

**Les bénéfices de l'enseignement des techniques de base
de perfectionnement de langue à des apprenants (faux)
débutants de FLE dans un contexte non francophone**

*(Benefits of Teaching Basic Language Perfecting Techniques to (faux) Beginners of
FLE in a non-Francophone Context)*

Albertus du Plooy BARKHUIZEN

Submitted in fulfilment of the requirements in respect of the Degree PHILOSOPHIAE
DOCTOR in French in the Department of Afrikaans & Dutch, German & French in the
Faculty of Humanities at the University of the Free State

July 2020

Promoters: Prof. K. Ferreira-Meyers, Prof. N. Morgan

Je soussigné, Albertus du Plooy **BARKHUIZEN**, déclare que la thèse de doctorat que je soumetts par la présente pour le titre de docteur en français à la *University of the Free State* constitue mon travail indépendant, et que je ne l'ai pas soumise auparavant pour une qualification dans un autre établissement d'enseignement supérieur.

I, Albertus du Plooy BARKHUIZEN, declare that the Ph.D. research thesis that I herewith submit for the Ph.D. qualification in French at the University of the Free State is my independent work, and that I have not previously submitted it for a qualification at another institution of higher education.

Résumé

Cette thèse examine l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en s'intéressant de près à son importance en Afrique du Sud et à la manière dont cette matière est enseignée dans les établissements d'enseignement supérieur. Les méthodologies d'enseignement connues dans ce domaine sont analysées dans le contexte sud-africain afin de souligner l'importance d'une intervention sur mesure pour l'enseignement local des langues (étrangères).

Pour donner suite à l'analyse préliminaire de cette étude, un programme innovant pour l'apprentissage indépendant du vocabulaire est proposé et mis à l'essai dans le cadre de la recherche actionnelle avec un groupe de faux débutants en français langue étrangère en deuxième année d'université. Le premier objectif de cette étude est d'établir les bénéfices de l'enseignement des exercices de perfectionnement linguistique de base dans la classe de FLE.

Le programme proposé dans cette thèse s'inspire des exercices de perfectionnement linguistique destinés aux interprètes apprenants et professionnels. Bien que ces exercices aient été adaptés pour un public de faux débutants en français langue étrangère, ils peuvent, avec peu de modifications, s'appliquer à toute langue, qu'il s'agisse d'une langue étrangère ou non.

Les résultats de l'étude résument la réaction des participants envers le programme proposé et montrent comment les exercices de ce dernier encouragent un développement de l'apprentissage indépendant dans la mesure où un néolaboratoire de langue peut se concevoir afin de stimuler l'apprentissage autonome à des niveaux différents de la maîtrise linguistique.

Mots-clés : FLE, enseignement des langues étrangères, didactique des langues étrangères, apprentissage du vocabulaire, perfectionnement linguistique, laboratoire de langue

Abstract

This thesis examines the teaching of FLE with a close look at its importance in South Africa and how this subject is taught in institutions of higher education. Existing teaching methodologies in this field are analysed in the South African context to highlight the importance of a custom-made intervention for local (foreign) language teaching.

In response to the preliminary analysis of this study, an innovative programme for independent vocabulary learning is proposed and tested in an action research approach with a group of second-year university faux beginners in French as a foreign language. The first objective of this study is to establish the benefits of teaching basic language improvement exercises in the FLE classroom.

The programme proposed in this thesis is based on language improvement exercises for student and professional interpreters. Although these exercises have been adapted for a group of faux beginners in French as a foreign language, they can easily and with little modification be applied to any language.

The results of the study summarise the participants' reactions to the proposed intervention and show how the exercises in the programme encourage learning development in that a neo language laboratory can be designed to boost autonomous learning at different levels of language proficiency.

Key terms: *FLE, foreign language education, foreign langue didactics, vocabulary learning, language perfecting, language laboratory, language improvement*

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de cette thèse et en particulier mes directrices les Professeurs Karen Ferreira-Meyers et Naòmi Morgan pour leurs encadrement exemplaire et soutien sans faille.

Je remercie mon Créateur pour mes capacités et la passion pour mon travail.

Table des matières

Liste d'abréviations et de termes.....	xi
Liste des abréviations	xi
Liste des termes utilisés.....	xi
1. Chapitre 1 : Introduction	1
1.1. Contexte de l'étude	1
1.2. Problématique	3
1.3. Questions de recherche	3
1.4. Objectifs de recherche	4
1.5. Thèse	5
1.6. Délimitation et limitations	6
1.7. Importance de l'étude.....	6
1.8. Définition des termes et des concepts.....	7
1.9. Résumé des chapitres.....	8
1.10. Hypothèses sous-jacentes	10
1.11. Informations institutionnelles	11
2. Chapitre 2 : Méthodologie	12
2.1. Introduction	12
2.2. La recherche qualitative	15
2.3. La recherche développementale	17
2.4. La recherche expérimentale	19
2.5. La recherche actionnelle	21
2.6. L'échantillonnage et les instruments de recherche	32
2.7. Les menaces à la validité	38
2.8. Questions d'éthique et responsabilité morale du chercheur.....	49
2.9. Conclusion	51

3. Chapitre 3 : Le français langue étrangère en Afrique du Sud	52
3.1. Le français langue (étrangère) mondiale et langue de l’Afrique moderne	52
3.2. L’apprentissage et l’enseignement de la langue française	58
3.3. Le français langue économique	62
3.4. Le français dans les médias et sur internet	64
3.5. Le statut du français langue étrangère en Afrique du Sud	67
3.6. Une langue politique, économique, universitaire et sociale	69
3.7. Les établissements de formation et l'enseignement du français langue étrangère en Afrique du Sud	77
3.8. Les opinions et appréciations récentes des enseignants du français langue étrangère en Afrique du Sud	87
3.9. La décolonisation et le français langue étrangère en Afrique du Sud	91
3.10. Conclusion	95
4. Chapitre 4 : L’enseignement du français langue étrangère	97
4.1. Survol des siècles ; survol des innovations	97
4.2. La méthodologie traditionnelle	98
4.3. La méthodologie directe	101
4.4. La méthodologie audio-orale	103
4.5. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)	106
4.6. L’approche communicative	114
4.7. La perspective actionnelle – application universelle ?	119
4.8. Méthodologies non conventionnelles	120
4.9. L’incorporation de la traduction (moderne) dans le cours de français langue étrangère	127
4.10. Le CECRL et les examens certifiés DELF/DALF	132
5. Chapitre 5 : Un cours de perfectionnement de langue	139
5.1. La maîtrise d’une langue	139
5.2. La conception du cours de perfectionnement de langue proposé	155

5.2.1. La lecture complète.....	156
5.2.2. L'audition complète	159
5.2.3. Le Perroquet (le Shadowing).....	160
5.2.4. Apprendre par cœur (monologuer).....	162
5.2.5. Synthèse orale des écrits	164
5.2.6. Synthèse orale des documents sonores	165
5.2.7. Le choix des textes.....	167
5.2.8. Le copiste	173
5.3. Le néolaboratoire de langue.....	174
5.4. Une évaluation formelle des compétences acquises.....	175
5.5. Conclusion	175
6. Chapitre 6 : Analyse des données	177
6.2. Section 2 – Partie A du questionnaire : Devoirs	181
6.3. Section 3 – Section B du questionnaire :.....	187
6.3.1. La discussion	187
6.3.2. La conscience des compétences acquises :	192
6.3.3. Les compétences secondaires	198
6.3.4. La confusion des compétences	198
6.3.5. Les réflexions et les opinions des participants	200
6.3.6. La pertinence des activités.....	204
6.4. Section 4 – Section B du questionnaire : Vocabulaire et expressions.....	206
6.5. Section 5 – Section B du questionnaire : Le sentiment de l'apprenant ressenti envers son progrès en français.....	208
6.6. Section 6 – Section B du questionnaire : Commentaires et opinions généraux	210
6.7. Section 7 – Net Promoter Score.....	211
6.8. Section 8 – Résultats	216
6.9. Section 9 Conclusion.....	219

7. Chapitre 7 : Conclusion	224
7.1. Les problèmes lors de la recherche	224
7.2. Le résumé des résultats	226
7.3. Conclusions.....	227
7.4. Résumé des contributions.....	228
7.5. Recommandations pour la mise en œuvre du programme	228
7.6. Poursuite des recherches.....	229
7.7. Dernier mot	231
8. Bibliographie	232
9. Annexes	247
9.1. Annexe 1 : Questionnaire destiné aux professeurs de FLE en Afrique du Sud	247
9.2. Annexe 2 : Questionnaire journal destiné aux participants du programme proposé	250
9.3. Annexe 3 : Représentation de la nature linguistique des unités lexicales extraites par les participants	255
9.4. Annexe 4 : Représentation des unités lexicales extraites par les participants	256
9.5. Annexe 5 : Représentation des segments lexicaux et des expressions extraites des textes par les participants	257
9.6. Annexe 6 : Journal 13 : Résultats du Net Promotor Score	258
9.7. Annexe 7 : Certificat d’approbation du comité d’éthique de la <i>University of the Free State</i>	265
9.8. Annexe 8 : Contrat de consentement pour participer à la recherche	266

Listes des figures

Figure 1 : La recherche actionnelle : adaptation du schéma proposé par Cohen et al.	26
Figure 2 : La carte démontrant les taux d'alphabétisme des pays africains	56
Figure 3 : Les principales langues sur internet, toutes applications confondues	65
Figure 4 : Le classement du français sur internet.....	65
Figure 5 : Question 3 : Quelle est la probabilité que vous continuiez à faire indépendamment les activités proposées dans ce cours ?	214
Figure 6 : Question 7 : La quantité de travail de ce cours était gérable.....	215

Liste d'abréviations et de termes

Liste des abréviations

CECRL	Le Cadre européen commun de référence pour les langues.
D (diplôme de doctorat)	Le diplôme de doctorat.
E (participant enseignant)	L'enseignant de FLE ayant participé aux questionnaires.
FLE	Le français langue étrangère
FOS	Le français pour les objectifs spécifiques
H (diplôme de honneurs)	Un diplôme de « honours » (BAC+4 selon le système éducatif sud-africain).
M (diplôme de master)	Un diplôme de master (BAC+6 selon le système éducatif sud-africain).
NPS	Le <i>Net Promoter Score</i>
P (participant étudiant)	L'étudiant ayant participé au programme proposé dans le cadre de cette thèse.
SADC	La Communauté de développement d'Afrique australe

Liste des termes utilisés

Méthodologie SGAV	La méthodologie structuro-globale audiovisuelle
<i>Matriculation/Matric</i>	La dernière année de lycée ; baccalauréat
Langue de référence	La langue dont un individu se sert pour raisonner, souvent la langue la mieux maîtrisée d'un individu.
Langue étrangère	Une langue qui n'a pas de statut officiel dans un pays.
Langue maternelle	La langue des parents d'un individu. Souvent la première langue que l'enfant apprend sans pour autant signifier que c'est la langue la mieux maîtrisée.
Langue officielle	Une langue de statut officiel dans un pays
Langue première	La langue la mieux maîtrisée d'un individu, souvent la langue de référence et la langue maternelle
Langue seconde	La deuxième langue apprise par un individu, peut aussi être une langue de référence
<i>Lingua franca</i>	La langue employée par une communauté plurilingue pour faciliter la communication en langue unique.

1. Chapitre 1 : Introduction

1.1. Contexte de l'étude

Apprendre une langue n'est jamais une tâche facile. En situation d'immersion complète les enfants mettent entre deux et trois ans avant de parler leur première langue (Witthaus, 2015), les adultes une durée quasiment identique pour acquérir des compétences autonomes en langue étrangère¹. Entamer l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte isolé² représente donc naturellement des défis complexes.

Afin de raccourcir la durée que l'étudiant met pour apprendre une langue étrangère il faut lui fournir des outils qui le mettent en position pour continuer son apprentissage aussi en dehors de la salle de cours. Dans les métropoles comme celles de l'Afrique du Sud, ces outils peuvent inclure des clubs de langue avec des locuteurs d'un niveau dit « natif », l'accès au cinéma dans la langue étrangère et des cours supplémentaires de la langue cible offerts par d'autres établissements. L'apprenant aurait aussi lui-même plus l'occasion de rencontrer des locuteurs de la langue étrangère étant donné que les métropoles accueillent souvent des ambassades et de nombreuses entreprises internationales dont le personnel vient du pays d'origine.

Cependant dans le contexte géographique de la *University of the Free State*, l'établissement qui a accueilli cette étude, l'accès à une langue étrangère et plus particulièrement à la langue française, est incontestablement limité aux cours de langue offerts par quelques établissements d'enseignement (lycées, universités et une petite Alliance Française). Cet accès limité ne fait cependant pas que l'intérêt d'étudier une langue étrangère est moindre pour ceux qui choisissent de le faire. Les étudiants qui suivent des cours de français langue étrangère vont, à terme, être en

¹ Je me base sur l'idée que l'apprenant de langue étrangère suit des cours dans une université ou une école de langue où il a un contact avec la langue en cours présentiels pour 80 heures par niveau linguistique comme défini par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

² Je précise que dans le cadre de cette thèse l'isolation géographique fait référence à une isolation d'une possible immersion linguistique. L'apprenant ne travaille pas indépendamment en autodidactique mais a recours à des cours de langue et littérature.

lice pour les mêmes positions professionnelles que ceux qui apprennent la langue dans les métropoles qui offrent une gamme de possibilités pour faciliter la tâche.

En voulant reproduire les cours de la traduction à vue pour l'enseignement du français, un programme conçu par Jeanne Van Dyk (2007) dans le but d'améliorer l'expression verbale spontanée des apprenants du français dans une université en Afrique du Sud, je me suis rendu compte que non seulement les données démographiques des étudiants s'inscrivant au cours de français sont différentes, mais aussi que le niveau linguistique des apprenants à la *University of the Free State* en comparaison avec celui des participants dans l'étude de Van Dyk est nettement inférieur. Il faut tenir compte du fait que les apprenants ayant participé à l'étude de Van Dyk ont pour la plupart étudié le français depuis plusieurs années, ou sont nés dans des familles francophones. Les apprenants de la même année universitaire à la *University of the Free State* ont tous commencé le français comme langue étrangère une année avant le début de cette étude. Ils n'ont pas eu le temps d'atteindre le même niveau linguistique en français.

Mon but étant d'introduire l'approche à l'expression orale de Van Dyk dans les cours de français langue étrangère (FLE) à la *University of the Free State*, il était devenu indispensable d'accélérer l'apprentissage du français et surtout l'acquisition du vocabulaire des étudiants afin d'atteindre une maîtrise suffisante de la langue qui, par la suite, permettrait aux étudiants de pouvoir profiter de l'approche de Van Dyk.

Dans le but d'arriver à un tel niveau linguistique, il m'est devenu clair que les étudiants doivent travailler de manière indépendante aussi en dehors de la salle de cours. Dans ce contexte géographiquement isolé de la langue cible, il est nécessaire de retourner dans le laboratoire de langue mais, cette fois, avec internet et des appareils intelligents à la portée des enseignants et apprenants. Ce laboratoire devient alors une sorte de module externe portable dont la force motrice est l'autoapprentissage et qui sert à encourager un travail autonome chez l'apprenant.

Tenant toujours compte de la traduction à vue comme méthode d'amélioration de l'expression verbale, je me suis tourné vers le domaine de l'interprétariat pour trouver des exercices destinés aux interprètes professionnels qui désirent améliorer leurs compétences linguistiques. Ces exercices ont été simplifiés et présentés aux

participants de cette étude dans l'objectif de mesurer les bénéfices qui peuvent en résulter.

Les exercices proposés, largement inspirés du travail de Karen Déjean Le Féal, visent avant tout à enrichir le vocabulaire des étudiants et amènent ces derniers à développer leur volubilité linguistique, soit l'expression orale.

1.2. Problématique

En explorant les bénéfices de l'enseignement des techniques de base de perfectionnement de langue à des apprenants (faux) débutants de FLE dans un contexte non francophone, cette thèse vise à résoudre les problèmes auxquels font face les apprenants d'une langue étrangère qui se trouvent en contexte géographiquement isolé mais qui souhaitent atteindre un haut niveau de maîtrise linguistique malgré le faible contact avec la langue cible en situation réelle. Ces problèmes se résument principalement en l le manque de contact direct avec la langue (trois ans) pendant laquelle l'apprenant est censé atteindre un niveau relativement élevé de maîtrise linguistique (notamment le niveau B1, voire le C2). La problématique est davantage expliquée à la lumière du cadre méthodologique de cette thèse dans la section [Le problème identifié](#) à la page 27.

1.3. Questions de recherche

Dans cette thèse je réponds à trois sous-questions dans le but de souligner l'importance de la question principale de recherche.

En premier lieu, je m'interroge sur l'importance du français dans le monde, en Afrique australe et plus précisément en Afrique du Sud pour délibérer sur le type de vocabulaire à enseigner aux étudiants sud-africains.

Ensuite, je demande quelles sont les méthodologies d'enseignement des langues étrangères des dernières décennies, quels sont les points forts de celles-ci et comment combiner et contextualiser leurs qualités pour enrichir l'enseignement du vocabulaire d'une langue étrangère.

De plus, j'examine comment ces méthodologies d'enseignement peuvent se marier avec des exercices de perfectionnement de langue destinés à des interprètes de conférence pour offrir un programme fait sur mesure pour l'apprenant d'une langue étrangère.

Les réponses à ces questions créent le fond pour la question de recherche principale : quels sont les bénéfices de l'enseignement des exercices de base de perfectionnement de langue aux faux débutants de FLE dans un contexte isolé non francophone ?

1.4. Objectifs de recherche

Cette thèse comprend plusieurs objectifs primaires et secondaires.

1.4.1. Objectifs primaires

Dans cette thèse je distingue trois objectifs primaires.

Dans un premier objectif je présente un bilan sur l'enseignement du français langue étrangère au sein des universités sud-africaines. L'objectif visé dans ce bilan est d'établir quelles sont les méthodologies pédagogiques employées et quels niveaux linguistiques sont visés dans les universités différentes du pays.

Ensuite, en me basant sur certaines méthodologies et pratiques de l'enseignement des langues étrangères et des exercices de perfectionnement du domaine de l'interprétation de conférences, je discute la conception d'un cours de perfectionnement linguistique destiné aux faux débutants de français langue étrangère.

Le troisième objectif de cette étude est de piloter le cours de perfectionnement de langue avec le groupe cible.

Je vise aussi à cultiver chez l'apprenant des réflexes d'autoapprentissage dans le but de le mener à assumer le rôle principal dans son parcours d'apprentissage de la langue cible.

L'ultime objectif est d'analyser le programme conçu et de présenter des recommandations issues de l'analyse afin de déterminer les bénéfices d'un tel cours dans l'enseignement de la langue cible en contexte isolé en vue de réinvestir dans le développement des curricula universitaires du FLE.

1.4.2. Objectifs secondaires

Les objectifs secondaires sont importants afin de mieux comprendre le rôle du français dans le monde et sa position en tant que langue étrangère et professionnelle en Afrique du Sud. Cet objectif souligne l'importance de bien apprendre la langue et la responsabilité qui incombe aux universités sud-africaines d'enseigner un français dont l'apprenant peut se servir sur le plan international, mais avant tout sur le plan local quand il est question d'insertion sociale et professionnelle des diplômés sud-africains.

Dans cette thèse je présente aussi un retour en arrière sur les méthodologies d'enseignement des langues pour revaloriser celles qui ont bien fonctionné à l'époque mais que l'on a tendance à oublier au XXI^e siècle. Ce survol des méthodologies aide à mieux saisir les qualités et les inconvénients des méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

Je souhaite également participer au débat concernant le développement des curricula sud-africains par le biais du concept de décolonisation.

Alors que secondaires, ces objectifs ne sont pas pour autant moins importants que les objectifs primaires car ils créent un fond pour la réalisation et la discussion des objectifs primaires.

1.5. Thèse

Il existe de multiples bénéfices pédagogiques et d'apprentissage à l'enseignement des exercices de base de perfectionnement de langue aux faux débutants de FLE dans un contexte isolé non francophone.

1.6. Délimitation et limitations

Il est important de souligner que dans cette thèse je ne tente pas de mesurer l'impact du programme proposé sur la performance des apprenants. Il est avant tout question de déterminer si les apprenants ont su faire et par la suite bénéficier des exercices que je leur ai offerts et si les étudiants sont prêts à faire ces exercices indépendamment. Les notes obtenues en cours ne sont donc pas mises en question.

Le cours de perfectionnement de langue proposé dans cette étude est essentiellement un programme supplémentaire aux cours de grammaire et de littérature, mais il ne s'agit aucunement d'un cours de conversation³. Je reconnais cependant que les participants peuvent en tirer bénéfice sur le plan grammatical et peuvent apprendre des structures grammaticales avant que ces dernières ne soient abordées en cours de grammaire.

1.7. Importance de l'étude

En menant cette expérience j'espère faire une contribution importante à l'art de l'enseignement des langues étrangères, surtout celui du français. Je souhaite également que les résultats de cette thèse engagent la discussion scientifique concernant le développement et la conception des curricula des langues destinés à l'étudiant universitaire avec mention particulière du continent africain. De plus, j'aimerais voir enseignées les activités proposées dans le cadre de cette recherche, dans les établissements qui se trouvent dans des conditions d'isolement linguistique semblables à celles appartenant à la *University of the Free State*.

³ Je souligne cette distinction car on s'attend généralement à ce qu'un cours de conversation soit le complément traditionnel aux cours de langue étrangère. Bien que ce cours vise un enrichissement du vocabulaire et une amélioration de l'expression orale, il ne s'agit ici pas d'un cours de conversation.

1.8. Définition des termes et des concepts

1.8.1. La langue maternelle

Je souligne que dans cette thèse le terme *langue maternelle* est rarement employé pour dire la langue que l'individu maîtrise le mieux.

Dans le contexte sud-africain multilingue, la langue maternelle est fréquemment mise en deuxième position des langues que l'individu maîtrise. Cause : le jeune sud-africain est souvent scolarisé dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle et, vers l'âge de 10 ans, la langue maternelle est remplacée par une autre langue que l'élève maîtrise mieux en fin de sa scolarisation (Van Dyk, 2007, p. 5 ; Howie, Venter et Van Staden, 2008, p. 6 ; Barkhuizen, 2014, p. 14). Pour cette raison j'ai choisi de ne me servir de ce terme que lorsqu'il ne risque pas d'y avoir de malentendu. Je suggère plutôt langue 1 (L1), langue A ou langue de référence pour faire allusion à la langue dans laquelle l'individu s'exprime le mieux.

1.8.2. Les participants et les étudiants

Je fais une distinction entre les étudiants ayant suivi le cours et les participants ayant répondu aux questionnaires dans cette étude. Bien que ce soit le même groupe qui représente les deux populations distinctes, le terme *étudiant* fait plutôt référence à l'individu inscrit au cours de français langue étrangère alors que *participant* signifie celui qui a participé à l'expérience de recherche.

Apprenant s'utilise de manière abstraite lorsqu'il est question d'une personne qui apprend.

1.8.3. Le masculin sans discrimination

Dans cette thèse je choisis de respecter une écriture au masculin pour garantir l'anonymat d'un groupe de participants où un seul participant était de sexe masculin.

Sans aucune intention de discriminer contre qui que ce soit, mon choix est strictement neutre dans le débat actuel concernant l'écriture inclusive.

1.9. Résumé des chapitres

Cette thèse se présente sous forme de sept chapitres.

1.9.1. [Chapitre 1 : L'introduction⁴](#)

(Pages 1 – 11)

Le premier chapitre de la thèse donne un survol de la recherche et souligne la question principale de recherche qui est d'établir les bénéfices de l'enseignement des exercices de perfectionnement de langue à des apprenants de français langue étrangère. Le contexte de l'étude, ainsi que la structure de la thèse, est également expliqué.

1.9.2. [Chapitre 2 : La méthodologie](#)

(Pages 12 – 51)

Le chapitre 2 explique le choix méthodologique de cette étude. Cette étude actionnelle s'inscrit dans le cadre méthodologique développemental et quasi-expérimental. Ce chapitre explique aussi comment je recour à une analyse descriptive et qualitative des données que je renforce en me servant de certains éléments de l'analyse qualitative.

1.9.3. [Chapitre 3 : Le français langue étrangère en Afrique du Sud](#)

(Pages 52 – 96)

Le troisième chapitre suit l'importance de la langue française dans le monde, en Afrique australe et finalement en Afrique du Sud en prêtant particulièrement attention à l'enseignement du FLE dans les établissements d'enseignement supérieur afin de donner un argument de fond à l'importance de développer davantage les curricula universitaires pour inclure un vocabulaire international mais adapté aux

⁴ Ce document contient des hyperliens indiqués par une police bleue.

apprenant sud-africains. Ce chapitre discute également des données relatives à l'enseignement du français dans les établissements supérieurs en Afrique du Sud.

**1.9.4. [Chapitre 4 : L'enseignement du français langue étrangère](#)
(Pages 97 – 138)**

Les plus grandes méthodes de l'enseignement du FLE sont soulignées dans ce chapitre. Un survol des dernières décennies de l'enseignement des langues étrangères permet d'en tirer les qualités en vue de créer un programme axé sur l'accélération de l'apprentissage du vocabulaire du FLE.

**1.9.5. [Chapitre 5 : Un cours de perfectionnement de langue](#)
(Pages 139 – 176)**

Dans le chapitre 5 j'introduis la notion du perfectionnement linguistique comme prologue à la discussion sur la conception du programme qui a fait l'objet de l'étude. Les exercices sont exposés en détail et en parallèle avec le raisonnement théorique qui soutient leur inclusion dans le programme proposé.

**1.9.6. [Chapitre 6 : L'analyse des données](#)
(Pages 177 – 223)**

Le chapitre 6 discute les deux derniers jeux de données récoltés dans cette étude, à savoir le journal-questionnaire (données qualitatives ; les participants ont complété un questionnaire sous forme d'un journal) et les données quantitatives du Net Promoter Score (NPS) (*cf.* le chapitre 2). L'ensemble de ces jeux de données communique les appréciations du programme de perfectionnement linguistique proposé dans cette étude⁵.

⁵ Afin de respecter l'accord entre le chercheur et le participant ([Annexe 8 : Contrat de consentement pour participer à la recherche](#) (p. 266)), les journaux constituant la base des données pour cette étude sont conservés dans la Section de français de la *University of the Free State* et seront détruits cinq ans

1.9.7. [Chapitre 7 : La conclusion](#)

(Pages 224 – 231)

Le dernier chapitre résume les résultats et les contributions de l'étude et explique les restrictions imposées à la recherche.

Les restrictions brièvement discutées sont le manque de participation, un champ de recherche peu développé, et l'impact d'avoir mené cette étude avec un petit groupe de participants.

Je conclus dans ce chapitre qu'il existe de multiples bénéfices dans l'enseignement des exercices de base de perfectionnement linguistique dans le cours de FLE qui comprennent le développement d'un autoapprentissage chez l'apprenant.

Je souligne également que grâce à la réussite du programme, cette étude peut servir comme référence à l'enseignant qui voudrait inclure les exercices proposés dans son programme d'enseignement existant.

1.10. Hypothèses sous-jacentes

Au début de cette thèse je souscris à l'hypothèse que les participants de cette étude n'ont pas d'accès direct à langue française en dehors de la salle de cours. Je me base dans cette hypothèse sur le lieu géographique de l'université qui a accueilli l'étude, la *University of the Free State*. Bloemfontein, la ville d'accueil, se situe loin des ambassades et des consulats des pays francophones. Il n'y a dans cette ville aucune communauté francophone apparente et l'Alliance Française offre très peu d'événements culturels, mais s'il y en a, très souvent, le public est la communauté francophile plutôt que des francophones. Je reviens sur ce point à plusieurs reprises.

après la publication officielle de cette thèse. Toute personne désirant consulter l'ensemble du jeu de données peut contacter directement la Section de français ou le chercheur.

1.11. Informations institutionnelles

Cette étude a été accueillie dans la section de français du département de l'afrikaans et du néerlandais, de l'allemand et du français de la *University of the Free State* à Bloemfontein en Afrique du Sud.

Ce premier chapitre a servi à introduire le contexte dans lequel cette étude s'inscrit. Le chapitre suivant détaille le cadre méthodologique de cette thèse.

2. Chapitre 2 : Méthodologie

2.1. Introduction

Dans le cadre de cette thèse le terme « méthodologie⁶ » se définit comme suit :

[La méthodologie] est une codification des pratiques considérées comme valides par les chercheurs seniors d'un domaine de recherche. Autrement dit, c'est un recueil des règles de jeu que les adversaires acceptent de respecter dans les discussions et les contestations par lesquelles la recherche scientifique se développe ; le discours sur les méthodes est une codification des règles de la recherche scientifique pour fin d'apprentissage et d'arbitrage. (Van der Maren, 1996, pp. 9-10)

Dans ce chapitre je souhaite élaborer les pratiques qui ont déterminé le cadre méthodologique auquel l'élaboration de cette thèse est intrinsèquement liée et qui ont rendu possible réponse à la question principale de recherche et toute autre question qui en résulte.

Dans cette étude, je définis les bénéfices de l'enseignement des exercices de base de perfectionnement de langue pour de faux débutants de FLE dans un contexte non francophone.

Pour ce faire l'étude s'inscrit dans l'approche épistémologique anti-positiviste du fait que j'ai moi-même interagi avec les participants de l'étude. En partant d'un paradigme interprétatif, qui, contrairement au paradigme normatif, s'intéresse au participant en tant qu'individu, l'approche anti-positiviste est un choix naturel (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 21).

Cette approche épistémologique, c'est-à-dire le paradigme interprétatif anti-positiviste, se donne à comprendre de l'intérieur le participant (*ibid.*). Cette notion se lie à mon choix d'instruments de recherche, à savoir des journaux réflexifs tenus par les participants, qui dévoilent la pensée des participants concernant l'approche à

⁶ Ce chapitre concerne principalement les méthodologies et les méthodes de recherche. Il est expressément indiqué lorsqu'il s'agit des méthodologies ou de méthodes d'enseignement. Je fais la distinction entre méthode étant le matériel que l'on utilise en classe ou lors de l'expérience et méthodologie - la manière dont on emploie ce matériel. Ce point est discuté de façon plus détaillée dans le [Chapitre 4 : L'enseignement du français langue étrangère](#) (p. 97).

l'apprentissage introduite dans cette étude. Je discute les instruments de recherche plus tard dans ce chapitre ([L'échantillonnage et les instruments de recherche](#) (p. 32)).

La délimitation du cadre méthodologique et la conception de l'approche de perfectionnement et d'apprentissage du vocabulaire que propose cette étude se limitent cependant aux seuls bénéfiques du rapport personnel que l'étudiant dévoile envers son apprentissage du français comme langue étrangère et envers l'approche proposée. Les sections suivantes mettront au clair ce choix de délimitation qui s'est d'ailleurs souvent imposé à cause des restrictions qui accompagnent une étude doctorale. Ici je note principalement les restrictions au niveau de la durée d'une étude doctorale en Afrique du Sud où l'étudiant est fortement conseillé, voire poussé, à finir sa thèse en 3 ans avec la possibilité de 4 ans si nécessaire. Le manque de participation à la recherche de certains domaines et les longs processus administratifs dérobent souvent à l'étudiant environ un an de travail. Ces restrictions ont souvent pour résultat que le doctorant doit se contenter de mener son étude dans son environnement immédiat. Aussi, la restriction de temps rend difficile des études dans lesquelles le doctorant cherche à connaître les effets à long terme des interventions. Certaines études doctorales ne peuvent en pareille occurrence que poser les fondations pour des études à mener en plus de profondeur à l'avenir.

La nature de cette étude introduit donc plusieurs complexités qui exigent méthodologie basée sur plusieurs approches méthodologiques afin de pouvoir montrer sa validité.

En premier lieu, il faut considérer que de nombreux facteurs sont importants dans une enquête sur une approche d'enseignement. Bien que certaines études visent à mettre en avant des données quantifiées par rapport à un aspect éducatif ou didactique (cf. par exemple, Clément, Smythe et Gardner, 1975 ; Roux, 2015 ; Kamiyama et Vaissière, 2017)⁷, cette recherche a pour but de proposer une nouvelle façon

⁷ Clément, R., Smythe, P. C. et Gardner, R. C. (1975), « Échelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde », *Canadian Modern Language Review*, 33(1), pp. 5-26 ; Kamiyama, T. et Vaissière, J. (2017) « La prononciation des apprenants de FLE et la phonétique expérimentale ». CLE International, pp. 239-245 ; Roux, G. (2015) « Comment comparer les éléments syllabiques et articulatoires des proto-mots et des mots au regard de la théorie de l'optimalité et de la théorie du Cadre/Contenu ? », *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues*. ELLUG, Université Stendhal-Grenoble 3, (51), pp. 169-197.

d'enseigner le vocabulaire (ce concept de « vocabulaire » renvoie à tout élément lexical y compris l'élément métalexical comme le sens des modes et des temps verbaux, ainsi que certaines connotations que peut avoir une telle unité) qui ne serait pas quantifiable. Cette nouvelle approche ne serait pas une méthode d'enseignement en soi, mais un accompagnement d'une méthode, que cette dernière soit traditionnelle, actionnelle ou communicative.

Puisque l'étude met en avant une nouvelle approche à incorporer dans le cours de FLE, cette thèse décrira non seulement le processus de conception et l'interaction qu'a suivis cette approche avec les étudiants mais aussi le rapport que les étudiants ont eu avec l'approche elle-même. L'approche en soi ne propose pas, dans ces premières phases de conception et d'introduction, une évaluation qui met à l'examen son efficacité en tant qu'outil d'enseignement. Cependant, certaines idées d'évaluation sont discutées afin de montrer, d'un côté, la possibilité des recherches futures issues de cette étude et, de l'autre, l'adaptabilité de cette étude en vue d'évaluation possible (dictée sur le vocabulaire, exercice d'écoute, synthèse écrite et orale dans l'examen de fin de semestre).

Le manque de données principales quantifiables entraîne que l'étude s'inscrit dans le cadre méthodologique de la recherche qualitative et développementale et qu'elle s'appuie largement sur les deux axes les plus importants de ce modèle, notamment la recherche descriptive et expérimentale. En même temps, l'étude emprunte à la recherche actionnelle des éléments qui ont essentiellement contribué à la collecte des données sous format de journaux et à la réadaptation⁸ au fur et à mesure de l'approche d'enseignement présentée.

On comprend que la théorie descriptive est une tentative de rendre compte d'un phénomène de l'objet de recherche en s'appuyant sur les relations qui pourraient exister entre les hypothèses et les définitions. On tient compte aussi du fait qu'une théorie descriptive n'est rarement un bon indicateur pour l'éventuelle action, mais sert parfaitement de guide menant à une (post) réflexion sur les éléments de recherche (Van der Maren, 1996, p. 71).

⁸ Certains éléments comme les textes exploités en cours et la présentation des exercices ont été changés et adaptés, lorsqu'il était nécessaire pour assurer l'engagement des participants.

Les paragraphes suivants discutent des différents cadres de recherche dans le contexte de cette étude, à savoir (1) la recherche qualitative, (2) la recherche développementale, (3) la recherche expérimentale, (4) la recherche actionnelle, (5) l'échantillonnage et les instruments de recherche, et (6) les menaces à la validité.

2.2. La recherche qualitative

Contrairement à ce que l'on peut croire, la recherche qualitative n'est pas strictement réservée aux domaines des sciences humaines ni la recherche quantitative aux sciences naturelles. Les deux peuvent s'appliquer à tout domaine, mais c'est la responsabilité de l'auteur du projet de recherche de déterminer son objectif et par la suite d'inscrire l'étude dans l'un des deux camps, voire dans les deux simultanément. Cette étude adhère principalement au modèle de recherche qualitative, une méthode qui permet au chercheur de voir en plus de profondeur « la nature des éléments composant un corps sans tenir compte de leurs proportions » (Dumez, 2011, p. 47). Autrement dit, les proportions s'opposent au comportement qui, quant à lui, a besoin d'une compréhension afin d'en tirer le sens. La recherche qualitative cherche, de ce fait, la compréhension de son sujet. Cela ne veut cependant pas dire que les proportions (la recherche quantitative) ne pourraient pas contribuer à une étude qualitative car les deux approches peuvent toujours s'enrichir mutuellement.

Aujourd'hui, bombardés d'informations, nous avons tous déjà été menés à répondre à des questionnaires qui reflètent sur la qualité des services ou des produits que nous consommons. Ce genre d'étude, souvent mené selon le modèle du Net Promotor Score, est un exemple parfaitement représentatif de la façon dont la recherche quantitative peut s'appliquer dans un domaine où le but de l'étude serait de connaître l'opinion (un élément souvent associé à la recherche qualitative) du client. En même temps, ce type de questionnaire est souvent suivi d'une série de questions enquêtant sur les opinions des répondants et dont les réponses créeraient une base de données à analyser pour comprendre les réponses initiales. Ces réponses, à leur tour, se réinscrivent dans la recherche qualitative. Mon étude suit ce même tango entre les

approches qualitatives et quantitatives, mais c'est l'approche qualitative qui assume le rôle principal.

Les données récoltées pendant une étude qualitative visent de façon compréhensive à représenter la pensée et l'action intentionnelles des participants avec un rapport distinct au contexte ou à une situation qui peuvent être fabriqués ou spontanés (Dumez, 2011, p. 48). Dans le cadre de cette étude, la situation a été synthétisée dans le sens où les participants ont été présélectionnés sur la base du fait qu'ils sont tous inscrits à un module particulier de français langue étrangère à la *University of the Free State* à Bloemfontein en Afrique du Sud. Ces participants sont des étudiants en deuxième année de français langue étrangère et qui avaient, au commencement de cette étude, déjà suivi 154 heures de cours de français. Le profil des participants est détaillé plus tard dans ce chapitre. En même temps, les éléments déclencheurs avec lesquels les participants interagissaient ont été prescrits par le chercheur pour fabriquer davantage le contexte dans lequel l'étude a été menée.

En contradiction avec l'étude quantitative qui représente en premier lieu les variables des données, cette étude, en adhérant principalement à la nature de l'étude qualitative, met en relief les acteurs-participants. Pourtant, elle s'inscrit dans une double approche (à l'envers) quand, à la suite de l'analyse des pensées et opinions des acteurs, elle vise à quantifier les données pour en retirer des résumés compréhensifs.

Van der Maren (1996, p. 108) insiste néanmoins sur l'équivalence scientifique de la recherche quantitative et qualitative. Selon lui, la recherche, qu'elle soit quantitative ou qualitative, exprime la nécessité de « communiquer » et de « faire comprendre » la complexité d'un sujet qui mène le chercheur à :

- **réduire** le nombre de dimensions à envisager ;
- **atténuer** sinon annuler les contradictions, les hiatus entre les dimensions qui feraient croire au lecteur que le chercheur n'a pas compris le cas ;
- **introduire** une cohérence, une structure, car c'est dans l'exposition d'une organisation nouvelle des faits que l'explication réside (sinon le lecteur ne comprendra pas qu'on ne lui explique pas ...) ;
- **linéariser**, c'est-à-dire exposer l'un à la suite de l'autre les événements qui se sont présentés simultanément ; condenser sous la forme d'un raisonnement

simple avec un nombre limité de mobiles, les résultats d'une longue série de compromis et de calculs complexes avec de trop nombreux mobiles.

(Van der Maren, 1996, p. 108)

Il est toutefois important que le chercheur tienne compte du fait que l'élaboration écrite de l'étude pourrait par conséquent encore être réduite et risque de ne pas communiquer les vrais résultats initialement observés.

Prenant en considération la complexité de la recherche qualitative et le fait que l'on fait face à plusieurs types d'analyses et à deux questionnaires dans cette étude, l'approche méthodologique se présente aussi sous plusieurs facettes.

Les chapitres deux (La méthodologie), trois (Le Français Langue Étrangère en Afrique du Sud), quatre (L'enseignement du Français Langue Étrangère) et la première partie du chapitre cinq (Un cours de perfectionnement de langue) s'inspirent largement des publications scientifiques qui précèdent cette étude. Cela veut donc dire qu'à l'exception du chapitre trois où l'on étudie également les réponses à un questionnaire dont les répondants sont des professeurs de FLE en Afrique du Sud et dont les réponses sont analysées d'abord d'un point de vue qualitatif et ensuite quantitatif pour ainsi pouvoir représenter les tendances sud-africaines, les chapitres mentionnés au début de ce paragraphe font tous l'objet d'une analyse descriptive (donc aussi qualitative) de la littérature sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

C'est donc dans le chapitre sept où l'on trouve le motif principal de cette étude : la réaction des étudiants au cours proposé. Ce chapitre présente de façon qualitative les opinions des participants, notamment les étudiants ayant suivi le cours et le professeur-chercheur qui a animé le cours. Les données à analyser ont été récoltées par le biais des journaux structurés destinés aux étudiants, des enregistrements audios des cours et du journal d'enseignement et de réflexion du professeur.

2.3. La recherche développementale

La recherche développementale réunit trois sphères de la recherche descriptive, notamment l'étude longitudinale, l'étude transversale et l'étude des tendances. Cette approche à la recherche aide le chercheur à observer les tendances

actuelles ainsi que les changements perceptibles, à court et à long terme, d'un phénomène (Cohen et Manion, 1980, p. 48). L'approche développementale vise aussi à déterminer et à qualifier un développement chez un participant (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 205). Dans cette étude ce développement relatif au participant fait particulièrement référence à l'élargissement ou à l'apprentissage, du vocabulaire chez le faux débutant en FLE ; l'étude s'incline vers le camp de l'étude des tendances (*ibid.* p. 220).

Dans le cadre de cette étude, la recherche développementale joue un double rôle. Au premier plan, le chapitre trois, le Français Langue Étrangère en Afrique du Sud, examine l'historique et l'état actuel de la langue française dans le pays. Ce chapitre vise même à prédire quelques hypothèses sur ce que la langue française peut représenter en Afrique du Sud dans un proche avenir. Selon Cohen et Manion (1980) l'étude longitudinale rétrospective met en évidence des données historiques par rapport à une certaine date d'échéance. Ce chapitre est un bon exemple d'une étude longitudinale rétrospective puisqu'il se positionne pour narrer (brièvement) l'historique récent (à partir de 1994) de l'enseignement de la langue française en Afrique du Sud. Cela dit, ce même chapitre comprend des données récoltées par le biais d'un questionnaire, envoyé aux enseignants de FLE en Afrique du Sud. Ce questionnaire enquête sur le statut et l'enseignement actuel du FLE. Cet aspect s'aligne donc plutôt sur l'idée d'une étude transversale qui, de façon générale, donne un aperçu instantané sur un phénomène (Cohen et Manion, 1980, p. 48). Les données principales de cette étude sont récoltées par le biais de journaux qui pourvoient un regard intimiste sur les opinions que les étudiants ont formées sur le cours proposé. Ce genre de « sondage » ne serait que l'une des nombreuses façons pour récolter des données dans une étude développementale (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 206).

Les chapitres portant sur l'analyse des données et la création du programme de perfectionnement de langue font ensuite aussi l'objet d'une description car ils mettent en évidence les processus de conception, ainsi que les interactions et les réactions qu'ont les étudiants envers l'approche d'enseignement proposée.

De plus, cette étude est quasi expérimentale puisque le groupe cible qui y participe est composé d'étudiants présélectionnés du fait qu'ils sont tous inscrits en deuxième année de français langue étrangère à la *University of the Free State* en Afrique du

Sud. Cohen et Manion (1980) estiment que le processus de sélection comme il est décrit ci-dessus, fonde l'étude quasi-expérimentale. Selon eux, on distingue la recherche expérimentale et la recherche quasi-expérimentale par le fait que dans cette dernière le groupe sous étude représente une population « intacte », c'est-à-dire qu'il a été constitué par des facteurs non arbitraires et prédéterminés ; dans ce cas l'inscription au module universitaire FRAN2614.

Cette approche méthodologique est typique des études qui visent à introduire de nouvelles approches didactiques car elle permet au chercheur, qui est aussi souvent l'enseignant et l'auteur de la nouvelle approche, d'essayer sa méthode didactique pendant qu'il la peaufine à fur et à mesure. Cela dit, en contenance de la recherche expérimentale, j'ai opté, en tant que chercheur, de ne pas contrôler toutes les conditions d'apprentissage qui font partie de cette étude. Certes, j'ai cadré les activités dans le cahier d'exercices présenté aux étudiants-participants, mais les étudiants étaient eux-mêmes responsables de leur choix de textes pour les devoirs (*cf.* le [Chapitre 5 : Un cours de perfectionnement de langue](#) (p. 139)).

En tant que plateforme, la recherche (quasi) expérimentale est séduisante pour tout chercheur voulant mettre à l'épreuve des innovations didactiques, mais cette approche présente pourtant quelques défis que je discute vers la fin de ce chapitre, qui peuvent nuire à la validité d'une étude empirique.

La section suivante parle en plus de détails de la nature de l'étude (quasi) expérimentale et en quoi cette approche est pertinente dans l'étude actuelle.

2.4. La recherche expérimentale

Lors d'une étude expérimentale le chercheur respecte les éléments prescripteurs de cette approche qui est de « manipuler » et de « contrôler » les conditions qui font l'objet de l'étude et par la suite introduire l'élément d'intervention pour pouvoir étudier la différence que ce dernier apporte aux conditions initiales (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 272). Dans le contexte de cette étude, l'élément d'intervention, ou la variable, est l'introduction de la nouvelle approche qui porte sur

le perfectionnement de la langue⁹. À la lumière de la question de recherche de cette étude, à *savoir* quels sont les bénéfices de l'enseignement des exercices de base de perfectionnement de langue à des (faux) débutants de FLE ?, ce sont les exercices de perfectionnement de langue qui constituent l'approche et donc aussi la variable que j'ai introduite pour en étudier l'impact.

Il existe deux types de variables dans une étude expérimentale : la variable indépendante et la variable dépendante. L'état de la deuxième est directement lié à la manipulation de la première. Je définis les variables et discute l'interaction entre les différentes variables plus tard dans la section [Manque de description explicite des variables indépendantes](#) (p. 44).

Lors d'une d'étude expérimentale, ce sont les évaluations rétrospectives qui examinent les variables dépendantes alors que les chercheurs veillent soigneusement sur les valables indépendantes isolées (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 272).

À la lumière de cette thèse, il devient évident que les expériences comprises dans cette étude ne sont pas à cent pour cent adaptées pour mesurer les bénéfices, les opinions et les sentiments des étudiants-participants car en tant que chercheur je ne pouvais pas contrôler tous les rapports et influences que les participants ont eus pendant la durée de l'étude.

De même, puisque les étudiants devaient eux-mêmes choisir les documents des devoirs, je n'ai pas pu contrôler le niveau ou la qualité du document choisi par chaque étudiant. Le manque de contrôle sur les variables indépendantes fait que cette étude adopte l'angle de l'expérimentation naturelle, soit l'une des trois sous-catégories de la recherche expérimentale les plus utilisées dans le domaine de l'éducation (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 274)¹⁰.

⁹ Il faut tenir compte de l'idée que les exercices mis en avant par cette étude pourraient éventuellement être traduits dans le cours de n'importe quelle autre langue et qu'ils ne sont en aucun cas liés uniquement à la langue française.

¹⁰ Les deux autres catégories sont l'expérimentation contrôlée qui se déroule normalement dans un laboratoire où toutes les variables sont contrôlées et dans laquelle au moins deux groupes de participants sont juxtaposés, et l'expérience de terrain, qui, comme l'expérimentation naturelle, a lieu dans des contextes et des conditions naturels où l'on peut garantir le contrôle et la manipulation absolus des variables.

Il faut aussi considérer qu'une étude purement expérimentale serait strictement impossible car dans le sens classique du terme la recherche expérimentale veut isoler et étudier des circonstances isolables et manipulables, ce qui n'est guère possible avec une population d'étudiants en tant qu'êtres pensants. De ce fait, on ne peut pas supprimer de l'étudiant sa mémoire, le fait qu'il vit en société et son sens de culture (Van der Maren, 1996, p. 33).

À la lumière ce qui précède, je souligne l'idée de vouloir faire des étudiants des apprenants indépendants et responsables de leur progrès individuel. Ce désir est davantage motivé par le fait de ne pas avoir voulu (voire ne pas avoir pu) appliquer un contrôle absolu ni sur l'historique de chaque étudiant, ni sur les éléments déclencheurs que les étudiants ont choisis et traités eux-mêmes, ni sur les diverses influences auxquelles font face les étudiants dans les autres cours inscrits au programme de la deuxième année. L'approche de perfectionnement de langue introduite dans le cours de FLE a donc aussi comme but de cultiver chez l'étudiant une attitude « j'apprends sans limites ».

Pour cette raison j'ai supprimé le prétest, sachant que le progrès en matière d'apprentissage et de vocabulaire ne sera guère mesurable après l'intervention. Cependant, les cours ayant été répétés à un intervalle d'une semaine servent comme prétest et essai. Les données des enregistrements seront alors interprétées pour commenter sur les progrès que les étudiants montrent quant à l'apprentissage des techniques et des exercices de perfectionnement de langue. Elles ne constituent pourtant toujours pas les bases pour valider une étude expérimentale classique, mais se positionnent tout de même dans le cadre quasi-expérimental.

2.5. La recherche actionnelle

Cette thèse s'inscrit principalement dans l'approche-cadre de la recherche actionnelle.

La recherche actionnelle est une approche solide dont les fruits peuvent mener à un changement, car, comme son nom le suggère, elle combine l'action et la recherche.

Autrement dit, la recherche issue de cette approche pourrait prescrire des changements (ou actions) à apporter au domaine qui contextualise l'étude. La recherche actionnelle peut s'appliquer à presque tout domaine où l'on désire voir un changement et elle est particulièrement favorable au contexte de l'enseignement, notamment dans les situations où un professeur envisage un changement dans le programme d'enseignement en raison d'un problème préalablement identifié (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 297).

Selon Cohen *et al.* (*ibid.*) la recherche actionnelle dans l'éducation s'applique à une large gamme de domaines et de champs de recherche qui seront brièvement traités par la suite.

La recherche actionnelle permet au chercheur et à l'enseignant ou au chercheur-enseignant¹¹ de remplacer éventuellement certaines méthodes traditionnelles par de nouvelles méthodes, *stratégies* et *approches* d'enseignement. En même temps, elle promeut le fait d'enfourcher une *approche plus intégrée* de l'apprentissage au lieu d'une approche centrée sur l'enseignement de la compétence unique visée pendant une leçon.

