'a sûrement dit XXX  
Intervieweur : [TP344] Alors, elle... Elle a dit quelque chose ?  
Nora : [TP345] Oui elle m'a donné des trucs.

Elle décrit Siv et Heidi comme des MKO et semble vraiment leur faire confiance à l'occasion de l'atelier 3 :

Nora : [TP456] Alors Siv parle quand même vraiment bien français et Heidi elle est très bonne en grammaire alors (*rires*)  
Intervieweur : [TP457] Et comment ça s'est passé quand tu avais une question ? XXX Tu leur as demandé ?  
Nora : [TP458] Oui je leur ai demandé [...]  
Intervieweur : [TP459] Et donc quand tu recevais la réponse tu pensais que c'était juste ?  
Nora : [TP460] Oui je pense oui.

Cependant cette relation aux MKO peut aussi créer des tensions. Par exemple, à la fin de l'atelier 2 les apprenants ont donné un retour sur le travail des autres et ont certes dit que F2 parlait très bien mais peut-être un peu vite :

« [...] feedback pour les autres : (d'abord petite discussion sur les commentaires constructifs : ne pas dire juste c'est nul, ou c'est bien, parler de la difficulté culturelle en Norvège pour donner des commentaires -- donner des commentaires constructifs) elles ont dit que les parties des autres étaient bien, certaines claires (F4 pour les autres) et par exemple, F2 parle très vite (donc aisance mais difficulté d'accommodation aux autres étudiants) [...]» Journal d'étonnement, extrait 9 : 9. 03/05/2017 - 14:32-14:45

Il peut ainsi y avoir un trop grand écart dans la zone proximale de développement quand un apprenant dans le groupe est plus avancé que les autres, et cela peut aussi créer des angoisses et un manque de participation. Siv semblait dire que Nora se retenait de parler dans l'atelier 3 et ne participait pas suffisamment à son goût, mais une grande différence entre les compétences langagières perçues de Nora par rapport aux autres a pu causer un blocage, ce qui fait apparaître un conflit dans le pôle de la communauté, ce qui a généré des angoisses et un découragement :

Nora : [TP520] Je crois que c'est plus difficile, je crois que c'est très dur de parler français quand je sais qu'il y a d'autres personnes qui parlent très bien français dans les parages... Là je pense un truc comme on dirait que ce que je vais dire c'est pas exactement ce que je veux dire... Alors c'est plus facile de parler s'il y a une personne qui parle français ou si je suis toute seule (*rires*)

Intervieweur : [TP521] Donc quand tu étais avec F2 par exemple ou avec Siv et Heidi.

Nora : [TP522] Je pense que c'est difficile de parler parce que là je sais enfin elles pensent surement pas ça mais je me dis « ah mais je ne sais rien dire ».

Cependant, elle dit avoir atteint son objectif d'oser plus parler français ce qui montre qu'elle a su prendre confiance et dépasser son angoisse. Nora pense pourtant que Heidi et Siv ne font pas confiance en ses compétences langagières car elles doivent vérifier si une de ses propositions est juste, et qu'elle a donc tiré un sentiment de fierté quand il s'avère qu'elle a raison :

Nora : [TP458] [...] Et puis elles deux si elles demandent quelque chose sur comment on écrit quelque chose ou comment ça se dit et puis là si je dis ce que c'est parce que je sais ça et je dis un mot alors remarquent aussi XXX me faire confiance et donc elles vont chercher par elles-mêmes puis « ah mais tu avais raison ! »

Intervieweur : [TP459] Alors elles ne te font pas confiance toutes les deux ?

Nora : [TP460] Non (*rires*)

Le travail en groupe a donc pu stimuler l'exercice de la compétence pour sélectionner des stratégies liées à la façon de solliciter et d'exploiter l'aide des autres. La différence de niveau ou de sentiment d'auto-efficacité entre les apprenants a pu aussi causer des tensions et nécessite probablement une attention particulière dans une formation à l'autonomie. Cela peut aussi, comme le montre le cas de Nora, permettre de s'améliorer, comme elle s'est rendue compte qu'elle était aussi capable de donner des réponses correctes aux autres apprenants.

### **1.3. Evaluer un apprentissage**

Les ateliers ont eu pour but de stimuler la compétence à évaluer l'apprentissage, que ce soit d'en évaluer la réussite ou d'évaluer la pertinence d'une stratégie ou d'un support, notamment grâce aux sondages à la fin des travaux de groupe.

### ***1.3.1. Evaluation de la réussite de l'activité***

Les apprenants se sont montrés capable d'évaluer la réussite d'une activité, qu'elle soit positive ou plus nuancée. Dans les retours faisant suite aux ateliers, à la question « avez-vous atteint votre l'objectif ? » beaucoup d'apprenants ont répondu de manière positive :

F8 [Atelier 1 – Groupe 2] : C'est pas beaucoup de temps, mais c'était très bon, oui.

F2 [Atelier 1 – Groupe 3] : Oui, c'était super.

F27 [Atelier 1 – Groupe 4] : Oui ! Nous avons présenté notre projet.

Ces apprenants ont donc évalué que l'objectif a été atteint, mais d'autres répondent à cette question de manière plus nuancée :

Nora (F20) [Atelier 2] : Oui, je pense qu'on a atteint notre objectif.

F2 [Atelier 2] : Oui, mais on a travaillé plus avec le contenu la langue que que la langue.

Siv (F16) [Atelier 3] : A peu près. Nous n'avons pas eu suffisamment de temps.

Enfin, certains disent ne pas avoir atteint l'objectif à cause du manque de temps :

Nora (F20) [Atelier 3] : Non, mais on a commencé / Nous avons pas beaucoup de temps.

Heidi (F15) [Atelier 3] : Non, pas assez de temps.

Nous pouvons ainsi remarquer que les objectifs ont été plus souvent déclarés comme atteints dans l'atelier 1 que dans les ateliers suivants. D'une part, il se peut que les tâches aient été simplement plus difficiles, trop longues pour pouvoir être réalisées dans le temps imparti et que le travail de groupe ait été moins efficace. Il est aussi possible que la compétence des apprenants à évaluer la réussite d'un travail soit devenue plus fine, car stimulée dans les ateliers précédents, ce qui leur a permis de s'évaluer de manière plus nuancée.

### ***1.3.2. Evaluation des choix et stratégies employées***

Les apprenants ont également montré à plusieurs occasions être capable d'évaluer la pertinence des supports et des stratégies qu'ils avaient choisis et d'envisager des choix qui auraient été plus adaptés. Dans l'atelier 3, Siv se demande ainsi si le choix de la façon de travailler en groupe a été pertinent et semble donc être capable d'évaluer la pertinence d'un choix à posteriori et de douter de son efficacité, tout en avançant une stratégie plus adaptée :

Siv : [TP78] Oui alors on a bien vu qu'on avait un temps très limité donc... On a essayé de faire l'annonce dans les temps... Mais on a pas totalement atteint cet objectif c'est pour ça que... Le travail en groupe s'est bien passé mais ça prend un peu de temps parce qu'on a décidé qu'on voulait travailler ensemble sur tout, de manière qu'on a pris toutes les phrases une à une... Et il y avait beaucoup de synonymes et donc ça a pris peut-être beaucoup plus de temps que si on avait plus divisé le travail.

La question « qu'est-ce qui peut être amélioré ? » dans les sondages à la fin des ateliers a aussi permis de stimuler cette réflexion, en invitant les apprenants à évaluer la pertinence de leurs choix et à envisager des stratégies plus adaptées, notamment quant à la planification du travail, ce qui montre que les apprenants ont pris conscience de l'importance de cette compétence :

F2 [Atelier 2] : La préparation, la langue. / Parler plus longuement.

Heidi (F15) [Atelier 3] : Organiser mieux les tâches à faire / Planifier par rapport au temps

La compétence d'évaluation de l'apprentissage a donc bien été stimulée par la participation aux ateliers ce qui a permis aux apprenants de repérer des échecs ou insuffisances mais aussi d'envisager des pistes d'améliorations.

Nous pouvons donc conclure que la formation et particulièrement la participation aux ateliers et aux travaux de groupe ont permis de stimuler l'exercice des compétences autonomes des apprenants, notamment la capacité à définir des objectifs via l'analyse des exigences et des contraintes de la tâche, de sélectionner des supports et des stratégies, notamment dans la façon de procéder avec les autres au sein du groupe, et enfin d'évaluer la réussite d'un apprentissage et la pertinence des stratégies employées. Ainsi, on peut conclure que le développement de la partie distantielle de la formation, le recours au travail collaboratif et l'ouverture des apprenants à un certain nombre de choix dans ces phases de travail ont bien permis de stimuler l'exercice de l'autonomie, et même de développer certaines compétences chez certains.

## ***2. Conséquences de la formation sur les apprenants***

La stimulation de l'autonomie serait pourtant vaine, si la formation n'avait pas eu des conséquences sur les apprenants, et nous souhaitons donc étudier maintenant si leur façon de concevoir l'apprentissage et de contrôler leur propre apprentissage a changé, et s'ils ont pu transférer des savoirs et savoir-faire relatifs à l'autonomie dans d'autres contextes d'apprentissage, qu'ils soient formels ou informels. Nous repèrerons d'abord les compétences autonomes développées grâce à la formation que nous avons pu identifier dans les entretiens, puis envisagerons la façon dont leurs représentations sur l'apprentissage ont pu évoluer.

## 2.1. Compétences autonomes

### 2.1.1. Définition des objectifs

Certains apprenants ont développé leur capacité à se définir des objectifs, grâce à la formation. Harald semble avoir réussi à se définir des objectifs clairs et à sa portée, bien qu'il s'agisse plutôt de sous-objectifs permettant de soutenir son effort à la fois dans des contextes formels liés à des cours et informels :

Intervieweur : [TP307] And you said, you mentioned that ... The things that I presented to you during the... Like how to maybe organize your learning did you use those things while you were thinking “oh I need to learn that” “oh I’m not too good with that” ... “I should, I’d like to learn that”. Did you plan a bit what you wanted to do? Or did you think about... What your goals a bit in a more serious way than you did before?

Harald: [TP308] Yeah I mean I was trying to... Sort of subdivide my learning like uh a concrete goal and then do that and then a concrete goal and then do that so...

Intervieweur : [TP309] When did you do that ? For example, when did you set yourself, like, a goal? [...]

Harald : [TP312] Um “finish this book”, “read this chapter”, you know that sort of thing.

### 2.1.2. Sélection de supports

Certains apprenants ont aussi développé leur compétence à sélectionner des supports grâce à la formation. Heidi et Harald montrent qu'ils ont notamment ajouté de nouveaux instruments dans leur EPA :

Heidi : [TP8] suivre des comptes français sur *Instagram*, suivre des pages en français sur *Facebook*, ce genre de choses qui font que tu es exposé à la langue... Ce genre de petites choses [...] / [TP10] Quand je dois préparer quelque chose de nouveau alors peut-être que j'essaie de trouver une recette de cuisine en français plutôt qu'en anglais...

Harald évoque qu'auparavant il se contentait de lire les livres au programme pour un cours et utilisait la plateforme d'apprentissage en ligne *Duolingo* dans un contexte informel, mais qu'il a ajouté de nouveaux outils dans son EPA après avoir participé à la formation, notamment des documents authentiques plus oraux et moins académiques :

Intervieweur : [TP17] [...] How did you study before for example ?

Harald : [TP18] Generally in a couple of different ways with *Duolingo* just to sort of practice writing and thinking and sort of reflexively using French and then... And then doing grammar tasks and then doing... You know... Just straight up reading and sort of working through literature and trying to see if there is something I sort of didn't XXX there that sort of thing... then I suppose after I tried as well reading a bit different stuff like for the for the course it was general literature [...] / [TP20] and then I tried reading some comic books (*rires*) like um what's it called... *Thorgal* and *Lanfeust de Troy* yeah like sort of old French BDs which was yeah sort of interesting you know it's a bit more oral language in them so a bit of a different tradition as French written and spoken in a very different XXX literature and... And then sort of expanding to more... Listening to music and videos and just trying to find different ways to...

Intervieweur : [TP21] To try to expand your learning ways (*rires*)

Harald : [TP22] Yeah like a base of... French really.

Ces nouveaux supports forment « une base » pour apprendre le français pour Harald, ce qui lui permet d'être exposé à la langue française authentique d'une manière

plutôt agréable et relativement facile dans des contextes informels, comme il le décrit dans sa lecture des bandes dessinées, comparés aux livres à lire pour l'université :

Harald : [TP56] I sort of expected it to be... I don't know... I tried reading some other XXX of course I had to read for this semester and that that was kind of a slog cause when you have to look up... Five or six different terms for every page... You sort of have to switch your attention between your phone with the translator and XXX around so that's not really a nice... A way to do it in terms of sort of you sort of get distracted and after a while you're sort of not really focused on the story as much and just trying to remember words [...] / [TP60] [...] It's not very much and most of it is very oral language and I noticed that I'm a lot better at speaking French than reading French most of the time so... So that's... It sort of went pretty... It was fairly plain and silly the whole way through...

Heidi et Harald semblent donc avoir, après la formation et même s'ils n'ont pas participé tout à fait aux mêmes activités, entamé la même démarche d'expansion de leur EPA vers des ressources authentiques, non académiques qui leur permet d'être exposé à la langue plus souvent. Comme ils ont tous les deux participé à la première version de la formation, on peut remarquer que ce premier dispositif a ainsi pu favoriser le développement de la compétence autonome à sélectionner des supports authentiques de tous types afin d'étendre son environnement d'apprentissage, mais nous ne pouvons affirmer la corrélation entre cette démarche et le premier dispositif.

### 2.1.3. Sélectionner des stratégies

La compétence qui consiste à sélectionner des stratégies adaptées pour réaliser un apprentissage a aussi été développée chez certains apprenants. Heidi et Siv ont pu par exemple développer leur capacité à analyser des genres de textes lors de l'atelier 3 afin de repérer leurs caractéristiques. Par exemple Heidi évoque la façon dont elle a remarqué que les annonces *Airbnb* que le groupe avait choisi de reproduire utilisaient un registre de langue légèrement formel, des adjectifs mélioratifs et beaucoup de phrases nominales, ce qui pourrait lui servir pour comprendre ce genre d'annonces en français, et a servi à la production écrite d'une annonce *Airbnb* pendant l'atelier :

Intervieweur : [TP165] Est-ce que tu te rappelles quelque chose d'autre au sujet de ces annonces, est-ce que tu en as tiré d'autres informations ?

Heidi : [TP166] Peut-être un peu, le niveau de langue qu'il faut adopter XXX et il faut être XXX ou un peu plus formel [...] / [TP168] XXX Un peu formel XXX très positif oui.

Intervieweur : [TP169] Te rappelles-tu un exemple ou des choses qui étaient dans l'annonce ?

Heidi : [TP70] Non, des genres de phrases, phrases courtes comme « quartier sympa POINT », qu'il n'y avait pas besoin de faire des phrases complètes, et que XXX c'est quand même pas un registre de langue informel.

Ces compétences ne sont pourtant pas uniquement développées grâce à la formation proposée, mais le fait de les appliquer à des textes non académiques et dans des contextes plus informels, comme la consultation du site *Airbnb* en vue d'un voyage, peut différer de l'habitude d'appliquer ces compétences à des travaux universitaires, comme

semble le montrer Siv qui a compris grâce à cet atelier qu'on pouvait transférer ces compétences développées grâce à des cours concernant l'analyse des genres de textes académiques, particulièrement les articles de presse, vers d'autres types de textes moins académiques :

Siv : [TP36] [...] D'une certaine façon ce qui était bien avec cet exercice c'était de reconnaître des caractéristiques typiques sur différents textes ce qu'on ne fait pas forcément d'habitude. [...]

Intervieweur : [TP43] Est-ce que tu as utilisé cette technique pour d'autres, avec d'autres genres de textes auxquels tu as été confrontée, qui étaient peut-être... Les recettes de cuisine c'est quelque chose que tu connais déjà en norvégien, mais peut-être des textes qui étaient un peu plus inhabituels pour toi.

Siv : [TP44] Nous avons déjà utilisé ces techniques dans d'autres cours et d'autres textes... Donc d'une certaine façon, de la même façon, on avait déjà travaillé sur les textes... Donc c'est quelque chose qu'on a beaucoup fait pendant la première... Première année à l'université.

Intervieweur : [TP45] Quel type de textes était-ce ?

Siv : [TP46] Hm des articles, des articles académiques... Généralement.

Intervieweur : [TP47] Est-ce que tu as déjà appliqué ça à des textes qui sont plutôt comme des recettes de cuisine, en cela que ce sont des textes que les gens utilisent dans la vie de tous les jours ?

Siv : [TP48] Je les utilise quand je lis... Quand je dois analyser un texte alors je marque bien ce qui est le plus mis en valeur dans chaque paragraphe d'une certaine façon ... Donc en gros c'est ce qui a trait à l'université [...]

Les compétences liées à la façon de travailler en groupe n'ont pas beaucoup été évoquées par les apprenants, ce qui ne nous permet pas de conclure que ces compétences bien stimulées par le travail dans les groupes ont pu être transférées. Cependant, Nora démontre être mieux capable d'exploiter l'aide des autres, notamment quand elle pose une question de langue à Siv à qui elle fait confiance, dans le cadre d'un travail à rendre sur *Tartuffe* de Molière pour un cours de littérature française classique :

Nora : [TP287] [...] je dis « quand on parle de "la pièce" est-ce qu'on peut dire "elle" pour y faire référence plus tard ? » et elle dit « c'est quoi la phrase ? » et là je réponds « *la pièce a été vue comme une critique de l'Eglise et elle a été interdit*<sup>11</sup> » et là elle dit « *critique de l'Eglise, par conséquent elle a été interdit* » et alors là je dis « alors on peut bien dire "elle a" pour faire référence à la pièce. »

Alors que Siv ne lui répond pas clairement et lui propose une correction sur un autre point, Nora parvient quand même à extraire la réponse qu'elle cherchait de ce que disait Siv qui a répondu à sa question de manière implicite. Il semblerait alors que Nora se fasse elle-même plus confiance pour comprendre ce qui est juste en français ce qui est peut-être lié à l'expérience qu'elle a faite à l'atelier 3 de pouvoir montrer qu'elle sait des choses en français et qu'elle peut avoir raison, même si Siv et Heidi ne lui faisaient pas confiance. Nora semble ainsi mieux savoir exploiter l'aide des MKO, et être en voie de dépasser peut-être son déficit de sentiment d'auto-efficacité. Peut-être approche-t-elle le stade de l'autonomie collaborative critique du modèle de Murphey (1998) car elle ne fait

---

<sup>11</sup> (sic) En français dans l'entretien.

pas que suivre ce que Siv lui dit, elle est capable de prendre ses propres décisions en faisant confiance à son instinct langagier.

### ***2.1.3. Evaluer son apprentissage***

Nous n'avons pas trouvé d'exemple concret qui montre que la compétence à évaluer son apprentissage qui aurait développé grâce à la formation ait été transférée dans des contextes formels ou informels, que cela concerne la compétence à faire le bilan d'un apprentissage ou à évaluer la pertinence d'une stratégie. Néanmoins, nous avons pu constater l'ébauche de cette compétence à évaluer la pertinence d'une stratégie chez Harald, qui dit avoir commencé à utiliser un livre de grammaire dans son EPA et dans un contexte informel pour améliorer ses compétences langagières, car il constate l'échec de cette stratégie. Il a utilisé ce livre de grammaire plusieurs fois, afin de travailler sur des points de grammaire qui lui posaient problème, de manière focalisée et en suivant un déroulement assez rigide :

Harald : [TP250] Yeah I was doing with like a grammar workbook but that's.. Fairly boring you just do the tasks and see if it's right and it XXX [...] / [TP252] I don't really like grammar (*rires*)... [...] / [TP254] What you do is do the tasks that are written there and then if it's right you check if it's correct and if it's not correct you sort of read the grammar rules a couple more times until you understand what went wrong and then you're good... That's what you do and there's not really... A lot of... Leeway. [...]

Intervieweur : [TP257] Hm... How did you how were you deciding what you were going to work on in this grammar book?

Harald : [TP258] Uh.. I guess I worked on the things I sort of knew about but knew I wasn't so strong on and after that I just... Went through everything basically.

Il décrit la stratégie qu'il a employée, suivant ce qu'il a compris que le livre lui indiquait de faire, c'est-à-dire lire les règles puis faire des exercices qui nous semblent assez décontextualisés et peu communicatifs. Il évoque cette façon de faire comme assez rigide, manquant de liberté, tout en évoquant son manque d'intérêt pour la grammaire et le côté ennuyeux de ce travail. Son aversion pour la grammaire semble très forte puisqu'il la décrit comme « soul-destroying » (TP312). Enfin, il ne semble pas être parvenu concrètement à réutiliser ou transférer cet apprentissage, ce qui montre que cet apprentissage ne semble pas avoir vraiment porté ces fruits :

Intervieweur : [TP301] Did you did you go about reusing those things that you that you learned with these ?

Harald : [TP302] I mean I try but sometimes you don't remember it and sometimes you do... I don't know sometimes it doesn't really stick in your active vocabulary the stuff that you work on in grammar books like that...

Il semble être conscient du problème du transfert des connaissances apprises par cette stratégie, et donc de son inefficacité, ce qui montre qu'il sait évaluer la pertinence d'une stratégie. Cet exemple nous montre alors que l'exercice de l'autonomie dans des

contextes informels peut engendrer des tensions dans les habitudes d'apprentissage des apprenants. En effet, les apprenants confrontent des représentations liées à des stratégies utiles et pertinentes, influencées par leurs expériences d'apprentissage ou les dires des professeurs par exemple, avec des représentations sur l'apprentissage en autonomie puis avec une expérience d'apprentissage réelle. En effet, Harald a voulu utiliser un livre de grammaire afin d'améliorer ses compétences en français, étant conscient de ses faiblesses sur certains points, et avec la représentation que l'étude de la grammaire lui permettrait de s'améliorer, probablement tirée de l'accent porté sur l'étude de la grammaire dans les cours de langue, ce qui représente une forme d'habitude ou de norme dans l'apprentissage des langues. Sa représentation de l'apprentissage en autonomie semble l'avoir encouragé à exploiter cette ressource par lui-même, en choisissant les sujets dans lesquels il avait des lacunes. Il suit pourtant les « règles » du livre, soit une méthode assez rigide, qui ne lui permet pas d'exercer sa liberté, mais cette façon de faire lui semble être la seule bonne méthode, parce qu'elle représente la norme correspondant aux représentations. Malheureusement, l'expérience semble avoir été très désagréable et ne permettant pas la rétention de nouvelles compétences ou connaissances.

## **2.2. Conséquences sur les représentations liées à l'apprentissage**

L'apprentissage autodirigé étant souvent peu stimulé dans la formation traditionnelle à l'école et étant donc nouveau et déroutant pour les apprenants, le processus d'autonomisation d'un apprenant engendre souvent, l'évolution des représentations sur la langue. Nous avons donc étudié la façon dont les représentations des apprenants sur l'apprentissage ont évolué. Dans un extrait que nous avons déjà cité, Harald décrit l'évolution de sa représentation sur le processus d'apprentissage grâce à un schéma représentant les opérations de l'apprentissage (les objectifs, les supports, les stratégies, l'évaluation) qui lui a été présenté lors d'un entretien pendant la première version de la formation :

Harald : [TP6] It was it was interesting to have like a diagram with learning methods just trying to think ways to learn that's really but... wasn't something I'd really thought much about before I just generally sat down and started working [...] / [TP8] [...] Sort of to think about which... which ways you want to reach your goal and that sort of thing yeah... Which made me think of different ways to learn...

Intervieweur : [TP9] Did you use that for something did you think about when you were working on something, yes ?

Harald : [TP10] Uh yeah... I mean... I tried some different methods and kept going with the ones that seemed like they would be most useful.

Comme nous l'avons déjà évoqué, Heidi et Harald ont aussi inclus de nouveaux instruments dans leur EPA et ces supports sont des supports authentiques, parfois dans une langue plus orale ou plus familière que les textes académiques privilégiés à l'université. Harald décrit qu'il considérait notamment les bandes dessinées comme des lectures frivoles, mais on peut deviner qu'il les considère maintenant comme une source d'apprentissage légitime puisque l'expérience d'apprentissage a été agréable :

Harald : [TP38] Yeah and then.. And then I sort of just had them [les bandes dessinées] around and started looking through one of them one time but I didn't really... Focus on that I suppose ... Because it felt a bit sort of frivolous maybe (*rires*). If I was going to read French I'd try to read like proper French.

De même, Heidi a commencé à inclure beaucoup de nouveaux instruments dans son EPA, notamment des documents authentiques variés. Sa représentation de l'apprentissage, et de l'apprentissage autonome en particulier a évolué car elle se rend compte que l'effort demandé n'est pas aussi important qu'elle croyait, car il suffit de faire ce qu'elle appelle des « petites choses » :

Heidi : [TP6] Je pense que le plus important est peut-être d'être... Consciente de... Comment on peut apprendre par soi-même et que c'est assez facile à faire si on fait juste quelques efforts, et qu'il y a plein de petites choses qu'on peut faire qui aident quand on doit apprendre quelque chose de nouveau.

L'effort demandé pour pouvoir apprendre par soi-même lui semble alors réalisable, puisque ces petites choses ne lui demandent pas un investissement trop important et ne semblent pas trop difficiles. Pourtant, le fait de consulter plus de documents authentiques en français est tout de même un effort, comme elle l'exprime en décrivant le choix de consulter des recettes de cuisine en français plutôt que d'aller au plus simple en les lisant en anglais, langue qu'elle maîtrise mieux :

Heidi : [TP290] J'avais envie de faire des lasagnes alors... On devait quand même... C'est un peu parce que XXX tu fais plus attention à chercher des choses en français au lieu de faire dans la facilité en cherchant en norvégien ou en anglais. ... Ton projet m'a d'une certaine manière rendue plus consciente du fait que... Ça ne demande finalement pas un volume extrême d'énergie de lire cette recette plutôt en français, mais je peux alors apprendre quelque chose ... Alors XXX c'est juste bien de faire ça.

Le fait d'incorporer des documents authentiques sur des sujets non académiques dans son environnement d'apprentissage et de s'exposer plus directement à la langue de manière régulière lui semble alors un petit effort utile à son apprentissage. Il semble que sa représentation de l'apprentissage en autonomie auparavant était de quelque chose de très difficile. Son expérience de la formation lui a permis d'envisager l'apprentissage autonome comme quelque chose de faisable, ce qui lui permet donc d'exercer son autonomie dans plus de contextes et notamment de donner des lettres de noblesse ou au moins une utilité à des supports non académiques. De plus, ces évolutions peuvent avoir des conséquences sur

son sentiment d'auto-efficacité, c'est-à-dire qu'elle sait maintenant qu'elle est capable de réaliser un tel apprentissage. Cela peut aussi avoir des conséquences sur ses connaissances métacognitives, car elle dispose maintenant de plus grandes compétences sur les tâches et les stratégies que l'on peut réaliser en autonomie.

Cependant, ce sont surtout les deux apprenants ayant participé à la première et à la deuxième version de la formation qui évoquent cette influence sur leur façon d'apprendre et sur leurs représentations sur l'apprentissage. Ces éléments n'ont pas été évoqués par les deux autres personnes interviewées qui n'y ont pas participé. Nous ne nous risquons pas à en tirer la conclusion que la première version de la formation a ainsi permis d'influencer la façon d'apprendre et les représentations, car les données nous manquent et notre échantillon d'interviewés est bien trop réduit. Il est possible cependant que la première version de la formation, ou le fait d'avoir été exposé aux deux formations pendant un laps de temps plus large ait pu engager la réflexion de Heidi et Harald sur leur apprentissage.

Nous avons donc vu que la formation a bel et bien su stimuler l'exercice de l'autonomie, et donc dans une certaine mesure de la développer. Certains apprenants ont aussi été capables de transférer ces compétences dans d'autres contextes et ont vu leurs représentations sur l'apprentissage évoluer. Cependant nous ne disposons que de données partielles, provenant d'un nombre d'apprenants très réduit.

# Conclusion

---

Après avoir présenté les cadres contextuels et théoriques qui nous ont permis de proposer une formation à l'autonomie, et les dispositifs que nous avons conçus, nous avons recueilli et analysé des données nous permettant d'évaluer cette formation, en étudiant quelle expérience les apprenants en ont faite et quelles conséquences ils en ont tirées. Nous arrivons donc à la fin de cette étude et pouvons maintenant en faire le bilan afin de tirer des conclusions sur la pertinence de la formation et des leçons pour la conception de formations à l'autonomie.

L'analyse des données recueillies sur l'expérience de la formation par les apprenants et ses conséquences sur eux nous permet alors de déterminer en quoi un dispositif de formation hybride, ouvert et ayant recours au travail collectif permet de développer l'autonomie des apprenants.

L'ouverture de la formation a permis aux apprenants de pouvoir choisir les différentes activités auxquelles ils voulaient participer et d'exercer une forme de contrôle pédagogique dans les travaux de groupe. Cependant, si certains apprenants ont fait le choix de participer, beaucoup d'autres ont fait le choix de ne pas participer, ce qui représente alors parfois un choix conscient, devant le manque de temps ou de pertinence de la formation, ou alors une absence de choix et de contrôle. L'ouverture graduelle des opérations à prendre en charge dans les travaux de groupe a permis aux apprenants d'exercer plus de contrôle sur leur apprentissage mais nous ne disposons pas de données concluantes. Ainsi, l'ouverture de la formation nous semble être une piste très intéressante, voire essentielle dans les formations à l'autonomie car elle permet d'ouvrir l'éventail des choix à l'apprenant et de relâcher le guidage de l'enseignant. Il semble aussi très pertinent de le faire de manière graduelle, afin de ne pas trop dérouter les apprenants au début, et de leur permettre de prendre en charge les opérations de l'apprentissage petit à petit.

L'aspect hybride de la formation avait pour but de permettre de faire sortir l'apprentissage de la classe, afin d'encourager les apprenants à exercer plus de contrôle sur leur apprentissage ainsi que de créer une cohésion sociale. Ce choix ne semble pourtant pas avoir porté ses fruits. L'aspect hybride de la formation, dans la première version utilisant un LMS, a été peu pertinent car les apprenants n'ont pas du tout participé à la plateforme, probablement trop déroutés par l'aspect distantiel dominant et par le manque de tâches

concrètes et collaboratives. Dans la deuxième version, la partie distantielle a été minimisée par rapport au présentiel mais la participation au groupe *Facebook* a été peu soutenue, et donc n'a pas favorisé la cohésion sociale, d'autant plus qu'aucune tâche collaborative n'y a été proposée. En tout cas, le fait d'étendre la proportion du distantiel dans la deuxième version de la formation a permis à plus d'apprenants d'y participer et donc d'avoir l'occasion de développer leur autonomie. Bien que l'aspect hybride n'ait pas vraiment porté ses fruits dans cette formation, il nous semble tout de même intéressant pour la formation à l'autonomie, mais cela nécessite une articulation plus forte entre le présentiel et le distantiel et de proposer des tâches à réaliser collaborativement à distance.

Le recours au travail collectif, et surtout collaboratif, s'est avéré plutôt pertinent. En effet, les travaux de groupe ont bel et bien permis aux apprenants d'exercer leurs compétences autonomes, notamment dans la définition d'objectifs, la sélection des supports et de stratégies, et l'évaluation de l'apprentissage, tout en devant négocier avec les autres, ce qui stimule l'autonomie collaborative critique. Cependant, nos données ne confirment pas que ces compétences stimulées pendant les ateliers aient fait l'objet d'un transfert. De plus, la dimension collective du travail aurait pu aussi être développée au-delà de ces ateliers, et notamment dans un dispositif hybride, en développant des tâches collaboratives pour la partie distantielle. En tout cas, cette étude nous a convaincu de l'intérêt du travail collectif et collaboratif dans le développement de l'autonomie.

Nous pouvons aussi remarquer d'autres conséquences de la formation qui ne sont pas liées à ces paramètres. Les apprenants qui ont participé à la première version de la formation et qui ont été interviewés ont montré avoir élargi leur Environnement Personnel d'Apprentissage avec de nouvelles ressources. Leurs représentations sur l'apprentissage et sur l'autonomie ont aussi évolué, en s'ouvrant à des ressources et des contenus langagiers non académiques par exemple. Ainsi le premier dispositif de formation n'a peut-être pas été un échec total, car il a permis de stimuler une réflexion profonde chez certains apprenants. Il nous semble donc judicieux de stimuler ce type de réflexion chez les apprenants en confrontant des temps de réflexion individuelle avec des travaux seuls ou en groupe ou encore en encourageant la réflexion sur l'exercice de l'autonomie dans des contextes formels et informels.

La formation que nous avons proposée a donc permis tout du moins de stimuler l'exercice et le développement de l'autonomie chez les apprenants qui y ont participé, même si les paramètres choisis n'ont pas tous porté leurs fruits et si les résultats ont été

différents des attentes. Cette expérience de conception et d'évaluation nous a permis d'identifier des leçons pour l'élaboration de formations à l'autonomie qui sont autant de pistes pour de futures tentatives.

L'expérience d'une formation peut varier grandement d'un apprenant à un autre, de même que la façon dont l'autonomie se manifeste au contact du dispositif. Ainsi, il est important d'être ouvert à l'expérience très personnelle que les apprenants peuvent avoir au cours d'une formation. Ceci fait écho à la tension entre le guidage de l'enseignant et la liberté de choix donnée à l'apprenant, et incite donc à ne pas apporter un guidage trop fort dans la formation. Il ne faut pas tout décider à l'avance, ce qui serait vraiment contraire à la volonté de laisser les apprenants prendre le contrôle de leur apprentissage. Le secret de la réussite d'une formation visant le développement de l'autonomie semble se situer dans un dosage savant entre guidage et liberté, adapté aux apprenants, et dans la capacité du formateur à laisser les apprenants prendre en charge leur apprentissage. Il faut donc laisser les apprenants faire leur propre expérience du dispositif, car la progression de l'apprenant doit être personnelle afin de développer son autonomie, et éviter d'attendre une progression préétablie qui lui ferait porter le masque de l'autonomie. A notre sens, ce mouvement de réflexion personnelle sur l'exercice de l'autonomie engagé par l'apprenant peut être accompagné par la pratique de l'entretien d'explicitation, notamment dans les moments de blocage ou de découragement. L'apprenant peut ainsi revenir sur son expérience et prendre conscience des compétences qu'il a déjà acquises ou presque, et réfléchir à des solutions qu'il a peut-être déjà préréfléchies.

Notre étude nous a aussi permis d'explorer la façon dont les apprenants exercent leur autonomie dans des contextes formels comme informels. Les idées reçues nous feraient croire que l'autonomie concerne seulement les contextes informels, mais il y a beaucoup à gagner pour les apprenants à comprendre comment exercer leur autonomie dans des contextes formels, afin par exemple de mieux comprendre un élément qui leur pose problème dans un cours traditionnel ou encore afin d'élargir leur compréhension de certains contenus. Une formation à l'autonomie pourrait donc se poser en charnière entre les contextes formels et informels, encourageant à l'expérimentation de compétences autonomes dans les contextes formels puis leur transfert dans un contexte informel et vice versa. Ceci pourrait alors permettre un dialogue entre ces deux contextes et de faire tomber les barrières entre l'apprentissage qui peut être fait de manière informelle avec l'enseignement dans les contextes formels, et donc de mieux apprendre dans tout contexte.

## Bibliographie

- Aarskog, K. N. (2016). Legger ned ti bachelorprogram. *Universitet i Tromsø, «UiT», Nyheter*. Consulté via [https://uit.no/nyheter/artikkel?p\\_document\\_id=495484&p\\_dim=88205](https://uit.no/nyheter/artikkel?p_document_id=495484&p_dim=88205)
- Alias, A. A., Ab Manan, N. A., Yusof, J. & Pandian, A. (2012). The use of *Facebook* as language learning strategy (LLS) training tool on college students' LLS use and academic writing performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 67, 36-48. DOI : 10.1016/j.sbspro.2012.11.305
- Akbari, E., Pilot, A. & Simons, P. R. J. (2015). Autonomy, competence, and relatedness in foreign language learning through *Facebook*. *Computers in Human Behavior*, 48, 126-134. DOI : 10.1016/j.chb.2015.01.036
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action, A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Benson, P. (2010). Measuring Autonomy: Should we put our ability to the test? Dans A. Paran, & L. Sercu, *Testing the Untestable in Language Education* (pp. 77-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Benson, P. & Voller, P. (1997). Introduction: Autonomy and Independence in Language Learning. Dans P. Benson & P. Voller, *Autonomy & Independence in Language Learning*. Londres: Longman.
- Blattner, G. & Lomicka, L. (2012). *Facebook-ing* and the Social Generation: A New Era of Language Learning. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'information et de Communication*, 15(1). Consulté via <http://alsic.revues.org/2413>
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé : Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education / La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 17(1), 66-91. Consulté via <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/download/1871/1632>
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. Consulté via <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>
- Chotel, L. (2012). *Interactivité et interactions sur un site d'apprentissage et de réseautage en langues : analyse systémique de l'activité de trois apprenants* (Mémoire de master, Université Grenoble 3-Stendhal). Accessible par DUMAS (dumas-00743341).
- Commission Européenne (2012). Proposition de Recommandation du Conseil relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel. Consulté en septembre 2012 via [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_fr.pdf) cité par Chotel, L. (2012). *Interactivité et interactions sur un site d'apprentissage et de réseautage en langues : analyse systémique de l'activité de trois apprenants* (Mémoire de master, Université Grenoble 3-Stendhal). Accessible par DUMAS (dumas-00743341).
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2011). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *In Higher Education*, 15, 3-8. DOI : 10.1002/tl.448
- Daele, A. & Lusalusa, S. (2003). Les apprentissages vécus par les étudiants ». Dans B. Charlier et D. Peraya, *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). What is the self in self-directed learning? Dans G. Straka, *Conceptions of Self-Directed Learning: Theoretical and Conceptual Considerations* (pp. 75-92). Münster: Waxmann.
- Degache, C. & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Apprentissage des Langues et Systèmes*

- d'Information et de Communication (Alsic)*, 11(1), 61-92. Consulté via <http://alsic.revues.org/797>
- Dejean, C., & Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 17, 310-321. Consulté via <http://espace-pedagogique-u-grenoble3.fr/dejean-mangenot-asdifle.doc>
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. Dans J. P. Lantolf & G. Appel (éds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 33-56). Norwood, NJ : Ablex Publishing Company.
- Entwistle, N. (2006). *Concepts and conceptual frameworks underpinning the ETL Project*. Edimbourg : School of Education, University of Edinburgh.
- Grow, G. O. (1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149. Consulté via <https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>
- Felder, R. M. & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*, 44, 43-47.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. DOI : 10.1037/0003-066X.34.10.906
- Hains, B. J. & Smith, B. (2012). Student-Centered Course Design: Empowering Students to Become Self-Directed Learners. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 357-374. DOI : 10.1177/105382591203500206
- Henri, F. (2014). Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherche en émergence. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation (Sticef)*, Numéro inconnu. Consulté via <http://sticef.univ-lemans.fr/>
- Holec, H. (1981). A propos de l'autonomie : Quelques éléments de réflexion. *Etudes de linguistique appliquée*, 41, 7-23.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques*, 75-87. Consulté via <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education Permanente*, 152(3), 43-53. Consulté via [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/18414620/152\\_JEZEGOU.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502705986&Signature=i3EAUWbLG8bOoF44ciNn8T7K6es%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DFormations\\_ouvertes\\_et\\_autodirection\\_pou.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/18414620/152_JEZEGOU.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502705986&Signature=i3EAUWbLG8bOoF44ciNn8T7K6es%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DFormations_ouvertes_et_autodirection_pou.pdf)
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris, L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2009). Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*, 24(2), 83-108. Consulté via <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/625/1120>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone* (4<sup>e</sup> éd.). Boston: Allyn and Bacon.
- Lantz-Andersson, A., Vigmo, S. & Bowen, R. (2013). Crossing boundaries in Facebook: Students' framing of language learning activities as extended spaces. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 8, 293-312. Consulté via <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11412-013-9177-0.pdf>
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Lødøen, N. (2016) *Ist Deutsch wichtig? - Eine Umfrage über sprachliche und kulturelle Voraussetzungen und Erfahrungen undter Exportfirmen in Mittel-Norwegen in Kontakt mit deutschsprachigen Ländern* (Mémoire de master, NTNU). Consulté via <http://hdl.handle.net/11250/2450498>

- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau 2008*, 13-26. Consulté via <http://rinaldo.libralesso.free.fr/DOC/Dossier%20E0%20recuperer/Master%202/Mangenot/les%20articles%20sur%20Tice/mangenot-jocair-scenatio-comm.pdf>
- Mikkelsen, S. (2016). Norge trenger en nasjonal satsing på fremmedspråkene. *Universitetsavisa.no*. Consulté via <http://www.universitetsavisa.no/politikk/2016/11/18/Norge-trenger-en-nasjonal-satsing-p%C3%A5-fremmedspr%C3%A5kene-61396.ece>
- Mikkelsen, S. (2017a). Knallhard innsats gjør at flere nå søker seg til fransk og tysk. *Universitetsavisa.no*. Consulté via <http://www.universitetsavisa.no/student/2017/05/08/Knallhard-innsats-gj%C3%B8r-at-flere-n%C3%A5-s%C3%B8ker-seg-til-fransk-og-tysk-66104.ece>
- Mikkelsen, S. (2017b). I framtida kan det bli manko på lærere i ungdomsskolen som kan tysk og fransk. *Universitetsavisa.no*. Consulté via <http://www.universitetsavisa.no/politikk/2017/05/11/I-framtida-kan-det-bli-manko-p%C3%A5-l%C3%A6rere-i-ungdomsskolen-som-kan-tysk-og-fransk-66210.ece>
- Ministère des affaires étrangères (2014). France diplomatie : Norvège. Consulté via <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/services-aux-citoyens/preparer-son-expatriation/dossiers-pays-de-l-expatriation/norvege/>
- Meld. St. 25 (2016–2017). *Humaniora i Norge*. Oslo : Kunnskapsdepartementet. Consulté via <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/>
- Murphey, T. (1998a). Motivating with Near Peer Role Models. In B. Visgatis (Ed.), *On JALT'97: Trends & Transitions* (pp. 205-209). Tokyo : JALT. Consulté via <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/previous/jalt97.pdf#page=209>
- Murphey, T. (1998b). Stages of facilitation: Conceptualizing learner development. *Nanzan University's LT Briefs*, 8, 26-27.
- Murphey, T. & Jacobs, G. M. (2000). Encouraging Critical Collaborative Autonomy. *JALT Journal*, 22(2), 228-244. Consulté via [http://www.kuis.ac.jp/~murphey-t/Tim\\_Murphey/Articles\\_-\\_Vygotsky\\_files/EncouragingCriticalCollaborativeAutonomy.pdf](http://www.kuis.ac.jp/~murphey-t/Tim_Murphey/Articles_-_Vygotsky_files/EncouragingCriticalCollaborativeAutonomy.pdf)
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 44-58. Consulté via <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819/document>
- NTNU (s.-d. a). Studier ved Institutt for språk og litteratur. Consulté le 14 Août 2017 via <https://www.ntnu.no/isl/studier>
- NTNU (s.-d. b). Begrunnelse og klage. Consulté le 14 Août 2017 via <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/norsk/begrunnelse+og+klage>
- NTNU (2017a). Fransk (Årsstudium). Consulté le 14 Août 2017 via <https://www.ntnu.no/studier/aafran>
- NTNU (2017b). Fransk - Bachelor språk og litteratur. Consulté le 14 Août 2017 via <https://www.ntnu.no/studier/bfra>
- NTNU (2017c). Studier - Master fransk. Consulté le 14 Août 2017 via <https://www.ntnu.no/studier/mfran>
- NTNU (2017d). Studier - Bachelor europastudier med fremmedspråk. Consulté le 14 Août 2017 via <https://www.ntnu.no/studier/beurop>
- NTNU (2017e). Lektorutdanning i språkfag (Master, 5 år). Consulté le 14 Août 2017 via <https://www.ntnu.no/studier/mlspraak>
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. Dans P. Benson & P. Voller (eds) *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192-203). Londres: Longman.
- Pennycook, A. (1997). Cultural alternatives and autonomy. Dans P. Benson & P. Voller *Autonomy & Independence in Language Learning* (pp. 35-53). Londres: Longman.

- Pintrich, P. R. (2003). Student motivation and self-regulation in the college classroom: basic principles and implications for the design of instruction. Dans E. Decorte, *Excellence in Higher Education* (pp 97-109). Londres : Portland Press.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin. Consulté via <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>
- Roland N. & Talbot L. (2015). L'environnement personnel d'apprentissage : un système hybride d'instruments. *Sciences et Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (Sticef)*, 21, 289-316. <http://sticef.univlemans.fr/>
- Samordnaopptak (2017). Søkertall og statistikk. Consulté via <https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/>
- Sinclair, B. (1999). *Wrestling with a jelly: The evaluation of learner autonomy*. Hong Kong: Hong Kong Association for Self-Access Learning & Development (HASALD).
- Tassinari, M. G. (2012). Evaluating Learner Autonomy: A Dynamic Model with Descriptors. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 24-40.
- Titcomb, J. (2017). Facebook now has 2 billion users, Mark Zuckerberg announces. *The Telegraph*. Consulté via <http://www.telegraph.co.uk/technology/2017/06/27/facebook-now-has-2-billion-users-mark-zuckerberg-announces/>
- Universitet i Oslo «UiO» (s.-d.). Elektronisk diagnostisk test for fransk - Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk. Consulté le 14 Août via <http://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/fransk/portal/diagnostisk/test.html>
- Université de Caen (2017). Office franco-norvégien d'échanges et de coopération. Consulté via <http://international.unicaen.fr/office-franco-norvegien/>
- Utdanningsdirektoratet (2006a). *Læreplanverket*. Consulté via <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/>
- Utdanningsdirektoratet (2006b). *Prinsipper for opplæringen: Sosial og kulturell kompetanse*. Consulté via <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/sosial-og-kulturell-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Fremmedspråk: Hva velger elevene?* (Statistikk Notat n°05 2013). Consulté via [https://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknotater/Statistikknotat\\_13\\_5.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknotater/Statistikknotat_13_5.pdf?epslanguage=no)
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2é ed.). Bruxelles : De Boeck Université. Consulté via <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>
- Virvou, M., Troussas, C., Caro, J. & Espinosa, K. J. (2012). *User modeling for language learning in Facebook*. In *International Conference on Text, Speech and Dialogue* (pp. 345-352). Springer, Berlin, Heidelberg. Consulté via <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-642-32790-2.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation* (8é ed.). Montrouge : ESF.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537. DOI : 10.1093/applin/19.4.515
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woods, D. R. (1994). *Problem-based learning: How to gain the most from PBL*. Waterdown, Ontario: Author.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (éds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

## Table des annexes

Annexe 1 Enquête préliminaire auprès des étudiants.....	102
Annexe 2 Première version de la formation : tableau synoptique et calendrier de la formation....	105
Annexe 3 Première version de la formation : Activités sur It's Learning.....	112
Annexe 4 Première version de la formation : Guide d'entretien pour entretiens préliminaires .....	130
Annexe 5 Deuxième version de la formation : Chronogramme prévisionnel .....	133
Annexe 6 Deuxième version de la formation : Déroulement effectif de la formation .....	138
Annexe 7 Deuxième version de la formation : Présentation de la formation distribuée aux apprenants.....	139
Annexe 8 Deuxième version de la formation : Questionnaire Google Forms sur les habitudes et les préférences d'apprentissage.....	140
Annexe 9 Deuxième version de la formation : Atelier 1, Activité 2.....	144
Annexe 10 Deuxième version de la formation : Atelier 1, Activité 3.....	145
Annexe 11 Deuxième version de la formation : Feuille de route pour le travail de groupe.....	146
Annexe 12 Deuxième version de la formation : Fiche de co-évaluation.....	148
Annexe 13 Deuxième version de la formation : Retour sur expérience.....	149
Annexe 14 Deuxième version de la formation : Atelier 3, Activité 4.....	150
Annexe 15 Modèle de carnet de bord.....	151
Annexe 16 Sondages remplis par les apprenants à la fin des Ateliers 1, 2 et 3.....	154
Annexe 17 Guide pour les entretiens d'explicitation .....	162
Annexe 18 Tableau détaillé de la participation des apprenants à la formation .....	167
Annexe 19 Entretien 1 : Nora.....	168
Annexe 20 Entretien 2 : Harald.....	202
Annexe 21 Entretien 3 : Heidi.....	220
Annexe 22 Entretien 3 : Siv .....	245
Annexe 23 Journal d'étonnement.....	262

# Annexe 1

## Enquête préliminaire auprès des étudiants

**Questionnaire distribué via Google Forms.**

**Total : 22 réponses**

### **1. Serez-vous étudiant à NTNU le semestre prochain ?<sup>12</sup>**

Oui (90,9%)

Non (9,1%)

### **2. Quel cours de français avez-vous suivi à NTNU par le passé ?**

- FRA1001, FRA1100, FRA1102, FRA1103, FRA1200, FRA1302,
- J'ai le français en tant que deuxième matière dans le programme lektorutdanning. J'ai fait årsstudium en 2014/15
- Je ne me souviens plus des codes comme c'était en 2012/2013. Mais c'était les matières de l'årsstudium
- aucun
- français à l'école et 1 année à Sciences Po
- FRA1300, FRA1401, FRA1302, FRA1103, FRA1102, FRA2301, FRA2302, PPU4752, PPU4753, FRA3303, FRA3100, FRAN309 (+Caen CNC1 [10stp] og CNO2 [20stp])
- Årsstudium en français
- Årsstudium, et FRA2301, FRA2305
- Pas de cours mais årsstudium
- FR2301 grammaire française
- Français littérature et langue moderne fra2203
- FRA1200 et FRA1100
- FRA1200, FRA1100, FRA1001
- FRA2203 (automne 2016) og FRA0502 (automne 2015)
- Non
- Toutes les matières en årsstudium et quelques cours de niveau licence ou de master.
- FRA0502, FRA1300, FRA1001, FRA1401, FRA1302, FRA1102, FRA2305
- FRA2301, FRA2305, FRA2400, FRA2203.
- FRA0502, Årsstudium en 2013/2014, FRA 2305, FRA 2301, FRA3200, (SPRÅK 3000), et aussi le DU de linguistique à Caen (accord avec NTNU). La j'ai 15 crédits à passer pour le mémoire de master avec FRA3100.
- La plupart des matières pour une årsstudium en français
- Fra1200 et fra1100

### **3. Quel(s) cours allez-vous suivre le semestre prochain ?**

- aucun
- didactique du français (stage 4)
- FRA3200
- Årsstudium
- Histoire et littérature
- FRA3900
- Mémoire de licence
- FRA3200 og FRA2900
- Master 2è semestre
- Des matières en français pendant un échange au Canada
- Échange à Paris
- Je sais pas

---

<sup>12</sup> Les questions et les réponses ont été traduites du norvégien par nos soins.

- FRA1102, FRA1103, FRA1302, FRA1401
- Pas décidé
- Je sais pas, ceux qui vont avec årsstudium
- FRA3200 et l'écriture d'un mémoire de recherche
- aucun
- FRA2900 (mémoire de licence)
- FRAN309 (accord avec Bergen) et 15 points pour le mémoire de master
- Je pense écrire le mémoire de licence en français pour le printemps
- Grammaire et phonologie, littérature moderne et la France après 1945

#### **4. Quelles études suivez-vous ?**

- Lektorutdanning avec le français en temps que majeure (22,7%)
- Lektorutdanning avec le français en temps que mineure (22,7%)
- Licence en études européennes avec français (13,6%)
- Årsstudium en français (13,6%)
- Licence en français (9,1%)
- Master en français (9,1%)
- Master en Littérature (4,5%)
- Autres (4,5%)

#### **5. Es-tu intéressé à l'idée d'apprendre le français pour l'utiliser dans le travail ? Dans quelle branche ?**

- Enseignement (2)
  - À l'école (collège ou lycée)
  - En tant que professeur
  - Ingénieur
  - Dans les affaires, dans la politique
  - Oui – professeur ou traducteur
  - Oui mais c'est pas facile à trouver
  - Je voudrais l'utiliser dans l'enseignement, mais je pense aussi à l'utiliser dans un travail international
  - Pas à première vue. Peut-être pour de la traduction
  - Mhm, en tant que professeur
  - Je vais devenir professeur de français
  - Non
  - Oui, dans la technologie ou l'enseignement
  - Le monde de la littérature
  - Oui mais ce n'est pas la raison pour laquelle j'étudie le français. Peut-être à travers un travail international en tant qu'infirmière
  - Oui, l'idée c'est de devenir professeur
  - Je voudrais travailler dans le tourisme ou le voyage, où je peux pratiquer le français tous les jours.
  - Oui, probablement comme professeur
  - Oui, j'aimerais bien l'utiliser dans le commerce ou la politique
- International business

#### **6. Etes-vous intéressé à l'idée de participer à un cours pour apprendre à utiliser le français dans la vie professionnelle ? (Echelle de Likert à 5 valeurs entre 1 pas intéressé / 5 très intéressé)**

1 (4,5%) - 2 (13,6%) - 3 (22,7%) - 4 (13,6%) - 5 (45,5%)

#### **7. Etes-vous intéressé à l'idée de participer à un séminaire/cours pour savoir pourquoi le français peut-être un avantage dans la vie professionnelle en Norvège, et ce qu'on peut faire avec des études de français ?**

1 (0%) - 2 (18,2%) - 3 (9,1%) - 4 (22,7%) - 5 (50%)

#### **8. Êtes-vous intéressé par l'idée de participer à un café linguistique hebdomadaire ?**

1 (0%) - 2 (4,5%) - 3 (22,7%) - 4 (36,4%) - 5 (36,4%)

#### **9. Êtes-vous intéressé par l'idée de développer votre capacité à apprendre le français de manière autonome et efficace ?**

1 (0%) - 2 (0%) - 3 (9,1%) - 4 (22,7%) - 5 (68,2%)

**10. êtes-vous intéressé par des séances de tutorat personnalisé comme soutien dans vos études de français ?**

1 (0%) - 2 (4,5%) - 3 (4,5%) - 4 (22,7%) - 5 (68,2%)

**11. êtes-vous intéressés par un ciné-club en français ? (environ 4 fois dans le semestre)**

1 (0%) - 2 (4,5%) - 3 (18,2%) - 4 (40,9%) - 5 (36,4%)

**12. Avez-vous d'autres suggestions pour des séminaires/cours/activités qui pourraient être organisés dans la section de français ? Est-ce qu'il y a quelque chose de spécial que vous voulez apprendre ou améliorer ?**

- Je ne sais pas (3)
- Des événements sur la politique et la société française
- Des trucs pour enseigner la langue, des propositions pour l'enseignement. Comment créer de la motivation chez des élèves au collège
- C'est vraiment sympa quand les professeurs invitent les élèves chez eux pour des soirées françaises
- J'aurais voulu avoir des conseils sur comment je peux développer la langue chaque jour. - J'ai essayé de lire des livres en français mais je trouve que ça ne m'apprend pas grand chose.
- Peut-être du vocabulaire sur des thèmes spécifiques comme la médecine, le droit, la politique.
- Un voyage d'été en groupe dans un pays francophone ☺
- J'aurais aimé qu'on ait des assistants de langue dans les matières techniques et compliquées en termes de méthode comme la grammaire et les compétences langagières
- Un forum de littérature
- Une soirée de jeux en français (avec Alias, je n'ai jamais, en français..)
- Plus d'événements culturels
- Le fait d'utiliser vraiment la langue. Il y a peu de pratique orale dans les études que je fais maintenant.
- Non
- Je voudrais pratiquer le français le plus possible pour entretenir le français que je parle maintenant, et aussi développer mes compétences. Des événements en coopération entre les profs et les étudiants c'est une idée intéressante
- En général juste des activités, des réunions ou on peut pratiquer le français
- Français oral et pratique qui est à la fois professionnel et bien articulé
- Non, mais plus de focalisation sur la communication pure et s'entraîner en langue en årsstudium ce serait bien.
- Je voudrais m'améliorer en tout, pour parler, écrire et communiquer en français correct. On doit bien sûr avoir l'occasion de parler français tous les jours, donc c'est une histoire de priorités mais de temps en temps ça peut être difficile de trouver du temps entre les études, le travail, le bénévolat. Tous ce qui a été proposé a l'air super mais je crois que je ne pourrais pas venir aux activités maintenant. Mais il devrait y avoir une solution simple à Trondheim pour pouvoir pratiquer le français une ou plusieurs fois par semaine pendant un café linguistique.
- Tout simplement parler le français de tous les jours !