Un objectif patent de la recherche actionnelle dans l'éducation est de poursuivre l'amélioration des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, comme je l'ai souligné dans les paragraphes précédents. Cette approche promeut une telle amélioration par le biais du *réinvestissement des conclusions* de chaque étape de la recherche, pourvu que l'étude s'étende sur une durée suffisamment longue pour favoriser le réinvestissement ou que le professeur ait l'occasion de réinvestir les résultats de l'étude.

En plus, elle œuvre à inciter chez l'étudiant-participant une *attitude favorable* au travail et elle essaie de *modifier* globalement *l'ensemble des valeurs* avec de forts liens aux principes de la vie (universitaire). De façon parallèle, elle instruit aussi le développement professionnel des professeurs et la formation continue, ainsi qu'une *meilleure connaissance de soi et de ses capacités professionnelles*. Elle peut aussi apporter de l'aide à la gestion du comportement chez l'étudiant difficile, car les techniques que l'on emploie avec l'approche actionnelle se prêtent à la possibilité de

¹¹ Dans le cadre de cette étude, j'assume pleinement le rôle du chercheur-enseignant.

la modification progressive du comportement. La recherche actionnelle se montre aussi avantageuse sur le plan administratif de l'enseignement puisqu'elle peut entraîner un renforcement dans la productivité de la vie scolaire (ou universitaire) (Cohen, Manion et Morrison, 2007, pp. 297-298).

2.5.1. L'inscription de cette thèse dans le cadre méthodologique de la recherche actionnelle

La recherche entamée dans le cadre de cette thèse correspond à plusieurs applications de la recherche actionnelle citées ci-dessus. Pour le chercheur-professeur l'objectif principal de cette étude est de revoir les stratégies et approches traditionnelles de l'enseignement d'une langue étrangère et de proposer un ajout, voire une approche accompagnante, aux méthodes et approches que l'on utilise déjà au sein de la *University of the Free State*, et dans l'enseignement des langues étrangères dans des contextes sociogéographiques isolés de la langue cible. Ces objectifs sont visés à travers l'introduction d'une approche intégrée et centrée sur l'apprentissage du vocabulaire de la langue étrangère par le biais de l'initiation des étudiants-participants à des exercices de base du perfectionnement des langues (*cf.* le [Chapitre 5 : Un cours de perfectionnement de langue](#) (p. 139)).

La thèse ne pourvoit cependant pas de phase de réinvestissement des conclusions mais ambitionne toutefois de faire des recommandations pour l'éventuelle (ré)introduction de l'approche proposée et peaufinée par le réinvestissement des résultats issus des réponses des étudiants-participants. Il faut tenir compte de l'idée que « la recherche en éducation ne pourra jamais révolutionner l'éducation, elle ne pourra que la réformer » (Van der Maren, 1996, p. 36), et c'est aussi ce à quoi vise cette étude : réformer et reconceptualiser les idées classiques sur l'enseignement de la langue étrangère, en particulier en contexte hétéroglotte.

En même temps, à la suite du développement du programme proposé, cette étude a essayé d'inspirer l'étudiant à adopter une attitude favorable au travail, c'est-à-dire le mener à l'appréciation du travail et aussi à l'autoapprentissage structuré. L'enseignant doit impérativement se rappeler que son objectif principal ne constitue pas l'apprentissage dans le sens de vouloir inculquer des contenus à l'apprenant, mais

son souci est d'abord celui de la communication, de la gestion et de la manipulation du milieu éducatif et des éléments d'apprentissage (Van der Maren, 1996, p. 32). Ainsi, afin de favoriser l'apprentissage, l'enseignant doit d'abord « faire passer le message, légitimer et valoriser son contenu, organiser des activités nécessitant que les enseignés utilisent ce qu'il veut leur présenter, et cela dans un temps limité » (*idem.*). L'argument de Van der Maren légitimise le rôle de la recherche actionnelle dans les contextes éducatifs.

Un élément important de la recherche actionnelle à souligner dans les limites de cette étude est que la méthodologie de cette approche à la recherche peut changer (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 299). Cependant tout au long de la collecte des données et l'introduction de l'approche dans les cours de français, j'ai fait attention à ne changer ni la méthodologie ni les objectifs de la recherche afin de pouvoir garantir une récolte de données non altérées pour que les opinions et rapports des étudiants-participants ne soient pas influencés par un (des) changement(s) (trop) rapide(s) des contenus du programme.

2.5.2. Les aspects collaboratifs et politiques de la recherche actionnelle

En outre, la recherche actionnelle est aussi collaboratrice puisqu'elle exige que l'opinion de tout participant, que ce soit celle du chercheur ou de l'étudiant-participant, soit prise en compte (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 299). Tel est donc aussi le point de vue de cette étude. Dans les contextes où l'enseignement du français langue étrangère se déroule dans les marges des universités, comme il semble être le cas dans la plupart des universités en Afrique du Sud, il est indispensable de respecter le petit nombre d'étudiants qui s'inscrivent à ces cours. Pour ce faire, il est coutume que les opinions, et encore plus la personne, retiennent une place importante au sein des départements de langues universitaires. Cette étude, étant d'une certaine façon une réflexion de la situation actuelle du FLE en Afrique du Sud, ne fait pas exception car elle combine les opinions de tous les participants (étudiants, professeurs de FLE et aussi le chercheur lui-même) pour mieux comprendre la situation, le contexte et l'étude.

L'étude ayant comme objectif d'évaluer aussi l'attitude que les étudiants démontrent envers leurs cours de FLE et envers le français en général, vise également à modifier le possible sentiment négatif et à réconcilier l'étudiant avec son parcours d'apprentissage.

Kemmis et McTaggart (dans Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 300) soulignent que la recherche actionnelle est aussi « politique » car elle met en avance des changements qui impacteront sur autrui. Dans le contexte sud-africain, cette approche se donne parfaitement à la décolonisation des curricula encouragée par les étudiants et le gouvernement¹². La nature de la recherche actionnelle permet aux professeurs et aux chercheurs de concevoir des changements en corrélation avec les exigences (politiques) mises par les étudiants et le contenu des cours obligatoires. Inscire ce changement inévitable aux cours sous forme de recherche actionnelle permet aux professeurs et aux étudiants d' « essayer » les transformations dans un milieu sûr : la salle de cours.

C'est cependant la responsabilité du professeur-chercheur de dépolitiser le lieu d'apprentissage et aussi de présenter les changements au bénéfice de l'étudiant et son parcours universitaire, et l'établissement et sa crédibilité.

En bref, ce sont les aspects de la recherche actionnelle qui se donnent à l'amélioration de l'éducation par le biais d'une modification, et le côté participatif et réflexif qui soutiennent le choix de la recherche actionnelle comme approche fondamentale de cette étude. De plus, cette étude a aussi comme projet d'établir une base pour une étude plus longue sur l'enseignement du français au sein de la section de langue française dans l'établissement où l'étude débute mais aussi sur le plan national sud-africain et éventuellement l'application de cette approche à d'autres langues que le français dans divers contextes.

¹² Décoloniser, souvent aussi africaniser, fait référence à l'idée d'explorer des moyens pour changer/adapter les curricula universitaires à mieux préparer l'étudiant pour les défis qu'il rencontrera sur le marché du travail sud-africain ; une notion qui en soi ne serait que bénéfique pour l'éducation nationale du pays mais qui est cependant souvent manipulée pour mener des propagandes anti-européennes, soit anti-blanches.

2.5.3. Le processus de la recherche actionnelle

Dans les paragraphes précédents j'ai fait un survol de l'usage de la recherche actionnelle dans le cadre d'une étude comme celle-ci. J'ai aussi démontré pourquoi ces aspects sont importants et comment ils ont été appliqués. Le schéma suivant met en perspective les différentes étapes de la recherche actionnelle selon Cohen *et al.* (2007, pp. 304-309) et illustre dans quelles étapes s'inscrit cette thèse :

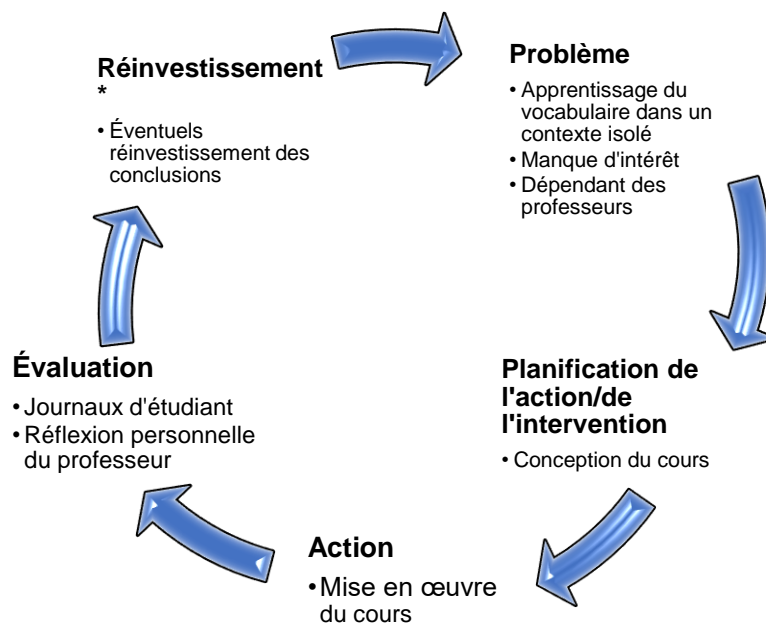


Figure 1 : La recherche actionnelle : adaptation du schéma proposé par Cohen *et al.* (2007, pp. 304-309)

Selon l'évolution normale de toute étude, on commence par la définition d'un problème ou d'une question. Dans le cadre de cette étude, le problème se pose en trois volets : l'apprentissage du vocabulaire (pertinent), le fait que l'étudiant dépend de son professeur pour l'accompagner tout le long de son apprentissage et dans tout domaine lexical, et la nécessité de savoir capter l'intérêt des étudiants afin de promouvoir l'autoapprentissage.

2.5.4. L'identification du problème et les différentes étapes de la recherche actionnelle

Le problème identifié

Étant donné que les programmes d'enseignement des langues étrangères en Afrique du Sud se déroulent pour la majorité des universités sur une durée de trois ans (licence), nous remarquons que l'étudiant qui s'inscrit au cursus n'a pas suffisamment de temps pour apprendre un vocabulaire assez étendu pour répondre aux exigences du deuxième cycle universitaire. En même temps, vouloir apprendre une langue avec une maîtrise satisfaisante pour répondre aux besoins d'un utilisateur du niveau B2, voire C1 (du CECRL) en trois ans et, en plus, dans des contextes complètement isolés, comme c'est le cas à la *University of the Free State*, pose également des défis tant pour l'étudiant que pour le professeur.

La courte durée des programmes universitaires (6 semestres d'une durée de 3 mois chacun) et des méthodes qui ne sont pas adaptées aux contextes multiculturels sud-africains font que les étudiants peinent à développer un lexique approprié et n'ont souvent pas de lexique scientifique qui leur permet de s'exprimer, ni sur leur quotidien ni sur leur contexte géographique. Les manuels utilisés en cours de FLE enseignent pour la plupart un lexique qui n'est bénéfique qu'aux apprenants résidant en Europe ou en Amérique du Nord et ne subviennent guère pour l'étudiant ayant besoin d'un lexique soi-disant « africain ».

Le vocabulaire que l'on enseigne par les méthodes de grammaire (souvent des méthodes importées d'Europe, de la France en particulier, et des États-Unis) et dans les cours de littérature (souvent uniquement la littérature française, mais nous remarquons un changement, une ouverture vers la littérature francophone africaine qui débute déjà quelques années avant le mouvement étudiant qui favorise la décolonisation des curricula en Afrique du Sud) ne permet aux étudiants de s'exprimer que sur des contextes dont ils n'ont peut-être aucune expérience. De même et vu la contrainte de temps dans le calendrier universitaire sud-africain, ces étudiants n'apprennent que rarement un lexique qui leur est utile pour parler de leurs contextes socioculturels.

2.5.4.1. La planification de l'action / de l'intervention

Pour répondre aux besoins lexicaux des étudiants en Afrique du Sud le premier objectif est donc de trouver des moyens pour enseigner un lexique qui va au-delà du strict minimum enseigné dans les méthodes (étrangères) de FLE pour ainsi offrir la possibilité aux étudiants de commencer à s'exprimer librement sur les sujets qui font partie de leur quotidien. De cette manière je vise à prendre en considération la pluriculturalité des étudiants universitaires en Afrique du Sud¹³.

De plus, les étudiants inscrits aux modules de français à la *University of the Free State* montrent un désintérêt pour la lecture en général¹⁴. On ne peut pas dire que ce phénomène est général car certaines autres études¹⁵ montrent que les étudiants universitaires ont une préférence pour la lecture dans les domaines qui les intéressent. Néanmoins, on peut soupçonner que l'étudiant d'aujourd'hui ne veuille plus investir son temps dans l'apprentissage des thèmes qu'il juge être sans importance, et pourtant il veut quand même acquérir les compétences qu'ont ses prédécesseurs. Enseigner le vocabulaire d'une langue étrangère à une génération qui semble se désintéresser rapidement pose un énorme défi au professeur. Encore plus importante serait l'inclusion d'un lexique qui intéresse les étudiants et qui leur sera utile sur le plan professionnel et dans les domaines qui ne sont pas directement liés aux métiers des langues (traducteur, interprète, éditeur...), par exemple, le droit, l'économie et d'autres domaines des sciences humaines. Le professeur doit trouver des moyens intéressants et qui s'alignent à la façon interactive d'apprendre de cette génération afin de transmettre le vocabulaire désiré.

¹³ Dans sa thèse doctorale, Vanessa Everson (2008, pp.163 -164) souligne l'importance de prendre en considération la culture d'origine des apprenants lorsqu'on entame la conception des matériels pédagogiques. Bien qu'il s'agisse d'un discours entre la culture de départ et la culture de la langue cible, le bagage culturel peut dévoiler les raisons et la motivation pour l'apprentissage d'une langue. Donc, vouloir donner aux apprenants des outils pour aussi exprimer leur propre culture en français (langue étrangère) est pour moi un aspect très important tant du développement des curricula que du développement de mes étudiants.

¹⁴ En 2016, lorsque j'ai commencé en tant que professeur de langue à la *University of the Free State*, la quasi-totalité des étudiants en deuxième année de FLE m'ont confié qu'ils n'aimaient pas lire : déclaration choquante du fait que tous les étudiants de ce groupe faisaient des études dans le domaine des métiers de langue (traduction, interprétariat, édition, etc.)

¹⁵ Cf. par exemple, l'étude de Wangchuk *et al.* (2020) qui montrent que les étudiants en première année au *Gedu College of Business Studies*, montrent un intérêt supérieur à lecture des textes qui sont directement liés à leur centre d'intérêts.

La majorité des étudiants sont aussi, de nature, dépendants des professeurs pour leur enseigner le bouquet lexical dans son intégralité et cela surtout dans un contexte d'enseignement d'une langue étrangère. Les étudiants n'ayant pas l'occasion de mettre en pratique les compétences linguistiques qu'ils en apprennent en cours en dehors de la salle de classe pourraient se demander quel est finalement l'intérêt de cet apprentissage.

À moins que l'on ne leur donne un lexique qui correspond aussi à leur vie quotidienne directe et qui pourrait également être intéressant pour le développement de leurs futures carrières dans les limites des frontières sud-africaines, le professeur guiderait difficilement l'étudiant sud-africain à une maîtrise lexicale adéquate. Il est important de souligner pour l'étudiant la valeur d'une langue étrangère dans son pays de résidence. Trop souvent les étudiants lient l'apprentissage d'une langue étrangère à des carrières à l'étranger alors qu'ils ignorent les possibilités professionnelles locales.

Dans un tel contexte, le professeur a intérêt à sensibiliser les étudiants aux possibilités et aux désirs de l'autoapprentissage et de l'apprentissage passif d'une langue en leur présentant des méthodes et des exercices qui les aideront à continuellement approfondir leurs connaissances linguistiques. Cette approche mènerait les étudiants aussi à chercher à développer, voire à approfondir, un vocabulaire qui leur est propre et ainsi éventuellement à une expression personnelle.

Afin de répondre aux problèmes mentionnés ci-dessus j'ai résolu de concevoir un cours dont l'objectif principal est d'accélérer l'apprentissage du vocabulaire, ce qui serait avantageux aux étudiants sud-africains dans des contextes isolés, c'est-à-dire un vocabulaire qui leur permettrait de s'exprimer sur des sujets qui font partie de leur vie quotidienne et aussi sur des actualités mondiales. Les exercices prescrits dans ce nouveau cours devraient aussi guider l'étudiant à construire lui-même un lexique qui lui appartienne et qui le laisse exprimer son point de vue sur des sujets autres que ceux abordés en classe. (Pour plus d'informations sur la conception de ce programme, voir le [Chapitre 5 : Un cours de perfectionnement de langue](#) (p. 139))

2.5.4.2. L'action : la conception du programme et l'introduction des solutions proposées

Ensuite, j'ai introduit le nouveau programme dans celui du FLE actuel à la *University of the Free State*. Le groupe cible est issu de la deuxième année universitaire, soit un groupe ayant validé 154 heures de cours de français langue étrangère. Il est important de noter que le programme de perfectionnement de langue se déroulait en parallèle avec le programme normal. Dans le programme normal les étudiants entamaient le niveau A2¹⁶ selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (dorénavant CECRL).

Je suis d'avis que le niveau A2 est idéal pour l'introduction des principes de l'autoapprentissage et des simulations de fausse immersion car l'étudiant se sera déjà construit une fondation suffisamment solide pour élargir son lexique tout en apprenant des structures plus complexes que celles initialement apprises en A1 et en parallèle avec le développement grammatical (cours structurés de grammaire) des autres compétences linguistiques (compréhension, expression etc.). En même temps, on peut considérer que ce n'est qu'au niveau-seuil de l'apprentissage, soit le niveau B1 que ce genre de cours serait le plus avantageux (Conseil de l'Europe, 2018) parce qu'à ce niveau l'étudiant aura appris la grande majorité des structures grammaticales. La décision d'introduire le nouveau cours au niveau A2 est néanmoins survenue aussi pour stimuler la confrontation des étudiants à la langue et augmenter le nombre d'heures qu'ils passent avec la langue dès un niveau de maîtrise peu élevé.

La phase de mise en œuvre de ce programme s'est déroulée sur 14 semaines. Un cours hebdomadaire a été enseigné en supplément du programme universitaire habituel. Au total, les étudiants ont assisté à 12 cours qui incorporaient six exercices de perfectionnement de langue différents et trois devoirs par semaine.

¹⁶ Pour un résumé des descripteurs de niveau selon le CERL cf. [le chapitre 5](#) (p. 139).

2.5.4.3. L'évaluation du programme proposé

C'est aussi dans la phase de mise en œuvre du cours que les étudiants ont été menés à commencer leurs évaluations et appréciations du programme.

Ces appréciations, présentées sous forme d'un journal structuré que chaque étudiant devait remplir dans les 48 heures après chaque cours, constituent la principale base de données à analyser dans le cadre de cette étude.

Le contenu des journaux est analysé de façon interprétative et descriptive en accordant une importance équilibrée à chaque réponse. Mes propres commentaires, notes et journaux accompagnent les réactions des étudiants.

Vouloir récolter des données par le biais des journaux correspond directement aux principes de la réflexivité de la recherche actionnelle en ce que cette approche ambitionne à incorporer de façon démocratique toute contribution de chaque participant, ce qui mène au développement coopératif et au changement éventuel du point de départ (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 310) ; dans le cadre de cette étude, l'apprentissage du vocabulaire.

De cette façon, l'étude a été en position de mieux marier la théorie venant principalement du chercheur-professeur et l'expérience première des étudiants. Les résultats de ce type d'étude peuvent largement s'appliquer au développement futur de tout domaine, mais j'espère particulièrement que les résultats venant de cette étude inspireront les professeurs de FLE en Afrique du Sud à voir la vaste opportunité que la situation géographique (éloignée des pays francophones) nous présente pour intervenir sur le plan global de l'enseignement des langues étrangères.

Outre les journaux des étudiants, j'analyse aussi les notes que j'ai prises lors des interventions ainsi que les cours enregistrés. Ce regard rétrospectif est particulièrement avantageux dans la planification du réinvestissement et éclaire les points à considérer en tant que professeur/enseignant voulant importer ce genre de cours dans le syllabus.

2.5.4.4. Le réinvestissement

La suite naturelle de la phase d'analyse est celle du réinvestissement. Cette étude ne comprend pas cette phase, mais en tant que chercheur-professeur j'ai l'intention de réinvestir les conclusions dans les programmes de FLE à la *University of the Free State* dès 2021 alors que certains changements ont déjà été apportés à partir de la rentrée en 2020.

Ces changements précoces ont été tirés directement de l'expérience que j'ai eue en animant le cours initial et sont aussi compris dans l'analyse du programme dans cette thèse.

2.6. L'échantillonnage et les instruments de recherche

Bien que le chercheur de toute étude doive définir l'échantillon avant de commencer son travail, il se trouve parfois dans des situations où l'échantillonnage lui est imposé. Tel est le cas de cette étude : dans un pays où l'apprentissage du français demeure une exception, j'ai été contraint à faire une sélection des participants parmi les étudiants de l'établissement où j'exerce mon métier pour établir la population de cette étude.

Plusieurs facteurs ont contribué à la sélection du groupe participant. Si c'est lors de la deuxième année universitaire que l'on commence à introduire des devoirs plus ou moins longs (entre 300 et 500 mots) pour un apprenant de FLE, c'est aussi à ce niveau que l'on doit attentivement accélérer l'apprentissage du lexique qui donnerait à l'apprenant la liberté de s'exprimer correctement dans les devoirs exigés par le programme académique. Voilà donc le premier critère contributeur à mon choix de population.

De plus, dans l'objectif global de cette étude et aussi dans l'introduction d'une approche qui favorise l'apprentissage du lexique, il a été important de sélectionner un groupe ayant déjà certains acquis dans la langue cible et qui débute sur la voie vers une expression indépendante.

Le choix de déployer cette nouvelle approche en parallèle avec le cours d'A2 a comme but principal d'avancer à grands pas dans l'apprentissage du lexique et de vouloir

créer une fausse immersion en contexte simulé qui soit plus rassurant pour l'étudiant faux débutant. Les exercices appris dans cette méthode formeraient le pont qui mène l'étudiant vers l'apprentissage indépendant.

En outre, le choix de mener cette expérience avec les étudiants que j'encadre m'était imposé par la situation géographique liée à mes responsabilités en tant que professeur de FLE dans l'établissement d'accueil. N'ayant pas pu m'absenter pendant un semestre pour mener cette étude au sein d'un autre établissement, j'ai dû prendre en considération les risques d'observer mes propres étudiants. Le fait d'inclure ses propres cours et étudiants dans des études empiriques risque d'impacter sur la validité de l'étude. Ce phénomène et la façon dont j'ai tenté d'y remédier sont discutés plus tard dans ce chapitre (Cf. la section [Les menaces à la validité](#) (p. 38)).

Le groupe ciblé est donc celui du premier semestre de la deuxième année ayant validé un niveau A2.1 selon le CECRL car il correspond le mieux aux critères évoqués ci-dessus.

La sélection de ce groupe correspond à la définition de l'échantillonnage de commodité dans ce qu'il est aussi très accessible pour moi en tant que chercheur (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 114).

Un autre facteur à considérer était la taille de l'échantillon. L'idéal dans cette étude aurait été d'avoir un groupe plus large que les 9 participants initiaux (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 101). Une fois de plus, la situation géographique a imposé la délimitation de l'échantillon. En outre, la durée d'engagement de certains participants a fait que le groupe s'est réduit à 6 participants vers la fin de l'étude. Dans un petit domaine comme celui du FLE en Afrique du Sud, les chercheurs n'ont aucun autre choix que de mener des recherches avec les groupes à leur portée. Cela étant dit, le groupe participant représente divers étudiants de la région d'au moins 4 cultures différentes et d'âges variant de 19 à 65 ans. Ces informations ne sont pourtant pas incluses dans l'analyse des données car, bien qu'elles puissent être importantes pour des études qui visent à marier, voire diversifier les groupes, cette étude part de la base que les étudiants ont un bagage linguistique hétérogène¹⁷ en ce qui concerne la

¹⁷ Je reconnais que les étudiants de ce groupe sont originaires de cultures variées mais je vois plutôt l'hétérogénéité linguistique comme le résultat des parcours scolaires différents. Certains étudiants

langue française et n'interroge pas sur les relations culturelles entre les différents groupes ethniques et le français. Les données socioculturelles des individus ne sont par conséquent pas mises à l'examen mais seules les appréciations anonymes des participants car vouloir incorporer des délimitations socioculturelles diviserait un groupe qui est déjà représentatif d'une minorité inclusive : le groupe des étudiants de français.

L'échantillonnage employé pour récolter les données concernant l'enseignement du FLE en Afrique du Sud (cf. [Les établissements de formation et l'enseignement du français langue étrangère en Afrique du Sud](#) (p.77)) est celui de l'échantillon par choix raisonné. Dans ce type d'échantillonnage le chercheur se permet de choisir les participants « par rapport à leur caractère typique ou atypique » (Dufour, 2018) qui dans le cas de cette étude se définit par le profil du professeur-enseignant du français langue étrangère au niveau secondaire ou universitaire en Afrique du Sud. Le chercheur a aussi choisi les participants avec un but préalablement défini sachant que les participants étaient les mieux placés pour répondre aux objectifs visés (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 115). L'échantillonnage par choix raisonné offre aussi l'occasion d'étudier des « phénomènes rares ou inusités » et peu représentés dans l'ensemble de la population (Dufour, 2018).

Ainsi, dans le cadre de cette étude, un questionnaire a été envoyé à tout participant adhérant au groupe d'échantillonnage établi par les critères ci-dessus. J'ai choisi d'exclure les centres de langues (telle que l'Alliance Française) car ces centres ont souvent un agenda international et ne représentent pas le système éducatif sud-africain qui est la plateforme pour cette étude.

Cette thèse s'appuie sur deux principaux instruments de recherche, notamment un questionnaire destiné aux professeurs de français langue étrangère exerçant leur métier au niveau secondaire ou à l'université et des journaux semi-structurés des étudiants ayant participé aux cours qui introduisaient la nouvelle approche à l'apprentissage du vocabulaire.

montrent clairement une meilleure compréhension des aspects linguistiques comme la nature grammaticale des mots qu'ils ont dû apprendre à l'école.

Après sa conception, son pilotage¹⁸ et sa réadaptation, le questionnaire destiné aux professeurs de français a été envoyé à 104 professeurs et enseignants. Le questionnaire convient aux critères du questionnaire à questions ouvertes structurées et enquête principalement sur le statut de l'enseignement du français dans l'établissement que l'enseignant représente et sur les impressions que ce dernier pourrait transposer sur le statut du FLE en Afrique du Sud (cf. l'[Annexe 1 : Questionnaire destiné aux professeurs de FLE en Afrique du Sud](#) (p. 247)).

Ces questionnaires ont ensuite été analysés et comparés de façon descriptive et les résultats s'inscrivent dans le chapitre 3 qui porte sur l'enseignement du FLE en Afrique du Sud.

Les résultats des journaux structurés des étudiants forment la base de l'ensemble des données primaires de cette étude. Ces résultats ont aussi été analysés de façon descriptive et élaborés dans [le chapitre 6 : Analyse des données](#) (p. 177) qui décortique les rapports des étudiants au cours proposé.

Proposer des journaux structurés comme instrument principal de recherche souligne davantage la nature actionnelle de cette étude dans ce que la recherche actionnelle ne vise pas uniquement à décrire précisément les événements mais aussi à inclure des jugements et appréciations personnels du participant et du chercheur (Kemmis et McTaggart dans Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 300). Pour cette raison mes propres réflexions sont aussi intégrées dans l'analyse des cours et des journaux des étudiants. De cette manière j'ai fait une analyse globale et compréhensive de tous les aspects contributeurs afin de saisir l'impact du programme mis en avance par cette étude sur l'attitude de l'étudiant en ce qui concerne son apprentissage et la possible réintroduction et concrétisation de ce programme.

Pour ce faire je m'appuie sur les exigences de la réflexivité comme mises au clair par Cohen, Manion et Morrison (2007, p. 310) qui veulent que le chercheur et le participant prennent une position d'auto-conscience quand ils examinent leurs propres valeurs, perceptions, opinions, actions et sentiments. Je tiens à souligner que cette étude

¹⁸ Le questionnaire fut l'objet d'un pilotage mené avec des professeurs de français qui par la suite n'ont pas été invités à participer à l'étude. Leurs commentaires ont été pris en considération dans la réadaptation et la finalisation du questionnaire.

s'intéresse particulièrement à accentuer l'auto-conscience afin d'explorer la possibilité du type de cours et d'approche mis en avant ici.

Pour alimenter la discussion autour des journaux, j'introduis également certaines transcriptions des cours.

En ce qui concerne la composition des journaux des étudiants : chaque journal comprend 2 parties dont la première enquête sur les activités des devoirs et la deuxième sur les activités du cours. Pour le dernier journal (le Journal 13) la deuxième partie est restructurée en format du Net Promotor Score (NPS)¹⁹ pour connaître le niveau de satisfaction des étudiants par rapport à la nouvelle approche d'apprentissage du vocabulaire.

D'après John R. Mattox II (2013, pp. 136-137) l'utilisation du NPS pour mesurer le niveau de satisfaction des participants des programmes de développement et de formation a plusieurs avantages, à savoir :

Efficacité : le NPS est efficace dans ce qu'il réduit la charge de responsabilité liée aux réponses que portent les étudiants.

Indicateur fort : le NPS indiquerait sans problème l'efficacité des programmes de formation selon l'interprétation de l'étudiant-participant.

Accessibilité : Les résultats du NPS sont faciles à comprendre et à interpréter. Grâce à cette facilité, ce type de sondage se répand dans les sphères commerciales (et aussi dans des espaces où la formation continue est la norme).

Le NPS se base sur

[...] la conviction fondamentale que les clients de chaque entreprise se répartissent en trois catégories. Les promoteurs sont des passionnés fidèles qui continuent d'acheter auprès d'une entreprise et qui incitent leurs amis à faire de même. Les passives sont ceux qui sont satisfaits mais peu enthousiastes et qui peuvent être facilement séduits par la concurrence. Et les détracteurs sont des clients mécontents piégés dans une mauvaise relation²⁰.

¹⁹ Appellation officielle : Net Promotor Score®.

²⁰ Traduction libre d'un chercheur de l'anglais américain : « [NPS] is based on the fundamental perspective that every company's customers can be divided into three categories. Promoters are loyal enthusiasts who keep buying from a company and urge their friends to do the same. Passives are satisfied but unenthusiastic customers who can be easily wooed by the competition. And Detractors are unhappy customers trapped in a bad relationship » (Reichheld, 2006, p. 19).

(Reichheld, 2006, p. 19)

Afin de déterminer ces trois catégories on demande aux participants de répondre à un sondage dans lequel ils indiquent leur (dés)accord à propos de chaque déclaration sur une échelle allant de 0 à 10. Les promoteurs sont ceux qui indiquent 9 ou 10 tandis que les passifs indiquent 7 ou 8. On croit que le participant indiquant entre 0 et 6 serait un détracteur et déconseillerait à son entourage de se servir du service qui fait l'objet de l'évaluation.

Une fois que ces profils sont établis, le nombre de détracteurs (D) est soustrait du nombre de promoteurs (P). Le résultat donne une note entre -100 et 100. Une note positive est généralement interprétée comme étant un bon résultat ; une note supérieure à 50 comme très bon. Dans le cadre de cette étude les résultats du NPS indiquent la viabilité de l'approche proposée à la lumière de la volonté des étudiants de participer à ce type de programme (Hamilton *et al.*, 2014, p. 623).

J'ai décidé d'inclure un questionnaire de format NPS afin d'aider l'étudiant-participant à indiquer en quelle mesure il serait prêt à conseiller ce type de cours à d'autres étudiants. Le NPS aide car, bien qu'il s'appuie sur les émotions des participants, il ne leur demande pas de décrire leurs émotions, ce qui pourrait nuire à l'interprétation correcte des données surtout quand le participant ne sait pas très bien s'exprimer – une possibilité éliminée par le NPS dans le cadre de cette phase de récolte de données. Cependant, pour aussi donner l'occasion au participant d'apporter des précisions aux réponses du NPS inclus dans cette étude, chaque question du NPS est suivie d'une question incitant l'étudiant à élaborer sur sa réponse. Cette partie du NPS est néanmoins restée facultative.

Dans cette étude les résultats du NPS ont été analysés de façon quantitative et sans appui numérique vu le petit nombre de participants. Des précisions qualitatives sont apportées aux résultats quantitatifs.

2.7. Les menaces à la validité

Lorsque l'on parle de la validité, on fait surtout référence à deux types distincts : la validité interne et la validité externe. Les menaces à la validité mettent directement en question le sujet de recherche, les faits et les instruments de récolte de données et tentent d'établir comment et jusqu'à quelle mesure ces éléments influencent la validité des données de la question abordée (Cohen et Manion, 1980). Plusieurs chercheurs (Cohen et Manion, 1980; Onwuegbuzie, 2000; Cohen, Manion et Morrison, 2007) énumèrent certains facteurs contribuant à la validité interne et externe d'une étude expérimentale :

2.7.1. Les menaces à la validité interne

Les menaces à la validité interne sont les suivantes : l'histoire, le murissement, la régression statistique, les tests, l'instrumentation, la sélection et la mortalité de l'expérience/la durée de l'expérience.

2.7.1.1. L'histoire

On remarque souvent d'autres éléments qui n'ont pas de lien avec la présente étude mais qui influent sur le participant entre le début et la fin de l'expérience. Dans l'enseignement, ces influences, bien qu'elles viennent de l'intérieur, peuvent avoir un effet sur la performance du participant, ce qui peut amener le chercheur à croire que l'effet est dû aux éléments déclencheurs introduits par l'expérience. Il ne faut donc pas ignorer que les autres cours (ceux de grammaire et de littérature) ont forcément (eu) un impact sur le développement linguistique en langue française des participants. L'éventuelle amélioration aperçue par les apprenants est due à un mélange des aspects contributeurs dont un, je l'espère, est le programme accompagnateur proposé dans cette étude.

2.7.1.2. Le murissement

D'une observation à l'autre, dans le cadre de cette thèse, d'un cours au suivant, le participant a tendance à changer, voire *murir*. Ce murissement, dans les limites de cette étude représentant un avancement dans l'(auto)apprentissage qui amène l'étudiant à acquérir aussi du vocabulaire en dehors des cours proposés, peut produire des variables indépendantes et avoir un impact inconnu sur les données. Dans le cadre de la recherche en éducation, le murissement produirait des variables accrues et lorsque le murissement est combiné avec l'effet des influences évoquées ci-dessus, les données peuvent se démontrer fausses.

Pendant les cours j'ai dû faire attention à sensibiliser les étudiants à bien vouloir réfléchir quand ils remplissaient le journal et à ne pas laisser les influences des autres cours (celles des cours de grammaire et de littérature) avoir un impact sur leurs impressions de l'approche proposée.

De la même façon, en faisant l'analyse des données, il fallait à tout moment considérer que les étudiants suivaient aussi d'autres cours de FLE et d'autres formations qui pouvaient impacter sur leurs sentiments et performances dans le cours de perfectionnement de langue.

L'influence du murissement est courant dans des études sur les tendances puisque cette approche ne considère pas d'autres influences externes que celles proposées par l'étude elle-même (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 220).

Cela dit, l'étude ne vise pas à déterminer si l'approche proposée serait un outil efficace dans l'apprentissage du vocabulaire car elle est largement inspirée des exercices pertinents provenant du domaine de l'interprétation de conférence, mais plutôt de mesurer l'intérêt que porte l'apprenant en Afrique du Sud à une telle approche.

2.7.1.3. La régression statistique

Alors que la régression statistique ne s'applique pas à cette phase de la recherche, celle dans laquelle la thèse est présentée, elle peut avoir un impact sur des recherches futures. Puisque cette thèse met aussi en avant des possibilités pour continuer la recherche dans le cadre de l'approche proposée, il est déjà important de

comprendre quel pourrait être l'impact de la régression statistique sur la recherche en question car ainsi on peut envisager des manières pour empêcher la régression anticipée des participants.

D'après Cohen et Manion (1980) la régression est systématique dans toute étude où l'on expose le sujet à une pré- et une post-évaluation. Le sujet ayant obtenu un bon résultat dans la pré-évaluation pourrait obtenir un résultat plus faible dans la post-évaluation tandis que le contraire est possible pour le sujet ayant obtenu de faibles résultats dans la pré-évaluation.

En cause sont les mêmes facteurs externes présents dans l'effet de murissement : d'autres formations et les cours de grammaire et de littérature françaises.

Je suis personnellement d'avis que l'absentéisme et le retard pourraient aussi impacter sur la régression de certains étudiants. Au cours du semestre certains étudiants se sont absentés des cours, de ceux qui s'inscrivaient dans le cadre de cette étude, mais aussi de ceux du programme normal du module²¹ universitaire FRAN2614. On ne peut que croire, inspiré par les tendances observées de son expérience, que ce genre de comportement est néfaste pour n'importe quelle performance estudiantine.

Vu que, pour l'objectif de la thèse, les étudiants n'avaient pas passé d'évaluation formelle pour mettre à l'épreuve l'efficacité en soi de l'approche, mais plutôt de constater si l'étudiant peut s'acquérir des compétences qui lui rendrait l'apprentissage d'une langue plus intéressant et engagé, il est difficile de mettre le doigt sur la régression statistique.

2.7.1.4. L'évaluation

Alors que les recherches de cette étude ne se basent pas sur l'évaluation de l'amélioration des étudiants, et donc pas non plus sur leurs performances quand celles-ci sont soumises à une évaluation formelle, les participants ont fait face à une post-évaluation sous forme d'examen oral. Bien que les étudiants aient dû montrer

²¹ Dans cette étude le terme *module* fait référence à une *unité* ou un *cours* universitaire selon le système sud-africain.

leurs aptitudes générales à partir du module de français, seules leurs capacités à reproduire les activités présentées dans les cours ont été considérées dans le cadre de cette étude.

De cette façon, les étudiants n'ont pas eu l'occasion de se familiariser avec un contenu exact, c'est-à-dire un vocabulaire précis dans les textes, qu'ils auraient pu apprendre avant l'évaluation orale. Le contraire aurait eu comme résultat que les étudiants puissent apprendre et reproduire des listes de vocabulaire sans maîtriser ni les techniques que cette étude vise à inculquer ni le vocabulaire en contexte et donc cela aurait ainsi donné des résultats inexacts sur l'efficacité de l'approche proposée.

Une deuxième raison pour l'exclusion d'une évaluation à ce niveau de l'étude est que l'on voulait donner aux participants l'occasion d'apprendre sans être soumis à une pression supplémentaire. Le programme de la deuxième année étant déjà très chargé, l'absence de pression additionnelle sous forme d'évaluation, même si elle ne contribuait pas à la note semestrielle de l'étudiant, permettait à l'étudiant de participer librement au cours et à l'étude sans se sentir trop observé ou jugé pour ses efforts. Cependant, une évaluation sur 5 points a été incluse lors de l'examen oral. Cette épreuve demandait aux étudiants de faire une synthèse orale d'un document écrit.

2.7.1.5. L'instrumentation

Cette étude met en pratique plusieurs instruments, notamment le questionnaire destiné aux professeurs de français en Afrique du Sud, le journal réflexif de l'étudiant et le *Net Promoter Score*. Pour plus d'informations sur les instruments de recherche utilisés dans cette étude, voir la section intitulée [Instruments de recherche](#) (p. 32).

Dans cette étude le plus grand danger des instruments sélectionnés est l'interprétation des journaux des étudiants. J'ai dû être rigoureux pour ne pas mal interpréter les vouloir-dire des étudiants. La façon dont les participants ont répondu aux questionnaires a aussi fait que j'ai dû expliquer quel type d'information ils devaient inclure dans les journaux. Pour les premiers journaux certains participants ont, par exemple, exprimé leurs remerciements pour le cours : un commentaire mal placé vu la question. Aussi, certains participants ont choisi de rédiger leurs journaux en français sans avoir une bonne maîtrise de la langue. Dans ce dernier cas, j'ai dû leur demander

de plutôt rédiger les journaux en anglais car j'ai trouvé très difficile de déchiffrer leurs vouloir-dire.

Les instruments et tests contestables peuvent entraîner de sérieuses erreurs dans l'expérience (Cohen et Manion, 1980). Ces types d'instruments sont souvent dépendants des êtres humains (les chercheurs eux-mêmes) qui doivent juger ou déduire des conclusions de leurs observations.

Quant à l'enquête sur la situation actuelle de l'enseignement du FLE en Afrique du Sud, j'ai opté pour un simple questionnaire destiné aux enseignants de FLE au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur. J'ai choisi un format Microsoft Word, pour ainsi permettre aux répondants de proposer des réponses sans limites. Le format choisi a peut-être été encombrant pour le technophile mais tout à fait accessible à tout le monde.

Le choix d'envoyer le questionnaire par courriel s'est fait automatiquement vu la taille géographique de l'Afrique du Sud. Alors que l'internet nous aide en tant que chercheurs à diffuser nos questionnaires plus facilement et de façon plus large, l'impersonnalité de cette approche pourrait marquer un désintérêt chez le répondant (Cohen, Manion et Morrison, 2007, p. 231) tandis que chez les étudiants-participants j'ai pu insister (supplier) sur la participation aux moments où l'intérêt s'affaiblissait.

2.7.1.6. La sélection

La sélection d'un groupe de participants est un élément très important dans la conception d'une expérience et peut impliquer certains préjugés si le chercheur ne fait pas attention de veiller aux influences de ses propres émotions ou/préférences. Selon Cohen et Manion (1980, pp. 165-166) la sélection peut nuire à la validité interne d'une étude lorsqu'il se laisse prendre parti des certains participants.

Dans cette étude j'ai été méticuleux de ne pas comparer les interactions avec les participants, qui m'étaient connus tout au long du processus de récolte de données, aux interactions, notes et performances de ces mêmes participants dans les autres cours de français. Confondre les interactions liées au cours proposé et celles dans d'autres cours pourrait embrouiller les résultats de l'étude qui enquêtent seulement

sur le cours proposé et ne cherchent pas à faire une comparaison entre tous les cours offerts par la Section de français.

La sélection des professeurs-participants s'est faite sans préjugé. Cette sélection ne pourra donc pas avoir d'influence nocive sur les données qui en proviennent.

2.7.1.7. La mortalité de l'expérience/ de la durée de l'expérience

La durée de l'expérience peut mener au désistement de certains participants ce qui fait à son tour que les données récoltées présentent des lacunes dans la continuité et la cohérence chronologique d'une étude. Lorsque la recherche démarre, le groupe participant peut comprendre un plus grand nombre de participants qui décident pendant l'étude de cesser leur participation (ce qui s'est produit au milieu de l'expérience : cf. [le Chapitre 6](#) (p. 177)) (Cohen et Manion, 1980, p. 166).

Le chercheur doit, lui, décider jusqu'à quel point, si possible, il faut inclure la participation temporaire du participant qui a abandonné l'étude dans les données finales.

Le cours qui, selon le calendrier universitaire, dure un semestre entier, soit 14 semaines, a vu quelques absentéismes sporadiques, deux absentéismes prolongés dus aux responsabilités universitaires et extracurriculaires d'un participant qui s'est absenté pour représenter l'université lors d'un concours international et d'un participant qui s'est désinscrit du module FRAN2614 et par la suite donc aussi de l'étude, à cause du manque de temps pour ses cours principaux auxquels il avait ajouté le français sans en avoir besoin pour valider son diplôme. Le troisième absentéisme est celui d'un participant qui s'absentait à cause de troubles psychologiques. Dans le cas du dernier, l'étudiant a rattrapé les cours ratés et les devoirs et ses données ont également été incluses.

Suite aux désistements de certains étudiants, j'ai dû me contenter du fait que toutes les données récoltées étaient utiles – aussi celles des étudiants qui n'avaient pas terminé le programme proposé.

De ce fait, les cours sont, d'un côté, discutés comme unités individuelles et toutes les données ont contribué à la discussion. Ce n'est que dans le point de vue global où il

peut manquer des informations qui auraient été contribuées de la part des participants absents pendant un certain cours ou de la part de ceux qui ont désisté.

La durée de mon étude doctorale joue aussi un rôle dans la validité des données représentées dans les premiers chapitres car, depuis le début de cette étude, l'enseignement du FLE a déjà connu de nombreux changements et il est devenu clair que ce domaine ne cesse d'évoluer. Au moment de la soumission de cette thèse certaines informations ont peut-être déjà vieilli.

2.7.2. Les menaces à la validité externe

Alors que les menaces à la validité interne impactent directement sur la réussite d'une expérience, ce sont les menaces à la validité externe qui mettent en question la généralisation des résultats et des conclusions d'une étude. Ces menaces à la validité externe sont, selon Cohen et Manion (STATISTICA, 2016), le manque de description explicite des variables indépendantes, l'absence de représentants de la population visée, l'effet Hawthorne, la mise en place (in)adéquate des variables dépendantes, la sensibilisation aux conditions externes. Il faut noter que ces effets représentent des facteurs externes qui pourraient nuire au déroulement efficace de l'expérience et à la bonne interprétation des données. Ces effets pourraient, à leur tour, aussi déclencher un ou plusieurs facteurs qui incitent des menaces à la validité interne.

2.7.2.1. Le manque de description explicite des variables indépendantes

Comme déjà mentionné dans la section 3 de ce chapitre, [Recherche expérimentale](#) (p. 19), on distingue deux types de variables dans la recherche empirique : la variable indépendante et la variable dépendante. Lors d'une étude, ce sont les variables indépendantes qui sont changées ou manipulées afin de mesurer les variables dépendantes. Les variables dépendantes sont ainsi nommées parce qu'elles dépendent de ce que le sujet fera en réponse au changement des variables indépendantes (Cohen et Manion, 1980).

Selon Cohen et Manion (1980), manquer de décrire les variables indépendantes aurait comme résultat que l'on rencontre la difficulté voire l'impossibilité de reproduire les

conditions qui encadrent l'étude. Or, l'étude actuelle vise à introduire une nouvelle approche à l'enseignement du vocabulaire : une approche qui peut être refaçonnée pour correspondre à n'importe quel groupe d'étudiants en FLE (ou même n'importe quelle langue). Certes, les variables indépendantes sont importantes pour de futures recherches, et dans le contexte de cette étude je les énumère, mais l'application de l'approche proposée n'en dépend nullement. Les deux seules variables indépendantes qui importent à l'approche sont : 1. qu'il y ait un étudiant de langue désirant élargir son vocabulaire et améliorer son expression et 2. que cet étudiant, mais aussi le professeur, adhèrent aux exercices prescrits.

Cela étant dit, dans les limites qu'impose cette étude doctorale, les variables indépendantes incluent le fait que les participants sont tous inscrits en deuxième année d'un cours de FLE, qu'au début du cours les étudiants avaient suivi une formation en français langue étrangère d'une durée d'environ 154 heures en présentiel et avaient atteint le minimum, le niveau A1 (niveau découverte) comme détaillé par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) (certains participants avaient déjà atteint les premiers objectifs du niveau A2, alors qu'ils avaient suivi le même cours que leurs confrères), que tous les participants suivent en parallèle des cours de grammaire/apprentissage de langue en approche communicative et des cours de littérature.

La variable indépendante de la langue maternelle ou de référence de l'étudiant a forcément une influence sur les rapports que l'étudiant a à l'approche proposée, mais vu le petit nombre de participants je n'ai pas pu discriminer sur ce point, alors que dans des études futures ce point pourrait faire apparaître des données fascinantes.

La seule, *véritable*, variante indépendante est donc l'approche que j'ai introduite sous forme de cours qui se compose de cours présentiels et pratiques, et d'un cahier d'activités. Ce point est élaboré dans le [Chapitre 5](#) intitulé *Un cours de perfectionnement de langue* (p. 139).

La variable dépendante la plus importante de cette étude est la réaction et les interactions des étudiants avec l'approche proposée.

2.7.2.2. L'absence des représentants issus de la population visée

Vu le petit nombre d'étudiants inscrits en FRAN2614, il faut admettre que la population participante à l'étude ne représente qu'un groupe restreint de représentants dits disponibles au moment où l'expérience s'est produite. De plus, au vu du contexte géographique et social, ce groupe ne peut aucunement représenter une population généralisée. Cela rentre exactement dans la définition de l'absence des représentants de la population visée (Wickström et Bendix, 2000; Geoffroy, 2013).

Ce phénomène est l'une des principales menaces à la validité externe de l'étude sans pour autant rendre les données invalides. Il faudra mener davantage d'études similaires dans divers contextes universitaires afin de démontrer la véritable réussite de l'approche proposée.

En même temps, l'approche a été conçue en prenant en considération une population participante précise à laquelle correspondent tous les participants de l'étude : un étudiant de français langue étrangère ayant complété une année universitaire de cours d'apprentissage de français, soit 154 heures de cours présentiels.

2.7.2.3. L'effet Hawthorne

En 1924 une équipe de chercheurs du Massachusetts Institute of Technology (MIT) et de l'université de Harvard entame des études au sein de l'usine de fabrication de postes téléphoniques Hawthorne. L'objectif initial de ces recherches était d'enquêter sur le lien entre l'éclairage du lieu de travail et la productivité des ouvriers. L'étude a évolué pour finalement aussi incorporer des expériences examinant les effets du changement d'horaire sur la productivité des ouvriers.

La première phase de l'étude, celle voulant déterminer le lien entre l'éclairage et la productivité, a compris deux groupes de travail. Dans le premier groupe l'éclairage ne changeait pas alors que l'on baissait au fur et à mesure l'éclairage dans la salle de travail de l'autre. Les deux groupes ont démontré une hausse de productivité lente mais évidente jusqu'à ce que le deuxième groupe se soit plaint en disant que l'obscurité rendait la tâche difficile.