## Annexe 2

### Première version de la formation : tableau synoptique et calendrier de la formation

Etape	Module	Objectifs	Rôle de l'apprenant	Rôle du tuteur	Modalités	Forme sociale de travail	Temps de travail estimé	Correction
<b>0. Mise en route</b>	<b>Entretiens préliminaires</b>	- Définir le projet individuel - Découvrir les expériences d'apprentissage des apprenants - Découvrir les représentations des apprenants sur l'apprentissage autodirigé	Participer à un entretien avec la tutrice pour discuter de et définir un projet	Conduire un entretien avec les apprenants pour connaître leurs expériences d'apprentissage, faire émerger leurs représentations sur l'apprentissage autodirigé et les aider à définir un projet	Entretien en présentiel à Dragvoll ou via Skype	Discussion avec la tutrice	30 min à 1h	/
<b>1. Début de la formation</b>	<b>1.1. Définir des objectifs</b>	- Définir les objectifs généraux - Réfléchir à des sous-objectifs	Définir des objectifs et des sous-objectifs pour son projet	- Animateur : lancer l'activité - Soutien méthodologique (réactif) - Soutien pédagogique (réactif) - Evalueur : apporter des commentaires	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	Travail individuel	30 min	Commentaires du tuteur
	<b>1.2. Faire une autoévaluation de ses compétences</b>	- Evaluer ses compétences - Prendre conscience de ses compétences - Prendre conscience des compétences qu'il nous reste à acquérir - Découvrir et prendre en main les descripteurs de compétences du CECR	Evaluer soi-même ses compétences générales et celles nécessaires à la réalisation du projet	- Animateur : lancer l'activité - Soutien méthodologique (réactif) - Soutien pédagogique (réactif) - Evalueur : apporter des commentaires	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	Travail individuel	30 min	Commentaires du tuteur
	<b>1.3. Présenter son projet aux autres participants</b>	- Savoir présenter son projet aux autres - Créer une communauté d'apprenants qui peut permettre de réaliser un travail collaboratif - Créer du lien social entre les apprenants	Se présenter et présenter son projet aux autres participants ainsi qu'apprendre à les connaître et découvrir leurs projets	- Animateur : ouvrir et animer la discussion - Soutien socio-affectif : Renforcer la cohésion sociale	Forum sur It's Learning	Collectif : mutualisation	30 min	Interventions possibles du tuteur
<b>2. Choisir une façon de travailler</b>	<b>2.1. Dessinez votre Environnement Personnel</b>	- Prendre conscience des outils que l'on utilise pour apprendre le français - Prendre conscience de la façon dont	Identifier les outils utilisés pour apprendre le français en les schématisant dans le	- Animateur : lancer l'activité - Soutien méthodologique (réactif)	Consignes sur It's Learning Journal de Bord	Travail individuel	30 min	Commentaires du tuteur

	<b>d'Apprentissage</b>	on utilise ses outils - Schématiser les outils et les stratégies que l'on utilise - Ebaucher une réflexion sur l'efficacité des outils et des stratégies	dessin d'un Environnement Personnel d'Apprentissage	- Soutien pédagogique (réactif) - Evalueur : apporter des commentaires	sur Google Docs			
	<b>2.2. Liste collaborative de ressources pour apprendre le français</b>	- Chercher et partager des ressources d'apprentissage du français - Partager des ressources qui peuvent être utiles à d'autres - Co-construire une liste de référence de ressources utiles	Participer à la construction d'une liste collaborative de ressources pour apprendre le français qui pourront aider dans le travail	- Animateur : lancer l'activité - Soutien méthodologique (réactif) - Soutien pédagogique (réactif) - Régulation éventuelle des propositions	Liste sur Google Docs	Collectif : mutualisation	30 min	Commentaires et régulation du tuteur
	<b>2.3. Quelles stratégies d'apprentissage utilisez-vous ?</b>	- Partager les stratégies et outils que l'on utilise avec d'autres - Présenter et expliquer ses stratégies et utilisations - Evaluer de manière réflexive et raisonnée l'utilité d'un outil - Découvrir de nouveaux outils et de nouvelles stratégies grâce aux autres	Discuter collectivement des stratégies d'apprentissage que l'on utilise pour apprendre le français et évaluer leur efficacité	- Animateur : ouvrir et animer la discussion - Soutien socio-affectif : Renforcer la cohésion sociale - Faire part de son expérience et d'exemples personnels : se placer comme un 'modèle' dont les apprenants peuvent s'inspirer	Forum sur It's Learning	Collectif : mutualisation, discussion	1h	Interventions possibles du tuteur
	<b>2.4. Réfléchir aux stratégies utiles au projet</b>	- Evaluer de manière réflexive l'efficacité de certains outils ou stratégies - Choisir de manière raisonnée les outils et stratégies les plus efficaces à la réalisation du projet - Auto-réguler les outils et stratégies employées jusque là	Choisir des outils et des stratégies utiles au projet de manière raisonnée	- Animateur : lancer l'activité - Soutien méthodologique (réactif) - Soutien pédagogique (réactif) - - Evalueur : apporter des commentaires	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	Travail individuel	30 min	Commentaires du tuteur
<b>3. Choisir des ressources pour travailler</b>	<b>3.1. Comment identifier un genre oral ou écrit ?</b>	- Découvrir comment on identifie un genre de texte oral ou écrit - Se familiariser avec le concept de "genre de texte" - Comprendre l'importance d'étudier des genres de textes - Repérer les éléments qui permettent d'identifier un genre	Faire un questionnaire pour découvrir comment identifier un genre oral ou écrit	- Animateur : lancer l'activité - Soutien méthodologique (réactif) - Soutien pédagogique (réactif)	Activité "Questionnaire" sur It's Learning	Travail individuel	30 min	Correction donnée dans l'activité
	<b>3.2. Collecter un corpus de travail</b>	- Identifier le genre visé par son projet - Chercher des exemples de ce genre qui répondent aux critères	Chercher et regrouper des exemples du genre visé par le projet	- Animateur : lancer l'activité - Soutien méthodologique (réactif) - Soutien pédagogique (réactif) - Evalueur : apporter des commentaires	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	Travail individuel	2h	Commentaires du tuteur

	<b>3.3. Identifier les caractéristiques d'un genre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir comment identifier les caractéristiques d'un genre</li> <li>- Découvrir les dimensions langagières sociolinguistiques et pragmatiques en plus des dimensions linguistiques (grammaire, lexique, phonétique) déjà connues</li> </ul>	Faire un questionnaire pour découvrir comment identifier les caractéristiques d'un genre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- animateur : lancer l'activité</li> <li>- Soutien méthodologique (réactif)</li> <li>- Soutien pédagogique (réactif)</li> </ul>	Activité "Questionnaire" sur It's Learning	Travail individuel	30 min	Correction donnée dans l'activité
	<b>3.4. Identifier les caractéristiques du genre étudié dans son projet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser le genre étudié dans son projet</li> <li>- Analyser un corpus</li> <li>- Identifier les caractéristiques inhérentes à ce genre</li> <li>- Identifier parmi ces caractéristiques les compétences langagières déjà maîtrisées et à développer.</li> <li>- Se représenter l'ampleur du travail à fournir en fonction des compétences à acquérir.</li> </ul>	Analyser le genre étudié dans son projet et identifier ses caractéristiques. Parmi ses caractéristiques, identifier celles qui sont déjà acquises et celles qui sont à acquérir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- animateur : lancer l'activité</li> <li>- Soutien méthodologique (réactif)</li> <li>- Soutien pédagogique (réactif)</li> <li>- Evalueur : apporter des commentaires</li> </ul>	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	Travail individuel	2h	Commentaires du tuteur
	<b>3.5. Définir une grille d'auto-évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir comment établir une grille d'auto-évaluation</li> <li>- Utiliser les caractéristiques du genre comme critères d'évaluation</li> <li>- Se fixer des conditions de réussite avant le travail autonome - Revenir sur ses objectifs d'apprentissage</li> <li>- Auto-réguler ses objectifs d'apprentissage</li> </ul>	Se fixer une grille d'auto-évaluation à partir des caractéristiques du genre et donc se fixer des critères pour la réussite du projet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- animateur : lancer l'activité</li> <li>- Soutien méthodologique (réactif)</li> <li>- Soutien pédagogique (réactif)</li> <li>- Evalueur : apporter des commentaires</li> </ul>	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	Travail individuel	1h	Commentaires du tuteur
<b>4. Travailler de manière autonome</b>	<b>4.1. Comprendre le processus d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir et comprendre comment se passe un processus d'apprentissage</li> <li>- Se familiariser avec plusieurs notions utiles à la planification de l'apprentissage</li> <li>- Se familiariser avec les phases d'apprentissage : exposition, traitement, production</li> <li>- Préparer la planification de son travail</li> </ul>	Comprendre comment fonctionne le processus d'apprentissage afin de pouvoir organiser et planifier son travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>- animateur : lancer l'activité</li> <li>- Soutien méthodologique (réactif)</li> <li>- Soutien pédagogique (réactif)</li> </ul>	Activité "Questionnaire" sur It's Learning	Travail individuel	30 min	Correction donnée dans l'activité
	<b>4.2. Planifier son travail</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etre capable de planifier son travail en</li> </ul>	Planifier l'organisation de son travail autonome sur le	<ul style="list-style-type: none"> <li>- animateur : lancer l'activité</li> <li>- Soutien méthodologique</li> </ul>	Consignes sur It's Learning	Travail individuel	1h	Commentaires du tuteur

		fonction du fonctionnement de l'apprentissage, de son projet et de ses contraintes personnelles - Identifier la manière la plus efficace de travailler pour soi - Auto-réguler sa façon de travailler	projet en choisissant les outils et les stratégies les plus efficaces, en fonction de ces contraintes personnelles.	(réactif) - Soutien pédagogique (réactif) - Evalueur : apporter des commentaires	Journal de Bord sur Google Docs			
	<b>4.2. Forum d'entraide</b>	- Travailler véritablement en autonomie - Planifier son travail - Demander de l'aide aux autres co-apprenants si besoin - Auto-réguler les stratégies employées, les outils utilisés et le plan de travail	Les apprenants travaillent maintenant de manière autonome sur la réalisation de leur projet. Ce forum vous permet de vous entraider.	- Soutien méthodologique (réactif) - Soutien pédagogique (réactif)	Forum sur It's Learning	Collectif : collaboration	Variable selon les apprenants	/
	<b>4.3. Rendre une première version de son travail</b>	- Concrétiser son apprentissage - Réaliser une production	Concrétiser l'apprentissage en rendant une première version de son travail final	- Animateur : lancer l'activité - Soutien méthodologique (réactif) - Soutien pédagogique (réactif) - Evalueur : apporter des commentaires	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	Travail individuel	2h	Auto-évaluation (5.1) Co-évaluation par les autres participants (5.2.) Commentaires du tuteur
<b>5. Finaliser le projet</b>	<b>5.1. Auto-évaluer sa production</b>	- Revenir de manière réflexive sur son travail - Auto-évaluer la réussite de son projet - Auto-réguler la façon de travailler - Réfléchir à des améliorations possibles	Utiliser la grille d'auto-évaluation créée dans le module 3.5. afin d'auto-évaluer son travail. Identifier les critères qui ont été remplis et ceux qui n'ont pas été remplis.	- Animateur : lancer l'activité - Soutien méthodologique (réactif) - Soutien pédagogique (réactif) - Evalueur : apporter des commentaires	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	Travail individuel	30 min	Commentaires du tuteur
	<b>5.2. Commenter les productions des autres</b>	- Être capable d'écouter et de prendre en considération les commentaires des autres - Consulter et commenter les productions des autres - Renforcer l'aspect collaboratif et la cohésion sociale dans la communauté d'apprenants	Poster son travail sur le forum et commenter les travaux des autres. Prendre en considération les commentaires des autres.	- Animateur : lancer l'activité - Soutien méthodologique (réactif) - Soutien pédagogique (réactif)	Forum sur It's Learning	Collectif : discussion	1h	Interventions possibles du tuteur
	<b>5.3. Rendre la version finale de son travail</b>	- Revenir sur et modifier sa production grâce à sa propre auto-évaluation, aux commentaires des co-apprenants et du tuteur - Auto-réguler son travail	Modifier et finaliser son travail grâce aux commentaires des autres participants et de la tutrice.	- Animateur : lancer l'activité - Soutien méthodologique (réactif) - Soutien pédagogique (réactif) - Evalueur : apporter des	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	Travail individuel	2h	Auto-évaluation Commentaires du tuteur

				commentaires				
<b>6. Fin de la formation</b>	<b>6.1. Faire un bilan personnel de l'apprentissage</b>	-Revenir de manière réflexive sur son expérience d'apprentissage -Evaluer la réussite du projet -Tirer le bilan de cette expérience -Identifier les points positifs et les points négatifs de la formation pour soi-même - Identifier ce qui pourra être réutilisé à l'avenir dans un apprentissage futur - Auto-réguler sa manière générale de travailler	Ecrire un texte qui fait le bilan de l'apprentissage, de la réussite du projet, de l'enrichissement personnel apporté par la formation, éventuellement des échecs. (il est possible d'écrire en norvégien)	-Animateur : lancer l'activité -Soutien méthodologique (réactif) - Evalueur : apporter des commentaires	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	Travail individuel	1h	/
	<b>6.2. Discuter collectivement de l'apport de la formation</b>	-Partager ses réflexions avec les autres apprenants afin de faire émerger une discussion -Essayer de tirer un bilan collectif de la formation	Participer à un forum pour faire le bilan de la formation, évaluer son efficacité et ce qu'elle a apporté sur le plan personnel, universitaire et professionnel.	- Animateur : lancer l'activité	Forum sur It's Learning	Collectif : discussion	1h	/
	<b>Entretiens de bilan</b>	-Evaluer la réussite du projet- Tirer le bilan de la formation - Déterminer les bienfaits de la formation -Identifier des lacunes dans la formation -Evaluer l'efficacité de la formation	Participer à un entretien avec la tutrice pour parler du bilan de la formation	Conduire un entretien avec les apprenants pour tirer le bilan de la formation, en identifiant les points positifs et négatifs ainsi que l'apport personnel de la formation. Ceci permettra d'évaluer la formation.	Entretien individuel à Dragvoll ou via Skype	Discussion avec la tutrice	1h	/

Calendrier de la formation					Semaines																					
Etape	Module	Tâche	Outils	Durée de travail	Numéro de semaine	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21				
					Début de la semaine	30/01	06/02	13/02	20/02	27/02	06/03	13/03	20/03	27/03	03/04	10/04	17/04	24/04	01/05	08/05	15/05	22/05				
					Fin de la semaine	05/02	12/02	19/02	26/02	05/03	12/03	19/03	26/03	02/04	09/04	16/04	23/04	30/04	07/05	14/05	21/05	28/05				
<b>0. Mise en route</b>	<b>Entretiens préliminaires</b>	Participer à un entretien avec la tutrice pour discuter de et définir un projet	Entretien en présentiel à Dragvill ou via Skype	30 min à 1h																						
<b>1. Début de la formation</b>	<b>1.1. Définir des objectifs</b>	Définir des objectifs et des sous-objectifs pour son projet	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	30 min																						
	<b>1.2. Faire une auto-évaluation de ses compétences</b>	Evaluer soi-même ses compétences générales et celles nécessaires à la réalisation du projet	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	30 min																						
	<b>1.3. Présenter son projet aux autres participants</b>	Se présenter et présenter son projet aux autres participants ainsi qu'apprendre à les connaître et découvrir leurs projets	Forum sur It's Learning	30 min																						
<b>2. Choisir une façon de travailler</b>	<b>2.1. Dessinez votre Environnement Personnel d'Apprentissage</b>	Identifier les outils utilisés pour apprendre le français en les schématisant dans le dessin d'un Environnement Personnel d'Apprentissage	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	30 min																						
	<b>2.2. Quelles stratégies d'apprentissage utilisez-vous ?</b>	Discuter collectivement des stratégies d'apprentissage que l'on utilise pour apprendre le français et évaluer leur efficacité	Forum sur It's Learning	1h																						
	<b>2.3. Liste collaborative de ressources pour apprendre le français</b>	Participer à la construction d'une liste collaborative de ressources pour apprendre le français qui pourront aider dans le travail	Liste sur Google Docs	30 min																						
	<b>2.4. Réfléchir aux stratégies utiles au projet</b>	Choisir des outils et des stratégies utiles au projet de manière raisonnée	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	30 min																						
<b>3. Choisir des ressources pour travailler</b>	<b>3.1. Comment identifier un genre oral ou écrit ?</b>	Faire un questionnaire pour découvrir comment identifier un genre oral ou écrit	Activité "Questionnaire" sur It's Learning	30 min																						
	<b>3.2. Collecter un corpus de travail</b>	Chercher et regrouper des exemples du genre visé par le projet	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	2h																						
	<b>3.3. Identifier les caractéristiques d'un genre</b>	Faire un questionnaire pour découvrir comment identifier les caractéristiques d'un genre	Activité "Questionnaire" sur It's Learning	30 min																						
	<b>3.4. Identifier les caractéristiques du genre étudié dans son projet</b>	Analyser le genre étudié dans son projet et identifier ses caractéristiques. Parmi ses caractéristiques, identifier celles qui sont déjà acquises et celles qui sont à acquérir.	Consignes sur It's Learning Journal de Bord sur Google Docs	2h																						



## Annexe 3

### Première version de la formation : Activités sur *It's Learning*

Page d'accueil du projet « Apprendre le français en autonomie » sur *It's Learning*

The screenshot shows the user interface of the 'Apprendre le français en autonomie' project on the NTNU It's Learning platform. The top navigation bar includes links for 'Hjem', 'Emner', 'Prosjekter', 'Kalender', 'Bibliotek', 'Dine studenter', and 'Univ.biblioteket'. A search bar and a user profile 'Vauclin, Sophie Marie ...' are also visible. The main content area is titled 'Apprendre le français en autonomie' and features a 'Prosjektdashbord' with options for 'Deltakere', 'Innstillinger', and 'Prosjektinnhold'. The project content is organized into stages: 'Informations Générales', 'Etape 1 - Début de la formation (13/03-19/03)', 'Etape 2 - Choisir une façon de travailler (20/03-26/03)', 'Etape 3 - Choisir des ressources pour travailler (27/03-09/04)', 'Etape 4 - Travailler de manière autonome (10/04-30/04)', 'Etape 5 - Finaliser le projet (01/05-14/05)', and 'Etape 6 - Fin de la formation (15/05-28/05)'. The current view is for 'Etape 3', which includes an 'Oppslagstavle' (bulletin board) with a link to 'Vis alle oppslag'. The main text in the 'Etape 3' section reads: 'Bonjour ! [L'étape 3](#) est maintenant ouverte. Les étapes 1 et 2 sont toujours ouvertes. Je rappelle que les activités ne sont pas obligatoires, et peuvent être faites 'à la carte'. **Prenez contact avec moi pour organiser un entretien au plus vite afin de discuter à nouveau de votre projet.** Dans l'étape 3 vous allez réfléchir aux supports de travail, et particulièrement au genre de texte que vous étudiez et voulez reproduire. Voici les différentes activités proposées dans cette étape. - Un questionnaire pour [comprendre comment identifier un genre \(3.1.\)](#) - [Collecter un corpus de textes](#) de ce genre pour votre projet'. On the right side, there are sections for 'Favoritter' (no favorites), 'Hendelser' (no events), and a notice about new and edited elements after 12.07.2017.

## Annonces sur la page d'accueil du projet

### Bienvenue !

Bienvenue dans la formation "Apprendre le français en autonomie"

Vous avez tous participé à des entretiens et commencé à définir un projet d'apprentissage en autonomie. Vous pouvez maintenant accéder à cette plateforme où vous est proposé un programme d'apprentissage de l'autonomie en accompagnement de votre travail sur votre projet.

Bien sûr rien n'est obligatoire, et vous choisissez si vous voulez ou non réaliser les activités. Mais ces activités ont été conçues pour vous aider dans votre travail et je vous conseille donc de les réaliser, et de le faire dans l'ordre proposé.

Vous pouvez dès maintenant accéder aux [Informations Générales](#) qui contient des informations importantes et notamment le [Calendrier de la Formation](#), que je vous invite à consulter tout de suite. Je vous invite aussi à ouvrir dès maintenant votre Journal de Bord en prenant connaissance de [ces informations](#).

Vous pouvez également accéder à l'[Etape 1](#), qui se déroule du Lundi 13 Mars au Dimanche 19 Mars. Il y a deux activités à rendre pour le 19 Mars ([1.1. Définir des objectifs](#) / [1.2. Faire une auto-évaluation de ses compétences](#)) et un forum de discussion ([1.3. Présenter son projet aux autres participants](#)).

En cas de besoin, vous pouvez me poser des questions via It's Learning, par e-mail (camille.sayous@gmail.com) et dans le [forum des questions](#).

Bonne formation, et à bientôt !

Camille

 Sayous, Camille Romane 12. mars [Legg til kommentar](#)

## Ouverture de l'étape 2

Bonjour à tous !

Aujourd'hui, l'accès à l'[étape 2](#) est officiellement ouvert !

L'[étape 1](#) est ouverte depuis lundi dernier (le 13/03) et restera ouverte. Vous pouvez toujours y participer et je vous encourage à le faire ! *Si vous ne l'avez toujours pas fait, veuillez prendre contact avec moi.*

Dans l'étape 2, vous allez **réfléchir à la façon dont vous travailler d'habitude** pour apprendre le français, et **déterminer la façon dont vous voulez travailler** pour réaliser votre projet.

Vous êtes invités à réfléchir aux ressources que vous utilisez en **dessinant votre Environnement Personnel d'Apprentissage** ([Activité 2.1](#), à rendre pour le 26/03), puis à **partager les ressources que vous utilisez pour apprendre le français** dans une liste collaborative ([Activité 2.2.](#)) et à **discuter de vos stratégies d'apprentissage** dans un forum ([Activité 2.3.](#)). Enfin, vous pourrez **choisir les outils et les stratégies utiles à votre projet** dans votre Journal de Bord ([Activité 2.4.](#), à rendre pour le 26/03)

Vous pouvez toujours poser des questions [dans ce forum](#) et me contacter par message ou par email.

A bientôt !

Camille

 Sayous, Camille Romane 20. mars [Legg til kommentar](#)

## Ouverture de l'étape 3

Bonjour ! [L'étape 3](#) est maintenant ouverte. Les étapes 1 et 2 sont toujours ouvertes.

Je rappelle que les activités ne sont pas obligatoires, et peuvent être faites 'à la carte'. ***Prenez contact avec moi pour organiser un entretien au plus vite afin de discuter à nouveau de votre projet.***

Dans l'étape 3 vous allez réfléchir aux supports de travail, et particulièrement au genre de texte que vous étudiez et voulez reproduire. Voici les différentes activités proposées dans cette étape.

- Un questionnaire pour [comprendre comment identifier un genre \(3.1.\)](#)
- [Collecter un corpus de textes](#) de ce genre pour votre projet dans votre **Journal de Bord (3.2.)**
- Un questionnaire pour [comprendre comment identifier les caractéristiques d'un genre \(3.3.\)](#)
- [Identifier les caractéristiques du genre étudié](#) pour votre projet **dans votre Journal de Bord (3.4)**
- [Définir une grille d'auto-évaluation](#) dans le **Journal de Bord (3.5.)**

Bon courage !

 Sayous, Camille Romane 27. mars [Legg til kommentar](#)

## Partie Informations Générales :

### Informations Générales

**Publisert** 12. mars 2017 av [Sayous, Camille Romane](#)

Bienvenue dans la formation "Apprendre le français en Autonomie" !

Vous trouverez dans ce dossier des informations générales au sujet de la formation, notamment le **calendrier**, un **descriptif du fonctionnement Journal de Bord** et un **forum pour poser des questions**.

Des ressources pourront être ajoutées au fur et à mesure.

Cet espace restera ouvert tout au long de la formation.

Handling

Type	Tittel	Publisert	Aktiv
<input type="checkbox"/>	Calendrier de la Formation	12.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei
<input type="checkbox"/>	Le Journal de Bord	11.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei
<input type="checkbox"/>	Des questions ?	11.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei

« 1 » 1 til 3 av 3 Vis 100 ▾

### Calendrier de la Formation

**Publisert** 12. mars 2017 av [Sayous, Camille Romane](#)

Le **Calendrier de la Formation** présente l'organisation du travail et des tâches dans le temps, vous présente rapidement le contenu de chaque activité.

Cette formation a pour but de vous apprendre à apprendre en autonomie, et donc de vous accompagner dans votre travail personnel en vous proposant des **activités pour devenir plus autonome et pour vous aider à réaliser votre projet**. Ces activités demandent pour la plupart un **travail individuel à réaliser en ligne**, mais aussi de **discuter** avec les autres.

Aucune de ces activités n'est obligatoire, mais elles sont fortement conseillées pour vous aider dans votre projet. Vous pouvez également les suivre à votre rythme, mais je vous conseille de suivre les périodes indiquées dans le calendrier.

Des **'dates limites'** sont indiquées sur le calendrier, mais elles peuvent être plus flexibles, en fonction de vos contraintes temporelles. Les dates limites indiquées en rouge sont beaucoup moins flexibles.

Vous pouvez consulter le **Calendrier** [en cliquant ici](#).

## Le Journal de Bord



Publisert 11. mars 2017 av Sayous, Camille Romane

Tout au long de cette formation, vous allez utiliser un **journal de bord** sur Google Docs.

Ce journal de bord vous servira de "logg" pour noter ce que vous avez fait chaque jour ou chaque semaine pour travailler sur votre projet. Certains travaux demandés, comme la définition des objectifs, l'auto-évaluation des compétences (etc.) seront aussi à noter sur le Journal de Bord.

### Créer son Journal de Bord :

1. Si vous n'avez pas de compte Google, [créez-en un](#).
2. Allez sur <http://docs.google.com/> et créez un nouveau document en cliquant sur le cercle rouge en bas à droite de votre écran.
3. Nommez-le de la façon suivante : "*Journal de Bord - Prénom Nom*".
4. Cliquez sur "Partager" et envoyez-moi une invitation à "commenter" le document à l'adresse [camille.sayous@gmail.com](mailto:camille.sayous@gmail.com)

### Utiliser le Journal de Bord :

- Pour les activités du calendrier de la formation (par exemple : *définir ses objectifs*) : notez le **nom de l'activité** et la **date où vous l'avez réalisée**.

- Pour le travail réalisé librement (par exemple : lecture d'un texte, exercices de grammaire...) : notez **la date**, le **nom de la ressource** avec sa **référence** ou un **lien** et **décrivez rapidement** (en une phrase) **ce que vous avez fait**.

*Par exemple :* " 15 Mars / Livre de grammaire : La grammaire des premiers temps A1-A2 / J'ai fait un exercice sur la différence entre l'imparfait et le passé composé"

- N'hésitez pas à noter des remarques, des questions, des incompréhensions, ou à écrire librement au sujet de votre projet, par exemple en faisant part de votre réflexion, de vos doutes, de vos envies.

### Feedback de la tutrice :

Je regarderais vos journaux de bord environ *une fois par semaine* et quand vous devrez rendre une activité. Je vous laisserais alors des commentaires.

## Des questions ?



Diskusjon

Rapporter

Si vous avez des questions au sujet de la formation, vous pouvez les poser dans ce forum.

Start nytt hovedinnlegg Slett hovedinnlegg Merk som lest Merk som ulest

<input type="checkbox"/> Emne	Startet	Siste innlegg	Totalt	Ulest
<input type="checkbox"/> N'hésitez-pas à poser des questions !	20.03.2017 10:30 av Camille Romane Sayous	20.03.2017 10:30 av Camille Romane Sayous	1	0

## N'hésitez pas à poser des questions !

[← Tilbake til Diskusjon](#)

Skriv ut   Sorter etter   Dato ▼



Sayous,  
Camille  
Romane

Bonjour à tous !

Dans ce forum, vous pouvez poser toutes vos questions sur la formation. N'hésitez pas !  
Vous pouvez aussi prendre rendez-vous avec moi pour un entretien. Envoyez-moi donc un email à [camille.sayous@gmail.com](mailto:camille.sayous@gmail.com) ou un message via It's Learning.

Bien à vous,

Camille

[+ Svar med sitat](#) [🔥 Rediger](#) [✖ Slett](#)

lagt inn 20.03.2017 10:30

### Etape 1 :

## Etape 1 - Début de la formation (13/03-19/03)

**Publisert** 12. mars 2017 av [Sayous, Camille Romane](#)

Bonjour et bienvenue dans cette formation pour apprendre à apprendre le français en autonomie !

Suite à l'entretien réalisé avec moi, vous pouvez maintenant commencer l'**Etape 1**, où vous allez pouvoir **définir vos objectifs** dans votre Journal de Bord (1.1.), **auto-évaluer vos compétences** grâce à une activité sur la plateforme (1.2.) et enfin **vous présenter et présenter votre projet aux autres** dans un forum (1.3.).

Cette étape se déroule pendant la semaine **du 13 au 19 Mars 2017**, mais elle restera consultable après cette date.

Vous pouvez à tout moment poser vos questions dans [ce forum](#) ou me contacter par message ou par email.

[👆 Ett nivå opp](#) [+ Legg til](#) Handling ▼ [☰ Omorganiser](#) [📁 Velg elementene du vil tillate](#)

Type	Tittel	Publisert	Aktiv
<input type="checkbox"/>	1.1. Définir des objectifs	12.07.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei
<input type="checkbox"/>	1.2. Faire une auto-évaluation de ses compétences	12.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei
<input type="checkbox"/>	1.3. Présenter son projet aux autres participants	12.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei

« 1 »

1 til 3 av 3

Vis 100 ▼



## 1.1. Définir des objectifs



Publisert 12. juli 2017 av Sayous, Camille Romane

Lors de l'entretien, nous avons discuté de votre projet et vous avez commencé à le définir.

Afin de mieux définir ce projet, il faut maintenant définir des objectifs.

### Par exemple :

Si mon projet est d'écrire le résumé d'un roman, j'aurais l'objectif général suivant :

- être capable d'écrire le résumé d'un roman

J'aurais ensuite les sous-objectifs suivants (liste non exhaustive) :

- Connaître et utiliser le genre du résumé de livre

- Repérer les événements importants de l'histoire

- être capable de raconter une histoire

- savoir utiliser les temps du passé (imparfait et passé composé)

- savoir organiser un texte avec des connecteurs chronologiques

- ...

### ► **Activité :**

Dans votre **Journal de Bord** ([cliquez ici pour plus d'information sur la création et l'utilisation du Journal de Bord](#)) vous allez écrire votre **objectif général** et réfléchir aux **sous-objectifs** liés à votre projet.

**Date limite : 19/03/2017**



## 1.2. Faire une auto-évaluation de ses compétences



Publisert 12. mars 2017 av Sayous, Camille Romane

Afin de pouvoir réaliser votre projet et donc progresser dans vos compétences en français, il est intéressant de s'avoir quelles sont vos compétences actuellement. Ainsi, vous pouvez réaliser une **auto-évaluation** de vos compétences.

Les compétences ou le niveau en français peuvent être décrites de façon très différentes, et je vous encourage à utiliser les niveaux présentés par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (couramment appelé CECR) ou *Det felles europeiske rammeverket for språk*. Ces niveaux, que vous connaissez peut-être déjà, sont les niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Dans cet ouvrage, les compétences ne sont pas définies par rapport à la grammaire ou au vocabulaire, mais par rapport à ce que vous êtes capable d'exprimer (par exemple : parler de soi, raconter une histoire, argumenter...). Vous pouvez consulter [la grille générale des niveaux en cliquant ici](#). Évaluez votre niveau !

De plus, vos compétences sont différenciées en différentes catégories et permettent donc de vous auto-évaluer de manière fine, car il est possible d'avoir des compétences plus élevées dans un domaine que dans un autre (par exemple : différence entre l'oral et l'écrit). Vous pouvez ainsi auto-évaluer vos compétences dans les catégories suivantes : lecture (compréhension écrite), écoute (compréhension orale), écrire (production écrite), parler (production orale), mais aussi interaction (écrite ou orale). Vous pouvez consulter [la grille générale par compétence en cliquant ici](#). Évaluez votre niveau dans les différentes compétences !

Dans cet ouvrage, on trouve également des grilles pour certaines 'sous-compétences' liées aux compétences précédemment mentionnées.

Pour plus d'informations : si cela vous intéresse, vous pouvez consulter [Det felles europeiske rammeverket for språk en norvégien](#).

### Activité ► Faire une auto-évaluation de ses compétences

Vous allez **auto-évaluer vos compétences générales**, et les **compétences particulières qui sont nécessaires à votre projet** (par exemple, si votre projet concerne un travail d'écriture, vous regarderez la production de l'écrit et peut-être la compréhension de l'écrit). N'hésitez pas à me contacter en cas de doute.

Vous noterez les niveaux dans votre **Journal de Bord** sous la forme : "*Compétence - Niveau*"

Afin d'évaluer les compétences de manière fine, vous consulterez les grilles suivantes :

[Compétences : Parler](#)

[Compétences : Ecrire](#)

[Compétences : Lire](#)

[Compétences : Ecouter](#)

[Compétences : Comprendre un document audiovisuel](#)

[Compétences : Interaction orale](#)

[Compétences : Interaction écrite](#)

**Date limite : 19/03/2017**

## 1.3. Présenter son projet aux autres participants

Diskusjon

Rapporter

Bienvenue !

Dans ce forum, vous présenterez votre projet aux autres personnes qui participent au projet. Ouvrez un seul sujet de discussion par personne.

Vous pouvez souhaiter répondre aux messages des autres en leur souhaitant la bienvenue et en leur apportant des commentaires, des suggestions...

Dans votre message de présentation, indiquez les éléments suivants :

- Se présenter
- Dire pourquoi vous apprenez le français
- Dire pourquoi vous participez à ce programme
- Présenter votre projet
- Dire pourquoi vous avez choisi ce projet
- Présenter vos objectifs

Start nytt hovedinnlegg Slett hovedinnlegg Merk som lest Merk som ulest

<input type="checkbox"/> Emne	Startet	Siste innlegg	Totalt	Ulest
<input type="checkbox"/> <a href="#">Quel est votre projet</a>	20.03.2017 10:28 av Camille Romane	20.03.2017 10:28 av Camille Romane	1	0
<input type="checkbox"/> ?	Sayous	Sayous		

## Quel est votre projet ?

[←](#) Tilbake til Diskusjon

Skriv ut   Sorter etter   Dato



Sayous,  
Camille  
Romane

Bonjour à tous !

Je vous rappelle que vous êtes invités à vous présenter ici et à présenter votre projet :)

Je vais commencer par me présenter !

Je m'appelle Camille Sayous, je suis française et enseigne le français à NTNU ce semestre. J'habite à Trondheim depuis Mai 2015.

Mon "projet" à moi, c'est justement de vous apprendre à apprendre le français en autonomie !

Je trouve que c'est très important et très bénéfique de savoir apprendre en autonomie. J'ai moi-même appris le norvégien pendant presque 2 ans entièrement en autonomie et j'ai réussi à atteindre le niveau B1! Je souhaite donc partager mon expérience et mes connaissances sur le sujet, afin de vous permettre aussi d'apprendre à apprendre le français en autonomie.

Et vous ? Ca vous intéresse de pouvoir apprendre quelque chose en autonomie ? Qu'est-ce que vous voulez apprendre ?

Bien à vous,

Camille

[+ Svar med sitat](#) [👍 Rediger](#) [✖ Slett](#)

lagt inn 20.03.2017 10:28

### Etape 2 :

## Etape 2 - Choisir une façon de travailler (20/03-26/03)

**Publisert** 12. mars 2017 av [Sayous, Camille Romane](#)

Après avoir fini l'**Etape 1**, vous pouvez maintenant commencer l'**Etape 2**, où vous allez pouvoir réfléchir à la façon dont vous travailler d'habitude et celle dont vous voulez travailler pour réaliser votre projet. Vous allez donc réfléchir aux outils que vous utilisez et aux stratégies que vous employez.

Dans un premier temps, vous allez réfléchir aux outils que vous utilisez et **dessinant votre Environnement Personnel d'apprentissage** dans votre Journal de Bord (2.1.). Vous pourrez ensuite **partager les ressources que vous utilisez pour apprendre le français** en participant à la création d'une **liste collaborative sur Google Docs (2.2.)**, et **discuter des stratégies d'apprentissage que vous employez avec les autres participants**, afin de pouvoir partager vos bonnes idées dans un forum (2.2.). Enfin, vous pourrez **réfléchir aux outils et stratégies utiles et efficaces** à utiliser dans votre projet dans votre **Journal de Bord (2.4.)**.

Cette étape se déroule pendant la semaine **du 20 au 26 Mars 2017**, mais elle restera consultable après cette date.

Vous pouvez à tout moment poser vos questions dans [ce forum](#) ou me contacter par message ou par email.

[👍 Ett nivå opp](#) [+ Legg til](#) Handling [☰ Omorganisér](#) [📁 Velg elementene du vil tillate](#)

<input type="checkbox"/>	Type	Tittel	Publisert	Aktiv
<input type="checkbox"/>	📅	2.1. Dessinez votre Environnement Personnel d'Apprentissage	20.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <a href="#">👍</a> <a href="#">✖</a>
<input type="checkbox"/>	📅	2.2. Liste collaborative de ressources pour apprendre le français	20.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <a href="#">👍</a> <a href="#">✖</a>
<input type="checkbox"/>	🗣️	2.3. Quelles stratégies d'apprentissage utilisez-vous ?	20.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <a href="#">👍</a> <a href="#">✖</a>
<input type="checkbox"/>	📅	2.4. Réfléchir aux stratégies et aux outils utiles au projet	20.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <a href="#">👍</a> <a href="#">✖</a>

« 1 »

1 til 4 av 4

Vis 100 ▾



## 2.1. Dessinez votre Environnement Personnel d'Apprentissage



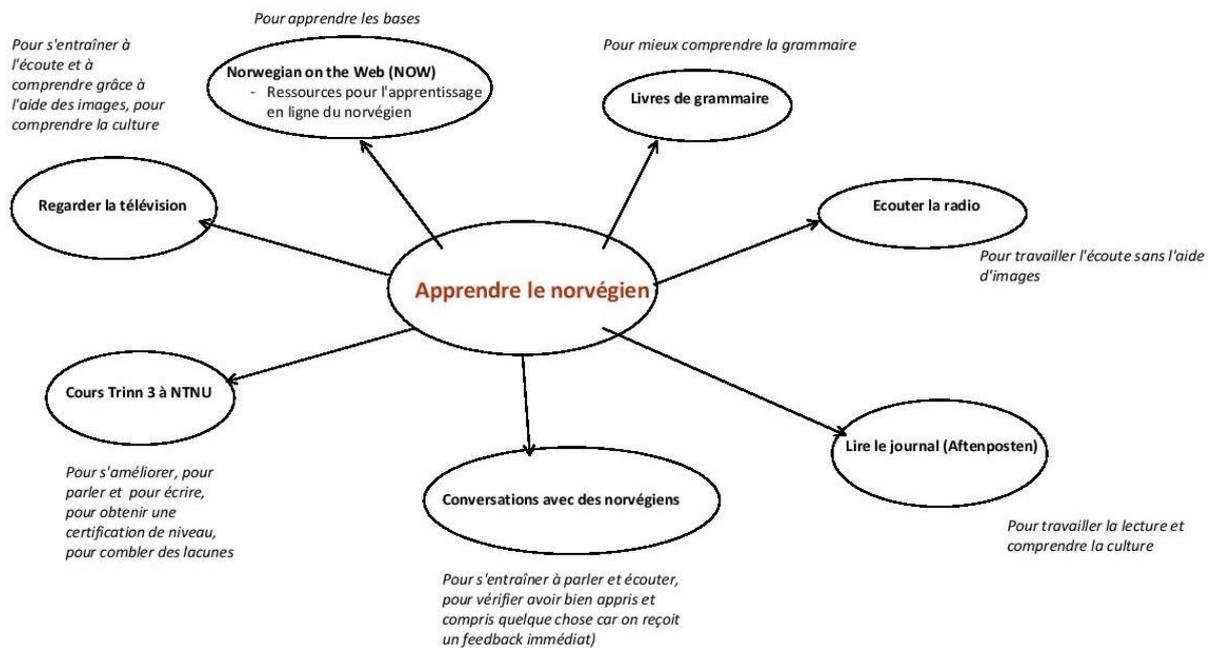
Publisert 20. mars 2017 av Sayous, Camille Romane

Dans ce module, vous allez réfléchir à la façon dont vous travaillez d'habitude, la façon dont vous voulez travailler et aux stratégies que vous allez utiliser.

Pour commencer, vous allez réfléchir à votre "Environnement Personnel d'Apprentissage" (EPA), c'est-à-dire tous les outils (cours, livres, sites, discussions avec des personnes...) que vous utilisez pour apprendre.

Par exemple :

Voici un schéma de l'EPA que j'ai utilisé pour apprendre le norvégien.



**Activité** ► Dessinez le schéma de votre propre EPA pour l'apprentissage du français en général.

Placez l'"**apprentissage du français**" dans un cercle au centre. Autour de ce cercle, écrivez les **outils** que vous utilisez et la **façon** dont vous les utilisez.

Utilisez [Google Drawings](#), [Office OneNote](#), ou faites un dessin sur papier que vous scannerez ou photographierez. Intégrez le dessin dans votre **Journal de Bord**, sur [Google Docs](#) (ou envoyez-le moi par mail).

**DATE LIMITE : 26/03/2017**

## 2.2. Liste collaborative de ressources pour apprendre le français

Publisert 20. mars 2017 av [Sayous, Camille Romane](#)

Vous utilisez sûrement beaucoup de ressources qui vous aident à apprendre le français. Vous les avez identifiées pour [dessiner votre EPA](#). Vous en cherchez peut-être de nouvelles ? Vous souhaitez peut-être partager des ressources avec les autres ?

Cette activité collaborative va vous permettre de découvrir et partager des ressources pour apprendre le français, grâce à une liste modifiable par tous les participants sur Google Docs.

**Activité ► Créer une liste collaborative de ressources pour apprendre le français.**

Ouvrir le lien suivant : [Liste collaborative de ressources pour apprendre le français](#)

Ajouter des ressources que vous utilisez dans une catégorie existante. Vous pouvez ajouter des catégories ! N'oubliez pas d'ajouter le lien et une description des ressources.

**Pas de Date Limite :** Cette liste sera ouverte et modifiable pendant toute la formation !

## 2.3. Quelles stratégies d'apprentissage utilisez-vous ?

Diskusjon

Rapporter

Dans ce forum, vous allez discuter des stratégies d'apprentissage que vous utilisez pour apprendre le français et dans la réalisation de votre projet.

Ouvrez un nouveau sujet de discussion pour chaque stratégie que vous voulez présenter. Dans votre message indiquez les éléments suivants :

- Décrire la stratégie
- Décrire les outils utilisés et comment vous les utilisez
- Pourquoi utilisez-vous cette stratégie ?
- Quels sont les avantages de cette stratégie ?

Lisez et commentez les stratégies des autres. Cela peut vous donner des idées pour réaliser votre projet !

[+](#) Start nytt hovedinnlegg [×](#) Slett hovedinnlegg [✓](#) Merk som lest [📧](#) Merk som ulest

<input type="checkbox"/> Emne	Startet	Siste innlegg	Totalt	Ulest
<input type="checkbox"/> <a href="#">La techniques des enveloppes pour apprendre le vocabulaire</a>	27.03.2017 16:31 av Camille Romane Sayous	27.03.2017 16:31 av Camille Romane Sayous	1	0

## La techniques des enveloppes pour apprendre le vocabulaire

← Tilbake til Diskusjon

Skriv ut   Sorter etter   Dato ▼



Sayous,  
Camille  
Romane

Bonjour à tous !

Je vous présente une stratégie que j'ai utilisée au tout début de mon apprentissage du norvégien.

Il faut trois enveloppes et des petits papiers.

Sur chaque papier on écrit d'un côté le mot en norvégien, et de l'autre le mot en français. On se teste en regardant le mot en français ou en norvégien, et on essaie de deviner sa traduction.

On nomme l'enveloppe 1 "tous les jours", l'enveloppe 2 "deux fois par semaine" et l'enveloppe 3 "une fois par semaine".

La première fois, on regarde tous les petits papiers. Si on arrive à trouver la traduction d'un petit papier du premier coup, on le met dans l'enveloppe "deux fois par semaine". Si on n'y arrive pas, on le met dans l'enveloppe "tous les jours".

On recommence le lendemain et si on arrive à trouver un mot du premier coup, on le met dans l'enveloppe "deux fois par semaine", sinon, on le laisse dans l'enveloppe "tous les jours".

On ouvre cette enveloppe à une date que l'on choisit, et pareil, si on réussit à trouver la traduction du mot, on le met dans l'enveloppe supérieure, et si on n'y arrive pas, on le met dans l'enveloppe inférieure.

Ainsi, on peut répéter le vocabulaire vérifier qu'on a bien appris et apprendre à nouveau si on n'oublie !

Que pensez-vous de cette stratégie ?

+ Svar med sitat   ✏ Rediger   ✖ Slett

lagt inn 27.03.2017 16:31

## 2.4. Réfléchir aux stratégies et aux outils utiles au projet



Publisert 20. mars 2017 av Sayous, Camille Romane

Vous avez réfléchi aux **outils** que vous utilisez pour apprendre le français, et après avoir discuté de **stratégies d'apprentissages** avec les autres. Maintenant, vous pouvez réfléchir aux outils et aux stratégies utiles et adéquates pour votre projet.

### Activité ► Réfléchir aux stratégies et aux outils utiles au projet

Dans votre **Journal de Bord**, faites une **liste des outils** que vous pensez utiliser dans votre projet et des **stratégies** que vous pensez employer et **pourquoi**.

Par exemple :

" - BonjourDeFrance.com : pour faire des exercices de grammaire, parce que les explications sont très claires."

**Date Limite : 26/03/2017**

## Etape 3 :

### Etape 3 - Choisir des ressources pour travailler (27/03-09/04)

**Publisert** 12. mars 2017 av [Sayous, Camille Romane](#)

Après avoir fini l'**Etape 2**, vous pouvez maintenant commencer l'**Etape 3**, où vous allez pouvoir choisir les supports ou ressources à exploiter pour réaliser votre projet.

Cette étape se déroulera sur 2 semaines. Pendant la première semaine, vous allez comprendre comment **identifier le genre** sur lequel vous travaillez dans le cadre de votre projet grâce à une **activité sur la plateforme (3.1.)**, puis vous allez **collecter un corpus d'exemples de ce genre** dans votre **Journal de Bord (3.2.)**. Pendant la deuxième semaine, vous allez d'abord **comprendre comment identifier les caractéristiques d'un genre** via une **activité sur la plateforme (3.3.)**, puis **identifier les caractéristiques du genre que vous étudiez** grâce à votre corpus dans votre **Journal de Bord (3.4.)**, ce qui vous permettra enfin de pouvoir **établir votre propre grille d'auto-évaluation** dans votre **Journal de Bord (3.5.)** afin d'évaluer votre travail à la fin de la formation.

Cette étape se déroule **du 27 Mars au 9 Avril 2017**, mais elle restera consultable après cette date.

Vous pouvez à tout moment poser vos questions dans [ce forum](#) ou me contacter par message ou par email.

🌱 Ett nivå opp  Legg til Handling  Omorganisere  Velg elementene du vil tillate

Type	Tittel	Publisert	Aktiv
<input type="checkbox"/>	3.1. Comment identifier un genre oral ou écrit ?	27.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei
<input type="checkbox"/>	3.2. Collecter un corpus de travail	27.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei
<input type="checkbox"/>	3.3. Identifier les caractéristiques d'un genre	27.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei
<input type="checkbox"/>	3.4. Identifier les caractéristiques du genre étudié dans son projet	12.07.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei
<input type="checkbox"/>	3.5. Définir une grille d'auto-évaluation	27.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei

« 1 » 1 til 5 av 5 Vis 100

### 3.1. Comment identifier un genre oral ou écrit ?

Undersøkelse  Spørsmål

**Publisert** 27. mars 2017 av [Sayous, Camille Romane](#)

**Obligatorisk** Nei

**Tidsfrist** Ingen tidsfrist

**Anonym** Ja

**Aktiv**  Aktiv  Deaktiver

**Beskrivelse** Grâce à ce module, vous allez apprendre à identifier le genre visé par un projet d'apprentissage. Vous pourrez donc mieux cerner celui ou ceux qui sont visés par votre projet.

Participez à ce test (sous forme de sondage) afin de mieux comprendre ce qu'est un genre !

[Ta undersøkelse](#)

📌 Vis resultat

**Navn** **Besvart** **Vis**

Ingen har svart på undersøkelsen.

## 3.2. Collecter un corpus de travail



Publiser 27. mars 2017 av Sayous, Camille Romane

Afin de connaître et d'utiliser un genre, il faut regarder, lire, analyser des exemples. Ainsi, vous pourrez les reproduire.

### Activité ► Identifier le genre de son projet et collecter un corpus

Dans votre **Journal de Bord**, identifiez le genre visé par votre projet.

En vous aidant d'Internet (Youtube, presse écrite, blogs...), de la bibliothèque, trouvez au moins **3 exemples** de textes qui correspondent au genre que vous allez travailler. Dans votre **Journal de Bord**, copiez-les, copiez le lien ou écrivez la référence.

**DATE LIMITE : 02/04/2017**

## 3.3. Identifier les caractéristiques d'un genre



Undersøkelse

Spørsmål

**Publiser** 27. mars 2017 av Sayous, Camille Romane

**Obligatorisk** Nei

**Tidsfrist** Ingen tidsfrist

**Anonym** Ja

**Aktiv**  Aktiv  Deaktiver

**Beskrivelse** Afin de maîtriser un genre, il faut en identifier les caractéristiques.

L'activité suivante, présentée sous la forme d'un sondage, vous permettra de vous entraîner à reconnaître les caractéristiques d'un genre.

Ta undersøkelse

Vis resultat

Navn

Besvart

Vis

Ingen har svart på undersøkelsen.

## 3.4. Identifier les caractéristiques du genre étudié dans son projet



Publiser 12. juli 2017 av Sayous, Camille Romane

Vous allez maintenant réaliser 2 activités afin d'identifier les caractéristiques du genre et de déterminer vos objectifs pour construire une grille d'auto-évaluation.

Maintenant que vous avez identifié le genre visé par votre projet, que vous avez collecté un corpus, vous allez analyser ce genre. Ensuite, vous identifierez les éléments que vous maîtrisez et ceux que vous ne maîtrisez pas. Vous saurez donc sur quels éléments travailler !

### Activité 1 ► Identifier les caractéristiques du genre puis identifier les éléments maîtrisés et non maîtrisés

En vous inspirant de l'activité précédente, **analysez et identifiez les caractéristiques du genre** que vous étudiez. Pensez aux codes linguistiques, sociaux, et à l'organisation du texte.

Ecrivez-les sous la forme d'une liste dans votre **Journal de Bord**.

Ensuite, toujours dans votre **Journal de Bord**, identifiez **les éléments que vous maîtrisez** (par exemple : le vocabulaire technique, le temps verbal...) et **ceux que vous ne maîtrisez pas encore** (par exemple : l'organisation particulière des idées dans ce genre, l'intonation...).

**Date Limite : 09/04/2017**

## 3.5. Définir une grille d'auto-évaluation



Publisert 27. mars 2017 av Sayous, Camille Romane

Enfin, dans ce projet, comme vous le savez déjà, vous ne serez pas évalués par une note donnée par un professeur. Vous allez vous évaluer vous-mêmes.

Vous allez donc décider des **critères de réussite** du projet. Vous écrirez donc une **grille d'auto-évaluation**, sur laquelle vous vous évaluerez plus tard. Vous pouvez, si vous le souhaitez, vous attribuer une note.

Cette grille reprend les **objectifs du projet** et les **caractéristiques du genre**.

*Par exemple :*

Faire une recette de cuisine en vidéo :

Catégorie	Critère	Réussi ?
Contenu	Présenter un plat	
	Donner envie de réaliser la recette	
	Enumérer les ingrédients	
	Enumérer une suite d'action	
	Montrer des images	
	S'adresser au public	
Langue	Respecter l'organisation du texte	
	Grammaire : utiliser l'impératif, l'infinitif ou le futur	
	Grammaire : utiliser l'article partitif	
	Vocabulaire : utiliser le vocabulaire technique de la cuisine	
	Organisation du texte : utiliser des connecteurs	
	Intonation : énumérer des actions	

### Activité 2 ► Créer sa grille d'auto-évaluation

Créer votre grille d'auto-évaluation sous la forme d'un tableau dans votre **Journal de Bord**. Celle-ci doit avoir au minimum **5 critères**.

**Date Limite : 09/04/2017**

## Étape 4 :

### Étape 4 - Travailler de manière autonome (10/04-30/04)

**Publisert** 12. mars 2017 av [Sayous, Camille Romane](#)

Après avoir fini l'**Étape 3**, vous pouvez maintenant commencer l'**Étape 4**, où vous allez enfin véritablement travailler en autonomie sur votre projet.

Cette étape durera 3 semaines. Vous êtes encouragés à planifier votre travail dans votre **Journal de Bord**, et bien sûr à noter toutes les actions que vous faites pour réaliser votre projet.

Je vous propose sur cette plateforme différents modules pour vous accompagner dans la réalisation de votre projet. Vous trouverez ainsi une **activité sur la plateforme** pour comprendre **comment se déroule le processus d'apprentissage (4.1.)**. En vous aidant de ce travail, vous serez alors encouragés à **planifier votre travail** dans votre **Journal de Bord (4.2.)**. Vous pouvez également discuter de votre projet, demander des avis ou des conseils dans un **forum d'entraide (4.3.)**.

A la fin de cette étape, vous concrétiserez votre apprentissage en rendant une **première version de votre travail (4.4.)**, avant le **30/04/2017**.

Cette étape se déroule **du 10 Avril au 30 Avril**, mais elle restera consultable après cette date.

Vous pouvez à tout moment poser vos questions dans [ce forum](#) ou me contacter par message ou par email.

👉 Ett nivå opp   + Legg til   Handling   Omorganiser   Velg elementene du vil tillate

Type	Tittel	Publisert	Aktiv
<input type="checkbox"/>	4.1. Comprendre le processus d'apprentissage	09.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input type="radio"/> Ja <input checked="" type="radio"/> Nei
<input type="checkbox"/>	4.2. Planifier son travail	12.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input type="radio"/> Ja <input checked="" type="radio"/> Nei
<input type="checkbox"/>	4.3. Forum d'entraide	11.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input type="radio"/> Ja <input checked="" type="radio"/> Nei
<input type="checkbox"/>	4.4. Rendre une première version de son travail	11.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input type="radio"/> Ja <input checked="" type="radio"/> Nei

« 1 »   1 til 4 av 4   Vis 100

## Étape 5 :

### Étape 5 - Finaliser le projet (01/05-14/05)

**Publisert** 12. mars 2017 av [Sayous, Camille Romane](#)

A la fin de l'**Étape 4**, vous avez rendu une première version de votre travail final. Vous pouvez ainsi maintenant commencer l'**Étape 5** qui vous permettra d'évaluer ce travail et de le finaliser.

Vous commencerez par **auto-évaluer votre travail** grâce à la grille d'évaluation réalisée à l'étape 3 dans votre **Journal de Bord (5.1.)**. Ensuite, vous **présenterez votre travail aux autres participants** qui vous donneront également des commentaires et à qui vous donnerez des commentaires dans un **forum (5.2.)**.

Ainsi, vous pourrez finaliser votre travail et **rendre la version définitive** dans votre **Journal de Bord (5.3.)**, avant le **14/05/2017**.

Cette étape se déroule **du 1er au 14 Mai 2017** mais elle restera consultable après cette date.

Vous pouvez à tout moment poser vos questions dans [ce forum](#) ou me contacter par message ou par email.

👉 Ett nivå opp   + Legg til   Handling   Omorganiser   Velg elementene du vil tillate

Type	Tittel	Publisert	Aktiv
<input type="checkbox"/>	 5.1. Auto-évaluer sa production finale	11.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei  
<input type="checkbox"/>	 5.2. Commenter les productions des autres	12.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei  
<input type="checkbox"/>	 5.3. Rendre la version finale de son travail	11.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei  

« 1 »

1 til 3 av 3 Vis 100 ▾

## Etape 6 :

 **Etape 6 - Fin de la formation (15/05-28/05)**
...

**Publisert** 12. mars 2017 av Sayous, Camille Romane

Voilà ! Vous avez presque fini la formation !

A la fin de l'**Etape 5**, vous avez rendu la version finale de votre travail. Vous pouvez ainsi maintenant commencer l'**Etape 6** qui vous permet de faire le bilan de votre apprentissage.

Vous ferez ainsi **un bilan personnel de l'apprentissage** dans votre **Journal de Bord (6.1.)**. Vous pourrez également **discuter de l'apport personnel de la formation** avec les autres participants dans un **forum (5.2.)**.

Cette étape se déroule **du 15 au 28 Mai 2017** et permettra de terminer la formation.

Un **entretien individuel avec la tutrice** sera organisée à l'issue de cette étape afin de discuter du bilan de la formation.

Vous pouvez à tout moment poser vos questions dans [ce forum](#) ou me contacter par message ou par email.

 Ett nivå opp  Legg til   Omorganisér  Velg elementene du vil tillate

Type	Tittel	Publisert	Aktiv
<input type="checkbox"/>	 6.1. Faire un bilan personnel de l'apprentissage	11.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei  
<input type="checkbox"/>	 6.2. Discuter collectivement de l'apport de la formation	11.03.2017 Sayous, Camille Romane	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei  

« 1 »

1 til 2 av 2 Vis 100 ▾

## **Annexe 4**

### **Première version de la formation : Guide d'entretien pour entretiens préliminaires**

## **Guide d'entretiens préliminaires étudiants :**

#### **Expérience d'apprentissage du français :**

- **Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?**
  
- **Quelles pratiques d'enseignement ?**
  
- **Comment avez-vous appris le français ? cours/autonomie?**
  
- **Quels cours suivis ce semestre ?**

#### **Expérience d'apprentissage des langues en général :**

- **Quelles autres langues avez-vous déjà apprises ?**

#### **Expérience d'apprentissage en autonomie :**

- **Avez-vous déjà appris quelque chose en autonomie ?**
  
- **Avez-vous déjà appris une langue en autonomie ?**
  
- **Que pensez-vous de l'apprentissage en autonomie ?**

- **Complétez-vous votre apprentissage scolaire du français par un apprentissage autonome ?**

#### **Apprentissage autonome du français**

- **Combien d'heures par semaine consacrez-vous à l'apprentissage du français en dehors des cours**
  
- **Quelles ressources utilisez-vous ?**

#### **Engagement actuel dans l'apprentissage**

- **Quelle est l'importance de l'apprentissage du français pour vous ?**
  
- **A quoi attribuez-vous un succès, vos compétences ? un échec ? (situer le locus of control, interne ou externe)**

#### **Compétences en français :**

- **Comment définiriez vous vos compétences en français ?**
  
- **Dans quoi vous vous sentez le plus fort ?**
  
- **Dans quoi avez vous des difficultés ?**

**Objectifs**

- Souhaitez-vous développer une compétence particulière ? pouvoir réussir/réaliser quelque chose en français ?

**Modalités de travail :**

- Comment travaillez-vous ?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- A quel moment, quelles fréquences ?

**Supports :**

- Des préférences de supports

## Annexe 5

### Deuxième version de la formation : Chronogramme prévisionnel

Module	Activité	Modalités	Description	Objectifs	FST	Aides	Date	Lieu
1. Réfléchir sur l'apprentissage en autonomie	1.1. Questionnaire : réfléchir à l'apprentissage en autonomie et à ses expériences d'apprentissage	Sondage - Google Forms VIA Groupe FACEBOOK	Les apprenants remplissent un questionnaire sur leur expérience de l'apprentissage en autonomie, leurs représentations, leurs préférences d'apprentissage	- connaître les façons de travailler les plus efficaces pour soi-même	individuel		Ouvert avant le présentiel 1	via Facebook
2. Initiation à l'apprentissage en autonomie	2.1. Discussion sur les expériences apprentissage en autonomie	Présentiel 1	Les apprenants discutent de leurs représentations sur l'autonomie et tentent de trouver une définition de l'autonomie et de ce qu'est apprendre en autonomie. Un rapporteur synthétise la discussion au groupe classe.		discussion en petits groupes (3-4)	*fiche : discussion autour de l'apprentissage en autonomie	semaine 17	
	2.2. Résoudre une activité/un problème en travaillant de manière collaborative		Le tuteur donne une tâche à réaliser aux apprenants de manière collaborative, qui impliquent de présenter une production finale. Ils doivent remplir la feuille de route, planifier le travail, répartir le travail. Le tuteur assiste les groupes, donne des informations, des conseils et observe la façon de travailler.	- être capable de choisir une façon de travailler adéquate en fonction de son efficacité pour soi-même et afin de réaliser un objectif particulier donné par une personne extérieure - être capable d'exploiter des supports de manière à développer ses compétences langagières et atteindre son objectif - être capable de planifier son apprentissage de manière à atteindre ses objectifs	travail collaboratif en petits groupes (3-4) ou binôme	*feuille de route pour travail de groupe *fiches d'activité à réaliser  *toutes aides linguistiques à disposition (internet, livres, dictionnaires...)		
	2.3. présentation des productions finales et co-évaluation		Les groupes présentent leur production finale. Les autres apprenants écoutent de manière active en co-évaluant les productions de leur camarade. Dans une discussion qui s'en suit, les apprenants donnent des commentaires sur les prestations des autres.	- être capable de co-évaluer - savoir écouter les co-évaluations des autres	frontal : présentation au grand groupe	*fiche : co-évaluation		
	2.4. revenir de manière réflexive sur l'expérience de travail collaboratif autonome		Les apprenants reviennent sur l'activité effectuée et évaluent le bilan de l'apprentissage, ils évoquent les stratégies utilisées et leur efficacité.	- être capable d'évaluer ses progrès - connaître les façons de travailler les plus efficaces pour soi-même	individuel puis discussion collective	*fiche : retour sur expérience		

<b>3. Réfléchir à sa façon de travailler</b>	<b>3.1. ouvrir un carnet de bord</b>	Google Docs à transmettre par email annoncé via Facebook	Les apprenants ouvrent un carnet de bord où ils écriront le travail fait en français chaque jour, les ressources consultées...	-être capable de définir des objectifs personnels en fonction de ses compétences et de besoins -être capable de choisir une façon de travailler adéquate en fonction de son efficacité pour soi-même et afin de réaliser un objectif particulier donné par une personne extérieure ou fixé à soi-même -être capable d'exploiter des supports de manière à développer ses compétences langagières et atteindre son objectif - être capable de planifier son apprentissage de manière à atteindre ses objectifs -être capable de définir une grille d'autoévaluation de l'apprentissage - être capable d'évaluer ses progrès - être capable d'évaluer la réussite d'un apprentissage à son terme grâce à la grille d'auto-évaluation	individuel		après le présentiel 1 ouvert tout au long de la formation	Google Docs
	<b>3.2. Parler de ses stratégies d'apprentissage : partager des ressources sur Facebook</b>	Discussion sur Facebook Liste collaborative sur Google Docs	Les apprenants discutent de stratégies d'apprentissage qu'ils emploient et pourquoi elles sont efficaces pour eux. Ils découvrent d'autres stratégies proposées par les autres et par la tutrice. Ils réalisent de manière collaborative une liste de ces stratégies sur Google Docs	-connaître les façons de travailler les plus efficaces pour soi-même -être capable de choisir une façon de travailler adéquate en fonction de son efficacité pour soi-même et afin de réaliser un objectif particulier donné par une personne extérieure ou fixé à soi-même	discussion & collaboration du groupe classe		après le présentiel 1 ouvert tout au long de la formation	Facebook Google Docs
<b>4. S'évaluer sans professeur</b>	<b>4.1. découvrir le CECR</b>	Questionnaire Google Forms Discussion sur Facebook	Les apprenants découvrent les tableaux descripteurs du CECR et grâce à eux évaluent leurs compétences dans certains domaines généraux. Ils se familiarisent avec l'outil et sont invités à consulter des extraits du document pour des compétences plus spécifiques.	- être capable de mesurer ses compétences et d'évaluer son propre niveau en langue grâce à l'utilisation des descripteurs de niveaux du CECR	individuel	*extraits du CECR/portfolio	avant le présentiel 2 ouvert tout au long de la formation	via Facebook
	<b>4.2. Discussion sur les différents modes d'évaluation</b>		Les apprenants discutent de leurs représentations sur l'évaluation. Un rapporteur de chaque groupe synthétise la discussion pour le grand groupe.		discussion en petits groupes (3-4)	*fiche : discussion sur l'évaluation		
	<b>4.3. utiliser le CECR pour évaluer ses compétences</b>	Présentiel 2	Les apprenants consultent des extraits du CECR/portfolio et évaluent leurs compétences. Ils évaluent l'intérêt de cette démarche pour eux-mêmes et en discutent avec les autres en petits groupes.	- être capable de mesurer ses compétences et d'évaluer son propre niveau en langue grâce à l'utilisation des descripteurs de niveaux du CECR	individuel et discussion en petits groupes	*extraits du CECR/portfolio	semaine 18	
	<b>4.4. créer une grille d'évaluation</b>		Les apprenants créent une grille d'évaluation pour un objectif donné par la	- être capable de définir une grille d'autoévaluation de l'apprentissage	travail collaboratif	*fiche : comment créer une grille		

			tutrice		en petits groupes (3-4) ou binôme	d'évaluation			
	<b>4.5. co-évaluer</b>		Les apprenants co-évaluent les grilles d'évaluation proposées par les autres apprenants. Ensuite ils discutent de la manière de donner des commentaires constructifs et comment les prendre en compte.	-être capable de co-évaluer -savoir écouter les co-évaluations des autres	discussion en petits groupes (3-4)	*fiche : co-évaluation			
<b>5. Choisir et exploiter des supports d'apprentissage</b>	<b>5.1. participer à la création d'une liste de ressources FLE</b>	Discussion sur Facebook  Liste collaborative sur Google Docs	Les apprenants partagent des ressources authentiques et non authentiques pour l'apprentissage du français. Ils découvrent d'autres ressources proposées par les autres et par la tutrice Ils réalisent de manière collaborative une liste de ressources sur Google Docs.	- être capable d'exploiter des supports de manière à développer ses compétences langagières et atteindre son objectif	discussion & collaboration du groupe classe		après le présentiel 2  ouvert tout au long de la formation	Facebook  Google Docs	
	<b>5.2. dessiner son EPA</b>	Discussion sur Facebook  A partager sur Facebook ou par mail	Les apprenants découvrent ce qu'est un EPA. Ils répertorient les instruments (artefact + schème) qu'ils utilisent et le représente sous forme d'un schéma. Ils partagent leur EPA par Facebook ou par mail s'ils ne veulent pas le montrer à tout le monde.	-connaître les façons de travailler les plus efficaces pour soi-même -être capable de choisir une façon de travailler adéquate en fonction de son efficacité pour soi-même et afin de réaliser un objectif particulier donnés par une personne extérieure ou fixé à soi-même -être capable d'exploiter des supports de manière à développer ses compétences langagières et atteindre son objectif	Individuel Mutualisation	*présentation et exemples d'EPA	après le présentiel 2  ouvert tout au long de la formation	Facebook	
	<b>5.3. travail en groupes autour de la notion de genre</b>		Les apprenants discutent de leurs représentations sur la notion de genre et tentent d'en trouver une définition. Un rapporteur synthétise la discussion au groupe classe. Ils reçoivent ensuite des exemples d'un genre et doivent l'identifier. Ils partagent leurs réponses avec le groupe classe.			discussion en petits groupes (3-4)	*fiche : discussion autour de la notion de genre *exemples de genre à identifier		
	<b>5.4. choisir un genre et le reproduire en collaboration</b>	présentiel 3	Les apprenants choisissent en groupe un genre qu'ils vont reproduire dans le cadre d'une production finale. Ils cherchent des exemples du genre et les analysent, planifient leur travail, se répartissent le travail et se fixent une grille d'autoévaluation. A la fin du travail et avant de le présenter, ils reviennent sur leur grille d'auto-évaluation et évaluent le résultat de l'apprentissage.	-être capable d'analyser un genre de texte afin d'identifier les critères nécessaires à sa reproduction -être capable de choisir une façon de travailler adéquate en fonction de son efficacité pour soi-même et afin de réaliser un objectif particulier donnés par une personne extérieure ou fixé à soi-même -être capable de planifier son apprentissage de manière à atteindre ses objectifs	travail collaboratif en petits groupes (3-4) ou binôme		*feuille de route pour travail de groupe avec grille d'évaluation  *toutes aides linguistiques à disposition (internet, livres, dictionnaires...)	semaine 19	

			-être capable de définir une grille d'autoévaluation de l'apprentissage -être capable d'évaluer la réussite d'un apprentissage à son terme grâce à la grille d'auto-évaluation				
	<b>5.5. présentation des productions finales</b>		Les groupes présentent leur production finale. Les autres apprenants écoutent de manière active en co-évaluant les productions de leur camarade. Dans une discussion qui s'en suit, les apprenants donnent des commentaires sur les prestations des autres. -être capable de co-évaluer -savoir écouter les co-évaluations des autres	frontal : présentation au grand groupe	*fiche : co-évaluation		
	<b>5.6. discussion autour de l'expérience d'apprentissage</b>		Les apprenants reviennent sur l'activité effectuée et évaluent le bilan de l'apprentissage, ils évoquent les stratégies utilisées et leur efficacité. - être capable d'évaluer ses progrès - connaître les façons de travailler les plus efficaces pour soi-même	individuel puis discussion collective	*fiche : retour sur expérience		
<b>6. travailler en autonomie pour un projet personnel</b>	<b>6.1. identifier des lacunes</b>	discussion sur Facebook sondage Carnet de bord	Les apprenants réfléchissent à leurs objectifs personnels dans l'apprentissage du français, pourquoi ils l'apprenent et ce qu'ils veulent être capable de faire. Ceux qui le souhaitent peuvent se lancer dans un travail personnel sur l'apprentissage du français en autonomie (avec l'aide de la tutrice). - être capable de définir des objectifs personnels en fonction de ses compétences et de besoins	individuel et discussion		avant le présentiel 4	facebook
	<b>6.2. réfléchir à ses objectifs personnels</b>	discussion sur Facebook sondage Carnet de bord	Les apprenants discutent des lacunes et difficultés qu'ils ont dans l'apprentissage du français en général et de ce qu'ils souhaitent améliorer afin d'atteindre des objectifs concrets. - être capable de définir des objectifs personnels en fonction de ses compétences et de besoins - être capable de mesurer ses compétences et d'évaluer son propre niveau en langue grâce à l'utilisation des descripteurs de niveaux du CECR	individuel et discussion	tutorat	avant le présentiel 4	facebook
	<b>6.3. discuter de ses objectifs personnels en groupe</b>		Les apprenants discutent de leurs lacunes et objectifs personnels en petits groupes. On fait ensuite un tour de table où chacun peut les présenter au reste du groupe, afin de pouvoir former des groupes qui souhaitent travailler sur le même objectif. - être capable de définir des objectifs personnels en fonction de ses compétences et de besoins	<b>Discussion en petits groupes (3-4) puis en grand groupe</b>	*fiche : discussion sur les lacunes et objectifs personnels		
	<b>6.4. travailler collaborativement en groupe autour d'un objectif commun</b>	présentiel 4	Les apprenants se mettent en groupe suivant leurs objectifs d'apprentissage pour cette séance ou seuls. Ils planifient leur travail, se répartissent le travail et se fixent une grille d'auto-évaluation. A la fin du travail et avant de le présenter, ils reviennent sur leur grille d'auto-évaluation et évaluent le résultat de l'apprentissage. -être capable de choisir une façon de travailler adéquate en fonction de son efficacité pour soi-même et afin de réaliser un objectif particulier fixé à soi-même -être capable d'exploiter des supports de manière à développer ses compétences langagières et atteindre son objectif - être capable d'analyser un genre de texte afin	travail collaboratif en petits groupes (3-4) ou binôme	*feuille de route pour travail de groupe avec grille d'évaluation  *toutes aides linguistiques à disposition	Semaine 19	

			d'identifier les critères nécessaires à sa reproduction - être capable de planifier son apprentissage de manière à atteindre ses objectifs		(internet, livres, dictionnaires...)			
		Les groupes présentent leur production finale ou le travail réalisé pendant la séance. Les autres apprenants écoutent de manière active en co-évaluant les productions de leurs camarades. Dans une discussion qui s'en suit, les apprenants donnent des commentaires sur les prestations des autres.	-être capable de co-évaluer -savoir écouter les co-évaluations des autres	frontal : présentation au grand groupe	*fiche : co-évaluation			
		Les apprenants reviennent sur l'activité effectuée et évaluent le bilan de l'apprentissage, ils évoquent les stratégies utilisées et leur efficacité.	- être capable d'évaluer ses progrès - connaître les façons de travailler les plus efficaces pour soi-même	individuel puis discussion collective	*fiche : retour sur expérience			
<b>7. Bilan de l'apprentissage</b>	<b>7.1. présenter un travail personnel</b>	Facebook	Les apprenants qui le souhaitent peuvent présenter un travail personnel sur l'apprentissage du français réalisé en autonomie.		individuel, feedback collectif	tutorat	à la fin	facebook
	<b>7.2. écrire un bilan personnel de l'expérience d'apprentissage en autonomie</b>	Carnet de Bord ou par mail	Les apprenants écrivent un bilan (L1 autorisée) sur l'expérience d'apprentissage en autonomie	- être capable d'évaluer ses progrès - connaître les façons de travailler les plus efficaces pour soi-même	individuel	*les points importants à traiter dans le bilan	à la fin	
	<b>7.3. discuter collectivement de l'expérience d'apprentissage en autonomie</b>	Discussion Facebook	Les apprenants discutent sur le groupe Facebook de l'expérience d'apprentissage en autonomie et de l'apport personnel de la formation. La tutrice anime la discussion et l'oriente sur certains points.	- être capable d'évaluer ses progrès - connaître les façons de travailler les plus efficaces pour soi-même	discussion		à la fin	
	<b>7.4. entretiens d'explicitation</b>	entretiens	Les apprenants sont interviewés suivant la méthode de l'entretien d'explicitation et décrivent leur expérience d'apprentissage en autonomie.	- être capable d'évaluer ses progrès - connaître les façons de travailler les plus efficaces pour soi-même	entretien avec la tutrice	*questionnaire d'entretien	en tout dernier	

## Annexe 6

### Deuxième version de la formation : Déroulement effectif de la formation

Etape	Evènement/Activité	Modalités	Date
<b>Etape 1 : Mise en route de la formation</b>	Ouverture du groupe Facebook	Distantiel - Groupe <i>Facebook</i>	18/04
	Description du projet et des ateliers	Distantiel - Groupe <i>Facebook</i> : Message sur le mur et Partage d'une ressource	18/04
	Discussion : « Pourquoi apprenez-vous le français ? »	Distantiel - Groupe <i>Facebook</i> : Message sur le mur	21/04
	Contribution à une playlist de musique francophone	Distantiel - Groupe <i>Facebook</i> : Message sur le mur et Partage d'un lien vers <i>Spotify</i>	21/04
	Sondage : « quelle est votre expérience de l'apprentissage en autonomie ? »	Distantiel - Groupe <i>Facebook</i> : Message sur le mur et Partage d'un lien vers <i>Google Forms</i>	26/04
<b>Etape 2 : Initiation à l'apprentissage en autonomie</b>	ATELIER 1 : « Initiation à l'apprentissage en autonomie »	Présentiel	27/04
	Discussion : « quelles stratégies d'apprentissage utilisez-vous ? »	Distantiel - Groupe <i>Facebook</i> : Message sur le mur	02/05
<b>Etape 3 : S'évaluer sans professeur</b>	ATELIER 2 : « S'évaluer sans professeur »	Présentiel	03/05
	Ressources pour s'autoévaluer à partir du CECR	Distantiel - Groupe <i>Facebook</i> : Message sur le mur et Partage d'une ressource	07/05
<b>Etape 4 : Sélectionner et exploiter des ressources grâce à des stratégies</b>	ATELIER 3 : « Analyser et utiliser des ressources »	Présentiel	09/05
<b>Etape 5 : Travailler de manière autonome sur des objectifs personnels</b>	ATELIER 4 : « Définir des objectifs et travailler de manière autonome »	Présentiel	15/05 → <i>reporté au 01/06</i>
	Sondage : « Quels sont vos objectifs avec le français ? »	Distantiel - Groupe <i>Facebook</i> : Message sur le mur et Sondage <i>Facebook</i>	19/05
	ATELIER 4 : « Soirée crêpes / Définir des objectifs et travailler de manière autonome »	Présentiel	01/06
	Sondage reposté : « quelle est votre expérience de l'apprentissage en autonomie ? »	Distantiel - Groupe <i>Facebook</i> : Message sur le mur et Partage d'un lien vers <i>Google Forms</i>	02/06
	Partage d'une ressource : « Modèle de carnet de bord »	Distantiel - Groupe <i>Facebook</i> : Message sur le mur et Partage d'un lien vers <i>Google Docs</i>	03/06
<b>Etape 6 : Bilan de la formation</b>	Discussion : Bilan de la formation	Distantiel - Groupe <i>Facebook</i> : Message sur le mur	15/06
	Sollicitation pour les entretiens	Distantiel - Groupe <i>Facebook</i> : Message sur le mur	20/06
	Entretiens d'explicitation	Présentiel	21/06 et 22/06

## Annexe 7

### Deuxième version de la formation : Présentation de la formation distribuée aux apprenants

## Programme d'ateliers/workshops : « Apprendre le français en autonomie »

Proposé par Camille Sayous : [camille.sayous@gmail.com](mailto:camille.sayous@gmail.com)

Pourquoi apprendre en autonomie ? Pour apprendre le français plus efficacement, pour apprendre à être plus autonome, pour mieux réussir ses examens, pour réussir ses études, pour étudier mieux en général !

Comment apprendre en autonomie ? Apprendre tout seul, en groupe, en choisissant ses objectifs, le sujet, la façon de travailler, la progression. Vous reprenez le contrôle de votre apprentissage !

Pour qui ? Pour les étudiants de français à NTNU avec un niveau intermédiaire ou avancé (B1-C1). Pour les étudiants en årsstudium, bachelor, master, ou qui suivent quelques cours de français.

Qu'est-ce qu'on va faire ?

- Rejoignez d'abord le **groupe Facebook « Apprendre le français en autonomie : Ateliers/workshops à NTNU »** » <https://www.facebook.com/groups/1797405450510754/>
  - Pour recevoir toutes les informations, participer à des discussions, à des sondages, découvrir et partager des stratégies d'apprentissages, des sites internet, des films, des livres pour apprendre le français...
- Participez à 4 **ateliers/workshops** sur l'apprentissage en autonomie :
  - Pour discuter, travailler en groupe, découvrir de nouveaux concepts, réfléchir à sa façon d'apprendre, tester de nouvelles stratégies... et il y aura aussi des jeux et des bonnes choses à manger et à boire !
  - **Atelier 1 (semaine 17)** : initiation à l'apprentissage en autonomie
  - **Atelier 2 (semaine 18)** : s'évaluer sans professeur
  - **Atelier 3 (semaine 19)** : utiliser et analyser des ressources et des genres de texte
  - **Atelier 4 (semaine 19)** : définir des objectifs et travailler de manière autonome
  - *Des formulaires Doodle seront utilisés pour trouver une date qui convient. Les informations seront sur le groupe Facebook.*

**IMPORTANT :** Dans ce programme, c'est comme au restaurant, tout est à la carte ! Vous choisissez de participer aux activités comme vous voulez. Les activités sur le groupe ou les ateliers ne sont *pas obligatoires*.

## Annexe 8

# Deuxième version de la formation : Questionnaire Google Forms sur les habitudes et les préférences d'apprentissage

### Quelle est votre expérience de l'apprentissage en autonomie ?

Hva er din erfaring med selvstendig læring ?

Voulez-vous apprendre à travailler plus efficacement par vous-même ? Voici un sondage pour réfléchir à ce qu'est l'apprentissage en autonomie et pour réfléchir à comment vous apprenez.

Vil du lære å jobbe effektivt på en selvstendig måte ? Her er en undersøkelse for å reflektere på hva selvstendig læring egentlig er og hvordan du lærer.

\*Obligatorie

1. Comment vous appelez-vous ? (opplysningene som blir samlet inn blir behandlet for et forskningsprosjekt og blir fremstilt anonymt i forskningsrapporten) \*

\_\_\_\_\_

2. Dans quel programme êtes-vous inscrit ? Quels cours de français suivez-vous ce semestre ? - Hvilket studieprogram tar du ? Hvilke franskemner tar du dette semesteret ? \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Avez-vous envie d'apprendre à apprendre efficacement le français en autonomie ? - Vil du lære å lære fransk effektivt på en selvstendig måte ? \*

*Une seule réponse possible.*

0 1 2 3 4 5

Oui       Non

4. A votre avis, comment définir "apprendre en autonomie" ? - hvordan defineres "selvstendig læring" ? \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Avez-vous déjà appris quelque chose en autonomie ? - Har du allerede lært noe selvstendig ? \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. A votre avis, êtes-vous autonome dans l'apprentissage ? - Synes du at du er selvstendig i læringsprosessen din ? \*

*Une seule réponse possible.*

0 1 2 3 4 5

Pas autonome       Tout à fait autonome

**7. Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? - Er du enig i disse påstandene ?**

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Pas du tout	Un peu	Tout à fait	Je ne sais pas
Je sais travailler par moi-même - Jeg kan jobbe/studere for meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais évaluer mes compétences - Jeg kan vurdere mine egne ferdigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais me fixer un objectif - Jeg kan sette mål for meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais respecter les dates limites - Jeg kan overholde fristen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je travaille surtout avant les examens - Jeg jobber mest før eksamensperioden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je connais les façons d'apprendre qui fonctionnent le mieux pour moi - Jeg kjenner hvilke læremåter som virker best for meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je choisis les stratégies les plus efficaces pour réussir une tâche - Jeg velger de mest effektive strategiene for å klare en oppgave	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais planifier mon travail efficacement - Jeg kan planlegge studietimeplanen min effektivt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je respecte mon planning d'apprentissage - Jeg følger min egen studietimeplan for læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais évaluer si mon apprentissage est réussi ou non - Jeg kan vurdere om læringsprosessen var vellykket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis responsable de mon apprentissage - Jer har ansvar for min egen læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8. Vos habitudes d'apprentissage du français. A quelle fréquence faites-vous les choses suivantes ? - Dine lærevaner : hvor ofte gjør du det følgende ?**

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Jamais	Parfois	Souvent
J'assiste à des cours magistraux en français - Jeg går på forelesninger i fransk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'assiste à des cours de groupe en français - Jeg går på gruppeundervisning i fransk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'utilise un dictionnaire français (ex : Le Petit Robert)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'utilise un dictionnaire français/norvégien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'utilise Google Translate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je lis des sites internet en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je cherche des informations sur le français sur internet (grammaire, exercices, etc...) - Jeg søker informasjon om fransk (grammatikk, vokabular...) på nett	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je consulte un livre de grammaire française - Jeg bruker en fransk grammatikkbok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je discute avec des locuteurs natifs francophones - Jeg snakker med fransk morsmålstalere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je regarde des films français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je regarde des vidéos en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'écoute de la musique française	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je lis des livres en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je lis le journal en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'écoute la radio en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9. Vos stratégies d'apprentissage du français. Quelles sont les stratégies les plus efficaces pour vous ? - Dine lærestrategier : Hvilke lærestrategier er mest effektive for deg ?**

Une seule réponse possible par ligne.

	Pas efficace	Un peu efficace	Très efficace	Je ne sais pas
Apprendre tout seul - lære alene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprendre en groupe de 2 - lære i en gruppe av 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprendre en petit groupe - lære i en gruppe med 3 personer eller flere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprendre en classe - lære i klasserom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planifier le travail à l'avance - planlegge studietimeplan på forhånd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprendre du vocabulaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etudier la grammaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire des jeux de rôles en français - spille rollespill på fransk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire des jeux de langue en français - spille språkspill på fransk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprendre un petit peu tous les jours - lære litt hver dag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire de longues sessions de travail seulement de temps en temps - ha lengre læringsøkter av og til	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10. A votre avis, quel doit être le rôle d'un professeur dans un cours de français ? - Hva synes du må være lærerens rolle i fremmedspråkundervisning ?**

Une seule réponse possible par ligne.

	Pas d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Je ne sais pas
J'aime les cours magistraux où le professeur parle et les élèves écoutent - Jeg liker forelesninger hvor læreren/foreleseren snakker og studentene lytter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aime les cours de groupe où le professeur donne des activités aux élèves et les aide - Jeg liker gruppeundervisning hvor læreren gir oppgaver til studentene og hjelper dem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aime quand le professeur explique clairement ce qu'on apprend et comment on apprend - Jeg liker når læreren forklarer hva og hvordan vi lærer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aime quand le professeur me donne des tâches complexes à résoudre - Jeg liker når læreren gir meg komplekse oppgaver som jeg må løse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aime que le professeur me laisse trouver mes propres erreurs - Jeg liker når læreren lar meg finne mine egne feil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. A votre avis, quel doit être le rôle d'un étudiant dans un cours de français ? - Hva synes du er studentens rolle i fremmedspråkundervisning ?**

Une seule réponse possible par ligne.

	Pas d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Je ne sais pas
J'ai le droit de participer au choix du contenu du cours - Jeg har lov til å være med og velge kursinnhold	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai le droit de participer au choix des activités - Jeg har lov til å være med og velge oppgavene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aime évaluer mes propres progrès - Jeg liker å vurdere min egen fremgang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pourrais être beaucoup plus efficace si j'avais des connaissances sur le processus d'apprentissage - Jeg kan være mye mer effektiv hvis jeg lærer om hvordan læringsprosessen fungerer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. Après avoir réfléchi à la façon dont vous travaillez, à votre avis, êtes-vous autonome dans l'apprentissage? - Etter å ha tenkt på hvordan du lærer, synes du at du er selvstendig i læringsprosessen din ?**

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas autonome	<input type="radio"/>	Tout à fait autonome					

**13. Avez-vous des commentaires ? Des envies ? Un projet ? - Har du kommentarer ? noe du har lyst på å Jobbe med ? Et prosjekt ?**

---

---

---

---

---

---

**Annexe 9**  
**Deuxième version de la formation : Atelier 1, Activité 2**

**Discussion : l'apprentissage en autonomie**

*En groupe, réfléchissez aux questions suivantes et concertez-vous pour donner une réponse commune.*

**Avez-vous déjà appris quelque chose en autonomie ? Décrivez rapidement votre expérience.**

**Que pensez-vous de l'idée d'apprendre en autonomie ?**

**Comment définir "apprendre en autonomie" ?**

## Annexe 10

### Deuxième version de la formation : Atelier 1, Activité 3

ACTIVITE n°1 -- Politique

Tâche à réaliser : Présenter à la classe les différences entre les deux candidats qualifiés pour le second tour de l'élection présidentielle en France : E. Macron et M. Le Pen (présentation maximum 5 minutes)

Documents : Tracts de campagne, ressources sur Internet

ACTIVITE n°2 -- Littérature classique

Tâche à réaliser : 'Traduire' un passage de Tartuffe de Molière, en français courant d'aujourd'hui puis le présenter et le lire aux autres (5 minutes)

Documents : Tartuffe de Molière (version pdf disponible), vous pouvez consulter le blog "Boloss des belles lettres" qui propose des 'traductions' d'oeuvres littéraires en français argotique

ACTIVITE n°3 -- Ecriture Créative

Tâche à réaliser : Ecrire une histoire dans le style d'un livre pour enfants sur le site Storybird puis la présenter aux autres (5 minutes)

Documents : Site Storybird, exemples de contes pour enfants : <http://ricochet.over-blog.net/tag/extraits%20d'albums/>

ACTIVITE n°4 -- Linguistique

Tâche à réaliser : Choisir une faute de français (grammaire ou prononciation) que les norvégiens font souvent et expliquer pourquoi (5 minutes)

Documents : livre de grammaire, de phonétique, ressources sur internet

ACTIVITE n°5 -- Argumentation

Tâche à réaliser : proposer une idée ou un nouveau produit pour changer le monde ! (5 minutes)

Documents : exemples sur Youtube ( <https://youtu.be/pliVEq4IKq8> / [https://youtu.be/vC1j4d\\_EISs](https://youtu.be/vC1j4d_EISs) )

ACTIVITE n°6 -- Argumentation et politique

Tâche à réaliser : Faire un discours en tant que candidat à l'élection présidentielle française, en reproduisant les effets de rhétorique. (5 minutes)

Documents : Regarder les discours d'introduction ou de conclusion aux débats de l'élection présidentielle (faire une recherche Youtube : débat présidentielle 2017 introduction"" / débat présidentielle 2017 conclusion)

## Annexe 11

### Deuxième version de la formation : Feuille de route pour le travail de groupe

**Date :**

**Membres du groupe :** *(Notez les points forts de chacun)*

- 
- 
- 
- 
- 

**Objectif :**

Objectif général :

Sous-objectifs :

- 
- 
- 
- 
- 

**Temps de travail :**

**Planification du travail :**

Tâche à réaliser	Qui ?	Combien de temps ?

**Grille d'auto-évaluation :**

*Notez des critères d'auto-évaluation au milieu  
Notez si les critères ont été respectés à droite*

Contenu		
Langue		

**Annexe 12**  
**Deuxième version de la formation : Fiche de co-évaluation**

## Co-évaluation : évaluer les autres

*Evaluez les productions des autres, en évaluant le **contenu** et la **langue**. Ensuite, donnez des commentaires constructifs !*

**Groupe évalué :**

**Projet présenté par le groupe :**

**Evaluation du contenu :**

- Intéressant, donne envie d'écouter :
- Correspond à l'objectif :
- Compréhensible pour ceux qui ne connaissent pas le sujet :

**Evaluation de la langue :**

- Clair :
- Facile à écouter :
- Prononciation facile à comprendre :
- S'exprime bien :

**Autres commentaires :**

**Annexe 13**  
**Deuxième version de la formation : Retour sur expérience**

## Retour sur expérience

**Nom & Prénom :**

**Groupe :**

**Projet réalisé :**

Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Moyennement</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Tout à fait</b>
C'était intéressant					
C'était facile					
C'était utile					
C'était amusant					
J'aimerais refaire ça					

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

Qu'est-ce qui peut être amélioré dans le travail du groupe / dans votre façon de travailler ?

Avez-vous des commentaires pour l'enseignante ?

**Annexe 14**  
**Deuxième version de la formation : Atelier 3, Activité 4**

# Identifier un genre et ses caractéristiques

## 1. Identifier le genre

- Quels sont les points communs entre les exemples ?
- Quel type de contenu, de thème d'idée est présent dans ce genre ?
- Avez-vous déjà rencontré ce genre ? En français ? En Norvégien ?
- Est-ce que ce genre existe en norvégien ? Comment s'appelle-t'il ?
- Comment s'appelle ce genre en français ?

## 2. Identifier les caractéristiques du genre

a. Relevez le *contenu* des exemples : les thèmes, les idées, les intentions de l'auteur, le but, la situation dans lequel ce texte est créé. (*Notez d'un côté les éléments communs à tous les exemples et les autres de l'autre côté.*)

b. Relevez des faits de *langue* dans les exemples : le type de phrases, le vocabulaire, les temps verbaux, les phrases simples ou complexes, les pronoms personnels utilisés. (*Notez d'un côté les éléments communs à tous les exemples et les autres de l'autre côté.*)

c. Quelles sont, selon vous, les caractéristiques les plus importantes dans ce genre ?  
Lesquelles sont moins importantes (et donc ne sont pas obligatoires) ?

d. Créez maintenant une grille d'auto-évaluation pour la reproduction de ce genre. (sur la "Feuille de route pour le travail de groupe")

## Annexe 15 Modèle de carnet de bord

# Carnet de bord pour le travail en autonomie

### Instructions d'utilisation :

- Créer votre propre carnet de bord en cliquant sur *Fichier > Créer une copie*
- Nommez ce document "Prénom - Carnet de Bord pour le travail en autonomie"
- Partagez le document avec l'adresse [camille.sayous@gmail.com](mailto:camille.sayous@gmail.com) en donnant la permission "*peut commenter*"
- Notez quelques **informations importantes** sur votre travail
- Définissez vos **objectifs**
- Notez les **ressources** et **stratégies** que vous envisagez utiliser
- Remplissez le tableau de **planification du travail**
- Remplissez une **grille d'auto-évaluation**
- Notez le **travail effectué** : ressources utilisées, écriture, lecture, date, durée... (cf. exemple)
- Quand vous avez terminé, regardez votre **grille d'auto-évaluation** et évaluez si les critères ont été respectés

## I. Informations sur le travail en autonomie

Nom du projet :

Travail seul/en groupe ?

- Membres du groupe :

Dates :

- Date de début :
- Date de fin :

Durée de travail :

Mes compétences en français :

- Niveau CECR (Det Europeiske Rammeverket for Språk) :

## II. Objectifs

Objectif principal :

Objectifs secondaires :

Compétence de communication visée :

- lire
- écouter
- écrire
- parler
- interagir

### III. Ressources et Stratégies

Ressources à utiliser (documents, textes, livres, sites internet...) :

Stratégies à employer :

### IV. Planification du travail

Tâche à réaliser	Qui ?	Combien de temps ?

### V. Grille d'auto-évaluation

*Notez des critères d'auto-évaluation au milieu*

*Notez si les critères ont été respectés à droite (à la fin du travail)*

	Critères d'auto-évaluation	Validation ✓
<b>Contenu</b>		
<b>Langue</b>		

--	--	--

## VI. Travail effectué

Exemple :

**Tâche effectuée :** écrire une première version du texte

**Date :** 12/05/2017

**Durée :** 30 minutes

**Ressource(s) utilisée(s) :** Word, Google Translate, Ordnett.no, exemples sur Airbnb

*Vous pouvez ajouter d'autres informations, ou encore des commentaires :)*

**Tâche effectuée :**

**Date :**

**Durée :**

**Ressource(s) utilisée(s) :**

---

**Tâche effectuée :**

**Date :**

**Durée :**

**Ressource(s) utilisée(s) :**

---

**Annexe 16**  
**Sondages remplis par les apprenants à la fin des Ateliers 1, 2 et 3**

**Atelier 1 – 11 participants**

**1-Groupe Storybird**

**a- F28**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Moyennement</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Tout à fait</b>
C'était intéressant					X
C'était facile				X	
C'était utile				X	
C'était amusant					X
J'aimerais refaire ça					X

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« ensemble »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« oui »

Qu'est-ce qui peut être amélioré ?

« Non hehe, oui »

**b- F9**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Moyennement</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Tout à fait</b>
C'était intéressant					X
C'était facile				X	
C'était utile				X	
C'était amusant					X
J'aimerais refaire ça					X

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« Bien ensemble »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« Oui »

Qu'est-ce qui peut être amélioré ?

« Non, hehe »

### **c- F15 (Heidi) et F4**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Moyennement</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Tout à fait</b>
C'était intéressant					X
C'était facile				X	
C'était utile					X
C'était amusant					X
J'aimerais refaire ça					X

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« Bien »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« Oui »

Qu'est-ce qui peut être amélioré ?

« Plus de temps – deux heures »

## **2-Groupe Tartuffe**

### **a- F8**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Moyennement</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Tout à fait</b>
C'était intéressant					X
C'était facile				X	
C'était utile				X	
C'était amusant					X
J'aimerais refaire ça					X

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« Ensemble, sur l'internet »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« C'est pas beaucoup de temps, mais c'était très bon, oui »

Qu'est-ce qui peut être amélioré ?

« un peu plus de temps peut-être »

### **b- F14**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Moyennement</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Tout à fait</b>
C'était intéressant					X
C'était facile				X	
C'était utile				X	
C'était amusant				X	
J'aimerais refaire ça					X

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« Ensemble

Discuter et chercher sur l'internet »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« Oui »

Qu'est-ce qui peut être amélioré ?

« Peut-être un peu plus de temps dans les groupes »

### **c- F6**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Moyennement</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Tout à fait</b>
C'était intéressant				X	
C'était facile			X		
C'était utile				X	
C'était amusant				X	
J'aimerais refaire ça				X	

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« On a essayé de trouver des mots qui sont plus familiers »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« Oui »

Qu'est-ce qui peut être amélioré ?

## **3-Groupe Produit pour changer le monde**

### **a- F2**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience</b>	<b>Pas du</b>	<b>Plutôt</b>	<b>Moyen-</b>	<b>Plutôt</b>	<b>Tout à</b>
---	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

<b>d'apprentissage ?</b>	tout	non	nement	oui	fait
C'était intéressant					X
C'était facile			X 😊		
C'était utile					X
C'était amusant					X
J'aimerais refaire ça					X

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« Bien »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« Oui, c'était super »

Qu'est-ce qui peut être amélioré ?

« ce n'est pas nécessaire »

#### **b- F20 (Nora)**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	Pas du tout	Plutôt non	Moyennement	Plutôt oui	Tout à fait
C'était intéressant				X	
C'était facile				X	
C'était utile				X	
C'était amusant				X	
J'aimerais refaire ça				X	

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

Qu'est-ce qui peut être amélioré ?

#### **4-Groupe Tracts**

##### **a- F27**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	Pas du tout	Plutôt non	Moyennement	Plutôt oui	Tout à fait
C'était intéressant					X

C'était facile				X	
C'était utile					X
C'était amusant					X
J'aimerais refaire ça					X

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« Nous avons partagé le travail Macron/Le Pen tout en discutant des 2 sensiblement en travaillant »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« Oui ! Nous avons présenté notre projet »

Qu'est-ce qui peut être amélioré ?

« Raccourcir la présentation »

### **b- F23**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Moyennement</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Tout à fait</b>
C'était intéressant				X	
C'était facile					X
C'était utile					X
C'était amusant					X
J'aimerais refaire ça				X	

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« Bien, elle m'a appris des nouvelles expressions »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

Qu'est-ce qui peut être amélioré ?

« Peut-être un peu moins de projets, on n'avait pas assez de temps »

## **Atelier 2 – 3 participants**

### **a-F20 (Nora)**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Moyennement</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Tout à fait</b>
C'était intéressant				X	
C'était facile			X		

C'était utile					X
C'était amusant				X	
J'aimerais refaire ça					X

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« On a travaillé bien ensemble »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« Oui, je pense qu'on a atteint notre objectif »

Qu'est-ce qui peut être amélioré dans le travail du groupe / dans votre façon de travailler ?

« Je peux parler un peu plus pour améliorer mon français »

Avez-vous des commentaires pour l'enseignante ?

« très bien !

Continuez comme ça !! 😊 »

#### **b-F4**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Moyennement</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Tout à fait</b>
C'était intéressant					X
C'était facile				X	
C'était utile					X
C'était amusant				X	
J'aimerais refaire ça					X

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« Bien »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« Oui »

Qu'est-ce qui peut être amélioré dans le travail du groupe / dans votre façon de travailler ?

Avez-vous des commentaires pour l'enseignante ?

« Peut-être un peu plus de temps, surtout pour la présentation à la fin »

#### **c-F2**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Moyennement</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Tout à fait</b>
C'était intéressant					X
C'était facile		X			

C'était utile					X
C'était amusant					X
J'aimerais refaire ça					X

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« C'était sympa »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« Oui, mais on a travaillé plus avec le contenu ~~la langue que~~ que la langue »

Qu'est-ce qui peut être amélioré dans le travail du groupe / dans votre façon de travailler ?

« La préparation, la langue.

Parler plus longtement »

Avez-vous des commentaires pour l'enseignante ?

« Très sympa 😊 »

## Atelier 3 – 3 participants

### a-F20 (Nora)

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	Pas du tout	Plutôt non	Moyennement	Plutôt oui	Tout à fait
C'était intéressant				X	
C'était facile			X		
C'était utile			X		
C'était amusant				X	
J'aimerais refaire ça				X	

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« très bien »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« Non, mais on a commencé

Nous avons pas beaucoup de temps »

Qu'est-ce qui peut être amélioré dans le travail du groupe / dans votre façon de travailler ?

« discuter/parler un peu plus »

Avez-vous des commentaires pour l'enseignante ?

« Très bien 😊 »

### **b-F16 (Siv)**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Moyen-nement</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Tout à fait</b>
C'était intéressant					X
C'était facile				X	
C'était utile					X
C'était amusant				X	
J'aimerais refaire ça					X

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« J'ai bien participé »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« A peu près. Nous n'avons pas eu suffisamment de temps »

Qu'est-ce qui peut être amélioré dans le travail du groupe / dans votre façon de travailler ?

Avez-vous des commentaires pour l'enseignante ?

« C'est bien que vous faite tout le monde parler »

### **c-F15 (Heidi)**

<b>Qu'avez-vous pensé de cette expérience d'apprentissage ?</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Moyen-nement</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Tout à fait</b>
C'était intéressant			X		
C'était facile			X		
C'était utile				X	
C'était amusant				X	
J'aimerais refaire ça					X

Comment avez-vous travaillé dans le groupe ?

« - Bien »

Est-ce que le groupe a atteint son objectif ?

« - Non, pas assez de temps »

Qu'est-ce qui peut être amélioré dans le travail du groupe / dans votre façon de travailler ?

« - Organiser mieux les tâches à faire

- Planifier par rapport au temps »

Avez-vous des commentaires pour l'enseignante ?

« 😊 »

## Annexe 17

### Guide pour les entretiens d'explicitation

Date :  
 Nom / prénom :  
 Etudes :  
 Participation à la formation :

#### Commencer l'entretien :

##### → Clarifier les rôles + établir le contrat de communication

<p>Pendant cet entretien, je vais te poser des questions afin de comprendre comment tu étudies et tu apprends le français en autonomie. Et tu vas, si tu le veux bien, répondre à ces questions en décrivant une situation précise où tu travailles en autonomie.        Ca m'intéresse de savoir comment tu travailles en autonomie, pour ma recherche (ce sera dans mon mémoire) et ça peut t'aider aussi à comprendre comment tu travailles.        Tu as la possibilité de t'arrêter quand tu veux.        Es-tu d'accord pour commencer ?</p>	<p>In this interview, I will ask you a number of questions in order to understand how you study and learn french autonomously. And you shall, if you would like to, answer by describing a precise situation where you worked autonomously.        I am interested in knowing how you study and learn autonomously, which will help my research (it will be featured in my master's thesis). And it can also help you understand how you study and learn autonomously.        You can stop whenever you want.        Do you agree to this ? Can we begin ?</p>	<p>I dette intervjuet, skal jeg stille deg en del spørsmål, for å forstå hvordan du studerer og lærer fransk selvstendig. Og, hvis du gjerne vil gjøre det, skal du svare til disse spørsmålene med å beskrive en bestemt situasjon når du studerer og lærer selvstendig.        Jeg er interessert i å vite hvordan du jobber selvstendig, dette skal hjelpe med forskningen min (dette blir i masteroppgaven min). Og det skal kanskje hjelpe deg å forstå hvordan du studerer og lærer selvstendig.        Du kan stoppe når du vil.        Er dette greit for deg? Kan vi begynne?</p>
--	--	--

#### Questions préliminaires :

##### → Engager la relation (entretien plus traditionnel avant de basculer dans l'explicitation, explorer des représentations, identifier quelques éléments de la façon d'étudier. Pouvoir comparer les représentations à l'explicitation.

<i>Je te propose d'abord de répondre à des questions générales avant de parler d'une situation précise.</i>	<i>I suggest that you first answer a few general questions, before talking about a specific situation.</i>	<i>Jeg foreslår at du svarer på en del generelle spørsmål først, før du snakker om en bestemt situasjon.</i>
Qu'est-ce que tu as appris ?	What did you learn?	Hva har du lært ?
Est-ce que tu te sens plus autonome ?	Do you feel more autonomous?	Foler du deg mer selvstendig ?
Quand tu travaillais tout seul, pour préparer un examen par exemple, comment tu travaillais ?	When you were studying for an exam for example, how did you study?	Før, Når du studerte f. eks. til en eksamen, hvordan studerte du?
Comment tu étudies ou tu apprends maintenant ?	How do you study or learn now ?	Hvordan studerer/lærer du nå?

## Sélectionner la situation à évoquer :

➔ **Proposer d'abord librement, puis recentrer vers un des exemples si on n'arrive pas à trouver une situation satisfaisante**

Je te propose maintenant, si tu le veux bien, de décrire une situation ou tu as travaillé en autonomie après avoir commencé la formation (après l'entretien préliminaire ou l'atelier 1 ou plus tard)	I suggest now, if you would like to, that you describe a situation when you studied/learned autonomously after you started this program (after the first interview, or the first workshop, or later)	Nå foreslår jeg, hvis du gjerne vil gjøre det, at du beskriver en situasjon når du studerte/lærte på en selvstendig måte, etter at du begynte på kursprogrammet (etter det første intervjuet, den 1. workshop, eller senere)
Par exemple, tu peux parler du travail en groupe pendant les ateliers, comment tu as préparé tes examens, comment tu as écrit ton mémoire... Ou par exemple si tu as préparé un voyage en pays francophone ou tu as dû travailler par toi-même quelque chose de particulier en français	For instance, you can talk about the group work during the workshops, how you prepared for your exams in french, how you wrote your bachelor/master in French (something that you wrote after starting on this program) Or for example, when you prepared a trip to a French-speaking country, or when you needed to learn or study something in French by yourself	F/ eks. Kan du snakke om gruppearbeid i workshop, hvordan du studerte til fransk eksamener, hvordan du skrev din master/bachelor på fransk (noe som du jobbet med etter å starte t med dette kursprogrammet) Ellers, når du forberedte deg til en reise i et fransktalende land, eller måtte lære eller jobbe med noe selvstendig på fransk

- travail en groupe pendant les ateliers 1, 2, 3 (mais surtout 2 et 3)
- préparation d'examens en français
- travail sur un mémoire de recherche de master ou bachelor en français: d'abord demander quand
- autres expériences plus informelles après les séminaires (+ faire comparer) : préparer un voyage, apprendre quelque chose de nouveau...

## Canaliser vers l'évocation et la position de parole incarnée

- ➔ **Faire préciser les circonstances, le contexte, les buts, éventuellement les règles**
- ➔ **Viser le début de l'action, déclencheur sensoriel initial et revenir à ce déclencheur (Madeleine), solliciter la mémoire concrète et pas la mémoire habituelle, conceptuelle**
- ➔ **Langage ericksonien**
- ➔ **Ne pas forcer le rappel, désamorcer les efforts cognitifs**

Par quoi as-tu commencé ?	What did you start with?	Hva begynte du med?
Je te propose de retrouver plus complètement encore cette situation, prends ton temps, c'est toi qui me dit quand tu es sûr de la retrouver	I suggest you take the time to find this situation. Take your time. You tell me when you are certain you found it	Jeg foreslår at du tar tiden for a finne denne situasjonen. Ta deg tid. Du kan si ifra når du er sikkert at du har fant den
où étiez-vous ? avec quel objet ?	Where were you? What objects did you have with you?	Hvor var du ? Hvilke ting hadde du med deg ?
est-ce qu'il a des images, des sons, ou peut-être des sensations qui te viennent, ou peut-être autre chose c'est toi qui sait.  et peut-être avez-vous des impressions quelles qu'elles soient, aussi imprécises qu'elles	Is there any image or sounds or sensations that come to you or maybe something else, you are the one who knows  Maybe you have a few impressions, whatever they are,	Er det noen bilder eller noe lyd eller følelser som du husker, eller noe annet, det er du som vet  Kanskje har du noe inntrykk om dette, hva som helst det er, selv om det er upresis, det gjør ikke

peuvent être, ça n'a pas d'importance	<b>no matter how imprecise they are, it doesn't matter</b>	noe at det er ikke precis
Pendant que, tandis que, au moment où, tout en continuant à	<b>When, at the moment when, at the same time, as you were continuing to,</b>	Når, på samme tid som, når du var..., mens
et quand tu revois cet endroit, comme tu es en train de le revoir en ce moment, qu'est-ce que tu revois ?	<b>And when you see this place / hear that sound / feel that sensation as you are seeing/hearing/feeling it again now, what do you see/hear/feel ?</b>	Og når du ser dette stedet / horer denne lyden / foler denne følelsen, som du ser/horer/fole deg nå, hva er det som du ser/horer/fole?

### Signes de la position de parole incarnée

#### Marqueurs non verbaux :

- Décrochage du regard // ou regard fixe mais défocalisé pour un sujet habitué à l'évocation
- Ralentissement du rythme de parole
- Congruence non-verbal avec le verbal : les émotions évoquées dans le récit se voient dans l'expression de l'individu

#### Marqueurs linguistiques :

- Vocabulaire spécifique, concret (vs. Abstrait, nominalisations)
- Parler au présent, parler en je (vs. Généralisations, parler de la fréquence)
- Diminution des modalisateurs de parole ou commentaires

### Elucider l'action :

➔ Questions quoi/qu'est-ce que, où, quand, comment

<b>Le début :</b> « par quoi avez-vous commencé ? » / « qu'avez-vous fait en premier ? » « quel était votre point de départ ? » « que s'est-il passé d'abord ? » « comment avez-vous identifié le problème à résoudre ? »	What did you start with What did you do first ? What was your starting point ? What happened first ? How did you identify the problem you had to solve / the task ?	<u>Hva begynte du med?</u> <u>Hva gjorde du først ?</u> <u>Hva var din startpunkt ?</u> <u>Hva skjedde først ?</u> <u>Hvordan identifiserte du problemet som matte loses / oppgaven som matte gjøres ?</u>
<b>L'enchaînement des actions :</b> « qu'avez-vous fait ensuite ? » « et puis après, qu'avez-vous fait ? » « et juste après, qu'avez-vous fait ? »	<u>What did you do afterwards</u> <u>And right after that, what did you do ?</u>	<u>Hva gjorde du etter det ?</u> <u>Og rett etter det, hva gjorde du ?</u>
<b>Les objets :</b> qu'est-ce que tu utilises ?	<u>What objects do you use ?</u>	<u>Hvilke objekter/ting bruker du ?</u>
<b>Prises d'information initiales</b> « comment saviez-vous que c'était x qui devait être fait ? ... que c'était difficile ? ... que vous ne saviez pas le faire ? » « à quoi avez-vous reconnu par quoi commencer ? ..que c'était de cette manière-là qu'il fallait s'y prendre ? »	<u>How did you know that X had to be done ? / that it was hard ? that you didn't know how to do it ?</u> <u>How did you recognise that you had to start with that ? that you had to do it that way ?</u>	<u>Hvordan visste du at X matte gjøres ? at det var vanskelig ? at du ikke visste hvordan dette burde gjøres</u> <u>Hvordan merket du at det var dette du matte begynne med ? at du matte gjøre dette pa denne maten ?</u>

<p><b>Prises d'information finales</b>  « comment saviez-vous que vous saviez ? »  « comment saviez-vous que c'était terminé ? »  « à quoi avez-vous reconnu que c'était fini ? »  « comment saviez-vous que vous aviez atteint votre but ? »</p>	<p><u>How did you know that you knew ?</u>  <u>How did you know that it was done</u>  <u>What helped you recognize that it was done ?</u>  <u>How did you know you had reached your goal ?</u></p>	<p><u>Hvordan visste du at du visste ?</u>  <u>Hvordan visste du at det var ferdig ?</u>  <u>Hva hjulpet deg med a merke at det var ferdig ?</u>  <u>Hvordan visste du at du hadde nadd malet ditt ?</u></p>
<p><b>La fin de l'action :</b>  « que s'est-il passé à la fin ? »  « par quoi avez-vous terminé ? »  « qu'avez-vous fait en dernier ? » « comment saviez-vous que c'était terminé ? »  « comment saviez-vous qu'il n'y avait plus rien à faire ? »</p>	<p><u>What happened in the end ?</u>  <u>What did you finish with ?</u>  <u>What did you do last ?</u>  <u>How did you know it was finished ?</u>  <u>How did you know there was nothing else left to do ?</u></p>	<p><u>Hva skjedde pa slutten</u>  <u>Hva sluttet du med ?</u>  <u>Hva gjorde du sist ?</u>  <u>Hvordan visste du at det var ferdig ?</u>  <u>Hvordan visste du at det var ikke noe mer a gjore ?</u></p>

Niveau 1 : organisation d'ensemble, ingénierie didactique, organisation du travail (organisation sociale, institutionnelle)

Niveau 2 : niveau de la tâche – actions élémentaires découpées en opérations d'exécution et d'identifications

- Etapes
  - o Actions élémentaires
    - Prise d'information initiale
    - Exécution
    - Prise d'information finale

Niveau 3 : niveau des opérations d'identification/exécution

- Etapes
  - o Unités élémentaires des étapes
    - Décomposition d'une unité élémentaire

Niveau 4 : mécanismes cognitifs, réalité anatomique, neurologique

- ➔ Suivre le déroulement temporel
- ➔ Suivre la granularité de la description : vérifier à chaque réplique qu'on peut identifier comment l'I s'y prend
- ➔ Suivre la décomposition en prises d'informations – exécutions
- ➔ Identifier les informations complémentaires (informations satellites) qui manquent : buts, sous-buts, savoirs théoriques, contexte, circonstances

**Indicateurs linguistiques :**

- Verbes non spécifiés ➔ fragmenter la description 'faire, agir, penser, comprendre'...
- Nominalisations : méthodes, autonomie, compréhension
- Absence d'index référentiel : expressions qui ne renvoient pas à quelqu'un en particulier ➔ « on » « les gens » « cela/ce » « j'ai appliqué cette règle » ➔ « Quelle règle précisément ? »
- Comparatifs et superlatifs dont la référence reste non formulée : « c'est plus facile » ➔ « plus facile que quoi ? »

## Les régulations :

### Je ne sais pas :

Et quand tu sais que tu ne sais pas, comment le sais-tu ?	When you now that you don't know, how do you know that?	Når du vet at du ikke vet, hvordan vet du det?
---	---	--

### Je fais n'importe quoi

Et quand tu sais que tu fais n'importe quoi, tu fais quoi ?	When you think you are doing whatever, what do you do?	Når du gjør... hva gjør du ?
---	--	------------------------------

### Je ne me rappelle pas

Et quand tu ne te rappelles pas, tu te rappelles quoi ?	When you can't remember, what do you remember?	Når du ikke kan huske, hva husker du?
---	--	---------------------------------------

**Difficultés à accéder à une situation spécifique** : aucune situation de référence ou difficile d'en retrouver une en particulier

- Avant : impression avant, dire d'attendre la situation d'interview
- Durant l'entretien : absence d'évocation ou difficulté de sélectionner une évocation → arreter de chercher une situation spécifique, laisser venir les impressions, demander ce qui vient quand il/elle ne pense à rien → trouver un souvenir même si insuffisant, à faire évoquer plus précisément
- On peut aussi repasser un contrat de communication sur un nouvel objectif : comment la personne s'y prend pour essayer de retrouver une situation précise / guider l'évocation sur une situation passée de réussite ou réussite actuelle
- Evoquer plusieurs situations sans s'arrêter
- **Difficulté d'accéder à la position de parole incarnée ou d'y rester** : le sujet ne peut pas, ne veut pas ou ne sait pas
  - **Problèmes de contrôle de la communication** : l'interviewé ne veut pas quitter l'intervieweur des yeux, refuse de renoncer à contrôler activement l'intervieweur
  - **Non-maitrise de la compétence mentale pour mettre en œuvre**
  - **L'expert qui sait déjà ce qu'il va dire** : le laisser s'exprimer, lui faire découvrir une chose qu'il sait et qu'il ne sait pas qu'il sait
  - **Doute persistant quant à l'exactitude de ce qui est dit** : n'arrive pas à croire qu'on peut vraiment évoquer le passé, minimiser la nature de ce qui est mis en mots, modalisations épistémiques → appréciation de sa propre évocation pour voir si le sujet est vraiment dans la situation / travailler sur **la certitude de ce dont on peut douter** « *qu'est-ce que tu sais qu'il n'y avait pas ?* » « *peut-être qu'il y a d'autres choses qui viennent ?* »
  - **Désamorcer l'importance des incertitudes** « *ça n'a pas d'importance* »

Régulation quand on fait trop d'effort, quand on escrime → il faut désamorcer

## Annexe 18

### Tableau détaillé de la participation des apprenants à la formation

		Effectif Total	F1	H1	H2	F2	F3	H3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	H4	F11	F12	F13	F14	H5	F15	F16	F17	F18	F19	F20	F21	H6	F22	F23	F24	F25	F26	F27	F28	F29			
Code		36	Harald												Heidi		Siv		Nora																					
Nom de code			Harald												Heidi		Siv		Nora																					
Formation 1	entretiens préliminaires		Oui (2)					Oui (1)														Oui (1)													Oui (1)	Oui (1)				
	connection à la plateforme		27.03.2017 14:23					jamais														16.03.2017 09:53													22.03.2017 12:36			12.03.2017 20:53	22.03.2017 11:31	
Formation 2	membre du groupe	31	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	
	18/05 présentation des ateliers	1 like																																						
	activité 21/04 raisons d'apprendre le français	0																																						
	activité 21/04 playlist spotify	5 likes - 1 contribution																																						
	sondage 26/04 expériences apprentissage en autonomie	2 participations																																						
	Activité 02/05 stratégies pour apprendre le français	2 commentaires																																						
	Activité 07/05 autoévaluer ses compétences	0																																						
	Activité Sondage 19/05 objectifs pour apprendre le français	3 participants																																						
	Message 02/06 repostage du sondage	0																																						
	Activité 03/06 partage du carnet de bord	0																																						
	Discussion 15/06 bilan de la formation	0																																						
	Message 20/06 requête pour les entretiens	0																																						
	Ateliers	Participation atelier 1 (date)	12																																					
		Participation atelier 2 (date)	3																																					
		participation atelier 3 (date)	3																																					
participation atelier 4 (date)		0																																						
participation atelier 4 - soirées crêpes (date)		3																																						
Entretiens	4	OUI																																						

## Annexe 19

### Entretien 1 : Nora

TP	Locuteur	Discours	Traduction
1	Nora	Så i dette intervjuet skal jeg stille deg en del spørsmål for å forstå hvordan du studerer og du lærer fransk på en selvstendig måte. Og hvis du gjerne vil gjøre det, skal du svare til disse spørsmålene med å beskrive en bestemt situasjon når du studerer eller lærer fransk selvstendig. Så jeg er interessert i å vite dette, i å vite om hvordan du jobber selvstendig for dette skal hjelpe meg med forskningen min, så det skal bli i min masteroppgave som jeg skriver nå. Og det kan også hjelpe deg å forstå hvordan du studerer selvstendig, med fransk og med andre ting.	<i>Alors dans cet entretien je vais te poser un certain nombre de questions afin de comprendre comment tu étudies et apprends le français de manière autonome. Et si tu veux bien tu répondras à ces questions en décrivant une situation précise où tu as étudié ou appris le français en autonomie. Donc, je suis intéressée par l'idée de savoir ça, de savoir comment tu travailles en autonomie parce que cela va contribuer à ma recherche et cela va apparaître dans mon mémoire de recherche, que j'écris en ce moment. Et cela peut aussi t'aider à comprendre comment tu étudies et apprends en autonomie, avec le français ou d'autres choses</i>
2	Nora	Ok	
3	Intervieweur	Du kan stoppe når du vil så... Ja, høres det greit for <u>deg</u> ?	<i>tu peux t'arrêter quand tu veux. Alors, est-ce que ça te convient?</i>
4	Nora	<u>Høres</u> veldig greit, <u>ja</u>	<i>oui ça me convient</i>
5	Intervieweur	Kan vi begynne ?	<i>peut-on commencer?</i>
6	Nora	<u>Ja</u>	<i>Oui</i>
7	Intervieweur	<u>Ok</u> . Så, for å begynne, jeg foreslår at du skal svare på noe generelle spørsmål først, også etterpå skal vi snakke om, skal du snakke om en bestemt situasjon hvis du gjerne <u>vil gjør det</u>	<i>Ok. Alors, pour commencer, je propose que tu répondes à quelques questions générales et ensuite nous parlerions d'une situation précise, si tu veux bien</i>
8	Nora	<u>Ok</u>	<i>ok</i>
9	Intervieweur	Ok, så det som vi kan starte med er hva XXX deg med dette kursprogrammet som jeg kjørte.. <u>Øø</u> .. Hva har du lært ?	<i>ok alors, ce par quoi on va commencer c'est XX avec ce programme de cours que j'ai animé, qu'est-ce que tu as appris ?</i>
10	Nora	hva jeg har <u>lært</u> ?	<i>qu'est-ce que j'ai appris?</i>
11	Intervieweur	Hva har DU lært ? Hva synes du at du har lært	<i>qu'est-ce que TU as appris ? Qu'est-ce que tu penses que tu as appris ?</i>
12	Nora	<u>øøø</u> ... æ synes at æ har lært å tørr å prat litt mer. for det er det æ XXX kanskje har hatt største problemer med, å tørr å prat å littsom bare å komme over her at ja ja det høres kanskje litt dumt ut men det er for bare meg. så jeg synes at det har vært litt enklere når det har vært i så få grupper da å prat litt mere. <u>øøø</u> ...	<i>Je trouve que j'ai appris à oser un peu plus parler. Parce que c'est ce que je... ce avec quoi j'ai le plus de difficultés, le fait d'oser parler, de me pousser à le faire, oui oui ça à l'air peut-être un peu bête mais c'est seulement pour moi. Donc j'ai trouvé que c'était plus un peu plus</i>

		ellers så ja sånn gloser/glosa(?) og setninga ord jeg har lært	<i>facile de parler un peu plus quand on est dans de si petits groupes ... et puis j'ai aussi appris des expressions, des phrases des mots</i>
13	Intervieweur	Og hva med å jobbe selvstendig, har du lært å, føles du at du kan jobbe selvstendig på en bedre måte?	<i>et à propos du fait d'apprendre en autonomie, est-ce que tu as appris, est-ce que tu as l'impression que tu peux mieux travailler de manière autonome ?</i>
14	Nora	øm... ja... æ føl at.. Jeg føler at jeg jobba ganske godt selvstendig fra før da men den måte jeg liker å jobbe på så det har bare underbygga, underbygga det, ja bekrefta det	<i>oui... je sens que... je sens que je travaillais déjà bien en autonomie avant mais j'aime bien travailler comme ça alors ça l'a consolidé, consolidé, oui confirmé</i>
15	Intervieweur	Dette høres bra ut. øm... før så når du studerte eksamene, så hvordan studerte du ?	<i>c'est bien ça. hum et avant quand tu étudiait pour les examens, comment étudiais-tu ?</i>
16	Nora	Kje... eksamen ? da er det å les pensum, stort sett. Ømm... kunne æ jo... sikkert... altså æ les pensum dem er jo sXXX på fransk også googla veldig mye XXX selv også på norsk for å komme til på forstå hva det egentligXXX skal også hør om. også prøv jeg å lære meg sånn enkelte setninger som æ på en måte(?) vet fungerer som jeg kan ta inn XXX enten i tekster eller på muntlig eksamen da. Ja, snakker du om fransk eksamen ?	<i>..les examens ? Là il faut lire le pensum, en gros. C'est possible aussi que j'ai... surement... enfin lire le pensum il est bien sûr XX en français alors je fais beaucoup de recherches sur Google XX moi-même et aussi en norvégien pour arriver à comprendre ce qui est vraiment XXXXX Et aussi j'essaie d'apprendre certaines phrases qui d'une certaine façon je sais qu'elles marchent bien et je peux les mettre dans un texte ou dans un examen oral. oui, tu parles des examens en français ?</i>
17	Intervieweur	Ja ja snakker om fransk eksamenXXX -- generelt ut nå	<i>oui oui je parle des examens en français XX en général maintenant</i>
18	Nora	Ja ja. Nå da er det bare å les pensum da og les og les og les og diskuter det med andre og sånn	<i>oui oui. là dans cette situation il faut juste lire le pensum et le lire le relire le relire et en discuter avec d'autres personnes, etc</i>
19	Intervieweur	og når du er på eksamen, så hvordan gjør du det ? For eksempel ta en skriftlig eksamen på fransk	<i>et quand tu es à l'examen, comment le passes-tu? Par exemple prends un examen écrit en français</i>
20	Nora	Da leser jeg som regel oppgaven også stoppa litt og så begynner og skriv ned stikkord og så er det noe i oppgaveteksten jeg litt usikker på så må jeg jo slå opp det for å liksom forstå at jeg har forstått spørsmålet rett også begynner jeg egentlig bare å skriv så fort som mulig. på fransk .... XXX nå hvis jeg føler at jeg har litt god tid så kan jeg da skriv en god del på norsk og så bare prøv å oversett sånn direkte. det kan være litt vanskelig for da at XXX ... har litt som XXX bedre ordforråd på norsk enn på fransk da. og bruker litt lang tid på å slå opp	<i>alors là je lis normalement le sujet et après je m'arrête un peu et je commence à écrire des mots-clés et aussi si il y a quelque chose dans le sujet dont je ne suis pas sûre alors il faut que je fasse des recherches pour en quelque sorte comprendre que j'ai compris le sujet. et là tout de suite je commence aussi à écrire aussi vite que possible. en français. XX si je sens que j'ai bien le temps, alors je peux écrire une grande partie en norvégien puis juste essayer de le traduire d'une manière à peu près directe. des fois ça peut être un peu dur parce que XX 'ai un meilleur vocabulaire en norvégien qu'en français et ça prend du temps de chercher des mots</i>
21	Intervieweur	Så du gjør det hvis du har nok tid ?	<i>donc tu fais ça si tu as suffisamment de temps?</i>