On a conclu la première phase de l'étude en mettant en avant que l'éclairage n'empêchait pas la productivité pourvu que l'on la maintienne à un niveau efficace. Cependant, il s'y est présenté un phénomène intéressant qui deviendra important lors des études futures.

Les chercheurs ont donc poursuivi leur étude dans le but de montrer les impacts de différentes influences sur la productivité.

Dans la deuxième phase de l'étude les chercheurs ont altéré les horaires de travail et de pauses. Tout comme dans la première phase, les ouvriers ont continué à se montrer plus productifs qu'avant.

Dans les dernières conclusions de l'étude, les chercheurs impliqués ont convenu que la hausse en productivité était due aux relations améliorées entre les ouvriers, les chercheurs et la direction pour deux raisons. D'une part, les ouvriers se sentaient observés et voulaient donc montrer leur capacité de travail et, d'autre part, le fait de connaître les chercheurs aurait pu contribuer à une hausse de productivité alimentée par le désir des ouvriers de paraître compétents. (Wickström et Bendix, 2000, p. 364).

On peut comparer l'effet Hawthorne à l'effet placebo : les ouvriers, sachant qu'ils étaient observés, travaillaient peut-être plus dur pour des raisons inconnues. Cela serait probablement la raison pour laquelle depuis des années on contribue à l'effet Hawthorne tout résultat inattendu dans les expérimentations ayant comme objet l'observation des sujets humains (Cohen et Manion, 1980). Cohen et Manion (2013, p. 11) estiment que l'on remet en question la validité de l'étude quand les participants modifient leur comportement au moment où ils se sentent observés, car leur comportement serait le résultat d'une sensibilisation artificielle.

En 2013, Geoffroy a estimé que tout chercheur attribuant des résultats à l'effet Hawthorne était paresseux et que cet effet n'était qu'un mythe. Pourtant, il existe des résultats et des effets inexplicables. Selon Geoffroy (2013) ces effets pourraient s'expliquer par la psychologie.

Que ce soit l'effet Hawthorne ou des effets psychologiques secondaires, j'ai pu remarquer dès les premières initiations à l'approche proposée un changement dans les cours et dans la participation des étudiants qui ont commencé à démontrer une nouvelle motivation pour l'apprentissage du français (par exemple, P2 qui montrait

une détermination impressionnante tout le long du semestre malgré le fait de souvent être découragé par son niveau de langue, cf. [le Chapitre 6](#) (p. 177)).

Le danger dans la recherche sur l'éducation restera que l'étudiant peut à tout moment se laisser influencer par son professeur et/ou ses camarades de classe. Il incombe donc au chercheur-professeur de faire la distinction, aussi bien que possible, entre les véritables résultats et ceux dus aux effets et influences secondaires.

Dans le cadre de cette thèse, l'effet dit de Hawthorne, ou la modification du comportement suite à une motivation accrue venant, dans ce cas, de l'enseignant, peut même avoir des influences positives sur les participants, car l'objectif de l'approche proposée dans cette étude est d'améliorer la maîtrise du vocabulaire chez les apprenants de FLE, et un effort plus ardent chez le participant engendrera des résultats qui ne seront que bénéfiques pour lui.

2.7.2.4. La mise en place (in)adéquate des variables dépendantes

Il est important d'introduire des variables ou de simuler les variables de l'étude pour qu'elles soient une réflexion comparable des circonstances réelles et non expérimentales sur lesquelles impacteront les résultats de l'étude (Van Dyk, 2007).

En l'occurrence, les exercices conçus et adaptés dans le cahier d'activités renvoient à des exercices réels pour le perfectionnement linguistique. Ces exercices ont aussi été envisagés avec le but, à condition de leur réussite, de les inclure dans un programme de FLE dans un contexte non francophone. Cependant, cela ne veut pas dire que ces activités ne peuvent pas s'adapter à d'autres contextes, seulement ils s'inscrivent parfaitement dans le milieu de l'étude pour servir en premier temps la situation géographique et sociale où l'étude se déroule.

Pour qu'une étude soit crédible, il ne faut donc pas seulement qu'elle démontre une validité interne, c'est-à-dire des preuves qui tiennent bon dans la délimitation de l'étude elle-même, mais aussi qu'elle puisse être adaptée à un environnement plus large et que les preuves y sont applicables.

Je rappelle que l'objectif principal de cette étude n'était pas de justifier l'introduction de la nouvelle approche proposée par le biais de l'amélioration de la performance des

étudiants, qui semble d'ailleurs être un fait. Son objectif était plutôt de développer un argument pour l'existence et la nécessité d'autres moyens d'enseigner le vocabulaire qui exigent aussi l'investissement indépendant de l'étudiant. Par conséquent, la crédibilité de cette étude et donc aussi celle de l'approche proposée dépendent avant tout de la confiance en l'approche dont les étudiants attestent. Les instruments de recherche ont été choisis d'une telle façon pour donner aux participants et au professeur (qui est aussi le chercheur) l'occasion de refléter sur le déroulement du cours et aussi, *a posteriori*, sur le cours par l'entremise d'une évaluation inspirée du *Net Promoter Score*.

Il est indispensable de comprendre que les étudiants qui ont participé à cette étude suivaient en même temps d'autres cours de français compris dans le programme de la deuxième année universitaire. Dans ce cadre ils assistaient à 3 heures de grammaire (approche communicative, méthode *Alter Égo + A2*, Hachette) et 2 heures de littérature (où ils ont étudié des textes relatifs à la révolution française et ses acteurs principaux).

En même temps les étudiants étaient tout à fait libres d'investir du temps dans leur apprentissage, que ce soit par le biais d'applications mobiles, de films ou autres moyens. Ils ont pu se former indépendamment et sans obligatoirement signaler toute influence externe.

2.8. Questions d'éthique et responsabilité morale du chercheur

La *University of the Free State* oblige tout chercheur menant une étude avec comme objet des êtres vivants à adhérer à la politique d'éthique de la recherche et de faire valider par le comité de recherche une demande d'autorisation pour mener l'étude. Les thèses doctorales n'y font pas exception.

Selon les critères établis par le comité d'éthique de la Faculté des Sciences humaines de la *University of the Free State*, toutes les données récoltées pour cette étude doivent impérativement être sauvegardées pendant 5 ans et détruites à l'échéance de cette période par la suite.

Les réponses aux questionnaires et les journaux ont été analysés de façon anonyme afin de protéger l'intégrité des répondants.

Puisque « l'éducation est un art rationnel et raisonnable où la dimension éthique est essentielle » (Van der Maren, 1996, p. 126), le contrat d'honneur qui existe entre le chercheur et le participant permet à ce dernier de se retirer de l'étude à tout moment jusqu'à la date de soumission de la présente thèse.

Une responsabilité incombe également au chercheur par rapport aux quatre aspects suivants (*idem*) :

- 1) Les implications des manipulations de la recherche en regard de l'éthique et de la déontologie professionnelle ;
- 2) Les manipulations envisagées dans la recherche en regard des normes comportementales, des coutumes et des usages de la société ;
- 3) La prudence à l'égard des effets à long terme et des effets secondaires ;
- 4) L'explicitation d'un conflit d'intérêts possible entre les visées du chercheur (des enjeux universitaires, des commandites, par exemple) et la pertinence écologique des conclusions et des applications de la recherche.

Ces points ont été remédiés grâce aux processus institutionnels de la *University of the Free State* et sa politique d'éthique liée à la recherche. J'ai aussi tenu à rester prudent tout au long de cette étude aux effets à long terme (bien que désirés) qu'a pu avoir mon intervention dans le programme par le biais de l'introduction de l'approche de perfectionnement de langue.

Il faut considérer que les effets qu'a eus ce programme sur les étudiants peuvent aussi entraîner des aspects néfastes tant sur le court que sur le long terme : considérons, par exemple, le nombre d'heures que les étudiants ont dû contribuer aux devoirs supplémentaires.

En ce qui concerne les conflits d'intérêts, ce point a déjà brièvement été discuté dans la sous-section [L'échantillonnage et les instruments de recherche](#) (p. 32).

Le certificat d'approbation du comité d'éthique se trouve en [Annexe 7 : Certificat d'approbation du comité d'éthique de la University of the Free State](#) (p.265).

2.9. Conclusion

Selon Van der Maren (1996, p. 32) le domaine de l'éducation est une « discipline particulière » qui se doit de faire des formulations distinctes des méthodes de recherche de « critères de validité » et des « exigences de crédibilité en tenant compte des contraintes qui délimitent son objet, la situation éducative ». Ce chapitre avait pour but de détailler et de justifier le type de cadre méthodologique que j'ai adopté dans cette étude. Il s'agit notamment d'une étude actionnelle qui s'inscrit dans un cadre méthodologique développemental et quasi-expérimental. Les données ont été analysées de façon descriptive et qualitative avec comme appui de renforcement des éléments représentatifs (alors que limités) de l'analyse quantitative.

Je rappelle que la recherche actionnelle se positionne pour une éventuelle introduction des changements ou des actions qui entraînent la résolution du problème identifié au début de l'étude. Dans le cadre de cette étude ce changement serait le développement et l'introduction d'une approche d'enseignement axée sur l'accélération de l'apprentissage du vocabulaire par le biais de l'autoapprentissage.

Le choix d'adopter un cadre méthodologique développemental, quasi-expérimental et qualitatif est dû au désir de vouloir qualifier un développement chez l'étudiant, ici les étudiants ayant participé à l'étude, et de justement décrire ce développement du point de vue du professeur et de l'étudiant-participant.

Le chapitre suivant explore la position de la langue française dans le monde et plus particulièrement en Afrique du Sud dans le but de souligner son dans le pays, mais aussi de rendre distincte la complexité de son enseignement dans un contexte géographiquement isolé des sources immédiates et authentiques de la langue cible.

3. Chapitre 3 : Le français langue étrangère en Afrique du Sud

Dans ce chapitre je mets en avant le statut de la langue française dans le monde à travers le prisme de la situation du français comme langue étrangère en Afrique du Sud. Je discute des questions relatives à sa pertinence socio-économique dans le pays, la participation à son développement et sa promotion auprès des Sud-Africains, son enseignement et son apprentissage et aussi son avenir face à la décolonisation des curricula universitaires sud-africains.

3.1. Le français langue (étrangère) mondiale et langue de l'Afrique moderne

3.1.1. Le français dans le monde, une langue étrangère en voie de naturalisation dans de nombreux pays du monde

Il est bien connu que la langue française occupe une place importante tant dans le monde physique que virtuel. Dans la synthèse de 2018 de *La langue française dans le monde*, l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) (2018) regroupe dans sa synthèse de 2018 quatre domaines dans lesquels le français est représenté, notamment 1) la francophonie mondiale, 2) l'apprentissage et l'enseignement de la langue française, 3) la francophonie économique et 4) le français dans les médias et sur internet. Dans cette section j'aimerais éclairer ces sujets à la lumière de leur pertinence pour l'Afrique et plus particulièrement l'Afrique du Sud.

L'OIF juge qu'il y a environ 300 millions de locuteurs de français dans le monde (Organisation Internationale de la Francophonie, 2019, p. 13). Un chiffre impressionnant tenant compte du fait L'OIF estime que 59% des locuteurs mondiaux de français vivent en Afrique (Organisation Internationale de la Francophonie, 2018, p. 6). On estime que d'ici 2070, l'Afrique accueillerait près de 80% des francophones. Certes, les conditions dans lesquelles la langue se parle (et s'apprend) diffèrent, mais sa présence qui est en forte croissance sur le continent, surtout en Afrique subsaharienne et plus particulièrement en Afrique australe, souligne l'importance pour

les Sud-Africains de s'inscrire parmi les plus de 50 millions d'apprenants mondiaux de la langue (*ibid.*).

Ilyes Zouari estime qu'au début de 2019 le monde comptait 509 millions de francophones malgré les chiffres de l'OIF (2019). Il souligne que l'OIF ne prend en considération ni les francophones résidant dans des pays où l'on ne peut pas « vivre en français » ni ces territoires où le français s'utilise malgré le statut non officiel de la langue (le Liban par exemple). Alors que ces arguments semblent concrets, les informations contradictoires à celles de l'OIF sont rares. De plus, la majorité des articles scientifiques et populaires indiquant les effectifs des francophones dans le monde citent également l'OIF – souvent comme seule source d'information.

Selon Zouari (*ibid.*) les chiffres de l'OIF sont inexacts car ils communiquent un intérêt géopolitique et ignorent la réalité de la vie quotidienne des francophones dans le monde.

Tenant compte de l'opinion de Zouari, je propose cependant les statistiques de l'OIF dans cette thèse comme étant des estimations et étant donné qu'il semble y avoir un manque d'informations scientifiques indépendantes.

Malgré le statut renommé de la langue française et le privilège dont elle jouit sur le continent africain, l'OIF reconnaît que le français « peine à s'émanciper du passé colonial » (Organisation Internationale de la Francophonie, 2018, p. 7). Pourtant, en dépit de l'ombre coloniale sur la langue française, celle-ci s'inscrit également dans la tête de ses locuteurs en Afrique comme langue de l'école, langue moderne et langue utile pour les affaires et le commerce. Ainsi, entre 80% et 100% des locuteurs en Afrique aimeraient que leur descendance apprenne le français et entre 40% et 80% ont l'intention de transmettre directement le français à leurs (futurs) enfants (*ibid.*). Cette volonté de faire avancer le français, que ce soit par l'instruction et la scolarisation formelle de « nouveaux » locuteurs ou par le transfert informel et familial, témoigne d'une naturalisation accrue du français sur le continent africain. On aura bientôt tort de dire que le français est purement une langue européenne ; il faut commencer à reconnaître que le français est plutôt une langue mondiale d'influences multiples et (certes) d'origine européenne.

Bien que le français s'africanise en ce qui concerne son univers géographique, la langue continue d'être une langue internationale qui suscite l'intérêt de millions de

personnes. Ainsi, selon les effectifs de 2018 le nombre de francophones a globalement augmenté de 9,6% depuis 2014 (*ibid.* p. 7). L'OIF indique que, dans la période 2010-2018, la population francophone mondiale a accru de 22,7 millions de personnes. Comme déjà indiqué ci-dessus, la plupart de ces locuteurs de français sont présents sur le continent africain alors que l'Europe et l'Amérique du Nord n'accueillent que 10% des locuteurs : soit 7% en Europe et 3% en Amérique du Nord (Organisation Internationale de la Francophonie, 2019, p. 89).

On note également que, malgré cette hausse impressionnante du nombre de francophones dans le monde, pour la majorité des pays dans la francophonie le pourcentage des populations que l'on peut véritablement qualifier de « francophones » est inférieur à 50% (Organisation Internationale de la Francophonie, 2018, p. 7).

En considérant les effectifs dans le tableau suivant, on remarque que le français existe en parallèle avec d'autres langues sur plusieurs territoires, surtout ceux du continent africain. En dépit de cette coexistence, le français est souvent placé au deuxième rang pour laisser la place aux langues locales qui jouissent d'une population plus importante d'autochtones sur le continent. De ce fait, la majorité des pays où l'on trouve une population quasi totalement francophone restent les pays européens avec quelques exceptions comme la région québécoise au Canada, le Cameroun et Maurice.

Tableau 1 : Représentation des communautés francophones dans le monde.

PAYS OU REGION	% DE FRANCOPHONES (SUR LA POPULATION TOTALE)	PAYS REGION	% DE FRANCOPHONES (SUR LA POPULATION TOTALE)
« NAÎTRE EN FRANÇAIS » :		MAGHREB, « VIVRE AUSSI EN FRANÇAIS » :	
Canada-Québec	93%	Algérie	33%
Fédération Wallonie- Bruxelles	98%	Maroc	35%
France	97%	Mauritanie	13%
Monaco	97%	#Tunisie	52%
Suisse romande	81% (2005)		
Autre « naître en français » (%) :		PARTAGE LE STATUT DE LANGUE OFFICIELLE AVEC UNE OU PLUSIEURS AUTRES LANGUES, « VIVRE AUSSI EN FRANÇAIS » :	
Andorre	79%	Burundi	8%
Liban	38%	Belgique	75%
*#Maurice	73%	#Cameroun	75%
		Canada	29%
Seule langue officielle « vivre aussi en français » :		Canada-Nouveau- Brunswick	42%
Bénin	33%	Canada-Ontario	11%
Burkina Faso	24%	Centrafrique	28%
Congo	59%	*Comores	26%
Côte d'Ivoire	33%	#Djibouti	50%
France-Outre-Mer	84%	Guinée équatoriale	29%
#Gabon	66%	Haïti	42%
Guinée	25%	Luxembourg	92%
Mali	17%	*Madagascar	20%
Niger	13%	Rwanda	6%
*#République démocratique du Congo	51%	*#Seychelles	53%
Sénégal	26%	#Suisse	67%
Togo	40%	Tchad	13%
		Vanuatu	31%

(Organisation Internationale de la Francophonie, 2018, p. 8)

* Pays membres de la Communauté de développement d'Afrique australe (SADC). Astérix apporté dans le cadre de cette thèse.

#Pays africain avec une population majoritairement francophone (plus de 50%).

On doit aussi considérer que, malgré la forte volonté de transférer le français aux enfants qui naissent dans les pays où le français coexiste avec d'autres langues, en réalité le « noyau vital » qui garantira l'avenir de cette langue constitue le groupe de locuteurs qui non seulement naissent véritablement en français (le français étant la seule langue parlée au foyer et dans les environs immédiats de l'enfant) mais qui vivent dans un contexte purement français (le français étant la seule langue parlée dans le contexte sociogéographique). Je déduis cette pensée du fait que l'Afrique, le continent qui prétend accueillir la majorité des francophones, soutient aussi des combats perpétuels contre l'analphabétisme de ces populations où les langues locales ne sont pas écrites. En étudiant les statistiques ci-dessous, les suppositions d'une Afrique analphabète sont largement discréditées en dépit des quelques pays où le problème d'analphabétisme persiste.

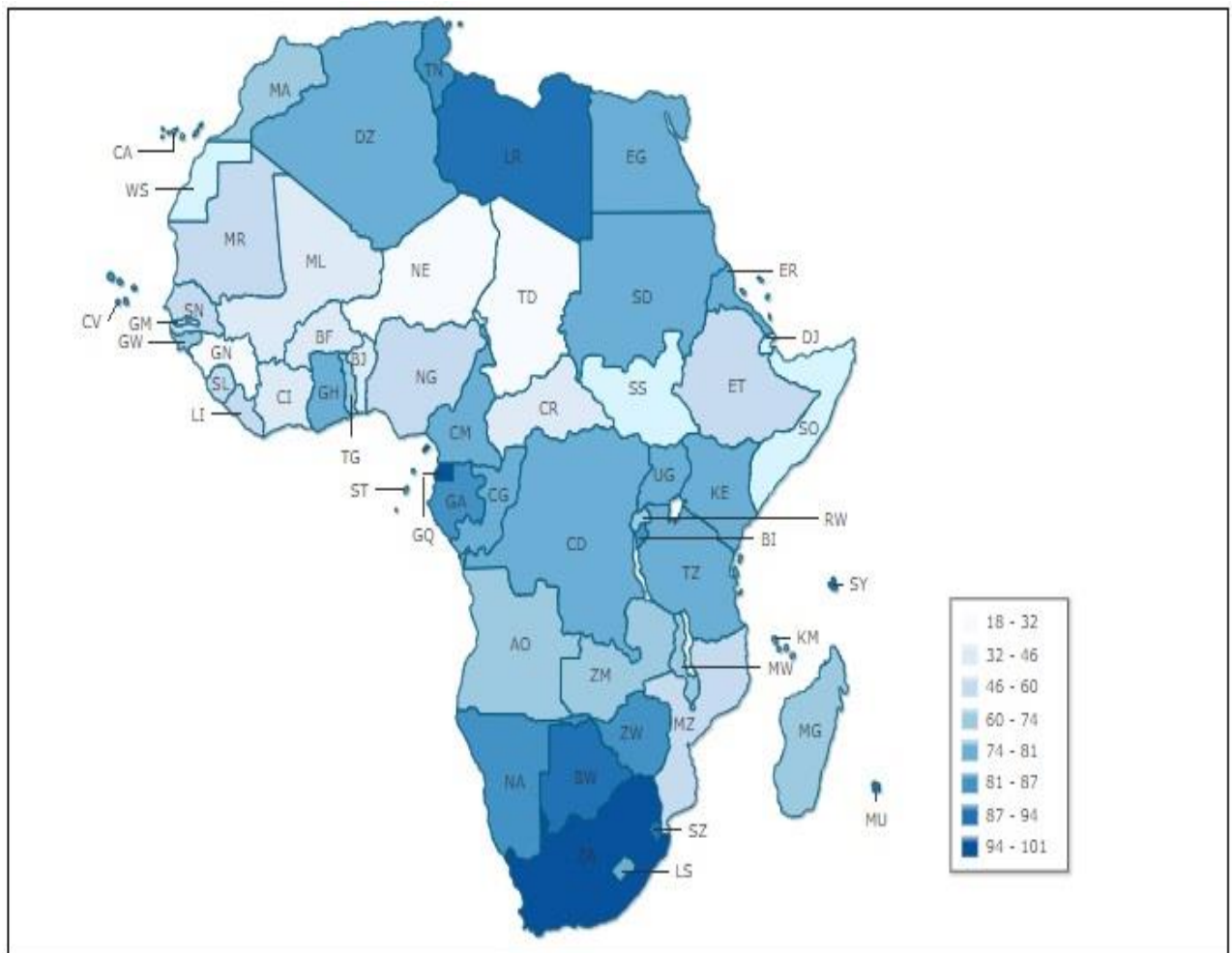


Figure 2 : La carte démontrant les taux d'alphabétisme des pays africains (Index Mundi, 2018)

Tableau 2 : Taux d'alphabétisme en Afrique selon les statistiques de l'Index Mundi (2018)

Pays	Taux d'alphabétisme	Année (des statistiques)	Pays	Taux d'alphabétisme	Année (des statistiques)
Guinée équatoriale	95	2015	Égypte	74	2015
Afrique du Sud*	94	2015	Angola*	71	2015
Maurice*	93	2015	Rwanda	71	2015
Seychelles*	92	2012	Maroc	69	2015
Libye	91	2015	Madagascar*	65	2015
Botswana *	89	2015	Togo	64	2015
Royaume d'Eswatini*	88	2015	Zambie*	63	2015
Cap-Vert	87	2015	Malawi*	62	2015
Zimbabwe*	87	2015	Guinée Bissao	60	2015
Burundi	86	2015	Nigeria	60	2015
Gabon	83	2015	Mozambique	59	2015
Namibie*	82	2015	Sénégal	58	2015
Tunisie	82	2015	Gambie	56	2015
Algérie	80	2015	Mauritanie	52	2015
Lesotho*	79	2015	Éthiopie	49	2015
Congo	79	2015	Sierra Leone	48	2015
Ouganda	78	2015	Liberia	48	2015
Kenya	78	2015	Côte d'Ivoire	43	2015
Tanzanie*	78	2015	Bénin	38	2015
Comores	78	2015	République centrafricaine	37	2015
République démocratique du Congo*	77	2016	Burkina Faso	36	2015
Ghana	77	2015	Mali	33	2015
Soudan	76	2015	Guinée	30	2015
Cameroun	75	2015	Tchad	22	2016
Sao Tomé-et-Principe	75	2015	Niger	19	2015
Érythrée	74	2015			

* Indique l'appartenance à la SADC (Communauté de développement d'Afrique australe).

Le tableau précédent traduit en chiffres la figure 2. Alors que les informations obtenues par l'Index Mundi datent des années 2012 à 2016, on constate clairement que l'Afrique n'est pas pour autant analphabète. Certes, dans certains pays le taux d'alphabétisme est toujours inférieur à 50% de la population, mais pour la plupart des pays africains plus de 60% des populations savent lire et écrire. En ce qui concerne la SADC, aucun pays membre n'a un taux d'alphabétisme inférieur à 60%.

Je reconnais que l'analphabétisme demeure un problème mondial, et donc aussi africain, auquel il faut remédier. Cela dit et en vue de la volonté des communautés francophones de transmettre le français à leurs enfants comme première langue, je suis amené à espérer que le rôle que jouera la langue française dans l'alphabétisation de l'Afrique sera encore plus pertinent et visible sur le plan de l'enseignement du français comme langue maternelle, seconde et étrangère. Le français peut aussi être un véhicule pour le développement des langues locales en offrant une scolarité en français pendant que l'on développe les langues de la région au niveau scolaire et universitaire.

3.2. L'apprentissage et l'enseignement de la langue française

En ce qui concerne l'enseignement, on différencie le français comme langue enseignée du français comme langue d'enseignement. Le second, le français comme langue d'enseignement, désigne la situation où le français est employé comme vecteur de connaissances que l'on espère transférer aux apprenants. Ces connaissances peuvent inclure, sans s'y limiter, dans un premier temps, l'alphabétisme général et ensuite les mathématiques, les sciences naturelles, l'économie, la langue (le français ou toute autre langue), la littérature, etc. Le français comme langue enseignée fait donc du français l'objectif de l'apprentissage et peut s'enseigner en français ou avec une autre langue de référence accompagnante dans la salle de cours de langue étrangère. Ainsi on peut s'attendre à entendre le français comme langue d'enseignement dans un cours de français langue première où le français est aussi la langue enseignée, soit dans 36 pays et territoires du monde (OIF, 2018, p. 10). Grâce à des méthodes d'enseignement des langues étrangères comme les approches communicative et actionnelle, s'appuyer sur le français comme langue d'enseignement dans le cours de langue étrangère est devenu possible. Cependant,

dans de nombreux pays, y compris l’Afrique du Sud, une langue autre que le français est régulièrement présente dans les cours de langue à différents niveaux de l’enseignement structuré (universités, lycées, etc.).

[Le chapitre 4](#) (p. 97) aborde plus profondément l’enseignement du français langue étrangère et donne des résumés détaillés des approches d’enseignement des langues, surtout celles concernant les langues étrangères.

Je reviens donc ici à une vue plus panoramique de l’enseignement du français ; matière qui s’enseigne, mais, surtout, qui s’apprend dans la plupart des pays du monde ainsi faisant du français une véritable langue mondiale (*ibid.*). En 2018 l’Organisation Internationale de la Francophonie (*ibid.*) a indiqué qu’environ 81 millions d’individus suivaient un enseignement quasi-total en français. De plus, 75% de ceux qui suivaient un enseignement en français, le faisaient dans des établissements situés dans des pays africains, notamment ceux de l’Afrique subsaharienne et de l’Océan Indien. Ces pays sont, parmi d’autres, le Bénin, le Burkina Faso, la République centrafricaine, les Comores, le Congo, la République démocratique du Congo, la Côte d’Ivoire, le Gabon, la Guinée, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo (*ibid.*, p. 11).

Grâce au nombre impressionnant d’apprenants de français et surtout d’apprenants dont le français est la langue d’enseignement, l’Afrique se place en première position pour ce qui est du français comme langue d’enseignement. Puisque la France accueille 15 millions d’élèves et étudiants, l’Europe, le berceau de la langue en question, se positionne de manière inattendue, vu qu’elle est toujours considérée comme étant la source et le référant de la langue française moderne, en deuxième place (*ibid.*).

Plus de 51 millions d’individus dans le monde apprennent le français comme langue étrangère à différents niveaux allant du niveau de débutant au niveau C2 du CECRL. Il est intéressant de noter que les organismes français qui sont souvent responsables de la présence de la culture française sur les territoires étrangers, notamment l’Institut Français et l’Alliance Française, ne forment que 2% des apprenants de FLE dans le monde (*ibid.*).

Dans ce cadre, ce sont les pays de l’Afrique du Nord et du Moyen-Orient qui sont les plus importants au niveau des apprenants de FLE (45%). Dans ces pays le français jouit d’un usage et d’un poids significatifs dans la vie quotidienne, malgré le manque

de statut de langue officielle ou principale d'enseignement. La région de l'Afrique subsaharienne et l'Océan Indien se positionne en deuxième place (23%) avant l'Europe (21%), les Amériques (8%) et l'Asie (3%). La deuxième position qu'occupent l'Afrique subsaharienne et l'Océan Indien leur est principalement attribuée grâce au fait que le français est souvent la deuxième langue des pays de cette région et beaucoup de systèmes éducatifs y sont « de facto bilingues » (*ibid.*, p. 10).

Alors que l'enseignement du français a connu une augmentation remarquable entre 2014 et 2018 dans les deux hémisphères d'Afrique, notamment une hausse de 126% en Afrique subsaharienne et l'Océan Indien et une hausse de 33% en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, on reconnaît pendant la même période aussi une baisse, heureusement moins importante, dans les autres régions du monde, y compris une baisse de 2% en Europe. L'Asie et l'Océanie seraient les régions qui renoncent le plus à l'enseignement du FLE montrant une baisse de 34%, suivi des Amériques et des Caraïbes dont le nombre d'apprenants a chuté de 12% (*ibid.*, p. 12).

Grâce à ces chiffres impressionnants, il est évident que le français s'émancipe de l'Europe comme le président français actuel, Emmanuel Macron, a allégué lors de son discours au 17^e Sommet de la Francophonie à Erevan, en Arménie (Conruyt, 2018).

Nous devons certainement aussi reconnaître l'impact positif qu'ont les réseaux sociaux et les facilités mobiles des réseaux de diffusion linguistique et culturelle sur la propagation et donc aussi l'augmentation des effectifs des apprenants de langues et, en particulier, de français. Ces réseaux de diffusion comprennent naturellement aussi, sans s'y limiter, les organismes qui promeuvent et pourvoient la formation des enseignants de FLE, la distribution de matériels pédagogiques et de renforcement linguistique par le biais de nombreux outils numériques et physiques (*cf.* par exemple la page *Savoirs* de Radio France International et *Langue Française* de TV5Monde (Radio France Internationale, 2019 ; TV5Monde, 2019)).

Hormis les grands organismes internationaux, dont les financements proviennent de multiples partenaires mondiaux et qui sont responsables pour l'enseignement, la protection et la propagation du français dans le monde (l'OIF, la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), *etc.*), il existe très peu d'organisations qui ne sont pas directement liées au gouvernement français. De cette façon, l'Association des études de langue française en Afrique australe (AFSSA)

bénéficie, elle aussi, des subventions provenant du Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) du gouvernement français.

D'autres initiatives incluent la participation des professeurs à des sessions de formations continues. Ces formations sont présentées dans plusieurs cadres tels que les universités d'été et d'hiver du BELC²² ainsi que les universités régionales du BELC organisées par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP)²³ du gouvernement français. Ces universités offrent « des formations reconnues internationalement, à l'issue desquelles un certificat de stage est délivré » (Centre international d'études pédagogiques, 2019). Je note que le SCAC, par le biais de l'Ambassade de France en Afrique du Sud, offre annuellement des bourses à une sélection de professeurs de français pour participer à l'une des universités BELC pour ainsi inspirer l'innovation et le renouvellement de la matière en Afrique du Sud.

Le CAVILAM, Centre d'approches vivantes des langues et des médias, de la ville de Vichy, est lui aussi un haut-lieu pour la formation continue des professeurs tout en offrant parallèlement des formations de longue et de courte durée aux apprenants de français langue étrangère. Ce pôle important dans le monde du FLE fut créé en 1964 et rejoint le Réseau Alliance Française en 2012. Le CAVILAM-Alliance Française accueille annuellement plus de 4000 stagiaires et étudiants étrangers venant de plus de 120 pays du monde entier (CAVILAM - Alliance Française, 2017). Le site internet du CAVILAM-Alliance Française est également doté de matériels et de supports pédagogiques pour l'enseignement du français langue étrangère.

Je souligne ne pas être opposé aux subventions financières venant de la France ou d'autres pays développés francophones. Je souhaite cependant exprimer une inquiétude sur la passivité dans le développement et l'investissement financier dans le français des établissements et organisations africains qui insinuent que, puisque l'Europe (ici surtout la France) est le berceau de la langue française, elle est tenue responsable par les francophones en dehors de l'espace européen à pourvoir pour le bien-être et la protection de la langue alors que d'autres pays, ceux qui s'en servent (certes ceux qui sont en voie de développement et donc financièrement moins

²² Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde.

²³ Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) est un établissement public national français placé sous la tutelle directe du ministère de l'éducation nationale en France.

confirmés pour verser des fonds dans le développement d'une langue qui dans certains cas retient un statut « étranger») pour leur développement économique en tirent profit sans la participation active et engagée à son développement. Je ne nie pas le fait que de nombreux enseignants locaux travaillent pour garantir un enseignement stable et standard du français²⁴ (langue seconde et étrangère), mais je questionne le manque évident de matériels pédagogiques fiables provenant des pays africains et autres où le français a sa juste place dans l'enseignement. Je reviens sur ce point dans la section qui traite la décolonisation des curricula ([La décolonisation du FLE en Afrique du Sud](#), p. 91).

3.3. Le français langue économique

L'OIF souligne, encore en 2018 et en 2019, l'importance et l'impact du français dans le monde professionnel. Elle reconnaît que, pour la plupart des apprenants du français dans les pays sub-sahariens anglophones, c'est surtout des affaires qui est privilégié dans les centres d'apprentissage (2018, p. 14). Selon l'OIF, le français serait « matière première » du fait que c'est une des langues de pensée, de parole et d'écriture dans le secteur des affaires sur le plan international. Il représente aussi, dans de nombreux pays, la première langue de production quant aux informations et productions scientifiques et artistiques. L'OIF suggère également que le français communique un ensemble de valeurs implicites dans le monde des affaires qui peuvent favoriser les relations économiques internationales. Ces idées sont surtout visibles dans le secteur du tourisme (Organisation Internationale de la Francophonie, 2018, p. 14).

L'Espace francophone²⁵ ne se limite plus strictement aux pays francophones mais les affaires commerciales avec d'autres pays non francophones exigent que ces derniers

²⁴ Dans cette thèse le français standard désigne la variété internationale de la langue française du registre de langue soutenu. C'est la langue des dictionnaires, des études supérieures, de la presse (écrite et orale) ainsi que des interactions gouvernementales. Les règles grammaticales du français standard sont celles des manuels internationalement reconnus.

²⁵ Je souligne l'utilisation de la majuscule dans le terme *Espace francophone* pour désigner le regroupement extra-géographique des zones francophones (pays, villes et cyberspace).

fassent preuve du besoin de la langue française pour assurer le rendement de services multiples, qu'ils en soient les fournisseurs ou les clients.

Considérons également la possibilité d'un développement des micro-espaces francophones en dehors des frontières évidentes, et souvent physiques, de l'Espace francophone actuel. Ces micro-espaces francophones représenteraient aussi les pays et régions non francophones qui accueillent les petits commerces, les entreprises individuelles, mais aussi les sociétés où le français est la langue opérationnelle. Donc vouloir dire que l'Espace francophone se limite aux frontières des pays francophones et aux limites numériques de la toile en termes du commerce numérique serait nier et la mondialisation visible du français et sa quasi-omniprésence, notamment sur le continent africain non francophone.

Ce sont aussi ces micro-espaces francophones qui constituent le partage des biens culturels (spectacles, musique, arts, gastronomie et fêtes) qui renvoient également à l'économie francophone. Pour ne citer que la France, un pays qui investit fièrement par le biais de l'Institut Français et l'Alliance Française dans la présentation des fêtes (le Festival de la musique, par exemple) et qui, depuis plus de 20 ans, se porte partenaire de nombreuses initiatives et productions théâtrales et scientifiques en Afrique du Sud (National Arts Festival, Free State Arts Festival) sans tenir compte des programmes organisés directement par l'Institut Français et les Alliances Françaises locales (IFAS-RESEARCH, s.d. ; Institut Français Afrique du Sud, 2019 ; National Arts Festival, 2019, p. 9, 2020).

Outre l'importance du français dans les échanges économiques et l'investissement culturel, la langue joue aussi son rôle sur le terrain du recrutement professionnel. Tandis que le français ne serait requis que par peu de professions en Afrique du Sud et dans d'autres pays non francophones (traducteur, professeur, secrétaire dans des entreprises étrangères francophones), il est sûrement un atout à un grand éventail de professions telles que celles du secteur de tourisme : guides, professionnels dans la restauration et l'hôtellerie.

En général, le niveau de maîtrise du français globalement requis pour le recrutement professionnel est le B2, c'est-à-dire un niveau d'utilisateur indépendant selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2018, p. 25 ; Organisation Internationale de la Francophonie, 2018, p. 20). Dans un pays non francophone, atteindre un niveau B2 en langue

étrangère demande un énorme investissement de la part de l'apprenant et de l'enseignant.

3.4. Le français dans les médias et sur internet

On ne peut douter de la place importante qu'occupe la langue française sur internet. Selon l'OIF, le français serait la troisième langue la plus importante sur internet. L'OIF base cette information sur deux rapports parus en 2017 commandés par le Réseau mondial pour la diversité linguistique (2018). À l'apparition de la synthèse dans laquelle ces rapports sont analysés, les médias francophones ont publié en masse les statistiques impressionnantes que l'OIF a voulu communiquer à ses partenaires. Ces publications ne tiennent malheureusement pas compte de l'interprétation naïve, voire de la possible manipulation des chiffres afin de valoriser la langue française au-delà de son véritable statut sur internet.

La première information qui risque de tromper le public ressort du deuxième rapport, *l'Étude sur la présence de la langue française dans le cyberspace rapport final*^{#2}, dans lequel Pimienta (2017, pp. 5-6) explique qu'une étude qui vise à compter le nombre d'utilisateurs d'une langue (première [L1] ou deuxième langue [L2]) doit prendre en considération que la quantité des utilisateurs de la L2 comprendra naturellement aussi la quasi-totalité des utilisateurs L1. Cela indique d'emblée « l'abus de langage que représente l'utilisation du mot pourcentage » (*idem*), les utilisateurs de la L1 seront forcément comptés deux fois dans la plupart des cas puisque la L2 leur est entièrement accessible aussi.

Le premier rapport, *l'Étude sur la présence de la langue française dans le cyberspace rapport final*, contient, selon moi, des informations plus précises. Dans ce rapport Prado (2017) met en avant la représentation des données disponibles sur internet en langue française, un aspect plus facilement quantifiable comparé aux données du deuxième rapport. Il faut noter que, dans les deux cas, les chercheurs ont étroitement collaboré pour garantir des informations homogènes regroupées sous un titre unique.

La fusion entre les deux rapports est indiquée dans les graphiques suivants :

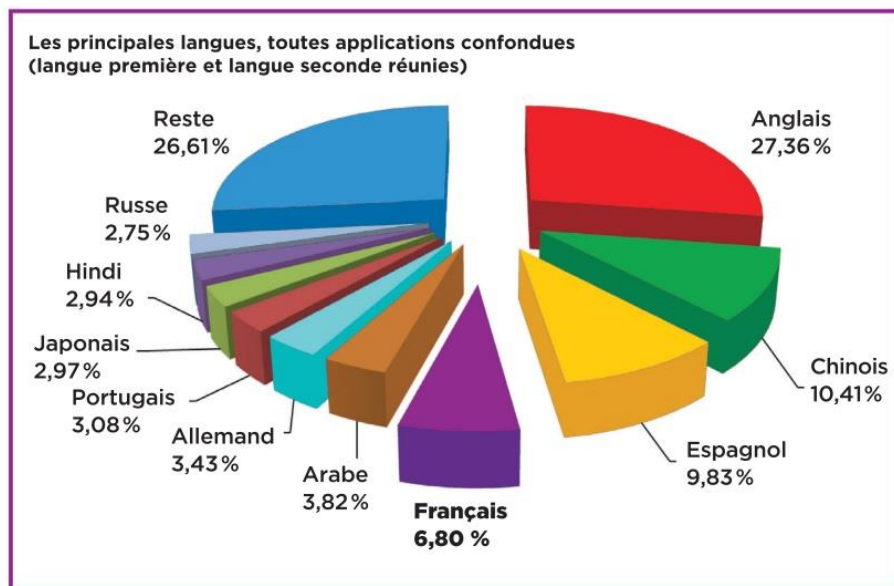


Figure 3 : Les principales langues sur internet, toutes applications confondues, (OIF 2018)

Dans ce premier schéma, l'OIF démontre que le français occupe une place importante sur internet, à savoir une représentation totale de 6,80% toutes catégories confondues – internautes, contenus, trafic, etc. Le tableau suivant met en avant ces catégories séparément. Ici le français est classé à la deuxième position pour ce qui est des contenus sur internet.

Classement du français dans l'internet		
CRITÈRES L1+L2	CLASSEMENT MONDIAL	QUOTE-PART MONDIALE
Internautes	4	5,6%
Trafic	3	7,8%
Usages	4	7,4%
Contenus	2	9,3%
Index	4	7,3%
Interfaces	4	7,4%
% locuteurs connectés	11	8,1%

Figure 4 : Le classement du français sur internet (Organisation Internationale de la Francophonie, 2018, p. 22)

Sans vouloir pour autant discréditer les découvertes des deux rapports, il est impératif de souligner que les sources des informations ne sont pas indiquées dans les documents publiés. Quant à la synthèse de l'OIF, elle ne cite que ces deux documents pour faire valoir la présence du français sur les ondes numériques.

En tenant compte de l'observation relevée dans le paragraphe précédent, il est obligatoire de questionner la vérité et, par conséquent, la validité des informations que ces rapports (y compris la synthèse) relatent.

Ailleurs sur la toile, des informations attribuent une place nettement inférieure au français. En 2018, la même année de la publication de la synthèse de l'OIF, Sitsanis publie sur le site de traduction *Speakt* un résumé qui met le français en neuvième position dans le classement des langues sur internet (2018). Il commente également que le classement du français en neuvième position est certainement surprenant vu le fait que la langue est parlée par un grand nombre de locuteurs sur le plan international (*idem*).

Sitsanis tire ses conclusions du site *Internet World Stats* qui se charge de mettre régulièrement à jour les informations disponibles. De ce fait, *Internet World Stats* publie le 30 avril 2019 de nouvelles données qui placent le français à la septième position des langues sur internet. La croissance de la langue et de sa présence y est évidente aussi. Alors qu'elle ne monte pas encore tout à fait sur les podiums, la langue française a connu une augmentation de 1106,0% d'utilisateurs d'internet entre 2000 et 2019 (Internet World Stats, 2019).

Grâce à la mondialisation physique et d'autant plus à l'accélération de la mondialisation numérique en raison de la facilité d'accès à internet dans un grand nombre de pays, la langue française se répand à grande vitesse. Aujourd'hui les apprenants de cette langue ont à leur disposition un énorme éventail de ressources authentiques, qu'elles soient pédagogiques ou non, qui leur permettent de se baigner dans la langue française sans forcément se déplacer dans un pays francophone pour profiter des bienfaits d'une immersion linguistique. De plus, ce sont sans aucun doute aussi les apprenants de français qui contribuent au placement de cette langue dans le top 10 des langues sur internet et, ainsi, ils y sont également partenaires à l'élargissement de l'espace francophone virtuel et numérique.

Dans le chapitre 6, j'aborde la question de comment guider l'apprenant à exploiter la toile à des fins d'apprentissage et comment pleinement en tirer profit dans un contexte d'isolement par rapport à la langue cible.

3.5. Le statut du français langue étrangère en Afrique du Sud

Depuis 1994 la langue française connaît une subtile croissance d'intérêt en Afrique du Sud. Ce (nouvel) intérêt s'étend surtout sur les plans politiques (i.e. accords et investissements intergouvernementaux) avec quatre accords signés par les chefs d'états français et sud-africain en 2016, portant sur d'étroits partenariats dans des domaines tels que l'agriculture, les arts et la culture, les secteurs maritimes et l'éducation primaire, secondaire et supérieure. Ce partenariat politique s'édifie sur les « bases qui avaient été bâties entre Nelson Mandela et François Mitterrand et qui avaient, d'une certaine façon, fondé le partenariat stratégique entre la France et l'Afrique du Sud » (Hollande, 2016). L'Afrique du Sud remarque que les nouveaux accords ne font que renforcer et enrichir les accords signés auparavant. (South African Government News Agency, 2016). Outre les relations avec la France, l'Afrique du Sud entretient des relations diplomatiques avec environ 30 pays francophones (Burger, 2016, p. 12), notamment, entre autres, la République Démocratique du Congo, Madagascar et les Seychelles qui sont aussi, avec l'Afrique du Sud, membres de la SADC (Communauté de développement d'Afrique australe). Le pays lui-même accueille également un nombre important et croissant d'immigrés francophones du monde entier dont ceux venus de la République Démocratique du Congo seraient les plus représentés du monde francophone. En 2017 Meny-Gibert et Chiumia indiquent que 31 504 ressortissants de la République Démocratique du Congo résident en Afrique du Sud selon un sondage communautaire mené en 2016. Ce chiffre est cependant remarquablement inférieur à l'estimation de 2015 du DAES (Département²⁶ des affaires économique et sociales) de l'Organisation des Nations Unies (dorénavant l'ONU) qui estimait la population d'origine congolaise en Afrique du Sud à environ

²⁶ Dans le système gouvernemental sud-africain le terme *département* est l'équivalent de *ministère* du système français.

70 077 (*Organisation internationale pour les migrations*, 2017 ; Meny-Gibert et Chiumia, 2017). Pour mieux comprendre la grande différence des effectifs il faut prendre en considération la non-volonté de dévoiler son pays d'origine dans certains contextes sud-africains étant donné le climat politique qui encourt souvent des attaques de xénophobie. On peut donc constater que les migrants ressortissants des pays africains francophones n'ont pas fait confiance aux agents recenseurs sud-africains mais se sont confiés aux recenseurs travaillant avec les demandeurs d'asile ou représentant des organisations telles que l'ONU.

Les *partenariats stratégiques* continus entre la France (et d'autres pays francophones) et l'Afrique du Sud ont forcément suscité l'intérêt et la curiosité que l'Afrique du Sud porte à la France, aux autres pays francophones (et vice versa) et à la langue française (Morake, 2010). Aujourd'hui l'Afrique du Sud est témoin des nombreuses initiatives publiques et privées des programmes intergouvernementaux et éducatifs dans une variété de lieux scolaires, universitaires, publics et privés. De plus, le pays bénéficie d'une large présence diplomatique dans au moins 30 pays francophones en Europe et en Afrique. Tenant compte de ces faits nous pouvons comprendre pourquoi il est aussi nécessaire de connaître, à plusieurs niveaux de maîtrise, la langue française sur des terrains professionnels divers « ne fût-ce que pour dire quelques mots afin de briser la glace ! » (porte-parole de la ministre des affaires étrangères sud-africaine, Nomfanelo Kota, lors d'un discours au Cap en 2006 (Hirsch, 2006)).

Dans les paragraphes suivants, je note et explique en détail les plus importants de ces programmes et initiatives d'un point de vue centré sur l'Afrique du Sud en tant que pays d'accueil afin de démontrer l'intérêt global que le pays porte à la langue française comme élément commun à tous ces projets.

3.6. Une langue politique, économique, universitaire et sociale

3.6.1. Department of International Relations and Cooperation

La section des langues du DIRCO (Department of International Relations and Cooperation²⁷) existe depuis 1987 et se charge de l'enseignement des langues étrangères ainsi que de la traduction et l'interprétation et la formation des professionnels exerçant dans ce domaine. C'est également cette section des langues qui, selon son mandat, doit desservir non seulement le DIRCO mais aussi d'autres départements gouvernementaux (Burger, 2016, p. 29).

En 2005 le français fut déclaré la deuxième langue de travail du DIRCO. La décision s'inscrivait dans le principe du développement du continent africain (sur lequel se trouve un grand nombre de pays francophones) que le DIRCO considère être une priorité. Cette décision prise par la première femme ministre des affaires étrangères, le Dr Nkosazana Dlamini-Zuma²⁸, qui était aussi la présidente de l'Union africaine du 15 octobre 2012 au 30 janvier 2017, a mené à des changements importants et pondérés pour l'enseignement du FLE et d'autres langues étrangères au sein du département et de la section des langues (Morake, 2010, p. 70).

Après une évaluation interne des compétences linguistiques en langue française du DIRCO, le ministère en partenariat avec l'Ambassade de France et le CIEP (le Centre international d'études pédagogiques) s'est mis à développer des stratégies pour répondre aux lacunes existantes dans les domaines de l'enseignement des langues étrangères, notamment le français, et de la formation des traducteurs et interprètes (Morake, 2010, p. 71).

L'une des stratégies premières de ce partenariat était de concevoir un programme pour accélérer l'enseignement et l'apprentissage du français pour tous les

²⁷ Le Département sud-africain des affaires étrangères et de la coopération.

²⁸ Mandat du 14 juin 1999 au 10 mai 2009.

fonctionnaires qui s'appuieraient sur la langue française pour pouvoir (mieux) exercer leurs missions. Ceci se réalisait dans un premier temps en programmant des cours de FLE pour débutants destinés aux fonctionnaires travaillant dans le cadre de l'agenda pour l'Afrique. Ces cours de français sur objectifs spécifiques (FOS) se focalisaient sur différentes spécialités dont, entre autres, la résolution des conflits, la reconstruction post-conflit et les stratégies multilatérales pour le développement et la coopération avec, notamment, des organisations existantes dans le monde francophone comme la CEDEAO (la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest) (Morake, 2010, p. 71).

Cette initiative semble avoir été le premier appel au FOS dans le DIRCO. En raison de cette nouveauté, il a fallu former une équipe pouvant présenter les cours de FOS afin de répondre à la demande du DIRCO. Une fois établie, l'équipe travaillait en étroite collaboration avec l'Organisation internationale de la Francophonie et le Réseau des centres de français langue étrangère d'Afrique de façon à concrétiser le programme d'enseignement du FLE au DIRCO (Morake, 2010, p. 72).

Dans un deuxième temps le nouveau programme proposait aussi une formation destinée premièrement aux diplomates cadets et à d'autres fonctionnaires du département. Cette formation, mise en pratique dès 2006, avait pour but de préparer une nouvelle génération de diplomates, dite *supérieure*, qui démontrerait une « maîtrise approfondie » de la langue française (Morake, 2010, p. 72) et qui donnerait l'exemple pour toute future formation de diplomates sud-africains.