22	Nora	Hvis jeg ser at jeg har nok tid men hvis ikke sp må jeg bare skrive på fransk med en gang	<i>si je vois que j'ai suffisamment de temps, sinon il faut que je commence à écrire en français directement</i>
23	Intervieweur	Hm Ok. Og, hvordan studerer du nå ? For eksempel din siste eksam på fransk, hvordan gjør... hvordan forberedte du den ?	<i>ok et comment est-ce que tu étudies maintenant ? Par exemple ton dernier examen en français, comment... comment l'as-tu préparé ?</i>
24	Nora	da hadde vi hjemmeeksamen da. Hm, så... Det var jo... da sk... visste at det kom til å få en sånn litteraturbok La Tartuffe så da leste jeg jo den godt og fant ut så mye som mulig om den. og da var det bare å... ja oppgaven var jo beskriv en scene i den boka XXXvilje stykke. så da var det å ha boka der og skriv innhold(?) og analysere og ja. ja	<i>alors on avait un examen à la maison et donc...on savait bien qu'on aurait un sujet sur un livre du type "La Tartuffe" alors je l'ai lu attentivement et j'ai essayé d'en tirer autant que je pouvais. Et ensuite il fallait juste... l'examen demandait juste de décrire une scène dans le livre XXX donc là il fallait juste avoir le livre et écrire le contenu et l'analyser et oui</i>
25	Intervieweur	Den du som... XXX	<i>celui que...</i>
26	Nora	og den muntlig eksamen så vi sXXX at vi skulle snakke litt om det jeg hadde skrev om også visste jeg at vi skulle få snakk om en periode litteraturperiode som vi selv syntes var greit så da prøv jeg å øv mæ veldig mye på en periode da. Så at jeg kunn snakk om den	<i>et l'examen oral alors on savait qu'on devait parler un peu à propos de ce que j'avais écrit et aussi je savais que j'allais pouvoir parler d'une période littéraire que j'apprécie moi-même alors du coup j'ai essayé de beaucoup m'entraîner sur une période, pour pouvoir en parler</i>
27	Intervieweur	Det høres interessant og hvis du hvis du øm vil gjerne gjøre det så kan vi snakke mer presis om en spesiell en bestem situasjon (A acqu) som du kan velge, men det må være etter du begynte dette kursprogrammet så etter først workshop eller sånn...	<i>ça à l'air intéressant et si tu veux bien on peut parler plus précisément d'une situation précise que tu peux choisir, mais ça doit être après le début du programme de cours donc après le premier atelier ou quelque chose comme ça.</i>
28	Nora	Ok	
29	Intervieweur	Har du en ide ? Det kan du... det som du kan snakke om	
30	Nora	Jeg har en... nei øm... også XXX jeg har jo studert tenker du på fransk	
31	Intervieweur	Ja!	
32	Nora	øm det er egentlig jeg har gjort etter kurs at det er egentlig bare å se som typisk tegnefilma og sånn barnefilma på fransk for å liksom få en/inn litt enkle ting og så XXX har jeg nå appa som jeg hører på	
33	Intervieweur	en app?	
34	Nora	en app som lærer sånne Duolingo eller <u>hva den heter XXX sånne ting</u>	
35	Intervieweur	<u>Ah!</u>	
36	Nora	Det... også har jeg en podcast altså sånn learn french by podcast	
37	Intervieweur	hva handler disse podcastene om ?	
38	Nora	I begynnelsen så er det veldig enkle sånn episoder med "hei jeg heter" og sånne	

		ting og etter hvert så blir det jo litt mer sånn bestille time til legen, gå til veterinæren med hunden altså sånne liksom dagligdags XX ting da møte folk og treffe folk på flyplassen og hente familiemedlem og ja litt sånn	
39	Intervieweur	<u>Ja</u> Ømm så vi kan snakke om en av disse situasjon eller kan du snakke om denne hjemmeeksamen som du snakket om eller kanskje hvordan du studerte i de gruppearbeid i workshop eller noe annet	
40	Nora	Ja... Øm	
41	Intervieweur	Hva synes du er best ?	
42	Nora	Vi/jeg kan ta podcast	
43	Intervieweur	Ja ! Hmhm! <u>Kan vi begynne?</u>	
44	Nora	Oftest så hører jeg på dem bare som mens jeg kjører bil eller mens jeg står på badet og ordne meg og i dusjen og sånn men innimellom så satt jeg meg ned og hører også det er også sånn oppgaver på nettstedet det der(?) så går jeg på nettstedet og så skriv jeg ned og så det er sånn spørsmål og XXX sånn for du XXX en dialog for eksempel og så etterpå så skal du svar på spørsmål på nettet eller du skal gå an og les noe på verben dem brukt eller sånne ting så da setter jeg meg ned og går gjennom XXX det som stor i skrivebok som jeg samler alt opp XXX da	
45	Intervieweur	<u>Oh ! Ja</u> Så når begynte du med dette podcast ?	
46	Nora	Det begynte jeg med da æ flytta til Frankrike den andre gangen så i 2015 tror jeg ... 2015... ja	
47	Intervieweur	Og har du gjort det... når var den siste gangen du jobbet med dette ?	
48	Nora	Øm... siste gangen jeg satt og skrev sånn ordentlig det var kanskje sånn rett etter Jul nå men jeg hører på dem	
49	Intervieweur	Men du hører fortsatt på podcast	
50	Nora	Ja jeg hører fortsatt på podcast eller vanlig radio, fransk radio da.	
51	Intervieweur	så har du gjort det siden du har begynt med kurset eller begynnt med dette programmet ?	
52	Nora	Jeg hører på podcastene ikke skrev så mye nei, bare har hørt på dem ja	
53	Intervieweur	Men det kan vi ja, det kan vi godt snakke om. Kanskje hvis vi får tid, kan vi snakke om noe annet også	
54	Nora	Ja	
55	Intervieweur	Hm så ... øm du kan tenke på en situasjon som skjedde med dette så når du	

		hører på en podcast, tenk på hvor du er, først. Hvor hørte du på en podcast ? <u>Tenk på en</u>	
56	Nora	<u>I bilen</u> så når jeg kjører	
57	Intervieweur	I bilen. Tenk på en gang du kjørte, hvor kjørte du fra og til ? For eksempel	
58	Nora	hm hjem og XXX fra og sikkert hit til skolen tenker jeg	
59	Intervieweur	Tenk på en gang du gjorde det også hva gjorde du først når du kom inn i bilen og startet du podcast før du kjører	
60	Nora	Starter på før jeg kjører ja. Kobler opp til sånn høytaler så at jeg hører litt godt og finner den episoden jeg skal begynne på det som jeg har ikke hørt på sist gang men neste, også begynner den å snakke som regel også må en XX skru tilbake for å hør en gang til og noen ganger også kommer jeg/det på at nå jeg har glemt å høre etter jeg har begynt å tenke på noe annet så må jeg skru tilbake en gang til så det krever litt konsentrasjon og hør på fransk podcast at det XXX ikke å ha musikk i bakgrunn liksom du må sitte litt XXX aktivt XXXXXXXXXXXX så da XXX begynner på nytt igjen	
61	Intervieweur	Hva var den siste podcast, hva handlet det om ?	
62	Nora	Det handla om at hunden til denne personen har blitt syk og dem må tatt den til veterinæren og så måtte få medisiner og operasjon og ja	
63	Intervieweur	Også hvordan hørte du om det? Når du begynte med å starte podcasten også hva hørte du først ? Hva gjorde du først i podcasten ?	
64	Nora	Øm det er en presentasjon av han som har podcasten som sier velkommen og i dagens episode så skal vi snakke om veterinærebek... også er det en person som spiller en barne som kommer til veterinæren og sier hunden er syk og	
65	Intervieweur	Og hva gjør du når de begynner å snakke om dette så...	
66	Nora	hva jeg gjør?	
67	Intervieweur	Ja	
68	Nora	Nei jeg prøver bare å repeter dem ordan jeg føler jeg trenger å vite og dem setningene som jeg synes er relevant. Det er ikke alt med veterinærebek som jeg tenker jeg kommer til å trenge på fransk. Men del sånne venninga(?) og sånn typisk setninga man bruker mye da ja som jeg repeter da <u>XXXXXXXXXX</u>	
69	Intervieweur	<u>så hva hvilken setninger</u> Var interressang i den podcast om veterinæren	
70	Nora	Øm jeg husker dem ikke akkurat på fransk nå da men det var noe sånn " hei jeg har ringt til stedet (?) jeg kommer for å ha en time, æ trenger hjelp, hva kan det	

		vær " og så var det sånn medisinske uttrykk påXXX hunden da. Men litt som typisk man kanskje kan bruk XXXXX da	
71	Intervieweur	Og hvordan, når du hør dem så du sa at du repeterte dem ?	
72	Nora	XXXXXXXXXX	
73	Intervieweur	Du sier <u>det høyt...?</u>	
74	Nora	<u>Jeg sier det høyt ja</u>	
75	Intervieweur	Og etter det så hva gjør du når du har repetert den XXXXXX	
76	Nora	Det er bare meg da hører jeg på fortsatt XXXX da og hvis jeg eventuelt har repetert en setning til meg selv så må XXXXX har godt glipp av nå XXXX har sagt så må jeg bare <i>skru</i> tilbake og så begynt på nytt da, så hør den igjen og så ja	
77	Intervieweur	Og ømm når de... for ekseøpel hvis det kommer ett ord som du ikke forstår hva gjør du da ?	
78	Nora	ø da gjør jeg ingenting dag og dag hvis jeg sitter i bilen så XXXX jeg kan gjør og da tenk... også skjønner man jo settingen XXX er snakk om XXX det er ett ord man ikke skjønner, men hvis jeg tenker mye på det etterpå så må jeg jo slå den opp da jeg kommer hjem eller <u>XXX</u>	
79	Intervieweur	<u>Så, gjorde du det etter...?</u>	
80	Nora	Ja det kan jeg gjøre ja	
81	Intervieweur	Gjorde du det etter du hørte om den hundepodcast ?	
82	Nora	Jeg gjorde etter <u>XXXX</u> en bil og sånn og slått opp. Det var noe sånn medisinske ord dan det var jo XXXXX	
83	Intervieweur	Og...ømm.... Hvordan går det med slutten av podcast, hva gjør du eller er det noe spesiell ting som du gjør den gangen med veterinærebeseøk	
84	Nora	øøm... nei ikke noe spesielt som jeg gjorde nei XXXXX	
85	Intervieweur	Hvor leng hvor lang var denne <u>podcast ?</u>	
86	Nora	øm... 12 minutter ka.. 12 minutter kanskje ja ?	
87	Intervieweur	Så er det nok for en bil...	
88	Nora	Ja det ja... det XXXX på flere XXX hvor langt du skal kjør. Men det i hvert fall han starter med introduksjon og så er det en dialog og så etterpå går dem gjennom litt av dem verb og som var brukt og hun spesielle venninga som var brukt og noen gang også tar dem dialogen på nytt litt kjappere og litt fortere enn første gang	
89	Intervieweur	Så hvordan går det hva gjør du når de forklarer... når de forklarer som verbene	

		og XXX	
90	Nora	Da hør... Så hvis jeg ikke sitt og skriv så hører jeg bare godt etter og prøv å prøv å husk det da og prøv å tenk på dem verben nå som ofte XXX hørt om dem før så prøver jeg å bøye dem litt for meg selv da	
91	Intervieweur	Ah ! Høyt også ?	
92	Nora	Ja høyt ja ja men det ikke alt... Altså jeg kan ikke XXX den vanligste tida XXX så ja	
93	Intervieweur	Og hvordan merker du at det er et ord som du må huske som du som er viktig ?	
94	Nora	hvordan æ merke det ?	
95	Intervieweur	for eksempel med den hunde besøk	
96	Nora	altså det er jo når jeg hør... altså hører enten verb eller ord som du vet at du får brukt uansett i andre sammenhenga og som du XXXXX kjenner at det er jo et ord det er greit å kunn da for XXXXXX i alle setninga sammen så.... Ja du tenker... det er ett ord som jeg må prøve å husk .... XXXX	
97	Intervieweur	Så hva husker du fra den hunde <u>podcast</u> ?	
98	Nora	Ja (pires) XXXX ganske ingenting da ..... Ømm .... XXXXX jeg husker ikke hva var det ..... Han trodde nå at han spiste noe blomster i hvert fall og giftige blomster eller noe sånn XXXX det ikke var blomster XXX a... nei det husker jeg ikke	
99	Intervieweur	Hva er det som du husker, husker du noe lyd fra podcast eller en bilde noe som du <u>tenkte på</u>	
100	Nora	<u>Nei...</u> eller tenk noe sånn bilder som jeg har i hodet tenker du ?	
101	Intervieweur	Ja	
102	Nora	å ja da tenker jeg ikke på en hund som loper og i en sånn seng og var litt lei seg (pires)	
103	Intervieweur	Og husker du når du var i bilen hvor du kjørte og husker du ting <u>som du gikk gjennom</u>	
104	Nora	Nei det husker jeg ikke nei	
105	Intervieweur	Husker du hvilken retning du gikk <u>den gangen</u>	
106	Nora	XX jeg kjørte på en måte til hit til skolen, det var sikkert hvor jeg var på veien akkurat XXX nei	
107	Intervieweur	Men så... så hva var det som skjedde med hunden	
108	Nora	ø... han måtte være han måtte få en medisine så måtte være XXX en observasjon til dagen etter også XXX var bra etter det XXXX	
109	Intervieweur	Og hvordan gikk det med å forstå den dialogen med <u>første gang du hørte på det</u>	

		<u>?</u>	
110	Nora	Første gang jeg hørt den ? Øm da tror jeg det gikk... sånn.. Jeg skjønnt ikke helt hva det var som var gale med hunden jeg forsto at det hadd komme til veterinæren og at hunden var syk men jeg fikk ikke med meg hvorfor den var syk. Så da måtte jeg hør på en gang til og da forsto jeg at han legen sier det kan være at han har blitt forgifta og da... ja... da..	
111	Intervieweur	og... de så først så så hører du på dialogen en gang og så er det grammatikk og vokabular og sånt og... og... hva skjer når de når det er dialogen en gang til fortære så hvordan hører du på den ?	
112	Nora	ø da, æ hør etter da.. Og så enkle bare XXX vanlig XXX å se	
113	Intervieweur	Og hvordan går det å forstå den på andre gangen	
114	Nora	Ja andre gangen så går det jo veldig greit å forstå for æ har jo vært gjennom både sakte og litt av ordan og uttrykkene at han bruker og så da går det egentlig mye greiXXX å forstå den da	
115	Intervieweur	Er det nye ting som du forstått	
116	Nora	Hva sa du	
117	Intervieweur	Er det NOE ting som du forsto den gangen om hunden ?	
118	Nora	Den andre gangen ?	
119	Intervieweur	Når du hørte på dialogen andre gangen	
120	Nora	ø.. Ja det hender(?) at du forstår noe andre ting litt bedre da ja ... også tenker du på at det må jo bety det og det .. Hmhm	
121	Intervieweur	Og, så når denne podcasten var ferdig så hadde du kommet til universitet ?	
122	Nora	Ja ja	
123	Intervieweur	Var det til slutt eller ? .... Så hva gjorde du etter det så ... tenkte du på den ? Så tok du liten tid for å reflektere på ..	
124	Nora	Ikke den dagen tok jeg ikke så veldig mye tid til å reflektere nei... øm jeg tenkte jo bare på... mer at jeg hadde forstått handlinga enn at det var noe sånn spesielt ord og noka som da må husk på eller jeg prøv å si til meg selv du må husk det ordet her også XXXXX til å forsvinn litt i løpet av dagen. nei jeg tror ikke jeg gjorde ikke noe spesielt akkurat den dagen nei ... å kom hit	
125	Intervieweur	Hvilken dag var det ? Husker du ?	
126	Nora	<u>Og...</u>	
127	Intervieweur	<u>Omtrent</u>	

128	Nora	jeg kan jo sjekke da (rires) skal vi se ... det var ... (chuchotements) ... hm... kanskje ... det må ha vært før andre, tjuefjerde april nei tjuefjerde mai
129	Intervieweur	Ja! Ok. Greit å vite sånt. ... Også brukte du disse ting som du lærte med denne podcasten til noe ? Fikk du bruke det som..?
130	Nora	ikke som jeg vet om. Det henner jo at det smugg (??) seg inn ett ord eller noka som XXX egentlig vet hvor det kommer fra men jeg kan ikke huske at det.. Æ brukt akkurat den til noen ting spesielt nei
131	Intervieweur	ting om legebesøk eller forståXXX eller noe ting om lege og
132	Nora	Nei, ikke akkurat den episoden. Andre episoden med noe tannlegebesøk den eller bruk den ikke til noe spesielt da men det var jeg tenkte at det var litt mer relevant fordi kan jo være at man må jo til tannlegen <u>XXXX</u>
133	Intervieweur	<u>Har du vært på tannlegen i Frankrike ?</u>
134	Nora	XXX nei
135	Intervieweur	Håper at du trenger ikke å dra (rires) ... Ja. Vi kan tenke på kanskje en annen situasjon hvis du vil gjerne gjør det.. Hm kanskje kan du snakke om... den hjemmeeksamen som du hadde. Så hva hva slags eksamen var det ?
136	Nora	øø det var jo fransk litteraturhistorie... det var to oppgaver vi skull velge mellom. Det var enten å... ja hva var det... beskriv hva LYKKE hva, lykke var det
137	Intervieweur	LYKKE
138	Nora	ja hva i og hvordan det kommer til å utvikle gjennom Manon Lescaut boka, og hvordan lykke var på denne perioden var det egentlig ... ja ja ... og så var det utdrag av en boka som skulle forklare idet.. I det teksteutdrag. Og andre oppgaven var å anyleser den første åpningsscena i Le Tartuffe som er en ganske kjent scene.. visstnok..?
139	Intervieweur	Ja ja jeg husker den
140	Nora	å så da valgte ja den oppgaven med Tartuffe da
141	Intervieweur	Ah du kunne velge?
142	Nora	æ kunne velge.
143	Intervieweur	så du valgte XXX du valgte den. Hm?
144	Nora	Og da måtte jeg jo les den første scenen første akt ganske nøye en gang til og fikk en oversikt over eller hvem som var med skrev opp litt som hvem dem var i forhold til hverandre og Madame Pernelle mora til Orgon og ja såne ting ... og såååå... viste jeg jo hva boka handla om hadde jo leste boka men her var det jo

		du skulle bare konsentrere på den scenen.. og da var det jo.. vi fikk jo noen tips fra Trude også om hva vi kunne søke på og se litt rundt omkring. da var det et radioklipp blant annet av en svensk forfatter som hadde analysert den scenen og da hørte jeg på det også var det en fransk... klipp på youtube greier (?) om den scenen så da hørte jeg på det også hadde vi skrevet sånne kort oppgave om den boka her tidligere som semesteroppgave lignende så da måtte jeg liksom fremme(?) den igjen ..... og ja	
145	Intervieweur	Hvordan så... når du fikk oppgaven, så.... hva gjorde du... når du fikk oppgaven var det på papir eller på nett ?	
146	Nora	ja det var på nett ja så jeg var hjem og så åpnet jeg XXX og så hva oppgaven var og bestemt meg ganske fort for det jeg skulle ta den ...	
147	Intervieweur	Og hvordan bestemte du ?	
148	Nora	Fordi at det var Manon Lescaut oppgaven var det et utdrag av teksten så hun ville at vi skulle kun bruk det utdraget og da synes jeg at det virka litt litt vanskelig å skriv veldig mye om så et bestemt tema på en måte som var så kort, mens på Tartuffe så var det litt mer som åpen altså at du skulle beskriv en scene men litt mer hvordan og hvorfor kunne du bestemm selv da så det var litt mer åpent. da synes jeg virka også jeg hadde lest Tartuffe hadde ikke lest Manon Lescaut så godt og jeg har lest Tartuffe ganske godt så jeg føler at jeg kunne den boka litt bedre da. så da var det egentlig greit	
149	Intervieweur	Og hvordan visste du at hvordan du skulle gjøre oppgaven ?	
150	Nora	Etter at vi hadde fått oppgaven til XXX som var kl. 8 om morgenen så hadde vi egentlig forelesning her for det var jo en tirsdag XXX tror jeg tirsdag 16. ja så da hadde vi egentlig forelesning i fransk og da sa Trude at vi kunne alle sammen kom dit og kunne snakk litt om dem oppgavene så alle sammen møte opp også forklarte hu litt om hva hu tenkte at hu så etter og ville ha med og sånn. Men så sa hu jo at også egentlig begge oppgaver var ganske fri altså du kan jo... hva heter det.. selvbestemme nesten litt hva du vil legg vekt på hva du XXX sånne ting, så da... tenkte jeg at det var en grei oppgave ja	
151	Intervieweur	Så hva.. Når hun snakket om dette så hva tenkte du at du skulle gjøre	
152	Nora	hm nei jeg sett og skrev litt sån stikkord av det hun sa da og tenkte at det var litt viktig å ha med... altså hu sa jo også litt om formelle ting om hva som skal være med forside og alt antall ord og sånne ting... så XXX og bare tenk på at jeg måtte jeg prøv å vis ja... analysere det litt sånn ja vis hva det betyr kanskje og XXX	

153	Intervieweur	<u>Og hvordan</u> analyser du scenen, den dagen ?	
154	Nora	nei jeg sa XXX analyserer på at fra første scene så får vi ikke møte Tartuffe vi får møte alle andre i familien og dem snakker jo veldig mye om han så du skjønner at du.. At det begynner med tror det er Madame Pernelle kommer for å kjefta å alle sammen og sier du og du og du blah blah blah og du skjønner på en måte selv om du ikke har lest boka før og vet om hva det handler om så skjønner du nesten at det kommer fra noen andre at det ikke er bare hu som sier det når du har blitt påvirka og... så det handler om ja liksom få frem at han er selv om han er ikke til stede første scene han kommer jo langt ut i boka så han er liksom til stede likevel... og så var det noka hun sier om at det er som ... la tour de Babylone eller noe sånt her og det er jo Babylones fall jo fra Bibel hvor Gud <u>på en måte</u>	
155	Intervieweur	<u>Med Språk ?</u>	
156	Nora	<u>Språk sånn ja</u>	
157	Intervieweur	<u>Babel</u>	
158	Nora	<u>Ja</u> så tok inn det sånn og forklarer litt hvem at hvem XXX personen er og XX kjærestepika Dorine som egentlig ikke til vanlig <i>så ikke kjenner å snakk te</i> familien sin så hun er ikke redd til å si sin mening så hun sier jo veldig hva hu mener og er det eneste som ser Tartuffe for det han er, hun er jo som seer han som en impostør	
159	Intervieweur	Så det er disse ting som du merket <u>XXXX legg merke på</u>	
160	Nora	<u>Som jeg merket ja XXXXX</u>	
161	Intervieweur	Så hvordan gjør du det, hvordan var det etter møte med Trude og når satt du deg for å jobbe <u>om det skikkelig</u>	
162	Nora	<u>Det var</u> tirsdag så jeg tror jeg nok det var klokka tid eller noe annet det var jo tolv tolv kanskje. Jeg husker nesten ikke XXX .. Æ dro sikkert hjem XXX og... jo jeg skulle jobbe den dagen skulle jeg ja, så jeg lot den forståelig bare vær den dagen jeg tenkte ikke noe mer på det altså du tenker jo i hodet men jeg skrev ikke ned noen ting og dagen etter var det syttende mai så da var det jo heller ikke noe arbeid med det... og så jeg begynte ikke før den dagen etter det XXXX nå skulle ikke oppgaven være så veldig lang, jeg tror at det var bare sånn 2000 ord eller nei 1500 til 1700 ord tror jeg det var	
163	Intervieweur	Oi	

164	Nora	så det er ikke så veldig langt sååå.. Jeg var ikke sånn kjempe stresset egentlig da så jeg startet med den den attende og den skulle XXX den tjuenfjerde tror jeg ja	
165	Intervieweur	Så den tjuenfjerde så hvor langt jobbet du med den ikke tjuenfjerde den attende når du begynte	
166	Nora	attende? Så det var torsdag jeg må tenk litt av det.... Jobba sikkert... hvor mange tima, du tenker det på ?	
167	Intervieweur	Ja omtrent	
168	Nora	en tolv tretten... fem tima kanskje ?	
169	Intervieweur	og hva begynte du, jobbet du hjemme ?	
170	Nora	Jeg jobba hjem ja, nei jeg begynte med å som sagt les scenen XXX ordentlig også skrev XXX jeg tror jeg skrev nesten alt jeg ville ha med på norsk.. først .. Men også etter det, også ikke XXX dagen da, dagen etter eller litt senere i prosessen altså skrev jeg det på nytt på norsk <i>men for å enkla språket mer fordi.. altså så om jeg skrever på norsk den første gangen det har jeg ikke fått å skrive det på fransk XXX litt komplisert uansett... så jeg gjorde det enda simpler på norsk</i>	
171	Intervieweur	Og når du leste scenen og så leste du en gang eller leste du og skrev ting på samme tid <u>XXX det er du som vet</u>	
172	Nora	<u>Ja ja</u> notere litt ved siden av <i>noterene som heter hva det heter</i> 'quote' ...	
173	Intervieweur	Sitat?	
174	Nora	Sitat! Som jeg tenker det her det XXX til å være relevant ha kan vi XXXXXXXX så husk på hvor det er XXX sitater... også litt om ..... Hvis du ikke skriv så mye om resten av boka men jeg kun jeg tok med for eksempel noen ting som og da viser det jo at det har skjer senere i boka sånn ja så notere litt ved siden av når du leser	
175	Intervieweur	Så leser du også andre steder i boka ? Andre scener i boka ?	
176	Nora	Ja, det henner nå har jeg lest boka.. Flere ganger før da.. Men det henner at jeg bare slår på andre ting i boka litt senere i boka for å se om det er..	
177	Intervieweur	og sjekker du igjen i boka litt på det som... sjekker du i boka.. Nei nei det er ikke..	
178	Nora	nei eller...	
179	Intervieweur	Nei jeg tenkte om når du sier det skal skje i boka så tar du en når du var i gang med å med å lese den scenen så tok du en liten check på det som skjedde for å <u>for å se som</u>	
180	Nora	<u>Ja for å se hva som skjer</u>	

181	Intervieweur	Og så for eksempel når du så når du gjorde dette med første lesing så hvordan merket du at noe var viktig ? ... du leste noe og <u>tenkte du at</u>	
182	Nora	<u>XXX sånne ting</u> og så hvis det er noka æ tror høres litt viktig ut så må jeg prøve å oversette til norsk først for liksom så at jeg er sikker på det at jeg har forstått det hele hva det at det sier hva jeg tror det sier også tenker jo bare man vet jo litt XXX men man kan jo tolk det litt XXX det har anna mening og den har betydning og at da kan det pek tilbake på den som jeg vet kommer i boka eller en viser frem til dem som kommer. så..	
183	Intervieweur	Kan du kan du snakke om en spesiell ting som du merket i den scenen noe som du snakket om før	
184	Nora	Ja det var det var akkurat når hu hadde ikke tenkt på det første gang når jeg lest boka den når hu Madame Pernelle sier at det huset her det er som Babelstårn da, Så tenkte jeg ikke over det først, så det var sånn ja ja men så etter det XXXX ah Babelstårn ja det betyr jo det er jo et spesiell Bibelhistorie om at... menneskeren tror jeg(?) dem begynner å nærme seg Gud men Gud bare æærh også ja han bryt oss nå for vi er ikke i nærheten av Gud og det var jo litt sånn... hva skal jeg si... det viser jo forfallet hun mener jo at et forfall i huset at det ikke er et religiøst hjem noe mer og at det bare forfaller på en måten... mens dem andre tenker at dem kan ha det jo litt morsomt og greit og snillt og religiøs samtidig men ja	
185	Intervieweur	og hva husker du når du leste den... Den delen av teksten... husker du noe, et spesielt bilde, et spesielt følelse som du hadde	
186	Nora	nei jeg husker bare et bilde av det tårnet som du har sett dem bygger liksom og så måtte jeg slå opp .. Jeg huska ikke hvor det var... i Bibel... så jeg måtte Google hvor det var...	
187	Intervieweur	Så du brukte Google	
188	Nora	æ brukte Google for å finne ut, for jeg skulle jo referer etter XXX skrive om det skriver jo referer under hvor jeg XXX hvor jeg har tatt den fra, så måtte husk på hvor i Bibel det var så liksom XX	
189	Intervieweur	så leste du den.... Delen fra Bibelen på...?	
190	Nora	nei ikke fra Bib/ nei bare Google hvor i Bibelen det sto da	
191	Intervieweur	Ja og hva skrev du på, så du hadde den boka og så hadde du papir hvor du skrev ting ?	

192	Nora	ja eller PC ja	
193	Intervieweur	PC? <u>Altså du skrev på PC en?</u>	
194	Nora	<u>jeg skrev på PCen ja</u>	
195	Intervieweur	Så hva skrev du hva skrev du da?	
196	Nora	Hva jeg skrev.. Hva mener du ?	
197	Intervieweur	hva, så.. Skrev du en sånn en del notat eller var det hele setninger eller var det oppgaven som du skrev da allerede eller bare..	
198	Nora	da skrev jeg da skrev jeg	
199	Intervieweur	hva første lesing <u>første lesing</u>	
200	Nora	<u>første lesing</u> ja også dobbeltsjekka på google at XXXX Bibelshistorie og da skrev jeg at madame pernelle sier jo dette her da da da da det viser jo tilbake på.. Hvor i Bibel.. Menneskene tror at de er nære Gud men ja ja	
201	Intervieweur	også hva det skrev du det pånorsk eller på fransk?	
202	Nora	hm... jeg tror at litt begge deler.. noXXX så skriver jeg litt norske ord og så skriver jeg litt franske dem jeg vet at dem bXXX skal kom og så ja	
203	Intervieweur	og etter det så hva gjorde du?	
204	Nora	hm.. Da fortsettet jeg sikkert bare videre med resten av oppgaven da	
205	Intervieweur	og så resten av.. Så vi snakket om første lesing hva med.. Så leste du den igjen <u>en gang til flere ganger til?</u>	
206	Nora	<u>ja ja</u> jeg tror at jeg leste den to ganger hmhm	
207	Intervieweur	så hva med andre lesing ?	
208	Nora	<u>andre lesing</u>	
209	Intervieweur	<u>hva gjorde du da ?</u>	
210	Nora	øøø... da lettet jeg også etter sitata som jeg kan bruk og lettet jeg etter... øm.. Øm ... liksom det XXX står hvordan dem sier ting om dem krangler eller om dem sier det pent og rolig eller hvordan situasjonen rundt er da så da kan XXX ta med det i teksten	
211	Intervieweur	er det noeandre ting som du merket på andre lesing ?	
212	Nora	som jeg ikke har merket først ?	
213	Intervieweur	hmhm	
214	Nora	mmmm... neeeeei... jeg tror ikke det.. Ikke som jeg kan huske i hvert fall..	
215	Intervieweur	er det noe spesielt som du husker husker du at du gjorde noe spesielt eller at du	

		tenkte på noe spesielt på andre gange, at du skrev noe annet.. På Pcen (silence)	
216	Nora	..... na.. Kan/ kan vel henne at jeg skrev.. at jeg merka at hun.. Dorine XX jente xx var litt.. Hva skal jeg si.. Frempå og at hun som gikk litt ut av sin plass hvis du skjønner.. At hu egentlig var eller kanskje selv om hu er sjener og XX så er hu egentlig noe mer smarter enn alle.. for det er hu som ser sannheten kan du si	
217	Intervieweur	og hvordan hvordan merket du den ? <u>I teksten ?</u>	
218	Nora	<u>nei altså jeg</u> det er ikke sånn at jeg merket det alene det var jo sammen.. Jeg leste det hu sier og hørt på det lydeklippa den andre som har liksom XX ikke komme på alt selv (rires) så ja <u>altså</u>	
219	Intervieweur	så når hørte du på disse så det var to klippene <u>en fra en svensk</u>	
220	Nora	<u>en franske og en svenske</u>	
221	Intervieweur	så du hørte på den... la oss se den svensk når var det var det mellom de to.. De <u>to lesing</u>	
222	Nora	<u>det var litt senere</u> så øm det var kanskje noen en dag eller to senere jeg hørt på den.. Ja.. Også.. Siter jo boka, leser.. XX Skuespille da også høre på den klippet også liksom går tilbak og ser.. Ja den her er replikken fra Dorine kan det jo være et tegn på at hu er jo, tenk på at hu har sett alt og..	
223	Intervieweur	også når du hørte på den klippet så hva gjorde du.. Hva.. hørte du på den eller gjrde du noe på samme tid ..?	
224	Nora	hm nei jeg satt bare og hør også notert ned litt stikkord av det hu sa da	
225	Intervieweur	var det noe ting som du merket fra den.. Det klipp..?	
226	Nora	hm.. Nei.. Ja.. Eller merka at.. Eller at i klippet så sier hu at... Dorine er representere som det gode or snille og tålmodige og åpne mens Tartuffe er litt som det slemme og.. altså at det kan vær han representerer jo dødsyndal (??) da det hadde jeg ikke tenkt så mye på før og at hu var dydig (?) og såne ting, det hadde jeg ikke tenkt så mye på før.. da tok jeg den med det så (rires)	
227	Intervieweur	så skrev du den ned ?	
228	Nora	ja jeg skrev den ned ja	
229	Intervieweur	og... mm.. Og når du skriver så hvordan skrever du er det som noen ideer som du har eller	
230	Nora	mm jeg skriver som regel mer bare stikkord om hva jeg må huske på å skriv ned senere noen ganger så hvis det er noka jeg tenker er vanskelig så skriver jeg gjerne en hel setning på norsk.. Også.. men Jeg XXX litt sånn franske ord hvis jeg	

		bare kan ordet der og da så det blir jo litt sånn halv påXXX også.. som regel enda litt senere i prosessen så skriver jeg litt sånn hele teksten på fransk.. og enda senere så går jeg jo gjennom så mye som mulig å sjekka alt er rett og verben er bøyd riktig og ja	
231	Intervieweur	så hvordan gjør du det når du skal .. Når du skrev egentlig oppgaven.. Begynt med som introduksjon og sånn så hvordan gjør du det ? Hva <u>starter du med</u> ?	
232	Nora	jeg starter alltid med introduksjon.. Æ må skriv i rekkefølge... så jeg starter med introduksjon...	
233	Intervieweur	hvordan skrev du den introduksjon ?	
234	Nora	hva mener du ?	
235	Intervieweur	så går du gjennom notatene dine <u>for eksempel</u>	
236	Nora	<u>notater ja</u> og alle pensumbøker XXX kjører litt generell introduksjon om perioden.. Om hvem Moliere var hvorfor at stykket var forbudt og hvilken tid på en måte det var og at... og at den XX en kjent komedie XXX i dag også er det veldig veldig kjent og at.. man.. egentlig nesten i dag også kan oppdage nye ting med stykket da.. også snakk jeg vel hoveddelen og da.. må tenke da.. presenterte jeg vel hver person først ja og skrev om hvem dem var og hva de gjorde i den scenen.. og så skrev jeg til slutt.. og så skrev jeg en litt sånn drøftings av greie hvor man sier.. der kan du vis det og det og det viser at det er jo XX også konklusjon til slutta hvor jeg bare oppsummere ja..	
237	Intervieweur	når du når du skreiver så før du begynner å skrive egentlig setninger.. Mm.. drøfter du en.. Husker ikke hvordan det.. det heter.. Sånn en plan en..	
238	Nora	om jeg leXX opp en plan ?	
239	Intervieweur	hmhm hvordan skriver du den ?	
240	Nora	mm.. Når jeg begynner så har jeg den som regel bare i hodet.. Men det hender jo at jeg skriv.. At jeg skriv litt introduksjon og skriver ja stikkord hva jeg husker skal ha med og sammen på hoveddelen og konklusjon..	
241	Intervieweur	hvilken type stikkord skrev du for introduksjon ?	
242	Nora	da var det vel sikkert.. Jeg skrev ja sikkert Moliere, forbudt, ludwig fjortende.. Og .. Hva er det man sier da.. Ja kjent komedie også ja	
243	Intervieweur	og hvordan organiserer du jobben din, så du sa at du må skrive i rekkefølge	
244	Nora	æ må skriv i rekkefølge	
245	Intervieweur	ja så først i skrev du en plan på hva som du skal skrive så skriver du hele planen	

		til oppgaven eller bare plan til introduksjon, skriver du det	
246	Nora	XXX skriver jo hele oppgaveplan først ja hmhm også når jeg er ferdig med det så.. Må man/jeg kanskje tenk litt igjen også	
247	Intervieweur	hva tenker du på da ?	
248	Nora	jeg tenker ofte på hvordan jeg vil formulere meg og hvilken ord jeg vil bruke da også	
249	Intervieweur	så hvilken ord tenkte du på den gangen du måtte bruke	
250	Nora	mm.. Nei jeg tenkte.. XXX si ....	
251	Intervieweur	men hvilken ord ville du ikke bruke ? (rires) kanskje	
252	Nora	jeg ville ikke bruke ord som var.. for komplisert på fransk sånn at det liksom helt tydelig at jeg har vært og googla det XX stedet XX om franske elever som har skrevet det.. Det ville jeg jo ikke.. Og så ville jeg jo ikke bruke akkurat den samme boken som står i pensum.. så det blir jo litt sånn.. det er jo litt ulempen med et tredje språk som du kanskje ikke kan så veldig godt da for du leser jo litt i pensum og så må du finne andre ord enn dem du bruker fordi det skal være litt eget	
253	Intervieweur	og hvordan gjør du det.. Når det er.. Du kan snakke om et spesielt tid men.. Når det var en setning eller en ting som du ville skrive men du ville skifte <u>ord</u>	
254	Nora	<u>ja .. Nei</u>	
255	Intervieweur	<u>så hva gjorde du</u>	
256	Nora	<u>XXX</u> altså man må jo le.. Finne synonymer da.. Så jeg må i synonymordbok.. Også skifte litt om på setting XXX for å si at 'på atten hundre tallet XX den periode' så må jo si 'denne perioden var på atten hundre tallet' (rires)	
257	Intervieweur	så hvor det i introduksjonen det som du..?	
257	Nora	<u>ja ja</u> det skjedde gjennom hele oppgaven det ja hmhm	
258	Intervieweur	så for eksempel hva var det som.. Som du tok fra en pensumbok..	
260	Nora	mm jeg tok... jeg husker nesten ingenting.. At... Moliere var.. Var veldig kjent forfattere altså kome, altså han skrev komedie.. Og da.. Ja fant bare ut .. XXX ut i ... og bruket andre ord og ja	
261	Intervieweur	og sjekket med synonym	
262	Nora	ja XXX også er det litt vanskelig for at jeg kan ikke XXX et synonym som jeg tenker ah det passer veldig godt men det kan jo hende at den kanskje har.. Anna.. Mening på fransk likevel da som jeg ikke skjønner så hvis det er liksom	

		ord som jeg har aldri hørt om før så tenker jeg at XX det er bare bruke litt enklest ord XXX	
263	Intervieweur	så hvordan vet du at det, hvordan merker du at det kan være et ord som..	
264	Nora	så hvis det er ett ord som jeg aldri har hørt det før og det ikke ligner på en XXX som jeg kan på engelsk eller norsk eller noka sånn så tenker jeg ha.. Ja det høres litt som ut som fancy ut kanskje best å bare ta.. Litt jo enklere	
265	Intervieweur	var det ett ord et spesielt ord du XX	
266	Nora	ja det var sikkert mange ord da men jeg kommer ikke på en nå XXX ... nei jeg kommer ikke på en	
267	Intervieweur	mmm kanskje kan vi snakke om slutten på oppgaven og det hvis du vil gjøre det... mm.. Så når leverte du oppgaven ?	
268	Nora	Ø tjuelfjerde mai	
269	Intervieweur	var det <u>siste dagen</u>	
270	Nora	<u>siste dagen</u> ja hmhm	
271	Intervieweur	og ble du ferdig.. Når ble du ferdig med den ? .. Samme dag eller	
272	Nora	tjuelfjerde mai det... har vært.. Jeg har vært kanskje helt ferdig samme dagen det skulle jeg levere klokka tolv på dagen tror jeg ... ja tolv ja.. Så jeg har vært sikkert.. Så jeg hadde jo... æ hadde gjort den ferdig dagen før helt ferdig og sånn men jeg liksom gikk over en gang til og lest over alt og bare sjekka at alle personen og verben var alt var ja.. så jeg var egentlig ferdig dagen før da	
273	Intervieweur	så dagen før når du var ferdig med skriving og alt.. Ja hele tinget.. Mm.. Hvordan visste du at du var ferdig.. At det var...	
274	Nora	mm.. Da.. Vet XXX var ferdig fordi at .. Æ følt at æ hadde fått med den viktige, dem som æ ville ha med.. Æ vet at æ hadd komm over.. Altså ordgrensa.. Og æ følt ikke at æ hadd noe mer å si egentlig..	
275	Intervieweur	og hvordan visste du at det var.. God kvalitet og det var (rires de a) nei eller det var det som du ville si at du hadde sa alt som du ville si	
276	Nora	altså det kan man jo aldri vit egentlig da men så er det også at man får beskjed at man skal skriv nok s XX 1700 ord så når det har begynnt og komme dit så følte jeg ikke at æ kunne skriv så veldig mye mere.. Hadde jo så skal man jo også holde seg til oppgaven og oppgaven var jo en scene, æ hadde jo ikke noe dratXXX (?) til å snakke mye mer om resten av boka også, men må skrive og snakke bare om åpningsscenen, og jeg følte at jeg hadde sagt det jeg kunn på	

		1700 ord så.. så var det greit	
278	Intervieweur	mm... ja og .. Hva.. Så hva var den siste ting som du gjorde med den oppgaven, før korrektur, før den dagen hvor du bare leste gjennom	
279	Nora	dagen før?	
280	Intervieweur	dagen før når du ble ferdig <u>med skrivning</u>	
281	Nora	<u>når jeg ble ferdig?</u>	
282	Intervieweur	<u>ja av innhold og</u>	
283	Nora	men som XX at jeg føler at jeg er ferdig og har jeg sagt punktum så da som regel tar jeg pause og tenker å noen annet.. Også går jeg litt tilbake litt senere.. Og les gjennom oppgaven også ser man jo alltid XXX skrivefeil eller XX noe som ikke ser rett ut så XXX må jeg sende en melding til for eksempel Siv og hør etter om setningen her er det grei eller tror du at jeg kan si det her og så sier hu ja eller nei og så må man ta en pause til og så må man skrive alle referanse som må få XXX riktig og sånn ting .. ja bibliografi	<i>Mais XX quand je sens que j'ai fini et que j'ai écrit le point final alors là d'habitude je fais une pause et je pense à autre chose... et j'y reviens plus tard... et je relis le texte et puis on trouve toujours des fautes de frappe ou des choses qui n'ont pas l'air justes alors là il faut que j'envoie un message à Siv par exemple et voir si "cette phrase-là elle est bien ?" ou "tu crois que je peux dire ça?" et alors elle dit oui ou non et ensuite il faut que je fasse une pause et il faut écrire toutes les références qu'il faut bien écrire et ce genre de trucs... oui la bibliographie</i>
284	Intervieweur	hva var det for eksempel som du var litt usikker med ? Som du måtte <u>spørre Siv om for eksempel</u>	<i>De quoi n'étais-tu pas sûre par exemple ?</i>
285	Nora	<u>XXXXXXXX</u> skal vi se... jeg spør om..... XXXX..... Jo! Æ spurt hvordan sier man... Tartuffe skal lure Orgon og så sa hun Tartuffe trompe Orgon..	
286	Intervieweur	(rires) ah ok!	<i>(rires) ah ok !</i>
287	Nora	så jeg var litt som ok det var ikke noe det var ikke noe mer enn det liksom.. Også... sa jeg.. Når man snakker om 'la piece' kan man bare bruke 'elle' peke tilbake på .. Og da sier hu 'tja heller bruk il y a' og sier ja 'hva er setningen da' og så sier jeg ' la piece a ete vue comme une critiaue de l'eglise et elle a ete interdit' og da sier hu 'critique de l'eglise, par consequence elle a ete interdit' også sier jeg ok men da kan man si 'elle a' og peke tilbake XXX sånn ja tror vi	<i>Alors là j'ai dit ok c'était pas, c'était pas plus difficile que ça. Et puis... je dis "quand on parle de "la pièce" est-ce qu'on peut dire "elle" pour y faire référence plus tard ? "et elle dit "c'est quoi la phrase ?" et là je réponds "la pièce a été vue comme une critique de l'Eglise et elle a été interdit" et là elle dit "critique de l'Eglise, par conséquence elle a été interdit" et alors là je dis "alors on peut bien dire "elle a" pour faire référence à la pièce XXX</i>
288	Intervieweur	altså du du merket fra det som hun sa at du at det var greit <u>det som du gjorde</u>	<i>Alors tu as remarqué ça à partir de ce qu'elle a dit, que c'était correct ce que tu faisais</i>
289	Nora	<u>ja ja</u>	<i>oui oui</i>
290	Intervieweur	ja selv om hun <u>foreslo noe</u>	<i>même si elle a proposé quelque chose</i>
291	Nora	<u>XXXX</u> il y a det er vel sikkert XXX jeg skal jo si hu altså stykket som jeg ville si på	

		norsk, ja stykket, det handla om XXX om jeg kan si enda XXX	
292	Intervieweur	så du sa at du kan, du hadde merket noe <u>XXX</u>	
293	Nora	ja <u>XXX</u> jeg skriver ja når du skriver det altså jeg kan si det XXX vil prøve	
294	Intervieweur	også etter det så tok du en pause og så leste du leste du oppgaven igjen ?	
295	Nora	leste oppgaven igjen ja og skrive referansene eller bibliografien.. Også.. Hender det jo at jeg kanskje tenker at å nei den setningen her den er bedre der eller den setningen der burde stå der og sånt	
296	Intervieweur	hvordan vet du da	
297	Nora	(soupleir) ... det vet jeg egentlig ikke, det er nok bare en følelse og XX har	
298	Intervieweur	hva når du leser en setning og du vet at... det må være her, hvordan vet du det at den tilhører dette stedet?	
299	Nora	det er jo sånn jeg fø <u>altså...</u>	
300	Intervieweur	<u>for eksempel hvis du tar</u>	
301	Nora	<u>hvis jeg jo</u> for eksempel hadd når jeg skrev bes i begynnelse i introduksjon så beskrevet jo Moliere og hvis jeg da plutselig lengre ned kommer med en setning om Moliere så tenkte jeg nei det tar vi opp der vi har alt om Moliere på en plass .... Også kan det jo vær at jeg vakka... en setning passer der senere for fordi at æ snakker om det samme rett under eller det peker viser frem til noen ting som jeg skal si som kommer under eller ja nei .. skal man kjenne bare litt for.. pausen	
302	Intervieweur	ja det er følelsen som du som du bruker ja ... mm også tenkte på noe at når du har et spørsmål om sprak og hvordan du skal uttrykke noe så... hvordan for eksempel hvordan vet du at du er litt usikker på.. på det som du skal si.. så ta en eksempel	
303	Nora	mm det vet jeg at jeg er alltid litt usikker på fransk (rires) ...	
304	Intervieweur	er det stunden hvor du er sikker på hva du sier	
305	Nora	ja altså sånn helt vanlige ting med hei jeg heter og jeg skal gjøre og litt sånne ting .. Men.. Nei det er jo, jeg vet jeg er usikker hvis det er ... altså bøyninga og ting som peker tilbake på subjektet og objekt så er det liksom veldig usikker da vet jeg at jeg er litt usikker og hvis det er noe subjunktiv og sånt da vet jeg at jeg er litt usikker så... <u>må jeg prøv å</u>	
306	Intervieweur	så disse ting så at du.. Legger <u>du merke til spesielt</u>	
307	Nora	<u>ja ja ...</u> kan jeg jo se at det er feil i setning og så tenker jeg nei det ser jo .. Altså på norsk så har vi jo godt og da vet jeg at det ikke funker jo på fransk så da må	

		jeg jo bare.. ja	
308	Intervieweur	og så når du ble når du så dagen etter rett før du leverte oppgaven så hva hvordan gikk det hvordan gjorde du som siste korrektur siste <u>lesing</u>	
309	Nora	<u>da</u> leser jeg vel som regel nesten bare over og da er det jo litt som at nåmå jeg lever snart så må det bare være som det er... må også tenke at å nei alt er feil! (rires) .. Også nei det er ikke XXX	
310	Intervieweur	var det noe so, følte du det sånt det en gangen	
311	Nora	altså æ føl kanskje ikke innholdsmessig men jeg føler jo absolutt at det kunne ha vært skrevet bedre med språk også jeg vet jo at det er bøyingsfeil og XXX som jeg ikke ser er det jo sikkert ..	
312	Intervieweur	så merket du var det jo i siste lesing merket du at det var fortsatt ting som du var usikker på	
313	Nora	nei fordi at etter at æ har levert så pleier jeg ikke å les oppgaven på nytt igjen for da vil jeg ikke finne noe nye feil så da var jeg ferdig med den så da .. Ja	
314	Intervieweur	også ja så det var interessant å snakke om denne oppgaven.. Vi har kanskje litt tid igjen.. Må du stikke snart	
315	Nora	mm nei det går bra nei	
316	Intervieweur	tenkte kanskje vi kan snakke om når du jobbet på en av de workshoppene. hvis vi får tid.. Mm .. Du kan velge selv hvilken som helst som du...	
317	Nora	ja på det førs, var det på det første hvor vi skulle... ja vi skulle jo finn på en sånn prosjekt som kun forandre verden eller noe sånn	<i>Oui pendant le premier, c'était pendant le premier qu'on devait...? oui on devait inventer un projet qui pouvait changer le monde ou un truc comme ça</i>
318	Intervieweur	ja ja det var den du var med F2 ikke sånt	<i>Oui, c'était celui ou tu étais avec F2</i>
319	Nora	ja F2 ja .. Det var noe liksom så som så..	<i>Oui F2 oui, C'était un truc comme ça</i>
320	Intervieweur	så hvordan gikk det .. Hva startet dere med	<i>Alors ça s'est passé comment ? Vous avez commencé par quoi?</i>
321	Nora	det startet med at hun sa hva vi skull gjør (rires)	<i>Ca a commencé avec elle qui a dit ce qu'on allait faire (rires)</i>
322	Intervieweur	og var du enig ?	<i>et tu étais d'accord?</i>
323	Nora	nei jeg var egentlig ikke enig men ... XXX Det var så kort tid, altså det skulle vær 10 minutter eller noe sånn så vi fikk jo bare ti minutter jobb men også, hadde det vært et prosjekt vi skulle levere inn tre dager etterpå og vi skull virkelig jobb med det så så hadde jeg jo sikker sagt at jeg synes ikke nei XX	<i>Non, je n'étais pas vraiment d'accord mais... XXX On avait tellement peu de temps, alors ça devait durer que 10 minutes ou un truc comme ça, donc on a eu que 10 minutes pour travailler dessus, mais sinon si ça avait été un projet qu'on devait rendre trois jours après et sur lequel on devait vraiment travailler, là j'aurais vraiment dit que je n'étais pas d'accord</i>

324	Intervieweur	så hvordan gjør du det liksom i 10 minutter	<i>Donc, comment fais-tu ça en environ 10 minutes?</i>
325	Nora	det... jeg jo tenker bare hu	<i>C'est... je pense bien que elle...</i>
326	Intervieweur	ah ok (rires)	<i>ah ok(rires)</i>
327	Nora	hu snakker egentlig veldig mye og fort og XXX	<i>elle parle vraiment beaucoup et vite et XXX</i>
328	Intervieweur	ja_ det kan være ja. Hva slags innsats .. Gjorde du ?	<i>Oui c'est vrai que ça arrive. Quel genre de contribution... as-tu faite?</i>
329	Nora	æøø .. Jeg tror egentlig jeg bare ... jeg likte jo egentlig ikke ideen for dent vi skulle lage noe sånn bootcamp for slemme tenåringer og noe sånt.. Jeg føler at det var ikke noe som change the world ide .. Men det var bare ti minutter og jeg tenker at jeg mest jobber å få prata fransk og så.. så det er for å bare vær så.. hu.. skrev sånn hvordan hu ville ha det og hva vi skulle si og sånn og tok jeg bare å presenter min del da	<i>hm... Je crois que j'ai juste... je n'aimais pas vraiment l'idée parce qu'on devait créer une sorte de bootcamp pour les adolescents difficiles ou un truc comme ça... je sens que c'était pas vraiment une idée qui peut changer le monde... Mais on avait que dix minutes alors j'ai pensé que je travaillais surtout pour avoir l'occasion de parler français (...) elle... a écrit comment elle voulait qu'on fasse les choses, et ce qu'on allait dire et donc je me suis juste chargée de présenter ma partie</i>
330	Intervieweur	så hun skrev <u>alt som skulle</u>	<i>Donc elle a écrit tout ce qui devait...?</i>
331	Nora	ja altså vi skrev ikke så mye heller da ... skriv litt stikkord og ja..	<i>Oui, en même temps on a pas écrit beaucoup non plus... on a écrit quelques mots-clés et ouais...</i>
332	Intervieweur	skreve du også <u>ting</u>	<i>Toi aussi tu as écrit des choses ?</i>
333	Nora	ja ja	<i>Oui oui</i>
334	Intervieweur	hva skreve du	<i>Qu'est-ce que tu as écrit?</i>
335	Nora	æ skrev stort sett hele setninga av det jeg skal si.. Men hvis jeg har bare stikkord på fransk da jeg skal snakke så problem XXX at jeg ikke kan si noen ting .. Æ skrev hele setninga da og æ syns det er ..	<i>J'ai écrit en gros des phrases entières pour ce que j'allais dire... mais si j'ai seulement des mots-clés en français quand je dois parler, alors c'est un problème XXX je ne peux rien dire...Alors j'écris des phrases complètes et je trouve que c'est...</i>
336	Intervieweur	så du skal skrive setning. Så for eksempel når ... hva skrev du husker du <u>setningen</u>	<i>Donc tu dois écrire des phrases. Alors par exemple quand... qu'est-ce que tu as écrit ? Te souviens-tu de la phrase?</i>
337	Nora	nei jeg skull skriv om at.. XX hva var det... at det skull vær for.. Hva heter frekke tenåring eller hva det heter .. Sånn hva som sar mot sine foreldre og at dem skull få vær der en helg eller anna uke eller sommerferie eller noe annet ja så XXX	<i>Non je devais écrire que... c'était quoi déjà... que c'était pour ... comment on appelle ça des adolescents mauvais, ou comment on dit ça... Ceux qui sont (?) contre leurs parents, et qu'ils allaient pouvoir aller là-bas un week-end ou une semaine sur deux ou pendant les vacances d'été ou autre oui</i>
338	Intervieweur	også når du presenterte det så.. Hva gjorde du	<i>Et alors quand tu l'as présenté à la classe... Qu'est-ce tu as fait?</i>
339	Nora	da leste vel jo litt og prøvd XXX da	<i>Là j'ai sûrement lu un peu et essayé de XXX</i>
340	Intervieweur	og så...	<i>et ensuite...</i>

341	Nora	det var jo veldig kort tid fordi at andre personer på gruppe snakka så mye (rires)	<i>Il n'y avait pas beaucoup de temps quand même parce que les les autres personnes dans le groupe avaient beaucoup parlé</i>
342	Intervieweur	nei det var ikke så mye tid på den ja. Og.. Når du presenterte, hvordan gikk det.. Hvordan visste du at det som du sa var god sagt eller følte du at det var ting som du var usikker med når du snakket	<i>Non, il n'y avait pas beaucoup de temps pour ça c'est vrai. Et... quand tu as présenté, comment ça s'est passé? Comment savais-tu que ce que tu disais était bien dit, ou est-ce que tu sentais qu'il y avait des choses que tu disais et dont tu n'étais pas sûre quand tu parlais?</i>
343	Nora	ja det var jo æ føler sikker at det var litt usikker både på uttale og verXXXt og sånn men... hu F2 er vel ..Æ tror hu er ganske relativt flink så hu sa nok XXX så da	<i>Oui il y avait bien...je sentais bien sûr que je n'étais pas sûre à la fois sur la prononciation ou les verbes(?) et tout mais... F2 elle est bien... je crois qu'elle est relativement bonne en français donc elle m'a sûrement dit XXX</i>
344	Intervieweur	så hun sa hun noe	<i>Alors, elle... elle a dit quelque chose?</i>
345	Nora	ja sånn tips ja	<i>Oui elle m'a donné des trucs</i>
346	Intervieweur	tips sånn ja	<i>ah des trucs oui</i>
347	Nora	XXXXXX	<i>XXX</i>
348	Intervieweur	ja og ... så ditt mål var å kunne prat å kunne prate så mye med denne oppgaven, ikke sånt ?	<i>Oui alors... donc ton objectif c'était de pouvoir parler le plus possible à l'occasion de cette activité, n'est-ce pas?</i>
349	Nora	ja	<i>oui</i>
350	Intervieweur	ja ? Og følte du.. At det.. Det hjulpet med dette og du fikk prate nok med ?	<i>oui? Et alors, est-ce que tu as senti... que ça... ça t'a aidé et tu as réussi à parler suffisamment?</i>
351	Nora	ja... æ likte egentlig det jeg likt best på den var da vi alle bare sånn gikk rundt og stilt sånne spørsmål på de andre vet du husker det, ja sånn hører du på franske radio og liker du det og det og hva heter du ja og sånn det synes jeg var egentlig mye bedre ja da fikk man jo prate litt og sånt men... ja æ føler at så lenge man får prata litt fransk så XX går det bra	<i>Oui... en fait j'ai préféré quand on était tous en train de faire le tour de la salle et on posait des questions aux autres, tu te souviens, par exemple 'est-ce que tu écoutes la radio française?' et 'est-ce que tu aimes machin ou machin?' et 'comment tu t'appelles?' et des trucs comme ça. Je pense que ça c'était beaucoup mieux, parce que tout le monde avait l'occasion de parler un peu et tout mais... oui je pense que tant qu'on a l'occasion de parler un peu français, alors XXX ça va.</i>
352	Intervieweur	og ja når du pratet fransk den gang.. Så.. Hva gjorde du så tenkte du på at du skulle lære om dette eller praktisere noe ting som du ville	<i>Oui et quand tu parlais français cette fois-là, alors, que faisais-tu? Alors tu pensais que tu voulais apprendre quelque chose ou pratiquer quelque chose ?</i>
353	Nora	æ tenkte jo bare at jeg skull praktisere altså på den dagen tenker du på ?	<i>Je pensais juste que je voulais pratiquer. Tu veux dire ce-jour-là ?</i>
354	Intervieweur	noe spesielt om du ville praktisere eller du følte at siden vi snakket om dette så kan jeg prøve å bruke jeg vet ikke en type verbalform eller..	<i>un truc en particulier que tu voulais pratiquer? Ou alors tu pensais que, puisqu'on parlait de quelque chose, alors je peux essayer de l'utiliser, par exemple, je sais pas, un temps verbal, ou bien...</i>

355	Nora	nei det tenkte jeg ikke så mye på, jeg holder meg som regel til infinitiv XXXX det jeg kan best (rires)	<i>non, ça je n'y pensais pas vraiment. D'habitude je m'en tiens à l'infinitif XXX, c'est ce que je réussis le mieux (rires)</i>
356	Intervieweur	eller så var det noe spesielt som kom opp som du sa at du skulle tenke på hvis du for eksempel du snakket med F2 og dere snakket om noe spesielt og det var en spesiell del av ordforråd eller en del en verb som du var litt usikker på	<i>Ou alors, est-ce qu'il y avait quelque chose qui est venu que tu as dit, auquel tu as réfléchi, si par exemple tu étais en train de parler avec F2 et vous parliez de quelque chose en particulier, et il y avait un mot de vocabulaire ou un verbe dont tu n'étais pas sûre ?</i>
357	Nora	det var jo det var jo at det var litt ordforråd for at jeg var litt usikker på hva, jeg ville ikke XXX på norsk men ... ja tenåringa var jeg litt usikker på også liksom dem er ikke slem men dem er litt sånn ... ja fr ja frekk eller jeg vet ikke hva det heter jeg vet ikke hvordan man kaller det uoppdagend kanskje	<i>Oui il y avait bien, il y avait bien... le vocabulaire, parce que j'en étais pas sûre, je ne voulais pas XX en norvégien mais... oui 'les adolescents', ça j'en étais pas sûre, et aussi du genre ils sont pas 'mauvais' mais un peu... 'méchants' ou je sais pas comment ça se dit, je c'est pas comment ça s'appelle... "?" peut-être?</i>
358	Intervieweur	jeg vet ikke på norsk (rires) det er du som vet	<i>Je ne sais pas en norvégien, moi (rires), c'est toi qui sait</i>
359	Nora	nei så det var ett som jeg ikke hadde hørt.. ja frekk og slem og uoppdagen og naughty og rude og ja	<i>Non alors c'était un truc que je n'avais jamais entendu, oui - et - et - et naughty et rude</i>
360	Intervieweur	og hvordan sa du det på fransk ?	<i>et comment tu as dit ça en français?</i>
361	Nora	nei det husker jeg XXX ikke i det hele tatt (rires) æ skrev det jo ned men det var men F2 for at F2 hold på og lest en bok på fransk som handla om en som har en slem gutt.. Så hu hadde ord som æ kunn bruk da	
362	Intervieweur	ja men ja det var interessant, hvis vi har noe tid og fu vil gjerne gjør det så.. Så kan vi kanskje tenke på en.. Husker du den andre gangen som du var på workshop ?	
363	Nora	det var... andre gangen..	<i>C'était... la deuxième fois</i>
364	Intervieweur	husker du hvor vi var ?	<i>tu te souviens d'où on était ?</i>
365	Nora	vi var på... å herregud.. Opp.. D137 nei	<i>On était en... oh mince... en haut... D137 non?</i>
366	Intervieweur	ja det må være sånt	<i>Oui, ça doit être ça</i>
367	Nora	også var vi... herregud ... jo vi XXX	<i>aussi on était... mince... ah oui on XXX</i>
368	Intervieweur	husker du ikke hvem som var hvem var med	<i>Tu te souviens de qui était là?</i>
369	Nora	jo det var den peda, det var mæ og F2 og ei som komma litt senere ja	<i>Oui c'était (??) il y avait moi et F2 et une qui est arrivée un peu plus tard</i>
370	Intervieweur	ja det var F4 også	<i>Oui il y avait aussi F4</i>
371	Nora	også det var A1 B2	<i>Oui et il y avait les trucs A1, B2...</i>
372	Intervieweur	Ja! Det var noe sånn.. Når du skulle måle nivåen din .. Og ja det kan vi også snakke om.. Hva tenkte.. Hva gjorde du med disse .. Leste du dem ?	<i>Oui ! C'était un truc comme ça, quand vous deviez évaluer votre niveau, ah oui on peut parler de ça aussi. Qu'est-ce que tu as pensé...</i>

			<i>QU'est-ce que tu as fait avec ces documents... ? tu les as lus?</i>
373	Nora	ja ikke så mye tok med meg en hjem for å se hva jeg XXX la vekt på B2 tror jeg.. Æ har tatt noe testa før så ja	<i>Non, pas beaucoup, je les ai ramenés à la maison pour regarder ce que... j'ai regardé le B2 surtout je crois, j'ai déjà passé un test comme ça par le passé alors ouais...</i>
374	Intervieweur	så vet du at du er..	<i>Donc tu sais que tu es...?</i>
375	Nora	ja .. Det er som regel på B2 eller XXX på veldig god på forståelse og lesing og snakking men ikke så bra XXX så ja nei jeg bare..	<i>Oui, C'est normalement Ile B2, ou XXX très bien avec la compréhension, la lecture et la production orale mais pas si bien avec XXX donc non j'ai seulement...</i>
376	Intervieweur	så leste du den hjem	<i>Donc tu l'as lu à la maison ?</i>
377	Nora	nei jeg tror ikke jeg lest den XXX (rires)	<i>Non, je ne crois pas que je l'ai lu XXX (rires)</i>
378	Intervieweur	men du ville gjøre det ?	<i>Mais tu voulais le faire ?</i>
379	Nora	ja jeg ville gjøre det XXXX	<i>oui je voulais le faire XXX</i>
380	Intervieweur	hm men så når dere jobbet sammen husker du hva <u>hva var oppgaven</u>	<i>Donc quand vous avez travaillé ensemble, tu t'es souviens de la tâche que vous aviez à faire?</i>
381	Nora	<u>vi skulle</u> jo var det ikke å presenter.. En .. Presentert vi ikke Manon Lescaut eller Tartuffe ?	<i>On devait... on avait à présenter... un ... on a présenté Manon Lescaut ou Tartuffe, c'est ça, non?</i>
382	Intervieweur	nei det var ikke dem men det var en bok	<i>Non c'était pas ceux-là, c'était un livre</i>
383	Nora	husker det var en bok ja	<i>Je me souviens que c'était un livre oui</i>
384	Intervieweur	oppgaven var at du måtte måtte presentere en bok som var nyttig til fransk studenter	<i>La tâche était que vous deviez présenter un livre qui est utile pour les étudiants de français</i>
385	Nora	ja	<i>oui</i>
386	Intervieweur	så husker du det som du	<i>donc tu te souviens de celui que tu...?</i>
387	Nora	jo vi hadde pensumboka vår tror ja det l'ecole courante' eller noe sånn litteraire	<i>oui on avait le livre au programme, je crois que c'était "l'école courante" ou un truc comme ça "littéraire"</i>
388	Intervieweur	så hvordan gikk det med den oppgavenm hvordan starter <u>dere med</u>	<i>donc comment ça s'est passé avec cette tâche ? Vous avez commencé par quoi?</i>
389	Nora	<u>XXXXX</u> jeg tror at vi delte inn hvem som skulle si hva ... æ tror.. Æ snakka litt om ett kapittel som skulle være i boka som var Les lumieres tror jeg, også tror jeg at F2 snakka om introdu introdusert boka tror jeg.. Også lurer på om hu F4 sakka om, ja hva snakka hun om.. mm.. ja hvordan boka var bygd opp eller noe sånt	<i>XXX je crois qu'on a divisé qui devait dire quoi... je crois.... Que j'ai parlé un peu sur un chapitre du livre et c'était 'les lumières' je crois, et je crois que F2 a parlé de... elle a présenté le livre je crois, et je me demande ce dont F4 a parlé, oui de quoi elle a parlé? hm ah oui la façon dont le livre est construit ou quelque chose comme ça</i>
390	Intervieweur	og når du når dere delte boka så hvordan gikk det hva gjorde dere	<i>et alors quand vous avez divisé les parties du livre, comment ça s'est apssé? Qu'est-ce que vous avez fait?</i>

391	Nora	jeg tror at vi bare sa hva vi ville og da visste jeg at jeg ville presentere ett kapitel fordi jeg hadde lest litt om Les Lumieres fra før da så jeg visste at jeg kunne litt om det	<i>Je crois qu'on a juste dit ce qu'on voulait et là je savais que je voulais présenter un chapitre parce que j'avais lu un peu au sujet des lumières par le passé et donc là je savais que je savais des trucs là-dessus</i>
392	Intervieweur	og så hvordan visste du at hvordan visste du at det fordi det var noe som du ville fordi det var noe som du jobbet med	<i>Et donc comment savais-tu, comment savais-tu que...? Parce que c'était quelque chose que tu voulais faire, parce que c'était quelque chose sur lequel tu travaillais</i>
393	Nora	ja fordi altså det var noka som vi hadde jobba med XXX skriv en oppgave om det XX tror jeg. Så da sa jeg at jeg gjerne ville presenter kappitelet XXX	<i>oui parce que c'était quelque chose sur lequel on avait travaillé XXX on avait écrit un travail là-dessus XX je crois. Donc là j'ai dit que je voulais bien présenter le chapitre XXX</i>
394	Intervieweur	og så når du.. Så dere delte disse oppgavene men snakket dere om noe annet og hvordan det skulle gjøres sammen eller	<i>et donc quand tu ... donc vous avez divisé les tâches mais est-ce que vous avez parlé d'autre chose et de comment vous alliez faire ça ensemble ou non ...?</i>
395	Nora	vi gjorde sikkert det ja.. Æ tror at vi bare bestemt at vi skulle presentere... det som var i boka, presentere hvordan altså eller.. Ja XXX boka ja og litt som hvordan boka var bygd opp også ta et eksempel fra hva som sto i boka så XXX kapitelet tror jeg	<i>oui on a sûrement fait ça... je crois qu'on a juste décidé qu'on allait présenter... ce qui était dans le livre, présenter aussi comment... le livre oui un peu comment le livre est construit et aussi prendre un exemple de ce qui est dans le livre donc XX le chapitre je crois</i>
396	Intervieweur	så XXX du planlegget din del	<i>donc XXX tu as planifié ta partie?</i>
397	Nora	ja ja jeg planla min del ... og det var også det var jo litt kort tid da men så XXX sånn fort og enkelt	<i>oui oui j'ai planifié ma partie... et il y avait aussi pas beaucoup de tempscette fois mais... donc j'ai fait rapidement et simplement</i>
398	Intervieweur	XXX mer tid	<i>XXX plus de temps</i>
399	Nora	jo men XXX den var jo greit ut at det var kort også så det var jo liksom	<i>oui mais XXX c'était plutôt bien qu'il y ait peu de temps c'était un peu</i>
400	Intervieweur	så tenker du jo hvis du får jo kort tid så må du tenk på	<i>donc tu penses que.. Si tu as peu de temps alors tu dois bien réfléchir ?</i>
401	Nora	ja!	<i>oui!</i>
402	Intervieweur	også... med dette så hvordan.. Forberedte du din del	<i>alors... avec ça en tête comment... as-tu préparé ta partie?</i>
403	Nora	æ tror æ bare fant frem kapittelet i boka og skrevne litt... ja æ tror æ bare skrev litt hva som sto i den boka om periode XXX da	<i>je crois que j'ai juste été cherché le chapitre dans le livre et j'ai écrit un petit peu... je crois que j'ai juste écrit un peu sur ce qui est dans le livre sur cette période XXX</i>
404	Intervieweur	på fransk og..?	<i>en français ou...?</i>
405	Nora	på fransk ja	<i>en français oui</i>
406	Intervieweur	og.. Jobbet du alene eller snakket du med de andre når du gjorde det	<i>et... est-ce que tu travaillais toute seule ou tu parlais avec les autres pendant que tu faisais ça?</i>
407	Nora	jeg tror vi snakka litt sammen sånn kva heter med det her kva uttaler det sånn	<i>je crois qu'on parlais un peu entre nous, du genre 'comment on dit ça'</i>

		ting	<i>ou 'comment on prononce ça'</i>
408	Intervieweur	hva snakker du om	<i>de quoi parles-tu?</i>
409	Nora	æ spør dem om skal jeg si det her, kan jeg si det her og dem spø kan jeg si det her	<i>je leur demande si je devrais dire ça, comment je devrais dire ça, et elles demandent est-ce que je peux dire ça</i>
410	Intervieweur	og ja som hvordan noe kan sies, så spørsmål om språk	<i>oh d'accord, donc comment on dit quelque chose, soit des questions sur la langue</i>
411	Nora	ja språket og om det er relevant og ta dem med ja	<i>oui la langue et aussisi c'est pertinent d'en parler</i>
412	Intervieweur	også innhold og språk, hvordan visste du at noe var relevant for eksempel	<i>alors le contenu et la langue. Comment tu savais que quelqu' chose était pertinent par exemple?</i>
413	Nora	mm... det vet jo man heller ikke men når man skal presentere noka man har XXX bare plukka ut det som er	<i>hm... ça on ne sait pas vraiment non plus mais quand on doit présenter quelque chose, on a XXX juste sélectionné ce qui est...</i>
414	Intervieweur	hvordan vet du merker du at noe ikke er relevant	<i>comment remarques-tu que quelque chose n'est pas important?</i>
415	Nora	hvis det er veldig veldig veldig detaljert eller at det ikke sier noe spesielt beskrive en periode noe spesielt XXX ha med på en så kort XXX da må man bare ta det som er	<i>si c'est très très très détaillé ou si ça ne dit pas vraiment grand-chose ne décrit pas vraiment la période XXX a quelque chose de si court XXX alors il faut seulement prendre ce qui est...</i>
416	Intervieweur	for eksempel hva var det som var relevant i denne	<i>Par exemple, qu'est-ce qui est pertinent là-dedans?</i>
417	Nora	æ følte relevant at det kaltes "lumières" for det var opplysning for at det var satt fokus på science.. Og .. Separasjon litt fra Gud da, man jo skjønner at det er ikke religion som har alle spørsmålene og vi kan .. Finne ut ting selv ja	<i>j'ai trouvé que c'était pertinent que ça s'appelle "lumières" parce que c'était un éclairage, parce qu'il y avait une focalisation sur la science... et ... une séparation de la religion, les gens ont compris que ce n'est pas la religion qui a toutes les réponses et on peut... découvrir des choses par soi-même oui</i>
418	Intervieweur	hm ja det ... og når du.. Så det var jo et spørsmål om tid om... når du presenterte det så hvordan gikk det å preseng å snakke	<i>hm oui c'est... et quand tu... donc il y avait bien une question de temps... quand tu l'as présentéalors comment ça s'est passé pour présenter, pour parler ?</i>
419	Nora	æ føl at det gikk greit siden jeg hadde æ følte at æ kunn lit om denne perioden fra før så da blir man jo litt frede(?) når man prater.. Så æ følt at det gikk helt greit egentlig	<i>J'ai trouvé que c'est allé bien parce que j'ai trouvé que je savais des choses sur cette période et donc on devient plus (?) quand on parle... donc j'ai trouvé que c'est c'est bien passé en fait</i>
420	Intervieweur	hvordan følte du at det som du sa var riktig eller var det ting som når du sa dem du tenkte at kanskje var du litt usikker på	<i>comment sentais-tu que ce que tu as dit était correct ? Ou alors est-ce qu'il y avait des choses qui, quand tu les as dites, tu t'es dit que tu en étais peut-être pas sûre ?</i>
421	Nora	XXX det var riktig men om det var rett fransk XXXXX også informasjon var rett XX tatt fra boka og sånn så XXX fransken var riktig når jeg sa det det er et annet spørsmål	<i>XXX c'était correct mais si c'était du bon français... XXX alors les informations étaient correctes XXX tirées du livre et tout XXX mais si le français était correct ça c'est une autre question</i>

422	Intervieweur	når vet du .. Var det ting som du merket at du sa dem og kanskje var de ikke riktig etter at du sa dem	<i>quand sais-tu...? Est-ce qu'il y a des choses que tu as remarqués que quand tu les as dites, elles n'étaient pas correctes après que tu les aies dites?</i>
423	Nora	øøø ja det ja det var sikkert XX når man snakker og prøv å snakke litt fort og sånn så blir dem opptatt av at man bøyer bare verb for eksemepel eller ille tid XXX å nei det var jo il tror ja XXX	<i>euh... il y en avait surement XX quand on essaie de parler et qu'on essaie de parler un peu vite, alors on fait attention à conjuguer les juste les verbes ou par exemple au mauvais temps XXX 'ah non c'était "il" je crois'</i>
424	Intervieweur	og så når du merket det hva gjorde du	<i>Et alors quand tu le remarquais, tu faisais quoi?</i>
425	Nora	hvis det kommer på det der og da så prøver jeg nå og si det rette og hvis ikke så tenker jeg ja ja dem skjønner sikkert hva jeg mener	<i>si ça arrive là maintenant, alors j'essaie de le dire correctement tout de suite, mais sinon, je me dis que les gens comprennent surement ce que je veux dire</i>
426	Intervieweur	husker du en gang da det var noe sånt	<i>te souviens-tu d'une fois où c'est arrivé?</i>
427	Nora	hm... kan ikke huske akkurat nå nei.. Det XXX sikkert ... fordi XXX som regel XXX se .. Men jeg kan ikke husk noe spesielt nei	<i>hm... je n'arrive pas à me rappeler maintenant non... XXX surement... parce que XXX d'habitude XXX on voit.. Mais je ne souiens pas de quelque chose de spécial là</i>
428	Intervieweur	eller kanskje på en annen situasjon hvis du flytter til en annen situasjon kan du huske at noe sånt skjedde	<i>Ou alors dans une autre situation si tu penses à uen autres situation, est-ce que tu te rappelles que quelque chose comme ça est arrivé?</i>
429	Nora	da skjer det egentlig nesten hver gang jeg snakker da, det kan jeg ikke si så veldig mye om XXX kjent tida skal (rires) men ...	<i>Ca arrive presque à chaque fois que je parle, je ne peux pas vraiment en dire beaucoup là-dessus ... XXX (rires)</i>
430	Intervieweur	er det en situasjon som kommer.. En... en et minne	<i>est-ce qu'il y a une situation qui te vient ? Un souvenir ?</i>
431	Nora	egentlig ikke	<i>en fait non</i>
432	Intervieweur	eller en følelse som du følte når du sa noe som var som du var usikker på	<i>ou un sentiment que tu as ressenti quand tu as dit quelque chose dont tu n'étais pas sûre</i>
433	Nora	du blir jo litt som æææh.. Flau? XXX høres helt dum ut men.. Det skjer så mye det skjer så mye som regel når jeg skal si noka i flertall data også ja nei skjer XXX akkurat nå XXX	<i>on commence à se sentir généralement un peu... embarrassé?XX Ca a l'air bête mais... Ca arrive tellement souvent d'habitude quand je dois dire quelque chose au pluriel XXXX</i>
434	Intervieweur	Men nei husker du ikke en spesiell tid som det var noe mer flertalle.. Når du var i frankrike når du var på kurset	<i>Non mais est-ce que tu te rappelles un moment particulier ou tu devais dire quelque chose au pluriel... quand tu étais en France ou en cours</i>
435	Nora	..... Jeg kan ikke egentlig noe en spesiell historie nei, jeg vet bare at det skjer men ... kan ikke husk akkurat	<i>Je n'arrive pas vraiment à me rappeler une histoire particulière, je sais juste que ça arrive mais... je me rappelle pas précisément</i>
436	Intervieweur	ah det gjør ikke noe .. Det er ikke noe problem	<i>Ah ce n'est pas grave, pas de problème</i>
437	Nora	det er kanskje når ... ils prennent.. Og jeg sa je prende eller ller il prende har jeg	<i>c'est peut-être quand... 'ils prennent'... et j'ai dit 'je prende' ou 'il</i>

		sagt sikkert litt mens ils prennent	<i>prendre" j'ai dû dire ça au lieu de "ils prennent"</i>
438	Intervieweur	hmhm og når du merker en av disse.. Du vet i hodet at det er ikke riktig så hva gjør du etter det ? Ingenting eller noe ?	<i>et quand tu remarque un truc comme ça, tu sais dans ta tête que ce n'est pas correct et alors qu'est-ce que tu fais? Rien ou quelque chose ?</i>
439	Nora	det er det så når jeg merker det når jeg sier at XXX da sier ja oh non non ils prennent eller whatever men hvis jeg tenker at XXX og snakker veldig fort og ikke tenk over det så tenker jeg jo etterpå åhh æ mente jo egentlig de de tar ikke antar men håper han skjønte sikkert det fra XXX regner med at dem skjønte. (rires) fransk menn pleier og si at det var veldig grei når man snakker dem XXX at ikke du snakker på en vanlig fransk så dem.. legg forståelsen til	
440	Intervieweur	ja nei det var interessant og snakke XXX om det er andre ting som vi kan snakke om eller... ja vi kan prøve med den tredje workshop hvis du husker det husker du oppgaven som ble jobba	
441	Nora	den tredje.. For det var sånn fjerde jeg ikke var på kanskje ?	
442	Intervieweur	ja du var ikke på fjerde	
443	Nora	og det var æ og Siv og Heidi ja opp her tror jeg	
444	Intervieweur	i bygg 3 da	
445	Nora	XXX airbnb presentere leilighet og sånn	
446	Intervieweur	så hvordan gikk det hva oppgaven var at du skulle velge en type sjanger ja sjanger?	
447	Nora	ja XXX valgfri	
448	Intervieweur	og analyser og reproduser så hvordan gikk det med å analyser den oppgaven	
449	Nora	jo æ tror at ... hvXX dato var det	
450	Intervieweur	XX	
451	Nora	jeg tror i hvert fall æ var litt stresset for egentlig jeg hadde jeg noe annet å gjør den dagen så jeg vet at det var liksom ææhh fulgte ikke helt med	
452	Intervieweur	det var uken før eksamene	
453	Nora	ja så jeg satt litt med andre ting	
454	Intervieweur	tirsdag	
456	Nora	så XXX altså Siv snakker jo ganske bra fransk og Heidi er jo ganske flink på grammatikk så.. XXX (rires)	
457	Intervieweur	så du du overlate det til dem	<i>Donc tu les a laissées faire?</i>

458	Nora	ja overlate det også.. Også begge dem.. hvis dem spør selv om noka.. hvis dem to spør om noka om hvordan skriver eller hva heter det og det også hvis æ da sier kva det er for da at jeg vet om det også sier et ord så merka dem XXX de kan (?) stole på meg og så var dem søke opp det selv også 'å ja du hadde rett!' XXX (rires)	<i>oui je les ai laissées... et puis elles deux si elles demandent quelque chose sur comment on écrit quelque chose ou comment ça se dit et puis là si je dis ce que c'est parce que je sais ça et je dis un mot alors remarquent aussi XXX me faire confiance et donc elles vont chercher par elles-mêmes puis "ah mais tu avais raison!"</i>
459	Intervieweur	også de tror ikke på deg begge to	<i>Alors elles ne te font pas confiance toutes les deux ?</i>
460	Nora	nei XXXX (rires)	<i>non (rires)</i>
461	Intervieweur	var det en gang at det skjedde ? Kan du huske XX	
462	Nora	æ tror det var to eller tre ganger så det var noka i hvert fall	
463	Intervieweur	husker du ordet det var?	
464	Nora	nei.. Mm.. Øø... kva nei s nei... det var noe sånn... rolig omgivelsa eller noe sånt.. Rolig område eller.. Æ husker ikke helt hva det var det jeg husker XX at jeg la merke til det (rires)	
465	Intervieweur	og når gikk det når du hadde en spørs ett spørsmål XX spurte du dem ..?	<i>Et comment ça s'est passé quand tu avais une question? XX tu leur as demandé ?</i>
466	Nora	jeg spurte dem ja	<i>Oui je leur ai demandé</i>
467	Intervieweur	hmhm og hva hva.. svarte de raskt om hva det XXX	<i>et alors elles répondaient vite?</i>
468	Nora	ja jeg tror dem svar ganske raskt ja	<i>Oui je crois qu'elles répondaient vite</i>
469	Intervieweur	hva gjør du når du fikk svaret	<i>et quand tu recevais la réponse</i>
470	Nora	da skrev jeg si, det var sikkert æ skull si noka så jeg skrev det ned da	<i>Là je la notais, je devais sûrement dire quelque chose alors je la notait</i>
471	Intervieweur	aså når du fikk svare så da tenkte du at det var riktig..?	<i>et donc quand tu recevais la réponse tu pensais que c'était juste ?</i>
472	Nora	ja det tenker ja	<i>Oui je pense oui</i>
473	Intervieweur	og så når.. Du kan dra tilbake til begynnelse så når dere fikk oppgaven så hvordan valgte dere det skulle være Airbnb	<i>et alors quand... tu peux revenir au début, quand je vous ai donné la tâche, comment avez-vous décidé que ce serait Airbnb ?</i>
474	Nora	mm.. Jeg tror at det var bare Heidi eller Siv som bare bestemte tror jeg.. Jeg husker XX ikke helt.. Jeg tror dem bare bestemte	<i>hm... je crois que c'est sûrement Heidi ou Siv qui ont décidé... je ne me souviens pas très bien... je crois qu'elles ont juste décidé</i>
475	Intervieweur	og hva hva gjorde du	<i>et toi qu'est-ce que tu as fait ?</i>
476	Nora	XXXXX (rires)	
477	Intervieweur	mm ja så hvordan gikk det med å jobbe med dette så hvordan	<i>Alors comment ça s'est passé de travailler ensemble ? Comment ?</i>
478	Nora	mm jo vi satte oss ned også.. Tror jeg at vi søkt på en airbnb i Frankrike for å se hvordan det var også	<i>Je crois qu'on s'est lancées, je crois qu'on a cherché un Airbnb en France pour voir comment c'était</i>
479	Intervieweur	hvem var det hvem var det som søkte ?	<i>Qui c'était, qui c'était qui faisais des recherches ?</i>

480	Nora	jeg tror det var sikkert Siv.. Jeg tror det var for hun satt jo i midten så kanskje var med Pcen i midten.. Også.. så skrev vi nok bare en annonse da hmhm	<i>je crois que ça devait surement être Siv. Je pense parce qu'elle était assise au milieu et peut-être que l'ordinateur était au milieu... et puis... on a juste écrit l'annonce après ça</i>
481	Intervieweur	og hvordan var det skrev du det.. Leste du den airbnb annonse	<i>et comment c'était, est-ce que tu as écrit ? Est-ce que tu as lu une annonce Airbnb ?</i>
482	Nora	ja vi sXXX og så på den i hvert fall.. Og	<i>Oui on a... on l'a regardé au moins</i>
483	Intervieweur	så på den ?	<i>regardée?</i>
484	Nora	ja vi leste den da ja.. Også skrev vi jo bare sånn .. Sånn stikk/.. Jeg vi skrev XX liksom stikkord først.. Sånn store leilighet.. Øø..	<i>oui on l'a lue, et ensuite on a juste écrit des genres de... de mots-clés, oui on a écrit des mots-clés d'abord, du genre grand appartement</i>
485	Intervieweur	husker du disse stikkord på fransk ?	<i>tu te souviens de ces mots-clés en français ?</i>
488	Nora	mm.. Nei.. Øø.. Kva er spacious	<i>hm non... c'est quoi "spacious" ?</i>
489	Intervieweur	spacieux ?	<i>spacieux ?</i>
490	Nora	spacieux! Appartement.. Øø.. Øø ja salle de bains ... øø chambre .. Øø deux chambres je pense nei og sånne ting også.. Litt om at det var ja det var i Monac ja det var i Montecarlo tror jeg.. Centre ville .. Monaco	<i>spacieux ! Appartement... salle de bains... chambre...deux chambres je pense non et des trucs comme ça... et aussi un peu sur le fait que c'était à Monaco oui c'était à Montecarlo je crois, centre ville... Monaco</i>
491	Intervieweur	husker du en s bilde av.. Av .. Airbnb stedet eller	<i>Tu te souviens d'une photo ? De l'appartement Airbnb ?</i>
492	Nora	<i>jeg tror at annonsen.. XX nei nei .. XX jeg tror bare vi skulle XXX gå gjennom annonsen XX montecarlo</i>	<i>je crois que l'annonce... non... je crois qu'on devait XXX on a parcouru l'annonce</i>
493	Intervieweur	og hvordan gikk du med så du skrev stikkeord først ? Og <u>skrev du</u>	<i>et comment tu as... donc tu as écrit des mots-clés d'abord ? Et est-ce que tu as écrit...</i>
494	Nora	<u>ja ellers</u> jeg tror vi skrev stikkord som for annonsen og så skrev vi vel litt beskrivende setninga under tror ja .. Ja.. Også .. Husker ikke hvem som sa hva	<i>oui ou alors je crois qu'on a écrit des mots-clés pour l'annonce et ensuite on a écrit des phrases descriptives en dessous oui... et aussi... je ne rappelle plus qui a dit quoi</i>
495	Intervieweur	ja hvem var det som skrev	<i>oui qui c'est qui écrivait ?</i>
496	Nora	jeg tror alle sammen skrev litt hver siden vi skulle si litt hver .. Men jeg kan ikke husk hva det var at jeg sa ..	<i>je crois qu'on a tous écrit un peu puisqu'on devait chacune dire quelque chose... mais je ne me souviens pas de ce que j'ai dit</i>
497	Intervieweur	husker du .. Når du var der husker du noen bildet lyd noe som sa noe eller noe som du følte	<i>te rappelles-tu... quand tu étais là-bas, est-ce que tu te souviens d'images, de sons, de quelque chose que tu as dit ou que tu as ressenti ?</i>
498	Nora	jeg husker at vi spist croissant da	<i>je me rappelle qu'on mangeait des croissants</i>
499	Intervieweur	ja ? (rires)	<i>oui ? (rires)</i>
500	Nora	kan vel ha vært bare Heidi som presentert ? Æ husker ikke XXXXXXXX må jo ha	<i>c'est possible que ce soit juste Heidi qui ait présenté ? Je ne souviens</i>

		sagt noe	<i>pas. XXX J'ai bien dû dire quelque chose</i>
501	Intervieweur	ja ! Du må ha sagt noe	<i>Oui ! TU as bien dû dire quelque chose</i>
502	Nora	kanskje jeg bare satt som en setning hver/her og sånt jeg husker ikke XXX (rires)	<i>peut-être qu'on a juste fait une phrase par personne ou un truc comme ça je ne me rappelle pas</i>
503	Intervieweur	(rires) XXXXX men så hvordan visste du at det som dere skriver var greit eller	<i>mais comment savais-tu que ce que vous écriviez était correct ou non ?</i>
504	Nora	mm.. Nei fordi vi hadd .. Altså .. Det var en annonsen XXX vet XXX hvordan en annonse ser ut også... vet jeg jo at både Siv og Heidi er ganske flink til XXX så jeg stole XXXXX dem sier at det skull være sånn	<i>Non parce qu'on avait... enfin... c'était une annonce XX on sait comment c'est une annonce... et je sais que Siv et Heidi sont bonnes en français donc XXX j'ai fait confiance à ce qu'elles disaient que ça devait être juste</i>
505	Intervieweur	og når du når du leste den Airbnb så hva gjorde dere og tenkte	<i>Et alors quand tu as lu cet Airbnb alors qu'est-ce que vous avez fait et pensé ?</i>
506	Nora	altså vi bare liksom tok litt oppsett og noe sånn ord og sånn verb fra hvordan man beskrev hva som var viktig å ha XXX bad og XXX og walking distance ja litt sånne ting	<i>Alors on a juste pris un peu la structure et quelques mots et quelques verbes sur comment quelqu'un décrit les choses importantes XX la salle de bains et XXX 'walking distance' oui ce genre de choses</i>
507	Intervieweur	også.. Tror jeg gå litt tilbake men .. Planlegget dere hvordan så du skulle gjør det, så når vi snakket om det workshop 2 så var det klar at du sa du skal gjøre det du skal gjøre det XXX så hvordan gikk det	<i>et aussi... je crois que je reviens un peu en arrière mais... est-ce que vous avez planifié ce que vous deviez faire ? Alors quand on a parlé de l'atelier 2 c'était clair que vous aviez dit 'toi tu fais ça, toi tu fais ça', donc comment ça s'est passé ?</i>
508	Nora	mm æ tror at vi ikke fikk planla så veldig mye på den siste oppgaven eller.. Det var jo sikkert en plan men ... tror vi bare.. Vi brukt litt lang tid på den XXX.. Nei jeg husker ikke helt nei XXX...	<i>je crois qu'on a pas vraiment pu planifier beaucoup sur la dernière tâche ou bien... il devait bien y avoir un plan mais... je crois qu'on a juste... on a passé un peu beaucoup de temps là-dessus... non je ne me rappelle pas bien</i>
509	Intervieweur	husker du hvor du sitt hvor du satt	<i>tu te rappelles où tu étais assise ?</i>
510	Nora	ja jeg satt noe XXXX så det var Siv her og Heidi der .. Mm.. Jeg tror vi bare XXX kamm med liksom stikkord og liksom hva vi ville ha med .. XX æ kan si for eksempel på norsk at vi må ha nok det i nærheten av stranda også skrev Siv det på fransk at det .. ja close to the beach ja	<i>oui j'étais assise XXX... donc il y avait Siv et Heidi là... je crois qu'on a juste proposé des mots-clés et du genre ce qu'on voulait mettre dans l'annonce... j'ai pu dire en norvégien par exemple qu'on voulait que ce soit à proximité de la plage et alors Siv l'a écrit en français que c'était... "close to the beach"</i>
511	Intervieweur	og.. Var det.. Så det var alle som jobbet sammen	<i>Et... est-ce que... alors c'était tout le monde qui travaillait ensemble ?</i>
512	Nora	jeg tror vi gikk jo litt sammen ja tror jeg .. Jeg husker ja	<i>oui je crois qu'on a fait la tâche un peu tous ensemble oui, je me rappelle</i>
513	Intervieweur	og.. Ja men følte du nei... hm følte du at du kunne gjøre innsats på den eller	<i>et... est-ce que tu sentais que... non.. Est-ce que tu sentais que tu</i>

			<i>pouvais contribuer au travail ou non ?</i>
514	Nora	jeg følte at jeg ikke hadde noe bedre innsats enn dem XXX æ tror at jeg bare.. Husker at jeg var litt opptatt med andre ting og tenkt på en del andre ting.. Jeg var litt stresset tror jeg... sa kunne jeg ha sikkert ha <i>følt</i> meg litt bedre og vært litt mer aktivt XX den dagen .. men jeg husker at jeg holdte på noe annet	<i>J'avais l'impression de ne pas avoir d'aussi bonnes contributions que les autres... je crois que j'ai jsute... je me rappelle que j'étais un peu occupée par autre chose et que je pensais à plein d'autres choses... j'étais un peu stressée je croi. Donc je me serais surement sentie un peu mieux et j'aurais pu être plus active ce jour là ... mais je me rappellel que j'étais occupée à faire autre chose</i>
515	Intervieweur	ja var du med telefonen din kanskje	<i>oui tu étais avec ton téléphone peut-être ?</i>
516	Nora	ja XXX at det var XX i hvert fall .. Husker ikke hva det var nei.. XX rett før eksamen, hadde sikkert XXX sånn tenker jeg så jeg måtte nok XXX kunne ha sikkert vært mer aktivt	<i>Oui XXX je me rappelle aps ce que c'était XX juste avant les examens, j'avais sûrement ce genre de préoccupations, j'avais surement XXX J'aurais surement pu être plus active</i>
517	Intervieweur	hva synes du at du har lært for den gangen som	<i>Qu'est-ce que tu penses que tu as appris cette fois-là ?</i>
518	Nora	så den gangen	<i>ce jour-là ?</i>
519	Intervieweur	snakket du nok fransk til du ville	<i>est-ce que tu as parlé autant français que tu voulais ?</i>
520	Nora	nei jeg tror kanskje jeg ikke snakka så mye fransk til den dagen.. Tror kanskje jeg snakket XX mest som siste workshopen vi hadde .. Æ syns det er vanskeligere å æ syns det er veldig vansk æ syns det er vanskelig å snakk fransk når jeg vet at det er andre som snakker veldig bra fransk .. i nærheten .. da tenker jeg litt sånn at æææhh <i>det virker det som jeg skal si det ikke er det som jeg skal si ..</i> altså det er letter å prat hvis det er ingen som kan fransk eller det er bare meg for eksempel ja (rires)	<i>non je crois que je n'ai pas tellement parlé français ce jour-là... je crois que j'ai parlé XXX plus que le dernier atelier qu'on a eu... je crois que c'est plus difficile, je crois que c'est très dur de parler français quand je sais qu'il y a d'autres personnes qui parlent très bien français dans les parages... là je pense un truc comme on dirait que ce que je vais dire c'est pas exactement ce que je veux dire... alors c'est plus facile de parler si il y a personne qui parle français ou si je suis toute seule (rires)</i>
521	Intervieweur	så når du var med F2 for eksempel og med Siv og Heidi	<i>donc quand tu était avec F2 par exemple ou avec Siv et Heidi</i>
522	Nora	<u>jeg synes</u> at det var vanskelig å prat for da vet ja jo dem gjør jo sikkert ikke det men da tenker ja at de 'ææh du kan ingenting' eller .. Men	
523	Intervieweur	men hvordan det er.. Hvordan tenker du det at hvordan vet du <u>at du føler deg</u>	<i>Mais comment c'est... comment penses-tu ça que comment sais-tu que tu te sens</i>
524	Nora	nei jeg vet da at Siv sier det at du må jo prat fransk .. XXX dem vil jeg ikke liksom men jeg vet ikke det er XXX at jeg er ikke redd fra fransk og forandra at du ikke kan noe ting da også æ vet jo hvordan det selv.. eller gjorde det i hvert fall før da.. når man kjem og snakker norsk til dæ og ikke snakke.. bra norsk så tenker vi oss nei.. hva er det med dem liksom .. nå har jeg jo selv gått til utlandet og vet hvor man skulle XX og snakke et annet språk så nå tenker du 'ææh så flink du er	

		til å snakk norsk' tenker jeg XX liksom. det ... ja nei då det er bare for å dumm deg ut XXX dem andre	
525	Intervieweur	det er jo interessant, jeg tror at vi må vi må slutte .. Jeg må dra meg selv .. Er det noe annet som du vil si som du tenker	
526	Nora	nei synes det var veldig bra veldig bra tiltak.. Veldig art det var artig også synes jeg jo når man ... ja begynt å bli XXX forresten det er veldig greit å ha når man snakker ikke så mye selv så er det veldig greit å hørt litt fransk og få jobba litt mer for det forsvinner jo veldig fort når man ikke, ikke har noen ting da	
527	Intervieweur	så var det ditt mål for å kunne ja snakke prate prate mer fransk	
528	Nora	ja også tørr å prat jeg snakker veldig bra fransk når jeg snakker med meg selv (rires) Alene.. Da forstår jeg alt jeg sier ! .. Så det handla litt om som m man tørr å snakke litt foran andre	<i>oui et oser parler français. Je parle très bien français quand je parle avec moi-même (rires) toute seule... là je comprends tout ce que je dis !</i>
529	Intervieweur	så tenker at det var så det var ditt mål å kunne gjøre det også synes du at du har nådd den ? Med denne kursprogrammet?	
530	Nora	mm ja på en måte men .. Altså jeg kunne jo ha vært enda flinker og gjort det enda bedre men... føler at jeg har godt snakka litt og.. Ja	
531	Intervieweur	og hva med ting som gjeldet selvstendighet.. Hvor du skulle og se på en sjanger analyser en sjang .. Ja jeg kan ikke uttale det	
532	Nora	sjanger	
533	Intervieweur	sjanger og .. Og som når jeg forklarte noe ting om ja som du må ha ett mål, plan legge og disse ting og velge hva du skulle bruke, tror du at du fikk bruke disse ting elelr	
534	Nora	at jeg får bruke dem at jeg får bruk for dem senere, ja ?	
535	Intervieweur	senere eller du har allerede	
536	Nora	ja ja .. Æ har.. Æ tror at jeg har brukt litt sånn oppskrift og sånn, det har jeg fått bruk litt for	
537	Intervieweur	oppskrift på fransk ?	
538	Nora	ja bare ofte sånn.. Ofte så har noe sånn samtaler med meg selv på fransk hvor jeg bare prøv å bruk alt og sånn.. Og sånn når jeg er hjem prøv jeg å snakk fransk til meg selv og få gjør ting og sånn for å.. Ja holde litt ved like da .. Så da er det greit og få lær sånt da så da er det veldig greit	
539	Intervieweur	ja så det er jo interessant.. Jeg må dra så skal vi stoppe	

**Annexe 20**  
**Entretien 2 : Harald**

TP	Locuteur	Discours
1	Intervieweur	So this is an interview that is coming at the end of the course programs and the programs i got through this semester and in this interview i will ask you a number of questions in order to understand how you study and how you learn French ...XX autonomously. So, by yourself... and you shall, if you would like to, answer by describing a precise situation where you worked autonomously, I'm interested in knowing how you study and how you learn autonomously because it will help with my research and I will be talking about this in a master thesis that I'm writing right now. and it can also help you I hope to understand how you study and how you learn autonomously for French or for other things that you learn autonomously... you're allowed to stop whenever you want... so... do you agree to this (rires) <u>can we begin</u>
2	Harald	<u>yeah yeah</u> , that's fine I submit to the questioning
3	Intervieweur	ok so we can begin XXXX ok... so... First, I suggest that you answer just a few general questions before you go into talking about a specific situation... so what I'm going to ask you now is about this course program that I offer so you participated in the first like the first way that my program was going to be with the interviews that we had and then you came to the last workshop as well which was at my house. And yeah I'd like to ask you: what do you think you learned?
4	Harald	Uh... Form like directly from the ... the things you suggested?
5	Intervieweur	yeah
6	Harald	well uh... it was it was interesting to have like a diagram with learning methods just trying to think ways to learn that's really but... wasn't something I'd really thought much about before I'd just generally sat down and started working
7	Intervieweur	yeah which diagram the one with like the objectives or is it another thing you talk about
8	Harald	yeah well sort of to. Think about which... which ways you want to reach your goal and that sort of thing yeah. Which made me think of different ways to try to learn...
9	Intervieweur	did you use that for something did you think about when you were working on something yes?
10	Harald	uh yeah... I mean... I tried some different methods and kept going with the ones that seemed like they would be most useful
11	Intervieweur	ok yeah, we can talk about those like precisely later I think ... Uh generally do you feel more autonomous since you started this (rires) yeah answer whatever you want to this question
12	Harald	uh I don't know maybe sort of it's a hard question to answer
13	Intervieweur	we can uh...
14	Harald	the thing is this autonomous project for me was sort of at the same time as a very non-autonomous... Project
15	Intervieweur	as what?
16	Harald	as a non-autonomous (rires) project so well uh so well uh sort of working at the same time with this class course which of course was non-autonomous I was trying to use autonomous techniques to try to break up the <u>monotony of the course</u>

17	<b>Intervieweur</b>	<u>yeah that's interesting</u> to do ... well for example... let's maybe compare when you were studying before like when are you studying now when you're using... Those techniques um how did you study before for example
18	<b>Harald</b>	well ... Um ... Generally, in a couple of different ways with Duolingo just to sort of practice writing and thinking and sort of reflexively using French and then... And then doing grammar tasks and then doing... You know... Just straight up reading and sort of working through literature and trying to see if there is something I sort of didn't XXX there that sort of thing ... then I suppose after I tried as well reading a bit different stuff like for the for the course it was general literature
19	<b>Intervieweur</b>	the course with Priscilla?
20	<b>Harald</b>	yeah and then and then I tried reading some comic books (rires) like um what's it called... Thorgal and Lanfeust de Troy yeah like sort of old french BDs which was yeah sort of interesting you know its a bit more oral language in them so a bit of a different tradition as french written and spoken in a very different XXX literature and... and then sort of expanding to more ... listening to music and videos and just trying to find different ways to...
21	<b>Intervieweur</b>	to try to expand your learning ways (rires)
22	<b>Harald</b>	yeah like a base of... French really
23	<b>Intervieweur</b>	ok so ... um so that's it with the general questions now... um ... I would like to... If you would like to go into like ... describing... More specific situation... When you studied learned autonomously after the beginning of that program ... cause what I'm interested in is to learn how it affected you ... hm... so ... hm... for like is there something you want to talk about that comes to you that you would like to... to describe
24	<b>Harald</b>	well um... a couple of times I just... I went outside and since it was quite sunny some of the times and I just had with me some either a book or a what's it called... Bande dessinée I forget what it's called in English now for some reason (rires) ... um and then and then just sat and listened to like instrumental music and sort of noted down strange words and expressions just... interesting things... you know
25	<b>Intervieweur</b>	interesting things...?
26	<b>Harald</b>	like phrases and sort of... I don't know... Ways to express <u>yourself</u>
27	<b>Intervieweur</b>	like structures...?
28	<b>Harald</b>	XXX and things that seemed a bit strange and sometimes the words are not in the dictionary or whatever so then I just tried to find some things that
29	<b>Intervieweur</b>	for example, when which days did you do that? When it was nice outside...?
30	<b>Harald</b>	yeah cause otherwise there's not really much point in sitting outside here
31	<b>Intervieweur</b>	yeah that is true. For example, do you remember one specific day when you read a specific like um part of the comic
32	<b>Harald</b>	um... well I finished the first two issues of Lanfeust de Troy one time I was XXX
33	<b>Intervieweur</b>	(rires) XXXX
34	<b>Harald</b>	so, this is a very strange comic anyway
35	<b>Intervieweur</b>	I haven't read it but I know it's weird... um so how did that for example how did when did you start reading it for example
36	<b>Harald</b>	I read... well I bought these things in France...
37	<b>Intervieweur</b>	last semester?
38	<b>Harald</b>	yeah and then... And then I sort of just had them around and started looking through one of them one time but I didn't really... focus on that I

		suppose ... because it felt a bit sort of frivolous maybe (rires) if I was going to read French I'd try to read like proper French
39	<b>Intervieweur</b>	every French is important!
40	<b>Harald</b>	yeah yeah but still so that so that was just... So that day I just read like two issues and it seemed
41	<b>Intervieweur</b>	in just one day ?!
42	<b>Harald</b>	yeah
43	<b>Intervieweur</b>	wow!
44	<b>Harald</b>	I mean it's just comics so it's like this thick and most of it is pictures so it's not especially impressive like that but it was quite interesting cause it wasn't sort of I wasn't sure I would be able to sort of get all of it and it seemed to go quite
45	<b>Intervieweur</b>	hmhm and so how did it go when you read it what is the first thing you did when you saw the book you were like
46	<b>Harald</b>	opened it (rires)
47	<b>Intervieweur</b>	yeah opened it but did you sit you sit yourself outside did you get yourself I don't know cup of tea or something
48	<b>Harald</b>	I went outside I didn't I brought some water so I wouldn't get thirsty cause it was quite sunny and brought my sunglasses and music found the best place to sit and started reading
49	<b>Intervieweur</b>	so, you were listening to instrumental music?
50	<b>Harald</b>	yeah just like relaxing XX music (rires) which I thought was a nice... Was a nice way to sort of concentrate cause otherwise when I'm sort of trying to focus on French I listen to people singing in French so that seems like it sort of resets the mind on the kind of very focused on the lyrics whenever I listen to music
51	<b>Intervieweur</b>	you're very focused ...?
52	<b>Harald</b>	yeah, I think I'm pretty sort of concentrated person ... so when you said... that when I listen to French music I'd sort of switch over to French and when I was XX read I sort it was sort of a distraction to have someone XX me at the same time ... Which is what I normally do or at least quite often have music that I've heard a lot and don't sort of register... (rires) in the background but then XX
53	<b>Intervieweur</b>	so that time when you started reading... so you started reading the beginning did you feel like it went well or did you feel like it was hard from the beginning or?
54	<b>Harald</b>	uh it... It was easier than expected XX but I did have to check up some things <u>XX understand</u>
55	<b>Intervieweur</b>	how did how did you know that it was... So first what did you expect maybe?
56	<b>Harald</b>	I sort of expected it to be... I don't know... I tried reading some other XXX of course I had to read for this semester and that that was kind of a slog cause when you have to look up ... Five or six different terms for every page... you sort of have to switch your attention between your phone with the translator and XXX around so that's not really a nice... a way to do it in terms of sort of you sort of get distracted and after a while you're sort of not really focused on the story as much and just trying to remember words
57	<b>Intervieweur</b>	so, you're saying that when you read that book that day you... You were like focusing more on reading and not too much doing... Other things on the side?
58	<b>Harald</b>	yeah just um just I may be reading too difficult books for myself but um

59	<b>Intervieweur</b>	so when you... um when you were reading the book when you started in the beginning in the beginning ... Did you understand everything on the first page
60	<b>Harald</b>	yeah I mean ... It's not very much and most of it is very oral language and I noticed that I'm a lot better at speaking French than reading French most of the time so... so that's it sort of went pretty... It was fairly plain and silly the whole way way through...
61	<b>Intervieweur</b>	yeah so the whole thing... How long did it take you to read one actually
62	<b>Harald</b>	um... 45 minutes maybe?
63	<b>Intervieweur</b>	oh yeah that's short (rires) it's true so... but when you were like reading it did you find like certain things that you were unsure about that you didn't understand
64	<b>Harald</b>	yeah ... well first off this is sort of a fantasy thing so a lot of place names or things seem like they would be words but then they're not they're just just sound like things ... and then regular people's names as well
65	<b>Intervieweur</b>	so for example when you were like finding that did you do something did you look it up
66	<b>Harald</b>	I just sort of either wrote it down oh no I checked my phone first for the translation and then if that didnt work i just wrote it down in case it was you know something strange rather than
67	<b>Intervieweur</b>	so you wrote it down for example what did you write down?
68	<b>Harald</b>	.. Oh this question.. I can't think of any specific ones (rires)
69	<b>Intervieweur</b>	[...] Um when you when you were doing that so um... when you were writing down the words what did what did you do with them afterwards? ... did you reread them any time or (rires)?
70	<b>Harald</b>	uh no I wrote down some words and some expressions that seemed like they might be useful but I didn't really do much with them other than that
71	<b>Intervieweur</b>	have you reused them since you do you think so do you think you have reused them actually
72	<b>Harald</b>	maybe but I haven't really spoken that much French outside of.. Presentation and that sort of thing and you know... I've been sort of busy working on other stuff up to the finals XX French week... but um
73	<b>Intervieweur</b>	um.. And um... let's go back to this this like reading day... um yeah when you were when you were done reading one of the books how .. How was that, did you do something special after you were done reading the book did you reflect upon it or did you reread certain passages maybe
74	<b>Harald</b>	(rires) I noted down that I read it in a like a book like a Goodreads app
75	<b>Intervieweur</b>	AH!
76	<b>Harald</b>	cause it's a it's kind of useful to organize my thoughts about the books afterwards so I don't really write reviews or anything so I don't have XXXX
77	<b>Intervieweur</b>	[ <i>Problèmes techniques</i> ]
78	<b>Harald</b>	so and also it's nice to see people's opinions on these things and generally the opinions on the Lanfeust story were fairly positive especially from people who sort of read them when they were kids and came back to them but there were a number of people who were sort of concerned about this being very sort of ... sexist and that sort of things which I suppose I do understand cause..
79	<b>Intervieweur</b>	so were those reviews in French?
80	<b>Harald</b>	yeah or some of them at least
81	<b>Intervieweur</b>	so how was that to read those reviews in French did they XXX

82	<b>Harald</b>	again these were mostly fairly simple ones you know like um c'est comme mon enfance .. So that sort of thing and that was easy enough and then some of them were in English which of course was even easier (rires)
83	<b>Intervieweur</b>	(rires) of course .. Um maybe .. Maybe you can talk about ... another time where you studied or learned French ... or like worked with French autonomously if you would like to do that?
84	<b>Harald</b>	yeah um
85	<b>Intervieweur</b>	um.. For example it could be how you prepared for your exams, for a specific French exam or.. If you prepared for like a trip to a French-speaking country I don't remember if you did it .. Or you studied something special that you wanted to learn in French
86	<b>Harald</b>	um... well ... .. Try to think of something outside of this semester cause
87	<b>Intervieweur</b>	or maybe this semester how did you prepare um... didn't you have an exam in Priscilla's class?
88	<b>Harald</b>	yeah.. Well
89	<b>Intervieweur</b>	how did you prepare for that
90	<b>Harald</b>	I just sort of wrote text like a presentation well we had a written exam and an oral exam .. And the written exam I just sort of read the book and sort of thought about it really hard (rires)
91	<b>Intervieweur</b>	how did you go we can talk maybe about the how did you go with so the written exam, did you know what you had to do on the written exam before you started studying
92	<b>Harald</b>	I wasn't actually sure cause I haven't had French as a subject before
93	<b>Intervieweur</b>	at university you mean
94	<b>Harald</b>	no .. Yeah that's that's right I had English for a year but it's not the same thing you know so a lot of it is like the language and it was a very different focus than whatever subjects I'd had had so that so I didn't really know how to how to write the midterm assignment and that sort of thing
95	<b>Intervieweur</b>	so you had a midterm assignment as well?
96	<b>Harald</b>	cause you to have to have that to qualify for the exam
97	<b>Intervieweur</b>	oh the godkjent godkjent ting
98	<b>Harald</b>	yeah yeah and that .. Yeah that was, I succeeded but it was I got a couple of strong pointers to what they were sort of looking for and I hadn't really known that before, so that was helpful
99	<b>Intervieweur</b>	so how, that's interesting... how did you .. So you can talk about how you prepared for the we can go back that midterm actually or you can talk about how you when you received all those points what did you what did you do when you received the exam with the grade
100	<b>Harald</b>	I haven't gotten the exam yet
101	<b>Intervieweur</b>	no the midterm
102	<b>Harald</b>	uh well so .. I .. Yeah XXX about that midterm because I did sort of used that to present a particular presentation of that stuff as well
103	<b>Intervieweur</b>	so you had also a presentation wait can you just go back to me the
104	<b>Harald</b>	XXX and then midterm and then oral and then written exam at the end
105	<b>Intervieweur</b>	ok

106	<b>Harald</b>	and the oral exam was very similar to the presentation because we sort of used that as a base for the subject that was the topic sort of at this bit and then it was the same thing basically.. And then so .. The written the written midterm was... the one I got the message I was supposed to use more examples and like try to have examples from like all the way through the chapter basically and use them to sort of demonstrate truth of everything I was saying which I mean I did use examples but I didn't use enough of them obviously .. and
107	<b>Intervieweur</b>	so when you read that did .. That make you think about something, did that make you ... want to look something up or want to like write something else or I don't know if you could actually rewrite your exam but that.. Did you want to do something about it
108	<b>Harald</b>	yeah I mean... it was... XX a view into how the... Literature studies sort of work really cause I haven't really done a lot of that ... so since I'm not really studying that (rires) ... but then.. I did have to sort of rewrite it after for the oral exam.. And then.. so that was helpful cause I have a friend who .. lives well lived now... in the same apartment so he sort of checked over everything made it so it was much of a how a naturel person would talk and not
109	<b>Intervieweur</b>	AH! So you but ... when before, before he did that how did you.. So that was when you prepared for the oral exam, right
110	<b>Harald</b>	yes, also for the presentation
111	<b>Intervieweur</b>	wait you had the presentation before the midterm
112	<b>Harald</b>	yeah well midterm and presentation were like part of the same deal basically it was
113	<b>Intervieweur</b>	so it was all on the same subject that you worked on.. What was the subject?
114	<b>Harald</b>	French culture and literature, very focused on Algeria for some reason
115	<b>Intervieweur</b>	ok so that was like the whole subject and what was like your task in the in the presentation what was it
116	<b>Harald</b>	to um examine a chapter .. Uh and so it was kind of .. Strange this subject because the various topics that we were given were the same as we had had earlier and the topics that we'd been given were very unevenly divided... so I had a 3-page chapter and someone else had the history of Algeria from 1830 to 1900
117	<b>Intervieweur</b>	Ok (rires) that was probably a big difference
118	<b>Harald</b>	cause we sort of had the XXX days said that .. So I'm just warning you that I'm cutting out 57 years cause otherwise it will be too much and I sort of had to scrape for more and more stuff because there wasn't really 15-minute presentation in there on the topic
119	<b>Intervieweur</b>	so how did you prepare for that for that presentation .. How early did you start.? XX
120	<b>Harald</b>	... after like a week before or so because that was when we got the topic ... and I also had a bunch of exams before that so I couldn't really ... work then.. So then then I sort of worked through the made the changes to the original presentation so like what would be
121	<b>Intervieweur</b>	so that was what you did for the oral exam
122	<b>Harald</b>	yeah
123	<b>Intervieweur</b>	right
124	<b>Harald</b>	so
125	<b>Intervieweur</b>	so you went back to what you had already written
126	<b>Harald</b>	yes! Because the topic, we were said that we could actually use the same stuff and it was the same topic except we were supposed to add this perspective I think so I sort of worked through it and then added some stuff and changed around some stuff

127	<b>Intervieweur</b>	so for example what did you so first what did you did you reread it? And ..
128	<b>Harald</b>	yeah and .. Since I got a review of what I was doing wrong earlier that's sort of.. Change the stuff
129	<b>Intervieweur</b>	did you read the reviewed version?
130	<b>Harald</b>	yeah
131	<b>Intervieweur</b>	but for example what did you change?
132	<b>Harald</b>	uh I... added a lot more quotations like I said and then... focused a bit more on presenting an argument so having like a thesis statement and working through it throughout the text and then...
133	<b>Intervieweur</b>	so for example with this thesis statement did you have one from before when you wrote the assignment
134	<b>Harald</b>	very loosely since uh the chapter I was working on was about this woman whose life sort of contrasted very significantly with the author's and I said that that was that was the case but then for the thesis statement I sort of ..; compared them and contrasted them a bit more and sort of..
135	<b>Intervieweur</b>	compared them what?
136	<b>Harald</b>	compared the life of the author and this .. The topic of the chapter basically since they were sort of linked kind of
137	<b>Intervieweur</b>	and how did you do that did you ... how did you compare their life; did you go look for information about the author or
138	<b>Harald</b>	yeah yeah ... I looked up information about both of them so, the author was Algerian and went to France in the beginning of her life to educate for her education and was sort of one of the first Muslim woman to receive an education in France and .. And then .. the .. the topic of the chapter was about a century earlier and was one of the first feminists and uh... was actually imprisoned and sent to Algeria deported and died on the way back
139	<b>Intervieweur</b>	ok
140	<b>Harald</b>	so that was sort of a contrast there because you see like (rires)
141	<b>Intervieweur</b>	and how did you notice that contrast, did you notice it or did they talk about
142	<b>Harald</b>	no I noticed that
143	<b>Intervieweur</b>	yourself?
144	<b>Harald</b>	yeah I mean it seemed fairly clear (rires)
145	<b>Intervieweur</b>	no yeah that's great and like um... how did you ... um so when you read those comments how did you how did you know that you had to change your problem stilling for example yeah that's your question thing I don't remember how you called that in English (rires)
146	<b>Harald</b>	thesis statement
147	<b>Intervieweur</b>	yeah thesis statement
148	<b>Harald</b>	I ... well it seemed as that XXX that I should have a clearer direction for where I was going with the text and that was implied XXX and that seemed like one of the things that I'm sort of generally weak on .. So I figured I should probably work harder on that and I did and I don't know the results yet so I can't tell you if it worked or not
149	<b>Intervieweur</b>	and how did you how did you decide on that thesis statement ... did it become clear to you was it a hunch
150	<b>Harald</b>	it was.. It sort of felt like the only one I could take you know it was a very limited topic and not a lot of ways to approach it so i just sort of decided to do a straightforward comparison contrast XXX (rires) I mean..