Le DIRCO a également demandé à ses « étudiants » de passer les examens du DELF²⁹. Des trois groupes d'apprenants qui ont suivi les premiers cours de ce programme, le premier groupe s'est présenté à l'examen du niveau A1 et les deux autres au niveau A2. Ce sont effectivement les niveaux élémentaires de cette qualification. Rachel Morake (2010, p. 74) remarque que le DIRCO a même demandé à certains candidats de passer les examens des niveaux B1, B2 et C1 de 2007 à 2009. La question qui se pose d'ailleurs est de savoir si les diplomates cadets

²⁹ DELF - Diplôme d'études de langue française : diplôme délivré à la réussite d'une épreuve standardisée de compétence linguistique indiquant les 6 niveaux de maîtrise du Cadre européen de référence pour les langues dont le niveau A1 est le niveau le plus élémentaire et le C2 le niveau le plus élevé.

atteignent la *maîtrise approfondie* qui était la cible initiale du programme vu que ce n'est qu'en 2010 et avec le soutien du gouvernement français, que le DIRCO commence un programme de pilotage pour introduire l'enseignement du niveau B1 (Morake, 2010, p. 75).

Afin de voir durer son programme de langue, les fonctionnaires responsables au DIRCO ont fait plusieurs recommandations qui amélioreraient les infrastructures (par exemple, la mise en place des salles de cours), les équipements (ordinateurs avec son et projection d'images dans les salles), le personnel (former des formateurs pour garantir la durabilité du programme) et les partenariats avec des établissements tiers (le réseau des Alliances Françaises, les Instituts Français et les universités (Morake, 2010, p. 75)). Bien que toutes ces relations soient importantes, celles avec le réseau Alliance Française et les Instituts Français sont particulièrement intéressantes car elles assurent une plateforme locale (en Afrique du Sud) sur laquelle les apprenants de FLE peuvent mettre en pratique les compétences apprises en classe pendant des soirées culturelles en dehors des cours normaux et pendant lesquelles les apprenants peuvent se retrouver parmi d'autres apprenants de français et des francophones. D'autres soutiens provenant de ces relations pourraient également fournir des avantages en forme de bourses d'études à l'étranger et de formations continues des formateurs.

Morake (2010, p. 76) indique que l'un des problèmes premiers du programme de langue est de garantir la présence au cours du personnel du DIRCO. Selon Morake, l'absence élevée du personnel serait due au fait que les fonctionnaires ont souvent d'autres responsabilités liées plus directement à leur métier. La question (souvent trop) connue du manque de temps devient donc un grand enjeu et à laquelle on aurait déjà pu répondre lors de formations universitaires des futurs fonctionnaires en inscrivant le français dans les programmes de formation universitaire comme les études de sciences politiques et d'autres diplômes tels que les études de gouvernance et de transformation politique qui bénéficient actuellement d'un grand intérêt des jeunes Sud-Africains qui entrent à l'université.

Le partenariat intergouvernemental franco-sud-africain a aussi mis l'accent sur la nécessité d'une formation en langue française pour d'autres départements, tels que le Département du commerce et de l'industrie, le Département du tourisme, la

Défense, le Département des sciences et de la technologie, etc. Dans un premier temps il a fallu évaluer les compétences linguistiques dont les fonctionnaires dans ces départements auraient besoin afin d'exercer leurs métiers. Les résultats de cette analyse approfondie ont montré que la langue française est la langue étrangère la plus importante dans le service public (Morake, 2010, p. 78).

Morake (2010, pp. 78-79) explique que la langue française est un « outil incontournable dans la réalisation de l'Agenda pour l'Afrique du gouvernement sud-africain », puisque sa présence est essentielle sur divers terrains comme le maintien de la paix, la réconciliation (avec et sur le continent africain), les négociations économiques, la résolution et la reconstruction post-conflit et le développement global.

À mon avis, il serait utile que le DIRCO et les autres départements du service public deviennent des acteurs plus présents dans le développement des programmes universitaires dans les domaines des sciences politiques, du droit et de tout autre domaine des études supérieures qui constitue le vivier de recrutement (tourisme, ingénierie, etc.) des personnes ayant appris le français. Ces départements et secteurs doivent ouvertement communiquer leurs attentes aux universités et aux futurs candidats. La mise en place d'un niveau minimum requis de maîtrise de la langue française à la fin d'une formation universitaire des candidats voulant entrer au DIRCO permettrait à ce dernier de s'appuyer sur son école de langues pour peaufiner davantage et en moins de temps les compétences linguistiques des nouvelles recrues au lieu de devoir commencer la formation en langue au moment où les nouveaux membres de personnel arrivent.

Dans son mémoire de Master, Marali Burger propose en 2016 un nouveau curriculum pour l'école des langues au sein du DIRCO. Elle conclut son étude en indiquant qu'il reste encore une grande tâche à accomplir : celle de créer des cours qui répondent directement aux besoins linguistiques divers et différents des diplomates (Burger, 2016). Tenant compte du fait que le diplomate doit acquérir un nouveau vocabulaire en peu de temps il serait encore plus bénéfique s'il arrivait au DIRCO avec un niveau de maîtrise optimal de français afin d'accélérer l'apprentissage du jargon diplomatique.

L'école de langues du DIRCO offre des cours depuis des années et continue à inscrire de grands nombres d'apprenants de français et de candidats aux examens du

DELF/DALF. Le fait que la formation de langue peut directement s'appuyer sur l'enseignement des savoirs linguistiques nécessaires dans le domaine de la politique et de la diplomatie est, à mon avis, son plus grand atout. Il est bien dommage que ces formations soient fermées au grand public puisqu'elles peuvent, dans leur spécialité, peut-être combler certaines lacunes présentes dans l'offre de l'enseignement des langues étrangères en Afrique du Sud.

Le fait que les étudiants universitaires n'ont pas accès à des programmes spécialisés oblige les professeurs de langue dans les universités et les lycées sud-africains à revoir les curricula afin que ceux-ci ne répondent plus uniquement aux demandes purement universitaires, mais aussi à celles qui permettront à l'étudiant d'accéder à des emplois spécialisés avec un niveau linguistique adéquat.

3.6.2. La Communauté de développement d'Afrique australe

L'Afrique compte actuellement plus de 30 états membres et observateurs de l'Organisation internationale de la Francophonie. Alors que ce chiffre est certainement impressionnant quand on considère l'origine européenne de la langue et son passé colonial qui auraient pu avoir comme résultat que le français disparaisse du continent, je vais me concentrer principalement sur la région australe du continent où l'objet de cette thèse, l'enseignement du français langue étrangère, est le plus pertinent.

La Communauté de développement d'Afrique australe (SADC) est une organisation intergouvernementale qui a pour but de créer des partenariats entre les pays de l'Afrique australe pour le développement et l'intégration socioculturels et socioéconomiques. L'espace de la SADC compte 16 états membres dont 5 sont francophones ou reconnaissent la langue française comme langue officielle. Ces 5 états sont : les Comores, la République démocratique du Congo, Madagascar, Maurice et les Seychelles (SADC, s.d. a). En plus de ces 5 états membres où l'on est sûr d'entendre du français, le Mozambique est reconnu comme membre observateur de l'Organisation internationale de la Francophonie (Direction de la communication et des instances de la Francophonie, 2018). Avec un tiers des pays de la SADC directement lié à la langue française, que ce soit grâce au statut officiel du français sur leurs territoires ou par intérêt géographique et socioéconomique des pays voisins,

il n'est que naturel que la SADC reconnaisse le français, avec l'anglais et le portugais, comme l'une des trois langues de travail (SADC, s.d. b).

De plus, environ 80% des exportations commerciales de l'Afrique du Sud se font avec les autres pays de la SADC (South African Government, 2019).

La présence du français dans la région de la SADC illustre clairement l'importance que cette langue a pour l'Afrique du Sud. Dans la section suivante je résume l'enseignement du français dans le cadre sud-africain.

3.6.3. Les universités, écoles, autres centres d'apprentissage

Le français reste l'une des langues les plus apprises au monde. Hormis les millions de personnes dont le français est la première langue (c'est-à-dire les individus naissant dans des foyers francophones et dont la langue de scolarisation est nécessairement le français), je rappelle que le français langue étrangère fait l'objet d'apprentissage, à des niveaux divers, de plus de 51 millions de personnes dans le monde. Curieusement, ce ne sont pas les centres culturels (Alliance Française, Institut Français, *etc.*) qui accueillent la majorité de ces apprenants ; environ 97% des apprenants de FLE acquièrent le français dans des établissements scolaires et universitaires ou d'autres centres de langues indépendants du réseau de diffusion linguistique établi par la France (Organisation Internationale de la Francophonie, 2018, p. 10). Je souligne que les chiffres mentionnés ci-dessus font référence à l'apprentissage dit « formel » du français, c'est-à-dire un apprentissage lié à la formation formelle et non uniquement par l'immersion linguistique dont un enfant peut jouir dans son milieu familial.

En Afrique les pays bi- ou multilingues, où le français jouit d'un statut officiel et où il connaît une forte présence dans les systèmes éducatifs représentent la plupart des apprenants de FLE (Organisation Internationale de la Francophonie, 2018, pp. 10-11).

L'enseignement des langues étrangères connaît une variété de positions en Afrique du Sud avec certains lycées et universités inscrivant cette pratique dans des curricula de base tandis que dans d'autres cette matière reste digne de son nom : étrangère. Il existe en 2017 plus de 225 établissements éducatifs publics et privés en Afrique du Sud offrant l'occasion d'apprendre le français. Ceci comprend un réseau d'environ 13

Alliances Françaises, 197 lycées et 14 universités. Malgré cette présence impressionnante, le FLE reste presque entièrement « étrangère » (non présente) dans certaines régions du pays. Ainsi nous remarquons que dans la région du Free State, par exemple, un enseignement extrêmement limité de la langue française avec seulement deux universités, notamment la *University of the Free State* et la *Central University of Technology*, et seulement trois écoles publiques offrant en 2017 le français langue étrangère dans leur curriculum (*Institut Français Afrique du Sud French Language Directory*, 2017).

Les effectifs cités dans le paragraphe ci-dessus sont éphémères : depuis 2017 deux lycées au Free State s'y sont ajoutés. Malheureusement, faute de mises à jour régulières des sites sources, on ne saurait quels établissements ont supprimé le FLE de leur curriculum.

D'ailleurs, un changement s'annonce. La directrice générale de l'éducation primaire s'est entretenue avec M. Farnaud, ancien ambassadeur de France en Afrique du Sud (durée du mandat 2017-2019), afin de continuer les discussions autour d'un accord signé en 2014 entre le Département de l'éducation primaire et la France qui promouvra l'enseignement du français. Cet accord a déjà vu les premières étapes dans la réalisation de ses objectifs avec l'introduction du programme *So Chef* dans les écoles sud-africaines. Une deuxième étape s'est réalisée début 2017 quand le français fut inclus dans le curriculum des lycées sud-africains comme possible deuxième langue étrangère. Ce nouveau statut est accompagné d'une proposition de présenter le français plutôt que l'anglais comme deuxième langue étrangère dans l'enseignement sud-africain (Department of Basic Education: Republic of South Africa, 2017). Dans la section [Les établissements de formation et l'enseignement du français langue étrangère en Afrique du Sud](#) (p. 77), j'examine de plus près l'enseignement du français tel qu'il existe actuellement en Afrique du Sud.

D'autres initiatives encouragent aussi l'enseignement du français dans ces régions d'où la formation en langue française semble avoir disparu. Grâce aux liens stratégiques entre Grey College (école secondaire dans la région du Free State et renommée pour son niveau impressionnant de rugbymen) et le club régional de rugby de Montpellier. Grâce à ce partenariat et l'initiative *Badawi Legacy Scholarship Programme* soutenu par Mohed Altrad, le français revient dans les écoles au Free

State (Adams, 2018). La langue et la culture françaises sont aussi de plus en plus présentes sur le plan social en Afrique du Sud. Avec plusieurs événements culturels (la Fête de la musique par exemple, le *European Film Festival* (Festival européen de films) et diverses initiatives théâtrales) et l'ouverture de boulangeries françaises (par exemple la chaîne de boulangeries *Paul* qui a ouvert ses portes à Johannesburg), la culture française jouit de la curiosité sud-africaine qui est autant en augmentation que la présence de la culture et la langue françaises.

Organisé par le Goethe Institut³⁰, le Festival de films européens a débuté en 2014 et offre une grande variété de films de nombreux pays européens dont deux sont francophones : la France et la Belgique. Ce festival se déroule dans quatre métropoles, notamment Pretoria, Johannesburg, Durban et Cape Town, et est financé par plusieurs ambassades et instituts culturels dont l'Institut Français et l'ambassade de Belgique. Depuis 2014 7 films en langue française ont été mis à la portée du public sud-africain dans le cadre de ce festival dont notamment *Poulet aux prunes* (2011) de Marjane Satrapi et Winshluss, *L'Inconnu du lac* (2013) d'Alain Guiraudie et *Intouchables* (2011) de Olivier Nakache et Éric Toledano qui, suite à son grand succès, est aussi sorti en salle grand-public (*European film festival*, 2017).

En plus de sa présence dans le milieu grand-public, la culture française est aussi diffusée par de nombreuses initiatives de ces centres culturels. Ciné-clubs, discussions philosophiques, lancements de livres, événements musicaux, conférences de presses, expositions d'art, fêtes de la francophonie, avec plus de 20 établissements en Afrique australe, le réseau Alliance Française ne manque pas d'occasion de célébrer la langue française en Afrique du Sud et encore moins le multiculturalisme de la francophonie (Alliance Française Southern Africa, 2014).

Il faut noter que le multiculturalisme ne s'arrête pas à la francophonie. Depuis 2010 la Fête de la musique rassemble des musiciens et artistes locaux avec des groupes appartenant à l'espace francophone sur le territoire sud-africain. Grâce aux partenaires et sponsors comme l'Ambassade de France et le réseau Alliance Française ainsi que d'autres comme Total, des théâtres locaux et les gouvernements municipaux, la musique se fête et fait vivre la langue française dans au moins cinq

³⁰ Institut culturel allemand.

villes sud-africaines chaque année, notamment Pretoria, Johannesburg, Cape Town, Durban et Port Elizabeth, qui a organisé la première Fête de la musique en Afrique du Sud.

3.7. Les établissements de formation et l'enseignement du français langue étrangère en Afrique du Sud

Le cadre géographique de cette thèse et la recherche qui en fait l'objet s'inscrivent notamment dans une de ces régions dont l'accès à la langue française est limité : le Free State. Les approches à l'enseignement du FLE, qui seront sommairement discutées dans les paragraphes suivants, ne répondent pas aux attentes des élèves et étudiants s'inscrivant dans les établissements du Free State, comme dans plusieurs autres³¹, puisqu'elles sont majoritairement destinées à un public ayant un accès direct à des ressources francophones réelles, c'est-à-dire un contact physique et direct excluant l'utilisation des ressources en ligne (bibliothèques modernes et à jour, cinéma en français, communautés francophones actives, l'occasion d'entendre le français à vive voix en dehors de la salle de cours), comme c'est le cas dans les métropoles sud-africaines comme Johannesburg, Pretoria et Cape Town.

De plus, dans certaines régions du pays où il y a une faible présence internationale, le français semble garder son air colonial puisqu'il y existe très peu de communautés francophones et d'intégration de ces dernières. Les universités, qui se trouvent dans ces régions du pays comme le Free State, ou dans de grands centres comme la *University of Cape Town* et la Wits³², se positionnent cependant en pole position pour la lutte à l'inclusion de toutes les cultures francophones. On peut estimer que les sections de français au sein de ces universités devancent l'appel des étudiants sud-africains à la décolonisation, puisque l'on voit inscrit dans leur curricula des œuvres du monde francophone entier y compris et surtout de l'Afrique. Selon Fiona Horne

³¹ Van Dyk (2017, p. 376) partage cette opinion que l'approche communicative ne répond pas à l'attente de l'apprenant sud-africain dans ce qu'elle se limite aux confins de la salle de cours sans laisser communiquer le sens du vouloir-dire de l'apprenant.

³² La Wits : La *University of the Witwatersrand*.

(2017), maître de conférence à la Wits, ce seraient justement les cours de langues modernes (le cours de français) en Afrique du Sud qui mettraient en avant des exemples réfléchis et importants dans lesquels les autres domaines universitaires peuvent puiser pour élaborer un curriculum décolonisé. Je reviendrai sur ce point plus tard dans ce chapitre.

Dans la section suivante je discute l'enseignement du français dans les universités en Afrique du Sud. Il est intéressant de noter que la majorité des universités s'appuient sur l'approche communicative ou la perspective actionnelle dans leurs cours de langue. Alors que ces approches sont efficaces, et encore plus dans un contexte d'immersion linguistique complète, je ne peux m'empêcher de mettre en question leur véritable succès dans le contexte sud-africain où l'immersion linguistique est faible pour certains et non existante pour d'autres. Je partage l'avis de Vanessa Everson (2008, p. 133) qui stipule que le professeur qui offre des cours de langue comme si l'enseignement se faisait dans un contexte d'immersion complète, risque de compromettre l'apprentissage de la langue cible.

Sans vouloir supprimer l'approche communicative et la perspective actionnelle de l'enseignement des langues étrangères en Afrique du Sud, je souligne encore l'importance de la contextualisation de l'enseignement pour arriver au but ultime : former des apprenants à se servir de la langue française dans divers milieux – universitaire, professionnel, social.

3.7.1. Écoles, Universités, Alliances

Hormis les nombreuses Alliances Françaises (12 en Afrique du Sud et 20 dans la région de l'Afrique australe (Alliance Française Southern Africa, 2019)) ce sont les universités et les écoles, privées et publiques qui sont principalement responsables pour l'enseignement du français à divers niveaux et, dans certains cas, à des objectifs différents.

Dans cette section je me concentre principalement sur l'offre et l'enseignement du français dans les universités d'Afrique du Sud.

Avant d'aborder la question concernant les universités en Afrique du Sud, il faut mentionner que l'ensemble des écoles proposant le français comme matière regroupe

une sélection des écoles privées et publiques qui offrent des cours à des niveaux divers. Il n'y a donc que peu d'homogénéité parmi les étudiants qui souhaitent poursuivre leurs études de langue française à un niveau universitaire. De ce fait, les nouveaux arrivés aux universités ayant déjà eu des contacts avec la langue se retrouvent dans un cours de débutant.

Pour les langues étrangères, il semble ne pas y avoir de consigne explicite qui exige un niveau de maîtrise particulier à la sortie de la terminale (Grade 12 ou la *Matriculation* en Afrique du Sud). Le consensus, paraît-il, est de viser un niveau B1 mais les écoles acceptent également un niveau A2 (*Thutong South African Education Portal: Non official languages*, 2011). De plus, les curricula des écoles publiques et privées sont souvent très différents, ce qui fait que les niveaux atteints par les élèves sont peu conformes.

Malgré les bonnes intentions du gouvernement sud-africain en vue d'introduire le français à l'école primaire publique, ce ne sont que les écoles privées qui offrent le FLE aux premières années de l'école primaire (par exemple, Crawford College).

Etant donné cette incohérence dans l'offre du FLE dans les écoles, nous comprenons mieux la disparité des curricula que proposent les universités. La plupart des universités en Afrique du Sud offrent des cours de grands débutants en FLE. Parallèlement à cette offre, certaines universités proposent aussi des cours censés continuer la formation de ceux qui ont déjà commencé leur apprentissage du français à l'école. Alors que le français existe depuis des années dans les écoles et lycées de certaines régions, notamment au Cap, au Gauteng, au Kwazulu-Natal, la matière qui fut supprimée au fur et à mesure pendant les vingt dernières années, revient maintenant dans les régions les plus petites comme le Free State.

Dans les paragraphes suivants, je mets en évidence les informations concernant les programmes universitaires du français en Afrique du Sud. Les données discutées dans cette section sont issues des sites internet des universités en Afrique du Sud, la base de données de l'IFAS (l'Institut Français en Afrique du Sud) et les réponses d'une enquête à laquelle certains professeurs ont participé.

Je considère premièrement les données des sites internet des universités car ce sont ces plateformes qui représentent souvent la première porte ouverte aux étudiants dans le domaine de la langue française. Ceux qui souhaitent poursuivre une formation

universitaire se rendent souvent sur le site de l'université pour en savoir plus sur la formation en question. En tant qu'universitaires, nous ne pouvons plus ignorer l'importance de la présentation virtuelle dans la promotion de nos cours, sections et universités. L'internet remplace aussi de plus en plus les documents imprimés et sert de transmetteur impersonnel des informations. On peut imaginer que les informations présentées sur le site d'une université impacteront directement sur le choix de l'étudiant potentiel.

Le tableau à la page suivante résume l'interface des sections de français dans les universités en Afrique du Sud.

Rang	Université	Site internet	Site pour le département/section de français	Formation en premier cycle universitaire	Formations post graduées	Niveau(x)	Cours débutant	Cours avancés en première année universitaire	Contenu de cours	Importance du français / raison d' étudier le français pour futures carrières
1	UCT	Oui	Oui	Oui	Oui (H/M/D*)	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
2	WITS	Oui	Oui	Oui	Oui (H/M/D)	Oui* sans indiquer l'année	Oui	Aucune précision	Oui	Oui (vague)
3	UP	Oui	Oui	Oui	Oui (H/M/D)	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
4	US	Oui	Oui	Oui	Oui (H/M/D)	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
5	UJ	Oui	Oui	Oui	Oui (H/M/D)	Oui	Oui	Non (2 ^e année)	Oui	Oui (vague)
6	UKZN	Oui	Oui	Oui	Oui (H/M/D)	Oui	Oui	Non (2 ^e année)	Oui	Non
7	Rhodes	Oui	Oui	Oui	Oui (H/M/D sans infos sur internet)	Oui	Oui* année -1	Oui	Oui	Non
8	UWC	Oui	Oui	Oui	Oui (H)	Oui	Oui	Non (2 ^e année)	Oui	Oui (vague : enseignement/tourisme)
9	NWU	Oui	Oui	Oui	Oui (H)	Oui	Oui	Non (2 ^e année)	Oui (annuaire de l'université)	Oui (vague)
10	UFS	Oui	Oui	Oui	Oui (H/M/D)	Oui	Oui	Non (1 ^e /2 ^e année)	Oui (annuaire de l'université)	Non
11	NMMU	Oui	Oui	Oui	Oui (H/M/D)	Oui	Oui	Non	Oui	Oui (vague)
12	UL	Oui	Oui	Oui	Non (pas d'infos en ligne)	Oui	Oui	Non	Oui	Non

Tableau 3 : Informations concernant le(s) cursus universitaires de FLE en Afrique du Sud

*H : Honours (Bac+4), M : Master (Bac+6), D : Doctorat

(North-West University, s.d.; University of the Witwatersrand, s.d. ; University of Cape Town, s.d. ; University of Johannesburg, s.d. ; University of Kwazulu-Natal, s.d. ; University of the Western Cape, s.d. ; University of Pretoria, 2016b, 2016a ; Rhodes University, 2017 ; Nelson Mandela Metropolitan University, 2018 ; University of Stellenbosch, 2018 ; University of Limpopo, 2019 ; *University of the Free State*, 2019)

Au moment de la récolte des données, les informations comprises dans le tableau ci-dessus s'affichaient sur les sites consultés des 12 universités sud-africaines offrant des études de langue française selon la base de données de l'IFAS (*Institut Français Afrique du Sud French Language Directory*, 2017). Cependant, ces sites, me semble-t-il, peuvent communiquer de fausses informations puisque la *University of Limpopo*, par exemple, n'offre plus de cours de français. Vu que certaines informations concernant les études de deuxième et de troisième cycles manquaient du site de la *University of Limpopo*, j'ai téléphoné au département de langues pour me renseigner sur l'offre, et l'on m'a annoncé que plus aucun cours de français n'existait (appel téléphonique le 19 août 2019 à 11h12). J'exclus par conséquent la *University of Limpopo* dans la discussion suivante.

Tous les sections et départements de langues des universités en Afrique du Sud où l'on offre le français ont une présence sur internet comprenant des informations présentées de façon variable.

Toutes les universités offrent des cours de français pour les trois années de la licence et une année de *honours* : une quatrième année de spécialisation dans le système universitaire sud-africain. Hormis la *North-West University* (NWU) et la *University of the Western Cape* (UWC) toutes les universités offrent des formations de deuxième et troisième cycles universitaires. La *University of Cape Town* (UCT) est la seule université à offrir un Master professionnel en FLE, tandis que toutes les autres formations des cycles supérieurs s'inscrivent dans le cadre de la recherche (*University of Cape Town*, s.d.).

On fait aussi un lien entre l'année d'études universitaires et la maîtrise des niveaux différents en compétences de langue. Cependant la *North-West University* (NWU) est le seul établissement à citer explicitement le CECRL alors que les autres universités utilisent des descripteurs comme « initiation à la langue française » et « niveau intermédiaire ».

L'étudiant débutant peut aussi s'inscrire aux cours de français dans toutes les universités. La *Rhodes University* est le seul établissement qui offre ce cours de débutant en année supplémentaire, c'est-à-dire que l'étudiant débutant voulant faire une licence en français est obligé de suivre 4 ans d'études au lieu des 3 ans conventionnels.

Certaines universités, notamment la *University of Pretoria* (UP), la *Rhodes University*, la *University of Cape Town* (UCT) et la *University of Stellenbosch* (US) offrent un cours de langue aux étudiants en première année ayant déjà suivi une formation de français. Ces étudiants suivront un cours différent de celui des vrais débutants. Les autres universités, la *University of Johannesburg* (UJ), la *University of Kwazulu-Natal* (UKZN), la *University of the Western Cape* (UWC), la *North-West University* (NWU) et la *University of the Free State* (UFS) inscrivent ces étudiants en deuxième année universitaire en matière de français.

Quant au contenu des cours de licence, l'information reste vague avec seules quelques précisions sur ce qui différencie les cours de littérature et ceux de langue. Cependant, pour l'année de *honours*, les universités mettent plus en avant leurs spécialisations : littérature, traduction (littéraire ou autre), FLE, linguistique, etc. Comme déjà mentionné ci-dessus, la *University of Cape Town* est la seule université qui offre un programme de Master professionnel en enseignement du FLE. On remarque clairement l'importance de cette formation dans leur offre, ainsi que dans les informations sur les cours de *honours* qui promeuvent déjà des notions de base de l'enseignement (University of Cape Town, 2019).

La *University of Kwazulu-Natal* offre aussi un module pratique en enseignement d'une langue seconde. Ici, cette langue représente l'anglais dans le cadre du programme des assistants internationaux en France organisé en partenariat avec le Service de coopération et d'action culturelle de l'ambassade de France en Afrique du Sud. Ce module offre à l'étudiant l'occasion de voyager en France³³, d'y faire une véritable immersion linguistique tout en demandant un devoir universitaire sous forme de rapport et de présentation orale concernant le travail qu'il aura effectué. Cette façon de consolider les compétences linguistiques que l'étudiant aura acquises à la fin de trois ou quatre années d'études est conforme aux consignes relatives à l'immersion linguistique suggérées par Cuq et Gruca (2017, pp. 297-299) auxquelles je reviens

³³ Au moment de la publication de cette thèse les pays du monde sont pour la plupart soumis à des restrictions de voyage vigoureuses à cause de la pandémie mondiale de Covid-19. On peut imaginer des effets néfastes que ces restrictions pourraient avoir sur ce type de programme. On s'attend naturellement à des modifications des dates de départ et du nombre de participants.

dans le chapitre 4. À mon avis, il s'agit ici d'une formation pondérée qui répond aussi bien aux attentes de l'établissement et de l'étudiant qu'à celles du SCAC.

La majorité des universités ne cite pas de carrière potentielle ou l'importance d'une langue étrangère et elles ne considèrent peut-être pas le rôle de ces sites en matière de carrières possibles des diplômés de nos universités. Ainsi, elles ignorent le potentiel du marketing et l'expansion de la discipline en Afrique du Sud. Elles s'attendent à ce que seuls les étudiants ayant déjà des notions du français ou qui sont conscients des bénéfices d'une langue étrangère s'inscrivent aux cours. Dans les régions où il y a une faible présence de cultures étrangères, comme c'est le cas dans le Free State, c'est souvent au moment où l'étudiant arrive à l'université, voire après deux ou trois semestres, qu'il se rend compte des possibilités et bénéfices d'apprendre une langue étrangère. Les universités ont pour la plupart la volonté de promouvoir le FLE en Afrique du Sud et beaucoup envisagent un avenir stable et croissant pour les études de français, mais il est désolant que l'on fasse peu en réalité à l'extérieur des cours pour véritablement assurer une croissance dans la présence du FLE dans toutes les universités.

De plus, si les universités sont censées former le professionnel de l'avenir, les cours de français ne devraient-ils pas correspondre aux exigences du marché du travail et donc pour cela bien connaître ce dernier afin de proposer une offre de cours relatifs aux carrières potentielles des diplômés ?

Un élément à considérer quant à l'offre des cours est l'expertise à la disposition de la section dans les universités respectives. De nombreux professeurs sont diplômés dans le domaine littéraire et non dans celui du FLE et vu le fait que l'interdisciplinarité au premier cycle universitaire est un domaine relativement jeune dans les facultés des sciences humaines en Afrique du Sud, on peut comprendre que l'offre concernant les cours de français est parfois limitée à de simples cours d'acquisition linguistique et à des études littéraires qui, ni l'un ni l'autre, pourvoient le domaine diplomatique, pour ne citer qu'un exemple. Je rappelle d'ailleurs que l'offre de formation linguistique spécialisée n'est pas pour autant absente dans le pays ; les cours du DIRCO satisfont aux critères exigés par des postes diplomatiques et certaines universités pourvoient aux attentes du secteur des affaires en offrant des cours de français sur objectifs

spécifiques (University of Kwazulu-Natal, s.d.; University of the Western Cape, s.d.; North West University, 2019).

Il faudra, en même temps, mettre en question la disponibilité des expertises dans un contexte où l'embauche des professeurs est gouvernée par plusieurs éléments indirects aux expertises des candidats aux postes. Vu les faibles nombres d'étudiants en comparaison à d'autres matières plus pertinentes aux diplômes classiques dans le pays (les cours en droit ou en économie), les sections de français (et d'autres langues étrangères) accueillent généralement de petites équipes de deux ou trois professeurs sous contrat de durée indéterminée. Le reste du personnel comprend des stagiaires, des étudiants en Master ou en études doctorales et des contrats de durée déterminée sans garantie de renouvellement.

D'autres facteurs comme la politique nationale du *Black Economic Empowerment* qui a pour but de lutter contre la discrimination d'emploi tout en soutenant la population qui auparavant fut victime de discrimination, peut freiner l'embauche des professeurs experts locaux et étrangers. En même temps, ceci devrait surtout inciter les sections de français à encourager les étudiants à devenir les experts dont elles auront besoin. Des cours plus finement accentués sur les exigences et les contextes d'enseignement du français en Afrique du Sud sont nécessaires pour développer ces experts.

Parallèlement à l'expertise des professeurs, il ne faut pas oublier de prendre en considération la demande des étudiants. Certes, ce sont les universitaires qui sont souvent les mieux placés pour concevoir un cours et savoir quels niveaux viser dans les années universitaires respectives, mais à la fin de la formation, ce sont les étudiants qui doivent être en mesure de se servir de la langue dans leurs différents domaines de spécialisation. Alors qu'il semble évident de se renseigner auprès des étudiants pour mieux connaître les raisons de l'apprentissage du français, la dernière étude scientifique de ce genre a été faite en 2010 à la *University of Cape Town* par Sophie Delena-le Roux. Dans son article *Le français à l'Université en Afrique du Sud : renouveler les formations en fonction des besoins des étudiants* (2010) elle souligne l'importance de considérer les besoins (donc aussi les attentes) des étudiants lors de la conception d'un cours. Selon elle, cette étape correspond directement à l'emploi de l'approche communicative – l'approche principale employée dans l'enseignement du FLE en Afrique du Sud.

Le sondage de Delena-le Roux a relevé diverses attentes. Les étudiants de 2010 à la *University of Cape Town* ont, pour la plupart, cité qu'ils aimeraient utiliser le français dans un domaine professionnel : « travailler avec des francophones en Afrique du Sud » ; « travailler dans un pays francophone » ; « travailler dans une entreprise francophone » ; « pour un boulot à l'ONU peut-être ». Un seul participant a signalé l'importance du français pour ses futures études (*idem*, p. 138).

Delena-le Roux a en même temps interrogé les sondés sur la pertinence des cours offerts par la section de français. 10% des sondés ont répondu que les cours offerts ne sont pas pertinents et 25% estiment que les cours ne correspondent pas entièrement à leurs souhaits (*ibid.*). Pour ces 35%, ce sont surtout le manque de l'oral en cours magistral et les « manuels et autres supports de cours qui ne sont pas toujours adaptés au contexte sud-africain » qui incitent la critique du cursus (*idem*, p. 139).

L'un des sondés a cité que les cours manquaient de contenu « pratique » concernant les actualités ou en matière d'apprentissage de compétences pratiques (*ibid.*). Je reviens sur ce point dans [le Chapitre 5](#) (p. 139) où je discute en plus de profondeur la conceptualisation des cours dans le contexte de cette thèse.

En regardant aujourd'hui l'offre de cours de la *University of Cape Town*, on remarque que les recommandations de Delena-le Roux, ont été partiellement prises en compte. Ces recommandations mettent en avant la redéfinition du cours de grammaire en apprentissage linguistique par le biais de thèmes tirés de l'actualité pour enseigner des compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles à partir des documents de support, ce qui se traduirait en productions écrites et orales (Delena-le Roux, 2010, p. 142). La *University of Cape Town* offre aujourd'hui aussi des cours de français sur objectifs spécifiques qui visent directement le secteur des affaires.

3.8. Les opinions et appréciations récentes des enseignants du français langue étrangère en Afrique du Sud

Afin de mieux comprendre le fonctionnement et l'offre de l'enseignement du FLE en Afrique du Sud j'ai conçu et envoyé une enquête à 104 professeurs de français qui enseignent au lycée et à l'université en Afrique du Sud. Après la distribution initiale des questionnaires (le 28 novembre 2017) et les deux relances par la suite (le 31 janvier 2018 et le 23 juillet 2018), j'ai récolté seulement sept réponses. Je ne peux que me demander s'il existe un lien entre cette faible participation à la recherche concernant le FLE et la faible quantité d'articles sur ce sujet issus des universités en Afrique du Sud. La discipline devrait avoir honte de sa faible présence et participation à la recherche et à la publication scientifique sud-africaine.

De plus, les sept réponses ne représentent que cinq des onze universités où le français s'enseigne, à savoir la *University of Pretoria*, la *University of Kwazulu-Natal*, la *University of Cape Town*, la *University of South Africa* et la *University of the Free State*. Aucune des écoles primaires ou secondaires n'est comprise dans cette étude car les enseignants n'ont pas répondu au questionnaire. Je note, cependant, que j'ai reçu une réponse d'une école privée dans la région de Gauteng mais que j'ai choisi de ne pas inclure les données de cette école puisqu'elle propose à ses élèves un cursus d'origine européenne et l'enseignement des langues étrangères s'y fait par conséquent selon des directives européennes. Alors qu'intéressantes, les données de cette école ne correspondent que peu au contexte sud-africain dont il est question dans cette thèse.

Au moment de la récolte des données cinq des sept professeurs ayant répondu ont validé des diplômes de master et deux sont titulaires d'un doctorat. Je précise d'ailleurs qu'un troisième doctorat a été validé parmi le groupe des sondés lors de la rédaction de cette thèse.

Six des professeurs sont employés à titre permanent (E2³⁴, E3, E4, E5, E6 et E7). Le seul professeur (E1) qui est titulaire d'un contrat de durée déterminée, n'a pas

³⁴ E : désigne enseignant ayant participé à l'enquête.

(encore) obtenu le diplôme de doctorat et il enseigne uniquement des cours de littérature. Trois des professeurs (E2, E3 et E4) enseignent la littérature et la langue et trois (E5, E6 et E7) enseignent seulement des cours d'acquisition linguistique et de grammaire à divers niveaux.

Tous les professeurs enseignent en présentiel sauf pour E5 qui enseigne des cours de FLE à distance. Non seulement les professeurs ont tous des parcours universitaires différents dans des établissements et pays variés, allant des universités sud-africaines aux établissements en France et aux Pays-Bas, la durée en expérience, tout comme la durée et type de formation, varie entre 4 ans (E1) et 30 ans (E4).

3.8.1. Quelles approches dans les salles de cours ?

L'approche communicative domine dans les méthodologies d'enseignement citées par les professeurs. Certains (E4 et E6) indiquent aussi qu'ils font recours à l'approche actionnelle. E6 précise que l'approche actionnelle est particulièrement incluse dans les cours de français pour les affaires avec un volet de simulation globale qui permet aux étudiants de mettre en pratique des compétences interdisciplinaires en français (création et gestion des entreprises fictives). Je souligne que seulement deux professeurs (E5 et E7) ont su résumer l'approche communicative en leurs propres mots.

Deux professeurs ont fait référence à leur façon de développer les cours de littérature. E1 précise que le fait qu'il s'agit, dans son cas, de cours de littérature : nommer et catégoriser la « combinaison d'approches » sur lesquelles il s'appuie lui semble peu nécessaire. E2 élabore en stipulant qu'il fait des analyses de textes classiques mais que celles-ci sont suivies d'une « application personnelle au monde des étudiants ». Lors de l'étape de réinvestissement l'étudiant est mené à donner une réaction personnelle au texte ou à concevoir un devoir créatif en lien avec le texte du cours.

Le paragraphe ci-dessus indique deux façons différentes de voir l'étude littéraire en classe de FLE. Pour E1, il est probablement question de l'enseignement de la littérature et le français n'est que le véhicule pour le faire. Ce type d'approche adopté par E1 exclurait l'idée que l'apprenant suivant des cours de FLE le fait pour apprendre une langue étrangère. Sans base solide, il sera difficile d'accéder aux cours de

littérature où toutes les approches sont confuses. E2 voit l'enseignement de la littérature d'un autre point de vue et le réinvestissement et l'emploi, donc aussi l'utilité des textes, se centrent sur l'étudiant et ses besoins futurs et immédiats selon son contexte sociogéographique.

Plus que la moitié des professeurs utilisent les méthodes *Alter Égo* ou *Alter Égo +* (Hachette, 2006, 2012) dans les cours de langue. E5 prescrit la méthode de la BBC – *The French Experience* (2003) et E6 s'appuie sur *Affaires.com* (2013). E7 utilise *La grammaire des premiers temps B1-B2* (PUG, 2015) pour les cours de langue en troisième année. Aucun ouvrage n'est cité pour les cours de littérature.

Les sections de français consacrent entre cinq et sept heures de cours par semaine à l'enseignement. Ce sont surtout les groupes de débutants qui bénéficient des semaines de sept heures. E5 indique qu'au total l'étudiant suivant la formation à distance est censé investir 120 heures par semestre au cours de français. Ce chiffre suit les directives du département de l'éducation nationale.

Dans tous les établissements, ce sont les professeurs qui prescrivent le contenu des modules. Certains (E3, E1, E4) disent qu'ils choisissent le contenu en consultation avec leurs collègues dans le même département. Il est intéressant de noter qu'aucun professeur n'a cité la base théorique du choix de contenu de son cours. De plus, il n'y a aucune mention d'associations de professeurs ou de collègues d'autres universités qui influent sur le choix de contenu du cours.

3.8.2. Les niveaux visés dans les cours de FLE en Afrique du Sud

Les niveaux visés varient entre B1 et C2 selon l'établissement. Tous les établissements visent au moins les niveaux B1-B2 pour la fin de la licence.

3.8.3. L'emploi d'une langue de référence autre que le français dans les cours de FLE

Quatre professeurs indiquent qu'ils utilisent la langue anglaise dans les cours pour expliquer certains concepts liés au vocabulaire ou à la grammaire. Dans un pays où le français reste une langue étrangère dans le sens où l'étudiant ne peut pas mettre directement en pratique ce qu'il apprend en classe, il est naturel que le professeur puisse parfois s'appuyer sur la langue de référence du groupe pour communiquer des

informations essentielles. Sans se servir de la langue de référence ces informations pourraient facilement se perdre et ainsi compromettre la leçon. Il est d'ailleurs évident dans les réponses que les professeurs essaient de garder l'utilisation de l'anglais au minimum et de privilégier la langue enseignée.

3.8.4. Les points les plus faibles chez les apprenants de FLE sud-africains

Les professeurs sont unanimes que c'est l'expression orale puis la compréhension de l'oral qui sont les points les plus faibles des étudiants de français, suivis par la maîtrise de la grammaire. Selon les professeurs les étudiants sont généralement motivés pour apprendre la langue malgré les difficultés en grammaire, en expression orale et en compréhension de l'oral.

3.8.5. Le soutien institutionnel et l'avenir du FLE en Afrique du Sud

Sur le plan professionnel des professeurs, la réponse à la question « vous sentez-vous soutenu(e) par votre établissement » donne des résultats mitigés. Alors que certains (E4 et E2) reconnaissent une augmentation dans l'intérêt au français de la part des universités et des étudiants, d'autres (E3 et E7) expriment l'opinion que les universités ne voient pas l'utilité de la discipline. E6 signale cependant qu'il ne s'agit pas de soutien venant de son établissement mais plutôt des opportunités de formation offertes par le SCAC.

Pour E3 le manque de soutien se trouve dans le fait que le français n'est pas considéré comme une langue africaine mais plutôt comme une langue étrangère et surtout européenne. On peut comprendre que face à la décolonisation (cf. [La décolonisation et le FLE en Afrique du Sud](#) (p.91)) les langues étrangères se trouvent constamment dans des situations où il faut justifier leur présence sur les campus sud-africains. De ce même fait, E7 exprime son inquiétude du manque d'intérêt que les autres disciplines apportent au français tandis que les diplômés de sciences politiques, de droit, de commerces et d'autres domaines peuvent profiter de connaître une langue étrangère et surtout le français sur le continent africain. E2 relève aussi la question de

l'insuffisance de personnel dans les sections de français. Selon lui, ce manque de professeurs empêche la réduction du nombre d'étudiants dans les salles de classe, ce qui serait la situation idéale pour tout cours de langue³⁵.

À mon avis, la question principale de cette enquête a été la dernière question : « selon vous, le FLE a-t-il un avenir en Afrique du Sud ? ». Tous les professeurs ont répondu que oui, le FLE a un avenir dans le pays. La raison de leur réponse se trouve peut-être dans la réponse à la question qui porte sur l'importance de promouvoir l'apprentissage du français. Les deux principales raisons citées sont 1) le fait que l'Afrique du Sud est un acteur important sur le continent africain où la langue française est largement répandue et 2) le français peut ouvrir des portes à des carrières internationales et au commerce mondial.

Dans le paragraphe précédent j'ai souligné que la réponse la plus importante de l'enquête est celle qui exprime l'espoir qu'ont les professeurs pour l'avenir de la discipline en Afrique du Sud. Je crois sincèrement que, si nous traduisons cet espoir en action, nous pouvons garantir un avenir pratique, efficace et précieux pour nos futurs diplômés. Pour ce faire, il faudra s'investir dans le développement de la discipline pour l'Afrique du Sud, en Afrique du Sud.

3.9. La décolonisation et le français langue étrangère en Afrique du Sud

C'est donc à la lumière des sections précédentes qui traitent de l'importance du français, une langue d'origine européenne, sur le plan mondial, africain et surtout sud-africain que j'en viens à discuter la décolonisation du FLE en Afrique du Sud.

Depuis 2015, les campus universitaires en Afrique du Sud bourdonnent de débats, manifestations et appels à la décolonisation des universités sud-africaines. Le thème de

³⁵ Je trouve très pertinente l'observation d'E2. En 2020, dans certaines universités il y a près de 200 étudiants inscrits en première année de français (la *University of Pretoria*, la *North-West University* et la *University of Cape Town* par exemple). D'autres ont de grands groupes jusqu'en troisième année (par exemple, la *University of Pretoria* et la *University de Stellenbosch*). Pourtant, les effectifs de personnel demeurent insuffisants pour pouvoir fournir l'attention individuelle dont un apprenant d'une langue étrangère a besoin.

la décolonialité, qui pour beaucoup d'étudiants découle du mouvement des #FeesMustFall³⁶, est pour certains encore une simple manifestation qui interrompt le déroulement normal de l'année universitaire, tandis que c'est devenu une véritable préoccupation des directions universitaires et chercheurs dans le pays. Pour donner suite au mouvement #FeesMustFall d'autres manifestations plus radicales et racistes ont aussi vu le jour pendant ce mouvement phare et des slogans comme #WhitenessMustFall³⁷ se sont confondus avec le message et le désir essentiels du mouvement en faveur de la décolonisation des curricula (Botha, 2018). J'insiste que cette thèse ne se lie aucunement avec ce genre de pensée qui va à l'encontre de l'intégration d'un peuple uni sud-africain et défavorise la décolonisation paisible de toute matière universitaire.

Aujourd'hui, au cœur du débat, on ne réclame pas une indépendance coloniale comme fut le cas en 1909-1910³⁸, mais une libération de la pensée africaine. Ce mouvement est malheureusement souvent stigmatisé comme étant un mouvement antiblanc, mais, à mon avis, la décolonisation des curricula peut mener à des discussions unifiantes entre les penseurs universitaires et les jeunes du pays. De plus, une recherche décolonisée pourrait révéler que l'Afrique (du Sud) est tout à fait capable de, et prête à, occuper une place importante dans la construction de la pensée universelle.

Lors d'une communication de presse l'ancien recteur de la *University of the Free State*, Jonathan Jansen, souligne à juste titre que, alors que le pays doit se focaliser sur une africanisation des curricula, le débat tourne autour de l'idée des compétences en mathématiques³⁹ et de l'installation dans d'autres lieux ou de la destruction des statues des défunts⁴⁰. Jansen (*University of the Free State*, 2017) définit la décolonisation comme le processus d'outrepasser les curricula qui sont purement issus de l'occident et donc dans la plupart des cas eurocentrés. Il explique aussi que

³⁶ Le mouvement des #FeesMustFall (littéralement, *chute des frais* universitaires) est une manifestation sociale qui a pour but de garantir l'accès à l'éducation universitaire gratuite à tous les citoyens sud-africains.

³⁷ Traduction littérale du chercheur : *chute aux Blancs*.

³⁸ L'Afrique du Sud devint indépendante du règne britannique en 1909. En 1910, l'Union Sud-Africaine fut créée. Ce n'est qu'en 1961 que la République fut établie.

³⁹ En se moquant, on répétait que les mathématiques sont identiques dans toutes les cultures.

⁴⁰ De nombreuses statues ont été déplacées ou sont en train de l'être suite aux demandes des étudiants locaux qui ne veulent plus voir certains personnages occidentaux (ex. Cecil John Rhodes et MT Steyn) sur les campus sud-africains.

les pays en voie de développement ont recours à ces théories occidentales qui forment les corpus académiques puisque les grands penseurs et méthodologistes se situent dans le monde développé. L'enjeu, selon lui, se trouve dans la création d'un savoir qui est centré sur l'Afrique sans davantage appauvrir les universités sud-africaines publiques. Pour ce faire, explique-t-il, il faudra un consortium de chercheurs dotés d'une expérience post-graduée adéquate qui sont stimulés par leur milieu de travail en vue d'être innovateur et audacieux sur le plan de la création des curricula (*idem.*).

La décolonisation n'est pas un visage noir ou un texte traitant de l'Afrique dans un cours de langue. La décolonisation doit, à mon avis, signifier le partage des savoirs et des contenus issus de l'Afrique, sans tenir compte de la couleur de peau et, dans certains cas, de l'origine (immédiate) non africaine, de l'auteur ou du créateur de contenus (voir le *Talisman Brisé* de RFI (2011), méthode de français conçue par un auteur européen, mais dont le contenu traite avec succès des éléments culturels africains en français pour les débutants).

En Afrique du Sud la seule langue coloniale, l'anglais, est aujourd'hui la *lingua franca* du pays alors que c'est la langue maternelle de seulement 11 % de la population. Le terme *décoloniser* existe bel et bien en anglais et retentit dans les dialogues et discussions universitaires, mais ce sont d'autres langues germaniques qui rappellent le terme *décolonialisation* qui existait jadis en anglais (Botha, 2018) et qui s'emploie parfois également dans les études littéraires francophones.

Nous entendons par le terme « décoloniser », « [d]onner l'indépendance à un pays jusque-là soumis au régime colonial » (Girac-Marinier, Nimmo et Pelpel-Moulian, 2019). Mais qu'en est-il de la recherche d'indépendance ou de croissance et évolution indépendante de la pensée autochtone ? Le terme mythique « décolonialiser » serait alors, à mon avis ôter ce que le colonisateur avait autrefois imposé, laisser évoluer de façon naturelle la pensée autochtone.

Puisque l'étudiant est déjà dans un espace qui lui est inconnu dans le cours d'une langue étrangère, il devient plus facile de lui ôter temporairement son identité culturelle liée à une identité de couleur de peau et de se concentrer sur le développement d'une identité nouvelle « sud-africaine », une identité qui se développerait initialement dans une langue étrangère qui lui devient de plus en plus familière et qui lui permettrait de

traduire ses pensées dans son milieu immédiat pourvu que le professeur lui fournisse un vocabulaire nécessairement relatif. Car la « décolonialisation » serait, pour l'académie sud-africaine, aussi façonner une culture académique qui est garantie d'un avenir sur le plan local et international.

En tant qu'enseignants dans un pays en voie de développement, nous sommes obligés par notre métier de fournir aux étudiants une éducation qui leur est utile en dehors de la salle de cours et en dehors de l'université. En ce moment nous ne répondons pas encore assez bien à cet objectif dans le cours de langue étrangère en Afrique du Sud. De ce fait, nous remarquons que dans les cours de langue étrangère en Afrique du Sud les étudiants apprennent un vocabulaire qui leur est surtout utile lorsqu'ils se rendent en Europe alors qu'ils n'arrivent pas à s'exprimer au quotidien sur leur environnement immédiat et leur vie de tous les jours car peu de manuels comprennent un lexique qui traite le milieu des étudiants en Afrique du Sud. Nous sommes donc obligés de penser à de nouvelles façons de présenter une langue étrangère qui se parle largement en Afrique pour que les étudiants puissent aussi interagir avec l'Afrique et d'autres pays francophones. Alors que cette interaction ne peut pas se limiter uniquement à l'espace francophone confirmé, l'étudiant doit aussi pouvoir échanger son point de vue dans la vie quotidienne, il doit être capable d'échanger de ses expériences dans des pays non francophones mais où le français est quand même employé, par exemple, dans le secteur du tourisme, le commerce international, *etc.*

Je souligne sincèrement, mais fermement, que la décolonisation ou *décolonialisation* ne signifie pas qu'on nie l'Occident mais plutôt qu'on reconnaît l'Afrique pour ses propres valeurs, patrimoines et avenir. La *décolonialisation* des curricula, dans le cas de l'Afrique du Sud, signifierait donc établir une identité unique et propre au contexte national au sein du milieu universitaire.