151	<b>Intervieweur</b>	did you um.. Na .. Um and so when you um.. When you reworked those things, what else did you add for example
152	<b>Harald</b>	well... a bit about the postcolonial viewpoint.. On this.. This period... and I guess the book in general.. But so the book is postcolonial but only barely since its focused on the period of an author's life during the colonial period and it was written normally shortly after so it's a.. that was.. that was one of the things that .. that we were supposed to add to the presentation we had it was sort of ' look at this perspective' .. and so..
153	<b>Intervieweur</b>	so how did you did you research information about postcolonialism
154	<b>Harald</b>	I didn't know a lot about the whole literature field of it really so I found about about how that worked
155	<b>Intervieweur</b>	so did you research things and..
156	<b>Harald</b>	yes!
157	<b>Intervieweur</b>	and google.. What kind of things did you look up?
158	<b>Harald</b>	uh.. S... bunch of different.. Pages including Wikipedia sorry I have to say ... that (rires) .. That had to do with what postcolonial literature theory was in terms of .. Well especially about French-speaking .. Well important authors of which the author that we were working on was one so .. and then a bunch of articles about the author and this works particularly and sort of how they approached the topic of the book
159	<b>Intervieweur</b>	yeah and how did you bring back all that to your work, to your paper, to what you were writing
160	<b>Harald</b>	... I just... tried to .. Approach it.. To.. Like.. Write my thesis statement in terms of .. You know relating.. Her perspective on the story of Algeria and like her perspective on this uh... early feminist who was working for education and equal rights and that sort of thing and because there is a statement in the chapter which is about ... like this woman on the verge of giving birth to a new future and I was sort of analysing that and seeing what.. see... what she means by that essentially and sort of ... if she means that like she is standing on her shoulders as .. like the future that she is living in is a result of the work of women like her or if she means other things you know and that uh.. sort of relating that to... the curview point to this precolonial kind of .. period since I guess since this would have been ... yeah France was the first colonial nation really and this would have been very early in that period so it's almost.. whole like epoch in between
161	<b>Intervieweur</b>	and uh ... when you wrote that did you did you.. Like.. Make additions to things that you had written did you take a paragraph from like .. Deleted things or did you just add things
162	<b>Harald</b>	I didn't delete anything I just reworked and added stuff
163	<b>Intervieweur</b>	so for example think about .. One thing particularly do you remember a sentence that you added, certain words that you added?
164	<b>Harald</b>	hm... uh.. This XXX when the book was wrong.. I found out about this uh.. The book says that ... the author.. No the woman the early feminist that she died or that this time she was 44 but apparently she died when she was 47 and apparently this whole period is during the year that she died so that was wrong, added that much
165	<b>Intervieweur</b>	that's pretty important information it seems yeah .. So how did you how did you know that that was like.. important information .. What like.. How did you see it in your head for example that
166	<b>Harald</b>	nah I I just felt very smug upon discovering that the book had missed this detail and apparently had been published for sixty years
167	<b>Intervieweur</b>	(rires) ah! So you felt like you had discovered something that had never been seen before so that's that's pretty great.. Um .. And.. Nah that's really interesting.. And how did you ... so when you were preparing that how did you know that you were done, that there was nothing more left to do or...
168	<b>Harald</b>	well you never know that do you? (rires)

169	<b>Intervieweur</b>	so what so how do you know that you're not finished yet?
170	<b>Harald</b>	.. If.. Well it's just generally .. For this.. There was a time limit so we couldn't actually go further than 15 minutes
171	<b>Intervieweur</b>	15 minutes for the.. Presentation?
172	<b>Harald</b>	yeah .. So I timed myself and did the presentation through a couple times to sort of be able to speak naturally that sort of thing and then I and then when I was sort of approaching the upper limits I decided that now I can't have any more and then I worked through ... trying to cut through things that weren't really necessary and I stopped the XXX but .. but when you have a limit you sort of have to
173	<b>Intervieweur</b>	how did you when you timed yourself.. Think about the last time that you timed yourself and after that you said ok that's good I'm not timing myself anymore how did that go when you were practising it that time.. Where were you? For example.. Were you at home
174	<b>Harald</b>	yeah I was at home when I was doing the.. Practising because.. It was hard to find a room where I could stand talking to myself (rires)
175	<b>Intervieweur</b>	so were you talking to yourself were you alone
176	<b>Harald</b>	yeah just ... just... uh kind of walking .. Even though that wasn't really good practice cause... I like to like walk and talk if I ... am talking so...
177	<b>Intervieweur</b>	so you walked around your room your apartment
178	<b>Harald</b>	yeah I just I just talked about postcolonial literature ... by myself
179	<b>Intervieweur</b>	and how did you go about ... the presenting it, were you reading your notes were you trying to remember? You know what you did
180	<b>Harald</b>	I printed out the whole text which in hindsight was probably not the best idea but I did have this power point thing so I was I would try to uh.. I had like all the different subtopics had their own page and then I would try to remember based on .. yeah what I had written and I organized the text into little chunks but still the I meant that I sort of.. didn't have what was it.. keywords as such .. since I had the whole text available just to not forget anything that I had to sort of read from the text a lot
181	<b>Intervieweur</b>	so how did that go was that useful to have the whole text? You seem to say that it was... that you weren't sure about that decision in hindsight
182	<b>Harald</b>	in hindsight I should have had like two.. Copies I think.. One ...maybe.. Like.. I could flip the paper if it .. And then one keyword section and work my way through that and then.. If there was a problem I could have flipped it and then.. It would have shown the whole text...
183	<b>Intervieweur</b>	that sounds good! Did you ever do that did you do that
184	<b>Harald</b>	no I just thought about it after when I was doing it really (rires)
185	<b>Intervieweur</b>	(rires) so yeah something you could use I guess... and uh when you were doing the presentation.. When it was.. So you did it once in front of the class right?
186	<b>Harald</b>	yes
187	<b>Intervieweur</b>	and then you did it once .. that was like the exam, oral exam that you did this uh .. At the end of this semester how did that go ... how did you, did you prepare for that in a different way than when you prepared for the class?
188	<b>Harald</b>	yeah I worked a lot harder obviously while I was walking around I didn't really practice performing it surely for the class thing since it was over skype .. And you know showmanship doesn't really matter on skype.. And such.. So that was one of the things I didn't practice on.. and then .. otherwise..
189	<b>Intervieweur</b>	how did it go when you did the presentation so you were on skype
190	<b>Harald</b>	and then I just sort of read through it and then that was it.. Yeah and I didn't actually get the response on that one I got the other response on the

		written.. Which ... no I think it went fine .. it seemed like XXX were satisfied with it and I was able to take the exam which you know was part of the thing ... but I didn't actually never get any sort of feedback on that
191	<b>Intervieweur</b>	and uh... how when you were doing the oral exam how did that go when you did it and... were you looking at ... the professors, was it one professor or two professors
192	<b>Harald</b>	2 professors, well the professor and then this other person who wasn't the one that was teaching us
193	<b>Intervieweur</b>	yeah because they needed a sensor. So how did that go like did they say things while you were doing it
194	<b>Harald</b>	not while I was doing it but then we had 5 minutes for questions afterwards and then that was I think that went reasonably well
195	<b>Intervieweur</b>	did you how did it feel how did it go when you were reading the text did things like flow right or .. Were there certain things you were paying attention to when you were reading
196	<b>Harald</b>	yeah I was pretty locked into the document but I did try to .. Talk freely about 'bXXXless"points
197	<b>Intervieweur</b>	XXXX what is that?
198	<b>Harald</b>	well like extra little things that I realised in the heat of the moment that could sort of shed some light on
199	<b>Intervieweur</b>	and how did you realise these things how did you realize that how did it come to you for example think about a precise thing that that came to you in the heat of the moment
200	<b>Harald</b>	uh.. Well so I was talking a bit about Algeria the makeup of Algeria... at the time ... like.. How the society was sort of divided, cause you had these coastal regions which were more urbanized and had a large population of you know French settlers and then you had inland regions where people really couldn't read and you'd have like one or two people in the village two could read and would be like a newspaper for the whole village.. and then you had the Jews which I realized was an interesting thing because they were legally Christian in the society and the.. the laws which had been divided between Muslims and Christians and Christians had more rights and Muslims had a different like court system thing and the Jews were even though they had been living there at the same time and everything they were under the same legal rights as the Christians and so I added a little bit background there
201	<b>Intervieweur</b>	so what did you notice what is it that you noticed did you that you hadn't written before that what was the precise thing
202	<b>Harald</b>	I think it was just the Jews in general I don't think I added that in the original text and then I said it
203	<b>Intervieweur</b>	so you talked about the Jews in this.. And how.. And how did it come to you that it was interesting.. Was it because you were reading something special? What were you reading at that moment?
204	<b>Harald</b>	I was reading about the societal structures XXX like I was talking about and I just thought it could use more colour so that I had a bit more to say about that yeah
205	<b>Intervieweur</b>	so you thought you were thinking about new things did you think about those things before even if you hadn't written it down or
206	<b>Harald</b>	yeah .. But I guess I felt that... it would be too much time maybe (pires)
207	<b>Intervieweur</b>	to write?
208	<b>Harald</b>	no to for the presentation but then I guess I was a bit nervous and speaking quicker so it worked out
209	<b>Intervieweur</b>	so you added things along the way that's interesting... um and when you added that how did it go? Then you were talking more freely than previous
210	<b>Harald</b>	I was talking more freely but I was also locked a little bit into ... the .. The reading aloud kind of thing .. So probably would have been better if I had

		more loosely followed XXX think that I would have been able to sort of .. Cause it was a bit of sort of halting and stuttering .. and all switching over to that um..
211	<b>Intervieweur</b>	what did you feel like you were stuttering with
212	<b>Harald</b>	since I was speaking French and I don't know XX and I wasn't really thinking in a conversational manner I was sort of reading aloud it was a bit of a switch for me to make
213	<b>Intervieweur</b>	and how did you ...
214	<b>Harald</b>	that wasn't that wasn't so good
215	<b>Intervieweur</b>	how did you.. So what did you think when you were doing that switch to conversational conversational French
216	<b>Harald</b>	well the first time I was thinking 'shit this is a bad idea better stop better stop' but then I just had to do it because I was in the middle of (rires)
217	<b>Intervieweur</b>	so you decided to go to go along with it? (rires)
218	<b>Harald</b>	and then and then the next times it was fine because I already sort of
219	<b>Intervieweur</b>	oh so the next times went better when you. When you added things, and um
220	<b>Harald</b>	so I was thinking a bit more about how to express myself rather than just read aloud
221	<b>Intervieweur</b>	so what were you what were you paying attention to for example when you were when you were doing those things.. In the way you were talking..
222	<b>Harald</b>	uh the reactions of the listeners
223	<b>Intervieweur</b>	ah so that was your cues.. So for example what kind of reactions did they have when you started going more freely
224	<b>Harald</b>	they seemed more positive because you know .. But that's fair because I wasn't really sort of engaging with them so much.. I was just reading from a paper and occasionally looking up and gauging what was going on and when you talk more freely then the audience feels like they're sort of more
225	<b>Intervieweur</b>	mhmh so that's the impression that they gave you the two listeners
226	<b>Harald</b>	yeah ... so when we had the question round it was it was ..
227	<b>Intervieweur</b>	so how did the question round go
228	<b>Harald</b>	hm pretty well I think.. Just I got some questions about a specific chapter in the book which luckily I did remember (rires) and .. You know trying to.. Explain about the perspective of the chapter that sort of thing and why was it in the book XXX the book was very segmented; all these different pieces didn't really have maybe a.. didn't have a lot of things in common or at least not a common theme XX not the same characters not the same stories just... no this one was about this girl that was fleeing from the.. from both the rebel forces and the French army .. with her little brother and XXX the little brother dies
229	<b>Intervieweur</b>	oh sad... so what kind of questions did they ask about that
230	<b>Harald</b>	so 'do you know this chapter' and I was like 'yes' and then 'what can you tell us about the narrator and I was talking about how it was a very minimalist story and .. She doesn't really explain how she feels about it even though you can sort tell still from the sort of ... the choice of words and like the impact of the things that happen and towards the end it's like uh... when she realized her brother is dead and sort of all things around apart from that just don't really happen anymore and then it's all just about that so...
231	<b>Intervieweur</b>	and how did you explain that .. When you were talking with the.. With the <i>sensorene</i>

232	<b>Harald</b>	I don't know XXX I was just explaining it I guess
233	<b>Intervieweur</b>	and how did you how did you ... how did you explain those things were you going back in your memory and trying to read to read to explain the story.. Or give comments about it
234	<b>Harald</b>	yeah a bit of both just going through what had happen and what uh.. methods like uh... literature language tools the author had used to tell the story and why you would use those and the and.. Yeah that sort of thing.. So a bit of actual recollection and explaining a bit critical thinking about the process
235	<b>Intervieweur</b>	and uh .. So when you were saying that did the interviewer ... sensors did they give you cues did you look at them did they ...
236	<b>Harald</b>	yeah.. I was .. You're just sort of I guess you're not supposed to give cues as to whether it's going well or not but.. They seemed they seemed happy enough
237	<b>Intervieweur</b>	ok so.. So because they were showing you signs of that they were happy so.. How .. Did you know that you were on the right track ...? From that. From those cues that they were giving you
238	<b>Harald</b>	well.. If they moved to a different subject rather than try to find ... a specific ... if they stopped trying to ask you to explain closer about this XX and sort of nod and go to the next subject, then you feel like.. things were going well
239	<b>Intervieweur</b>	so at the end of this explanation about that chapter were they like nodding?
240	<b>Harald</b>	uh yeah, that did happen (rires). But I think they sort of had to dig about some things.. It wasn't XX but it seemed like it was going XX
241	<b>Intervieweur</b>	What did they ask you about for example
242	<b>Harald</b>	uh... like the ... the sort of thematic significance of the chapter in the book ..
243	<b>Intervieweur</b>	do you remember the question or?
244	<b>Harald</b>	not specifically no
245	<b>Intervieweur</b>	um... and .. When it was the end of that question process was it them that decided that they had finished how
246	<b>Harald</b>	well the question round wasn't actually that long, it was 5 minutes so... and then they did a timer that they used both for the presentation and for the questions for instance they had to do a number of people that day and I think I might have been.. No I was second to last (rires)
247	<b>Intervieweur</b>	did you feel like you had said everything that you needed to say when you were <u>done with that</u>
248	<b>Harald</b>	<u>I mean yeah..</u> I felt sort of like that when I was finished with making the presentation so... and so... They were the ones controlling the questionnaire so I was just hoping that they would finish, finish, finish (rires)
249	<b>Intervieweur</b>	you were hoping to be done with it (rires) .. Ok so that was uh .. That was interesting .. Um.. Wondering if you have another situation you would like to talk about .. That would be when you learned something in French so you were talking about those times you were reading the comics and was there another thing you were mentioning things that you were doing autonomously but I don't remember exactly what was the other things..
250	<b>Harald</b>	yeah I was doing with like a grammar workbook but that's.. Fairly boring you just do the tasks and see if its right and it XXX
251	<b>Intervieweur</b>	how did you... how do you feel how do you see that it's boring since you.. That kind of tasks
252	<b>Harald</b>	I don't really like grammar (rires) .. And also it's explaining how I worked on a grammar workbook isn't really an exciting thing for you
253	<b>Intervieweur</b>	It is! It is! Everything is

254	<b>Harald</b>	what you do is do the tasks that are written there and then if its right you check if it's correct and if it's not correct you sort of read the grammar rules a couple more times until you understand what went wrong and then you're good .. That's what you do and there's not really... a lot of .. leeway
255	<b>Intervieweur</b>	did you use anything else when you were doing those did you ... use other things like for example texts, did you reuse it to for example .. Read something in French or you said you were listening to music did that.. <u>Intersect with that work or</u>
256	<b>Harald</b>	<u>not really</u> .. Uh I suppose I would have been listening to French music for that yes but that was just .. To get in the mood ..
257	<b>Intervieweur</b>	ham .. How did you how were you deciding what you were going to work on in this grammar book
258	<b>Harald</b>	uh.. I guess I worked on the things I sort of knew about but knew I wasn't so strong on and after that I just ... went through everything basically
259	<b>Intervieweur</b>	for example what .. What was it that you were unsure about that you worked on
260	<b>Harald</b>	um... I was a bit... unsteady on the imparfait passé composé type of thing..
261	<b>Intervieweur</b>	so how did you go about studying that
262	<b>Harald</b>	um I did the tasks in the book relating to that subject
263	<b>Intervieweur</b>	so what what kind of task was it so.. Was it first task and then rules was first rules and then
264	<b>Harald</b>	well it first explains what the rules are and then like specific edge cases in that sort of thing and then it gives you a bunch of different tasks related to is this imparfait or passé composé and.. Why .. And that sort of thing
265	<b>Intervieweur</b>	so.. You have to .. So first you read the rules did you take any notes at the same time did you
266	<b>Harald</b>	if it was you know important and it seemed like something I didn't remember from before
267	<b>Intervieweur</b>	when you were reading it were they certain things that ... that you noticed 'oh yeah I know that' or certain things where you were like 'I'm really unsure about that' or how did you how did you noticed those things
268	<b>Harald</b>	I mean.. There's a bunch of things that I do remember like background information and like passive information is imparfait and ... if you have you're explaining a situation and then something else interrupts that that situation it switches to passé composé and that sort of thing.. but otherwise ..
269	<b>Intervieweur</b>	where were you when you did that .. That work on passé composé or imparfait <u>or when was it</u>
270	<b>Harald</b>	<u>XXX home but also</u> at school it was just something that you could crack open and do since you don't have to talk and walk around so it's easier to do than
271	<b>Intervieweur</b>	how long did you work on that imparfait passé composé thing
272	<b>Harald</b>	like that topic specifically?
273	<b>Intervieweur</b>	that topic yeah
274	<b>Harald</b>	uh...
275	<b>Intervieweur</b>	was it many days or...?
276	<b>Harald</b>	3 or 4 hours maybe? I don't know
277	<b>Intervieweur</b>	and uh... so you started by reading the rules that's what you said.. And then do you remember any of the examples that they used for example?
278	<b>Harald</b>	uh... not really .. I guess I XXX kind of bored with grammar
279	<b>Intervieweur</b>	(rises) but sometimes the examples can be a little like.. Can sort of mark your memory a little bit

290	<b>Harald</b>	yeah I guess .. Well.. The.. Like uh.. The telephone ringing while you were in the house sort of thing ... it's a yeah...
291	<b>Intervieweur</b>	it's one that comes up very often it's true.. And how did you do the tasks that came along that came after the rules
292	<b>Harald</b>	oh ... book is pretty clear what it wants you to do so I just do that
293	<b>Intervieweur</b>	what kind of task was it, how many tasks were they XXX
294	<b>Harald</b>	they have those tasks where it's like uh... like a one a b c d and then sort of work down that and it's like.. 5 or 10 different questions per .. Like specific rule example and then it sort of moves on to the next topic and then goes on like that yeah
295	<b>Intervieweur</b>	so you had about like this kind this many things for passé composé imparfait differences for example. So when you were doing that task that task about passé composé and imparfait so how did you do it where you are looking at how did you look at the task and realized 'ok him here I should do this one and here I should put this one'
296	<b>Harald</b>	it was like 'do I know this already' and if it seemed I did know it already then I skipped it and I didn't .. And I did it ..
297	<b>Intervieweur</b>	do you remember of any sentence in that in that... Exercise specifically that you knew that you were like 'I already know that' or that you didn't know
298	<b>Harald</b>	the sentences were all quite generic
299	<b>Intervieweur</b>	were there some that posed a little bit more of a challenge
300	<b>Harald</b>	uh.. well I don't like subjonctif either .. But that's .. Sometimes I'll even overuse it like uh.. I do it like .. What's it called 'imparfait du subjonctif ' which I don't think anyone actually does ... not when talking anyway and .. Barely when writing.. but I realized that that's too much .. and then
301	<b>Intervieweur</b>	did you did you go about reusing those things that you that you learned with these
302	<b>Harald</b>	I mean I try but sometimes you don't remember it and sometimes you do .. I don't know sometimes it doesn't really stick in your active vocabulary the stuff that you work on in grammar books like that..
303	<b>Intervieweur</b>	so do you do different things so for... To reuse those thing in a more... Free way instead of just in the grammar book
304	<b>Harald</b>	uh well I do try but uh.. The thing is I haven't really been .. In a very active...
305	<b>Intervieweur</b>	[ <i>Problèmes techniques</i> ]
306	<b>Harald</b>	I haven't been in the most active like French speaking environment this semester so .. Even though I have had 8(??) course and you know some interactions with people XX French, it's a bit different because all my focus has been on the bachelor's thesis and then.. other stuff so.. you know.. it's not so much.. so many different ways to reusing that again, especially in writing cause .. previously most of the homework and whatever .. would have been in French and I would have been <i>reading/speaking/writing</i> French a lot .. and XXX get the opportunities to try to use the stuff like that but then this semester was just one written task and then one.. exam and that was all that I technically had to write that was in French from the whole year apart from you know talking to people .. uh so.. so I didn't really get a lot of opportunities to expand..
307	<b>Intervieweur</b>	and you said you mentioned that ... the things that I presented to you during the .. Like how to maybe organize your learning did you use those things while you were thinking oh I need to learn that oh I'm not too good with that .. I should I'd like to learn that. did you plan a bit what you wanted to do or did you think about...? what your goals a bit in a more serious way than you did before
308	<b>Harald</b>	yeah I mean I was trying to ... sort of subdivide my learning like uh a concrete goal and then do that and then a concrete goal and then do that so..
309	<b>Intervieweur</b>	when did you do that for example when did you set yourself like a goal..
310	<b>Harald</b>	uh.. ...

311	<b>Intervieweur</b>	like one time
312	<b>Harald</b>	um finish this book, read this chapter you know that sort of thing but you know I guess I should have done it for more grammar as well, grammar is just so soul-destroying(?)
313	<b>Intervieweur</b>	but when you were so when you were studying this stuff .. Like which book was it for the books for the class did you mean?
314	<b>Harald</b>	yeah
315	<b>Intervieweur</b>	So how was it because that the class like you had to read something for like a certain day of the class or were you the one deciding for yourself
316	<b>Harald</b>	it was kind of not very autonomous... (rires) .. Oh we did have one .. It was some stuff that wasn't technically on the pensum
317	<b>Intervieweur</b>	yeah so how did you go about studying that, how did you decide that you wanted to do more
318	<b>Harald</b>	uh.. Well the subject was the literature of Algeria so we had the opportunity to read a book about Algeria's history and I thought that that was a good idea and for some reason it was a lot easier to read that book than the actual course book .. I guess it was more factual and I was used to reading history books from before... and less flowery language 'rires) so that was actually kind of for having a bit of a break from the tough you know... serious literature and just switching over reading about oppression and you know... farming... development...
319	<b>Intervieweur</b>	and how did you how did you read that how long did it take you to read that
320	<b>Harald</b>	it's a very small book like 100 pages uh.. I don't know how long exactly ... couple of hours or so maybe more..
321	<b>Intervieweur</b>	and how did you when did you study read that book was that before the exam, a long time before
322	<b>Harald</b>	through the semester, just to add some perspective on Algeria
323	<b>Intervieweur</b>	and what did you do when you read when you read it did you take notes did you
324	<b>Harald</b>	if there was like some like important things like a .. Dates and specific instances of like horrible massacres or that sort of thing then.. Then yes .. It was also quite interesting to see like the ... history before France in Algeria so first like a Carthage and then Rome and then the Arab and caliphates and then the Ottomans and then France .. so it's kind of you know a succession of kinds of stronger states pushing out XXXX so it was kind of nice
325	<b>Intervieweur</b>	were these kinds of things relevant to to the course
326	<b>Harald</b>	no not really, I just like it
327	<b>Intervieweur</b>	(rires) that's good also to to find things that you actually enjoy and... so how did you know where they somethings that were actually relevant.. Other things that were relevant that you for example used in your paper or your oral exam presentation.. Or just that just helped you understand parts of the course better you think? that you read in THAT book
328	<b>Harald</b>	I mean .. It was helpful when I was trying sort of explain historical situation of Algeria with the ... the societal makeup it was nice to have that in the background even if some of the human detail was .. From other sources like I was listening to podcasts and stuff
329	<b>Intervieweur</b>	oh you were also doing that
330	<b>Harald</b>	and but... There was this one called the ottoman empire podcast which dealt with you know the ottoman empire and the legions that were free of them when the empire dissolved XXX talked a lot about Algeria and ...
331	<b>Intervieweur</b>	so you found it interesting information in that podcast as well for..
332	<b>Harald</b>	yeah I mean .. It was a bunch about sexuality and stuff and that was actually kind of interesting cause it was a big topic in the book as well.. Ah not

		necessarily in the same way though so it was nice to have like a different view
333	<b>Intervieweur</b>	and uh .. So Yeah .. Now I was thinking how did you.. XX interesting.. During this class the class that you were taking with Priscilla did you think that you were making progress so with your French
334	<b>Harald</b>	not .. Uh specially no
335	<b>Intervieweur</b>	so how did you know that you weren't making progress
336	<b>Harald</b>	I know.. Thing is that it was like once a week just tune in to .. Two hours of Priscilla speaking and occasionally people were interjecting and sometimes I would talk .. But just didn't seem like the same intensive learning environment that I've been before so it might have been just not in the same not at the same speed.. just I felt it so XXX
337	<b>Intervieweur</b>	and uh.. In the end now as you are done with that course do you feel like you have.. Progressed in certain thing in French or in knowledge of culture and that topic
338	<b>Harald</b>	well yes actually.. I have uh started. .. Listening and watching more French media... like YouTube series and that sort of thing.. Also I know a little bit about what to expect from a literature course (rires) .. And I .. I don't know.. I do think I've improved its just ... didn't 'feel that much while the course was going on
339	<b>Intervieweur</b>	but now if you look at it like from perspective afterwards..
340	<b>Harald</b>	yeah
341	<b>Intervieweur</b>	you said you're listening to more looking at more French media now.. For example do you what do you do
342	<b>Harald</b>	watch YouTube videos
343	<b>Intervieweur</b>	okay what kind, if you want to say
344	<b>Harald</b>	yeah like Cyprien
345	<b>Intervieweur</b>	oh yeah
346	<b>Harald</b>	and... golden moustache and.. XXX big youtuber people who have like crazy videos ad that sort of things and then occasionally try to watch series and stuff .. Engrenages that sort of thing
347	<b>Intervieweur</b>	how do you how does it go when you watch those .. Shows or one of those videos
348	<b>Harald</b>	occasionally its quite hard cause some of them speak really fast (rires) and uh ... and part of what's .. Yeah I don't know.. It's easier when there is French subtitles as well but that can also be confusing because the French subtitles are never the same as what they're actually saying which I find very weird
349	<b>Intervieweur</b>	yeah it can be the same XXXX too ... but do you remember for example one specific video you watched or like in one of the show something that really .. Sort of. That you really got surprised by .. That you really didn't understand, that you thought was interesting
350	<b>Harald</b>	no I think it's been mostly kind of easy enough... but uh.. Cause I think most of them have fairly comprehensible accents and I've already been exposed to a lot worse in France ... one time I was sitting with these two guys that were just.. talking really really quickly with kind of heavy accents and were also kind of drunk so that was that was impossible I couldn't understand the words ..
351	<b>Intervieweur</b>	so after having that experience you feel like anything in French is
352	<b>Harald</b>	is easier yeah but it .. I won't feel as ... completely incompetent because .. That's about as bad as it can get

353	<b>Intervieweur</b>	and so.. Do you remember anything from those XXX those Cyprien videos like he uses some expressions that can be... Yeah very very oral indeed... So for example is there something that struck you
354	<b>Harald</b>	well I watched this one where they're talking about designing animals which I thought was very funny because they set up a committee and.. There's one which has a fascination with .. With big terrifying destructive animals and one of them keeps suggesting Pokémon (rires)
355	<b>Intervieweur</b>	(rires) so how did it go to watch the video, to understand what they were reading ..
356	<b>Harald</b>	well they have this little cardboard ...picture of the animals so it's uh.. 'si si c'est Pikachu il fait des eclairs' (rires) .. That's uh that helps but otherwise no it depends on the video, sometimes it's quite hard <u>sometimes its most of the time it's</u>
357	<b>Intervieweur</b>	<u>were the videos particularly hard or?</u>
358	<b>Harald</b>	there.. What was his name .. Squeazy.. Squeazy makes gaming videos and occasionally he's just finding weird stuff on the internet and uh talking about it with a friend and ...
359	<b>Intervieweur</b>	what makes it difficult?
360	<b>Harald</b>	he talks kind of fast and that's basically it, and also sometimes they they go off in weird tensions (??)
361	<b>Intervieweur</b>	and uh .. What do you do when you listen to them when you watch them sorry, are you at your home are you taking notes
362	<b>Harald</b>	mostly I'm just at home and relaxing and trying to have some French ... XXX
363	<b>Intervieweur</b>	do you put on the subtitles for example when you watch it?
364	<b>Harald</b>	if there are but there aren't always and sometimes it's computer generated and that's often more useless ... so
365	<b>Intervieweur</b>	and do you like after.. Do you watch them a few times over or is that okay with one time
366	<b>Harald</b>	normally just one time
367	<b>Intervieweur</b>	but if there is something that you think you don't understand that you think do you feel sometimes that there's something that you don't understand and that is really hindering you in the understanding of that video or
368	<b>Harald</b>	no mostly its good, I think .. I think .. I'm fairly good at comprehending at least the oral intricacies of language so that's why I like the videos more than reading ... normally I like reading more than I like videos
369	<b>Intervieweur</b>	so how do you know that it's like the intricacies of language how do you know 'oh it's something interesting, it's something I should remember' I there something that you learned particularly from a from a video from Cyprien or XXX
370	<b>Harald</b>	uh... XXX there was feels like I understand what's going on at least and then ... there's occasionally expressions which I haven't heard before and that sort of thing... I do try to remember those ... normally but YouTube is not really studying like sitting XXX
371	<b>Intervieweur</b>	but do you feel like it's like still things that you learn in that
372	<b>Harald</b>	I mean you don't always forget everything you hear do you.. At least I don't
373	<b>Intervieweur</b>	no no I never do (rires) hm.. Yeah so did these things like come up again in a conversation or in something that you listened to or did you try to actually use them again or practice them again
374	<b>Harald</b>	uh .. Not really because I haven't really spoken a lot of French apart from the occasional introduction... Skype dialog you know ... at the café
375	<b>Intervieweur</b>	yeah language café

376	<b>Harald</b>	(rires) .. Was even not speaking so much French with my ... Erasmus buddies cause we were speaking mostly English
377	<b>Intervieweur</b>	yeah that happens... XXX maybe we should stop

**Annexe 21**  
**Entretien 3 : Heidi**

TP	Locuteur	Discours	Traduction
1	Intervieweur	så i dette intervjuet skal jeg stille deg en del spørsmål for å forstå hvordan du studerer og lærer fransk selvstendig, og hvis du gjerne vil gjøre det skal du svare til disse spørsmålene med å beskrive en bestemt situasjon når du studerte og lærte fransk selvstendig. Jeg er interessert i å vite hvordan du jobber selvstendig, det skal hjelpe med forskningen min fordi jeg skriver en masteroppgave om dette som jeg gjorde dette semester på NTNU og det kan også kanskje hjelpe deg å forstå hvordan du lærer og studerer selvstendig, fransk eller andre ting. um du kan stoppe når du vil. så ja er dette greit for deg?	
2	Heidi	ja det høres veldig greit ut	
3	Intervieweur	ok så kan vi begynne?	
4	Heidi	OK	
5	Intervieweur	så i begynnelsen foreslår jeg at du svarer på en del generelle spørsmål først og etter det kan du snakke om en bestemt situasjon, men generell først. så dette handler egentlig om min om prosjektet jeg hadde for å lære selvstendig så med alt som vi har gjort sammen, hva tenker du at du har lært?	
6	Heidi	hm jeg tror at det viktigste kanskje være å bli... bevisst på.. Hvordan man kan lære sjølv og at det er ganske enkelt å gjøre det hvis man bare legger ned litt innsats... og at det er mange små ting en kan gjøres som ikke krever så mye innsats men som likevel hjelper når en skal lære seg noe nytt	<i>Je pense que je plus important est peut-être d'être... conscient de... comment on peut apprendre par soi-même et que c'est assez facile à faire si on fait juste quelques efforts, et qu'il y a plein de petites choses qu'on peut faire qui aident quand on doit apprendre quelque chose de nouveau</i>
7	Intervieweur	hvilke ting?	<i>quelles choses?</i>
8	Heidi	hm følge franske kontoer på instagram, like franske sider på facebook, sånne ting som gjør at du fXXX inn språk og... og sånn småteri liksom	<i>hm suivre des comptes français sur instagram, suivre des pages en français sur facebook, ce genre de choses qui font que tu es exposé à la langue et .. Ce genre de petites choses</i>
9	Intervieweur	det er ting som du gjør nå ?	<i>ce sont des choses que tu fais maintenant?</i>
10	Heidi	siden jeg skal lage noe nytt så kanskje prøv å finn en matoppskrift på fransk i stedenfor	<i>quand je dois préparer quelque chose de nouveau alors</i>

		på engelsk ... hvis det er liksom ja.... det små tingen som	<i>peut-être que j'essaie de trouver une recette de cuisine en français plutôt qu'en anglais.. Si c'est comme... les petites choses qui</i>
11	<b>Intervieweur</b>	er det ting som du har begynt å gjøre dette semester	<i>est-ce que ce sont des choses que tu as commencé à faire ce semestre?</i>
12	<b>Heidi</b>	ja det gjør jeg	<i>oui c'est ça</i>
13	<b>Intervieweur</b>	hmhm kanskje kan du snakke mer spesielt... på en presis måte senere. Jeg hadde et annet spørsmål. Så før, når du studerte for eksempel til en eksamen eller til noe annet som gjelder fransk, hvordan studerte du	
14	<b>Heidi</b>	(pires) hm.. Lese og repetere stoffer, løse oppgaver hvis det var det... hm .. Jobbe sammen med, jeg studerte med ei god vennine, vi jobba mye sammen med å lese, vi leste grammatikkboka så leste vi 2 sida eller noe sånt.. Og spurte vi hverandre ok hva er det ikke var noe klar, hva er det som er uklart her også snakka vi om det og prøvd å forstå sammen... og det var veldig greit...	
15	<b>Intervieweur</b>	og så i forhold til nå, hvordan studerer du, hvordan studerte du til samme type eksamene	
16	<b>Heidi</b>	jeg er kanskje mer bevisst på å som studeringa var kanskje den samme men utenom så er jeg mer bevisst på å prøv å høre fransk og gjør, ha det i bakhodet liksom, hm <b>[COUPURE DE LA COMMUNICATION et enregistrement non exploitable pendant quelques minutes]</b>	<i>Je suis peut-être plus consciente que... la façon d'étudier est peut-être la même mais je suis plus consciente d'essayer et de faire, j'ai ça dans la tête en quelque sorte</i>
17	<b>Intervieweur</b>	ja så til slutt, ikke til slutt av intervjuet men, etter dette så føler du at, føler du deg mer selvstendig ?	<i>est-ce que tu te sens plus autonome ?</i>
18	<b>Heidi</b>	XXX ja jeg vet at jeg er mer bevisst XXXX jeg kan gjøre sjølv og at det å lære sjølv holde på på seg sjølv eller men å gjøre sammen med andre	<i>oui je sais que je suis plus consciente XX je peux faire moi-même et que apprendre par soi-même XX faire tout seul mais faire des choses avec les autres</i>
19	<b>Intervieweur</b>	ja det høres bra ut at du sier dette... kanskje kan vi kan du prøve å gå tilbake til en bestemt situasjon... så jeg foreslår at du beskriver en situasjon når du studerte, lærte på en selvstendig måte siden du har startet med de intervjuet vi hadde tilbake i februar eller mars eller de workshop som vi hadde i april eller mai, eller når du jobbet bare selvstendig, de ting som du har snakket med instagram, pinterest eller matoppskrifter, du kan velge selv hva du vil snakke om	
20	<b>Heidi</b>	ja.... Jeg synes det var workshoppa dem var veldig bra, det var veldig, fikk jo mye ut av det, men... ofte så var det litt.. Det var mye mer som skjer å så det var litt... av og til litt vanskelig å prioritere det... hm	<i>Oui, j'ai trouvé que les ateliers étaient vraiment bien, ça a été enrichissant pour moi, mais... souvent c'était un peu... j'avais beaucoup de choses à faire alors c'était un peu... des fois c'était difficile de les faire passer en priorité</i>

21	<b>Intervieweur</b>	i forhold til studier mener du?	
22	<b>Heidi</b>	ja studiet og jeg er trivelig verv og sånne ting	
23	<b>Intervieweur</b>	kanskje kan vi snakke om den første workshop som du var med også spesielt gruppearbeid, så hva var det som du gjorde den gangen igjen	
24	<b>Heidi</b>	det var med vi skrev barnehistorie tror jeg	
25	<b>Intervieweur</b>	ja!	
26	<b>Heidi</b>	ja det var jo veldig morsomt å jobbe sammen i gruppen og ... litt som ikke gjør noe sånn... veldig faglig, bare gjør det morsomt med å bruke fantasien samtidig måtte tenke seg om å bruke det jeg allerede har lært og prøv å få det med til å bli morsomt	<i>Oui c'était vraiment amusant de travailler ensemble dans le groupe... du genre ne pas faire quelque chose qui soit très académique, juste s'amuser en utilisant son imagination mais en même temps il fallait penser à utiliser ce que je savait déjà et essayer d'en faire quelque chose d'amusant</i>
27	<b>Intervieweur</b>	og hvordan gikk det med å jobbe med de andre, hvordan begynte dere med å jobbe om dette...	
28	<b>Heidi</b>	vi hadde jo den... ja du anbefalte XXXX barneboka... og så si XXX litt på bilda og XXX ok hva slags historie kan vi lage ut fra det har	
29	<b>Intervieweur</b>	husker du noen bilder eller ting fra disse historiene	
30	<b>Heidi</b>	ja det var et bilde av to papagøya og vi tenkte så hvis det er barnehistorie så må vi ha en moral ... dem må være lærerikt og... XXX med kjærlighet og... homofilkjærlighet og sånnting at det ... ja.. Også bare spXXX derifra	
31	<b>Intervieweur</b>	så snakket dere sammen om hvordan gikk det også å bestemme sammen med de andre	
32	<b>Heidi</b>	det gikk ganske naturlig synes jeg... ja alle kom XXX bidrag og sånn	
33	<b>Intervieweur</b>	hvilke type, hva sa du, husker du eller hva foreslo du	
34	<b>Heidi</b>	vet ikke, alle starter med 'il etait une fois' ... det var kanskje jeg som sa det må være en moral med XXXX	
35	<b>Intervieweur</b>	er det du som kom med som fant hvilken moral det skulle være	
36	<b>Heidi</b>	nei ... det var jeg ikke, det var F9... men det er jo veldig klassiske tema i barnehistorie : vennskap, XXX, kjærlighet eller det ... å takle sine egne følelser liksom ja... sjalusi ja	
37	<b>Intervieweur</b>	var alle enige om den om det som du foreslo og det som F9 foreslo	
38	<b>Heidi</b>	ja, jeg tror det	
39	<b>Intervieweur</b>	og hvordan gikk det med å begynne med å ... tenke om hva skulle være i historien, hvilken bilder, hvilken tekst det skulle være	
40	<b>Heidi</b>	vi hadde jo det første bildet så vi begynte med det også	
41	<b>Intervieweur</b>	hvilken bilde var det	

42	<b>Heidi</b>	det var to papagøya som sa XXX også var det vel noen som fant ut anna bilde det var... en gutt og en hval sånt og da var det kanskje F28 som foreslå at vi kunne snakk om vennskaplig kjærlighet og alt liksom kjærlighet er ikke bare romantisk kjærlighet, du kan XXX, ...	
43	<b>Intervieweur</b>	hvem var det som, som skrev	
44	<b>Heidi</b>	det var F9 tror jeg eller var det meg... eller var det F4(?) ...	
45	<b>Intervieweur</b>	hadde du Pcen	
46	<b>Heidi</b>	F9 kanskje	
47	<b>Intervieweur</b>	som skrev på sider er det det som du presentere... hvilken type innsats gjorde du etter det startet med å skrive og bygge historie	
48	<b>Heidi</b>	søkte som typiske eventyr ord	
49	<b>Intervieweur</b>	på fransk ?	
50	<b>Heidi</b>	ja litt i ordbok likso... prøvd å finne som	
51	<b>Intervieweur</b>	husker du noen ord som du fant	
52	<b>Heidi</b>	papagøye... og også måtte sjekke hvilket kjønn det var det XXX kjønn .... Hvordan man skriver apekat(?) singe ... XXX .... Prøvd å finne et uttrykk for snipp snapp snute så var eventyret ute eller noe sånt	
53	<b>Intervieweur</b>	så fant du noe på dette ?	
54	<b>Heidi</b>	... det husker jeg ikke, om kanskje vi rakk det, ja du gikk lite tid	
55	<b>Intervieweur</b>	ja... men du ville finne noe sånt	
56	<b>Heidi</b>	ja	
57	<b>Intervieweur</b>	jeg vet ikke egentlig hvis vi har noe så fint enn på norsk for å si dette (pires) ... men ja også.. Hva gjorde dere, var det en person som skrev en del eller var det alle sammen som gjorde innsats mens skrivning var i gang ?	<i>Je ne suis pas sûre qu'on est quelque chose d'aussi beau qu'en norvégien pour dire ça (pires)... mais ensuite... qu'est-ce que vous avez fait ? Est-ce qu'il y avait une personne qui écrivait une partie ou est-ce que tout le monde contribuait pendant le processus d'écriture?</i>
58	<b>Heidi</b>	ja skrevde og noterte mens de andre satt og fantaserte	<i>j'écrivais et je prenais des notes pendant que les autres étaient en train d'imaginer</i>
59	<b>Intervieweur</b>	fantaserte?	<i>imaginer?</i>
60	<b>Heidi</b>	og leta etter ord og uttrykk og sånne ting.. Jeg tror jeg begynna å let etter ord og så F28.. Hu vi fordelte litt oppgaven ...	<i>et je cherchais des mots et des expressions et ce genre de choses... je crois que j'ai commencer à chercher des mots et ensuite (code)... elle on a réparti un peu les tâches</i>
61	<b>Intervieweur</b>	hvordan gikk det med å fordele oppgave, var det en person som sa du skal gjøre det, du	<i>comment ça s'est passé la répartition des tâches ? Est-ce</i>

		skal gjøre det eller var det folk som bare bestemte hva de ville gjøre	<i>que une personne a dit "toi tu fais ça, toi tu fais ça" ou alors chacune a décidé ce qu'elle voulait faire ?</i>
62	<b>Heidi</b>	ja tror at vi fordelte oss litt sammen liksom... ja ... XXX vant å gjør det her XXX var det noen sa som sa også var det XXX kan jeg gjør det og så ja	<i>je crois qu'on a un peu réparti ensemble XXX habitué à le faire... il y a quelqu'un qui a dit aussi "est-ce que je peux faire ça"</i>
63	<b>Intervieweur</b>	ja og... ved siden av den nettsiden med barneshistoriebøker, hvilken andre type ressursene brukte du ? Du sa at du søkte om ord, at du let etter ord så hvordan gjorde du det	
64	<b>Heidi</b>	brukte ordboka ordnett	
65	<b>Intervieweur</b>	ja	
66	<b>Heidi</b>	og Clue	
67	<b>Intervieweur</b>	Clue?	
68	<b>Heidi</b>	ja det er en ordbok	
69	<b>Intervieweur</b>	ja den kjenner jeg ikke	
70	<b>Heidi</b>	ja den du kan laste den ned gratis gjennom ntnu sida... jeg liker ordnett bedre men Clue dem har ikke, noen ord har ikke ordnett og XX Clue har dem	<i>Oui, celui-là tu peux le télécharger gratuitement via le site de NTNU... Je préfère Ordnett mais Clue ils ont pas... Il y a des mots qui ne sont pas dans Ordnett mais Clue les a</i>
71	<b>Intervieweur</b>	så hvordan brukte du disse to i forhold til hverandre, hvilken brukte du først og så	<i>Donc, comment est-ce que tu utilises ces deux dictionnaires l'un par rapport à l'autre ? Lequel as-tu utilisé en premier et ensuite ?</i>
72	<b>Heidi</b>	jeg brukte ordnett først for det er norsk fransk, men Clue har vel, dem kan bytte mellom norsk fransk og engelsk fransk og sånne ting ... og det hender jo seg at det ... ord vi skjønner kan brukes på... ellers engelske ord som vi skjønner passer i her og at det er kjempeXXX og XXX på fransk XXX hva, så da søker jeg på engelsk til fransk i stedet ... og så XXX å bruke litt Google translate	<i>J'utilise Ordnett en premier parce que c'est norvégien-français, mais Clue ils ont aussi, ils peuvent passer du norvégien au français à l'anglais et de genre de choses, et des fois ça arrive que... un mot qu'on connaît peut être utilisé... ou alors des mots en anglais qu'on connaît peuvent passer là ou que c'est très XXX en français, alors la je cherche plutôt de l'anglais au français. Et j'utilise aussi un peu Google Translate</i>
73	<b>Intervieweur</b>	(pires) hvordan brukte du google translate	<i>(pires) comment as-tu utilisé Google Translate ?</i>
74	<b>Heidi</b>	det er fra engelsk til fransk også jeg sjekk tilbak igjen fra fransk til engelsk for å sjekke at det fortsatt det samme at det gir mening... og sjekke på, hvis det XXX på setning som jeg har oversatt så sjekker på andre forslag ...	<i>C'est de l'anglais au français, et ensuite je vérifi dans l'autre sens du français à l'anglais pour vérifier que ça a toujours le même sens, si c'est XX sur la phrase que j'ai traduite alors je regarde d'autres propositions</i>

75	<b>Intervieweur</b>	og hvordan er den, velger du den setning eller det ord som du vet at du skal bruke	
76	<b>Heidi</b>	det er som føles best ... det er som språkfølelsen sier at det passer nok best	
77	<b>Intervieweur</b>	og hvordan føler du det, hvordan vet du eller kanskje XXX, hvordan vet du at det ikke er riktig	
78	<b>Heidi</b>	... nei du kan jo ... hvis det er liksom høres rart ut eller det er språkfølelsen ! Det føles ikke helt, det føles <i>ut XXX som skulle liksom</i>	
79	<b>Intervieweur</b>	er det at du vet fra reglene som du vet fra før, du merker at noe ...	
80	<b>Heidi</b>	ja det er liksom språkfølelsen at du... det kjennes ut som det, når du sier at det er ikke helt riktig	
81	<b>Intervieweur</b>	også når du opplever dette så sjekker du på en annen måte eller... når det er et ord som er sånt	
82	<b>Heidi</b>	ja da sjekker jeg gjerne Clue og Ornett igjen for å sjekk at det betyr jeg vil at det skal bety ... også er det sider som heter wordreference eller noe sånt	
83	<b>Intervieweur</b>	og ja, den kjenner jeg	
84	<b>Heidi</b>	dem har setninga og sånne ting ja det går XXXX jo wordreference ja, er det ... XXX	
85	<b>Intervieweur</b>	er det linguee ?	
86	<b>Heidi</b>	ja linguee !	
87	<b>Intervieweur</b>	og ja den kjenner ja også	
88	<b>Heidi</b>	den med orda brukt i setninga og sånt.. Og sjekker at det stemmer som XXXX det har XXX og... XXX bare et kjapt Google søk	
89	<b>Intervieweur</b>	og når du gjør en google søk så hvordan vet du at det er riktig eller ikke riktig, fra google søk	
90	<b>Heidi</b>	at det er jo helst hvis det er konkrete regla at vi bøyer at vi ikke det hvis XXX bøyes etter, kjønn og tall hvis det er sånn og sånn hvis det er verb i mellom og sånn ting så google adjektiv bøyning også conjugaison adjectif å sånn, så kjenner du opp francais facile eller... sånne sida	
91	<b>Intervieweur</b>	det var interessant, så etter det var dere de skrev dette, så måtte dere presentere dem, hvordan gikk det med presentasjon	
92	<b>Heidi</b>	det virke greit, vi hadde ikke så mye tid på verken planlegge eller... så det var jo litt sånn XXX fullført men ... det gikk jo greit XX vi sier kvar og sånt	
93	<b>Intervieweur</b>	husker du hva du sa	
94	<b>Heidi</b>	nei	
95	<b>Intervieweur</b>	hvilken del var det som du leste, eller fortalte om	

96	<b>Heidi</b>	... det var en av de første siden tror jeg nummer 1 eller 2	
97	<b>Intervieweur</b>	hvilken bilde var det med ?	
98	<b>Heidi</b>	det husker jeg ikke ... har det ikke XXX på meg så jeg vet ikke helst ikke	
99	<b>Intervieweur</b>	husker du hvor du sto i klassa	
100	<b>Heidi</b>	siden nummer 2 kanskje	
101	<b>Intervieweur</b>	husker du hva hvilken ord var på dette bildet	
102	<b>Heidi</b>	c'est tout a fait normal (rires)	
103	<b>Intervieweur</b>	(rires) ja husker du hva ikke var på dette bildet	
104	<b>Heidi</b>	... jeg tror det var ikke den med hvalen	
105	<b>Intervieweur</b>	med hva ?	
106	<b>Heidi</b>	med hval .. Baleine	
107	<b>Intervieweur</b>	ah (rires) var det den med papagai eller ?	
108	<b>Heidi</b>	kanskje	
109	<b>Intervieweur</b>	hmhm ser du den kanskje ... om det var det ? Ah nei det gjør ikke noe ( <i>petits problemes techniques</i> ) også hva tenkte du etter du var ferdig med presentasjonen så nei nei [ABANDON DE LA QUESTION] // vi kan hvis du vil gjerne gjør det, vi kan snakke om en annen situasjon, kanskje workshop nummer 3? hvis du husker den	<i>Nous pouvons, si tu veux bien, parler d'une autre situation, peut-être l'atelier 3? Si tu t'en souviens</i>
110	<b>Heidi</b>	var det den med meg og Siv og Nora	<i>C'était celui avec moi, Siv et Nora ?</i>
111	<b>Intervieweur</b>	ja det var den	<i>Oui c'était celui-là.</i>
112	<b>Heidi</b>	ja	<i>Oui.</i>
113	<b>Intervieweur</b>	det var i et møterom... hva.. Husker du gruppearbeid dere hadde	<i>C'était dans une salle de réunion... Que... Te souviens-tu du travail de groupe que vous aviez-fait ?</i>
114	<b>Heidi</b>	hm ja vi snakket om teksta og sånne ting	<i>Hm oui on a parlé de textes et de choses de ce genre</i>
115	<b>Intervieweur</b>	ja	<i>Oui</i>
116	<b>Heidi</b>	og vi jobba jo i .. Ja vi skulle finne ut kva var det... vi skulle lage en plan for noe ..	<i>Et on a travaillé avec... Oui on devait trouver, c'était quoi déjà... On devait planifier quelque chose</i>
117	<b>Intervieweur</b>	kanskje prøv og dra til begynnelsen av den gruppearbeid, hva var oppgaven som jeg gikk til dere ... det var dere måtte .. Ha en tekst sjange og skulle analysere den og reprodusere den .. Husker du ? Husker du hvilken type tekst dere valgte ?	<i>Essaie peut-être de revenir au début de ce travail de groupe, quel était la tâche que je vous avais donnée... C'était, vous deviez... avoir un genre de texte et l'analyser et le reproduire... te rappelles-tu? Te rappelles-tu quel type de texte vous aviez choisi?</i>
118	<b>Heidi</b>	... artikkel ?	<i>...un article?</i>

119	<b>Intervieweur</b>	nei det var ikke det ... det var ... så vi hadde gått gjennom tekstene og de eksemplene som jeg ga til dere var... husker du hva var de første eksemplene du måtte analysere, før gruppearbeid	<i>Non ce n'était pas ça, c'était... alors on avait travaillé sur les textes et les exemples que je vous avais donné... te rappelles-tu quels était les premiers exemples de texte qu'il fallait analyser, avant le travail de groupe?</i>
120	<b>Heidi</b>	det var artikkel tror jeg	<i>C'était l'article je crois</i>
121	<b>Intervieweur</b>	nei det var matoppskrift, husker du da	<i>Non c'était la recette de cuisine, te rappelles-tu maintenant?</i>
122	<b>Heidi</b>	da føler jeg meg skikkelig blømt	<i>Là je me sens sûrement un peu XXX</i>
123	<b>Intervieweur</b>	nei det ... jeg prøver å se hvis du kan huske fordi da kan du huske bedre hvis det kommer fra deg synes jeg	<i>Non c'est... j'essaie juste de voir si tu arrives à te souvenir, parce que ça veut dire que tu t'en souviens mieux si ça viens de toi je pense</i>
124	<b>Heidi</b>	ja nei det... det skylder på at jeg var i eksamenstida for da går det XXX og ikke så mye som fester seg egentlig	<i>Oui non c'est... c'est parce que c'était la période des examens et quand c'est ça c'est XXX et il n'y a pas grand-chose qui s'enregistre au final</i>
125	<b>Intervieweur</b>	nei jeg skjønner ... men dere bestemte at dere skulle jobbe med Airbnb, en Airbnb annonse	<i>non je comprends bien... mais vous vous êtes décidées à travailler sur Airbnb, une annonce Airbnb</i>
126	<b>Heidi</b>	ja ! Ja det stemmer. Vi skulle lage en sånn annonse for å legge ut en Airbnb leilighet	<i>Oui! Oui c'est ça. On devait créer une annonce de ce genre pour louer un appartement sur Airbnb</i>
127	<b>Intervieweur</b>	også hvordan bestemte dere, husker du hvordan dere startet med oppgaven	<i>Alors comment vous vous êtes décidées, te rappelles-tu comment vous avez commencé à travailler sur la tâche?</i>
128	<b>Heidi</b>	... nei ... vi ... var det vel fra noe forslag fra deg kanskje ? Også det er jo bare vi XXX rundt og ... var det jeg vet ikke helt	<i>Non... on... On a sûrement reçu des suggestions de ta part peut-être? Et puis on a sûrement juste XXX fait le tour et... est-ce que c'était moi, je ne sais pas trop</i>
129	<b>Intervieweur</b>	hvem var det som valgte, husker du ?	<i>Qui c'est qui a choisi, te rappelles-tu?</i>
130	<b>Heidi</b>	meg eller Siv kanskje ? Eller ja	<i>Moi ou Siv peut-être? Ou bien</i>
131	<b>Intervieweur</b>	ja jeg tror at det var deg eller Siv ja... husker du hvor du sto i klassa ?	<i>Oui je crois que c'était toi ou Siv oui... Te rappelles-tu où tu étais dans la classe?</i>
132	<b>Heidi</b>	ja jeg satt lengst til høyre	<i>Oui j'étais assise tout à droite</i>
133	<b>Intervieweur</b>	og hva hadde du med deg	<i>Et qu'est-ce que tu avais avec toi ?</i>
134	<b>Heidi</b>	sekken min ... PC og... skrive saker og sånne ting	<i>Mon sac... mon PC... de quoi écrire, ce genre de choses</i>
135	<b>Intervieweur</b>	hva brukte du Pcen til	<i>A quoi as-tu utilisé ton PC?</i>
136	<b>Heidi</b>	søk opp ord... og sjekke på andre ... si på franske annonse på airbnb ... for å se på noe uttrykk og sånne ting	<i>chercher des mots... et en vérifier d'autres... regarder des annonces en français sur Airbnb... pour voir quelques</i>

			<i>expressions, ce genre de choses</i>
137	<b>Intervieweur</b>	når dere begynte med oppgaven så ... så dere bestemte airbnb og.. Hva gjorde du etterpå ? Deler dere oppgaver eller planlagt noe eller noe annet	<i>Quand vous avez commencé la tâche, alors vous vous avez choisi Airbnb et... qu'est-ce que vous avez fait après ? Avez-vous divisé les tâches, planifié quelque chose ou quelque chose d'autre</i>
138	<b>Heidi</b>	vi XX jo og skrive XXX Siv XXX som skrev og... Nora fant på hva vi skull skrive og jeg leta etter ord og uttrykk	<i>On... XXX Siv XX qui a écrit et...Nora qui trouvait ce qu'on devait écrire et moi je cherchais des mots ou des expressions</i>
139	<b>Intervieweur</b>	er det noe som dere bestemte sammen hva alle skulle gjøre eller	<i>Est-ce que... vous avez décidé ensemble de ce que tout le monde allait faire ou non ?</i>
140	<b>Heidi</b>	ja litt begge deler tror jeg, jeg tror jeg hva Nora ga Siv oppgaven for å skrive ut for hu er jo flinke til fransk	<i>Oui un peu des deux je crois. Je crois que Nora a donné à Siv la tâche d'écrire parce qu'elle est la meilleure en français</i>
141	<b>Intervieweur</b>	også hva med din oppgave, var du fornøyd ned at du søkte ord	<i>Et par rapport à ta tâche, est-ce que tu étais satisfaite de devoir chercher des mots ?</i>
142	<b>Heidi</b>	ja jeg synes at det var veldig greit, og jeg hadde Pcen tilgjengelig så	<i>Oui j'ai trouvé que c'était bien, et j'avais mon PC alors</i>
143	<b>Intervieweur</b>	husker du hva hvordan du gikk gjennom oppgaven, hva gjorde du for å, for å skrive for å søke informasjon om Airbnb eller sånt sånne ting	<i>Te rappelles-tu comment la tâche s'est déroulée, ce que tu as fait pour écrire, pour trouver des informations sur Airbnb ou autre chose ?</i>
144	<b>Heidi</b>	jeg gikk in på Airbnb og jeg fant franske annonser	<i>Je suis allée sur Airbnb et j'ai trouvé des annonces françaises</i>
145	<b>Intervieweur</b>	husker du hva var i annonsene	<i>Te rappelles-tu ce qu'il y avait dans les annonces?</i>
146	<b>Heidi</b>	hæ hva sa du ?	<i>Pardon, tu as dit quoi?</i>
147	<b>Intervieweur</b>	husker du hva var i annonsene den dagen ? Hvilken type leilighet det var eller hvilket sted	<i>Te rappelles-tu ce qu'il y avait dans les annonces ce jour-là ? Quel type d'appartement ou quel endroit ?</i>
148	<b>Heidi</b>	... det var XXX ganske XXX leilighet, og det er veldig dårlig lyd <b>[PROBLEMES TECHNIQUES]</b>	<i>XXXX [problème de son]</i>
149	<b>Intervieweur</b>	ja så hvordan skrevde dere, du husker at det var Siv som skrev ?	<i>Alors comment avez-vous écrit, tu te rappelles que c'était Siv qui écrivait ?</i>
150	<b>Heidi</b>	ja	<i>Oui</i>
151	<b>Intervieweur</b>	og så hva skrevde henne? Var det henne som så hva hun skulle skrive ?	<i>Et alors, qu'est-ce qu'elle écrivait ? Est-ce que c'est elle qui disait ce qu'elle voulait écrire ?</i>
152	<b>Heidi</b>	det var vel Nora som fant på hvordan leiligheten så ut og... jeg og Siv prøvd å finne uttrykk som passer	<i>C'était je crois Nora qui a décidé comment était l'appartement Siv et moi on essayait de trouver des</i>

			<i>expressions adéquates</i>
153	<b>Intervieweur</b>	husker du noen uttrykk som dere brukte ?	<i>Te rappelles-tu certaines expressions que vous avez utilisées ?</i>
154	<b>Heidi</b>	... at det var sentralt også au centre ville.. med at det var ambiance calme eller hva sånt ... og quartier sympa ... sikkert om at det var store rom ... XXX... også veldig mye sånn positiv adjektiv sånn quartier sympa, XXX vi kunne få bruk da ... du vin ja jeg vet ikke	<i>que c'était central, donc "au centre ville", qu'il y avait une "ambiance calme" ou un truc comme ça, et "quartier sympa", sûrement qu'il y avait de grandes chambres XXX et aussi plein d'adjectifs positifs comme "quartier sympa" XXX qu'on pouvait utiliser XXX je ne sais pas</i>
155	<b>Intervieweur</b>	så det var Nora, sa hun ting på fransk eller på norsk ?	<i>Alors c'était Nora, est-ce qu'elle parlait en français ou en norvégien?</i>
156	<b>Heidi</b>	på norsk	<i>en norvégien</i>
157	<b>Intervieweur</b>	og det var du og Siv som fant hvordan å si det etter på fransk, ikke sant ?	<i>Et c'était toi et Siv qui trouvais comment dire ça en français, n'est-ce pas ?</i>
158	<b>Heidi</b>	ja stort sett	<i>oui en gros</i>
159	<b>Intervieweur</b>	så husker du hva, tenk på et ord eller uttrykk som du søkte, fikk du en ide i hodet eller måtte du søke på nett eller	<i>Donc est-ce que tu te rappelles, penses à un mot ou une expression que tu as cherchée, est-ce que tu as eu une idée dans ta tête ou tu as dû chercher sur internet ou autre chose?</i>
160	<b>Heidi</b>	det var kanskje noe om hvor mange sengeplassa det var da tror jeg jeg mått søke opp .. Hvordan man uttrykker det.. At det er så mange senga, sengeplass til fire for eksempel hvis det er en sofa det er ikke seng men det er en sengeplass liksom	<i>Il y avait peut-être un truc sur le nombre de couchages que j'ai dû chercher. Comment on exprime ça. Qu'il y a tel nombre de lit, 4 couchages, par exemple si il y a un canapé, ce n'est pas un lit mais ça compte comme un couchage</i>
161	<b>Intervieweur</b>	ja... hvordan søkte du det	<i>Oui... comment as-tu cherché ça?</i>
162	<b>Heidi</b>	det tror jeg jeg fant på Airbnb sine sida, at det var noe som hadde skrevet noe lignende, brukte XXX	<i>9a je crois que j'ai trouvé sur le site de Airbnb, quelqu'un avait utilisé un truc similaire</i>
163	<b>Intervieweur</b>	så sjekket du igjen en annonse på Airbnb eller flere	<i>Donc, tu as consulté à nouveau une annonce Airbnb ou plusieurs?</i>
164	<b>Heidi</b>	en eller to tror jeg	<i>Une ou deux je crois</i>
165	<b>Intervieweur</b>	husker du noe annet om disse annonsene, fikk du ekstra informasjon fra dem	<i>Est-ce que tu te rappelles quelque chose d'autre au sujet de ces annonces, est-ce que tu en as tiré d'autres informations?</i>
166	<b>Heidi</b>	kanskje litt hvilken språknivå må legge seg på, XXXXX, og du skal vær XXX bare eller litt mer formell	<i>Peut-être un peu, le niveau de langue qu'il faut adopter XXX et il faut être XXX ou un peu plus formel</i>