Il ne faut pas oublier que le français n'a jamais été une langue coloniale en Afrique du Sud. Pour cette raison, nous devons plutôt considérer la *décolonialisation* que la décolonisation du français langue étrangère. La *décolonialisation* nécessite de prendre la position d'une africanisation, voire une mondialisation de cette langue qui s'étudie en Afrique du Sud pour diverses raisons qui vont au-delà du territoire sud-africain et africain en général.

Malgré ces idéaux, le français est encore faussement perçu en Afrique du Sud comme étant une langue des Européens dont la majorité des locuteurs sont blancs, et surtout *élitiste*.

Mais le français s'avère très bénéfique pour l'Afrique du Sud, étant donné que c'est l'une des langues de travail de la SADC, que c'est une langue de commerce pour un éventail d'activités de développements sociaux et économiques et une langue des affaires dans le secteur privé pour de nombreux partenaires professionnels du pays sur le plan national, continental et intercontinental.

C'est ce dernier point que nous devons souligner dans les établissements d'éducation supérieure. Il ne faut pas oublier que la connaissance n'appartient à aucune langue mais que la langue est un vecteur des connaissances (Mpofu, 2019). Nous pouvons enlever la pensée coloniale qui ne correspond pas à notre situation en Afrique du Sud et utiliser le français comme langue mondiale pour transmettre des connaissances. Dans ce sens, la langue étrangère devient la langue d'enseignement des compétences et des philosophies qui correspondent plus au milieu d'enseignement.

3.10. Conclusion

3.10.1. La présence de la langue française

Quelle que soit la position géographique du français ou la raison de l'apprendre, cette langue est une vedette mondiale à tous les niveaux. Sa présence sur le continent africain impressionne et valide ainsi son existence en Afrique du Sud. Bien que l'Afrique du Sud l'accueille comme langue étrangère, le français fleurit dans des organisations éducatives et dans les centres culturels à travers le pays.

De plus, le français ouvre une porte vers la décolonisation de l'enseignement des langues étrangères en Afrique car, comme Emmanuel Macron le résume :

La langue française n'appartient à aucun d'entre nous mais est la propriété de tous. Elle s'est émancipée de son lien avec la nation française pour accueillir tous les imaginaires. [...] Quand je parle de langue française, je parle de nos langues françaises. Son épice n'est ni à droite ni à gauche de la Seine. Il est sans doute dans le bassin du fleuve Congo ou quelque part dans la région [et dans les cours de langues étrangères]. [...] [Nous devons] prendre acte du changement de statut du français, qui n'est plus la langue de la France.

(Conruyt, 2018)

Le présent chapitre aide à comprendre quelques-unes des complexités à considérer quand il est question de l'enseignement du FLE en Afrique du Sud. Dans le chapitre suivant je mets en évidence les principales méthodes d'enseignement des langues étrangères et je souligne certaines possibilités pour bien intégrer ces complexités dans un cours d'apprentissage de vocabulaire dont la pratique est tirée du domaine d'interprétariat. La question de l'isolement linguistique, une situation dans laquelle se trouve la province de l'État Libre concernant le français, crée le fond d'un type de néolaboratoire de langue.

4. Chapitre 4 : L'enseignement du français langue étrangère

4.1. Survol des siècles ; survol des innovations

Le chapitre précédent a mis au clair la position de la langue française dans le contexte sud-africain et a démontré quelle est sa situation dans les écoles et universités nationales. Afin d'arriver à ces informations, j'ai aussi discuté les questionnaires et réponses des professeurs de français en Afrique du Sud. L'une des questions comprises dans le questionnaire enquêtait sur l'approche didactique ou la méthode et la méthodologie employée(s) en cours de FLE.

Dans ce chapitre, je relève les méthodes et méthodologies les plus courantes dans l'enseignement du FLE qui sont les plus pertinentes à cette étude. Alors qu'il existe maintes méthodologies et approches, par exemple la suggestopédie ou la méthode par le silence, elles ne sont pas toutes pertinentes aux choix que j'ai faits dans le développement de mon approche proposée. Je discute aussi le rôle de la traduction dans le cours de langue étrangère et je mets en évidence une approche issue de l'Afrique du Sud qui a aussi largement inspiré cette recherche. Enfin, je discute ces points à l'égard du CECRL en examinant son rôle mondial dans l'enseignement des langues étrangères avant de démontrer sa position dans le contexte sud-africain.

Le chapitre présent sert de prétexte au chapitre 5 où je développe la conception de l'approche de l'enseignement du vocabulaire qui fait l'objet principal de cette thèse.

4.1.2. La méthode et la méthodologie

Les deux termes méthodes et méthodologie, quant au domaine didactique, sont des termes distincts qui contiennent tous les deux des sens ambigus. Ci-dessous je développe, tour à tour, les deux concepts.

Cuq et Gruca (2017, p. 263) expliquent que la méthode est soit « le matériel d'enseignement, » soit la « manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre ». Quel que soit le cas, la méthode précède alors la méthodologie qui, selon sa définition, fait une étude des méthodes en les traduisant en théories. La méthode,

quant à elle, naît en réponse aux exigences et défis émis par la société et en répondant aux besoins socioculturels. Dans le cadre de cette étude, la méthode, c'est-à-dire le matériel d'enseignement, se divise en deux champs : premièrement, les étudiants ont continué de suivre des cours de grammaire et d'acquisition de la langue en se servant de la méthode *Alter Égo + 2* (Hachette 2015-2016). En deuxième lieu, quand j'utilise le terme 'méthode', je fais référence aux supports de cours proposés dans le cadre explicite de cette recherche sous forme d'un cahier d'activités qui accompagnait le cours (Cf. [le Chapitre 5](#) (p.139))⁴¹.

Dans les paragraphes suivants je discute en détails certaines méthodologies, méthodes et approches de l'enseignement des langues, notamment la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, l'approche communicative, l'approche naturelle, la méthode communautaire, la méthode par le mouvement, l'immersion linguistique et l'incorporation de la traduction.

4.2. La méthodologie traditionnelle

Peu différente des méthodologies habituellement utilisées dans l'enseignement des langues classiques et anciennes (le grec ancien, le latin, l'hébreu, etc.), la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues se fonde principalement sur les principes et méthodes qui mettent en valeur les approches grammaire-traduction ou lecture-traduction. Cette méthodologie dite traditionnelle date de l'antiquité (Cuq et Gruca, 2017, p. 265).

Cette méthodologie met un fort accent sur l'enseignement et l'apprentissage des éléments grammaticaux dans le sens où l'apprenant se sert du lexique de la grammaire pour pouvoir accéder à l'apprentissage. Il est donc impératif que l'apprenant connaisse les termes grammaticaux (linguistiques) comme *sujet*, *verbe*,

⁴¹ J'ometts les romans et livres de cours pour le cours de littérature de ce module puisque, bien qu'il s'agisse d'un seul module universitaire, il est catégoriquement divisé en deux domaines à part, notamment Grammaire et Littérature.

objet. De plus, la méthodologie traditionnelle met en avant l'enseignement explicite de la structure de la phrase dans la langue étrangère.

Il est important de noter que, dans les méthodologies traditionnelles, « le rôle du maître (...) est central » (Martinez, 2017, p. 50). Qu'il s'agisse de l'écrivain natif que l'apprenant découvre en cours de littérature ou le maître du cours, soit l'enseignant, l'apprenant est continuellement conduit à suivre une structure dite *modèle* semblable à la structure grammaticale communiquée par son maître (*ibid.*). En tant qu'enseignant de langue étrangère en Afrique du Sud, je reconnais beaucoup d'avantages à un enseignement largement basé sur le transfert concret de la grammaire, mais je remets en question l'adhérence totale à la méthodologie traditionnelle qui, dans sa façon parfois élémentaire de l'enseignement (c'est-à-dire une façon unidirectionnelle enseignant – apprenant), ne prévoit, me semble-t-il, pas d'accompagner l'apprenant à découvrir sa propre expression dans la langue étrangère. L'apprenant n'est donc guère encouragé à former ni des expressions concrètes ni des pensées abstraites qui pourraient correspondre à son environnement socioculturel et géographique, voire à lui-même. Ce point sera davantage développé dans [le Chapitre 6](#) (p.177) de cette thèse.

Sur ce point et à propos de la méthodologie traditionnelle, Cuq et Gruca (2017, p. 266) soulignent aussi l'importance de l'enseignement du canon littéraire de la langue étrangère. Ce serait dans cette matière que l'apprenant ferait face à la grammaire et à l'expression exemplaire qu'il essayerait ensuite de s'approprier. Ce serait aussi à partir de cette littérature dont le *maître* fait le transfert oral que l'apprenant se construirait l'oralité de la langue étrangère qu'il imiterait. Rodríguez Seara (2001, p. 141) rappelle aussi que la méthodologie traditionnelle place « l'oral au deuxième plan ». On peut ainsi imaginer la fabrication d'une langue et d'un langage qui sonnent justes au niveau grammatical et même peut-être phonétique, mais qui, en temps réel, sans se laisser entièrement manipuler par l'apprenant, ne considère pas l'état perpétuellement changeant d'une langue vivante qui est assez souvent lié à l'expression orale.

Cuq et Gruca (2017, p. 265) sont d'avis que la méthodologie traditionnelle « ne souffrait pas l'ombre d'une remise en question tant elle était forte et répandue ». Il est aussi difficile de ne pas voir les avantages d'une méthodologie basée sur le *bon usage*

langagier. On remarque cependant une critique silencieuse à cause de l'apparition d'autres méthodologies et approches, telle que l'approche communicative et l'approche de la traduction à vue qui sont discutées plus tard dans ce chapitre.

Comme déjà mentionné ci-dessus, la traduction, voire l'alternance des codes linguistiques, joue un rôle important dans la méthodologie traditionnelle. Alors que ce point est discuté plus en détail plus tard dans ce chapitre, je tiens à mentionner que la traduction dans la méthodologie traditionnelle sert principalement à établir des listes de vocabulaire que l'apprenant se donne à apprendre par cœur. L'objectif de ce type d'approche ne sera pas que l'apprenant se construit un vocabulaire qui lui est propre dans la langue d'arrivée mais plutôt de superposer le lexique de la langue étrangère sur celui de la langue maternelle (la langue A) (Rodríguez Seara, 2001, p. 142). L'apprenant est ainsi mené à greffer la langue étrangère sur les repères de sa langue de référence principale – une approche qui se traduit à mon avis difficilement en véritable maîtrise d'une langue étrangère.

L'exercice de la traduction comme il est développé dans la méthodologie traditionnelle crée aussi chez l'apprenant l'illusion de pouvoir passer naturellement d'une langue à l'autre sans que ce passage se manifeste par une véritable maîtrise car, si l'apprenant change de code, il ne change pas nécessairement de structure grammaticale pour parfaitement véhiculer son vouloir-dire dans la langue étrangère.

Alors que je crois fortement que la méthodologie traditionnelle doit garder sa place dans l'enseignement des langues étrangères, elle doit se donner à l'adaptation et à la modification, comme toute méthodologie d'enseignement, pour mieux s'inscrire aux besoins et aux attentes de nos jours. Je la vois comme étant une méthodologie aux fins académiques plutôt que fonctionnelles dans le sens où elle répond aux éléments que l'on voudrait inculquer aux étudiants universitaires suivant des formations linguistiques, c'est-à-dire apprendre à formuler une expression scientifique et avoir une certaine maîtrise en orthographe et en écriture spécialisée. Elle ne convient cependant pas aux cours de langue où l'objectif est d'enseigner, par exemple, le français pour le tourisme, ou dans un centre de langues où souvent une grande partie des apprenants suivent des cours de langue pour enrichir leur bagage culturel sans forcément avoir le but d'exercer des métiers liés à la linguistique appliquée

(traducteurs, interprètes, éditeurs, *etc.*) où la maîtrise parfaite des systèmes linguistiques est indispensable.

4.3. La méthodologie directe

La méthodologie directe entre dans l'enseignement des langues au début du XX^e siècle quand elle fut prescrite de façon officielle dans l'éducation secondaire française avec comme premier objectif d'enseigner une langue afin que les apprenants puissent, premièrement, la parler, puis l'écrire. Cette méthodologie mène l'apprenant à se servir des acquis langagiers dès la première rencontre avec la langue (Cuq et Gruca, 2017, p. 266). L'essentiel de la méthodologie directe est de « faire parler *la* langue et non parler *de la* langue » (Martinez, 2017, p. 54).

Ainsi, la méthodologie directe se concentre avant tout sur l'acquisition du vocabulaire courant de la langue étrangère sans passer par la traduction et grâce à un lexique qui désigne « des réalités palpables » avant d'arriver « progressivement » et « selon une graduation » à un vocabulaire plus profond que l'enseignant fait connaître à l'aide des mots connus (Cuq et Gruca, 2017, p. 267). L'acteur principal dans la méthodologie directe est l'apprenant et ce sont effectivement les besoins de ce dernier qui orienteront le processus d'apprentissage. L'enseignant mettra aussi l'accent sur l'oralité de la langue, sa production et son intonation naturelles.

La nature de cette façon d'enseigner implique incontestablement le transfert de la grammaire sous « forme inductive et implicite » pendant que l'accent est mis en particulier sur l'acquisition de l'oral et de la bonne prononciation (Cuq et Gruca, 2017, p. 267). On pourrait interpréter cette façon d'enseigner comme étant très proche de l'acquisition par naturalisation, c'est-à-dire que l'apprenant se baigne dans la langue pendant que la grammaire explicite se confine aux coulisses.

Cette méthodologie est surtout très interactive et demande un engagement zélé de la part de l'apprenant car son succès est directement lié à sa participation orale dans la langue. Les apprenants se positionnent alors pour communiquer avec l'enseignant et entre eux-mêmes (enseignant<>élèves<>élèves). De même pour les contextes où l'apprenant se trouve dans un pays où la *lingua franca* serait la langue cible, car une

telle situation lui permettra d'inclure d'autres acteurs de la langue dans son engagement à l'acquisition.

Ce serait alors cette méthodologie qui crée la plateforme pour la réforme des langues étrangères et elle ouvre la porte à l'approche communicative que je discute plus tard dans cette section.

Ici, je relève aussi deux points qui nuisent à une mise en œuvre efficace de cette méthodologie dans la salle de cours sud-africaine.

Premièrement, en tant qu'enseignants en Afrique du Sud, nous remarquons souvent que les étudiants se sentent mal à l'aise dans le cours de langue étrangère pour diverses raisons. En tant que professeurs, nous ne pouvons pas nier le fait que nos étudiants sont souvent frustrés quand ils n'arrivent pas tout de suite à s'exprimer dans la langue cible avec la même vigueur et élocution qui leur est coutume dans la langue A. Aussi, dans le contexte sud-africain, nous devons nous demander quel rôle jouent les milieux familiaux et socioculturels dans l'apprentissage des langues étrangères, et ceci surtout dans une ambiance où l'on prend des mesures pour la décolonisation des curricula universitaires.

Le deuxième point touche aussi à la psychologie de l'étudiant qui représente la première génération de sa famille à suivre une formation universitaire. L'une des questions principales est de savoir si l'étudiant représentant de cette première génération se sent spécialement sous pression d'obtenir de bons résultats et en quelle mesure cette pression joue sur la performance et la participation de l'étudiant. Il est également important de prendre en considération que cette génération, présente aux cours avec des étudiants ayant grandi dans des foyers où la formation universitaire n'est aucunement une nouveauté, pourrait sentir une pression supplémentaire puisqu'elle doit, contrairement à ses confrères, s'adapter au contexte et à la culture universitaire.

Dans les cours des débutants j'entends régulièrement les étudiants dire qu'ils n'osent pas s'exprimer en français (ici la langue étrangère) avant d'avoir vérifié tous les mots dans un dictionnaire ou dans leur livre de peur que leurs camarades de classe ne se moquent des possibles erreurs. J'attribue cette « peur de parler » au contexte culturel sud-africain qui, me semble-t-il, est en soi moqueur des langues et des accents. La lutte de l'enseignant n'est donc plus uniquement de transférer les compétences

nécessaires pour réussir au cours, mais aussi d'inculquer un respect mutuel aux apprenants de langues tout en sensibilisant ceux-ci au fait que le parcours, alors qu'il se fait de façon collective dans un cours, est/reste différent pour chacun.

4.4. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale, tout comme la méthodologie directe, se crée en contestation à la méthodologie traditionnelle et pour répondre aux besoins pressants des apprenants. Elle se répand dans l'enseignement des langues étrangères durant la période de 1940 à 1970. Cette méthodologie se base largement sur des méthodologies militaires d'enseignement qui apparaissent au cours de la Seconde Guerre mondiale quand de nombreux militaires, notamment américains, ont eu besoin de compétences communicatives en langue étrangère. Ce fut le linguiste Leonard Bloomfield qui a créé « *la méthode de l'armée* » (*The Army Method* ou, plus tard, *The Oral Approach* ou encore *Situational Language Teaching* en anglais), qui commence à s'intéresser à l'enseignement scolaire après son emploi de deux ans au sein de l'armée américaine. La méthodologie audio-orale fut surtout l'objet de recherche dans les pays anglophones grâce à sa popularité initiale aux États-Unis où cinquante-cinq universités la mirent en pratique (Rodríguez Seara, 2001, pp. 147-148; Cuq et Gruca, 2017, p. 268; Martinez, 2017, p. 57-58).

La méthodologie audio-orale s'inspire de la psychologie du béhaviorisme (ou du comportementalisme) et du structuralisme linguistique. Le structuralisme linguistique est présenté surtout sous forme de « *drill patterns* » ou « cadres syntaxiques ». Ces *drill patterns* font inculquer chez l'étudiant des structures dites « normales » et les plus « courantes » de la langue au moyen d'une répétition d'énoncés en contexte, qui font souvent partie de dialogues ou simulations contextuelles ou encore dans le laboratoire de langue où l'étudiant a accès aux enregistrements des voix natives dont il peut se servir dans le but de bien apprendre la prononciation (native) des énoncés. Il est aussi important de noter que la méthodologie audio-orale insiste sur l'usage unique de la langue étrangère en salle de cours, ainsi simulant une immersion linguistique, au moins pendant les quelques heures de contact avec le professeur ou avec le matériel

d'enseignement (Rodríguez Seara, 2001; Cuq et Gruca, 2017, p. 268; Martinez, 2017, p. 57).

La méthodologie audio-orale part du concept de se fonder sur le béhaviorisme verbal. Ce concept prétend une série de trois éléments, notamment l'antécédent, le comportement et le comportement conditionné qui se traduit dans le domaine de l'enseignement de la langue en *stimulus / réponse / renforcement* (Skinner, 1948; Martinez, 2017, p. 59). Skinner (1948, p. 37) explique la tendance du comportement verbal commençant par un stimulus antécédent, c'est-à-dire qu'il existe un contexte qui exige un certain comportement verbal ou énoncé. En réponse à ce contexte l'énoncé se produit. Quand ce comportement, le fait d'avoir produit un énoncé, est renforcé, on commence à développer un comportement verbal. À force de répéter ce processus le comportement s'automatise car la répétition consolide une habitude langagière (Cuq et Gruca, 2017, p. 269).

À titre d'exemple, observons l'enfant qui commence à parler. L'enfant qui voit sa mère énoncer une série de sons qui sont semblables au mot « maman » et la mère lui répond en le prenant dans ses bras. Dans ce scénario le fait d'être pris dans les bras de sa mère est le stimulus ou l'élément déclencheur antécédent observé par l'enfant ; cet élément déclencheur évoque chez lui l'énoncé « maman » ; son énoncé est ensuite renforcé par la réaction de sa mère.

C'est ce genre de répétition que l'on a également observé dans les laboratoires de langue et sur laquelle se fonde la méthodologie audio-orale. L'apprenant est exposé à un élément déclencheur antécédent (que ce soit auditif ou visuel) qui évoque une réponse orale. Le renforcement est alors l'encouragement du professeur ou bien la réalisation par l'étudiant de sa réussite.

Martinez (2017, p. 59-60) rappelle aussi que la méthodologie audio-orale vit le jour à l'époque de la première apparition des magnétophones. Grâce à ces machines la méthodologie audio-orale peut mieux prioriser l'oral par des « exercices structuraux intensifs et hors toute situation réelle (*ibid.*) ». Ce même phénomène réapparaît au XXI^e siècle dans les applications de téléphones portables qui mettent l'apprentissage des langues à portée de main.

Pourtant, Cuq et Gruca (2017, p. 269) relèvent le fait que, dans la méthodologie audio-orale, le vocabulaire et la grammaire explicite prennent une position secondaire alors

que l'accent est généralement mis sur l'usage. Selon eux (*ibid.*) la répétition qui est le produit d'une mémorisation et d'une imitation oblige à l'apprentissage une grammaire inductive.

Cette grammaire inductive est communiquée à force de la répétition habituelle sollicitée ci-dessus et par l'aspect de la linguistique structurale dans la méthodologie audio-orale. Cette linguistique dite « distributionnelle » (Bloomfield, Harris, Fries dans Martinez, 2017, p. 59) se dresse sur deux axes : l'axe paradigmatique, responsable pour la distribution des éléments de l'énoncé, et l'axe syntagmatique qui permet la transformation par le biais de la substitution de l'énoncé.

Dans le schéma ci-dessous on aperçoit l'énoncé initial « il est vieux » sur l'axe paradigmatique. En suivant la logique dans le sens vertical du schéma et grâce à la substitution cet énoncé est transformé au fur et à mesure en « tu es riche » tout en respectant la grammaire authentique et régulière de la langue étrangère.

	Axe paradigmatique		
Axe syntagmatique	il	est	Vieux
	il	est	Jeune
	elle	est	Jeune
	elle	est	Riche
	tu	es	riche

La méthodologie audio-orale a ensuite été sérieusement critiquée par des mentalistes comme Noam Chomsky pour qui l'apprentissage d'une langue requiert des compétences innées, mais aussi par d'autres domaines de recherche tels que celui de la grammaire générative-transformationnelle et encore de la psychologie (Cuq et Gruca, 2017, p. 269; Martinez, 2017, p. 60).

La méthodologie audio-orale s'éclipse de la littérature scientifique après ses trente ans de gloire et donne le relais aux méthodologies plus modernes comme l'approche communicative et la perspective actionnelle.

Tout compte fait, on ne peut pas ignorer les éléments propices de cette méthodologie et surtout lorsque l'on pense à notre société individualiste de l'ère numérique. Si la méthodologie audio-orale permettait d'apprendre une langue dans l'isolation, ses

principes seraient aujourd'hui avantageux pour des contextes d'enseignement où la langue étrangère n'est pas à la portée de l'apprenant. Certes, on peut mettre en avant l'argument qu'il existe très peu d'isolation linguistique grâce aux connexions Internet mais la question se pose si l'étudiant débutant dans une langue sait où se renseigner pour trouver des sources fiables et, si oui, s'en servira-t-il (Cf. [le Chapitre 6 Section 2 – Partie A du questionnaire : Devoirs](#) (p. 181)). L'étudiant s'étant inscrit dans un cours présentiel, comme cela se fait à la *University of the Free State*, s'attendrait à un premier contact avec la langue qu'il apprend. La méthodologie audio-orale (et bien sûr la méthodologie audio-visuelle) offre cette possibilité, quoique simulée, et la fausse immersion linguistique dans des contextes exceptionnels pour lesquels elle a été créée.

N'oublions pas qu'à la base la méthodologie audio-orale était destinée à enseigner aux militaires américains qui, n'ayant pas de contact avec les langues qu'ils apprenaient, devaient rapidement acquérir ces langues. À la *University of the Free State*, où les étudiants ne sont pas sûrs d'avoir un contact direct avec le français en dehors de la salle de cours, ce type de méthodologie semble être opportun. On ne peut nier le fait que les circonstances qui produisent l'isolement complet de l'étudiant pendant son apprentissage grâce à la méthodologie audio-orale dans le laboratoire de langue sont semblables aux circonstances d'isolement imposées par la situation socioculturelle et géographique des étudiants dans l'État Libre.

Dans [le Chapitre 5](#) (p.139) j'explique comment le programme proposé dans cette thèse s'est inspiré de la méthodologie audio-orale et l'importance du « laboratoire de langue » moderne, réinventé et individuel pour l'étudiant de l'État Libre et des contextes similaires.

4.5. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Si c'est aux États-Unis que naît la méthodologie audio-orale en réponse aux exigences d'apprentissage des langues de l'armée américaine, c'est en Europe, et plus précisément en France, où l'on voit l'apparition de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (désormais SGAV). Cette nouvelle ère d'enseignement des

langues serait une réponse à la question menaçante de l'anglais qui se répand après la deuxième guerre mondiale comme *lingua franca* dans des organisations internationales et la lutte des autres langues, notamment le français, pour garantir leur (co)existence avec cette nouvelle dominance linguistique. La stratégie de la France était de voter une politique qui promouvrait « la diffusion de la langue française à l'étranger et [à] adopter des mesures pour faciliter son apprentissage » (Cuq et Gruca, 2017, p. 270). Ces nouveaux objectifs et nouvelles politiques ouvrent la voie aux linguistes, grammairiens et pédagogues français Georges Gougenheim et Paul Rivenc qui, avec leur équipe de chercheurs, établissent des listes lexicales qui deviendront les composants principaux d'un « français élémentaire » qui se traduira en deux méthodes audiovisuelles, notamment le *Français fondamental premier degré*, comprenant un lexique de 1475 mots et le *Français fondamental second degré* comptant 1609 mots. Le lexique (et les structures grammaticales) enregistré en deux degrés dans ces méthodes représenterait les mots les plus fréquents de la langue française dont on aura inévitablement besoin pour assurer une première communication de base. En établissant ces listes, on a classé le vocabulaire selon la fréquence d'apparition des mots dans des contextes quotidiens. Ces listes, et finalement les méthodes, ont été établies en s'inspirant de la linguistique structurale et de la notion du structuro-global de Ferdinand de Saussure (certains chercheurs, notamment Pierre Martinez, nient le rôle des théories saussuriennes) et Charles Bally. Les deux méthodes du *Français fondamental* sont vues aujourd'hui comme étant la base de la réforme qui introduira la méthodologie SGAV dans l'enseignement des langues étrangères et donnera suite à la première vraie méthodologie sgavienne *Voix et Image de France*, qui apparaît en 1960 et est issue des travaux de Paul Rivenc et Raymond Renard (Rodríguez Seara, 2001, p. 149; Cuq et Gruca, 2017, pp. 270-271).

Tout comme avec la méthodologie audio-orale, la méthodologie SGAV privilégie les compétences orales comme premier objectif d'enseignement. De ce fait, ce n'est qu'à partir d'environ 60 heures de cours que l'on introduit l'élément de l'écrit. Le cahier de l'apprenant représente un livre d'images sans transcription de dialogues (Cuq et Gruca, 2017, p. 272).

Grâce aux développements technologiques de reproduction de matériels (images, films, sons) dont le coût a considérablement baissé laissant ainsi ces matériels à la portée d'un plus grand public, la méthodologie SGAV ne fait plus uniquement recours

à des outils audios comme a fait la méthodologie audio-orale mais s'empare d'un plus grand éventail de ressources en classe en entremêlant maintenant aussi du visuel lié directement à un audio accompagnant. Martinez (2017, p. 61) souligne que dans la méthodologie SGAV il ne s'agit plus simplement d'incorporer des images, des chartes ou des schémas dans le plan de leçon car ces outils sont disponibles depuis longtemps, mais qu'il est simultanément important d'établir un lien inévitable et intrinsèque entre le son et l'image et de les unir « de sorte que c'est *autour de cette association* [étroite] que se construisent les activités ».

C'est pour cela que, selon Cuq et Gruca (2017, p. 271), le pivot réel de l'enseignement audio-visuel est le dialogue qui « véhicule » la langue courante traduite en « situation de communication de la vie quotidienne, » ce qui est la question clé de la méthodologie SGAV.

Ces *situations de communication de la vie quotidienne* sont communiquées par le support visuel didactique (images et films) et c'est la coordination méticuleuse de celles-ci avec l'aspect sonore accompagnant qui mène l'apprenant à concevoir par voie audio-visuelle une compréhension globale de la situation à laquelle il se confronte. Le sens est naturellement favorisé par cette disposition axée sur la visualisation des situations familières (*ibid.*).

Martinez (2017, p. 62) résume les fondements de la méthodologie SGAV en cinq points :

- Une théorie linguistique explicitement structurale pour le contenu et la progression⁴² ;
- Une primauté résolue à l'oral ;
- Une forte intégration des moyens audiovisuels ;
- Une théorie de l'apprentissage fondée sur une « structuration mobile des stimuli optimaux » (certains comprendront, à tort : « behavioristes ») ;

⁴² Je rappelle que, selon Martinez, la méthodologie SGAV ne suit pas les théories de la linguistique structurale de Saussure, mais adhère seulement à celles de Bally. Ce point est aussi contesté par des chercheurs comme Puren, Besse et Rodríguez Seara. Besse dans Rodríguez Seara (2001, p. 150) est d'avis que la méthodologie SGAV correspond plus à la méthodologie directe européenne qu'à la méthodologie audio-orale malgré ses fortes ressemblances avec cette dernière.

- Une conception globale de la communication ouverte in fine sur la pratique sociale.

Tenant compte de ces points principaux et se rappelant globalement des ressources exploitées en cours par exemple le visuel situationnel comme images (souvent sous forme d'un recueil d'images sans transcription des dialogues substituant le livre d'élève) et films, et les enregistrements des dialogues, dont les deux éléments représentent une situation issue de la réalité sous forme d'une petite histoire ou scénario vraisemblable, on remarque l'impact du support didactique sur le déroulement de la leçon selon la méthodologie sgavienne.

La leçon sgavienne traditionnelle combine cinq phases interdépendantes de façon linéaire et non détachables les unes des autres aussi appelées les *moments de la classe*. Le tableau suivant met en perspective décortiquée ces phases d'après Cuq et Gruca (2017, p. 272) et Martinez (2017, p. 63-67) :

Tableau 4 : Phases opérationnelles de la méthode sgavienne

	Phase	Objectifs	Activités	Matériel
Sens de la progression	Présentation	Compréhension globale de la situation (simulation de la réalité) représentée	Activités vives et dynamiques dans une « situation de communication » comme faire examiner les images ou faire écouter les dialogues	Enregistrements des dialogues (en premier lieu), images, film fixe, texte (après environ 60 heures de cours). Les éléments de cours sont associés les uns avec les autres
	Explication	Vérifier que l'apprenant fragmente correctement les unités sonores Isolation des unités sonores	Analyse des dialogues image par image et ensuite séquence par séquence Isolation des unités sonores	Pareil pour la phase de présentation
	Répétition	Correction phonétique et mémorisation des structures présentes dans le dialogue	Activités de prononciation et de mémorisation Jeux de rôle	Pareil pour la phase de présentation

	↓	Mise en situation des éléments appris dans les premières phases dans des contextes légèrement différents de ceux déjà rencontrés	Activités d'expansion, substitution et transformation Jeux de rôle	Cartes thématiques
	↓	Réemploi avec plus de spontanéité des concepts et éléments acquis	Jeux de rôle	Cartes thématiques

4.5.1. Phase 1 : Présentation

La première phase sert d'introduction au cours et au scénario (lieu, thème, *etc.*) et de prise de conscience du matériel du cours (images, son, texte – alors à partir des 60 heures d'apprentissage). L'objectif de l'enseignant est de garantir la compréhension globale de l'apprenant, c'est-à-dire s'assurer que l'apprenant différencie entre les éléments du matériel du cours et qu'il sait comment ces éléments sont liés : le dialogue fait référence aux images, *vice versa* et ainsi de suite.

Martinez (2017, p. 63) souligne que la présentation se fait « sous forme vivante ». Il est donc important que l'enseignant soit engagé dès le commencement du cours et qu'il s'emploie à attirer l'attention de l'apprenant sur les documents déclencheurs.

4.5.2. Phase 2 : Explication

Dans cette phase l'acteur principal est l'enseignant qui vise à « faciliter » la compréhension. Avec l'accent sur l'oral on doit prévoir des problèmes liés à la phase d'explication qui peut gravement ralentir le déroulement de la leçon, ce qui obligera l'enseignant à adapter sa façon d'assurer la compréhension. On note aussi que ces ennuis sont principalement dus au fait que l'enregistrement sonore serait un « crible phonologique » car l'apprenant reçoit et traite les *phonèmes* sans forcément savoir faire la différence entre les *morphèmes* exprimés (Martinez, 2017, p. 64).

Ainsi, à l'oreille inhabituée du débutant il pourrait être difficile de faire la différence entre les mots isolés dans les deux phrases *elles ont trois ans* et *elles sont trois ânes* (cette dernière est grammaticalement fautive, un fait qui passera encore inaperçu au

débutant). L'enseignant vise tout le long de cette phase à évoquer chez l'apprenant une automatisation et une conceptualisation des faits qui mènera à la prise de conscience, l'adoption et l'appropriation d'une règle linguistique (grammaticale ou socioculturelle) (Martinez, 2017, pp. 64-65).

De même pour le contexte et la pratique socioculturels. Par exemple, vouloir enseigner le fonctionnement du tutoiement et du vouvoiement à un apprenant qui connaît bien la langue afrikaans est moins laborieux que de faire comprendre ce fonctionnement à un apprenant dont l'anglais est la seule langue (et culture linguistique) de référence. La situation exige par conséquent que l'enseignant sensibilise l'apprenant à une variété de structures phonétiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques d'où apparaîtra à l'apprenant le sens (tant au niveau lexical qu'au niveau socioculturel) de l'énoncé de l'exercice (*ibid.* 2017, p. 65).

Aussi important que dans la première phase est le dynamisme de l'enseignant. Puisque cette méthode veut que la langue cible soit la seule langue à employer en cours, l'enseignant doit s'investir au maximum afin de retenir l'attention des apprenants qui peuvent commencer à s'ennuyer lorsqu'ils ne comprennent pas tout de ce que dit l'enseignant. L'adaptabilité dans le registre et le choix lexical de l'enseignant représentent alors deux facteurs principaux qui feront la réussite ou l'échec de cette phase.

4.5.3. Phase 3 : Répétition

Une fois que l'enseignant aura garanti la compréhension des apprenants, il passera à la phase de la répétition pendant laquelle le rôle principal retombe sur l'apprenant.

La répétition étant toujours l'un des moyens principaux de retenir des informations et de créer des automatismes, l'apprenant est conduit à faire une série d'exercices divers de répétition comme l'apprentissage par cœur (que ce soit seul ou en groupe) avec l'aide ou non des enregistrements, des jeux de rôle ou de la dramatisation (Martinez, 2017, p. 66). L'enseignant intervient pour corriger la prononciation et l'élocution.

Les activités abordées dans cette phase n'introduisent aucun nouvel élément et l'apprenant peut s'appuyer sur les compétences acquises, à l'exception de celle de la prononciation, lors des deux premières phases.

4.5.4. Phase 4 : Exploitation (et réemploi)

La phase de l'exploitation permet pour la première fois à l'étudiant de varier légèrement les nouveaux acquis. Cette phase sert de passage vers la phase suivante et l'éventuelle spontanéité indépendante dans l'emploi des compétences visées de la leçon.

De légères différences sont introduites par le biais de petites expansions, substitutions ou transformations que Martinez (2017, p. 67) dénomme des « opérations systématiques » car elles fonctionnent sur le même principe de la linguistique structurale évoquée dans la sous-section portant sur la méthodologie audio-orale de ce chapitre. La progression de ces opérations doit se dérouler de façon graduée, dosée, simple et adaptée, motivée, active, construite sur une analyse linguistique, progressive, naturelle, centrée sur le thème initial, courte, variée et rapide.

Ainsi, à force de répéter *elle voit, elle voit, elle voit la balle* l'apprenant commence à développer (*expansion*) la phrase et donc aussi le lexique appris dans les premières phases de la leçon. La même phrase peut aussi changer grâce à la *substitution* des éléments syntaxiques par des éléments équivalents : *elle voit la balle, il voit la balle, ils voient les raquettes*. Ou encore, pour aller plus loin, la phrase change par la transformation : *ils voient les raquettes, ils les voient*.

Cette phase permettra à l'apprenant d'apercevoir plus précisément la grammaire implicite et inductive de la méthodologie SGAV qu'il consolidera dans la phase suivante.

4.5.5. Phase 5 : Transposition

La phase de transposition permet à l'apprenant de réaliser avec plus de liberté et de spontanéité des activités semblables à celles de la phase précédente afin de démontrer la maîtrise absolue des éléments acquis. Les activités de cette phase se

présentent souvent instinctivement selon le déroulement naturel de la leçon et sont facultatives (Cuq et Gruca, 2017, p. 272; Martinez, 2017, p. 67).

Il semble y avoir une vacillation impressionnante entre les deux acteurs de la salle de cours, notamment l'enseignant et l'apprenant. Afin de réussir une leçon sgavienne, les deux parties doivent comprendre leur interdépendance et s'engager mutuellement à fin d'accomplir la tâche didactique. Le dynamisme du professeur doit être le tremplin dont se lancera ce partenariat. C'est donc aussi ce point de la méthodologie SGAV qui est sévèrement critiqué puisque ce type d'interaction permet bien à l'apprenant de communiquer avec d'autres locuteurs non natifs (les autres apprenants) et le cas échéant avec un seul locuteur natif (l'enseignant), mais rarement, voire jamais, interagir avec des discours spontanés entre deux ou plusieurs locuteurs natifs (Rodríguez Seara, 2001, p. 150).

Vers la fin des années 1970, la remise en question de la reproduction faible du matériel didactique et surtout authentique annonçait l'appel à l'évolution de cette méthodologie qui précède l'approche communicative (Rodríguez Seara, 2001, p. 151; Cuq et Gruca, 2017, p. 273). Selon Christian Puren (1995, p. 3), cette nouvelle approche s'est principalement basée lors de ses premières années sur la cohérence sgavienne : document déclencheur sous forme de dialogue de base, un concept que l'on remarque encore aujourd'hui, me semble-t-il, dans les méthodes communicatives dites modernes comme *Taxi* (2003) et *Rond Point* (2004).

Je note ici que la méthodologie SGAV est souvent accompagnée de la méthode par le silence, ou bien de certains aspects qui proviennent de cette dernière qui s'est développée à la même époque. La méthode par le silence, étant une méthode non conventionnelle, privilégie, quant à elle, et contrairement à ce que l'on s'attend d'un cours de langue, le silence de la part de l'étudiant afin de lui permettre de se familiariser avec les structures de la langue rencontrées dans les documents du cours. Cette méthodologie s'appuie aussi sur l'autocorrection, et la découverte et la mémorisation du lexique et des structures (Cuq et Gruca, 2017, p. 285).

4.6. L'approche communicative

À l'issue des années 1970 et la gloire de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, l'approche communicative surgit sur la scène de l'enseignement des langues étrangères avec comme but primaire et distinctif d'apprendre, comme son appellation le relève manifestement, à *communiquer* en langue étrangère. Cette nouvelle urgence de savoir communiquer en langue étrangère était directement liée à l'élargissement des frontières des pays de l'Europe qui favorisait la mobilité et la migration inédites intra-européennes fortement encouragées par le Conseil de l'Europe créant ainsi le besoin de communication interculturelle et en langue étrangère des professionnels s'installant dans d'autres pays européens. Il est important de noter que cette approche engage manifestement du matériel axé sur des domaines spécifiques pour répondre aux besoins de ces apprenants. Elle accompagne l'intégration culturelle que l'on trouve dans la migration puisqu'elle souligne aussi la maîtrise et l'aptitude aux « sciences de la communication » de sa langue cible issues des situations quotidiennes (Cuq et Gruca, 2017, pp. 273-274, 277; Martinez, 2017, pp. 70-71).

Le développement de cette approche a aussi introduit les questions de ce qu'est *communiquer* et ce qu'est *connaître* une langue. À partir de ces définitions l'approche se déploie avec un « objectif fonctionnel de l'apprentissage » (Martinez, 2017, p. 73).

La réussite d'une communication se trouve dans les *compétences* de communication qui comprennent quatre éléments distincts qui relèvent des « conditions pragmatiques de l'usage de la langue » et d'où est issu le fondement des unités didactiques sur les plans oral et écrit que l'enseignant incorporera dans sa leçon. Ceci est critiqué à cause de l'usage fidèle de l'approche communicative car c'est « en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication et en fonction de l'intention de communication » que l'on apprend véritablement à *communiquer*. Ainsi ces quatre éléments promeuvent la communication par l'interaction des interlocuteurs au lieu de la communication unidirectionnelle et dépendent du respect des règles du jeu communicatif (Cuq et Gruca, 2017, p. 275).

Ces quatre éléments se divisent en quatre composantes, notamment une *composante linguistique*, une *composante sociolinguistique*, une *composante discursive* et une *composante stratégique*.

La composante linguistique renvoie à la connaissance et la maîtrise des règles et des structures de la grammaire, de la phonologie et du lexique de la langue. Selon Cuq et Gruca (2017, p. 275) la maîtrise de cette composante serait insuffisante pour réussir la communication en langue étrangère. Martinez (2017, pp. 74-75) ajoute à la simple maîtrise linguistique aussi la maîtrise du paralinguistique (c'est-à-dire la mimique, les gestes, *etc.*), un élément important aussi de la composante stratégique. Ce serait aussi, me semble-t-il, la présence de la composante paralinguistique qui distingue l'utilisateur débutant de l'utilisateur intermédiaire et ensuite de l'utilisateur indépendant car avec cette maîtrise l'utilisateur s'engage entièrement dans l'acte de communiquer et la communication ne passe plus uniquement par les éléments linguistiques.

La maîtrise de la composante sociolinguistique permettra à l'apprenant d'adapter sa langue au contexte socioculturel dans lequel a lieu le discours. On peut imaginer savoir adapter le registre et respecter les normes et les règles de l'interaction (Cuq et Gruca, 2017, p. 275; Martinez, 2017, p. 75). En français connaître la différence entre le tutoiement et le vouvoiement et savoir distinguer leur usage selon la situation serait, chez le débutant, un exemple de maîtrise d'une composante sociolinguistique.

La composante discursive demande à l'apprenant de démontrer sa capacité de respecter les paramètres du contexte de communication pour ainsi garantir la cohésion et la cohérence de la situation globale de communication (*ibid.*). Cette composante demande des compétences extralinguistiques qui peuvent varier d'une langue à l'autre. Pour l'apprenant il est, à mon avis, aussi important d'apprendre celles-ci que de maîtriser la composante sociolinguistique.

La dernière composante, celle de la stratégie, illustre l'aptitude de l'apprenant à se servir des tactiques stratégiques pour combler les lacunes langagières dont il pourrait faire preuve à tout moment de son apprentissage. On peut voir ces stratégies de correction et de compensation de la compétence linguistique et bien sûr aussi sur la compétence sociolinguistique (*ibid.*).

Cela devient la responsabilité des didacticiens et inévitablement celle des enseignants de pouvoir garantir l'inclusion de ces composantes dans la leçon. Avec un fort accent

toujours sur la production orale et écrite (alors que parfois attardé dans certaines méthodes au début de l'apparition de cette approche) qui laisse souvent à côté l'enseignement direct de la grammaire, il incombe à l'enseignant d'attirer l'attention de l'apprenant à l'aide des documents authentiques sur un enseignement de grammaire notionnelle explicite (Cuq et Gruca, 2017, p. 276).

L'approche communicative est une approche d'enseignement notionnelle et fonctionnelle de la langue dont la leçon s'inspire généralement d'un « acte de parole » (dialogue, texte, *etc.* qui mettent en évidence les unités minimales de la conversation) dérivé d'une situation précise du réel et qui démontre la capacité du langage (et bien entendu aussi de *la langue*)⁴³ d'agir sur le réel. Dans la linguistique le concept de la notion est celle d'une « catégorie d'appréhension ou [...] de découpage du réel » (Martinez, 2017, p. 72). Ainsi les langues différentes ont des systèmes variables pour faire référence aux genres, nombres, tailles, localisations, formes, *etc.* La notion linguistique varie d'un groupe culturel à l'autre et l'on pourrait même imaginer des variations au sein d'un groupe culturel.

Quant à la fonction, elle désigne « une opération que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde » (Galisson et Coste, 1976 dans Martinez, 2017, p. 72). La fonction est donc la raison de l'acte de parole et se traduit dans la leçon par l'objectif pragmatique qui enseigne à l'apprenant un *savoir-dire* ou mieux encore un *savoir-faire* et *savoir-être* communicatif au lieu des simples savoirs (Martinez, 2017, p. 75-76), à partir du contexte opérationnel de l'acte de parole.

Le regroupement du lexique et des structures grammaticales par thème (une notion qui s'est étendue dans l'approche actionnelle puisqu'elle met également l'accent sur le situationnel) fait en sorte que l'apprenant acquiert des connaissances sémantiques (au niveau des notions et fonctions) dont l'emploi lui est clair dans des situations de communication précises. Cette façon de transmettre les éléments lexicaux et grammaticaux vise plutôt à les classer et encourage la réflexion chez l'apprenant au lieu de l'inciter à accumuler des listes de vocabulaire qu'il devra mémoriser et qui contiennent de simples mots abstraits et dépourvus de sens contextuel. Un véritable

⁴³ Ici « langage » désigne la capacité de communiquer tandis que « langue » fait référence aux outils (voire au code) nécessaires pour communiquer.

retour au sens compris dans les structures grammaticales de la langue est évident dans cette approche et l'apprenant reconnaît une progression grammaticale *plus souple* qui est déterminée par son rôle d'acteur principal et autonome dans l'apprentissage (Martinez, 2017, pp. 73-75, 77). La contextualisation des éléments linguistiques est, dans cette approche, élémentaire car elle favorise davantage les documents déclencheurs *authentiques* que les documents fabriqués pour objectif pédagogique (Cuq et Gruca, 2017, p. 276).

À partir de ces documents dits authentiques et en fonction des besoins individuels des apprenants, on peut supposer que chaque apprenant se construira donc un lexique et éventuellement une expression individuels et uniques puisqu'il ne retiendra que ce que lui est nécessaire pour répondre à ses besoins langagiers prescrits par les objectifs pragmatiques du cours. On ne peut pas nier que les objectifs d'apprentissage et les besoins langagiers de deux personnes seront aussi identiques qu'ils peuvent être différents. Ainsi confrontés par le même cours deux apprenants en retiendront certes des éléments similaires mais aussi d'autres éléments qui correspondent directement à leurs besoins individuels. Cette façon de voir l'apprentissage de l'apprenant de langue étrangère me semble naturelle car elle renvoie à la notion et la fonction qui sont significatives de l'approche communicative puisque la perception du réel diffère d'un individu à l'autre. Ainsi, pour le professionnel voulant apprendre une langue étrangère pour faire avancer sa carrière les objectifs seront incontestablement différents de ceux de l'étudiant universitaire.

Martinez (2017, p. 79) souligne également que c'est aussi l'enseignant qui risque de s'éloigner d'une approche purement communicative dans les contextes entièrement scolaires et que l'apprenant pourrait être moins sensible à cette approche lorsqu'il s'agit de passer des évaluations où une pression supplémentaire de vouloir exprimer la *bonne réponse* prendrait le dessus sur l'expression authentique et spontanée (et peut-être erronée) de l'apprenant. Cela étant dit, je reconnais qu'il y aura des similarités dans les besoins et les objectifs, surtout au niveau débutant, mais plus l'apprenant progresse dans la maîtrise de la langue plus on verra se développer un lexique individuel et unique.

Cette façon de présenter le lexique, c'est-à-dire en laissant l'apprenant retenir ce dont il a besoin, est intéressante et permet à l'apprenant d'exprimer plus rapidement ses

premiers besoins langagiers en langue étrangère. Cependant, cela ne créerait-il pas une fausse croyance de maîtrise linguistique précoce quand l'apprenant arrive à s'exprimer selon la fonction prescrite de la leçon sans forcément savoir adapter les compétences grammaticales à d'autres réalités ? Cette illusion limitera la construction d'une « personnalité [exhaustive] de sujet parlant » qui est, selon Martins-Baltar (1976, dans Martinez, 2017, p. 82), primordiale au passage du processus d'apprentissage d'une langue étrangère à une langue maîtrisée car l'illusion de maîtrise crée l'impression que le lexique acquis pour répondre aux besoins immédiats suffit à une plus grande maîtrise globale de la langue. Pour éviter ce phénomène l'enseignant peut, quant à lui, soulever des mots, expressions et structures « ratés » par l'apprenant en tirant l'attention sur leur importance et leur usage. Martinez (2017, p. 78) rappelle que c'est avec *modération* que l'enseignant interviendra pour corriger et évaluer pendant qu'il se tient, en tant qu'incontestable référence linguistique, sur l'arrière-plan en laissant augmenter l'autonomie de l'apprenant.

L'engagement du professeur est évidemment un facteur décisif dans la réussite de l'approche communicative en classe. Bien que les besoins langagiers de l'apprenant soient la force directrice du cours, il me semble que c'est l'engagement et la présentation du cours adhérent à l'approche communicative faite par l'enseignant qui mènent l'apprentissage à son aboutissement plus que dans d'autres méthodologies où il y a une faible interaction relevant du réel entre l'enseignant et l'apprenant et où l'enseignant prescrit au lieu de faciliter l'apprentissage (méthodologie traditionnelle, méthodologie directe, etc.). L'enseignant doit donc être créatif dans sa présentation afin de soutenir l'intérêt de l'apprenant tout au long du processus d'apprentissage.

Outre les critiques mentionnées ci-dessus, cette danse d'improvisation qu'est l'approche communicative demande, à mon avis, d'autant plus à l'enseignant de combiner diverses méthodes d'enseignement dans sa mise en pratique. Les lacunes et les contradictions en matière de concrétisation des acquis semblent trop nombreuses pour valider l'adoption unique et l'emploi de cette approche dans le contexte d'apprentissage formel (bien que cette approche se caractérise par son adaptabilité (Martinez, 2017, p. 71)). L'enseignement de la grammaire dans l'approche communicative, parfois non linéaire comparé à d'autres méthodes d'enseignement adhérentes à l'approche communicative, ne pourvoit pas assez rapidement les structures explicites nécessaires et exigées par l'enseignement universitaire pour

accomplir les travaux des étudiants. En même temps, comme Germain (1991 dans Puren, 2003, p. 33) a suggéré, l'approche communicative n'est qu'une forme des méthodologies qui existent déjà comme, par exemple, l'approche naturelle, la méthode suggestopédique et la méthode communautaire.

Pourtant, il est impressionnant de voir que depuis 40 ans cette approche subsiste dans les contextes universitaires (en Afrique du Sud) où l'objectif des cours de langue étrangère n'est pas uniquement d'acquérir la langue cible mais aussi d'apprendre à rédiger des textes scientifiques et à analyser des textes littéraires ; deux compétences qui ne sont que légèrement prises en compte dans l'approche communicative et qui peuvent être soit renforcées soit affaiblies lors d'un enseignement issu de la perspective actionnelle, qui en soi est l'évolution naturelle et en quelque sorte l'extension de l'approche communicative.

4.7. La perspective actionnelle – application universelle ?

Alors que certains didacticiens, notamment Martinez, ne considèrent pas que la perspective actionnelle soit aussi liée à l'approche communicative qu'elle ne le semble, d'autres (Puren, 2006; Bourguignon, 2007; Saydi, 2015; Cuq et Gruca, 2017), y compris moi-même, sont de l'opinion que le lien existant entre les deux demeure incontestable. De plus, je me permettrais même de considérer l'approche actionnelle comme étant une application « passe-partout » car, en introduisant un enseignement axé sur la réalisation d'une tâche (ou action), elle peut s'appliquer à quasiment toutes les méthodologies dans ce que cette *tâche* peut se définir de nombreuses façons comme de réaliser une traduction, négocier un contrat, commander un repas, expliquer un élément grammatical, etc. La perspective actionnelle, comme définie par le CECRL, a de ce fait pour but de « parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Cuq et Gruca, 2017, p. 278). Le but de cette approche est d'aboutir à l'activité langagière directement liée à l'apprentissage. La perspective actionnelle n'est donc pas une méthodologie en soi, mais plutôt une méthode (Cuq et Gruca, 2017, pp. 278-279). De ce fait, rédiger un essai scientifique sur un thème littéraire ne devrait pas non plus

être exclu de l'approche actionnelle, bien que sa mise en œuvre dans un tel contexte puisse être considérée comme étant hérétique.

La perspective actionnelle renforce donc les compétences de l'apprenant en attirant l'attention plutôt sur les savoir-faire maîtrisés qu'en exposant les lacunes de ceux-ci. Tout au long de l'apprentissage l'apprenant est encouragé à compléter la pensée « je peux... / je peux faire ... » dans le contexte de la tâche qui fait l'objet de la leçon (Conseil de l'Europe, 2018). Ces tâches représentent donc aussi des simulations de la réalité, voire de vrais scénarios, par exemple lors de la réalisation d'une tâche créative pluridisciplinaire comme la mise en scène d'un défilé de mode ou un cours de peinture. La leçon de langue en est tirée afin de consolider l'action (la tâche) avec la langue. Le fait que le CECRL s'appuie aussi fortement sur l'emploi de l'approche actionnelle, indique qu'il est probablement nécessaire que les pays où les langues européennes sont enseignées suivent ses directives et visent à concevoir un enseignement qui va de pair avec les attentes des pays européens où les apprenants se serviront, pour la plupart, éventuellement de ces langues. De plus, la majorité des méthodes et des matériels pour l'enseignement des langues européennes respectent aussi les dispositions mises en avant dans le CECRL, il ne serait donc que naturel que l'enseignement de ces langues corresponde à la fois au CECRL et à l'approche actionnelle. La dernière section de ce chapitre explore davantage le CECRL et le besoin de le normaliser sur le plan mondial.

4.8. Méthodologies non conventionnelles

La section précédente a mis en avant les méthodologies et les approches les plus courantes dans le domaine de l'enseignement des langues. Alors que ces méthodologies et approches dominent dans les cours conventionnels, il est important de noter qu'il existe de nombreuses méthodologies et approches non conventionnelles et souvent faites sur mesure. Dans cette section je présenterai brièvement quelques-unes de ces méthodologies et approches à la lumière d'exemples contextuels.

4.8.1. L'approche naturelle

L'approche naturelle se conçoit à partir de 1977 suite à une collaboration entre Tracy Terrel et Stephen D. Krashen (Cuq et Gruca, 2017, p. 287). Cette approche

s'inspire largement des théories que Krashen lui-même a élaborées sur l'acquisition des langues chez l'adulte. La théorie de Krashen suggère que la compétence linguistique et la compétence communicative sont le résultat d'un contact avec la langue dans un contexte particulier qui se donne à faciliter la compréhension. L'apprenant organise lui-même inconsciemment les structures linguistiques de la langue qu'il apprend pour aboutir à une grammaire complète dont il se servira dans une situation réelle pour exercer la compétence communicative. Il arrive à le faire grâce à un contact persistant et constant avec la langue étrangère. Après un certain temps, l'apprenant aura(it) établi un répertoire lexical (des mots et des structures) actif et passif (Krahnke, 1985, pp. 592-593).

L'approche naturelle prétend que le contact adéquat avec une langue serait suffisant pour guider un apprenant à assimiler la langue et en devenir un usager autonome dans un contexte de communication quotidienne où l'on fait recours aux aptitudes de la communication dite personnelle. Cette approche n'est donc pas adaptée à un enseignement où l'objectif serait aussi l'acquisition de la langue scientifique (Krahnke, 1985, p. 594). De plus, le seul rôle de l'enseignant est d'être référant de la langue et facilitateur de la conversation ou d'autres moyens de communication ; il ne corrige que les erreurs linguistiques et n'intervient que quand les erreurs nuisent gravement au sens (Krahnke, 1985, p. 595).

Ce type d'approche prospérerait dans un contexte où l'apprenant se trouve également immergé dans la langue en dehors de la salle de cours. Le concept de [l'immersion linguistique](#) (p. 122) est brièvement discuté plus tard.

4.8.2. La méthode communautaire

La méthode communautaire, souscrivant à la méthodologie communicative et par conséquent à l'approche actionnelle, s'appuie sur l'activité communicative d'un groupe dans lequel les apprenants se servent de leurs interactions et des messages qu'ils veulent transmettre au groupe pour ainsi créer des situations nécessitant des compétences de communication en langue étrangère. Il est intéressant de noter que, dans un premier temps, cette méthode n'a pas recours aux manuels et que l'expression et la compréhension orales sont privilégiées. Ce genre d'interaction qui fait partie de la méthode communautaire (je rappelle [la différence entre méthodologie et méthode](#) à la page 97 et qu'ici il s'agit d'une façon d'enseignement des langues)

peut s'appliquer à la plupart des méthodologies modernes et elle est également renforcée par le CECRL qui souligne l'importance des savoirs d'interaction que développe cette méthode (Cuq et Gruca, 2017, p. 284).

4.8.3. La méthode par le mouvement

La méthode par le mouvement est développée par James Asher au milieu des années 1960 et met l'accent sur la compréhension et l'expression orales. Cette méthode introduit des actions et le lexique par le biais d'un mouvement narré, soit par le professeur, soit par le matériel de cours, par exemple : l'enseignant ouvre la porte et ferme la porte en disant « j'ouvre la porte ; je ferme la porte ». Ainsi, l'apprenant est conduit au sens de l'action et tisse le lien entre l'acte moteur et l'énoncé. Une fois que le lien est créé et que la compréhension est garantie, l'enseignant peut changer les acteurs et finalement les actions. De cette manière il peut, par exemple, demander à un étudiant de compléter l'action pendant qu'un autre joue le rôle du narrateur qui décrit la situation. L'enseignant vise à s'éclipser aussi vite que possible et prend plutôt le rôle de metteur en scène. Cette méthode se fusionne facilement avec d'autres méthodes d'enseignement (Asher, 1969, p. 4; Cuq et Gruca, 2017, p. 285).

La traduction des énoncés est souvent impliquée afin de savoir si l'apprenant a véritablement compris l'énoncé, mais cette vérification pourrait aussi bien se faire en menant un jeu de « Jacques a dit » pendant les dernières minutes du cours.

4.8.4. L'immersion linguistique

Alors que l'on comprend à juste titre par l'immersion linguistique que l'apprenant est exposé au maximum à la langue qu'il apprend, l'immersion linguistique dans l'enseignement des langues va au-delà d'une simple mise en milieu linguistique de l'apprenant. Trop souvent l'immersion linguistique est interprétée comme synonyme d'un apprentissage uniquement passif et sous réserve d'un déplacement physique de l'apprenant vers un pays où la langue est parlée. Certes, ce type d'immersion « classique » du séjour linguistique serait plus avantageux que d'autres immersions (par exemple un séjour chez une famille qui parle la langue cible mais qui vit dans un pays où cette la langue est une langue étrangère), car il ne permet pas (ou presque pas) d'échappatoire vers une autre langue que la langue cible et oblige ainsi l'apprenant à se servir de cette langue en situation non académique et en dehors de

la salle de cours, mais le séjour linguistique n'est plus pour autant la seule immersion linguistique dans nos cours de FLE aujourd'hui. En même temps, l'immersion linguistique à titre de séjour linguistique ne devrait pas se faire indépendamment des cours de langue structurés (peu importe la méthodologie ou la méthode), mais devrait à tout prix accompagner les cours afin d'offrir à l'apprenant l'occasion de mettre en pratique les compétences acquises en cours et d'en découvrir et d'en développer de nouvelles.

Sur ce point Cuq et Gruca (2017, p. 298) conseillent également que l'apprenant soit guidé à comprendre aussi les règles sociales et les pratiques culturelles de la langue (et culture) cible qui sont souvent difficiles à transmettre dans une salle de cours ou dans un contexte géographique non ou peu francophone. Cuq et Gruca (*ibid.*) insistent également sur le fait que le séjour linguistique se prépare et qu'il y a un suivi sous forme d'évaluation.

4.8.5. L'immersion traditionnelle et classique courte et longue

À part le séjour linguistique, c'est-à-dire l'immersion traditionnelle, on identifie actuellement trois types d'immersion dans la didactique des langues, notamment l'immersion classique, l'immersion longue et l'immersion courte. Ces trois types d'immersion s'inscrivent dans la scolarisation générale de l'apprenant où la langue cible est souvent la deuxième langue. Ces immersions linguistiques sont observées dans des établissements scolaires en Europe comme les *Schola Europaea* (les Écoles européennes) dont la vocation est de « dispenser un enseignement multilingue et multiculturel à des enfants des cycles maternel, primaire et secondaire » (*Schola Europaea*, s.d.). Ce type d'immersion existe aussi bien dans d'autres pays bi- ou plurilingues comme le Canada et, de façon moins institutionnelle, et pourtant institutionnellement obligatoire⁴⁴, en Afrique du Sud. L'immersion linguistique dans le contexte sud-africain s'attribue largement au fait que les onze langues officielles du pays ne sont pas développées de la même façon pour en avoir un usage équivalent

⁴⁴ J'attribue cette immersion obligatoire au fait que de nombreux élèves sud-africains sont obligés de faire leur scolarité en une langue d'enseignement qui n'est pas leur langue maternelle. De ce fait ils participent à une sorte d'immersion linguistique en allant à l'école.

au niveau institutionnel et la majorité de ces langues ne sont pas (encore) la langue d'instruction dans les lycées et les universités.

Le profil de l'immersion linguistique décrit ci-dessus représente largement l'immersion classique et œuvre vers le bilinguisme de l'apprenant.

L'immersion longue (ou précoce selon Cuq et Gruca, 2017) commence dès les premières années de scolarisation (l'école maternelle ou l'école primaire). Cuq et Gruca (2017, p. 299) décrivent l'immersion longue comme étant « caractérisée par un choc linguistique » quand tout d'un coup l'apprenant est confronté par la langue cible qui deviendra la langue d'instruction et qui représentera bientôt la seule langue de scolarisation sans que la langue maternelle soit jamais réintroduite. Ce type d'immersion est courant dans les anciennes colonies africaines, sud-américaines, insulaires où la langue coloniale est toujours la seule langue d'instruction à l'école. Grâce au développement des langues indigènes (outre l'afrikaans⁴⁵), la scolarisation en Afrique du Sud commence de plus en plus à représenter ce modèle d'immersion linguistique. Cependant de fortes campagnes ont été mises en place en faveur de la scolarisation en langue maternelle, bien que sa réalisation dépende toujours du développement accéléré et durable des langues indigènes, de la formation des professeurs autochtones en matières différentes et à tous les niveaux, et de l'intérêt des communautés natives. En 2017 la Cour suprême sud-africaine a donné raison aux initiatives gouvernementales qui mettraient en place des bourses d'études pour les professeurs voulant se spécialiser dans l'enseignement des matières comme les mathématiques et les sciences naturelles avec comme langue d'instruction ces langues moins développées et dont l'enseignement de ces matières est destiné aux régions rurales (Ampofo-Anti, 2017).

Suite à l'adoption de l'anglais comme seule langue d'enseignement dans la majorité des universités sud-africaines, l'immersion linguistique de l'anglais augmente aussi à l'intérieur du pays. Dans ce contexte il s'agit d'une immersion tardive et courte qui

⁴⁵ Ici, j'exclus l'afrikaans car cette langue, bien qu'indigène, a été largement promue par le gouvernement sud-africain pour garantir son statut de langue universitaire. Les natifs de la langue afrikaans en bénéficient jusqu'à aujourd'hui dans de nombreux milieux, notamment celui de l'éducation puisqu'il existe une grande quantité d'écoles et de lycées où l'afrikaans est la langue d'instruction. De plus, certaines universités continuent à offrir un enseignement bilingue (anglais et afrikaans) pour répondre aux désirs de leurs étudiants.

correspond directement au principe que l'étudiant aurait été scolarisé, dans certains cas, en une langue autre que la langue d'instruction dans les universités⁴⁶ (Cuq et Gruca, 2017, p. 299). Il faut noter que cette immersion n'est valable que pour un pourcentage des étudiants s'inscrivant à l'université et qui seront pour la première fois confrontés à un enseignement dans une différente langue. Se peut-il que l'étudiant soit ignorant de cette immersion d'un point de vue linguistique ou même didactique puisque l'apprentissage de l'anglais n'est pas l'objectif principal mais la langue anglaise sert plutôt à rendre disponible une éducation équivalente et de qualité à tout(e) citoyen(enne) ?

Pour revenir à la langue française, l'immersion linguistique des étudiants apprenant le français comme langue étrangère à la *University of the Free State* pose un énorme problème à cause du manque de possibilités de se retrouver en contact avec la langue en dehors de la salle de cours.

Avec une communauté francophone quasiment non existante et une petite Alliance Française organisant très peu d'événements si ce n'est des événements de promotion de cours, il incombe à la Section de français de l'université (aussi petite avec deux membres de personnel) d'organiser des événements afin d'offrir un contact avec la langue française en dehors de la salle de cours aux apprenants de français, au premier plan les étudiants de la *University of the Free State* et au deuxième plan la communauté francophone et francophile, d'avoir accès au français aussi en dehors de la salle de cours. De ce fait, la Section de français de la *University of the Free State* propose des cours de conversation (hors programme) et un ciné-club mensuel. Malheureusement l'intérêt des étudiants manque. À l'introduction d'un nouveau cours de conversation au début de 2018, nous, les professeurs de la Section de français de la *University of the Free State*, avons été choqués quand les étudiants ont ouvertement exprimé leur désintérêt des cours de conversation non obligatoires mais le voyage pour l'immersion, même si c'est vers un autre pays africain (et non francophone : le Lesotho) et les activités pluridisciplinaires les séduisent. Cependant il est évident que l'immersion ou, au moins, un contact constant avec la langue

⁴⁶ Je note que cela n'est pas le cas pour ces élèves dont la scolarisation s'est faite en anglais ou pour qui l'anglais est la langue 1.

française est nécessaire pour leur donner l'occasion de peaufiner les compétences acquises en cours⁴⁷.

4.8.6. Le séjour purement linguistique sans formation explicite

De nos jours, nous remarquons beaucoup de nouvelles initiatives dans le domaine de l'apprentissage avec des programmes faits sur mesure (Cf., par exemple, [le Chapitre 3 : Une langue politique, économique, universitaire et sociale](#) (p.69)), il n'est donc que naturel que la façon « faite sur mesure » se répand aussi dans l'organisation du séjour linguistique. Il existe de nombreux programmes scolaires et universitaires permettant des séjours aux apprenants ressortissant de milieux académiques ou voulant entrer dans un apprentissage formel d'une langue étrangère (qu'il s'agisse des centres de langue – par exemple l'Alliance Française, des écoles ou universités), voire des établissements formels offrant des formations intensives comme, par exemple, les *Middlebury Language Schools* qui proposent des stages d'immersion avec des règles strictes et la promesse de pouvoir parler, vivre et rêver dans la langue cible du matin au soir tout en suivant des cours en présentiel et sur place (*Middlebury Language Schools | Intensive Summer Programs*, 2018).

Cependant il existe peu de programmes accompagnants pour, par exemple, les professionnels expatriés dans leur apprentissage de la langue cible et l'éventuelle intégration culturelle dans le pays d'accueil. À cet égard, Cédric Ghennouchi crée en 2018 une nouvelle initiative pour répondre aux besoins d'immersion linguistique sans avoir recours aux cours formels. L'« AirBnB » de l'immersion linguistique, *Nativing* permet à l'apprenant de séjourner chez un « coach linguistique » pendant une période fixe afin de fournir à celui-ci l'occasion de « vivre » dans la langue cible. Le coach, ayant suivi une formation de coaching linguistique sans être professeur ou ayant suivi une formation didactique, offre au participant la possibilité de vivre l'immersion linguistique (Ghennouchi, 2018).

Pour revenir à la question de la didactique des langues, Puren (2003, p. 28), mettant en cause l'universalité méthodologique, relève trois points critiques qui, pour moi, expliquent pourquoi il est si important que les professeurs de FLE (ou bien toute

⁴⁷ Je rappelle que ce point est élaboré plus en détail dans le [Chapitre 3 : Le français langue étrangère en Afrique du Sud](#) (p. 52).

langue qu'elle soit enseignée comme langue première, seconde ou étrangère) suivent une formation didactique afin de mieux connaître l'éventail de méthodologies existantes. Il y a, me semble-t-il, une tendance dans les universités sud-africaines de dire que la formation préparatoire des maîtres de conférences n'est cependant pas une exigence préalable à l'embauche et le point focal est premièrement sur les compétences de recherche et académiques avant de mettre en valeur la capacité d'enseigner. Les connaissances et les pratiques acquises lors d'une telle formation pourraient ensuite guider l'enseignant à développer sa propre approche didactique qui répond aux besoins et exigences particuliers du contexte socioculturel et géographique du cours (de langue). Puren (*ibid.*) enquête sur trois points, notamment 1) la diversité des niveaux, 2) la diversité des situations et 3) la diversité des objectifs dont les réponses doivent jeter les fondations du développement d'un programme d'enseignement.

4.9. L'incorporation de la traduction (moderne) dans le cours de français langue étrangère

Depuis des décennies il semble que la tendance d'exclure une deuxième langue, soit une langue de référence, du cours de langue étrangère prospère. Le désir de vouloir éloigner l'apprenant de la prédisposition de « greffer » la langue cible sur la langue de référence principale serait fondé dans la bonne volonté de tout professeur de langue, or on ne peut ni prescrire ni contrôler ce que fait l'apprenant dans l'intimité de ses pensées.

Pourtant, la traduction continue d'être observée dans les cours de langue. Vermes (2010, p. 84) rappelle qu'il existe une différence entre la traduction pédagogique et la traduction professionnelle : si la traduction pédagogique se préoccupe principalement de la langue et des formes syntaxiques, la traduction professionnelle met essentiellement l'accent sur le contenu. En même temps, la fonction de la traduction pédagogique serait d'améliorer la compétence linguistique en langue étrangère des apprenants et cette traduction est premièrement destinée au professeur, et non pas au lecteur natif, qui se servira de la traduction pour vérifier la bonne acquisition des compétences linguistiques enseignées (*Ibid.* p. 83).

L'une des principales méthodes de la traduction pédagogique provient de la méthodologie traditionnelle grammaire-traduction qui, quant à elle, a été largement critiquée et a été suivie d'une série de méthodologies qui privilégient davantage les quatre compétences de la communication traditionnelle : l'expression orale, la compréhension de l'oral et des écrits et la production écrite.

Comme avec toute méthodologie ou approche, il existe de nombreux inconvénients et avantages à l'enseignement de la traduction dans le cours de langue étrangère. L'emploi de la traduction est surtout critiqué pour l'introduction de textes à traduire qui sont trop souvent dépourvus de leur contexte ou d'indicateurs situationnels (Vermes, 2010, p. 86). En même temps il est considéré que l'introduction des exercices de version⁴⁸ (la traduction vers la langue maternelle, voire la principale langue de référence) peut créer chez l'apprenant la fausse impression d'un parfait équivalent des deux structures linguistiques et le mènerait à oublier la forme de la structure apprise dans la langue étrangère parce qu'il renforce la structure dans sa langue maternelle (Bloomfield, 1933, p. 505; Vermes, 2010, p. 87; Cuq et Gruca, 2017, p. 359). Selon Vermes (2010, p. 86) le premier problème avec la traduction pédagogique est donc la notion que la traduction ne pourvoit pas les éléments déclencheurs obligatoires à l'apprentissage d'une langue étrangère et qu'elle ne renforce nullement le comportement linguistique adapté de la langue étrangère.

Selon Newson (1998 , p. 64 dans Vermes, 2010, p. 87), la traduction dans le cours de langue ne prévoit souvent pas le développement de compétences orales sans l'introduction des stratégies communicatives. Sur ce point, Vermes (*ibid.*) reconnaît qu'il est impératif d'inclure aussi la traduction verbale dans la traduction pédagogique, ce qui peut répondre aux demandes à l'oralité dans l'enseignement.

Nombreux sont les didacticiens qui reconnaissent les types de traduction pédagogique brièvement mentionnés ci-dessus, mais qu'il s'agisse de la traduction écrite ou verbale ils semblent être unanimes que la traduction pédagogique ne pourrait être une véritable approche ou méthode. De courtes interprétations (traductions verbales) ou des traductions de textes abrégés, voire de phrases solitaires, font trop souvent l'objet de la traduction pédagogique et, dans un tel cas, la traduction ne servirait qu'à

⁴⁸ L'exercice de thème représentant alors la traduction vers la langue étrangère.

débloquer la communication en cours et/ou à vérifier la compréhension des élèves⁴⁹ par le biais de courts extraits verbalisés auxquels les apprenants répondent avec un équivalent dans leur langue maternelle ou *vice versa* (Vermes, 2010, p. 87; Cuq et Gruca, 2017, p. 361).

De la même façon, le cours de langue étrangère ne peut pas remplacer la formation explicite et spécialiste du traducteur ou de l'interprète et ne devrait pas tenter de le faire. C'est dans le cours de langue que l'apprenant se doit de travailler la langue qui pourrait éventuellement devenir l'une des langues actives de ce potentiel traducteur ou interprète. Certes, on reconnaît la différence entre la traduction pédagogique et la traduction professionnelle (ainsi que son enseignement) mais ne serait-ce pas la mauvaise compréhension des deux cours, l'un par les professeurs de langue et l'autre par les traducteurs ou les professeurs de traduction qui crée cette division entre les deux camps ? Et pourquoi, (l'enseignement de) la traduction professionnelle ne pourrait-elle pas aussi bénéficier à l'apprenant de langue ?

En 2008 Jeanne Van Dyk propose sa réponse. Van Dyk (2008, p. 102) suggère que ce n'est pas tant « la pratique de la traduction [pédagogique] qui doit être mise en cause [dans le cours de langue], mais une utilisation de la traduction qui va à l'encontre de l'objectif communicatif ». Elle reconnaît également que l'on ne peut empêcher l'apprenant de traduire mentalement depuis sa langue maternelle (ou principale langue de référence qui fut, lors de l'étude de Van Dyk, l'anglais, tout comme c'est le cas pour une grande majorité de Sud-Africains alors que l'anglais n'est pas leur langue maternelle). Afin d'éviter que les apprenants traduisent de façon formelle en faisant un simple transcodage de leur vouloir-dire original dans leur langue de départ, il faudrait, selon Van Dyk, leur enseigner à traduire « de manière professionnelle » (*ibid.*; Van Dyk, 2008).

Van Dyk (*ibid.*) propose de cette manière d'enseigner aux étudiants à faire des exercices de traduction à vue – une technique d'interprétation largement répandue et basée sur la théorie des sens née de l'acte d'interpréter et développée par Danica Seleskovitch et Marianne Lederer (Herbulot, 2004, p. 309).

⁴⁹ Il faut noter qu'il s'agit dans ce contexte du cours de langue moderne étrangère.

Cette théorie des sens provient du principe de la déverbalisation qui explique comment l'interprète de conférence arrive au détachement absolu du code linguistique (mots et phrases) pour traiter le sens pur du vouloir-dire de l'orateur. Par la suite, l'interprète passe par la phase de la reverbération ou la réexpression pour faire connaître le sens au public. L'admiral (2005, p. 476) décrit la déverbalisation comme étant l'articulation entre la phase de compréhension et celle de la réexpression, on peut donc en déduire qu'une déverbalisation ne serait pas possible si l'apprenant (ou plus souvent l'interprète) ne comprenait pas au minimum le texte source. Van Dyk (2007) propose des textes sources en langue de référence afin de garantir cette compréhension.

Sur ces fondations, Van Dyk (2008, p. 100) considère que c'est « par le biais de la traduction à vue vers le français [la langue enseignée ou étrangère], [que] les étudiants en langue peuvent apprendre à effectuer les deux opérations qui constituent la déverbalisation, à savoir une compréhension et une réexpression ». De plus, étant donné que l'apprenant a maîtrisé ces deux opérations, il serait aussi en mesure de se servir de la même « traduction de sens » quand il traduit mentalement avant de s'exprimer.

Consciente du fait que les apprenants de langue ne disposent pas encore des compétences linguistiques nécessaires pour effectuer des traductions professionnelles dans le vrai sens du terme, Van Dyk (2008, p. 100) dit explicitement que lorsque l'on introduit initialement la traduction à vue dans le cours de FLE (ou certainement toute autre langue étrangère) « l'objectif recherché n'est pas de former des traducteurs professionnels, mais d'accélérer la progression des étudiants de français en ce qui concerne leur compétence de communication ». Pour ce faire, elle rappelle qu'il est primordial de respecter certaines conditions afin de garantir la réussite d'une traduction interprétative (pédagogique) selon les théories de la traduction du sens. Il est également de grande importance que l'enseignant respecte l'expression individuelle de l'apprenant lorsque ce dernier décide de s'exprimer avec « les mots et les moyens certes limités, mais propres » à lui-même (Van Dyk, 2008, p. 106). La surveillance de près de chaque apprenant et son expression individuelle demandent aussi que l'enseignant gère fidèlement la quantité et le type d'aide qu'il apporte à l'apprenant ainsi que l'intervention des autres apprenants sur le travail d'un camarade de classe, ce qui garantira que l'apprenant ne se trouve jamais

en situation d'échec (Van Dyk, 2008, p. 109), un phénomène, à mon avis, que tout enseignant de langue étrangère doit consciemment s'efforcer d'éradiquer de son cours.

Je n'ai pas à réexpliquer la critique qui existe envers la méthode par la traduction classique (souvent un simple transcodage) dans le cours de langue, mais la méthode proposée par Van Dyk semble respecter aussi bien les principes fondamentaux des méthodologies dites communicatives que ceux de la traduction, qui sont inévitables lors du processus d'apprentissage chez l'apprenant de langue étrangère. Van Dyk aurait-elle mis en place les phases fondamentales de ce que l'on appellera plus tard, on l'espère, la méthodologie interprétative de l'enseignement des langues ?

La communication (expression) orale est explicitement visée dans cette approche, le seul texte étant celui du texte source imprimé – on peut aussi imaginer des textes audiovisuels. L'absence de l'écrit, et donc aussi des dictionnaires, oblige l'étudiant à emprunter des stratégies de communication et de substitution dont nous nous servons tous les jours. Van Dyk (2008, p. 105) explique que, même si ces stratégies sont « moins évidentes en langue étrangère », ce sont justement ces stratégies qui permettront aux apprenants de combler les lacunes lexicales sans devoir passer d'une langue à l'autre par le biais d'un transcodage.

Pourtant, il me semble, pour arriver à un stade où l'apprenant peut se servir de textes authentiques, comme il a été le cas dans les cours et observations de Van Dyk, et où il aura la flexibilité lexicale nécessaire pour accomplir la tâche de la traduction à vue, l'apprenant doit déjà avoir atteint un certain niveau (élevé) en langue étrangère. Van Dyk (2007) estime cette compétence linguistique au niveau A2 du CECRL que je discute dans la section suivante de ce chapitre.

C'est en contemplant ce niveau requis par mes étudiants à la *University of the Free State* pour pouvoir introduire l'approche de Van Dyk que j'ai commencé à établir les idées élémentaires qui ont donné suite à cette étude. Le manque de compétence linguistique et le niveau inférieur à celui que Van Dyk avait observé dans son étude, demandaient une étape formatrice afin de combler au maximum les lacunes lexicales des apprenants et de pouvoir introduire les exercices de traduction à vue sans que les apprenants se retrouvent dans une situation d'échec total. Je rappelle que la

conception de cette étape formatrice sous forme d'une approche pour accélérer l'apprentissage du lexique est discutée dans [le Chapitre 5](#) (p. 139) de cette thèse.

Dans cette section du chapitre 4, j'ai discuté brièvement les approches, les méthodes et les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères à la lumière de la situation à la *University of the Free State* afin de décrire le milieu dans lequel cette étude s'inscrit.

La section suivante décortique le Cadre européen commun de référence pour les langues et son intérêt en Afrique du Sud.

4.10. Le CECRL et les examens certifiés DELF/DALF

Le *CECRL : apprendre, enseigner, évaluer* a été publié en 2001 qui fut aussi l'année européenne des langues. Ce cadre a pour un premier objectif de servir comme outil de référence à celui/celle qui entreprend d'élaborer de façon « transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible » des directives pour les programmes de langues, des curricula et supports d'apprentissage et d'enseignement, et pour l'évaluation des savoir-faire linguistiques en langues étrangères (européennes). Disponible en 40 langues, le CECRL est aujourd'hui le cadre de référence pour les langues dans les 27 États membres du Conseil d'Europe, mais il ne se limite pas uniquement aux frontières européennes car il est consulté et employé dans divers pays hors d'Europe (Conseil de l'Europe, 2018).

En 2018 le volume complémentaire du CECRL est publié. Ce nouveau volume comprend pour la première fois aussi des descripteurs de niveau qui ont un lien direct avec la médiation qui est devenue un concept phare dans les sociétés plurilingues et pluriculturelles modernes. Il est également important de noter que le volume complémentaire du CECRL prévoit aussi pour la première fois des descripteurs de compétences pour les langages des signes. Cet ajout correspond directement aux objectifs initiaux du CECRL qui visent à contribuer « de façon fondamentale à la jouissance effective du droit à l'éducation ainsi qu'à d'autres droits de l'homme et des droits des minorités » (Conseil de l'Europe, 2018).

En somme, le CECRL souligne des concepts de compétence relevant des principes les plus importants quant à l'usage d'une langue. L'accent sur ces concepts de compétence fait surtout allusion, et sans vouloir insister, à une façon innovatrice de comprendre la méthodologie d'enseignement ainsi que le renouvellement et la restructuration de l'enseignement et des programmes d'apprentissage (Cuq et Gruca, 2017, p. 197).

4.10.1. Le CECRL dans le monde

Tout professeur de langue qui se sert du CECRL doit cependant s'obliger à aussi connaître le contexte dans lequel ce cadre a été conçu et ensuite élaboré. Le titre du CECRL nous amène déjà à comprendre que ce cadre de référence a été conçu pour le contexte européen et qu'il répond donc premièrement aux défis dans les systèmes éducatifs européens ainsi que dans le système éducatif global de l'Union européenne et vise à remédier à un enseignement incohérent des langues étrangères dans les frontières européennes. Les compétences langagières selon les différents niveaux mesurables proposés par ce texte, principalement et premièrement pour les langues de l'Union européenne, ont fait du CECRL un livre de consultation lors du développement des cours, des méthodes et des méthodologies. Ces cours, méthodes et méthodologies sont souvent exportés hors de l'Europe par des enseignants de langues étrangères, qu'il s'agisse d'enseignants natifs⁵⁰ expatriés ou d'enseignants non natifs qui, eux, se sont formés dans des pays étrangers, qu'ils enseignent par la suite dans leur pays d'origine où cette langue est aussi étrangère⁵¹.

Vu le fait que les manuels suivent essentiellement les prescriptions et directifs compris dans le CECRL, on peut comprendre le désir de suivre ces mêmes directifs quant à l'enseignement à l'étranger des langues représentées dans le CECRL. Néanmoins,

⁵⁰ L'enseignant natif est celui qui enseigne sa langue maternelle, peu importe le cours, c'est-à-dire un Français enseignant le français langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère. L'enseignant non natif est donc celui qui a lui-même dû apprendre la langue (étrangère) qu'il enseigne (Cuq et Gruca, 2017, p. 131).

⁵¹ À titre d'exemple je fais référence aux initiatives de l'Ambassade de France en Afrique du Sud qui envoie annuellement quelques enseignants en France pour suivre des formations dans le cadre universitaire du BELC. D'autres programmes, bourses et initiatives sont aussi à la portée des jeunes enseignants. Lors de chaque formation, les participants ont l'occasion de rencontrer les maisons d'édition (dont Hachette, PUG, CLE, entre autres) responsables de la conception des livres de cours. En plus, certaines Alliances Françaises en Afrique du Sud, notamment celle de Johannesburg et de Pretoria, invitent souvent les professeurs de FLE à des sessions d'information sur les nouvelles parutions dans ce domaine d'enseignement.

vouloir imposer ou faire adopter un cadre par un contexte d'enseignement où certains concepts clés sont méconnus risque de nuire à la validité du cadre, voire dévaluer la qualité de l'enseignement. À cet égard je mets en évidence dans les paragraphes suivants le CECRL dans les contextes japonais et sud-africains.

Ainsi Nishiyama (2009, pp. 55-56) considère qu'il existe un contraste évident entre l'enseignement des langues étrangères au Japon, un pays dominé par le monolinguisme, et la politique linguistique éducative européenne. Le fait que certaines notions avancées par le CECRL n'existent pas en japonais (i.e. la langue japonaise fait difficilement la différence entre des concepts comme méthodologie, méthode, pédagogie et approche), Nishiyama remarque que pour certains enseignants de FLE le CECRL est devenu une méthodologie à part entière.

Malgré ces divergences, les universités japonaises considèrent la validité du CECRL comme cadre directif. Selon Nishiyama (2009, p. 59) l'enseignement des langues étrangères à l'Université d'Osaka⁵² s'appuie largement sur le CECRL pour la conception des cours et des formations car il pourvoit une « évaluation transparente et moins ambiguë » désirée par les étudiants.

La consultation régulière du CECRL dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères au Japon a par conséquent créé un prétexte pour l'enseignement du japonais langue étrangère dont l'intérêt a augmenté depuis le début des années 2000. Ce nouvel intérêt porté à l'apprentissage du japonais a aussi exigé l'élaboration d'un cadre de référence pour la langue japonaise. Ayant déjà identifié le besoin pour un tel cadre au début des années 2000, il semble que très peu a été fait jusqu'à présent malgré le fait que Nishiyama (2009, p. 61) faisait allusion à l'idée que les pays asiatiques s'exercent pour faire la promotion à l'étranger de leurs langues individuelles. Il soulignait aussi la possibilité d'un éventuel cadre asiatique commun de référence.

Dans leur article *Pourquoi adopter le CECRL au Japon*, Sagaz et Ducatel (2011) soulignent que, dans un contexte semblable à celui du Japon, où la culture se positionne de façon explicite en dehors de la culture occidentale et que les

⁵² Plus précisément l'Université des langues étrangères d'Osaka qui fut absorbée par l'Université d'Osaka en 2005.

comportements des étudiants japonais apprenant le français sont directement liés à un milieu socioculturel précis, il serait logique de développer un cadre de référence pour les langues qui correspond aux particularités du pays. Ils citent Ferreira et Extramiana (2010) qui sont d'avis que dans le cours de langue étrangère « c'est d'abord la rencontre avec un sujet qui a des caractéristiques propres, ce ne sont pas 'les cultures' qui communiquent mais des individus » (Sagaz et Ducatel, 2011, p. 160).

Le contexte de l'enseignement du FLE (et d'autres langues étrangères) au Japon est de diverses manières semblable à celui de l'Afrique du Sud. Premièrement, comme au Japon, l'Afrique du Sud ne dispose pas d'un cadre de référence pour les langues et encore moins pour les langues étrangères. Il existe cependant des documents qui engagent le domaine de l'enseignement à promouvoir onze langues officielles dans le système éducatif du pays alors que très peu de directives encadrent l'enseignement des langues étrangères⁵³.

Le contexte éducatif sud-africain fait aussi face au désir sérieux des étudiants locaux de voir la décolonisation de leurs curricula (cf. [*La décolonisation et le français langue étrangère en Afrique du Sud*](#) (p. 91)). La décolonisation des curricula universitaires ouvre aussi la possibilité de revoir la forte adhérence au CECRL en Afrique du Sud dans les différentes sphères de l'enseignement des langues étrangères. L'éventuel but serait d'examiner tout ce que propose le CECRL et d'en retenir les biens universels qui s'appliquent à toute langue dans l'objectif de savoir que ce cadre de référence est véritablement adapté à l'enseignement des langues étrangères en Afrique du Sud. On court cependant le risque de faire refuser ce genre de proposition au nom du rejet insensé du « Concept européen⁵⁴ ».

Cela dit, je suis d'avis qu'une version du CECRL adaptée au contexte sud-africain pourrait donner l'occasion aux concepteurs de curricula de proposer des méthodes qui correspondent directement aux attentes de l'étudiant sud-africain qui, dans un contexte isolé, cherche non seulement à comprendre les concepts qui auraient fait

⁵³ Cf. Veriava, F., Thom, A. et Fish Hodgson, T. (éd.) (2017) *Basic Education and Rights handbook*. Johannesburg : Section 27.

⁵⁴ Dans un climat de décolonisation, on remarque le rejet de tout concept originaire de l'Europe. Je crains que la volonté d'utiliser le CERCL comme document de base lors de la conception d'un cadre sud-africain de référence pour les langues risque d'être critiqué, voire refusé par certains. Il faudra alors revoir comment on peut procéder pour souligner l'importance d'un tel cadre sans trop s'appuyer sur les pratiques européennes.

naître l'expression dans la langue étrangère, mais aussi, en tant qu'individu, à s'exprimer sur son quotidien qui demeure séparé des contextes linguistique et socio-économique originaux de la langue d'arrivée. Il serait également avantageux pour le système éducatif sud-africain d'adopter un cadre de référence pour les langues étrangères afin d'éliminer au maximum les irrégularités qui pourraient exister dans les niveaux de compétences visés par les différents acteurs de l'enseignement.

De plus, la conceptualisation d'un cadre sud-africain de référence pour les langues peut apporter des bénéfices à la normalisation de l'enseignement des langues locales du pays dans des contextes où ces langues sont offertes à des apprenants débutants et avancés.

Il n'est pas pour autant impossible de contextualiser le CECRL au milieu africain. On remarque une large collaboration entre les principaux acteurs responsables de l'enseignement des langues européennes à travers le monde. Cette collaboration a fait qu'en 2018 le volume complémentaire a été publié pour répondre aux lacunes préalablement identifiées dans la première édition du CECRL.

Ci-dessous suit une liste alphabétique des 59 pays dont de nombreux instituts culturels, écoles, universités et centres de langue ont participé à l'élaboration et à la validation des descripteurs et autres compétences qui ont, par la suite, fait l'objet de la révision et du volume supplémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018, pp. 13-24) :

Afrique (6) : l'Algérie, le Cameroun, l'Égypte, le Maroc, l'Ouganda, le Sénégal.

Amérique du Nord (2) : le Canada, les États-Unis.

Amérique du Sud (8) : l'Argentine, le Brésil, le Mexique, le Pérou, l'Uruguay, la Colombie, le Chili, la Bolivie.

Asie et Proche Orient (7) : l'Arabie Saoudite, les Émirats arabes unis, l'Inde, le Liban, la Chine, la Thaïlande, le Taiwan.

Australasie (1) : la Nouvelle-Zélande.

Europe (35) : l'Allemagne, l'Autriche, la Bosnie-Herzégovine, la Bulgarie, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, le Japon, la

Lettonie, la Lituanie, Luxembourg, l'Ex-République yougoslave de Macédoine, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République de Chypre, la République Tchèque, la Roumanie, le Royaume-Uni, la Russie, la Serbie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse, la Turquie, l'Ukraine.

Tenant compte de cette coopération, sans ignorer qu'il s'agit uniquement de l'enseignement des langues européennes dans les pays mentionnés ci-dessus, et aussi de la vaste diffusion du CECRL dans le monde, on pourrait également mettre en avant l'argument qu'il ne s'agit plus guère d'un cadre européen de référence pour les langues, mais plutôt et surtout du Cadre universel de référence pour les langues européennes.

En réalité ce serait à partir de la notion d'universalité que l'on pourrait effectivement contextualiser le cadre pour en créer un qui correspond en pratique aux objectifs et aux besoins de l'Afrique du Sud.

L'évaluation des compétences linguistiques est un élément qui est étroitement lié au CECRL. Il existe bien des examens et certifications de compétences en langue française dont plusieurs sont aussi accessibles en Afrique du Sud (le TEF [Test d'évaluation de français] et le DELF/DALF [Diplôme d'étude de langue française/Diplôme approfondi de langue française] étant les plus connus). Ce sont cependant les examens de DELF/DALF qui sont les plus intéressants dans le contexte sud-africain. Ces examens sont largement appuyés par le bureau de l'Attaché de coopération pour le français de l'ambassade de France. Récemment, les étudiants universitaires et scolaires sud-africains ont eu un soutien financier sous forme de bourses et de demi-bourses pour passer ces examens. Les diplômes issus à la réussite des examens du DELF et du DALF fournissent aux candidats un certificat qui est reconnu sur le plan international et qui suit les niveaux du CECRL qui, comme je l'ai déjà mentionné, serait en quelque sorte aussi le cadre universel de référence pour les langues. Ces examens sont aussi devenus la référence essentielle dans la définition des objectifs tant pour les apprenants que pour les professeurs des écoles/institutions qui veulent offrir un certificat internationalement reconnu.

Dans ce chapitre j'ai élaboré les plus grandes méthodes et méthodologies dans l'enseignement du FLE ainsi que l'importance d'un outil référentiel pour attester des niveaux d'enseignement. J'ai également tenté de contextualiser, où il paraissait

approprié, les informations au milieu sud-africain afin de mieux insérer l'objet de cette thèse dans son contexte socioculturel.

Le chapitre suivant porte sur le perfectionnement des langues et ce chapitre avec le présent forment les bases pour le cours proposé dans cette étude.

5. Chapitre 5 : Un cours de perfectionnement de langue

Alors que le chapitre précédent a mis le point sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage d'une langue, ce chapitre propose deux volets distincts. Le premier volet a pour but de présenter les aspects relatifs à la maîtrise d'une langue. Dans cette première partie je souligne ce que l'on entend par les notions de maîtrise d'une langue et de volubilité avant de discuter quelques pistes pour rendre possible le perfectionnement linguistique d'une langue étrangère dans un contexte isolé. Tenant compte de ce contexte j'expose aussi, dans ce chapitre, le niveau visé dans l'apprentissage universitaire en Afrique du Sud et à l'établissement d'enseignement supérieur où j'ai mené cette étude. Je dévoile ensuite quelques théories qui expliquent les raisons pour lesquelles il est important d'appliquer des méthodes de perfectionnement linguistique aux divers stades de l'apprentissage linguistique.

Le deuxième volet de ce chapitre discute la conception et la mise en route d'une approche qui s'appuie sur des exercices de perfectionnement linguistique simplifiés pour accélérer l'apprentissage du vocabulaire dans des contextes isolés.

5.1. La maîtrise d'une langue

5.1.1. La volubilité

Toute personne ayant appris une langue étrangère a probablement déjà dû répondre à la question principale que posent les locuteurs de sa première langue : « vous parlez *couramment* cette (autre) langue ? ». *Couramment*, voilà ce mot qui cause tant de polémique dans les pensées de l'apprenant d'une langue étrangère. Que ce mot veut-il bien signifier ? Que veut dire parler une langue couramment ? Peut-on parler couramment une langue étrangère ? Peut-on vraiment parler couramment sa langue maternelle ? Tout est une question de volubilité contextuelle. Dans cette section je tente de définir ce terme qui peut avoir des définitions très variées selon le contexte linguistique dans lequel il s'emploie.

Francine Chambers (1997, p. 536) propose deux définitions du terme *volubilité* : la volubilité comme synonyme de la compétence linguistique de la langue parlée et la volubilité comme compétence de communication du point de vue de l'enseignement des langues.

C'est cette première définition qui est la plus connue dans le langage courant et qui est sous-entendue dans des questions comme « vous parlez *couramment* cette (autre) langue ? ». Pareille à la première définition du concept, l'Académie française donne une interprétation similaire au terme :

Il se dit, figurément et par extension, d'une Facilité (*sic*), d'une abondance, d'une rapidité très grande de parole. *Parler avec volubilité. C'est un homme qui a une grande volubilité. Il a une volubilité qui étourdit.*

(Dictionnaire de l'Académie française, 1935)

D'ailleurs c'est aussi en suivant la définition de l'Académie française que l'on remarque une congruence entre les deux définitions de Chambers : la volubilité serait donc le fait d'atteindre un certain niveau de compétence linguistique afin de garantir la réussite de la communication. Pourtant, Chambers met en avant un argument pour la présence d'un lien direct, toutefois unidirectionnel, entre la compétence de la communication et la compétence linguistique en soulignant que c'est avant tout le savoir-communiquer qui se traduira naturellement en savoir-dire (Chambers, 1997, p. 537). Il faut aussi noter que cette compétence de communication comprend des aspects stratégiques qui vont bien au-delà des savoirs grammaticaux. Cependant ces savoirs extralinguistiques sont transmis grâce à la maîtrise des structures grammaticales. L'un dépend incontestablement de l'autre. En bref, on peut donc dire que, sans savoir communiquer, l'étudiant n'arrivera jamais à un savoir-dire suffisamment développé pour maîtriser la langue et sans une certaine maîtrise de la langue bien communiquer demeure impossible.

Wood (2001, p. 578) clarifie que maîtriser une langue se traduit en la maîtrise et la mémorisation des fragments de langue automatisés, c'est-à-dire des phrases ou connotations apprises, mémorisées, internalisées et reproductibles. Dans la langue parlée et cela surtout chez le natif d'une langue étrangère on remarque une manipulation affutée de ces morceaux de phrases, ce qui donne l'impression d'une fluidité linguistique. De plus, le natif sait aussi affiler de longs segments de phrases sans pause, ce qui contribue à la rapidité d'un énoncé.

Wood (*ibid.*) prétend que c'est cette reproduction grammaticalement exacte et automatique des morceaux linguistiques et surtout l'absence de pauses qui dépeignent la volubilité d'une langue.

Afin d'atteindre un haut niveau de volubilité, il faudra que l'apprenant s'efforce d'activer de façon constante ces morceaux linguistiques afin que leur production devienne automatique. Une fois que la production de ces énoncés sera automatique, leur reproduction se fera sans effort. Le passage entre l'apprentissage initial d'un morceau linguistique ou d'une phrase se réalise grâce à la répétition – un processus qui aidera l'apprenant à permuter la phrase de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme (*ibid.*).

Ainsi, un grand nombre d'expressions familières sont en effet des formulations grammaticales automatisées et facilement accessibles à partir de la mémoire de l'orateur. L'orateur pioche dans sa mémoire pour simplement reproduire ces morceaux et puisque ceux-ci peuvent être liés à d'autres avec la moindre modification (conjugaison des verbes, changement de sujet, *etc.*), l'orateur semble créer des phrases neuves grâce aux connections d'une série de segments préenregistrés. En raison de ce processus, l'apprenant d'une langue étrangère peut arriver à une maîtrise linguistique semblable à celle d'un orateur natif (Wood, 2001, pp. 581-582).

Le perfectionnement linguistique peut donc se faire en accumulant, automatisant et sachant modifier des segments linguistiques.

Incontestablement, la maîtrise d'une langue est pour une certaine partie mesurée par la volubilité. Bien que toute personne maniant une langue puisse se référer à des dictionnaires quand elle écrit un texte pour trouver le mot le mieux approprié, elle s'appuie sur son monologue intérieur pour produire le discours (ici écrit). Si je reviens à la possibilité d'utiliser le concept de la volubilité comme synonyme de la compétence ou la maîtrise linguistique, il devient facile d'évaluer ou de *juger* la volubilité selon les évaluations habituelles et communes des compétences de langues.

Le premier classement est celui de la compétence native. Ce classement pose de nombreux problèmes car il ne prend pas en considération le niveau d'éducation de l'orateur natif et soutient la notion que la maîtrise d'une langue par un natif est toujours supérieure à celle d'un orateur de langue seconde ou étrangère. En général, on comprend que la compétence native est comparée à celle d'une personne née dans

une famille monolingue où elle apprend une seule langue dès ses premiers jours grâce à l'immersion complète. Cette personne suivra ensuite une éducation modérée – niveau difficile à établir car ce cycle de vie n'est courant que dans le monde occidental développé. De plus, puisque cette thèse porte principalement sur l'enseignement des langues étrangères, je vais dans les paragraphes suivants souligner les classements et les niveaux de compétences linguistiques qui y sont particulièrement relatifs.