167	<b>Intervieweur</b>	så hva var det, hva skulle det være fra det	<i>Alors c'était quoi, ça devait être quoi à partir de ces sources ?</i>
168	<b>Heidi</b>	XXX på litt stritende formelt (??) .. Veldig positivt ja	<i>XXX un peu formel XX très positif oui</i>
169	<b>Intervieweur</b>	hvordan oppdaget det at dette måtte gjøres	<i>Comment t'es-tu rendue compte qu'il fallait faire ça ?</i>
170	<b>Heidi</b>	det var så et par XXXX	<i>C'était une ou deux XXX</i>
171	<b>Intervieweur</b>	husker du noen eksempler elelr ting som sto i annonsen	<i>Te rappelles-tu un exemple ou des choses qui étaient dans l'annonce?</i>
172	<b>Heidi</b>	nei, litt sånn korte setninga liksom quartier sympa punktum .. At det ikke nødvendig treng og var fulle setninger, at XXX ikke, det er ikke uformelt språk likevel sånn setning	<i>Non, des genres de phrases phrases courtes comme "quartier sympa POINT" qu'il n'y avait pas besoin de faire des phrases complètes, et que XX c'est quand même pas un registre de langue informel</i>
173	<b>Intervieweur</b>	så du fikk informasjon fra å lese disse eksemplene også brukte du det til, når du skrevde, hvordan brukte du det til teksten som ble skrevet	<i>Donc tu as trouvé ces informations à partir de la lecture de ces exemples et alors tu l'as réemployée, quand tu as écrit... comment l'as-tu réemployé dans le texte qui a été écrit ?</i>
174	<b>Heidi</b>	vi prøvde jo å kopiere stilen... men samtidig gjør det til vårt eget liksom	<i>On a essayé en effet de copier le style... mais en même temps on en a fait notre propre texte un peu</i>
175	<b>Intervieweur</b>	så sa du en setning det skulle være eller uttrykker	<i>Alors est-ce que tu as proposé une phrase qui devait être dans le texte ou une expression</i>
176	<b>Heidi</b>	ja liksom og så snakk vi at.. Hvis for eksempel det kommer et forslag eller uttrykk så snakka vi litt om det og kanskje putta XXX et positivt adjektiv eller noe sånt	<i>Oui un peu , et on a parlé de... si par exemple quelqu'un faisait une proposition alors on en parlait un peu et on ajoutait peut-être un adjectif positif ou un truc comme ça</i>
177	<b>Intervieweur</b>	husker du en spesiell setning hvor dere hadde liten sammensnakk rundt den ?	<i>Te souviens-tu d'un truc spécial sur lequel vous avez eu une petite conversation ?</i>
178	<b>Heidi</b>	jeg vet ikke egentlig hvis vi har noe så fint enn på norsk for å si dette (rires) ... men ja også..	<i>Je ne sais pas vraiment si on a une si belle façon de dire ça qu'en norvégien (rires) mais sinon</i>
179	<b>Intervieweur</b>	Hva gjorde dere, var det en person som skrev en del eller var det alle sammen som gjorde innsats mens skrivning var i gang ?	<i>Qu'avez-vous fait ? Est-ce qu'il y a une personne qui a écrit ue partie ou est-ce sue tout le monde faisait des contributions pendant le processus d'écriture?</i>
180	<b>Heidi</b>	jeg tror det var ikke hav vi skull uttrykke at det var et rolig og trivelig strøk men samtidig ikke død og kjedelig, at det var ting som skjedde, at det var i sentrum, at det var, kort vei til kafeer og ... at det var.. Ja det måtte vi snakke ut om kva som vi ville uttrykke	<i>Je crois qu'il n'y avait pas... on voulait exprimer que c'était un quartier tranquille et agréable mais en même temps pas mort et ennuyeux, qu'il y avait des choses qui s'y passait, que c'était central, que c'était pas loin des cafés et que</i>

			<i>c'était... oui on devait discuter ensemble de ce qu'on voulait exprimer</i>
181	<b>Intervieweur</b>	husker du hvilken hvilken innsats du gjorde med denne setningen og tema?	<i>Te rappelles-tu quelles contributions tu as faites sur cette phrase et ce thème?</i>
182	<b>Heidi</b>	vi prøvde en forskjellige formuleringa også .. Snakka vi litt om hvilken vi synes var best også...	<i>On a essayé une formulation différente... alors on a discuté un peu de ce qu'on pensait était le mieux</i>
183	<b>Intervieweur</b>	hvordan visste du at det var en setning, en formulering som var greit, som du ville bruke til slutt i teksten	<i>Comment savais-tu que c'était une formulation, une phrase qui était bonne?</i>
184	<b>Heidi</b>	det hørtes bra ut og det jeg fikk fra det jeg ville uttrykke... og... ja det ligna på det vi hadde sjekt i eksempler, airbnb ja	<i>Ca sonnait bien et ça disait bien ce que je voulais exprimer... et.. Oui ça ressemblait à ce qu'on avait vu dans les exemples, sur Airbnb oui</i>
185	<b>Intervieweur</b>	og har du en eksempel på det når du sa 'å ja, jeg tenker på det og det ligner egentlig på eksempel' har du en eksempel på den	<i>Oh, as-tu un exemple ou tu t'es dit "ah oui c'est ça, j'y repense et ça ressemble à l'exemple" est-ce que tu as un exemple de ça?</i>
186	<b>Heidi</b>	nei ikke som jeg husker, ikke noe sånn konkret	<i>Non, pas que je me rappelle, pas un truc concret</i>
187	<b>Intervieweur</b>	hva med når du gjorde innsats, hva var respons fra de andre	<i>Et alors, quand tu faisais une proposition, quelle était la réponse des autres ?</i>
188	<b>Heidi</b>	XXX	<i>XXX</i>
189	<b>Intervieweur</b>	var de enig eller var det litt mer snakking rundt og negotiating	<i>Est-ce qu'elles étaient d'accord ou bien il fallait en discuter un peu plus et négocier?</i>
190	<b>Heidi</b>	vi prøvde å finne noe sånn XXX .. Så vi måtte liksom diskutere litt men det var ikke noen kranling heller, det var mer sånn, ja vet ikke helt, hva synes dere, hva med det, ja kanskje det var bedre ... XXX og da gjør vi det	<i>On a essayé de trouver un truc comme...donc on devait un peu en discuter en quelque sorte mais c'est aps qu'on se disputait non plus, c'était plutôt du genre, je ne sais pas vraiment "qu'est-ce que vous en pensez?" "Et ça alors ?" "oui peut-être que ça c'est mieux" et donc on a fait ça</i>
191	<b>Intervieweur</b>	husker du en ting som ble litt mer... de andre var litt mer usikker på eller en spørsmål som en person hadde og var usikker på ... i forhold til denne teksten ?	<i>Te souviens-tu de quelque chose qui a été un peu plus... dont les autres étaient moins sûres, ou une personne qui avait une question et qui était pas sûr de ... par rapport à ce texte ?</i>
192	<b>Heidi</b>	hm nei, tror ikke, tenker du på noe spesielt	<i>Hm non, je ne crois pas. Est-ce que tu penses à quelque chose en particulier ?</i>
193	<b>Intervieweur</b>	ah nei, det gjør ikke noe ... også ... hvis det var noe, var det noe som ikke følte riktig når du prøvd å skrive eller finne på ett ord	<i>Oh non, ce n'est pas grave. Mais sinon, s'il y avait quelque chose, est-ce qu'il y avait quelque chose qui n'avait pas l'air</i>

			<i>correct quand tu essayais d'écrire ou de trouver un mot</i>
194	<b>Heidi</b>	... nei jeg vet ikke XXXX hva XX skrevet føltes riktig	<i>non je ne sais pas XXX ce qui était écrit avait l'air correct</i>
195	<b>Intervieweur</b>	og for eksempel hvis noen foreslo noe og du tenkte kanskje det ikke var riktig ... var det noe sånt	<i>et par exemple si quelqu'un proposait quelque chose, et tu pensais que ce n'était pas correct, est-ce qu'il y a eu un truc comme ça?</i>
196	<b>Heidi</b>	... det var det sikkert ... det var det ja... det føles ikke helt rett ... kanskje vi prøvd å finne et annet... ord eller uttrykk eller	<i>Il y a sûrement eu un truc comme ça oui... oui ça avait pas l'air tout à fait correct... peut-être qu'on a essayé de trouver un autre mot ou une autre expression ou bien...</i>
197	<b>Intervieweur</b>	ja og ... ja også til slutt av denne oppgaven så... da dere presenterte den ikke sånt dere leste, hvem var det som leste ? Var det alle sammen eller bare en person	<i>oui et ... à la fin de la tâche, alors, quand vous avez présenté le texte, n'est-ce pas vous avez lu, qui c'est qui a lu ? Est-ce que c'était tous ensemble ou juste une personne?</i>
198	<b>Heidi</b>	det var sikkert Siv	<i>C'était sûrement Siv</i>
199	<b>Intervieweur</b>	ja det.. Jeg tror det var Siv.... Og hvordan gikk det når du hørte på den ferdiggjort, altså ferdiggjort til presentasjon, tenkte du at det var riktig, at det var bra gjort eller	<i>Oui ... je crois que c'était Siv. Et comme ça s'est passé quand tu as entendu le texte fini, enfin fini pour l'exposé, est-ce que tu as pensé que c'était correct, que c'était bien fait, ou non ?</i>
200	<b>Heidi</b>	ja greit nok i hvert fall .. Det gikk ikke XXXX her eller ja det hørtes/vurderes jo XX rett ut	<i>Oui, suffisamment bien au final XXX oui ça avait l'air correct</i>
201	<b>Intervieweur</b>	hadde dere nådd målet ?	<i>Est-ce que vous aviez atteint l'objectif ?</i>
202	<b>Heidi</b>	ja, vi XXX helt ferdig med oppgave, vi skulle jo egentlig planlegge noe sånt .. Ja vi kom jo godt i gang til det vi hadde	<i>Oui on XXX avait pas tout à fait fini la tâche, on devait oui aussi planifier quelque chose... oui on a bien avancé sur ce qu'on avait</i>
203	<b>Intervieweur</b>	ja hadde dere planlagt det som dere skulle gjøre ? ... i begynnelsen	<i>Oui, aviez-vous planifié ce que que vous deviez faire ? Au début ?</i>
204	<b>Heidi</b>	... ja litt tror jeg	<i>Oui un peu je crois</i>
205	<b>Intervieweur</b>	husker du hva var planlagt og hvordan du planlagte det	<i>te souviens-tu de ce que vous aviez planifié ? Comment aviez-vous planifié ?</i>
206	<b>Heidi</b>	det... jeg tror vi XXX(følge?) et skjema eller oppskrift som du ga oss	<i>Je crois qu'on a suivi la fiche ou la 'recette' que tu nous avais distribuée</i>
207	<b>Intervieweur</b>	brukte du den	<i>Est-ce que tu l'as utilisée?</i>
208	<b>Heidi</b>	ja men vi hoppa over noen del av det for det ... vi skjønt at kom til å ta ganske mer tid... så var det XXX gjøre der og da for det.. Vi skulle ikke lage en oppskrift XXX selv	<i>Oui mais on a survolé des parties parce que ... on a compris qu'on avait pas beaucoup de temps, donc c'était XXX on n'allait pas faire une recette nous-même</i>

209	<b>Intervieweur</b>	men var det nyttig å bruke dette eller ?	<i>Mais est-ce que c'était pratique à utiliser ou non ?</i>
210	<b>Heidi</b>	ja det er jo alltid veldig greit å ha.. Oppskrifta første gangen når man skriver noen ting, som at det skjer XXXX ned og sånne ting	<i>Oui, c'est toujours bien d'avoir... des recettes/instructions la première fois qu'on doit écrire quelque chose, XXX</i>
211	<b>Intervieweur</b>	og har du brukte dette .. Til noe annet senere eller ?	<i>Et est-ce que tu l'as utilisé pour quelque chose d'autre plus tard</i>
212	<b>Heidi</b>	ikke enda men ... det kan hende ... jeg skal på utveksling så jeg vil jo XXX i rommet mitt der jeg bor og da... kan jeg jo prøve å skrive... annonse både på norsk engelsk og fransk	<i>Pas encore mais... je vais aller étudier à l'étranger donc je voudras bien XXX dans la chambre ou j'habite, je peux essayer d'écrire une annonce à la fois en norvégien, en anglais et en français</i>
213	<b>Intervieweur</b>	hvor skal du på utveksling egentlig	<i>Ou vas-tu aller étudier?</i>
214	<b>Heidi</b>	det har jeg ikke helt XXX men Lyon Toulouse, XXX kanskje	
215	<b>Intervieweur</b>	flott ! ... så kanskje kan vi, hvis du vil gjøre det, kan vi snakke om noe annet, jeg foreslår av og til når du studerer på egen hånd og ellers for en eksamen ellers for deg selv for å lære noe på fransk eller det kan også være interessant å snakke om hvordan du forbereder deg til utveksling, hvis du vil gjerne gjøre det	
216	<b>Heidi</b>	ja... når er jeg litt dårlig på å studere på egen hånd og forberede meg til ting, jeg tar mye på sparket... XXX som er litt dumt men stort sett går det jo bra	
217	<b>Intervieweur</b>	har du gjort noe spesielt til å forberede utveksling	
218	<b>Heidi</b>	hm... nei ikke enda, jeg skal ikke ut XXX høsten 2018 ett og ett halvt år enda liksom.. Begynne å planlegge noe til høsten, høre hvilke universitet NTNU samarbeider med... jeg har en vennine som var i Montpellier, hu var ikke så veldig fornøyd med universitet og program eller... og jeg snakke med ei på en sånn XXX på avslutninga av De Passe Simple og heller ikke fornøyd med ... universitetet opplegget i Montpellier og likte byen veldig godt men det faglige var ikke .. så heldig (?)... så kanskje sjekke ut andre plassa	
219	<b>Intervieweur</b>	ja ... i mellomtida så hvordan studerer du fransk, hvordan lærer du noe ting, prøver du å lære ting som skal brukes i utvekslingstida eller ? ..... Noe spesiell ting som du skal måtte brukes på universitet eller i en fransk by eller	
220	<b>Heidi</b>	jeg tenkte at jeg kjenner jo XXX lære veldig mye på utveksling... men det blir nok, jeg skal begynne med papirarbeid og sánnting så må jeg jo lære meg en del ord og uttrykk og... ja som formelle skjema greier	
221	<b>Intervieweur</b>	har du ikke begynt med dette ennå ?	
222	<b>Heidi</b>	nei det XXX å begynne circa ett år før	
223	<b>Intervieweur</b>	ok.. Så kanskje hvis du gjerne vil gjøre det, kan du snakke om... du sa at du hva du gjør på	

		egen hånd som hva sa du at du .. Det som du sa i begynnelse hvordan du gjør noe ting med fransk som selvstendig... ting som lese matoppskrifter på fransk eller	
224	<b>Heidi</b>	ja.. Jeg tror hjem til XXX for sommeren så tok jeg ikke med meg har et par jeg har lyst til å lese.. Jeg tok med meg bare franske så det ... istedenfor å ta med meg, jeg har noen bøker på norsk og engelsk jeg har tenkt å lese men... jeg tok med meg bare dem som er på fransk.. så jeg har lyst til å lese dem i sommer... den anna har jeg begynt å lese (???) ... og det går stort sett greit... det aller fleste ordene jeg ikke skjønner kan jeg på en måte forstå ut av sammenhenget men hvis det er noe som.. er veldig viktig liksom, for å skjønne sammenhengen så skriver jeg den ned på en lapp og ... XXXX bokmerker i boka også søk opp ja innimellom	
225	<b>Intervieweur</b>	har du gjort dette med en spesiell bok i dette semesteret allerede	
226	<b>Heidi</b>	ja for vi leste i fransk litteratur og samfunn så leste vi l'amour la fantasia av Assia Djebar	
227	<b>Intervieweur</b>	ja det er klassa kurset med Priscilla ikke sånt ?	
228	<b>Heidi</b>	ja og det veldig sånn ... det er veldig billedlig (?) språk ... og veldig mange ukjente ord og uttrykk... og var en god del ... arabiske ord og uttrykk som jeg ikke ... kjenner i det hele tatt ... da måtte en del googling til	
229	<b>Intervieweur</b>	så husker du en situasjon når du leste boka .. Og det var noe som du skjønte, noe som du ikke skjønte	
230	<b>Heidi</b>	ja det var et ord jeg ikke skjønte som jeg letter(?) meg ut fra sammenhengen, husker ikek hva det var.. Det dukk opp så mange gang at... at skjønte 'å ja, ok, det er hva det betyr' ... jeg husker ikke hva det var	
231	<b>Intervieweur</b>	husker du i hvilken situasjon du leste, var du hjem eller på universitet	
232	<b>Heidi</b>	jeg tror jeg leste mest hjemme ... det var ofte sånt jeg satt og leste og skulle lese så også var det en del ord jeg ikke forsto så .. Skrev jeg dem ned og søkte dem opp og vært litt distrauert(?) av det og begynte med det istedenfor å fortsette med å lese... ja det XXX ganske mye nye ord da	
233	<b>Intervieweur</b>	hvilken ord lærte du	
234	<b>Heidi</b>	det var en del sånn arabiske uttrykk : 'XXX' og 'kasbah' og 'cloitrer' også innelukka og... det er vanskelig og komme på på sparket men det var ganske mange også... jo 'chips police'	
235	<b>Intervieweur</b>	hva er det ? Hva var det ?	
236	<b>Heidi</b>	jeg kjenner jo ordet når jeg ser det så at det betyr chipsforlis men det er noen tror det begynner på n ... n...	

237	<b>Intervieweur</b>	husker du når du leste den ? På situasjon ?	
238	<b>Heidi</b>	tiden vi startet jo boka så det var i starten av semester tror jeg... og det dukka opp senere ... og ... jeg en del som blodig uttrykk som... å bli slakta ned og sånn	
239	<b>Intervieweur</b>	husker du hva hvilken bilde tenker du på når du tenker på dette og hvilken lyd eller følelser får du fra dette	
240	<b>Heidi</b>	jeg tenker på en spesiell sida i boka dere... var beskrevde... noe sånn arabiske ellers algeriske martyrene under okkupasjon av Algerie på 1830 tallet at dem liksom... dem ga seg ikke dem flukta men gikk på XXX selv liksom ... og det er bildet jeg fikk XXX av den scena er veldig forestille XXX når jeg tenker på det	
241	<b>Intervieweur</b>	husker du hva du gjorde når du leste dette ordet for første gang	
242	<b>Heidi</b>	... jeg tror jeg skjønnte litt ut fra sammenhengen... det var var vel noe at .. Skjønnte at det var noe som henda en våpen og liksom også gjorde det ordet jeg ikke forstå men jeg skjønnte at det betydde liksom ... massakrere eller ja	
243	<b>Intervieweur</b>	også etter det gjorde du noe annet med dette, noterte du dette ordet noe sted eller	
244	<b>Heidi</b>	jeg stoppet og XXXX lest på sånne ting og skjønnte at det jeg skjønnte ikke ordet men jeg skjønnte ut fra sammenhenget at jeg stoppa opp og liksom prøvde å lese det et par ganger ... XX har jeg forstått det riktig og... kanskje søkte det opp for å sjekke	
245	<b>Intervieweur</b>	søkte du opp rett etterpå eller leste du som kapittelet til slutt eller før du gjør det	
246	<b>Heidi</b>	det varierte veldig, etter hvor god flyt jeg hadde med lesinga tror jeg ... som jeg sa så kunne jeg vel XXX meg sjølv litt og.. Begynne å søk opp ord og sånn ... i stedet for å fortsette å lese	
247	<b>Intervieweur</b>	så husker du noen ord som du søkte... som du ikke, var det fordi du ikke kunne skjønne den eller .. I det hele tatt fra sammenhenget	
248	<b>Heidi</b>	ja.. Det XX var ganske mange ord for det ... jo 'asphy...' 'asphy..' er det å bli kvert ? 'asphy'	
249	<b>Intervieweur</b>	asphyxier ?	
250	<b>Heidi</b>	ja	
251	<b>Intervieweur</b>	det var det ... så når fant du den? Hva var kapittelet om ?	
252	<b>Heidi</b>	det var et kapittel som handla om at XXX med Algerie eller det var noe som XXX som hadde søkt XXXXXX bor utafør og XXX inni ... og ja det er ganske sterke bilder som en husker da ... husker det ordet ganske godt, det var beskrevet i detalj	
253	<b>Intervieweur</b>	oi, fikk du sjokk fra dette	
254	<b>Heidi</b>	ja, det er veldig, altså... jeg har jo lest litt dårligere ting liksom... fortellinga av ting som	

		ble gjort i konsentrasjonsleir i krigen og ja... det er ikke noe hyggelig å lese nei .. Og det gjør jo inntrykk	
255	<b>Intervieweur</b>	så søkte du dette ordet .. Rett på denne .. Rett etter du leste det eller ventet du litt	
256	<b>Heidi</b>	det tror jeg jeg ventet måtte jo lese ferdig fordi i den i det kapittelet var det ganske mye strekk under XXX i boka ... også gikk jeg tilbake etterpå for jeg var ferdig med kapittelet og søkt opp orden og leste kjapt over kapittelet en gang til, bare for at det.. ordlista for å se at jeg hadde forstått riktig det som skjedde og sånn	
257	<b>Intervieweur</b>	så har du et sånn et ark hvor du har alle ordene som du sjekket	
258	<b>Heidi</b>	ja jeg har ganske mange sånne ordlista XXX	
259	<b>Intervieweur</b>	og hva gjør du med den, leser du den igjen senere ?	
260	<b>Heidi</b>	jeg har tenkt å heng den opp på veggen, men så skulle jeg jo flytte så jeg tenkte det var ikke så mye XX å henge det opp nå fordi, ja , jeg må bare ta det hjem snart ... men ja, jeg har jo bruk til å henge opp en del sånn franske ting og ta dem på veggen XXX plassert på speilen på badet og sånne ting med verbbøyninga og og sånt	
261	<b>Intervieweur</b>	og så leser du dem ofte eller	
262	<b>Heidi</b>	Ja XXX pusser tenner så ser jeg jo.. Om jeg ikke leser det bevisst så ser jeg liksom på det jeg husker og... ja tenker XXX og var liksom... det er ord XXX inn	
263	<b>Intervieweur</b>	og har du husket dem, har du brukt dem igjen? Etter det ? Etter å ha hengt dem opp på badet eller rommet	
264	<b>Heidi</b>	ja, jeg hadde spesielt XXX det til fransk da heng jeg opp ganske mye også tok jeg den ned fordi, jo jeg skulle vaske veggen og sånt, da tok jeg dem ned og sent ja dem i XXX igjen og det var litt dumt ... ja men ... en er ikke tok ned fordi den er på bokhylla mi og det var imperativsform av faire så den kan jeg veldig godt ! den jeg har sett mye på ... mens når jeg ligger i senga mi så ser ja veldig godt	
265	<b>Intervieweur</b>	så ser du den ... hva gjør du når du ser på den	
266	<b>Heidi</b>	nei jeg ser jo liksom... XX det skrive, tenker ikke, tenker jo inn i hodet mitt, kes det uttales	
267	<b>Intervieweur</b>	prøver du å uttale dem ?	
268	<b>Heidi</b>	det hender seg men akkurat faire er ganske enkelt å uttale ... men jeg husker jo at det var noe sånn .. Tungetvistere som jeg Sophie det første året, dem skrev jeg opp på en lapp på veggen nå henger det og den prøvde jeg XXXX fordi jeg synes det var vanskelig... jeg tror det var... jo det var flere men det var ... blant annet 'un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien'	
269	<b>Intervieweur</b>	très bien !	

270	<b>Heidi</b>	og je veux et j'exige.. Så det dem øvde jeg ganske mye på	
271	<b>Intervieweur</b>	øvde du i soverommet	
272	<b>Heidi</b>	ja sånn hjemme, på stua, på XXX	
273	<b>Intervieweur</b>	interessant at du gjør det, du gjør det hjemme	
274	<b>Heidi</b>	jeg kan ikke gå rundt å snakke med meg selv XXXX, jeg synes det blir litt rart	
275	<b>Intervieweur</b>	(rires) ja det kan føles sånt... kanskje hvis du er greit med det, kan du snakke om, også du nevnet matoppskrifter som du leser du prøver å lese på fransk ? Så hvilken matoppskrifter for eksempel har du brukt?	
276	<b>Heidi</b>	jeg tenkte jeg skulle lage vegetarlasagne en dag ..	
277	<b>Intervieweur</b>	når var det ?	
278	<b>Heidi</b>	i starten i juni , og ja nei ... ja ja ... i eksamentida ... men så jeg lest oppskrifta, men jeg tror ikke XXX å gå på butikken og handle noe sånt	
279	<b>Intervieweur</b>	så hvordan , hvordan bestemte du at du skulle lese en oppskrift på fransk, for eksempel, at du skulle lese den oppskrift på fransk	
290	<b>Heidi</b>	jeg hadde lyst å lage lasagne også... måtte vi jo... det er litt XXX at du er mer bevisst på å oppsøke ting på fransk, i stedet for å ta enkleste veien og ta det på norsk eller engelsk da... det ... prosjektet ditt har ... på en måte gjort meg bevisst på og... det krever ikke så mye ekstreme energi å lese den oppskriften på fransk men jeg kan lære noe liksom ... så bare XXX godt å gjøre det	<i>J'avais envie de faire des lasagnes alors... on devait quand même... c'est un peu parce que XXX tu fais plus attention à chercher des choses en français au lieu de faire dans la facilité en cherchant en norvégien ou en anglais. ... Ton projet m'a d'une certaine manière rendue plus consciente du fait que... ça ne demande finalement pas un volume extrême d'énergie de lire cette recette plutôt en français, mais je peux alors apprendre quelque chose ... alors XXX c'est juste bien de faire ça</i>
291	<b>Intervieweur</b>	og hvordan søkte du den vegetarlasagna oppskrift	
292	<b>Heidi</b>	jeg tror jeg bare google... lasagne vegetariennes eller noe sånt	
293	<b>Intervieweur</b>	og hvor fant du den, hvilken nettsida var det	
294	<b>Heidi</b>	øø... det vet jeg ikke, det husker jeg ikke	
295	<b>Intervieweur</b>	<u>husker du</u>	
296	<b>Heidi</b>	<u>det var noe som oppskrift sida tror jeg vegetarsida tror jeg</u>	
297	<b>Intervieweur</b>	husker du noen bilde, var det bilde med oppskrifta	
298	<b>Heidi</b>	ja bilde av lasagnen med bunna at det litt stå 'hmmm'	
299	<b>Intervieweur</b>	(rires) også når du fant den, var du sikkert at det var den som du ville bruke ? Eller måtte du søke flere ?	

300	<b>Heidi</b>	nei jeg tror at jeg tok den første og beste som som greide XXX at det var en forståelig oppskrift ... at det var ikke for mye rare grønnsaker i ... at det var ting som XXX får kjøpt på butikken, at det ikke var noe sånn eksotiske greier	
301	<b>Intervieweur</b>	og... også hva gjorde du med den, det var før du skulle kjøpe ting at du leste den	
302	<b>Heidi</b>	jeg tror jeg sjekket på den hjemme også trodde jeg hadde liksom det jeg tenkte, men så kommet på at jeg ikke hadde som pastaplata og XX ikke å gå på butikken kjøpe det... XXX som grønnsaks XXX	
303	<b>Intervieweur</b>	også leste du, hvordan leste du oppskriften, så leste du den en gang eller flere ganger	
304	<b>Heidi</b>	... jeg kikket jo i hvert fall to gang men, jeg fant jo ganske fort ut at... alle er kanskje litt mer ... tar litt lengre tida med at du tenkt at XXX likevel	
305	<b>Intervieweur</b>	var det, skjønnte du alt, eller var det noen ord og uttrykk som du var litt usikker på	
306	<b>Heidi</b>	... jeg tror det var sikkert greit men jeg var litt usikker det skulle være sånn ... noe sånn yoghurt XXX sånt eller var litt usikker på dem var ... på en måtte rømme eller creme fraiche eller yoghurt eller mjølk eller altså hvilket XXX det er på norsk det	
307	<b>Intervieweur</b>	hva gjorde du om dette, søkte du ekstra informasjon	
308	<b>Heidi</b>	nei jeg tror ikke, jeg gjorde det XXX alle allerede hadde for mye plat, jeg ikke hadde eller XXXX	
309	<b>Intervieweur</b>	så og... så etter du hadde lest oppskriften så gikk du til butikken, ikke sånt ?	
310	<b>Heidi</b>	nei jeg gjorde ikke det, jeg hadde en del grønnsaker og sånn hjemme selv også ikke handla stedet, var det noe sånn	
311	<b>Intervieweur</b>	også, når du lagde maten, gikk du tilbake til oppskriften, noen ganger	
312	<b>Heidi</b>	nei, for jeg hadde, følte ut at det ikke, at det ikke var til i dag fordi jeg ikke hadde XXX sånn og sånn, så da XXX bare på meg selv	
313	<b>Intervieweur</b>	så ... så hvordan var det til slutt, fikk du lage den lasagna?	
314	<b>Heidi</b>	nei jeg har ikke gjort det enda, men til høsten kanskje?	
315	<b>Intervieweur</b>	er det en annen matoppskrift som har egentlig lagt fra fransk	
316	<b>Heidi</b>	... pannekake	
317	<b>Intervieweur</b>	så crepes ikke sånt ?	
318	<b>Heidi</b>	ja .. Eller.. Ja	
319	<b>Intervieweur</b>	så den gangen også sjekket du en oppskrift ?	
320	<b>Heidi</b>	ja	
321	<b>Intervieweur</b>	og hvordan fant du den ?	

322	<b>Heidi</b>	jeg googla crepes og oppskrift recette var det noe sånn	
323	<b>Intervieweur</b>	og når var det at du gjorde dette, var det i dette semester	
324	<b>Heidi</b>	ja	
325	<b>Intervieweur</b>	også, XXXX ja hvordan valgte du den oppskrift, tok du den første eller søkte du litt mer	
326	<b>Heidi</b>	det tror jeg jeg brukte litt mer tid for å finne en enkel oppskrift og den var veldig enkelt og veldig enkelt språk og det var liksom, ganske rett fram	
327	<b>Intervieweur</b>	hvordan så du at språket var var greit nok for deg å bruke	
328	<b>Heidi</b>	skjønte ikke XXX det var som blant sammen egg og mjølk, mjøl siktig og så mye mjøl	
329	<b>Intervieweur</b>	så leste de andre som ikke var lukte, så leste dem gjennom eller	
330	<b>Heidi</b>	<b>[interruption du côté de Heidi]</b> nei jeg lest gjennom og så var det noen som handla om som veldig .. Det var liksom så spesiell måte å steke på eller det skulle være så tynt og alt mulig ... nei tok den letteste	
331	<b>Intervieweur</b>	var det fordi språket var vanskelig eller teknikken var vanskelig	
332	<b>Heidi</b>	litt begge deler tror jeg, at det .. Skulle XX gå litt fort.. Så ja	
333	<b>Intervieweur</b>	også hvordan gikk det når du lagde ... de pannekakene	
334	<b>Heidi</b>	det gikk bra, det var ikke så vanskelig, så det gikk greit	
335	<b>Intervieweur</b>	var det noe ord som du måtte sjekke eller noe ting som du var usikker med	
336	<b>Heidi</b>	.... Nei... ikke som jeg kan komme på	
337	<b>Intervieweur</b>	men husker <u>du</u> ..	
338	<b>Heidi</b>	<u>det gikk</u> veldig greit	
339	<b>Intervieweur</b>	ja, så til slutt.. Var du fornøyd med at du kunne, med at du kunne lage mat fra en oppskrift på fransk den gangen ?	
340	<b>Heidi</b>	ja XXX (rires)	
341	<b>Intervieweur</b>	(rires) så ja det var interessant, er det noe annet en annen ... noen ting som du gjør på en selvstendig måte når du lærer fransk som du vil kanskje snakke om ?	<i>est-ce qu'il y a autre chose que tu fais de manière autonomie quand tu apprends le français dont tu veux parler ?</i>
342	<b>Heidi</b>	nei... jeg vet ikke.. XXX lese sånn nyheter på fransk, det har jeg fått mye ut av, for det er mange ... dem som skrev XXX video at, og det video er med XX teksta... det er jo veldig fint	<i>non je sais pas... XXX lire genre des nouvelles en français, ça ça m'aide beaucoup, ceux qui écrivent des vidéos, et les vidéos qui sont avec des sous-titres... c'est vraiment bien</i>
343	<b>Intervieweur</b>	hva hva er det igjen, kan du forklare hva dette er ?	<i>qu'est-ce que c'est ? Tu peux expliquer ce que c'est?</i>
344	<b>Heidi</b>	det er noe sånn nyhetsida på facebook, franceinfo eller noe sånn	<i>c'est des pages d'actualités sur Facebook, France info par exemple</i>

345	<b>Intervieweur</b>	å ja, så når bruker du den, hva gjør du med dette ?	<i>ah oui, et quand tu les utilise, qu'est-ce que tu fais avec?</i>
346	<b>Heidi</b>	... jeg skruller gjennom facebook så hvis det er noen video som skjer interessant ut så stopper jeg og ser på den, kanskje både en og to gang for å ... ja, som det er ofte teksta så XXX men den tekst er ikke, det er ikke alltid sånt teksten er helt ordrett XXX ... men som kutter ut noen småord der og der, bare for å få	<i>... je parcours mon fil d'actualité sur Facebook et s'il y a une vidéo qui a l'air intéressante, je m'arrête et je la regarde, peut-être une ou deux fois afin de... comme il y a souvent du texte mais le texte n'est pas toujours exact, ils enlèvent des genre de petits mots juste afin de...</i>
347	<b>Intervieweur</b>	husker du noe spesiell video som du , som du så på, en spesiell nyhet	<i>Te souviens-tu d'une vidéo particulière que tu as regardée, une actualité particulière?</i>
348	<b>Heidi</b>	ja jeg husker det var en video fra, det var et bilde av ei skuespillerinne som hadde, det var en ganske gammelt bilde... og det var XX brukt på 19 år for XXX festival de cannes XX og så nå var det retusjert så hu hadde sånne nye og... alt mulig sånt.. Så	<i>Oui je me souviens qu'il y avait une vidéo de, il y avait une photo d'une actrice qui avait, c'était une photo assez ancienne, et c'était XX utilisé pendant 19 ans, Festival de Cannes, et maintenant elle était retouchée et donc elle avait de nouveau... tout plein de choses donc...</i>
349	<b>Intervieweur</b>	så når du så på den.. Var det, bare video med noen som snakket og var det tekst også	<i>dans quand tu as vu ça, est-ce que c'était une vidéo avec juste une personne qui parlait ou est-ce qu'il y avait du texte aussi?</i>
350	<b>Heidi</b>	ja det var video med en som snakka og noe bilde og et lite interview tror jeg med hu som var av bildet ... hu var ei god oppXX dame for bilde jo var fra da hu var ganske ungt ... og jeg tror det var teksta .. Jeg så et par gang for å se liksom ... ja hva jeg forstår ordentlig	<i>oui c'était une vidéo avec quelqu'un qui parlait et une petite interviews je crois avec la dame qui était sur la photo... c'était une dame XXX parce que la photo avait été prise quand elle était assez jeune... et je crois que le texte... j'ai regardé quelque fois afin de voir... oui ce que je comprenais vraiment</i>
351	<b>Intervieweur</b>	så så du på den video flere ganger eller en gang	<i>alors est-ce que tu as regardé la vidéo une ou plusieurs fois ?</i>
352	<b>Heidi</b>	flere ganger ja	<i>plusieurs fois oui</i>
353	<b>Intervieweur</b>	husker du hvor mange ganger du så på den	<i>est-ce que te rappelles combien de fois tu l'as regardée?</i>
354	<b>Heidi</b>	to eller tre, tror jeg	<i>deux ou trois fois je crois</i>
355	<b>Intervieweur</b>	og hva, hva gjorde du når du så på den ? Skrev du noe ned eller sjekket noe eller søkte noe på google eller sånt	<i>et qu'est-ce que tu as fait quand tu l'as regardée ? Est-ce que tu as noté quelque chose ou vérifié quelque chose ou cherché quelque chose sur Google...</i>
356	<b>Heidi</b>	nei, ikke på den tror jeg... men det hendes at, hvis jeg les på andre nyhet så XXX hvis det er noe sån viktige ord.. Det var en som kom opp i XX som var 'canicule' eller noe sånt	<i>Non, je ne crois pas... mais des fois ça arrive que, si je lis d'autres actualités alors XX si c'est un mot important... il y en avait un dans XXX, c'était "canicule" ou quelque chose</i>

			<i>comme ça</i>
357	<b>Intervieweur</b>	ja hmhm	<i>Oui</i>
358	<b>Heidi</b>	og det var jeg litt usikker på, så da .. Søkte jeg opp det	<i>et ça je n'en étais pas sûre donc... je l'ai cherché</i>
359	<b>Intervieweur</b>	hvordan søkte du den ?	<i>comment l'as-tu cherché ?</i>
360	<b>Heidi</b>	jeg tror jeg bare googla	<i>je crois que j'ai juste cherché sur Google</i>
361	<b>Intervieweur</b>	også ja den ja med om canicule, så... så du på den mange ganger også ?	<i>et puis aussi celle avec la canicule, est-ce que tu l'as regardée plusieurs fois ?</i>
362	<b>Heidi</b>	det var en artikkel	<i>c'était un article</i>
363	<b>Intervieweur</b>	ah ok	<i>ah ok</i>
364	<b>Heidi</b>	så den XX så skumma liksom første del og...	<i>donc j'ai lu en diagonale la première partie et...</i>
365	<b>Intervieweur</b>	og hva gjør du når du når du s.. Skummer? Gjennom	<i>et que fais-tu quand tu lis en diagonale ?</i>
366	<b>Heidi</b>	ja	<i>oui</i>
367	<b>Intervieweur</b>	hva merker du, legger du merke til når du skummer ?	<i>Que remarques-tu, à quoi fais-tu attention quand tu lis en diagonale?</i>
368	<b>Heidi</b>	ja tema, hva det handler om, om jeg forstår, forstår kva det handler om også... ofte så... bruker dem igjen flere forskjellige ord for samme ting... for eksempel, jeg fante ut av det, 'vague de chaleur' at det var det som var canicule	<i>Oui le thème, de quoi ça parle, si je comprends de quoi ça parle... souvent aussi, ils utilisent plusieurs mots différents pour la même chose, par exemple grâce à ça j'ai appris que "vague de chaleur" c'était la même chose que "canicule"</i>
369	<b>Intervieweur</b>	ja	<i>oui</i>
370	<b>Heidi</b>	og vague de chaleur det skjønte for vi har jo samme XXX sånn på norsk hetebølge ... så da kjenner jo ordet XXX kjenner XX huske ... ble ofte ikke sånt at i artikler, dem vil ikke gjenta seg selv, så dem bruker forskjellige uttrykk på samme ting	<i>et "vague de chaleur" j'ai compris car on a la même chose en norvégien "hetebølge" donc je connais le mot XX c'est souvent comme ça dans les articles ils ne veulent pas faire de répétitions, donc ils utilisent des mots différents pour dire la même chose</i>
371	<b>Intervieweur</b>	ja. Ha!	<i>oui, ha!</i>
372	<b>Heidi</b>	mens det er jo jeg skjønner at det er samme ting som er snakk om da.. Og det er jo google også .. Ja	<i>mais alors je comprends que c'est la même chose... et puis il y a aussi Google oui</i>
373	<b>Intervieweur</b>	så fra denne artikkelen lærte du om canicule fra at de brukte vague de chaleur, ikke sånt ?	<i>donc à partir de cet article, tu as appris ce que c'était la canicule, parce qu'ils ont dit vague de chaleur", c'est bien ça?</i>
374	<b>Heidi</b>	ja	<i>oui</i>
375	<b>Intervieweur</b>	ja det er bra ! ... også, så du skummer gjennom artikkelen, men leste du den også på en mer... som nøyaktig måte etter det	<i>ah c'est bien ! Et aussi, quand tu lis l'article en diagonale, est-ce que tu le lis aussi de manière... précise après</i>

376	<b>Heidi</b>	ikke akkurat den for den er ikke så spennende, men hvis det er en artikkel som jeg synes er spennende, å leser den lenge, det er skum gjennom første gang for å se nei det synes jeg er spennende og sånn og hvis det ikke er det så... eller hvis det er veldig vanskelig, hvis det er noe sånn, noe sånn jeg vet ikke ... atomkraftverk, er det veldig mye sånn tekniske ord, så det ikke XXX gidd ... men hvis det er mer noe sånn	<i>pas vraiment pour celui-là, parce que ce n'est pas très intéressant, mais si c'est un article que je trouve intéressant et si je le lis bien, d'abord une première fois je lis en diagonale afin de me dire si "c'est super intéressant !" ou sinon, alors, ou si c'est vraiment difficile, si c'est quelque chose comme ça, quelque chose que je ne connais pas... l'énergie nucléaire, si il y a comme ça beaucoup de mots techniques alors ce n'est pas XXX... mais si c'est plutôt...</i>
377	<b>Intervieweur</b>	så hvis det er noe som du er ikke spesielt interessert i, eller det er for mye tekniske ord så, så bestemmer du at det er ikke relevant for deg, du skal ikke begynne..	<i>donc si c'est quelque chose qui ne m'intéresse pas vraiment, ou il y a trop de termes techniques alors... alors tu décides que ce n'est pas pertinent pour toi que tu ne va pas commencer?</i>
378	<b>Heidi</b>	eller .. Det er vel mer at jeg ikke ville bruke mye tid på det, det er liksom, vil lese jo det som er interessant	<i>ou alors... c'est plutôt que je ne veux pas passer beaucoup de temps là-dessus, c'est un peu... je préfère lire quelque chose d'intéressant</i>
379	<b>Intervieweur</b>	og hva lærer du fra å lese disse artikkelen eller de videoene fra Franceinfo for eksempel ?	<i>qu'est-ce que tu apprends à la lecture de ces articles ou par les vidéos de France info par exemple ?</i>
380	<b>Heidi</b>	det er mye språk, mye .. Ord og uttrykk... innhold i artikkelen, at det .. At det er hetebølge i frankrike nå ... XXXXX så ja... under valget så var det mye sånne små video om Emmanuel Macron og Marine Lepen og ting dem har sagt og gjort og sånne ting, får jo mer XXX litt av det som skjer .. spesielt i frankrike, så dem lærer jo ganske mye om kultur som dere, måten dem skriv om ting som skjer ... noe sånt	<i>il y a beaucoup d'éléments de langue, des mots des expressions, le contenu de l'article, qu'il y a une vague de chaleur en France en ce moment... alors... pendant l'élection il y avait beaucoup de vidéos sur Emmanuel Macron et Marine Le Pen et des choses qu'ils ont dites ou faites, ce genre de choses, j'en apprends beaucoup sur ce qui se passe.. surtout en France... donc j'en apprends beaucoup sur la culture par laquelle vous, la façon dont ils écrivent au sujet de l'actualité</i>
381	<b>Intervieweur</b>	og har du brukt dette kunnskapet om kultur og hendelser eller om språk til andre ting etter det	<i>et est-ce que tu as utilisé ces connaissances sur la culture ou les événements ou sur la langue pour autre chose ?</i>
382	<b>Heidi</b>	det XX å diskutere med venner hvis vi snakker om kva som skjer i verden og.. Ja spesielt til dem som studerer fransk, at de liksom ... og XXX han Macron sa og det var , 'haha det var litt morsomt' eller	<i>alors pour discuter avec des amis, si on parle de ce qu'il se passe dans le monde, oui surtout avec ceux qui étudient le français, du genre... par exemple ce que Macron a dit et c'était " ah c'était un peu drôle" ou bien</i>
383	<b>Intervieweur</b>	og brukte du som den språkkunnskapet til eksamene eller noe sånt	<i>et est-ce que tu as réutilisé cette connaissance de la langue pour les examens ou quelque chose ?</i>

384	<b>Heidi</b>	ja, det tror jeg.. Men det er ikke noe konkret jeg kjem på men ... den snik seg jo inn i... liksom og blir der .. Så	<i>oui je crois.. Mais je n'arrive pas à retrouver quelque chose de concret</i>
385	<b>Intervieweur</b>	husker du en ting som du, som du brukte på en, for eksempel på eksamen fra... eller i bacheloren din fra som den type selvstendig læring med å lese artikkel selv eller matoppskrifter kanskje	<i>est-ce que tu te rappelles de quelque chose... que tu as utilisé, par exemple dans un examen, ou dans ton mémoire de licence de ce genre d'apprentissage en autonomie en lisant des articles ou les recettes de cuisine peut-être</i>
386	<b>Heidi</b>	ja, det var ei, som jeg skrevde enn artikkel, det var jo ikke så veldig seriøst magasin eller nettmagasin men den som han skreive om det å si ' elle s'est fait violer' i stedet for ' elle a ete violee'	
387	<b>Intervieweur</b>	ja	
388	<b>Heidi</b>	at når man bruker 'elle s'est fait' så ligg den slags skyld i det at hu har skyld eller en slags at var gjort det med vilje	
389	<b>Intervieweur</b>	ja	
390	<b>Heidi</b>	mens 'elle a ete violée' er mye mer nøytral... og det var et annet uttrykk ' elle avoue avoir ete violée' eller noe sånt.. Hun XXX å bli voldtatt .. Mens hu mente det at man innrømme, for bryte XXX noe gal man har gjort	
391	<b>Intervieweur</b>	ja	
392	<b>Heidi</b>	og hvis en skriv hun innrømmer å ha bli voldtatt så ... er det en slags inkriminering eller sånn ja... det viser litt om det uttrykk for holdninga, skjulte holdninga hos den som skriv artikklen, eller om det er	
393	<b>Intervieweur</b>	hvordan fatte du det at det var disse skjulte holdninga med disse uttrykkene	
394	<b>Heidi</b>	det var jo det som sto i den artikkel og går jo å tenke seg litt til da at verbet faire er jo ganske lada med å XXX ut med 'se faire' at man gjør seg altså det... noen grammatikkere XX er helt nøytralt mens .. Det kan kanskje oppfatte som fremdel(?) folk men ... når det XX for ganske mange .. som .. dobbeltXXX at man er skyldig sjølv, så burde man måtte forsiktig når man bruker sånne formuleringa eller holde seg XXX	
395	<b>Intervieweur</b>	så kan du nå, er du nå mer bevisst om denne type struktur	
396	<b>Heidi</b>	ja, veldig mye mer bevisst	
397	<b>Intervieweur</b>	har du brukt den eller sånn reflektert på den .. Var det jo i bachelor som du	
398	<b>Heidi</b>	ja	
399	<b>Intervieweur</b>	ja så... ja så hvordan skrevde du om det på i bacheloren for eksempel	
400	<b>Heidi</b>	jeg prøvde å finne faglitteratur og ... XXX på nett også spesielt en artikkel som .. Men det var ikke, den var såpass... skribend såpass useriøst magasin, at jeg ikke ville bruke sånn,	

		sånn ordentlig kilde	
401	<b>Intervieweur</b>	ja .. Men det var bra at du kunne finne også informasjon fra andre steder som ikke var bare faglitteratur ..	
402	<b>Heidi</b>	XXX kva vanlig folk, kes vanlige folk XXX sånne setninga ikke bare dem som er grammatikkere og språkvitere og sånne ... det er vanlige folk som er flest XXX	
403	<b>Intervieweur</b>	(rires) ja det er sånt at vi kan føle ting med språket... ja men jeg tror at vi kan kanskje avslutte, eller har du noe mer å si om du vil snakke om	
404	<b>Heidi</b>	grundig ikke	
405	<b>Intervieweur</b>	men da kan jeg bare si lykke til med å lære fransk og håper at du fortsetter med disse som selvstendig ting som du gjorde også bare ett siste spørsmål : tenker du at du har nådd målene dine i dette semesteret ?	<i>est-ce que tu penses que tu as atteint tes objectifs ce semestre?</i>
406	<b>Heidi</b>	.. Nei, kanskje ikke, men det, jeg vil mer sånn.. Føler jeg ikke har nådd mye ikke sånt så .. Ja	<i>... Non peut-être pas totalement mais je voudrais plus... je ne sens pas que j'ai atteint beaucoup de choses, n'est-ce pas, donc... ouais</i>
407	<b>Intervieweur</b>	hva var du hva var målene dine, hadde du et spesielt mål eller?	<i>Quels étaient tes objectifs, est-ce que tu avais un objectif particulier ou non?</i>
408	<b>Heidi</b>	.. Det var jo spesielt å bli bedre i verbbygging sånn muntlig .. Og det har jo XXX seg litt ned, jeg skrevd dem ganske mye mer fransk for da det går ut å bøye verben npr jeg skriv men det å komme på XXX å få det ut når jeg skal snakke er litt vanskeligere .. det burde XXX mer på det muntlig.. jeg laste den tandem appen som du snakka om og ville komme i gang øed den, men jeg ... hadde ikke tid til å bruke den merker jeg... men jeg har i hvert fall fått XXX mer bevisst på det og sånn så ...	<i>... C'était surtout de m'améliorer en conjugaison à l'oral... et ça XXX j'écris quand même beaucoup plus de français donc ça va quand il faut conjuguer un verbe à l'écrit mais quant à y arriver quand je parle c'est plus difficile... il faudrait XXX sur l'oral... J'ai téléchargé l'application Tandem comme tu en avais parlé et je voulais l'utiliser mais je... je vois que j'ai pas eu le temps de l'utiliser... mais de toute façon je suis plus consciente de certaines choses maintenant</i>
409	<b>Intervieweur</b>	det er bra, det er bra å høre, så tusen takk for intervjuet og tusen takk for at du tok del i det som jeg forestilte på universitet	

**Annexe 22**  
**Entretien 3 : Siv**

TP	Locuteur	Discours	Traduction
1	Intervieweur	så første skal jeg presentere hvordan dette intervjuet skal gjennomføres... så i dette intervjuet skal jeg stille deg en del spørsmål for å forstå hvordan du studerer og lærer fransk selvstendig i forhold til prosjektet mitt som jeg hadde med de aktivitetene som som ble.. opplagt dette semesteret... og hvis du gjerne vil gjøre det, skal du svare til disse spørsmålene med å beskrive en bestemt situasjon når du studerte og lærte fransk på en selvstendig måte... jeg er interessert i å vite om dette fordi dette skal hjelpe med forskningen min, jeg skriver en masteroppgave om det som jeg har gjort på NTNU dette semesteret nå ... og det kan kanskje hjelpe deg å forstå hvordan du jobber og lærer selvstendig fransk eller andre ting ... du har lov til å stoppe når du vil og ... ja er dette greit for deg	
2	Siv	ja	
3	Intervieweur	da kan vi begynne ?	
4	Siv	ja	
5	Intervieweur	ok så i begynnelsen, så foreslår jeg at du svarer først på en del.. Generelle spørsmål om læring om hvordan det har vært med disse aktivitetene i semesteret ... før du kan snakke om en bestemt situasjon eller flere.. Så først en veldig generelt en generelle spørsmål, med disse aktivitetene ... hva synes du at du har lært ?	
6	Siv	nu eg har vel kun på en eller to aktivitetene, jeg har vært på kafe også har jeg vært på .. Så når vi vært på kafeen så vi hadde vel et lek da så .. Så var det egentlig en måte å få uttrykk seg å få bruk fransken på .. Ja når vi , det andre gangen så når vi hadde time med deg så var det kanskje litt mer konkrete på skriftlig en del da med å ... ja hvordan man skriver en annonse for eksempel, ja.. så det har jo vært praktisk og nyttig	<i>Alors je n'ai participé qu'à une ou deux activités, j'ai été au café, et aussi j'ai été à... quand on était au café on avait un jeu et donc... c'était bien une manière de parvenir à s'exprimer et à utiliser le français... oui quand on avait, la deuxième fois, on avait un cours avec toi, alors c'était peut-être un peu plus concret autour de</i>

			<i>l'écrit, avec... oui comment on écrit une annonce oui... donc ça a été assez pratique et utile</i>
7	<b>Intervieweur</b>	så føler du at du har blitt bedre med skriftlig med denne workshop	<i>Donc est-ce que tu t'es amélioré à l'écrit grâce à cet atelier?</i>
8	<b>Siv</b>	nei det kan jeg ikke påstå, fordi jeg har bare vært på 2 og tror jeg har fått mer av andre ting en akkurat de	<i>Non, ça je ne peux pas l'affirmer, parce que je n'étais qu'à deux évènements, et je crois que j'ai appris plus grâce à d'autres choses</i>
9	<b>Intervieweur</b>	ja, det kan vi gå gjennom og se hvordan du jobber med dette, også ... før dette semester, når du studerte til en eksamen eller generell når du lærte noe på fransk, hvordan studerte du ?	
10	<b>Siv</b>	les... XXXX to tre ganger på pensum ... bruke internett for å leit opp ekstra informasjon.. Ja lite muntlig XXX	
11	<b>Intervieweur</b>	og nå for disse eksamene, hvordan har du studert ?	
12	<b>Siv</b>	fransk eller generelt	
13	<b>Intervieweur</b>	hm ja vi snakker om fransk	
14	<b>Siv</b>	ja... då har eg benytta mer av .. Tankekort og korleis pensum ... ja	
15	<b>Intervieweur</b>	hvilken eksamen hadde du på fransk	
16	<b>Siv</b>	eg hadde i franske .. Kva heter det med .. Litteratur fra 1500 tallet og fram til 1800 tallet..	
17	<b>Intervieweur</b>	var det samme kurset som du hadde med Nora, med Trude som foreleser	
18	<b>Siv</b>	<u>ja</u>	
19	<b>Intervieweur</b>	hvor du måtte lese Tartuffe ikke sånt	
20	<b>Siv</b>	ja blant annet	
21	<b>Intervieweur</b>	ja men det kan vi kanskje snakke om ... så en annen generell spørsmål så.. Føler du deg selvstendig ? I forhold til læring	
22	<b>Siv</b>	ja det gjør jeg egentlig	
23	<b>Intervieweur</b>	og føler du deg mer selvstendig dette semesteret, i forhold til før	
24	<b>Siv</b>	... i forhold til første året så kanskje ja... ja.. Ja jo kanskje	
25	<b>Intervieweur</b>	har du lært mye på å være på universitet	
26	<b>Siv</b>	kva sa du ?	
27	<b>Intervieweur</b>	har du lært å være mer selvstendig fra at du er på universitet	
28	<b>Siv</b>	ja, det har jeg jo definitivt blitt mer selvstendig etter å ha begynt på universitet	
29	<b>Intervieweur</b>	XXXX, da kan vi XXX mer, hvis du vil gjerne gjøre det, snakke om en mer bestemt situasjon hvor du har lært.. Lært eller studerte fransk på en selvstendig måte, gjerne etter du var på workshop eller	

		etter at du bli med på facebook gruppa ... så det kan være om denne workshop, jobben som ble på denne woekshop eller ... når du forberedte deg til eksamen dette semesteret eller noe annet	
30	<b>Siv</b>	eg føler ikke at workshoppen har ... vært noe verktøy for meg, vi har fått masse verktøy når det gjelder, ifra Trude, i forhold til det faget vi hadde XXX her semesteret, så... ja så jeg kan ikke vel akkurat fortelle noka jeg har brukt på workshoppen siden jeg har ikke vært på en eller to XX så, jeg føler ikkje jeg har vært på nok til å ... at det har vært en ekstra hjelp nei... det gjør jeg ikkje	
31	<b>Intervieweur</b>	kan du, vil du gjerne gå tilbake til .. Denne gruppearbeid på denne workshop og se hvordan det gikk ? Og hvordan du jobbet oppgaven den gangen	
32	<b>Siv</b>	jo det ... synes eg jo gikk fint .. Vi fikk fordelt som kanskje XXXX først fordelt oppgaven, nå var vi tre stykker på gruppa så... det har vært kanskje mest jobbing mellom to stykker ...	<i>oui je pense que ça s'est bien passé. On a reçu peut-être... XXX d'abord on a reçu la tâche et on était alors 3 personnes dans le groupe donc... il y a eu pourtant plus de travail entre deux personnes</i>
33	<b>Intervieweur</b>	ja <u>hva</u>	<i>oui quoi?</i>
34	<b>Siv</b>	<u>det var en grei måte</u>	<i>c'était une bonne manière..</i>
35	<b>Intervieweur</b>	<u>hva var oppgaven?</u>	<i>quelle était a tâche</i>
36	<b>Siv</b>	det var å ... vi gikk gjennom hvordan man .. Skriv.. oi kjenn igjen ulike franske tekster og det var en oppskrift eller om det var annonse .. Ja også videre.. Så det som på en måte kanskje var ... det på en måte hva som var kjekt med det øvelsen var å finn typiske kjennetegn ved at de ulike teksten som man kanskje ikke gjør til vannlig	<i>c'était pour... on a vu comment on écrit et reconnait différents genre de textes en français et il y avait une recette de cuisine ou alors c'était une annonce... oui etc... donc ce qui a été d'une certaine manière peut-être une façon de... d'une certaine façon ce qui était bien avec cet exercice c'était de reconnaître des caractéristiques typiques sur différents textes qu'on ne fait pas forcément d'habitude</i>
37	<b>Intervieweur</b>	så hvordan gikk det med å .. På denne workshop, første lese gjennom de matoppskriftene og.. Kjenne de tegnene for sjanger, husker du ?	
38	<b>Siv</b>	hm.. Ja altså blant annet når vi hadde oppskrift så... snakka vi om at .. Språk igjerne er enklere og ... at det gjerne er mange... man skal gjerne fristla seg (?) i begynnelsen .. XX assosiasjoner til eller beskriv litt matretten eller kanskje ka man gjør når .. korsånn setting man spiser matrettenog at man satt opp ei liste .. for kor mange desiliter, sentiliter ja.. også kordan å, enkelt forklart hvordan man skal lag maten .. det var det vi gikk gjennom	
39	<b>Intervieweur</b>	ja hm... husker hvordan du analyserte disse matoppskriftene	

40	<b>Siv</b>	...	
41	<b>Intervieweur</b>	du hadde dem på papir og gjorde du noe på papir som skrevet noe ting eller	
42	<b>Siv</b>	ja.. Eg markert enten sirkla rundt ord enten marker avsnitt .. Ja skrev, ja	
43	<b>Intervieweur</b>	har du brukt denne teknikk til andre .. Til andre tekstesjangrer som du har kommet på.. Som kanskje du var... matoppskrifter er noe som du kanskje vet fra norsk, men kanskje en tekst kanskje som var litt mer uvanlig for deg	<i>est-ce que tu as utilisé cette technique pour d'autres, avec d'autres genre de textes auxquels tu as été confronté, qui étaient peut-être... les recettes de cuisine c'est quelque chose que tu connais déjà en norvégien, mais peut-être des textes qui étaient un peu plus inhabituels pour toi</i>
44	<b>Siv</b>	vi har brukt disse teknikkene tidligere for andre fag og tekster... så vi på en måte på samme måte har gådd gjennom tekst... så det var vel det vi gjorde veldig mykje av i første .. Første året på universitetet ..	<i>nous avons déjà utilisé ces techniques dans d'autres cours et d'autres textes... donc d'une certaine façon, de la même façon, on avait déjà travaillé sur les textes... donc c'est quelque chose qu'on a beaucoup fait pendant la première... première année à l'université</i>
45	<b>Intervieweur</b>	Hvilken type tekster var det?	<i>quel type de textes était-ce?</i>
46	<b>Siv</b>	hm.. Artikkler ... faglige artikler .. Hovedsakelig	<i>hm des articles, des articles académiques... généralement</i>
47	<b>Intervieweur</b>	har du brukt det til tekster som er litt mer som matoppskrifter... i at de er ikke faglig tekster de er tekster som man bruker i daglig livet	<i>est-ce que tu as déjà appliqué ça à des textes qui sont plutôt comme des recettes de cuisine, en cela que ce sont des textes que les gens utilisent dans la vie de tous les jours</i>
48	<b>Siv</b>	jeg bruker det ikkje når jeg les også... når eg skal analysere og les en tekst så markerer jeg bestandig det som er det vekt i XXX kvert avsnitt på en måte .. Så det er jo i hoved sak alt som har med universitet å gjøre.. XX kanskje analysere teksten mer... ja samtidig så har XXX å varier XXX lesing å man ser også på det språklig og .. om den er artikkelen er godt nok skrevet og <u>XXX</u>	<i>je les utilise quand je lis... quand je dois analyser un texte alors je marque bien ce qui est le plus mis en valeur dans chaque paragraphe d'une certaine façon ... donc en gros c'est ce qui a trait à l'université ... peut-être analyser plus les textes... oui aussi XXX varier la lecture et on regarde aussi comment est la langue, si cet article est suffisamment bien écrit</i>
49	<b>Intervieweur</b>	<u>så kan du merke</u> at en artikkel er bedre en annen ?	
50	<b>Siv</b>	hmhm	

51	<b>Intervieweur</b>	og hvordan merker du dette?	
52	<b>Siv</b>	merker det første fra XXX på språket .. Det kan vær... uinspirerende eller dårlig XXX ... og så merker jeg det jeg sa at det er rotet oppsett og man, det tar lang tid for man å forstå hvor forfatteren XXX	
53	<b>Intervieweur</b>	har du et eksempel på en ... en tekst en artikkel som var sånt, som du sa var u... var ikke så bra, var ikke så bra nok ?	
54	<b>Siv</b>	nei .. Eg marka, jeg kommer jo fra .. Ei øy opp i Nord sånn at lokalavisen der merker jeg det veldig ofte på .. Men jeg har ikke noe bestemte eksempel men jeg merker det veldig ofte at man er litt mindre streng på språk og struktur der	
55	<b>Intervieweur</b>	og kan du merke det på avisartikler på fransk også ?	
56	<b>Siv</b>	... (sourir) .. Det .. Nei.. Det har jeg ikkje .. Det kan jeg ikkje husk nei .. Nei	
57	<b>Intervieweur</b>	har du lest avisa nylig i disse dagene eller	
58	<b>Siv</b>	ja, det har jeg gjort .. Jeg synes personlig at franske aviser er mer informerende og bedre skrevet at norske aviser synes jeg	
59	<b>Intervieweur</b>	og hvordan kommer du med å tenke dette? XX hvilken merknad på artikler ?	
60	<b>Siv</b>	vi har en tendens til å skriv veldig forenkla og useriøse artikler.. Det står ofte i type VG Dagbladet så er det ofte kjendis nyheter og så er det veldig korte artikler om.. XXX er i krigen.. Vil jo se afghanistan eller irak eller ... mens franske aviser og samme som .. engelske aviser så kan du få mer bakgrunn stoff sånn at man forstår hvorfor det er konflikter utXXX i verden ... litt mer seriøs journalistikk, selv om du selvfølgelig har enkle aviser i frankrike også som ikkje er særlig seriøs, så har dokke bedre utvalgm synes jeg	
61	<b>Intervieweur</b>	husker du en spesielt artikkel som du leste i disse dagene eller...	
62	<b>Siv</b>	jeg har kanskje lest mer om Macron... ikkje at jeg husker kva artikkelen heter har vel lest, eg leser artikkelen XX hver dag så kanskje om type hvordan han satt opp regjeringa si nu og om ... at det er blitt splittet opp i mange små grupper kan man si i nasjonalforsamlinga... ja eg vet ikke om det har vært, kan ha vært i Lemonde kanskje... ja	
63	<b>Intervieweur</b>	er det en som har gjort en spesielt inntrykk på deg ? Og du husker noe ord kanskje eller en bilde som var med artikkel ?	
64	<b>Siv</b>	nei... eg les artikler hver dag sånn at det er ingen artikler som på en måte skiller seg .. XX alt går i blur på en måte, ja, så jeg kan ikkje spei(?) på en spesiell artikkel	
65	<b>Intervieweur</b>	husker du at noe de ikke snakket om med.. Med disse artikkene og du kanskje hadde villet.. Du ville kanskje lese om dette men de snakket ikke om det på Lemonde	
66	<b>Siv</b>	det skjer jo egentlig stadig XXX men jeg kan ikkje peke på en bestemt artikkel fordi at eg bruk bestandig .. Hvis det er noe eg lur på så googler det... så det gjør jeg stort sett med det meste som	

		eg er interessert i og les artikkel et det er u... ikke nok stoff om det så googler det rett og slett...	
67	<b>Intervieweur</b>	kanskje hvis du vil gjerne gjør det , kan gå tilbake til den workshop og snakke om gruppe arbeid som du hadde med Nora og Heidi .. Så oppgaven var å analysere og reprodusere en sjanger, husker du hvilken sjanger det var	
68	<b>Siv</b>	ja det var en annonse på Airbnb annonse	
69	<b>Intervieweur</b>	så hvordan startet, begynte dere med å jobbe med oppgaven	<i>Alors comment vous avez commencé à travaillé sur la tâche ?</i>
70	<b>Siv</b>	vi begynte med å del på oppgaven hvem som skulle ta seg kva ... også tok vi egentlig steg for steg ..	<i>On a commencé en répartissant dans la tâche qui allait faire quoi.. Et ensuite on a travaillé pas à pas</i>
71	<b>Intervieweur</b>	planlegget.. Har dere planlagt	<i>avez-vous planifié?</i>
72	<b>Siv</b>	ja vi satt op et ... ei skyssa(?) først eller for hvordan del, kvorsånn del altså skulle vær med i annonsen også.. Gikk vi i gang med begynnelsen egentlig	<i>oui on a planifié un... XX d'abord ou alors pour comment les parties devaient être dans l'annonce... on a commencé avec le début en fait</i>
73	<b>Intervieweur</b>	så hva var det som dere gjort ?	<i>alors vous avez fait quoi?</i>
74	<b>Siv</b>	vi skull lag en annonse som skull vær i, ja mest mulig treff og selv fortest mulig, som at det vi kanskje var mest opptatt av var synonymmer... og bruk en del synonymer ja for ... også XXX vi hadde jo begrenset tid	<i>On devait écrire une annonce qui devait être dans, oui avec le plus de vues et aussi le plus vite possible donc à cause de ça on a été très occupée par le fait de trouver des synonymes, et d'utiliser beaucoup de synonymes pour... on avait quand même un temps limité</i>
75	<b>Intervieweur</b>	ja det er sånt	<i>oui c'est vrai</i>
76	<b>Siv</b>	<u>så..</u>	<i>alors</i>
77	<b>Intervieweur</b>	<u>hvordan</u> tenkte du om hva du skulle gjøre i tida, hvordan planlegg du for at du skulle ... gjøre nok i tida? XXXX spesielt ?	<i>comment as-tu réfléchi à ce que tu devais faire dans les temps, comment as-tu planifié le travail afin que tu puisses... en faire suffisamment dans les temps ? Quelque chose en particulier ?</i>
78	<b>Siv</b>	ja altså vi så jo at vi hadde veldig begrenset med tid så ... vi prøvd jo å komme XXX med annonsen inne tida.. Men vi kom oss vel ikkje helt... helt i mål med det sånn at... samarbeidet gikk XXX veldig bra men det tar tok litt tid fordi at vi bestemte jo oss for å samarbeide om alt ... sånn at vi tok ei og ei setning .. og det var la en del synonym sånn at det .. det tok kanskje litt lengre tid enn hvis vi hadde delt mer XXX opp oppgaven	<i>Oui Alors on a bien vu qu'on avait un temps très limité donc... on a essayé de faire l'annonce dans les temps... mais on a pas totalement atteint cet objectif c'est pour ça que... le travail en groupe s'est bien passé mais ça prend un peu</i>

			<i>de temps parce qu'on a décidé qu'on voulait travailler ensemble sur tout, de manière qu'on a pris toutes les phrases une à une ... et il y avait beaucoup de synonymes et donc ça ...a pris peut-être beaucoup plus de temps que si on avait plus divisé le travail</i>
79	<b>Intervieweur</b>	så hvordan gjennomførte dere oppgaven, så at, jeg mener at når dere jobbet sammen, så så dere på airbnb og søkte informasjon om dette?	<i>alors comment vous avez travaillé sur la tâche, c'est-à-dire, je veux dire quand vous travaillez ensemble, alors vous regardiez sur Airbnb et cherchiez des informations dessus ?</i>
80	<b>Siv</b>	ja vi gjorde det for å få litt inspirasjon igjen, så søkte vi på airbnb annonse	<i>oui on a fait ça pour avoir un peu d'inspiration, donc on a cherché une annonce airbnb</i>
81	<b>Intervieweur</b>	husker du hva du søkte og hvilken type annonse du <u>XXX</u>	<i>te rappelles-tu ce que tu as cherché et quel type d'annonce tu as...</i>
82	<b>Siv</b>	<u>vi gikk</u> akkurat på airbnb og søkt etter ... etter leilighet, jeg husker ikke kor det var men vi brukte airbnb hovedsakelig	<i>on est juste allé sur Airbnb et on a cherché des appartements, je ne me rappelle pas où c'était mais on a principalement utilisé airbnb</i>
83	<b>Intervieweur</b>	husker du noen typer leilighet, bilder fra dem eller bilde fra dem eller hvor de er i verden ?	<i>te rappelles-tu un type d'appartement, des images, ou des images de l'endroit dans le monde?</i>
84	<b>Siv</b>	... det var nok i sør-frankrike, vil jeg tror, nei jeg husker ikke kor det var, det gjør jeg ikke .. Ja bilden fra Airbnb, det er nest som de er som hovedsakelig ja	<i>ça devait être dans le sud de la France, je dirais, non je me souviens pas où c'était, je n'y arrive pas...; oui des photos de Airbnb, c'est ce que c'est principalement</i>
85	<b>Intervieweur</b>	og... så leste dere gjennom hele annonsen	<i>alors vous avez lu toute l'annonce?</i>
86	<b>Siv</b>	ja det gjorde vi	<i>oui on a fait ça</i>
87	<b>Intervieweur</b>	og... hvordan var det .. Hvem var det som skrev, var det alle som skrev på samme tid eller var det du som skrev og de andre som søkte ting eller	<i>Et alors c'était comment... qui c'est qui a écrit ? Est-ce que tout le monde écrivait en même temps ou alors c'était toi qui écrivait et les autres faisaient des recherches ou autre chose ?</i>
88	<b>Siv</b>	eg skrev, Heidi søkt litt på internett, også samarbeida vi muntlig mellom.. For å skriv	<i>c'était moi qui écrivait, Heidi faisait quelques recherches sur internet, et on travaillait ensemble à l'oral... pour écrire</i>

89	<b>Intervieweur</b>	så hvordan gikk det med å skrive en setning, så du var den som skrev, men hvem var det som gjorde innsats, og hvilken type innsats ?	<i>alors comment vous écriviez une phrase? Donc c'était toi qui écrivait, mais qui c'était qui faisait des contributions, et quelles types de contributions ?</i>
90	<b>Siv</b>	eg vil, det er eg og Heidi som gjorde den meste innsats... og Nora var nok litt	<i>Je voulais... c'est Heidi et moi qui ont contribué le plus... et Nora était...</i>
91	<b>Intervieweur</b>	<u>Hva gjorde henne</u>	<i>Que faisait-elle?</i>
92	<b>Siv</b>	<u>tilbakeholdt</u> med å snakke fransk rett og slett .. Ja	<i>elle se retenait de parlait français tout simplement</i>
93	<b>Intervieweur</b>	hva gjorde henne?	<i>que faisait-elle ?</i>
94	<b>Siv</b>	nei... vi hadde egentlig avtalt at det var hu som skulle ta bilde av det som vi skulle lage her .. Så hu var ikkje helt, jeg husker ikkje helt hva hu, men hu var ikke helt i samtalen, det var hu ikkje ... så ja, eg vil si at det var femti femti prosent delt mellom eg og Heidi og at vi hadde et godt samarbeid der ..	<i>non alors on avait décidé qu'elle devait prendre les photos de ce qu'on devait faire, donc elle n'était pas tout à fait, je ne me rappelle pas ce qu'elle, mais elle n'était pas tout à fait dans la conversation, non... donc oui, je dirais que c'était réparti 50/50 entre Heidi et moi et on travaillait bien ensemble</i>
95	<b>Intervieweur</b>	også ... hvem var det som bestemte innholdet, var det du som kom opp med at 'vi skal si dette i annonsen' og dele den som første og andre	<i>et puis, qui c'était qui décidait du contenu, est-ce que c'est toi qui disait "on va mettre ça dans l'annonce" et le répartissait XXX</i>
96	<b>Siv</b>	nei... nei det husker jeg ikkje ... det har begynt å bli så leng siden at eg husker ikkje ... det.. Kan ha vært eg og Heidi og begge	<i>non... ça je ne m'en souviens pas... ça commence à faire longtemps donc je ne me rappelle pas... c'était peut-être Heidi ou moi ou les deux</i>
97	<b>Intervieweur</b>	husker du noen setning eller ord som dere brukte ?	
98	<b>Siv</b>	eg husker at det har... rommet lående(?) nær til stranda, i sentrum, sånn at... ja nært sjøen.. Så vi brukt veldig ordan spesielt og stille ord av det	
99	<b>Intervieweur</b>	hvordan visste du at det var noe som du ville snakke om, for eksempel hvis det var en innsats fra Heidi eller Nora, hvordan visste du at det var riktig eller ' nei' det var ikke noe som du synes var relevant i forhold til innhold	
100	<b>Siv</b>	... (sourir) som sagt, vet du vi hadde ti minutter til å jobbe med så synes det er litt vanskelig å snakke om så... nei altså, vi var kanskje litt uenig korsk altså ord selve ordbruken i annonsen ikkje nå .. Vi kom bestandig fram til et kompromiss	
101	<b>Intervieweur</b>	og husker du noen ord hvor på fransk, hvor du var litt usikker på dette sies	

102	<b>Siv</b>	antageligvis .. Men ... det husker jeg ikkje nu, nei, i hvert fall lenge sida	
103	<b>Intervieweur</b>	husker du orden som, så det var Heidi som søkte på internett, husker du ett ord som hun sa eller	
104	<b>Siv</b>	hu søkt på noen ord, det gjorde, men kors ord det var, det husker jeg ikke	
105	<b>Intervieweur</b>	ja... men husker du hva som ikke ble, hvilken, hvilket ord på fransk som ikke ble i annonsen selv om det kunne ha vært nyttig for eksempel ?	
106	<b>Siv</b>	nei... jeg har hatt tusende ting å gjør så det er ingenting som jeg husker nei, eg jo husker at det var en leilighet nær stranda... og at superlativ ganske frem	
107	<b>Intervieweur</b>	så brukte du superlativ?	
108	<b>Siv</b>	vi prøvde å XXX men som sagt jeg husker ingenting så jeg kan ikkje fortelle deg	
109	<b>Intervieweur</b>	men husker du hvordan du visste at superlativ måtte brukes i	
110	<b>Siv</b>	ja også... vi snakka.. Altså det handla om .. Å gi folk assosiasjoner til noe positivt og at det er et sted at de ønsker å vær så derfor.. XX veldig jo synonymmer annen finn synonymmer til ord man skal bruk XXX	
111	<b>Intervieweur</b>	og hvordan finner du på synonymmer ? Fordi du husker dem eller søker du om dem	
112	<b>Siv</b>	begge deler, vi søkt også på ordboka for å vær sikker.. For å se om det var kanskje var andre ord som passer med det	
113	<b>Intervieweur</b>	og hva.. Når du mår du skriver på fransk eller sier noe ... og du søker på et ord på fransk, hvordan vet du at dette ordet som du har søkt er riktig eller at kanskje du er fortsatt litt usikker på den og...	
114	<b>Siv</b>	det aller første jeg gjør er det at det går på feelingen... at jeg tenkt tilbake noe på når jeg bodde i Frankrike og kva man på en måte er naturlig å bruk den ... hvis eg er usikker så bruker eg le petit robert .. XXX for å se på beskrivelsen av ordet, for å se om det blir riktig	
115	<b>Intervieweur</b>	så hva, kan du huske en ett ord som du var usikker på og som du søkte i le petit robert og som du fikk et godt svar fra ordboka?	
116	<b>Siv</b>	... nei, det som XXX ord jeg ikke XX til å huska nei.. Men det skjer ofte at eg .. Bruka le petit robert	
117	<b>Intervieweur</b>	er det det eneste ordboka du bruker eller du bruker internett også?	
118	<b>Siv</b>	jeg bruker internett først og fremst ... bruka.. Er det Le Monde sin ... er litt usikker på kva det er slags og så har vi og via NTNU har vi ordbok.. Som jeg bruka, så hovedsakelig så bruker jeg internett	
119	<b>Intervieweur</b>	ja.. Kanskje hvis du gjerne vil gjøre det, kan vi snakke om en annen tid... jeg husker at du sa at på Facebook gruppa at du ... lyttet på radioen .. Så hvordan går det å lytte på radioen, hjelper det med å lære noe nytt på fransk ?	
120	<b>Siv</b>	ja ja ... det gjør det, eg prøvd og XX gjør.. Hovedgrunn på at jeg hører på radioen er for å hold vedlike at eg fremdeles klar og henge meg sjølv om man snakker fort ... og ... ja og rett og slett for å kanskje lære noe nye ord men ... men nye ord føler at dem er enten best å snakka med noe fransktalende	

		som kan forklare XX eg kan spør om det ordet, føler at hvis eg hører på radioen og jeg ikkje har ingen orbok i nærheten så kommer jeg ikkje til å husk det ordet ... sånn at det er gjerne helst når eg les bøker at jeg lær nye ord, fra å let dem opp og kan skrive ned	
121	<b>Intervieweur</b>	har du leste noe bok på fransk i siste måned eller	
122	<b>Siv</b>	kunne fagrelatert for jeg har ikkje tid til noe annet men	
123	<b>Intervieweur</b>	XXXX (rires)	
124	<b>Siv</b>	(rires) ja ... Manon Lescaut ... Tartuffe ..	
125	<b>Intervieweur</b>	så kanskje kan vi snakke om dette, så du hadde samme oppgaven Nora hvor du måtte skrive hjemmeeksamen til dette kurset ... så hun fortalte meg om de to oppgavene som kunne velges, hvilken valgte du ?	
126	<b>Siv</b>	Manon Lescaut	
127	<b>Intervieweur</b>	og hvordan valgte du den oppgaven, hvordan visste at ja det var den som du måtte gjøre	
128	<b>Siv</b>	eg visste fordi at eg hadde... eg hadde en bedre forståelse av Manon Lescaut og... eg hadde, når jeg leste oppgaveteksten, så hadde eg alleredebegynt og forme meg egen ide om kvordan eg kun skriv eksamen	
129	<b>Intervieweur</b>	hva var oppgaven om Manon Lescaut ?	
130	<b>Siv</b>	den var om ... kjærlighet, det umulige... eller nei det var søk etter lykke var det søket etter lykken og det var liksom to-sidig at... Manon hadde søkt lykke etter kjærlighet også søkte hun lykten gjennom .. Kristendom..	
131	<b>Intervieweur</b>	så husker du når du begynte med denne oppgaven ... når var det? Når fikk du oppgaven først?	
132	<b>Siv</b>	... skal vi se .. Den var kanskje i.. En måned siden ... cirka	
133	<b>Intervieweur</b>	og begynnte du å jobbe med dette med en gang ?	
134	<b>Siv</b>	ja, det gjorde eg	
135	<b>Intervieweur</b>	så hvordan hvordan gjennomførte du denne, denne arbeid med denne teksten, med denne oppgaven	
136	<b>Siv</b>	... jeg var ganske sikkert på at vi komm til å få en oppgave om Manon Lescaut så dagen før leste boka en gang til... og streka, markert, det som eg synes var viktig, så det jeg har kanskje begynt med først var å lage et oppsett av kvorsånn oppgaven skulle være og..	
137	<b>Intervieweur</b>	etter å ha lest oppgaven så .. Gjorde du dette?	
138	<b>Siv</b>	ja, også.. Begynte rett og slett med generelle informasjon om forfatter	
139	<b>Intervieweur</b>	begynte du å skrive ... tesksten med en gang ?	
140	<b>Siv</b>	ja altså... det er eg generelt XXX gjør XXX gjorde sist at eg begynt bestandig å skriv det... kanskje eg skysser og klad ned det eg, selvforme(?) at jeg skull ha med også gikk eg tilbake i boka og leste	

		utdrag flere ganger for å se kva eg kunne ha med	
141	<b>Intervieweur</b>	husker du hvilken spesiell del av boka du leste ?	
142	<b>Siv</b>	... nei, eg leste, eg leste hele, altså egentlig alt hadde betydning for oppgaven sånn at både ... forfatteren eller redaktøren sine tanker rundt boka og... forfatteren sin innledningsord.. Også brukte også internett .. Søkt etter andre analyser av stykker	
143	<b>Intervieweur</b>	husker du noen del eller noe som du reflekterte på som var veldig viktig for denne oppgaven om... lykke i boka ?	
144	<b>Siv</b>	ja det er nok.. Innledninga, forfatter sine tanker... altså l'Abbe Prevost eller den tredje forfatteren som skriver, det er vel seks syv sider først før XXX stykk ja ... så var det kanskje, der skrev eg egentlig veldig presist om ... den her .. Kontrastive meninger med boka om religion og kjærlighet og at... Manon kan bli lykkelig i kjærlighet	
145	<b>Intervieweur</b>	hvordan merket du dette at dette var viktig for denne oppgaven og for forståelse av boka ?	
146	<b>Siv</b>	... eg vet ikke, intuitivt man merka det jo ofte med... eg ser ofte på kva som står første setning eller siste setning i avsnitt... og det her står i siste del av ett avsnitt	
147	<b>Intervieweur</b>	så merker du noe ting når du som.. Skriver du noe ned når du ?	
148	<b>Siv</b>	eg merket at, eg er veldig glad i markeringstusja, så eg marker det også skrive kanskje noen stikkord på sida i margin	
149	<b>Intervieweur</b>	husker du en spesiell ting som du skrev i margin ?	
150	<b>Siv</b>	... nei	
151	<b>Intervieweur</b>	en historie som var	
152	<b>Siv</b>	det kan hende at jeg merket et utropstegn for å... på en måte.. Varsle meg selv at jeg skull ha det her med og at det var essensielt men... eg tror ikke jeg markert noe annet da nei	
153	<b>Intervieweur</b>	husker du en spesiell sitat eller ett ord fra boka eller en scene som ble, som ble veldig viktig til oppgaven ?	
154	<b>Siv</b>	... .... Ja altså... pass la passion altså ... det sto det var egentlig det var en ... kanskje det jeg husker best er ... er ordan som ble brukt for å på en måte beskriv hat og kjærlighet ja	
155	<b>Intervieweur</b>	så merket du disse ordene som var med hat og kjærlighet? Hvordan merket du dem ?	
156	<b>Siv</b>	.. For eksempel med hat så... når han.. Degru sier til Manon 'perfide Manon' det er ett ord som jeg husker spesielt	
157	<b>Intervieweur</b>	søkte du dette ordet eller kjente du den fra før ?	
158	<b>Siv</b>	nei det kjente eg ikke ... så det søkte jo opp i ordboka	
159	<b>Intervieweur</b>	var det mange ord som du søkte	
160	<b>Siv</b>	det var noen ord, ikke så mange men.. Noen ord, men de gikk igjen og igjen i boka husker jeg .. Ja	

161	<b>Intervieweur</b>	hvordan går det når du ikke forstår ett ord på for eksempel i Manon Lescaut? Når du ikke forstår så prøver du å forstå dem og søker du med en gang eller... venter du litt ?	
162	<b>Siv</b>	begge deler ... hvis det blir mange ord.. På rad .. Så må kommer dette til et punkt hvor eg ikkje orska(??) for jeg har lyst til å les historia ferdig .. Så går eg, det eg kanskje gjør er at eg marker orda så går jeg tilbake og finn ut kva det er også les historien en gang til fordi at eg vet at eg får bestandig en annen oppfattelse av historie ja	
163	<b>Intervieweur</b>	og når du skrev den oppgaven så du sa at du lagde en oppsett .. Også etter du hadde lagt den så begynte du å skrive med en gang ?	
164	<b>Siv</b>	hmhm	
165	<b>Intervieweur</b>	og hvordan gikk det med å skrive dette så går du tilbake i boka	
166	<b>Siv</b>	ja	
167	<b>Intervieweur</b>	eller skriver det som kommer..?	
168	<b>Siv</b>	... nei det må jo kilde følelse også så man må jo tilbake i boka sånn at .. Det er en.. Prossessen XX underveis skriv ... les litt i boka, les litt internett, skriv litt, gå tilbake.. Kanskje når den når den delen er ferdig så går eg igjen og igjen i oppgaven også	
169	<b>Intervieweur</b>	hvilken del, hver del du er ferdig med ?	
170	<b>Siv</b>	på hver del som jeg gjør ferdig, altså eller når det hele oppgaven er ferdig så går jeg over den på nytt igjen også... det er litt som flere trappa også trippelsjekka at jeg har	
171	<b>Intervieweur</b>	dette er interessant og .. Når du er ferdig med en del med å skrive hele så... føler du at, hvordan føler du at det er ting som må sjekkes igjen ? Hvordan vet du at det er ting som... ja kanskje må dobbeltsjekke ?	
172	<b>Siv</b>	for det første så dobbeltsjekka eg .. For å vær helt sikker på at det ikke har... fyska(?) altså at eg har kildeført(?) riktig for det første, også sjekker jeg alltid at jeg har vært flink nok til å... varier språket... og leter kanskje opp synonymer, det som eg føler at det har brukt for masse av et synonym eller XXX kan bruke et annet XXX ja	
173	<b>Intervieweur</b>	og når du er i denne, denne oppgaven hvor du nei ikke oppgaven, den aktivitet hvor du leser igjen også prøver å forbedre noe ting er .. Når hvordan vet du at det er greit nok, at det er kanskje ferdig med å jobbe med dette og du kan flytte til noe noe annet, en annen del	
174	<b>Siv</b>	(sourir) ... ja så det, jeg jobba egentlig veldig intuitivt og tar med det eg skull man skal ha med .. Når eg ser på en oppgave så ser jeg om eg har flere tegnma (?) og hver avsnitt presenterer nu sider med oppgaven og at det har nok, at jeg har diskutert og drøfta godt nok.. siste hjemmeeksamen så var jeg tidlig ferdig så da sendte jeg også oppgaven til en til en vennina av meg, som at hu gikk over og så på kva hu synes var oppsett og ord og så fikk tilbakemelding fra hu	

175	<b>Intervieweur</b>	og så når du fikk tilbakemelding fra henne så hva gjorde du	
176	<b>Siv</b>	då gikk jeg inn for å endre på det hu hadde sett på .. Ja	
177	<b>Intervieweur</b>	husker du noen ting som hun sa at du måtte endre	
178	<b>Siv</b>	det vare et par... u, jeg tror at det var noe tidsfeil .. Plus .. Et par steder der ... der adjektiv skull vær etter subjektet og ikke før .. Ja ... og kanskje et par setninger, det var en setning som jeg hadde kanskje skrev, kanskje oversatt merlig(?) fra norsk til fransk direkte som jeg XXX til å endre litt på .. ja	
179	<b>Intervieweur</b>	og så etter denne aktiviteten så.. Tenkte du at du var ferdig med oppgaven eller gjorde du noe ekstra ting	
180	<b>Siv</b>	nei	
181	<b>Intervieweur</b>	så leverte du den	
182	<b>Siv</b>	ja	
183	<b>Intervieweur</b>	ja... det var interessant.. Tenkte kanskje kan vi gå, hvisdu vil gjerene gjøre det, kan vi gå tilbake til ... når du snakket om radioen ... om du vil gjerne gjøre det kan du .. Kanskje beskrive en gang hvor du hørte på radioen som var i siste måned eller i dette semester	
184	<b>Siv</b>	eg hørt på radio i dag	
185	<b>Intervieweur</b>	så hva hørte du	
186	<b>Siv</b>	eg hørt på franceinfo ... om Macron selvfølgelig om været at det er for varmt (rires) .. Ja	
187	<b>Intervieweur</b>	hva gjør du når du hører på radioen	
188	<b>Siv</b>	eg sett som oftest på bussen XXX hør på radio	
189	<b>Intervieweur</b>	så i dag så... hva gjorde du så.. Når du hører på radioen så legger du merke på noe ting, skriver du noe ting ned eller , søker noe ting	
190	<b>Siv</b>	hvis det er veldig interessant for mitt XXX å vite det de snakk om så søker eg gjerne opp mobilen då ... ja	
191	<b>Intervieweur</b>	husker du en ting som du søkte i dag	
192	<b>Siv</b>	nei ingenting i dag nei	
193	<b>Intervieweur</b>	ingenting ? Så du har forstått alt i dag	
194	<b>Siv</b>	ja sånn det er veldig men det er ... ja .. Jeg søker ikke opp hver gang, det gjør eg ikkje men nei i dag forsto det meste	
195	<b>Intervieweur</b>	og når du hørte på radioen i dag, var det noe ting som de sa som du lag merke til, kanskje en struktur som du tenkte var interessant eller, eller en tema som du synes var interessant	
196	<b>Siv</b>	nei kanskje ikke strukturen som jeg kjenner ... veldig interessert i politikk så det er jo Macron og sammensetninga av regjeringa som er interessant for øyeblikket .. Og det er stort sett alt de snakk	

		om ja	
197	<b>Intervieweur</b>	ja, husker du hva presis de snakket om i dag	
198	<b>Siv</b>	ja de snakka om at ... at det er unik det sammensetninga som det er i dag for det er så utrolig mange grupper som er ulik fra hverandre som at det kan bli vanskelig .. Å få ting gjort gjennom nasjonalforsamlinga ... at det bare hadde skjedd en gang før ... XXX i femte republikk ja... ja og at i dag så har dem gådd ut med sine 30 ministere .. så dem er klar for å sett i gang med arbeidet	
199	<b>Intervieweur</b>	også når du hør på, når du hørte på radio så tnkte du at det.. Det å høre på radio er noe som hjelper deg egentlig når du snakker fransk elelr høre på folk som snakker fransk	
200	<b>Siv</b>	ja i stor grad .. Føler at det vedlikeholder forståelsen av fransk så ... så er det kjekt å hør på på radio og samtidig sånn jeg gjør så kan jeg holde meg oppdatert på kva som skjer, spesielt inn for politikken XXX i studier sier er relevant	
201	<b>Intervieweur</b>	så hjelper det med studiet ?	
202	<b>Siv</b>	ja det gjør det	
203	<b>Intervieweur</b>	og hvordan bruker du dette kunskaper som kommer fra å hør på radio eller lese nyheter til kursene	
204	<b>Siv</b>	det er litt mer å se det større bildet og sammenhengende ting at det er.. Det er til hjelp hvis jeg skal skriv mindre oppgaver fordi at man tjener alltid på å gjøre oppgaven relevant så nettopp har jeg på en måte trekk in det eg har hørt på radioen, at eg husker det i bakhodet og kan gå og søk opp mer informasjon	
205	<b>Intervieweur</b>	opplever du at, så når du hører på radio så tar du, har du tatt notat før eller av og til eller fra det som du hørte	
206	<b>Siv</b>	nei XXX	
207	<b>Intervieweur</b>	men det ser ut som du husker det XXX så du, så hvordan går det å, husker du en situasjon hvor du skulle skrive en oppgave enten på norsk eller på fransk og du komm, du husket noe som du hadde hørt på radioen på fransk, du brukte det til	
208	<b>Siv</b>	det er vanskelig å vite fordi at... eg les både fransk og norsk nyheter hver dag og hør på radio .. Nei det kan jeg ikkje husk, nei	
209	<b>Intervieweur</b>	det gjør ikke noe. hvis du er greit med dette ... du sa at du, skrev du bachelor ? Ja du sa at du skriver bachelor. Skrev du på fransk og	
210	<b>Siv</b>	nei det var på <u>norsk</u>	
211	<b>Intervieweur</b>	<u>XXXX</u> jeg tenkte at det var interessant på fransk ... er det noe annet, noe annen ressurser som du bruker i... til å til fransk studier eller til å lære fransk uten at det er spesielt knyttet til studier ?	
212	<b>Siv</b>	... ser på filmer, TV av og til... prate med franske venner, har jo en del verktøy ... på internett som er lurt å ... det er hu Trude har lagt ut en del verktøy som eg har brukt nu her semester	

213	<b>Intervieweur</b>	hvilken type verktøy er det ?	
214	<b>Siv</b>	eg husker ikkje hva det heter men det er sånn type sida der du kan gå inn og ... la oss se du skal bøye et verb i riktig tid eller og så for du på en måte poengsummen etterpå for å se hvor... ja så sånn type oppgaver, så ser om man gjør feil eller XXX	
215	<b>Intervieweur</b>	har du gjort det flere ganger eller?	
216	<b>Siv</b>	hm... j... eg litt sånn at eg ikkje gjør det med mindre at det blir litt tung XXX så eg gjorde det når det var lagt ut og det var en fin øvelse men eg har ikke nok litt slapp med å gjorde det ellers med mindre at jeg har et mål .. På en måte	
217	<b>Intervieweur</b>	så har du ... hvilket spesiell mål hadde du når du brukte disse ting	
218	<b>Siv</b>	frisk opp... fransk grammatikk og .. Det skal vel jo ikkje .. Å frisk det opp .. Det var jo også for å forberede seg til eksamen så ja <b>[PAUSE]</b>	
219	<b>Intervieweur</b>	ja så ja vi snakket om når du ... at du trenger et mål når du jobbet med disse oppgavene som Trude hadde lagt ut for eksempel.. Men generelt har du et mål, hadde du et mål i dette semesteret med fransk og ?	
220	<b>Siv</b>	nei altså... litt vanskelig spørsmål å svare på	
221	<b>Intervieweur</b>	var det noe ting som du ville bli bedre på fransk med ?	
222	<b>Siv</b>	ja eg kunn alltid så har blitt bedre på grammatikken men dessverre så er det ikke at studiet er lagt opp så at jeg har mer grammatikken enn første året ... eg lærte jo fransk med å fløy til frankrike så eg har ingem forkunnska fra å flytte dit, så .. Eg kan jo muntlig ja.. men grammatikk er alltid noe som jeg kunne har blitt bedre på	
223	<b>Intervieweur</b>	så har du .. Jeg glemte egentlig spørsmål som jeg skulle stille... men føler du at du har blitt bedre med disse ting som du ville forbedre i dette smesteret eller ?	
224	<b>Siv</b>	akkurat det her i semesteret .. Har jeg kunn hadd litteraturfag ... hadde det var mindre prioritering så hadde jeg heller tatt andre fag .. Som går mer på grammatikk ... så eg føler at eg har både... en innføringsoversikt over litteratur og epoken fra 1500 tallet og opptil alt XXX men ja .. kva målet angår når det gjelder akkurat den bitten er oppnådd samtidig så mangler jeg jo .. så savner eg mer muntlig.. det er ofte .. norske studenter ikkje har lyst til å prat fransk for de er redd for... så det sag meg (?) på en måte akkurat den bitten	
225	<b>Intervieweur</b>	så var det noe spesielt som du ville lære på fransk, ikke spesielt med studier eller grammatikk med en tema som du var interessert i ?	
226	<b>Siv</b>	eg var XX interessert i fransk historie ... ja fra spesielt politisk historie det er... og det er XXX jo lært en del av.. Det er målet oppnådd ... ikkje oppnådd men en innførende del av det	
227	<b>Intervieweur</b>	hvordan vet du at dette at målet er oppnådd	

228	<b>Siv</b>	... fordi eg kan mykje mer om det her XXX fire år sida så at vi sier målet jeg har med universitetet er... utenom universitetet, hva jeg lærte med universitetet så.. Så er det jo aktuelt å lese opp mere så ja...	
229	<b>Intervieweur</b>	og om målet som var mer om språket om at du ville ... vedlikeholde muntlige så sa du, så mener du at det var ikke oppnådd, ikke helt kanskje	
230	<b>Siv</b>	ja også, eg har jo ... absolutt lært mykje men eg kunne godt ha ved interesse hadd tatt flere flere kurs .. XX fler fag	
231	<b>Intervieweur</b>	hvordan vet du og føler du at du har ikke nådd dette målet ennå	
232	<b>Siv</b>	fordi at ... nu når eg skriv på fransk så merket eg at det blir litt .. Eg kan bli litt usikker fordi at det er to år siden vi hadde grammatik sånn at... eg kan .. Eg kan på en måte ser det nu allerede at eg blir litt usikker når jeg skriv, om jeg gjør det riktig og så går jeg selvfølgelig inn på nettsider for å se om jeg har bøydd et verb riktig men ja... så jeg føler at det ... det skriftlige som gjerne vil forbedre muntlig men tenke eg skulle godt ta forbedre... det ser jo at når jeg snakke .. jeg snakka ikke like bredt språk sånn på norsk fordi det er morsmålet selvfølgelig	
233	<b>Intervieweur</b>	alt kan gjøres (rires) så... et spørsmål som kom på sparket nå, hvordan synes du at du skal jobbe selvstendig neste år, skal du studere fortsatt neste år ?	
234	<b>Siv</b>	ja	
235	<b>Intervieweur</b>	så hvordan, har du tenkt på hvilket mål du skal ha, hvordan du skal planlegge å jobbe med fransk eller med andre ting XXX	
236	<b>Siv</b>	nei... eg ... tar... eg er ikke så veldig glad i å planlegg for mykje og eg føler at eg har blitt mer strukturert nu i løpet av de tre siste årene så eg.. Eg legger ikkje noe plan egentlig, bare satser på at det skal gå like bra ...	
237	<b>Intervieweur</b>	har du gjort er det noe som du vil, som du vil lære på fransk neste så neste år eller noe som du vil forbedre kanskje ?	
238	<b>Siv</b>	karakterene skal jeg ikkje forbedre nå ... det er jeg fornøyd med det jeg har men... eg ... har jo selvfølgelig lyst til å .. Ta flere fag i fransk men ... det er jo praktisk vanskelig fordi det betyr mer i studielån og (rires) det er litt av poenget, man må være litt praktisk i dag .. men jeg kunn ha tenkt med til å få en til til neste år til kva det heter, det universitetet som jeg samarbeider med som å ta ett år i frankrike	
239	<b>Intervieweur</b>	er det i Caen ?	
240	<b>Siv</b>	ja dit kunne jeg ha jo tenkt meg	
241	<b>Intervieweur</b>	har du også tenkt på noe ting som du kan gjøre på egen hånd ... utenom universitet.. Ja at du hører på radioen, du leser avisa, det er kanskje noen bøker som du vil lese	
242	<b>Siv</b>	jo, eg kommer til å fortsett med å hør på radio og se på TV, film, men noe mer enn det .. Tror ikkje...	

		må ha litt jeg må gjerne ha noka XXX med fast ... hvis jeg skal gjøre noe mere innsats enn det .. Nå skal jeg legge til å ta PPU til høsten i fransk og samfunnsfag så det begynner jo.. det blir jo kanskje litt mer relevant det då... men med å ha så mykje på studie til å legg XXX gled XX i fagforening sånn at .. eg satt med ingen andre mål når det gjelder fransk ... det gjør eg ikkje	
243	<b>Intervieweur</b>	ja, dette synes jeg var interessant og tenker at vi kan ... hvis det er greit med deg vi kan avslutte kanskje eller har du noe annet å si ?	
244	<b>Siv</b>	nei (rires)	

## **Annexe 23**

### **Journal d'étonnement**

#### **1. 27/03/2017 16:35 - 17:00**

[...] Le projet a été lancé sur la plateforme il y a deux semaines (le 12 Mars) J'ai envoyé un mail à tous les participants. Certains apprenants se sont connectés mais aucun n'a participé aux forums, ni n'a ouvert son journal de bord depuis. Le mercredi 22 mars, j'ai envoyé un mail (en norvégien) à tous les participants pour leur demander pourquoi ils n'avaient pas participé. J'étais assez frustrée mais j'ai essayé de demander gentiment (j'espère que la frustration n'a pas transpiré dans mon mail...)

Ils m'ont pour la plupart répondu être très occupés par l'université, par des raisons personnelles, et puisque le cours que je propose n'est pas obligatoire, il n'est pas une priorité par rapport aux obligations académiques (mémoire de licence par exemple). Certains restent quand même motivés.

Deux étudiants (H3 & F28) (qui sont en voyage scolaire de 5 semaines à Caen) se sont retirés du projet. Je comprends que la double dose de travail entre Caen et Trondheim + la distance géographique temporaire rend la participation au projet difficile.

Une étudiante (F29) me propose de travailler de son côté. C'est bien joli mais je voudrais en avoir une trace.

Plus que 4 dans le bateau, et je vais donc essayer de les retenir. Je pense qu'il faut adapter le dispositif. Ils ne me le disent pas clairement, mais peut-être que toutes les activités sur la plateforme, ça fait un peu trop (je pense qu'ils n'oseraient pas me le dire ?)

[...]

Hier j'ai répondu aux mails des étudiants pour leur dire que je comprenais qu'ils avaient beaucoup de choses à faire, et pour leur dire que j'allais sûrement adapter le dispositif, en proposant notamment plus d'entretiens.

Aujourd'hui à 14:30, j'ai rencontré un étudiant (Harald) qui ne peut pas travailler ces jours-ci pour des raisons personnelles. Il souhaite pourtant continuer mais peut-être changer de projet. Je lui ai montré la plateforme, qui semblait lui faire un peu peur, ça faisait beaucoup de contenu. Je lui ai dit que le plus important pour moi c'est qu'il note ce qu'il fait quand il travaille en autonomie dans un journal de bord, et qu'il suive les étapes (objectifs/stratégies/soutiens/évaluation). Je lui ai montré ce qu'était une grille d'auto-évaluation, il a l'air de trouver l'idée de choisir comment s'auto-évaluer intéressante. Nous avons repris RDV mardi prochain 4 avril. [...]

#### **2. 28/03/2017 - 16:40 - 17:03**

[...] Pris RDV avec une étudiante (Heidi) pour jeudi. Pas de nouvelles de (E) et (L)

[...]

Une connexion de Harald le 27/03 (avant que je lui montre la plateforme, juste avant le RDV) on dirait que ça lui a fait peur. [...]

#### **3. 31/03/2017 - 09:12 - 09:30**

Entretien avec Heidi hier à 14h

Elle est toujours intéressée par le projet, et souhaite travailler à partir de maintenant

Je lui ai dit que le projet était en refonte, lui ai dit de quand même ouvrir son journal de bord, c'est le plus important.

Je lui ai aussi demandé des suggestions, ce dont elle pense avoir besoin

Elle m'a demandé de mettre à disposition pour tous une liste de ressources FLE, et aussi des textes authentiques (films, etc mais pas seulement de l'argot) je lui ai montré des ressources de chaînes de télévision ou de radio

Elle a travaillé un peu en autonomie mais pas sur son projet

Elle veut surtout travailler l'oral et m'a demandé des techniques pour y arriver (j'ai donné tandem, s'entraîner avec quelqu'un, recevoir du feedback, focus sur accuracy ou fluency, avoir un enjeu dans la discussion comme la création la

négociation, se parler tout seul, penser dans la langue, s'entraîner à écrire des messages dans une langue informelle plus proche de l'oral)

J'ai un peu testé la technique de l'entretien d'explicitation en lui demandant comment elle travaille pour préparer un exposé

Elle dit qu'elle a toujours eu l'habitude d'avoir des bonnes notes sans devoir travailler d'arrache-pied de longue haleine mais plutôt au dernier moment donc elle ne pense pas avoir de bonnes habitudes d'apprentissage et c'est pourquoi elle est très intéressée par le projet [...]

#### **4. 05/04/2017 - 11:38 - 11:56**

Entretien prévu avec Harald hier (04/04) mais il m'a envoyé un message le 03/04 pour se retirer du projet pour cause de trop de travail avec ses autres cours. Je lui ai dit que j'allais transformer le projet et proposer une version avec plus de rdv en présentiel et que je lui présenterais à nouveau. [...]

#### **5. 19/04/2017 - 20:52-22:08**

[...] Message d'une étudiante (F29) qui se retire du projet mais "veut travailler dessus l'été" mais It's Learning sera supprimé cet été[...]

#### **6. 22/04/2017 - 16:04-16:10**

discussions postées sur le groupe Facebook, vues par une grande partie des membres (22/36) mais AUCUNE réponse, aucune participation. ça fait à peine 30h que c'est posté mais quand même, c'est le weekend... frustration. [...]

#### **7. 27/04/2017 - 14:46 -15:10**

Atelier numéro 1 de 12:30-14:00

Placement du cours parfait, car entre deux cours pour les årstudium / difficile à refaire la semaine prochaine

Très forte participation : 11 étudiantes ![...]

J'ai dû couper une activité à cause du temps (l'échauffement au français)

Pas assez de temps pour le travail de groupe (15-20 minutes) cela ressort aussi dans le travail des étudiants  
Discussion intéressante, connaître les représentations des apprenants pour aider à les confronter, les formuler  
Donner des infos et une idée de l'apprentissage en autonomie

Dans la fiche 'retour sur expérience' = les apprenants ont cru que "ce qui est à améliorer" c'est mon cours au lieu de -- leur performance dans le travail de groupe

N'ont pas vraiment utilisé la feuille de route, ou la feuille de co-évaluation (difficile de donner des commentaires négatifs directement aussi)

Difficile peut-être de planifier, il va falloir insister sur la planification peut-être

#### **8. 27/04/2017 - 20:30-20:50**

Comment les apprenants ont travaillé :

Groupe F27/F23 - différences entre Macron et Le Pen

Elles ont discuté entre elles et ont noté des choses sur des médiums différents (papier/ordinateur)

Groupe F2/Nora - une idée qui va changer le monde

Elles ont discuté entre elles de leurs idées, ont fait quelques digressions. F2 avait l'air de diriger la conversation autour de son idée, où alors c'est elle qui avait plus une idée que Nora. Elles ont conçu une idée (créativité) puis l'ont présentée avec des arguments.

Je n'ai pas vu si elles suivaient des notes prises

Groupe F8/F14/F6 - traduire 'Tartuffe' en langage moderne

Toutes les 3 sur ordinateur. Ont cherché Tartuffe en pdf (je les ai aidées à le trouver). Elles ont noté la traduction sur un cahier

Elles ont évoqué le problème qu'elles devaient d'abord comprendre le texte lui-même.

Ont choisi un passage court.

Groupe Heidi/F4/F9/F28- écrire une histoire pour enfant avec Storybird

Toutes les 4 sur ordinateur

Elles ont cherché le site Storybird toutes seules, je leur ai vite fait montré comment l'utiliser (à F9) mais elles avaient déjà compris un peu (s'étaient inscrites, F9 a cliqué sur "picture book" comme il fallait) en fait elles n'avaient peut-être pas tant besoin de moi !

Intéressant : j'ai proposé les activités, certains groupes se sont constitués, mais ce n'était pas si simple, car pas tout le monde ne trouvait avec qui travailler ou quelle activité choisir.

Je suis sortie pour faire une photocopie (2-3 minutes). Quand je suis revenue, tous les groupes étaient formés, les groupes Tartuffe et Storybird s'étaient assis sur les tables de groupes sur le côté de la salle et avaient déjà commencé à travailler.

[...]

### **9. 03/05/2017 - 14:32-14:45**

J'ai lancé une discussion hier soir sur les stratégies d'apprentissage en parlant de mes stratégies, ce matin, deux étudiantes avait répondu. J'ai répondu en commentaire de leurs commentaires en les engageant à expliciter. Peut-être c'est mieux de faire un fil de discussion, car tout le monde ne lit pas forcément les petites discussions sur les commentaires de commentaires

Atelier 2 aujourd'hui mercredi 3 de 12:00-14:30

Salle moins pratique, plus éloignée

Pas l'entraînement du cours avant/cours après (1 seule étudiante dans le cours avant)

Participants : 3

(il faut préciser qu'on peut participer même si on a pas participé aux autres ateliers)[...]

1. échauffement avec la langue : raconter une histoire, expliquer quelque chose en ajoutant des mots tirés au sort → je l'ai présenté comme une stratégie utile
2. expliquer les composantes de l'apprentissage en autonomie
3. discuter de l'évaluation
4. regarder les exemples du CECR
5. réaliser une tâche
6. comprendre ce qu'est une grille d'évaluation
7. présentation
8. feedback sur soi, sur les autres, léger feedback de l'enseignant

Réalisation de la tâche :

J'ai laissé ouvertes beaucoup de possibilités

- Choix du travail toutes les 3 : présenter un livre sur les courants littéraires (à peu près 5-6 min)
  - o F2 : Introduction, annonce de plan

- F4 : présentation générale
- Nora : présentation d'un courant : les lumières
- F2 : pourquoi ce livre est utile dans les études de français
- Discussion toutes les 3, elles ont choisi le même livre, mais se sont naturellement réparties les étapes de l'exposé
- Elles travaillaient, discutaient, pendant que je faisais autre chose/faisais à moitié semblant de ne pas suivre
- F2 organisait la discussion, en demandant l'avis des autres pour l'organisation de l'exposé et ce qu'elles voulaient faire
- Elles m'ont posé quelques questions pour du vocabulaire et je réponds, mais je leur ai dit qu'elle pouvait aussi se demander entre elles. Une fois F2 m'a demandé un truc et en même temps que je réponds, Nora a répondu aussi. Si elles ne me demandaient pas, je ne disais rien, même quand elles avaient une difficulté -- elles ont trouvé une manœuvre de contournement qu'elles trouvent satisfaisantes (par exemple "aller en profondeur" pour *fordype*, proposé par F4), ou elles me demandent si elles ne trouvent pas (par exemple, le livre avec la controverse autour de Sarkozy -- la Princesse de Clèves, demandé par F2)
- F4 s'est posée presque comme une personne ressource en vocabulaire, même si elle est moins à l'aise que Nora et surtout F2 en expression
- Discussion à trois, planification, décisions (environ 10 min) travail individuel, préparation à la production orale (environ 10 min)
- Après le passage
  - Feedback personnel : elles n'avaient pas écrit de grille d'évaluation vraiment. Je leur demande si elles ont réussi, elles pensent toutes oui, mais aurait aimé plus de temps
  - Feedback pour les autres : (d'abord petite discussion sur les commentaires constructifs : ne pas dire juste c'est nul, ou c'est bien, parler de la difficulté culturelle en Norvège pour donner des commentaires -- donner des commentaires constructifs) elles ont dit que les parties des autres étaient bien, certaines claires (F4 pour les autres) et par exemple, F2 parle très vite (donc aisance mais difficulté d'accommodation aux autres étudiants)
  - Feedback du prof : pendant l'exposé, je faisais des hochements de tête pour les encourager ou quand je trouvais ça intéressant, je donnais un mot si elles demandaient

Séance très enrichissante, bonne ambiance, étudiantes engagées et intéressées

Problème de gestion du temps, donner plus de temps au travail autonome

**10. 09/05/2017 - 14:47 - 15:00**

atelier 3 (Mardi 9/05 12:30-14:00) [...]

Au sujet des supports/ressources

1. partager les ressources que l'on utilise
2. modéliser les ressources que l'on utilise pour apprendre le français (EPA)
3. réfléchir à ce qu'est un genre
4. analyser les caractéristiques du genre de la recette de cuisine à partir d'exemples
5. travail collaboratif : choisir un genre et le reproduire

Recherche sur ce qu'est un genre, assez orienté vers l'écrit et le littéraire, ont identifié les outils dans le genre (compris un peu comme les caractéristiques), la dimension culturelle (2 ont eu l'occasion d'écrire des dissertations en France)  
Identifier la recette de cuisine, ont trouvé plusieurs caractéristiques de contenu, de langue, et aussi culturelles (les abréviations "c à s")

Travail de groupe :

Elles n'ont pas du tout communiqué avec moi, ne m'ont rien demandé, j'ai évité le regard la plupart du temps même si je notais ce qu'elles faisaient ou cherchait des choses sur ordinateur

Elles ont choisi de travailler en groupe, elles ont choisi une tâche (fictive) : louer un appartement sur Airbnb. Elles n'ont pas regardé d'exemples (peut-être qu'elles connaissent bien déjà) et ce sont lancées dans la planification/attribution des tâches puis la création du texte

Elles identifient des objectifs fonctionnels comme langagiers/sociaux : louer l'appartement, gagner de l'argent, politesse, utiliser des adjectifs positifs pour décrire l'appartement

C'est Siv qui a un peu pris la direction, en attribuant les tâches, en fonction un peu parfois des forces des gens (par exemple à Heidi la grammaire parce qu'elle aime ça), et elle s'attribue la structure, à Nora prendre les photos et les légendes

Elles se lancent à écrire le texte ensemble (la grammaire et la structure seraient donc des tâches de relecture)

Elles ne réunissent pas un corpus ni ne cherchent les caractéristiques du genre (je n'avais pas précisé de le faire) avant de se lancer dans l'écriture. Elles lisent un exemple (Heidi a son ordinateur, elle cherche des exemples, cherche aussi des mots dans le dictionnaire Ordnett) et au fur et à mesure écrivent leur texte, elles suivent donc la structure d'un exemple particulier. Elles cherchent des mots au fur et à mesure, et expriment les idées dans l'exemple (sans recopier pourtant)

Elles négocient les mots à utiliser, ou quel style donner à leur appartement (moderne, cool, le lieu...)

Travailler ensemble permet de stimuler la créativité (Heidi), partager les idées (Nora), pouvoir pratiquer (Heidi)

Manque de temps flagrant [le projet était ambitieux aussi!]

Un bon début pour atteindre l'objectif (j'ai posé cette question "est-ce que c'est un bon début ?")

### **11. 12/05/2017 - 11:36-12:30**

Pas facile de créer une dynamique sur le groupe Facebook

J'ai été très occupée, j'ai essayé de proposer des activités, mais peu de réponse. Comment créer une dynamique ? des activités intéressantes ? Peut-être que Facebook n'est pas considéré comme un espace d'apprentissage pour les étudiants ?  
séparation claire espace privé/éducatif

Participation toujours satisfaisante aux ateliers

J'ai aussi peu de temps, et comme j'avais prévu trop d'activité, je ne veux pas surcharger le groupe de beaucoup de posts

J'ai essayé d'encourager les participants aux ateliers à participer sur le groupe mais pas de réponse

### **12. 20/05/2017 - 15:56-16:18**

Personne n'est venu à l'atelier 4 lundi 15 Mai

J'ai proposé de nouvelles dates

J'ai proposé une discussion sur les objectifs/besoins sur Facebook, pas de réponse

J'ai proposé un sondage sur les objectifs : il y a une certaine participation

On dirait qu'il y a un investissement léger, dans des tâches qui ne nécessitent pas de production écrite ou d'engagement personnel sur la plateforme

Causes possibles :

- Manque de cohésion sociale /
- Manque d'intérêt /
- Manque de positive outcomes to the action qui motiverait l'action /
- Incompréhension de la demande /
- Aspect déroutant /

- Manque de place sur le groupe pour l'expression personnelle, trop grande place de la tutrice[...]

### **13. 01/06/2017 - 20:14-20:33**

Atelier 4 transformé en soirée crêpes qui a duré 3h à mon domicile

Soirée au domicile + promesse de crêpes pour motiver les étudiants : c'était la suggestion de Sophie

On a surtout parlé : plutôt sous la forme d'une discussion + exposé de moi

On a pas pu leur faire travailler sur une tâche (pas le temps, et pas trop le bon espace pour le faire chez moi)

1. Discussion informelle autour de la France, le français, les crêpes, qui on est
2. Discussion relâchée sur l'apprentissage en autonomie : j'ai raconté ce qu'on a fait dans les ateliers précédents, leur ai fait réfléchir à ce qu'est un texte

Beaucoup parlé des genres en tant que phénomènes culturels, et des différences culturelles France/Norvège

3. Discussion autour des objectifs d'apprentissage : pourquoi apprenez-vous le français / comment allez-vous utiliser le français / quelles sont vos lacunes

Harald : envie d'apprendre une langue de plus (est déjà bilingue) lire le français pour l'histoire (sources historiques) / à utiliser dans la recherche historique dans la vie + amis / a beaucoup appris à parler, pas trop à écrire, apprendre surtout à raconter une histoire + les textes littéraires

H6 : aime le français, parler français, pas vraiment de but particulier mais apprécie le parler / à utiliser dans le travail (prof), parler avec des amis, aime lire / à appris plutôt à écrire que parler, l'écrire on peut le modifier, le rendre parfait, mais pas l'oral, quand c'est dit on ne peut pas le reprendre, argot, expressions

F26 : aussi aime parler le français, pouvoir découvrir une culture de l'intérieur en parlant la langue (à beaucoup appris en France en pratiquant) / pour aller en France, parler avec des amis / a appris plutôt à parler qu'à écrire, fluidité, organisation, culturel, politesse

4. Comment organiser et se motiver pour un apprentissage

Question comment se préparer pour un voyage en France

Harald: se préparer pour un cours d'escrime : regarder le vocabulaire

H6 : écoute des podcasts sur l'histoire des trains (ce qui l'intéresse) / n'arrive pas à se motiver pour faire un truc organisé, autonome

F26 : se motive pour des tests qu'elle a choisi de faire (autodéterminé) et travaille un peu tous les jours, ou pour aller en France (rechercher ce qu'on va faire dans la ville etc)

5. Présentation du questionnaire sur les habitudes d'apprentissage

À remplir sur google forms à la maison

6. Présentation du carnet de bord

À remplir sur Google Docs, faire une tâche pour essayer le carnet de bord

J'ai donné pas mal de trucs : se donner des petits objectifs, utiliser Word Reference, utiliser la grille d'évaluation

Est-ce que c'est trop désordonné ?

C'est dur d'avoir une approche ordonnée quand ils ne viennent pas tous au même cours, ce n'est pas une formation suivie ni obligatoire

Ils ont souvent la motivation intérieure, un projet ou des lacunes identifiées, mais ne savent pas comment s'organiser, procéder... avoir une approche structurée [...]

## Table des illustrations

Tableau 1 - Candidatures à la årsstudium et à la licence de français à NTNU entre 2008 et 2017 .....	11
Tableau 2 - Objectifs pédagogiques de la formation .....	45
Tableau 3 - Dernières connexions sur la plateforme des participants à la première version de la formation.....	70
Tableau 4 - Participation aux ateliers en présentiel .....	73
Tableau 5 - Statistiques des retours pour l'atelier 1 .....	76
Tableau 6 - Statistiques des retours pour l'atelier 2.....	76
Tableau 7 - Statistiques des retours pour l'atelier 3.....	77

## **Sigles et abréviations utilisés**

CECR :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CRAPEL :	Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues
EPA :	Environnement Personnel d'Apprentissage
FLE :	Français Langue Etrangère
FOAD :	Formation Ouverte à Distance
HF :	Det Humanistiske Fakultet
ISL :	Institutt for Språk og Litteratur
LMS :	Learning Management System
MKO :	More Knowledgeable Other
NTNU :	Norges Tekniske og Naturvitenskapelige Universitet
OFNEC :	Office Franco-Norvégien d'Echanges et de Coopération
SAAS :	Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien
TP :	Tour de Parole
UiO :	Universitetet i Oslo
UiT :	Universitetet i Tromsø
ZPD :	Zone Proximale de Développement

**MOTS-CLÉS** : français langue étrangère, autonomie, apprentissage autodirigé, formation ouverte, formation hybride, apprentissage collaboratif.

## **RÉSUMÉ**

Afin de rendre des étudiants de français de spécialité dans une université norvégienne plus responsables de leur apprentissage et de leur permettre d'améliorer leurs compétences langagières de manière autonome, une formation à l'autonomie a été proposée, de type hybride, ouvert et ayant recours au travail collaboratif. Celle-ci a été proposée une première fois sous forme d'un dispositif hybride où les apprenants devaient travailler sur un projet personnel, mélangeant des séances de tutorat personnalisées et des activités d'accompagnement à un apprentissage autodirigé programme sur une plateforme en ligne, mais la participation a été presque inexistante. Le dispositif a été remodelé pour proposer une formation ouverte, hybride, mélangeant un groupe *Facebook*, et des ateliers en présentiel avec l'occasion pour les apprenants de travailler en collaboration. L'ouverture, l'hybridité et le travail collaboratif en tant que paramètres de la formation n'ont pas tous porté leurs fruits mais sont des pistes très intéressantes pour stimuler l'exercice et le développement de l'autonomie chez des apprenants dans la formation.

**KEYWORDS** : French as a foreign language, autonomy, self-directed learning, open course, blended learning, collaborative learning.

## **ABSTRACT**

An open and blended course with collaborative learning opportunities was designed at a Norwegian university in order to make students of French at a Norwegian university take responsibility for their own learning and to make them capable of improving their language skills autonomously. It was first designed as a blended learning course, in which the students had to work on a personal project, blending individual tutoring sessions and supporting activities on an online platform. However, participation in the course was close to non-existent. The course was thus remodelled as an open and blended course, divided between a *Facebook* group and workshops at university where the students had the opportunity to work collaboratively. The parameters of the course, being open, blended, and the use of collaborative learning, did not all completely bear fruit, yet they represent very interesting leads for stimulating the use and development of autonomy for learners in a course.