Avant d'arriver à ce stade je relève encore la situation linguistique sud-africaine où onze langues officielles sont parlées mais seules deux sont (pour le moment) développées au niveau où elles peuvent s'employer dans le cadre des études supérieures. Ces onze langues sont des langues maternelles du pays, mais ne sont pas pour autant la Langue 1 des citoyens. Dans le système éducatif sud-africain, la plupart des élèves sont obligés de poursuivre, à partir de l'âge approximatif de 10 ans, leur éducation dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Ici, on remarque souvent un transfert de maîtrise linguistique de la langue maternelle à la langue d'enseignement qui deviendra par la suite la principale langue de référence de l'étudiant, soit la Langue 1 (Barkhuizen, 2014, p. 21). On peut imaginer une migration de langues dans les familles dont les enfants ont, à cause du processus décrit ci-dessus, changé de langue et qui décident dorénavant d'élever leurs enfants dans la nouvelle Langue 1.

Alors que la langue maternelle est principalement vue comme la première langue acquise, les pays multilingues comme l'Afrique du Sud montrent que la langue de référence (la Langue 1) peut changer en fonction des influences linguistiques directes. La Langue 1 ou la langue A n'est donc plus la langue maternelle mais la langue que l'individu maîtrise le mieux (Richards et Schmidt, 2010, p. 221, 377; Barkhuizen, 2014, p. 21).

Dans le cadre de cette étude, ce niveau de maîtrise complète n'est pas recherché chez l'étudiant participant. L'essentiel est de lui donner des outils qui lui permettront d'augmenter indépendamment son niveau à partir d'un niveau faux-débutant. Pour mieux comprendre ce que l'on attend par le terme faux-débutant, il est nécessaire de comprendre les différents niveaux d'apprentissage et de maîtrise linguistique des langues étrangères. Vu le manque de cadre de référence des compétences

linguistiques en Afrique du Sud, je m'appuie sur le CECRL (CECRL) pour mettre au clair ces niveaux.

Le CECRL distingue six niveaux de référence linguistique, notamment le niveau introductif ou de découverte, le niveau intermédiaire ou de survie, le niveau seuil, le niveau avancé ou celui de l'utilisateur indépendant, le niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective, et le niveau maîtrise (Conseil de l'Europe, 2018, p. 24).

Ces descripteurs sont classés dans le tableau suivant qui souligne le niveau de maîtrise des compétences linguistiques de chaque étape de l'échelle. Ce tableau représente celui proposé par le Cadre européen de référence pour les langues. Le texte en gras attire l'attention aux niveaux concernés dans cette étude : A2, étant le niveau de départ de la majorité des participants et B1, le niveau visé à la réussite du programme universitaire de la 2^e année.

Utilisateur	Niveau...	Classement	Compétences maîtrisées			
Élémentaire	... introductif ou de découverte	A1	<p>Compréhension de l'oral</p> <p>Compréhension des mots familiers et des expressions très courantes concernant l'utilisateur même et son environnement immédiat à condition que l'on parle lentement et clairement.</p>	<p>Compréhension des écrits</p> <p>Compréhension de base de noms, des mots et des phrases familiers et courant dans des situations simplistes par exemple les annonces ou des invitations.</p>	<p>Production orale</p> <p>Communication de base et simpliste avec un interlocuteur qui est prêt à répéter et à reformuler certains éléments du discours. L'utilisateur sait poser de questions sur des sujets qui lui sont familiers. Il sait également répondre à de telles questions. Descriptions des environnements immédiats et des gens familiers.</p>	<p>Production écrite</p> <p>L'utilisateur sait écrire des textes courts tels qu'une carte postale concernant un sujet familier. Il sait également remplir des formulaires sur sa personne.</p>
	... intermédiaire ou de survie	A2	<p>L'utilisateur comprend des expressions et dispose d'un lexique très fréquemment utilisé concernant son environnement immédiat et des situations de la vie courante.</p>	<p>Compréhension des textes courts très simples dans lesquels l'utilisateur peut trouver des informations particulières et précises alors que prévisibles dans des documents de la vie quotidienne – lettres simples, horaires, prospectus, etc.</p>	<p>Échange simple des informations sur des sujets de la vie active de l'utilisateur, il sait aussi mener une conversation même s'il ne comprend pas toujours toutes les informations échangées. Descriptions simples sur sa famille, vie quotidienne et sa profession.</p>	<p>L'utilisateur sait écrire des notes et des lettres simples sur des sujets qui l'intéressent directement en relatant des expériences personnelles tout en y apportant quelques précisions. L'utilisateur sait aussi faire des exposés oraux sur des expériences et des événements, ses rêves, objectifs et espoirs. Il sait relever son avis sur de nombreux sujets et raconter une histoire ou l'intrigue d'un film ou d'un livre en exprimant aussi ses réactions.</p>

Utilisateur	Niveau...	Classement	Compétences maîtrisées			
Indépendant	... seuil	B1	<p>Compréhension de l'oral</p> <p>Compréhension des points essentiels lorsqu'un langage standard est employé sur des sujets divers tels que le travail, les loisirs, etc. Compréhension des points focaux des émissions de radio ou de télévision sur l'actualité des sujets qui intéressent directement l'utilisateur à titre personnel ou professionnel étant donné que l'orateur parle distinctement.</p>	<p>Compréhension des écrits</p> <p>L'utilisateur comprend des textes standards écrits dans une langue courante ou des textes relatifs à sa profession. Compréhension des descriptions des événements, l'expression des sentiments des souhaits dans des textes d'actualités et des lettres personnelles.</p>	<p>Production orale</p> <p>Participation dans la plupart des situations auxquelles l'on est confronté lors d'un voyage. Participation spontanée est sans préparation dans des conversions concernant des sujets familiaux et courants et d'intérêt personnel (vie personnelle, travail, loisirs, actualités).</p>	<p>Production écrite</p> <p>L'utilisateur sait écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiaux et l'intéresse personnellement.</p>
	... avancé ou l'utilisateur indépendant	ou B2	<p>L'utilisateur comprend des conférences et des discours assez longs et il peut suivre une argumentation complexe sur des sujets qui lui sont assez familiers. Il comprend la majorité des émissions télévisées et de radio qui traitent de sujets d'actualité. Il peut suivre et comprendre presque tous les films.</p>	<p>Compréhension des articles et des textes sur des sujets actuels dans dont les autres une opinion et une attitude particulières ainsi que des textes littéraires contemporains en prose.</p>	<p>Communication spontanée exprimée avec aisance et fluidité qui rend possible l'interaction normale avec un locuteur natif. L'utilisateur peut être un acteur important dans une conversation concernant des sujets courants. Il peut aussi exprimer et défendre son opinion. De la même façon, il peut faire des exposés sur un éventail de sujets concernant ses centres d'intérêt. Il sait aussi se positionner dans un discours argumentatif.</p>	<p>L'utilisateur sait rédiger des textes différents tels que des lettres, des rédactions ou des rapports, clairs, fluides et adaptés aux circonstances diverses (professionnelles, personnelles, etc.).</p>

<i>Utilisateur</i>	<i>Niveau...</i>	<i>Classement</i>	<i>Compétences maîtrisées</i>			
			<i>Compréhension de l'oral</i>	<i>Compréhension des écrits</i>	<i>Production orale</i>	<i>Production écrite</i>
<i>Expérimenté</i>	... autonome ou de compétence opérationnelle effective	C1	L'utilisateur peut comprendre de longs discours aussi dans des situations où ce discours n'est pas forcément structuré et bien articulé. Sans trop d'effort l'utilisateur comprend n'importe quelle émission de télévision et de radio.	Compréhension des textes longs, factuels ou littéraires en les appréciant pour leur style et genre divers. L'utilisateur peut aussi comprendre des articles spécialisés et de longues instructions aussi quand il n'existe pas de lien avec son domaine particulier.	Expression courante et spontanée sans trop devoir chercher ses mots. L'expression de cet utilisateur est souple et efficace dans les relations professionnelles et sociales. L'utilisateur sait exprimer ses propres opinions en y apportant des précisions lorsqu'il est nécessaire et lier ses interventions à celles de ses interlocuteurs de thèmes divers.	L'utilisateur sait rédiger un texte (lettre, essai, rapport) dans lequel il s'exprime son point de vue de façon structurée en mettant en relief les points les plus importants. Il sait résumer et critiquer un document professionnel ou littéraire.
	... maîtrise	C2	L'utilisateur n'a aucune difficulté à comprendre tout langage oral dans divers formats dans le média ou en direct. Il peut parfois encore avoir besoin de se familiariser avec l'accent de l'orateur ou interlocuteur.	L'utilisateur peut lire et comprendre tout texte sans effort.	Participation sans effort à tout type de conversation ou discussion. L'utilisateur n'éprouve aucune difficulté à comprendre ou à employer des expressions idiomatiques et des tournures courantes. Il sait s'exprimer avec précision et peut, de façon inaperçue, corriger des énoncés précédents. L'utilisateur peut aussi adapter son style aux divers contextes de la vie.	L'utilisateur sait rédiger une grande gamme de textes tels que des lettres, rapports ou articles. Ces textes sont présentés de façon claire et logique qui guide le lecteur à bien saisir et mémoriser les points les plus importants. Il sait résumer et critiquer des ouvrages professionnels ou littéraires.

Comprenant maintenant mieux la principale référence de classification de maîtrise des langues étrangères⁵⁵, je souligne que j'ai placé les participants de cette étude au niveau A2 au début de l'intervention. L'objectif du cours que j'ai introduit était de donner aux apprenants des outils qui pourraient leur servir dans le but d'améliorer leur niveau linguistique d'au moins une étape en un semestre universitaire (soit 13 semaines de cours). Je rappelle que dans le chapitre méthodologique j'ai souligné que l'objectif n'était pas de mesurer si l'approche proposée atteignait cette amélioration, mais plutôt de savoir si l'apprenant de français à Bloemfontein (un contexte géographiquement isolé) serait prêt à travailler indépendamment en suivant des exercices inspirés des méthodes de perfectionnement linguistique proposées dans la formation des interprètes apprenants.

Lorsqu'il s'agit de la volubilité, le CERL décrit le niveau A2 (celui des participants à l'étude) comme suit : « [p]eut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 28). Pour arriver à ce niveau d'aisance en expression l'apprenant doit avoir maîtrisé les structures élémentaires et toutes faites qui communiquent « des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité » (*ibid.*).

On discerne cependant un énorme écart entre le niveau A2 et le niveau supérieur (B1). L'utilisateur B1 « possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité » (*ibid.*). Quand il est question de volubilité, l'utilisateur B1 sait *discourir* de façon claire malgré des pauses évidentes pendant lesquelles il cherche ses mots. Il sait également se corriger dans des cas facilement reconnaissables particulièrement dans des phrases et discours assez longs de production libre (*ibid.*).

Le passage du niveau A2 au B1 suscite une activité amplifiée chez l'apprenant habitant dans un contexte où il n'a pas accès direct à la langue en dehors de la salle de cours et encore moins dans les universités sud-africaines où l'on vise le niveau B1, voire B2 à la fin de trois années d'études (Cf. [le Chapitre 3 : Les établissements de](#)

⁵⁵ Je rappelle que dans le chapitre 4 on remarque qu'il n'existe pour l'instant que peu de documents qui servent de référence pour la classification de la maîtrise des langues. C'est pour cette raison que je me fie (encore) au CECRL.

[formation et l'enseignement du français langue étrangère en Afrique du Sud](#) (p. 77).

Ces trois années sont divisées en neuf semestres de trois mois chacun. Cela veut dire que bien que l'apprenant soit en contact avec la langue qu'il apprend pendant le semestre, il ne l'est plus pendant les grandes plages vides que constituent les vacances et les périodes des examens. Cultiver chez l'apprenant le désir de maîtriser d'abord le niveau auquel il se trouve et surtout le plaisir de travailler indépendamment est donc indispensable pour ensuite garantir un progrès constant dans le but d'atteindre et de maîtriser les niveaux visés à la fin des études dans les différents établissements.

On peut aussi dire que l'approche proposée dans cette thèse, soit une approche qui met en valeur la principale difficulté, celle de l'isolation des étudiants, est obligatoire pour le contexte géographique même si elle va à l'encontre de l'approche communicative qu'emploient les universités sud-africaines. Cela veut dire qu'au lieu de travailler en simulation de la réalité, l'étudiant s'isolera davantage pour faire un travail indépendant. Cependant, l'apprenant doit continuer de s'exprimer à l'oral et à l'écrit, deux éléments qui risquent de disparaître si l'on ne prescrit que des activités de grammaire. En même temps, même si l'on donne des activités de grammaire à l'oral, l'apprenant ne s'expose pas au véritable usage de la langue en contexte authentique, ce qui peut facilement se traduire en un apprentissage par cœur de certains éléments grammaticaux sans jamais renforcer l'expression authentique et spontanée de l'apprenant.

L'un des domaines professionnels qui correspond sur plusieurs points au travail que l'on demande à l'étudiant en langue étrangère qui doit acquérir la langue en contexte isolé, est celui de l'interprétation de conférence. Certes, l'interprétation est une profession communicative qui dépend de l'interaction langagière entre deux ou plusieurs interlocuteurs, mais le niveau de maîtrise linguistique dont l'interprète doit faire preuve n'est atteignable que quand l'interprète est prêt à peaufiner intentionnellement ses langues de travail de manière continue.

À cet égard Karla Déjean Le Féal (1999) propose aux interprètes professionnels et aux interprètes-apprenants une variété d'exercices pour améliorer leur niveau de maîtrise linguistique. Déjean Le Féal (*ibid.*, p. 7) souligne que l'acte d'interpréter provient avant tout du domaine de la communication transculturelle, que les langues

de l'interprète prennent une deuxième position et que les langues ne remplissent la même fonction en interprétation que dans une situation de communication habituelle.

C'est pour cette raison que je suis d'avis que certains des exercices prescrits par Déjean Le Féal sont pertinents pour toute personne voulant améliorer ses compétences linguistiques tout simplement parce qu'ils sont composés d'activités quotidiennes ; la seule différence étant que la personne voulant travailler sa langue, exercerait délibérément ces activités avec le but d'améliorer son niveau linguistique. De plus, Déjean Le Féal présente ces exercices à l'intention de l'apprenant qui veut « tirer un maximum de profit de tout contact avec la langue étrangère et [ceci] sans aide extérieure et néanmoins sans risque de déformation linguistique » (*ibid.*, p. 9). Les paragraphes suivants discutent ces exercices qui peuvent se faire en « toute sécurité sous auto-contrôle » (Déjean Le Féal, 1999, pp. 13-19). Je divise ces exercices en deux catégories : la première catégorie représente ceux qui dépendent d'une personne tierce ou d'une situation spéciale (i.e. le séjour à l'étranger) tandis que la seconde catégorie regroupe les activités – comme la lecture complète - qui sont tout à fait adaptées aux contextes d'isolation comme celui dans lequel s'inscrit cette étude.

Dans les prochains paragraphes je traite les activités suivantes : le séjour à l'étranger, la lecture complète, l'audition complète, l'apprentissage par cœur, la répétition à voix basse et le monologue.

5.1.2. Le séjour à l'étranger

Un autre moyen de parfaire ses langues est de faire un séjour dans un pays où la langue cible est parlée. L'apprenant doit cependant faire attention d'en faire un véritable séjour linguistique et non pas un voyage touristique. Une formation préparative au séjour linguistique et des formations pendant le séjour linguistique doivent accompagner l'apprenant (Cuq et Gruca, 2017). De plus, l'apprenant se doit de constamment se focaliser sur l'objectif principal de son séjour ; il fera donc attention de s'immerger dans des communautés où la langue cible se parle toujours et il évitera des situations dans lesquelles il peut facilement revenir à (parler) sa langue de

référence. Pour en savoir plus sur le séjour linguistique, cf. [le Chapitre 4 : L'immersion linguistique](#) (p. 122).

5.1.3. La lecture complète

La lecture complète consiste en la lecture de phrases complètes issues de textes authentiques tout en prêtant attention aux mots, aux contextes des mots et des expressions et (surtout) au sens de ces derniers. Ensuite, il faut essayer de reconstituer oralement ces phrases mot pour mot sans s'appuyer sur le texte. Après la reconstitution de chaque phrase l'apprenant doit vérifier s'il s'est bien souvenu de tous les éléments de chaque phrase et si la phrase a bien été restituée.

Cet exercice présente un double atout pour l'apprenant qui pourrait l'utiliser, d'une part, pour apprendre et, d'autre part, pour vérifier sa compréhension du sens des mots et expressions présents dans la phrase. Si l'apprenant arrive à reconstituer la phrase il est fort probable qu'il comprenne aussi le fond des mots, cependant se souvenir des mots sans forcément savoir les remettre en bon ordre ou sans pouvoir restituer une (la) phrase correcte voudrait dire que l'apprenant n'a pas encore saisi ni le sens ni le rôle linguistique des mots. Si c'est le cas, l'étudiant saura quels mots et expressions posent encore un problème et il pourra mieux les apprendre et les incorporer dans son vocabulaire actif.

5.1.4. L'audition complète

L'audition complète serait la version orale de la lecture complète. L'apprenant se sert d'un document audio ou audio-visuel authentique qu'il écoute et qu'il essaie de restituer phrase pour phrase. C'est également une bonne idée de prolonger la durée des séances au fur et à mesure. Comme dans la lecture complète, l'étudiant doit essayer de se concentrer sur la forme et sur le sens du texte sonore.

Je suis personnellement en faveur de cet exercice car il permet à l'étudiant de transformer toute situation sonore, y compris toute conversation dans sa vie personnelle ou en situation de cours, en situation d'apprentissage car cet exercice guide l'apprenant à mieux comprendre la langue qu'il entend. Cultiver un tel réflexe

voudrait dire que l'apprenant prendra l'habitude d'apprendre dans toute situation où il est en contact avec la langue.

5.1.5. Apprendre par cœur

Afin de lutter contre une fausse expression en langue étrangère, on peut apprendre par cœur (des extraits) des textes authentiques, choisis pour leur qualité et leur style neutre. La répétition, nécessaire et inévitable pour apprendre un texte par cœur, fera en sorte que l'on retient un plus grand nombre d'automatismes et de tournures authentiques. En plus, le fait de devoir restituer le texte appris aidera l'apprenant à mieux saisir le rythme de la langue. Non seulement cet exercice promeut la mémorisation, mais il fait recours aux compétences apprises dans l'exercice de la lecture complète car l'apprenant doit travailler chaque phrase individuellement afin de saisir le sens des mots et aussi pour s'assurer de sa mémorisation.

Pour aller plus loin et pour garantir la réussite de ces exercices, l'apprenant pourrait demander à un locuteur (dit) natif de cette langue de vérifier l'enregistrement du texte lu ou récité à haute voix. Le locuteur natif est sûrement en mesure de souligner les (petites) erreurs de prononciation, d'intonation et de rythme qui existent dans l'enregistrement de l'apprenant.

De plus, l'acte d'apprendre le texte par cœur et par la suite de le reconstituer oralement engage aussi les compétences de l'écrit, de la lecture et de l'écoute de l'apprenant. Ainsi la mémorisation est incitée et permet à l'apprenant de se baigner dans la langue dont lui-même est la source. Le fait de s'appuyer sur des textes authentiques fait que l'apprenant produit une langue correcte, étant donné que les textes qui sont choisis proviennent de sources fiables.

5.1.6. Répéter à voix basse (le « shadowing »)

Le *shadowing* est une tâche de suivi auditif qui implique la vocalisation immédiate des stimuli présentés de manière auditive ; c'est-à-dire la répétition mot à mot, dans la même langue, de manière d'un perroquet, d'un message présenté par le biais d'écouteurs. [...] le *shadowing* fait généralement partie de la méthode de formation des interprètes débutants, qui doivent d'abord apprendre à écouter et à parler

simultanément (d'abord d'une langue vers **la même** langue), avant de tenter d'interpréter (de passer **d'une langue vers une autre**)

(Lambert, 1992, p. 266)⁵⁶.

Le premier but de la répétition d'un discours ou d'un énoncé est de « gagner de l'aisance dans l'expression » (Déjean Le Féal, 1999, p. 16). La répétition a aussi tendance à corriger des expressions et des tournures mal apprises ou enregistrées et même d'activer le vocabulaire passif que l'on hésite à employer de peur de se tromper.

La répétition peut se faire mentalement, mais c'est surtout la répétition à voix basse qui promet un plus grand nombre de bénéfices. En plus de l'activation du vocabulaire passif, la répétition à voix basse travaille la prononciation et l'écoute de l'apprenant ; il entend deux fois le même énoncé et peut donc plus facilement l'enregistrer.

L'apprenant peut aussi jouer avec le débit du discours qu'il répète, s'enregistrer pour retravailler et pour demander à un locuteur « dit » natif de l'aider à améliorer la prononciation et le débit.

De plus, travailler avec un texte authentique et de bonne qualité au niveau du style et du contenu permettra à l'apprenant de copier la prononciation et l'intonation correctes et naturelles de la langue qu'il est en train de pratiquer.

Ici, je rappelle les *drill patterns* que l'on observe dans le laboratoire de langues des années cinquante. L'exercice du *shadowing* est étroitement lié aux *drill patterns* dans ce que l'apprenant est obligé à répéter un texte dans le but de le retenir et l'incorporer dans son expression personnelle. L'astuce du *shadowing* est d'ailleurs que l'apprenant répète des phrases contextualisées au lieu de simplement restituer des énoncés qui peuvent souvent être éloignés de la réalité.

⁵⁶ Traduction libre du chercheur : Shadowing is a paced, auditory tracking task which involves the immediate vocalisation of auditorily presented stimuli i.e. word-for-word repetition, in the same language, parrot-style, of a message presented through headphones. [...] shadowing is usually part of the training method employed with beginner interpreters, who first need to learn how to listen and speak simultaneously (first from one language into the **same** language), before attempting to interpret (from **one language into another**).

5.1.7. Monologuer

L'activité de monologuer crée pour l'apprenant, et surtout pour l'apprenant vivant dans un contexte véritablement isolé de la langue cible, une des nombreuses opportunités pour s'exprimer en langue étrangère. L'idée est simple : exposer toute réflexion comme si l'on l'expliquait à un interlocuteur imaginaire. Bien que l'apprenant risque, à travers cet exercice, d'automatiser de mauvaises habitudes, il gagnera probablement en confiance, ce qui lui permettra par la suite d'interagir plus facilement en langue étrangère.

À ce point il est intéressant de noter combien les exercices de Déjean Le Féal ont des liens avec la [méthodologie audio-orale](#) (p. 103) qui a été conçue pendant les années 1940 et utilisée jusqu'aux années 1970 et qui introduisait des exercices sous forme de *drill patterns* que l'apprenant était censé naturaliser grâce à la répétition systématique de la langue cible authentique. Comme je le mentionne dans le [Chapitre 4](#) (p. 97) ces activités répétitives se faisaient surtout dans un laboratoire de langues où l'apprenant avait recours à des documents sonores authentiques.

Wood (2001, p. 583) est d'avis qu'

étant donné l'importance considérable des unités de langage basées sur des formules dans la langue parlée, on peut en déduire que l'enseignement doit d'une manière ou d'une autre faciliter l'acquisition de compétences de formulation, y compris [et surtout] l'automatisation. Il existe plusieurs façons d'y parvenir, dont aucune ne nécessite la mémorisation de listes⁵⁷.

Les exercices de Déjean Le Féal demandent aussi de l'apprenant qu'il fasse un travail répétitif dans des conditions qui ressemblent à celles du laboratoire de langues ; la différence étant que l'apprenant s'appuyant sur les exercices de perfectionnement de langue destinés à l'interprète devient lui-même la force motrice de son apprentissage et, pour cela, il est responsable de la création des conditions dans lesquelles il peut travailler. La nature répétitive des exercices prescrits par Déjean Le Féal favorise également l'automatisation des structures et des formules linguistiques auxquelles

⁵⁷ Traduction libre du chercheur : "Given the considerable importance of formulaic language units in speech, it follows that teaching must somehow work to facilitate the acquisition of formulaic competence, including automatization. This can be done in a number of ways, none of which require the memorization of lists."

Wood fait référence dans le paragraphe précédent. À mon avis, ce serait cette autonomie en apprentissage qui mènerait plus rapidement à une autonomie linguistique. L'étude actuelle ne vise pas à prouver ce dernier point, mais crée une possibilité pour des recherches futures à cet égard.

Cependant pour créer chez l'étudiant cette autonomie en apprentissage, j'ai décidé d'introduire dans la deuxième année universitaire du cursus de français langue étrangère une approche, un véritable module d'extension, qui enseigne une sélection des activités de perfectionnement linguistique. Les étudiants qui suivent ce cours ont un niveau A1 et sont en train de travailler le niveau A2. En un an l'étudiant est censé valider deux niveaux pour commencer sa troisième année avec un niveau B1 ou, au pire, un A2 très fort. Le but primaire de l'approche proposée dans cette étude a été de cultiver chez l'apprenant la conscience d'apprendre et l'autonomie dans son apprentissage individuel qui continuera tout au long du cursus universitaire normal et éventuellement à vie.

L'approche proposée donnerait à l'étudiant la possibilité de grimper l'échelle des niveaux de façon indépendante et de passer d'un niveau à l'autre après quelques semaines d'apprentissage. Le progrès dépendra de l'étudiant car chaque étudiant est individuellement responsable de sa participation et de son progrès. Le fait que la durée nécessaire pour faire des progrès ne peut pas être imposée doit à la fois encourager l'étudiant à faire un plus grand travail et à chercher des textes et des documents dans les domaines qui l'intéressent et qui peuvent lui être utiles dans son apprentissage de la langue. Finalement, on essaie de cultiver aussi chez l'étudiant qui apprend une langue étrangère dans l'isolation le plaisir d'apprendre dans un contexte où l'utilité de la langue qu'il étudie ne lui est pas encore/toujours claire.

Puisque les cursus universitaires normaux comprennent aussi des devoirs écrits, il est également important de travailler la langue à ce niveau. La sélection des exercices comprend donc une variété de méthodes pratiques : soit des exercices oraux ou écrits, avec l'accent sur l'oral, car le fait de privilégier l'expression orale et de créer une spontanéité orale produira vraisemblablement la même spontanéité à l'écrit.

J'ai enseigné ces exercices lors d'un cours supplémentaire ajouté au programme normal du premier semestre de la deuxième année. Le choix de ce niveau est dû au fait qu'au début de la deuxième année, l'apprenant a normalement acquis la

grammaire de base suffisante pour pouvoir accéder à une grande sélection de textes à l'exception de quelques temps et modes verbaux qu'il découvrira en parallèle de son développement lexical et des exercices prescrits dans le cours de langue (méthode communicative). On peut argumenter que le deuxième semestre aurait été mieux pour enseigner les exercices prescrits dans ce cours, mais l'important fut d'inculquer chez les participants l'auto-réflexe d'apprendre la langue à l'aide des habitudes inspirées par ces méthodes de perfectionnement linguistique.

Ainsi, un cahier d'activités a été conçu pour enseigner sept exercices différents aux étudiants du groupe participant. Six des sept exercices sont des activités inspirées des conseils de Déjean Le Féal. De manière successive, les compétences se chevauchent d'une activité à l'autre de sorte que l'apprenant renforce les compétences acquises à chaque fois qu'il s'entraîne. J'ai choisi six thèmes pour les six activités. Chaque thème et type d'exercice ont été répétés une fois. La septième activité est celle qui ressemble au travail d'un copiste. Un copiste est un professionnel chargé de la reproduction de documents écrits ou d'œuvres d'art. Pour cette activité on demande à l'apprenant de copier des textes à l'écrit dans un cahier pour apprendre la production écrite. Ainsi l'apprenant commence son travail de s'approprier à l'écrit un style authentique de la langue qu'il apprend de la même manière dont il se sert des activités orales pour apprendre ou peaufiner sa production orale. De cette façon, l'apprenant lit deux fois le même texte : une première fois lorsqu'il le lit pour recopier et une deuxième fois quand il le produit.

5.2. La conception du cours de perfectionnement de langue proposé

Les paragraphes suivants montrent le déroulement normal des exercices prescrits, la raison de leur choix et la manière dont ces exercices ont été exposés aux étudiants dans le but de leur donner des outils nécessaires à exercer de façon autonome. Je souligne que les apprenants se sont familiarisés deux fois avec chaque activité : une fois en classe où je la leur ai expliquée et une deuxième fois à la maison à l'aide des paragraphes éclairants dans le cahier d'activités. De plus j'ai choisi d'associer des thèmes aux activités dont le choix est aussi discuté dans ce qui suit.

Les thèmes associés aux activités différentes sont le changement climatique, les finances, les sciences sociales, les sciences politiques, l'économie et les systèmes électoraux. Certains thèmes se donnent plus naturellement aux exercices prescrits, ce qui est donc la raison principale pour leur sélection. De ce fait, j'ai décidé par exemple de lier les sciences politiques avec l'exercice *apprendre par cœur* parce que dans ce domaine on entend souvent des discours d'un registre élevé et bien structurés qui ressemblent plus à la langue formelle et quasi scientifique que l'apprenant acquiert et dont il a besoin pour faire certains devoirs dans le cursus universitaire. Le fait qu'un discours public structuré suit normalement les règles grammaticales standards qui sont alors facilement identifiables par l'apprenant renforce l'argument que ce type de texte est plus facile à apprendre par cœur.

Dans les paragraphes suivants je discute chaque activité en donnant des justifications et des explications qui soulignent mes choix d'activités et de thèmes. Vu que certaines explications et instructions communiquées aux apprenants correspondent largement, j'en fais mention seulement la première fois.

5.2.1. La lecture complète

5.2.1.1. Explication dans le cahier d'activités :

Exercice : 1. Lecture complète

(Activité par binôme)

Bien que le texte suivant contienne du nouveau vocabulaire qui est peut-être inconnu, lisez-le en prêtant attention aux mots que vous comprenez déjà. Avec un(e) camarade lisez maintenant à haute voix chaque phrase comme segment individuel et répétez-la mot à mot sans avoir recours au texte. Votre camarade vérifiera si vous l'avez bien restituée.

Alors que l'on veut que l'apprenant acquière le nouveau vocabulaire, il est aussi important de lui donner un sens de familiarité et d'orientation. La familiarité aide l'apprenant à mieux comprendre et le rassure de ses compétences. C'est pour cela que l'on attire son attention surtout aux mots qu'il connaît déjà.

La lecture à haute voix renforce deux fois l'interaction avec le texte. L'apprenant voit et entend le texte tandis que la répétition peut entraîner la mémorisation.

De plus, l'apprenant qui vérifie la restitution de son camarade a également l'occasion de faire une lecture complète. Il découvre avec son camarade le lexique du texte qui est peut-être le lexique auquel il n'aurait pas fait attention autrement.

Pendant que vous vérifiez la restitution de votre camarade, relevez les mots et expressions ainsi que les séries de mots que vous trouvez beaux, intéressants ou dont vous ne saisissez pas encore le sens. Remplissez le tableau qui suit le texte avec ces expressions et leur traduction dans votre langue de référence (que ce soit l'anglais ou une autre langue).

Le fait que les deux camarades de classe feront le même exercice a un double objectif : les expressions que le premier apprenant relève lui servent directement pour construire un vocabulaire relatif au thème. En même temps, les deux camarades sont conscients des deux listes de vocabulaire et peuvent, s'ils le veulent, partager ce qu'ils en retiennent. Ils découvrent ensemble le lexique du texte qui est peut-être le lexique auquel ils n'auraient pas fait attention s'ils avaient fait seuls l'activité.

Certes, l'apprenant peut relever des termes qui n'ont aucun rapport avec le thème mais cela ne l'empêche pas d'apprendre des mots qui lui sont encore inconnus et dont il a besoin pour interpréter le sens du texte. Pour cette raison, il se peut que l'apprenant doive d'abord combler certaines lacunes lexicales avant de pouvoir accéder au vocabulaire thématique. De plus, puisque la langue parlée n'est pas produite de manière à énoncer un seul mot à la fois sans le mettre en contexte, l'apprenant se focalise sur les parties des phrases ou les phrases entières pour relier des structures correctes (Wood, 2001, p. 582). Ceci est le cas pour toutes les activités proposées dans le cahier d'activités.

Alors que l'idée n'est pas de créer des listes de vocabulaire que l'apprenant doit acquérir en les répétant comme un perroquet, il est important de lui donner une référence dont il est lui-même responsable pour ainsi favoriser l'expression authentique et répétitive.

Nulle part je ne souligne que le participant doit apprendre les mots et les expressions qu'il a retirés du texte. On peut espérer que c'est à force de travailler avec un vocabulaire thématique que l'apprenant commence à s'approprier le lexique issu du texte.

S'agissant d'une langue étrangère, il serait naïf de croire que l'apprenant peut se créer un nouveau système linguistique sans se référer à ou comparer avec la langue qu'il maîtrise le mieux. Imposer une langue de référence (l'anglais par exemple) serait ôter à l'étudiant l'occasion de vraiment saisir le sens du nouveau vocabulaire car s'il s'agit d'une autre langue *étrangère* ; l'apprenant serait obligé d'apprendre les deux en même temps et ainsi il court le risque de ne maîtriser ni l'une ni l'autre.

Après avoir fait toutes les activités remplissez le journal 1/12.

Cette étape est purement pour mener l'apprenant à réfléchir sur le travail qu'il fait. Ce sont aussi les journaux qui ont contribué à la base de données de cette thèse et ils sont discutés dans le chapitre six qui traite l'analyse des données.

Pour aller plus loin.

Répétez chez vous l'exercice que vous venez de faire avec votre camarade. Soyez rigoureux ! Vous pouvez aussi choisir un autre texte, qu'il soit de l'actualité ou littéraire.

Pour que l'étudiant devienne réellement autonome dans son apprentissage il est important qu'il ait l'occasion d'apprendre sur son monde à lui sans que les thèmes lui soient toujours imposés. L'apprenant doit aussi savoir choisir et interpréter des textes qui sont relatifs à son existence immédiate et à l'environnement extérieur.

Thème : Le changement climatique et les finances

Le choix du changement climatique comme thème vient de l'importance du sujet dans les médias et la période où le cahier d'activités a été établi. À l'époque, l'Afrique du Sud avait subi une très grave sécheresse.

Quant aux finances, il s'agit également d'un thème important dans la vie quotidienne. Disposer d'un lexique correct sur ce genre de thème peut avoir une influence importante sur l'éventuelle carrière de l'apprenant.

5.2.2. L'audition complète

5.2.2.1. Explication dans le cahier d'activités :

Exercice : 2. Audition complète (Les sciences sociales)

(Activité par binôme)

L'activité de l'audition complète est très similaire à celle de la lecture complète. La différence majeure est (évidemment) que l'audition complète comprend un élément oral supplémentaire que l'on ne trouve pas dans la lecture complète et que, pour profiter de l'audition complète, il faut également développer sa mémoire à court terme car ici il devient encore plus difficile de faire recours rapidement aux textes sources pour restituer un élément oublié.

Bien qu'il y ait du lexique dans le document sonore suivant qui vous est nouveau, écoutez-le en prêtant attention aux mots aussi bien qu'au sens des mots que vous comprenez déjà. Avec un(e) camarade écoutez maintenant des segments individuels d'environ 10 à 20 secondes et répétez-les mot pour mot sans avoir besoin de réécouter le document. Votre camarade vérifiera si vous l'avez bien restitué.

Dans cet exercice il est important de choisir un document dont le débit est assez lent pour que l'apprenant ait l'occasion de bien saisir le sens. L'apprenant aura du mal à répéter des mots qu'il entend pour la première fois et le débit lent l'aidera à identifier facilement les expressions et les mots uniques qu'il ne connaît pas encore. À force d'écouter et de réécouter le document, l'apprenant s'habitue graduellement à l'expression jusqu'au point où il peut commencer à se souvenir du contenu. Dans cet exercice on travaille aussi la mémoire à court terme qui est un élément essentiel dans le processus d'incorporation du lexique dans la mémoire à long terme.

Dans le chapitre suivant qui discute l'analyse des données de cette étude, les réponses montrent que les participants varient leurs attitudes d'une semaine à l'autre quand il est question de l'accessibilité aux activités proposées. À mon avis, il peut être aussi difficile pour un apprenant de niveau A2 de faire ce type d'exercice seul qu'en groupe. Je conseille au professeur ou à l'animateur du groupe de s'engager au maximum pour accompagner les apprenants afin de les aider à bien faire la restitution. À ce stade, selon le niveau du groupe, le professeur peut choisir de faire le travail en groupe et demander à chaque participant de travailler une phrase. Dans ce cas, le professeur devient le contrôleur, la position que les apprenants assumaient à tour de

rôle lorsqu'ils travaillaient par deux. Le professeur serait effectivement mieux qualifié pour apporter de l'aide et vérifier les restitutions pour lesquelles le texte écrit n'est pas disponible. En préparation, le professeur peut aussi créer une transcription pour s'assurer de pouvoir restituer lui-même le texte proposé aux apprenants.

Pendant que vous vérifiez votre camarade, relevez les mots et expressions ainsi que les séries de mots que vous trouvez beaux ou dont vous ne saisissez pas encore le sens. Remplissez le tableau qui suit avec ces expressions et leurs traductions dans votre langue de référence (que ce soit l'anglais ou autre).

Après avoir fait toutes les activités remplissez le journal 3/12.

Pour aller plus loin

Répétez chez vous l'exercice que vous venez de faire avec votre camarade. Soyez rigoureux ! Vous pouvez aussi choisir un autre texte, qu'il soit de l'actualité ou littéraire.

Thème : Sciences sociales

Vu le niveau de difficulté de cette activité il est important de choisir un thème dont le lexique est facilement accessible aux apprenants. Le domaine des sciences sociales est assez vaste pour comprendre des sous-thèmes comme l'utilisation des réseaux sociaux ou le cinéma qui font part de la vie quotidienne des étudiants. Puisqu'ils connaissent déjà ces thèmes, ils deviennent plus facilement accessibles à l'oral quand l'apprenant peut identifier des mots dans le discours.

5.2.3. Le Perroquet (le Shadowing)

5.2.3.1. Explication dans le cahier d'activités :

Exercice : 3. Le Perroquet (le Shadowing)

(Activité individuelle)

Écoutez le document sonore proposé et répétez simultanément mot pour mot ce que dit l'orateur en imitant son rythme et son accent. Enregistrez votre voix pour vous réécouter afin de marquer les similarités et les erreurs de prononciation.

Ici la difficulté est que l'étudiant doit reconnaître les mots avant de pouvoir les répéter s'il veut en tirer du sens. Aussi, il travaille seul pour cette activité – il ne peut donc plus compter sur son camarade pour l'aider à se familiariser avec le vocabulaire proposé.

Ce type d'exercice peut être difficile à compléter au début de ce genre de cursus et encore plus lorsque le niveau linguistique n'est pas très élevé. Je rappelle qu'il s'agit pour la plupart de répéter à voix basse un texte énoncé par un orateur avec un accent natif ou standard. En plus du vocabulaire, l'apprenant développe un accent et un rythme semblables à ceux de l'orateur qu'il écoute et imite.

Il est aussi conseillé que l'apprenant choisisse une personne dont il aime l'expression. L'apprenant doit donc prendre en considération des choses telles que le genre de l'orateur, son accent, son débit, *etc.*

Alors que c'est bénéfique de développer des réflexes pour s'autocorriger, l'autocorrection peut encore être difficile au niveau A2. Cela dit, il ne faut pas l'éviter. L'autocorrection orale offre à l'apprenant un aperçu plus honnête de son vrai niveau puisque, grâce aux enregistrements, il peut écouter sa façon de parler et la contrôler en la comparant au texte source.

Relevez ensuite les mots et expressions ainsi que les séries de mots que vous trouvez beaux ou dont vous ne saisissez pas encore le sens. Remplissez le tableau qui suit avec ces expressions et leurs traductions dans votre langue de référence (que ce soit l'anglais ou autre).

Après avoir fait toutes les activités remplissez le journal 5/12.

Pour aller plus loin

Répétez chez vous l'exercice que vous venez de faire. Soyez rigoureux ! Vous pouvez aussi choisir un autre texte, qu'il soit de l'actualité ou littéraire.

Il est évident que la technologie est un outil important dans cette activité. L'apprenant doit écouter un document et en même temps s'enregistrer. De nombreuses applications et logiciels existent qui rendent cette tâche faisable. Cela dit, il est important de vérifier que la qualité des enregistrements est assez bonne pour ne pas empêcher la comparaison avec le texte source. De plus, l'apprenant doit savoir ralentir le débit du document sonore pour faciliter l'accès au document pour les fins exactes de l'activité : il est inutile d'accéder à un document dont le débit est trop rapide pour l'apprenant.

Pour remédier aux problèmes qui peuvent être liés au débit et à la mémoire, j'ai choisi d'utiliser le *Journal en français facile* de Radio France Internationale. Le *Journal en français facile* est un « un journal qui présente l'actualité avec des mots simples et explique les événements et leur contexte pour rendre l'information en français

accessible à tous » (Tuneln, 2020). De plus, ce journal offre aux utilisateurs les transcriptions de toutes les émissions. De cette manière, si l'activité du perroquet est encore trop difficile pour faire sans soutien écrit, l'apprenant peut s'appuyer sur la transcription pour plus facilement suivre et répéter avec le son.

Thème : Les actualités

J'ai déjà mentionné les aspects techniques qui m'ont guidé à choisir ce thème dans les paragraphes précédents. Apprendre le lexique d'un journal quotidien est important pour tout apprenant d'une langue étrangère pour deux raisons principales : il apprend premièrement sur le monde dans la langue qu'il étudie pour ainsi arriver à un niveau où il aura les compétences pour s'exprimer sur son macro-environnement, et, en second lieu, il apprend sur les cultures qui sont représentées par la langue en question. Ce dernier point est particulièrement important pour les apprenants qui s'intéressent à des carrières diplomatiques ou de traducteurs et interprètes.

5.2.4. Apprendre par cœur (monologuer)

5.2.4.1. Explication dans le cahier d'activités :

Exercice : 4. Apprendre par cœur

Activité individuelle – à préparer à la maison

Pour cet exercice il s'agit pour la première fois de faire une préparation à la maison. La réalisation de cet exercice se déroule sur deux cours. Pendant le premier cours le professeur montre le clip vidéo d'où est tirée la transcription. Il peut choisir d'en faire une activité de perroquet ou d'audition complète. Il tire l'attention de l'apprenant sur la façon dont l'orateur s'exprime : son accent, les pauses, etc.

Les hommes et les femmes politiques sont souvent une grande inspiration de locution pour beaucoup de natifs et d'apprenants d'une langue étrangère. Leur expression éloquente et le temps qu'ils se donnent pour réfléchir et bien articuler nous aident à mieux suivre ce qu'ils disent.

Visant une telle éloquence, apprenez, en partie ou en son intégralité, le discours suivant et restituez-le devant vos camarades de classe.

En guise de devoir, les apprenants apprennent par cœur une partie du discours pour la restituer lors du prochain cours. Ici, il est essentiel de jouer le rôle. Ce jeu de rôle tente de normaliser la façon de parler de la personne / du personnage qu'interprète l'apprenant. L'apprenant aura le temps de réfléchir à ce qu'il dit et aussi comment il le dit. Le fait de devoir restituer le discours devant ses camarades lui mettra un peu de pression, mais la préparation qu'il fait peut facilement y remédier.

En l'apprenant par cœur, relevez les mots et expressions que vous aimeriez inclure dans votre vocabulaire actif : c'est-à-dire que les mots et expressions que vous aimeriez employer dans votre expression habituelle. Listez-les et leurs traductions dans votre langue de référence (que ce soit l'anglais ou autre) dans le tableau qui suit.

Cette phase permet à l'apprenant de vraiment incorporer dans son vocabulaire actif les expressions qu'il relève dans le texte. Le fait d'avoir appris ces expressions par cœur, va probablement aider l'apprenant à se les rappeler plus facilement lorsqu'il s'exprime en situation réelle.

Tout comme avec l'exercice du perroquet, il va sans dire qu'ici on travaille la mémoire à court et à long terme. L'idée que l'apprenant doit pouvoir restituer le discours à une date ultérieure implique immédiatement la mémoire à long terme.

Après avoir fait toutes les activités remplissez le journal 7/12.

Pour aller plus loin

Répétez chez vous l'exercice que vous venez de faire. Soyez rigoureux ! Vous pouvez aussi choisir un autre texte, qu'il soit de l'actualité ou littéraire.

Thème : Les sciences politiques

Les hommes et les femmes politiques ont pour la plupart une bonne réputation quant à leur locution. Le débit raisonnable avec lequel ils s'expriment rend leurs discours accessibles à un grand public à l'exception de certains mots et expressions qui sont propres à leur domaine et qui sont encore inconnus de l'apprenant de la langue étrangère.

Il est important de conseiller à l'apprenant de faire régulièrement ce type d'exercice. L'exercice d'apprendre par cœur peut facilement suivre une séance de perroquet ou

de *shadowing*. L'apprenant doit choisir un orateur qui ressemble au style qu'il souhaite apprendre et pour l'exercice de perroquet et pour l'activité d'apprentissage par cœur.

5.2.5. Synthèse orale des écrits

5.2.5.1. Explication dans le cahier d'activités :

Exercice : 5. Synthèse orale des écrits

(Activité par binôme)

Apprendre une langue n'est pas que mémoriser des segments entiers mais aussi savoir comprendre et interpréter l'information véhiculée. Voilà pourquoi il est important d'apprendre à reformuler et à redire les informations auxquelles nous sommes exposés.

Depuis le début des exercices proposés, on s'attendait à ce que l'étudiant se concentre purement sur l'apprentissage et la mémorisation des éléments lexicaux sans avoir l'occasion de formuler ses propres phrases. L'objectif n'était pas de lui imposer une expression, mais de lui offrir l'occasion de naviguer le lexique de la langue sans pression supplémentaire qui provient du stress de s'exprimer.

Lisez le document proposé dans son intégralité, puis en le divisant en paragraphes, restituez-le en vous appuyant soit sur votre expression personnelle (c'est-à-dire un vocabulaire autre que celui du texte : synonymes paraphrases etc.) soit celle du texte. Votre camarade vérifiera l'exactitude de votre restitution.

Dans cet exercice l'apprenant commence à formuler ses propres phrases et structures à partir d'informations prescrites. Il aura toujours recours aux phrases du texte qu'il peut restituer mot pour mot au moment où sa propre expression vient à lui manquer. Prescrire des informations exigerait de l'apprenant qu'il emploie le vocabulaire propre au domaine : un vocabulaire qu'il devait peut-être apprendre encore, mais qui s'apprend aussi en travaillant avec la langue du domaine en question.

Ensuite, relevez les mots et expressions utiles et listez-les et leurs traductions dans votre langue de référence (que ce soit l'anglais ou autre) dans le tableau qui suit.

Après avoir fait toutes les activités remplissez le journal 9/12.

Pour aller plus loin

Répétez chez vous l'exercice que vous venez de faire. Soyez rigoureux ! Vous pouvez aussi choisir un autre texte, qu'il soit de l'actualité ou littéraire.

Thème : L'économie

Le choix de ce thème est purement stratégique afin d'offrir à l'apprenant un vocabulaire utile dans la vie quotidienne.

5.2.6. Synthèse orale des documents sonores

5.2.6.1. Explication dans le cahier d'activités :

Exercice : 6. Synthèse orale des documents sonores

(Activité par binôme)

*Apprendre une langue n'est pas que mémoriser des segments entiers mais aussi savoir comprendre et interpréter l'information véhiculée tant à l'écrit qu'à l'oral. Entendre ne veut pas **dire écouter** : l'ouïe est un sens mais l'**écoute** est un art ! L'activité proposée vous poussera à mieux écouter et interpréter le sens du document auquel vous faites face car la reformulation mettra à l'épreuve votre capacité d'internalisation et de compréhension des textes sonores.*

Tout comme pour la synthèse des documents écrits, la synthèse des documents sonores travaille la réexpression individuelle de l'apprenant.

Il s'agit d'une véritable épreuve de mémoire à long terme quand l'apprenant doit s'appuyer sur le vocabulaire qu'il se construit depuis le début de son apprentissage de la langue : tout élément compte et tout élément est un possible vecteur de sens.

Écoutez le document sonore proposé dans son intégralité, puis en le divisant en segments de 15 à 20 secondes, restituez-le en vous appuyant soit sur votre expression personnelle (c'est-à-dire un vocabulaire autre que celui du document : synonymes paraphrases etc.) soit celle du document. Votre camarade vérifiera l'exactitude de votre restitution.

En plus de cela, la mémoire à court terme est mise en valeur encore plus que dans d'autres activités puisque l'apprenant n'a plus accès au texte au moment de la réexpression. Bien que le document soit divisé en segments, l'activité demande

toutefois à l'apprenant de se concentrer et d'interpréter (ici : saisir le sens) du texte dans son intégralité.

Avec un groupe plus expérimenté, on peut augmenter la durée des segments au fur et à mesure jusqu'au point où l'apprenant restitue entièrement un document d'une à deux minutes.

Alors que l'apprenant est libre de choisir son vocabulaire ainsi que d'utiliser le vocabulaire du document, il faut lui conseiller de ne pas trop s'appuyer sur les mots qu'il entend dans le document de départ. Certes certains termes seront obligatoirement réemployés, mais on doit encourager l'apprenant à faire une véritable synthèse du sens du document. Ici il est surtout question de déverbalisation (cf. [le Chapitre 4 : L'incorporation de la traduction \(moderne\) dans le cours de FLE](#) (p. 127)).

La synthèse orale correspond aussi à la première étape vers l'approche de la traduction à vue proposée par Van Dyk (cf. [le Chapitre 4 : L'incorporation de la traduction \(moderne\) dans le cours de FLE](#) (p. 127)).

Essentiellement le programme que je propose est une porte ouverte à d'autres approches de perfectionnement de langue. Pour moi, il est devenu important de donner aux étudiants des opportunités qui peuvent leur servir à cet égard. Ayant voulu introduire le cours de Van Dyk à l'Université où j'ai mené cette étude, je me suis rapidement rendu compte que son cours était trop exigeant au niveau des compétences nécessaires pour le réussir. La synthèse orale des documents sonores a été le premier exercice à considérer. J'ai donc conceptualisé les exercices en commençant par le dernier pour finir avec le premier – la lecture complète.

Vous remarquerez que cette fois, vous n'avez pas recours à la transcription.

Ensuite, relevez les mots et expressions utiles et listez-les et leurs traductions dans votre langue de référence (que ce soit l'anglais ou autre) dans le tableau qui suit.

Après avoir fait toutes les activités remplissez le journal 11/13.

Pour aller plus loin

Répétez chez vous l'exercice que vous venez de faire. Soyez rigoureux ! Vous pouvez aussi choisir un autre texte, qu'il soit de l'actualité ou littéraire.

Il est clair que l'apprenant a également besoin de certaines compétences stratégiques qui lui permettront de faire les activités de synthèse. Ces compétences s'apprennent souvent de façon implicite car il s'agit de compétences de communication qui vont au-delà des compétences grammaticales et qui impactent directement sur la volubilité d'une langue (Chambers, 1997, p. 537). D'autres compétences fondamentales qui peuvent aussi s'apprendre de manière implicite sont les stratégies du traitement cérébral nécessaire pour réussir au processus de communication. Ses stratégies sont aussi enseignées par l'exercice de la synthèse orale car ici, pour la première fois, l'apprenant doit produire de son propre gré un discours authentique et aussi correct que possible.

Lors des autres activités l'apprenant s'est entraîné à prononcer les structures qu'il a apprises. Dans une synthèse orale il met en évidence ses acquis.

Thème : Les systèmes électoraux

5.2.7. Le choix des textes

J'ai déjà mentionné que certains thèmes se marient parfaitement avec des activités proposées : apprendre par cœur et les discours politiques, par exemple. D'autres thèmes ont été choisis parce que le domaine comprend un vocabulaire important pour toute personne qui parle la langue (le changement climatique et les finances, par exemple). Les thèmes choisis et leurs domaines sont facilement accessibles dans plusieurs pays francophones. En vue de la volonté des universités en Afrique du Sud de décoloniser les curricula, il est devenu important de sélectionner des textes qui sont non exclusifs et représentatifs des cultures aussi bien européennes qu'africaines où la langue est parlée.

Ainsi, j'ai essayé, au mieux possible, de proposer des textes provenant de sources européennes et africaines. Dans ce dernier cas, il était aussi important de ne pas seulement inclure des textes qui traitent des sujets concernant l'Afrique mais de choisir des textes qui, comme je le mentionne en haut, sont d'origine africaine, c'est-

à-dire des textes qui reconnaissent et mettent en valeur les compétences et les savoirs africains.

En même temps, je reviens à l'idée que la décolonisation ne signifie pas nier l'Europe et d'autres pays dans l'éducation sud-africaine. On ne peut pas non plus ignorer des sources venant des pays francophones européens car ces textes sont souvent de bonne qualité (non pas que les autres ne le soient pas) et adaptés ou facilement adaptables aux fins pédagogiques.

Le tableau suivant met en perspective les thèmes choisis, les textes qui y ont été consacrés, leurs provenances et une justification du choix.

Exercice	Thème	Titre du texte	Type du texte	Provenance	Justification de la provenance
1.1. Lecture complète	Changement climatique	Crue de la Seine : Paris doit servir de leçon à d'autres villes dans le monde (<i>Courrier international</i> , 2018)	Article du journal Courrier International	Europe : La France	Pays francophone européen Évènement en juxtaposition avec la sécheresse en Afrique du Sud
1.2. Lecture complète	Changement climatique/finances	En Afrique du Sud, vent de panique au Cap menacé d'être privé d'eau (<i>Le Monde Afrique</i> , 2018)	Article du journal Le monde avec AFP	Europe/Afrique du Sud	Le texte traite d'un sujet important pour le pays et comprend du vocabulaire qui fait de l'actualité. Le texte traite l'Afrique du Sud mais ne provient pas du continent africain.
2.1. Audition complète	Sciences sociales	Facebook (Commission Européenne, 2012a)	Document audiovisuel pédagogique de la commission européenne	Europe	Ces documents sonores sont adaptés aux étudiants d'interprétation de conférence. Le débit est relativement lent et la langue est facile à comprendre. Le sujet est relatif à la vie quotidienne. Le deuxième document introduit des éléments du lexique médical.
2.2. Audition complète	Sciences sociales	La musique est bonne pour le cœur (Commission Européenne, 2012b)	Document audiovisuel pédagogique de la commission européenne	Europe	

Exercice	Thème	Titre du texte	Type du texte	Provenance	Justification de la provenance
3.1. Le perroquet	RFI : journal en français facile	<i>Le journal en français facile</i> 04/02/2018 20h00 GMT (Radio France Internationale, 2018a)	Document sonore pédagogique de la RFI	Europe : la France	Les orateurs parlent une langue standardisée. Le débit est facile à suivre et le lexique du journal et accessible à des apprenants. L'émission traite des sujets d'actualité. Les étudiants sont encouragés à commencer à écouter le journal en français facile.
3.2. Le perroquet	RFI : journal en français facile	<i>Le journal en français facile</i> 05/02/2018 20h00 GMT (Radio France Internationale, 2018b)	Document sonore pédagogique de la RFI	Europe : la France	
4.1. Apprendre par cœur	Sciences politiques	<i>Discours d'investiture d'Emmanuel Macron en tant que président de la République française</i> (Macron, 2017)	Transcription d'un discours du chef d'État français.	Europe : la France	L'orateur est le président de la France. Un pays que les apprenants associent naturellement à la langue qu'ils parlent.
4.2. Apprendre par cœur	Sciences politiques	<i>Le discours d'investiture de mai 1994 de Nelson Mandela</i> (Mandela, 2013)	Traduction d'un discours d'un ancien chef d'état sud-africain	Afrique du Sud	Le discours de Nelson Mandela traduit en français serait une tentative de lier la langue française à la culture sud-africaine : utiliser le français pour communiquer des informations qui n'ont aucun lien avec des cultures francophones diverses. Il a fallu une traduction pour y arriver.

Exercice	Thème	Titre du texte	Type du texte	Provenance	Justification de la provenance
5.1. Synthèse orale des écrits	Économie	<i>Économie, autonomie, prisonniers : Macron va dévoiler sa stratégie pour l'avenir de la Corse</i> (Le Monde , 2018)	Article du journal Le monde	Europe : la France	Le texte traite des décisions économiques importantes pour la France.
5.2. Synthèse orale des écrits	Économie	<i>Afrique du Sud : coup de frein sur les investissements des groupes miniers en 2018</i> (Tchounand, 2018)	Article du journal La Tribune Afrique	Afrique/Europe : siège à Casablanca, Maroc	Rédigé par une journaliste africaine, le texte traite des informations importantes pour l'Afrique d'une affaire d'actualité.
6.1. Synthèse orale des documents sonores	Systèmes électoraux	<i>Présidentielle mode d'emploi - Le vote</i> (Public Sénat, 2013b)	Document audiovisuel pédagogique de Public Senat	Europe : la France	Le cours se déroulait entre les élections françaises et celle de l'Afrique du Sud. Le choix de parler des élections en France est sélectionné en guise d'introduire un aspect culturel aux étudiants.
6.2. Synthèse orale des documents sonores	Systèmes électoraux	<i>Présidentielle mode d'emploi – Le mandat</i> (Public Sénat, 2013a)	Document audiovisuel pédagogique de Public Senat	Europe : la France	

Il est important de noter que, malgré ma volonté de choisir des textes qui proviennent de l'Afrique, la majorité des textes sélectionnés viennent de l'Europe et principalement de la France. Ce choix est dû aux divers accents dans les documents sonores, au manque d'articles sur certains thèmes et au manque de matériel pédagogique en langue française qui traite des sujets importants pour l'Afrique du Sud.

Je n'ai fait attention à aucun critère dans la sélection des articles au niveau de la difficulté linguistique des textes écrits. J'ai choisi de prescrire des textes authentiques car pour les apprenants d'une langue vivante (dans ce cas aussi européenne) il n'y a aucun filtre quand il est question des textes ou des situations auxquels ils vont éventuellement faire face. Dans nos cours structurés, nous appliquons, cependant, des filtres de niveau et de style pour mieux transmettre les compétences linguistiques grammaticales. Ces filtres nous contraignent souvent à réinterpréter de possibles situations réelles en simulation sans pouvoir prévoir toutes les situations authentiques qui peuvent se présenter comme trop difficile pour le niveau du cours concerné. Puisque les apprenants n'ont pas l'assurance de toujours faire face à des situations pour lesquelles leur niveau linguistique les aura préparés, il faut des textes authentiques quand c'est possible. À mon avis, c'est dans les exercices où l'on a besoin de textes écrits que l'on peut avoir recours à des textes authentiques car les apprenants ont le temps de vérifier le sens des mots. Outre cela, en prescrivant des textes authentiques on offre à l'apprenant la possibilité d'apprendre au-delà de ce que l'on demande de lui sans courber ou plafonner les possibilités d'accélérer son apprentissage selon son propre rythme.

Au contraire, pour les textes sonores, je conseille plutôt des textes pédagogiques ou adaptables car l'apprenant a recours à moins de support venant des documents. Il a été impossible de trouver des textes qui traitent de certains thèmes et qui sont parfaitement adaptés pour ce cours en termes de niveau linguistique – il ne faut oublier que le point de départ fut le niveau A2. Il existe cependant des sources que l'on peut exploiter à ces fins surtout quand le thème n'est pas déterminant pour le contenu (*cf.* par exemple, les sites TV5Monde et TV5Monde Afrique). Malgré l'impossibilité de trouver des textes authentiques du niveau A2, j'ai quand même insisté sur l'utilisation de textes provenant de sources authentiques et destinés à un public francophone.

Le choix est fait pour inclure la majorité, voire la totalité, des textes provenant des sources d'actualité ou des textes qui ont un lien direct avec la vie quotidienne. J'ai évité les textes littéraires, non pas parce qu'ils n'enseignent pas un vocabulaire important, car ils le font, mais parce que les textes d'actualité répondent plus facilement aux besoins lexicaux et structuraux primaires de l'apprenant, c'est-à-dire un lexique et une grammaire dont il peut se servir pour décrire son environnement (macro et micro) immédiat.

5.2.8. Le copiste

Le Copiste

Exercice continu individuel

Un « copiste » est un professionnel chargé de la reproduction de documents écrits ou d'œuvres d'art. Pour compléter cet exercice vous allez mettre le casque d'un copiste et reproduire mot pour mot le texte intégral présenté. Après l'avoir copié, relevez les 10 mots et expressions qui vous ont marqué et écrivez-les dans le tableau qui suit.

Bien que le cahier d'activités comprenne des prolongements d'activités faites en classe, je trouve qu'il est aussi important de faire des activités en dehors du contexte purement lié au travail des cours. Les cours existent pour guider l'apprenant alors qu'il doit lui-même devenir responsable de son apprentissage. Aussi, vu que les langues évoluent, laisser l'apprenant choisir les textes cultiverait chez lui une habitude de lecture de textes modernes qui correspondent à ses centres d'intérêt.

Vu que le cours se centrait sur la langue parlée, j'ai décidé d'introduire un élément de la langue écrite. Wood (2001, p. 583) est d'avis qu'« une grande quantité de données sonores, qui contiennent un important taux d'intégration de clauses, pourrait retarder et brouiller l'établissement d'un répertoire de formules linguistiques ». Il fait également mention que le contraire est vrai pour la langue écrite qui est plutôt caractérisée par un plus haut niveau d'intégration des propositions et de formules de langue que c'est le cas de la langue parlée.

Les activités de copiste offrent alors aux apprenants l'occasion de systématiser certaines formules à l'écrit puisqu'il s'agit dans cette activité de copier un texte mot pour mot (donc aussi expression pour expression et formule pour formule).

*Pour lancer l'exercice du copiste, les deux premiers textes vous sont préparés, après ce sera à vous de chercher des textes appropriés. Les sites de Euronews (fr.euronews.com), Radio France Internationale (rfi.fr), Le Monde (lemonde.fr) aussi bien que tant d'autres sont d'excellentes sources. Consultez-les et **sélectionnez des textes d'environ 250 mots** qui vous passionnent mais qui s'inscrivent également dans la conversation mondiale actuelle. Considérez aussi des textes sur des thèmes qui font partie intégrante de vos centres d'intérêt.*

L'explication donnée aux étudiants a pour but de les orienter vers des textes qui leur serviront comme excellente source de lexique dans le thème que l'on traite en classe ou vers des textes qui les intéressent personnellement.

Il est important de considérer la longueur du texte. Si le texte est trop long, l'étudiant va facilement se désintéresser car il peut devenir pénible de recopier à la main un texte qui est plus long qu'une page.

L'étudiant pourrait se sentir bouleversé par les expressions et les mots à rechercher et à inclure dans son petit glossaire.

Pour garantir le travail continu, l'étudiant est encouragé à faire au moins trois copies par semaine sur trois jours différents. Cal Newport (2007, p. 163) souligne qu'il est mieux de travailler pendant plusieurs jours pour mémoriser des informations que huit heures d'affilée. Ceci est important puisqu'il faut du temps pour créer les liens neurologiques qui sont responsables de l'intégration des faits dans la mémoire à long terme.

5.2.9. Pour aller plus loin

Il semble évident que l'étudiant doit faire, chez lui, les mêmes activités que celles qu'il apprend en classe. Il est pour cela important de souligner la possibilité de s'entraîner seul.

5.3. Le néolaboratoire de langue

Les exercices dans le cahier d'activités sont d'une telle nature que l'on peut les faire dans un contexte formel, c'est-à-dire une salle de cours ou un laboratoire de langue où l'apprenant a accès aux appareils nécessaires. Pourtant, l'essentiel est de noter que l'apprenant peut faire toutes ces activités seul chez lui pourvu qu'il ait recours aux matériaux techniques (internet, ordinateur ou appareil pour s'enregistrer, etc.). De cette manière il peut se créer un néolaboratoire de langue : un laboratoire

portable et virtuel. C'est donc grâce à ce type de néolaboratoire que l'apprenant peut avoir un contact quasi authentique avec la langue pour, de cette façon, garantir une immersion synthétique dans la langue cible puisque, en se servant de l'internet, le néolaboratoire de langue propose une sélection infinie de thèmes. Je souligne que ce néolaboratoire de langue doit obligatoirement être accompagné d'une méthode d'enseignement qui correspond au contexte sociogéographique des apprenants pour ne pas compromettre l'apprentissage en pensant que le laboratoire peut remplacer des cours structurés adéquats.

5.4. Une évaluation formelle des compétences acquises

Bien que les données discutées dans cette étude ne proviennent pas d'une évaluation formelle des compétences acquises de la part des participants, il est possible de créer des évaluations basées sur le contenu (vocabulaire extrait) et les compétences véhiculées par les exercices prescrits.

L'exercice de la synthèse orale des documents écrits et sonores est, à mon avis, particulièrement adapté à une évaluation de l'oral. En se servant des textes préalablement introduits, que ce soit dans un cours de perfectionnement de langue ou autre, l'examineur peut évaluer si l'apprenant a maîtrisé les compétences liées à l'exercice, la compréhension de l'apprenant et son niveau grammatical et lexical en jugeant la réexpression.

Les autres exercices se donnent moins facilement à des évaluations car ils demandent une restitution exacte du texte. S'agissant d'un cours de langue dans lequel on veut apprendre à s'exprimer, la synthèse orale, de sa nature, demande à l'apprenant de présenter son vrai niveau de langue.

5.5. Conclusion

Ce chapitre a d'abord présenté des notions relatives à la volubilité linguistique en faisant une distinction entre la volubilité générale et celle que l'on (peut) vise(r) dans un cours de langue étrangère. Cette présentation a alors servi de base pour comprendre l'importance des automatismes que l'apprenant doit travailler afin de donner suite à une volubilité correcte dans la langue étrangère.

En vue de l'importance de ces automatismes, j'ai extrapolé dans ce chapitre le processus de conception d'un cours destiné à accompagner l'enseignement de grammaire dans l'approche communicative. Ce cours propose sept activités qui peuvent se pratiquer dans une série successive, ou à titre individuel et sont adaptables d'une telle façon qu'elles sont accessibles à l'apprenant de tout niveau, y compris le locuteur natif.

En dernier lieu, le chapitre propose la (ré)introduction du laboratoire de langue dans l'enseignement des langues étrangères.

Il est important de rappeler à ce point que l'objectif de cette étude n'est pas de tester le succès des activités proposées, mais de constater si l'apprenant sud-africain, qui vit loin de tout contact avec la langue cible, se porte volontaire à la construction d'un néolaboratoire de langue et à l'entraînement individuel de manière autonome. Cette approche, propose-t-elle une possibilité, et une solution, à nos étudiants qui n'ont pas de contact direct avec la langue cible mais qui veulent atteindre un niveau de maîtrise impressionnant ?

Le chapitre suivant analyse le rapport que les apprenants du groupe d'études ont eu avec chacune des activités proposées afin d'établir si ces activités correspondent aux milieux d'enseignement universitaire sud-africain et si elles peuvent proposer une base sur laquelle on peut établir une nouvelle approche de l'enseignement des langues étrangères dans des contextes géographiquement isolés.

6. Chapitre 6 : Analyse des données

6.1.1. Section 1 – Observations issues d'un cours de perfectionnement de langue pour un niveau élémentaire (faux débutant) d'apprentissage du français langue étrangère

Dans les chapitres précédents, j'ai montré l'intérêt que la langue française représente en Afrique du Sud. Cet intérêt valide le besoin d'un programme accompagnateur pour contribuer à l'apprentissage d'un vocabulaire plus adapté au contexte géographique. De plus, ce programme doit avoir pour but d'accélérer l'apprentissage. Vu le fait que l'étudiant sud-africain s'inscrit normalement aux cours universitaires pour une durée de trois ans (soit neuf semestres de trois mois chacun), la nécessité d'un programme qui accélère l'apprentissage d'une langue est d'autant plus importante dans le but d'atteindre un niveau élevé de compétences linguistiques.

En tenant compte de ces besoins, j'ai créé, sur la base des exercices de perfectionnement de langue pour les étudiants-interprètes et les interprètes professionnels, un programme pour aider l'apprenant de langue étrangère à accélérer l'apprentissage du vocabulaire par le biais d'exercices qu'il peut faire indépendamment et à son rythme.

Ce chapitre fait l'analyse des journaux d'opinion et des données du Net Promoter Score des participants ayant suivi le cours de perfectionnement de langue inscrit au programme de français langue étrangère du premier semestre de la deuxième année à la *University of the Free State*.

Grâce à l'interprétation des données, je réponds dans ce chapitre à la question principale de ma recherche : quelles sont les bénéfices de l'enseignement des exercices de base de perfectionnement de langue à des (faux) débutants de FLE en Afrique du Sud ?

Afin de répondre à cette question, je pose cinq questions dans le but d'arriver à une réponse à la problématique principale. Ces questions sont notamment : 1) Les étudiants ont-ils pris connaissance d'une progression chronologique des activités ? ;

2) Reconnaissent-ils les objectifs principaux des activités proposées ? ; 3) Les étudiants peuvent-ils identifier et décrire les compétences à transmettre par l'activité en question ? ; 4) Quelles sont les réflexions des étudiants concernant les activités proposées ? ; 5) Les activités sont-elles pertinentes dans la création d'un néolaboratoire de langue ?

Je rappelle que la notion d'un néolaboratoire de langue fait référence à la situation dans laquelle l'apprenant travaillera de manière autonome des exercices de perfectionnement de langue pour se donner ainsi l'occasion de pratiquer ses compétences linguistiques de la langue cible en dehors du cours structuré et à son rythme dans un contexte isolé, c'est-à-dire dans un milieu où l'apprenant n'a pas accès direct à la langue qu'il apprend.

Ce chapitre discute également la façon dont les étudiants ont extrait du vocabulaire des activités et les progrès individuels ressentis par les apprenants en matière d'apprentissage du français. Il regroupe aussi les commentaires non classés des participants et présente des données quantitatives du Net Promoter Score et des devoirs individuels proposés dans le cursus.

Je rappelle que les bénéfices dont il est question dans cette thèse ne correspondent pas forcément à une amélioration des notes obtenues dans le cours de français langue étrangère, ce qui est à mon avis quand même un effet secondaire des exercices prescrits. La question porte sur l'intérêt que ces bénéfices apportent au développement d'un réflexe d'autoapprentissage chez l'apprenant.

La discussion présentée dans ce chapitre fait le pont entre les étapes d'évaluation et de réinvestissement de cette [étude actionnelle](#) (p. 21)

6.1.2. Le cours

L'approche proposée dans cette étude a été enseignée lors du premier semestre de la deuxième année du programme de français langue étrangère à la *University of the Free State* en Afrique du Sud.

Cette approche représente la seconde partie de la deuxième étape et la troisième étape de l'approche actionnelle du cadre méthodologique de cette étude. La première

partie de la deuxième étape est la création du cours dont les informations théoriques sont rassemblées dans [le Chapitre 5 : Un cours de perfectionnement de langue](#) (p. 139)

La troisième étape, celle de la mise en œuvre du programme proposée, est discutée dans plusieurs sections de cette thèse. Je la résume dans les paragraphes suivants.

Le programme de la deuxième année se divise en deux sections, notamment le cours de littérature et celui de grammaire. Dans le volet grammaire, le professeur suit l'approche communicative avec les apprenants. Au total, les apprenants suivent cinq heures de cours par semaine : deux heures de cours de littérature et trois heures de cours de grammaire. L'approche ici proposée s'insère dans le volet grammaire et implique une heure supplémentaire que les participants à cette étude ont bien voulu ajouter à leur horaire.

Les cours de perfectionnement de langue se sont déroulés dans une salle équipée d'un ordinateur, d'un tableau blanc interactif et d'un téléviseur. L'aménagement des meubles s'est fait pour que les participants puissent facilement travailler en petits groupes ou en binôme sans trop devoir se déplacer. L'animateur du cours pouvait aussi circuler librement entre les apprenants lorsqu'ils travaillaient en groupe.

Après chaque leçon, les apprenants ont rendu un journal réflexif qui atteste des activités et les devoirs de la semaine précédente. Les apprenants avaient donc une semaine pour faire les devoirs et répondre librement aux questions posées.

Cette étape de l'étude a duré 14 semaines pendant lesquelles j'ai présenté un cours hebdomadaire de 50 minutes. Les étudiants ont assisté à 12 cours qui incorporaient six exercices de perfectionnement de langue différents et trois devoirs par semaine.

6.1.3. Les participants

En 2018, les étudiants inscrits au premier semestre de la deuxième année du programme de français langue étrangère à la *University of the Free State* ont tous participé à cette étude. Au début du semestre ils étaient huit, mais deux apprenants n'ont pas pu compléter le cours. Le premier participant (P6) a séché le cours après

deux séances alors que le deuxième (P5) s'est désinscrit du programme après cinq séances.

Les deux participants qui ont arrêté les cours ont cependant donné leur accord pour que leurs réponses soient incluses dans l'analyse des données de cette étude.

Pendant l'année qui a précédé cette étude tous les participants ont fait un minimum de 150 heures d'apprentissage de français pour débutants avant de s'inscrire au programme. Cette formation initiale a eu lieu pendant leur première année universitaire et a été offerte par la même section de français qui a accueilli cette étude.

Bien que les questions socio-économiques soient importantes dans le contexte géographique de cette étude, j'ai décidé de ne pas prendre en considération les informations démographiques des participants. J'ai pris cette décision premièrement pour protéger l'anonymat des participants : s'agissant d'un petit groupe, il est facile d'identifier les participants à partir des informations portant sur leur âge, sexe et langue maternelle, par exemple. En second lieu, j'ometts ces informations parce qu'elles ne contribuent pas aux recommandations de cette étude. En Afrique du Sud, il est bien connu que les étudiants universitaires viennent de toutes les classes économiques et ont des bagages culturels très divers. On s'attend donc à ce que le professeur universitaire sache adapter son cours pour inclure chaque étudiant du groupe, peu importe l'origine de ce dernier.

Pour plus amples d'informations cf. le [Chapitre 2](#) (p. 12).

Dorénavant j'utilise le mot *participant* pour faire référence aux étudiants qui ont participé à cette étude et *étudiant* ou *apprenant* pour désigner l'apprenant universel.

6.1.4. Les questionnaires

Les participants ont répondu aux questions d'un journal réflexif avec leurs propres mots et dans la langue de leur choix (Cf. [Annexe 2 : Questionnaire journal destiné aux participants du programme proposé](#) (p. 250). Certains ont parfois choisi le français alors que d'autres ont toujours opté pour l'anglais. Deux participants ont occasionnellement aussi utilisé l'afrikaans. L'essentiel dans cet exercice fut que les

participants puissent s'exprimer de façon libre pour ainsi garantir des données qui démontrent aussi bien que possible leurs expériences et leurs sentiments réels.

Étant donné que chaque activité s'est répétée une fois, les participants ont dû remplir deux journaux pour chaque activité. Les journaux comprenaient deux parties : la première partie interrogeait sur les devoirs et la seconde sur la dernière activité faite en cours.

Les questions de journal invitaient aussi les participants à partager leurs sentiments envers leur progrès concernant leur parcours d'apprentissage de français et à donner des opinions générales.

Le dernier questionnaire (13) concernait le cours entier – c'est-à-dire les 12 cours du programme.

Ces questionnaires constituent l'avant-dernière étape dans une approche actionnelle classique : l'évaluation. Grâce aux opinions des participants concernant le programme proposé et mes notes en tant qu'observateur du cours, je me positionne comme chercheur-observateur dans ce chapitre afin de discuter les trois problèmes identifiés au début de cette étude, notamment la difficulté d'apprendre un vocabulaire pertinent dans des contextes isolés, la dépendance du professeur de la part de l'apprenant et le manque d'intérêt ou de volonté que l'apprenant semble avoir envers un apprentissage indépendant.

Ce chapitre se divise à partir d'ici en 9 sections : l'introduction, la discussion des devoirs, la discussion d'activités en cours, les remarques sur le vocabulaire extrait par les participants, les progrès ressentis en français par les apprenants, des commentaires généraux, la discussion du Net Promoter Score, les résultats et la conclusion.

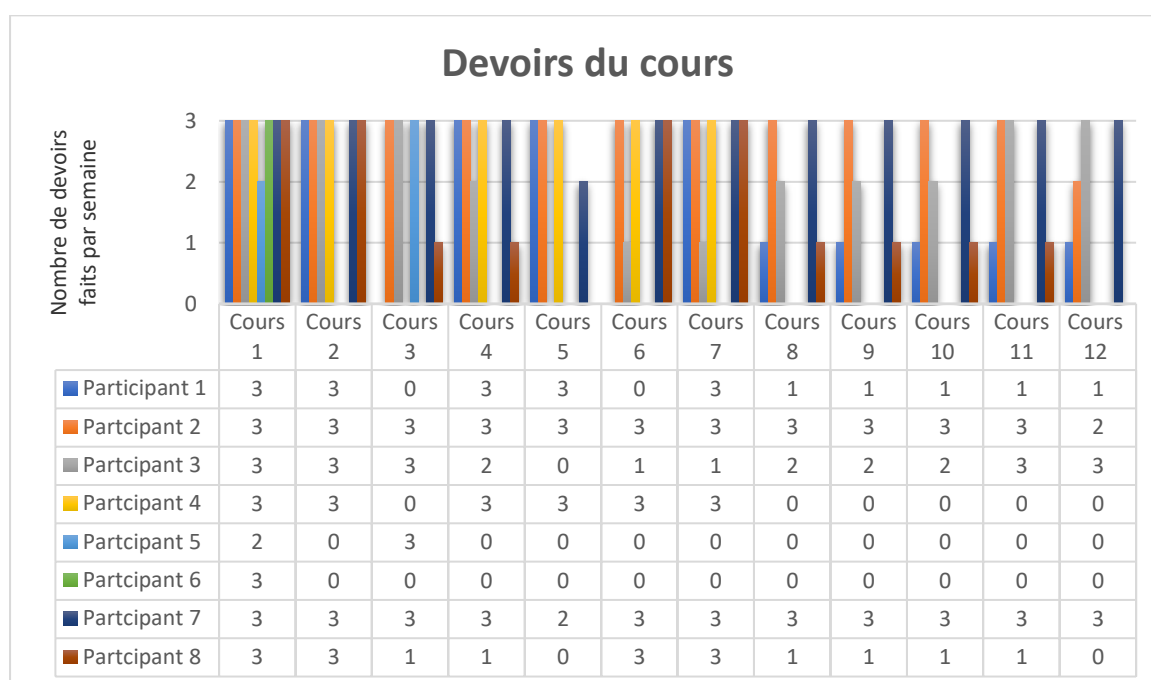
6.2. Section 2 – Partie A du questionnaire : Devoirs

Après chaque cours présenté dans ce programme, les participants étaient censés faire trois activités comme devoirs. Pour les quatre premiers cours, il s'agissait de faire des activités de copiste – copier à la main un article ou texte de leur choix. Pour les cours qui ont suivi, les devoirs se sont composés d'une sélection d'activités de copiste

et de parodiste (activités de *Shadowing*). Pour plus d'informations sur les aspects techniques des activités des devoirs, voir [le Chapitre 5 : Le copiste](#) (p. 173).

Le graphique ci-dessous montre l'activité individuelle des devoirs faits par les participants. P6 a arrêté le cours, c'est-à-dire le cursus de français, après la deuxième séance et participant 5 après la cinquième. Cela dit, P5 est aussi le seul étudiant n'ayant pas fait tous les devoirs après le premier cours.

Tableau 5 : Représentation des devoirs faits par chaque participant



Participants 2 et 7 sont les seuls à avoir fait les devoirs toutes les semaines. Ils ont aussi fait toutes les activités prescrites sauf une chacun (le cours 12 pour P2 et le cours 5 pour P7).

Participants 1, 3, 4 et 8 (Journaux 4, 5, 6, 7, 12, 13) ont communiqué que leur faible participation était due au fait que leur emploi du temps ne leur permettait souvent pas de faire des devoirs supplémentaires - c'est-à-dire ces devoirs qui ne contribuent pas à la note semestrielle, comme c'était le cas avec les devoirs de ce programme.

Le temps consacré à la préparation des examens (P8, Journaux 12 et 13), des engagements professionnels (P1, Journal 9) et une mauvaise gestion du temps (P1, Journal 7 ; P5, Journaux 2 et 3) ont été cités comme raisons qui empêchaient les apprenant de faire les devoirs. Sur ce point, l'importance d'un travail continu est mise

en doute chez Participant 5 qui indique vouloir rattraper les activités ratées pendant les vacances universitaires. Le participant ignore l'intérêt d'un travail en petites doses sur une période prolongée plutôt qu'un travail concentré en peu de temps.

Une des raisons pour lesquelles certains participants n'ont parfois pas fait les devoirs est l'absentéisme. Bien que les devoirs ne soient pas strictement liés aux activités de la semaine en cours, P4 a signalé qu'il n'avait pas fait ses devoirs de la semaine trois parce qu'il n'avait pas assisté au cours (Journal 4). La semaine neuf, P3 n'a fait que 2 activités de devoirs et utilise son absence du cours précédent comme excuse de ne pas avoir complété toutes les activités. Le fait que l'apprenant a fait deux des trois activités signale aussi tard dans le semestre que P3 n'a peut-être pas encore compris l'importance d'un travail autonome. On peut se demander s'il travaille pour le professeur (la raison de vouloir produire des excuses pour les devoirs non faits) ou quelqu'un d'autre alors qu'à ce stade de son parcours universitaire il aurait dû adopter la responsabilité d'acquérir des connaissances.

De plus, P3 (Journal 2) signale aussi qu'il est difficile pour lui de trouver des textes rédigés en français. Cela peut sembler étonnant pour le professeur de langue du 21^e siècle, mais il faut considérer le bagage socio-économique des apprenants qui ont parfois accès à un ordinateur pour la première fois au moment où ils arrivent à l'université. Ne pas inclure des informations supplémentaires sur comment accéder aux sources citées dans le cahier d'activités fut peut-être une erreur de ma part. Ma décision raisonnée de ne pas me concentrer sur les aspects socio-économiques des participants dans cette étude a peut-être contribué à la frustration de P3. Cette idée est davantage élaborée dans la conclusion de cette thèse.

P5 démontre cependant une véritable découverte d'autonomie en apprentissage pendant les premières semaines. Après la première semaine il avoue ne pas avoir fait les devoirs parce qu'il a eu du mal à trouver des textes à recopier et qu'il ne comprenait pas comment copier un texte allait l'aider à comprendre le français, une opinion qui est largement partagée par P1 (P1 et P5, Journal 2). Je rappelle que les participants n'étaient pas seulement censés recopier les textes mais aussi extraire des textes à recopier le lexique qu'ils considéraient comme fondamental et/ou intéressant.

Trois semaines plus tard, P5 m'a informé dans son inscription du journal : « je trouve que voir les mots que je ne connais pas et ensuite les chercher dans un dictionnaire

m'aide à élargir mon lexique » (Journal 4). Ici, on remarque que l'apprenant travaille complètement indépendamment et se charge lui-même du développement de son vocabulaire.

Je rappelle que P5 avait déjà suivi au moins 154 heures de cours de français pendant sa première année universitaire. Alors que l'emploi des dictionnaires est largement encouragé dès les premiers cours dans la Section de français de la *University of the Free State*, les livres de cours et l'accès au professeur cinq jours par semaine peuvent avoir comme résultat que les apprenants n'éprouvent pas toujours le besoin de chercher indépendamment des mots. Pour réussir le cours (de la première année en tout cas) il suffit d'apprendre les quelques unités lexicales comprises dans les leçons et les restituer comme un perroquet. Dans les groupes très nombreux, il devient difficile pour le professeur de toujours savoir si la production de l'apprenant vient du livre ou de sa vie personnelle et donc si l'apprenant est en train de s'approprier la langue ou simplement de la recopier du livre de cours.

Alors que certains participants luttent pour trouver les textes nécessaires pour les devoirs, d'autres y prennent plaisir. Participant 2 (Journaux 6 et 8) indique, dès la septième semaine, que chercher des articles est devenu une activité agréable et qu'il commence à s'amuser en faisant les devoirs : « [p]lus je cherche des textes que je trouve intéressants plus je m'amuse à faire ces activités » (P2, Journal 8).

Cette réponse communique la joie d'apprendre que je cherchais à cultiver chez les participants. Grâce au plaisir de la recherche des textes, P2 a plus de contact avec la langue. Il mentionne aussi qu'il « cherche » les textes – ce qui montre qu'il ne prend pas simplement le premier texte qu'il trouve sur un site d'actualités. Avant de choisir un texte, il a donc probablement lu plusieurs textes.

Bien que la majorité des participants aient commenté sur le fait que l'activité du copiste les fatiguait ou même qu'elle était ennuyeuse (P2 et P8, Journal 7), ils ont aussi bien compris, certains plus que d'autres, l'objectif des activités des devoirs : se construire un vocabulaire individuel.

P2 (Journal 2) trouve que les articles et les activités du copiste *alimentent* son vocabulaire.

P7 cite explicitement les raisons de ses choix de textes : il a choisi pour la semaine 2 un texte d'Emmanuel Macron parce qu'il l'admire et un texte qui parle d'un orchestre symphonique par lequel il aimerait se « construire un vocabulaire du domaine de la musique » (P7, Journal 3).

Le développement d'autres compétences a également été observé par les participants. P7 a remarqué par exemple que les copistes affutent ses compétences en orthographe (Journal 5), alors que d'autres participants ont noté un élargissement de leur culture générale (Journal 5, 8 ; P3 Journal 7). P6 (Journal 2) a trouvé les copistes très utiles et a découvert que non seulement son vocabulaire avait amélioré mais qu'il avait aussi mieux pu apercevoir la structure de la phrase en français. Il a également indiqué que, grâce à cette nouvelle précision observée dans la structure, la compréhension des textes devenait plus facile. Plus tard dans le semestre, P2 (Journal 6) a constaté les mêmes phénomènes « [m]es compétences en compréhension des écrits sont meilleures et mon vocabulaire est en train d'élargir ».

En ce qui concerne les parodistes, P8 est le seul participant ayant remarqué d'autres compétences que celles aperçues dans les activités des copistes. Selon lui, les parodistes ont travaillé son articulation, sa prononciation et le dialogue verbal (P8, Journal 7). Il faut préciser que d'autres participants ont remarqué le développement de compétences similaires dans le cours du Perroquet, d'Apprendre par cœur et de la Synthèse orale des documents sonores et écrits. Je donne plus de détails plus tard dans ce chapitre.

Finalement, la combinaison des deux activités, celle du copiste et celle du parodiste, a bien fonctionné. Le parodiste donne l'occasion aux étudiants d'apprendre d'une autre façon car, même si certains préfèrent apprendre par l'écrit, l'oralité du parodiste a plu à d'autres. P2 critique surtout la répétitivité du copiste et est d'avis que le parodiste peut être plus bénéfique que le copiste car c'est moins ennuyeux (P2, Journal 7). Sur ce point P3 est d'accord et dit que l'activité du parodiste « est comme chanter en français » - une activité qui l'a aidé à retenir des phrases jusqu'au lendemain (Journal 7).

Le seul inconvénient signalé concernant les parodistes, c'est qu'il est parfois difficile de distinguer les mots dans les documents sonores pour ensuite les chercher dans un dictionnaire (P7, Journal 7). Il est désolant de savoir que les apprenants oublient parfois

les outils de recherche que le professeur ne communique pas à l'écrit car utiliser des fonctionnalités comme la commande vocale aurait facilement aidé le participant à trouver des mots dans un moteur de recherche comme Google. Les phases initiales du programme doivent, pour cette raison, aussi comprendre un mode d'emploi qui énumère étape par étape comment chercher le lexique extrait des activités dans des ressources de formats multiples.

Les remarques faites par les participants concernant les devoirs du cours témoignent d'une incohérence lorsqu'il est question de l'autonomie des apprenants. Bien que tous les apprenants aient indiqué l'intérêt qu'ils ont pour faire les devoirs, le fait que certains manquaient encore de direction et surtout d'engagement vers le milieu et la fin du programme montre que le professeur doit fournir à l'apprenant plus de matériel en début du cursus. Il semble aussi nécessaire d'accompagner certains apprenants dans les premières démarches des devoirs autonomes. Pour ce faire on peut envisager un cours d'orientation qui examine des aspects comme chercher un texte en ligne dans la presse francophone et bien choisir la longueur et le domaine d'un document écrit ou sonore.

De plus, vu les contraintes dans les emplois du temps des participants, la quantité (nombre de copistes et de parodistes) et la longueur des devoirs doivent être révisées. Il serait plus sensé de prescrire des activités plus courtes qui favorisent un temps plus court mais qui donnent les mêmes bénéfices. Sinon, créer un programme plus interactif pourrait également offrir des solutions à ceux qui ont du mal à bien gérer leur temps.

Afin que ces devoirs soient compris dans le néolaboratoire de langue de l'apprenant il faudra également respecter le fait que les étudiants ne sont pas identiques dans leurs façons d'apprendre comme nous communique P7 qui préfère apprendre par écrit comparé à P2 qui privilégie l'ouïe. Un programme qui encourage la création d'un tel laboratoire de langue doit pouvoir s'adapter aux préférences des usagers – ici les participants, sans les laisser pour compte mais en accompagnant chaque apprenant (même de loin) dans la sélection des activités à inclure.

Les activités proposées dans le programme devraient également être susceptibles à être incluses dans les devoirs. Cependant, une activité comme le copiste propose la lecture complète en guise de faire recopier à la main un texte et ainsi travailler aussi

d'autres compétences de manière implicite (l'orthographe, par exemple). Le parodiste consiste en une audition complète en même temps qu'il offre l'occasion de naturaliser l'accent. Alors que les participants ont pu reconnaître ces précisions eux-mêmes, il serait bénéfique de communiquer clairement ces objectifs et la nature hybride des activités de devoir.

Dans la section suivante, je discute les opinions des participants sur les activités proposées en cours.

6.3. Section 3 – Section B du questionnaire :

Les réactions des apprenants concernant les activités ont été regroupées dans les catégories suivantes : la comparaison des activités, la connaissance des objectifs, la conscience des compétences, les réflexions et les opinions des participants et la légitimité des activités.

6.3.1. La discussion

6.3.1.1. Comparaison

Alors que les cours et donc les exercices ont été répétés une fois et que cette répétition n'a pas été cachée aux étudiants (le cahier d'activités communiquait aussi la répétition), les participants n'ont que rarement comparé deux semaines ou deux activités similaires. Cela dit, la majorité des participants ont fait au moins un commentaire sur la similarité des activités. P1 (Journal 2) remarque cette similarité dès le début du programme. P4 observe la répétition des activités des devoirs pendant la huitième semaine du cours et indique que les activités sont aussi « assez utiles » (Journal 8).

La seule autre observation concernant la répétition des activités s'est faite sur les deux activités de la synthèse orale des documents sonores. P2 et P7 constatent tous les deux que les activités sont identiques à celles de la semaine précédente (Journal 12). La même semaine P7 et P8 indiquent aussi que ces activités « similaires » ont été plus faciles à accomplir que la première fois qu'ils y ont fait face.

Le manque de comparaison des activités témoigne à mon avis d'une incohérence dans la participation et le suivi individuel des participants. Le fait qu'ils n'ont pas

nécessairement commenté l'évolution des activités, que ce soit d'une activité à une autre identique une semaine plus tard ou même des activités similaires comme dans le cas des synthèses orales des documents sonores et écrits, dévoile que les apprenants n'ont pas constaté l'évolution du programme dans son intégralité et manquent encore de certains reflexes de l'autoapprentissage.

Certes les activités individuelles peuvent bénéficier aux étudiants, mais l'évolution des activités est inspirée des compétences que chacune d'elles transfère et qui sont nécessaires pour atteindre les objectifs de l'activité suivante. Je cite, à titre d'exemple, l'importance de la lecture complète et de l'audition complète dans la préparation aux activités du perroquet.

En faisant de la lecture complète, l'apprenant fait ses premiers pas vers la verbalisation du français. Il peut s'appuyer sur le texte à n'importe quel moment et la mémoire n'est que légèrement travaillée. L'audition complète, en revanche, renforce la nécessité de l'utilisation de la mémoire et commence à travailler l'audition. Grâce au mariage de ces compétences l'apprenant devait être capable de faire, alors que lentement au début, une activité de perroquet car les mêmes compétences y sont exigées. Cependant, les apprenants ne semblent pas être conscients de l'évolution des compétences et l'apprentissage de ces dernières demeure implicite résultant dans la possibilité que les apprenants ne les acquièrent pas. Afin de garantir que la succession des activités et l'importance de cette succession soient claires pour les apprenants, le professeur doit faire le lien des activités, que ce soit à l'écrit où à l'oral, et de leur interaction tout au long du programme. Il serait bien de rappeler aux apprenants les compétences maîtrisées auparavant pour les encourager à les utiliser lors de la découverte des nouvelles activités.

Néanmoins, alors qu'ils manifestent une indifférence à l'évolution des compétences, les participants sont généralement bien conscients des aptitudes individuelles véhiculées par chacune des activités proposées.

6.3.1.2. Conscientisation des objectifs des activités

Avant d'arriver à la discussion concernant la conscience des compétences acquises, il est aussi nécessaire de savoir si les participants comprenaient les objectifs

des activités. Cette question est implicite parce que j'avais décidé au début de ne pas communiquer les objectifs à l'écrit ou à l'oral ni guider l'apprenant à les connaître explicitement pendant les cours. Vu qu'il s'agissait de vouloir établir si les apprenants savent identifier les bénéfices de chacune des activités et les reproduire dans le contexte d'un néolaboratoire de langue autonome, j'ai voulu constater si les apprenants reconnaissent eux-mêmes l'importance et surtout la pertinence des activités. Afin de reconnaître cette pertinence, il est important aussi de pouvoir identifier les objectifs.

Généralement, alors que certains décrivaient l'activité étape par étape, d'autres ont clairement identifié les objectifs. P1 était particulièrement méticuleux à décrire les étapes des activités. Ce faisant, il citait évidemment les objectifs cachés dans la description des étapes. À titre d'exemple je cite sa description du premier perroquet :

- Écouter le journal radiophonique ;
- Utiliser Audacity pour enregistrer ses paroles ;
- Répéter ce qui est dit en *se concentrant sur l'accent et la prononciation*
- Continuer ainsi pour quelques minutes
- Évaluer son progrès en se comparant à la transcription.

(P1, Journal 5. *Je souligne*)

Ici, l'objectif auquel P1 fait référence est de se concentrer sur l'imitation de l'accent de l'orateur que l'on écoute en faisant l'activité du perroquet. Il est clair dans cette description que le participant est conscient des objectifs et sait les intégrer dans la description de l'activité.

D'autres participants à la même activité ont été plus directs à identifier les objectifs. P8 (Journal 5), par exemple, a souligné dans sa description de l'activité qu'il a dû « répéter comme un perroquet les mots et l'accent » du présentateur dans l'enregistrement. De la même manière P1 donne encore une description détaillée des étapes de l'activité d'apprendre dans le Journal 8 alors que d'autres participants citent les objectifs principaux : apprendre un texte par cœur et améliorer sa prononciation (P2 et P8, Journal 8).

Les participants ont tous bien compris l'importance des synonymes pour bien exécuter les synthèses orales des écrits et des documents sonores. Sans jamais faire référence

au terme « synonyme », plusieurs participants ont fait allusion au fait de se servir « de ses propres mots », « des mots différents de ceux dans le paragraphe original » pour restituer les documents « sans changer le sens » ou en termes simples « expliquer en français ce que dit le texte » (P2 Journal 9 ; P1, P2, P3, P4 et P7, Journal 10, et P1, P2, P3, P7 et P8, Journal 11).

Il est intéressant que P2 et P3 mentionnent également que l'objectif de la synthèse orale des documents sonores est de dire dans ses propres mots ce qui a été compris du texte source (Journal 12). En disant cela, les participants ont montré qu'ils comprenaient l'un des objectifs ultimes de l'étude : se construire un vocabulaire à partir de textes authentiques.

6.3.1.3. La confusion des objectifs

Bien que les participants aient compris les objectifs, il y avait aussi quelques confusions à cet égard. Dans la plupart des activités à deux, les participants se fixaient sur l'aspect de corriger voire de *critiquer* leurs partenaires. P1 (Journal 3) a cité par exemple, l'idée de critiquer son camarade sur ce que ce dernier faisait sans prêter particulièrement attention à l'activité ou aux objectifs en question. P5 (Journal 4) aussi, dans une description vague de l'activité de l'audition complète, a noté qu'il fallait « corriger son partenaire » alors que l'on demandait aux participants de vérifier simplement l'exactitude de la restitution de leurs partenaires.

D'autres confusions voulaient que les participants aient choisi des parties d'un texte qu'ils trouvaient intéressantes sans considérer le texte dans son intégralité. Les participants ont noté par exemple que, quant à la lecture complète, il suffisait de chercher des phrases intéressantes à restituer (P6, Journal 1 et P1, Journal 2). Cette notion n'a heureusement subsisté que pendant les premiers cours. Dans les journaux consécutifs, les descriptions des activités témoignaient d'une meilleure compréhension du travail avec le texte intégral.

Une autre confusion portait sur l'importance qu'occupait la compréhension initiale des textes. Certains ont noté que l'un des objectifs des activités était d'essayer de comprendre ou bien de *déchiffrer* les textes (P5, Journal 2, P2 Journal 3.) Il semble que les participants ne voulaient pas se contenter de ne pas comprendre tout de suite

le texte entier. Cette réaction fait allusion à une mauvaise interprétation des objectifs des activités : les apprenants ignoraient que l'un des buts de ces activités était aussi de se construire un vocabulaire. Le fait que certains ont eu de grandes difficultés à comprendre certains textes, exposait les grosses lacunes présentes dans leur vocabulaire. Ces lacunes restent dans le vocabulaire tant que l'apprenant ne prend pas le temps de chercher à comprendre les unités lexicales manquantes, que ce soit dans un dictionnaire ou bien en situation réelle – demander au professeur, en conversation avec des francophones, *etc.* Je rappelle que c'était aussi P5 qui se plaignait de ne pas savoir comment ces activités allaient l'aider qui n'avait commencé à consulter des dictionnaires qu'à partir de la semaine 5 du programme (Journal 4).

C'est vers la fin de l'étude que P8 a causé la plus grande confusion concernant les objectifs des activités : la traduction. Dans les activités de synthèse des documents sonores et écrits, ce participant a souligné que « c'est bien de pouvoir traduire vers sa propre langue et de reformuler pour restituer » (Journal 10) et « plus j'écoutais plus facile c'était pour moi de comprendre, de traduire et de reformuler » (Journal 11).

À aucun moment du programme la traduction n'a été introduite dans les activités sauf pour les tableaux de vocabulaire que les participants devaient compléter. Il y a, à mon avis, deux raisons pour lesquelles P8 a spontanément commencé à traduire pour reformuler. La première, et peut-être la plus idéaliste, c'est qu'il aurait commencé à s'appuyer sur le vocabulaire qu'il se construisait depuis le début du programme. Ce vocabulaire se présentait sous forme écrite dans des tableaux à la fin de chaque leçon. L'apprenant aurait donc dû apprendre par cœur le lexique avec leurs traductions en parallèle et aurait ainsi pris l'habitude de toujours passer par la traduction pour arriver aux mots recherchés.

La deuxième raison, peut-être la plus réaliste, c'est qu'au moment où les activités exigeaient trop au niveau du traitement cérébral du texte, le participant serait retombé dans de mauvaises habitudes et aurait recommencé à s'appuyer sur sa langue de référence pour vérifier sa propre compréhension du texte.

Dans le cas de la dernière raison, il est aussi peu probable que le participant ait fait une traduction du sens du texte uniquement, vu que sa langue de référence aurait pris une première position dans le processus. Je soupçonne plutôt un simple transcodage – ce qui est exactement ce que Van Dyk (2008) a essayé d'empêcher dans son

enseignement de la traduction à vue dans le cours de FLE (Cf. [le Chapitre 4 : L'incorporation de la traduction \(moderne\) dans le cours de FLE](#) (p. 127).

Pour y remédier, le professeur doit premièrement être plus engagé dans la réalisation initiale des activités afin de vérifier que l'apprenant se concentre sur la langue cible de l'apprentissage. Deuxièmement, le professeur pensera à utiliser, pour les phases initiales des activités, des textes simplifiés qui sont souvent accessibles sur des sites francophones comme ceux de la Radio France Internationale ou de TV5Monde. Le professeur du cours peut aussi privilégier des textes à fins didactiques pour les premiers cours afin de laisser l'apprenant se familiariser avec les objectifs fondamentaux des activités avant de passer à des textes authentiques.

6.3.2. La conscience des compétences acquises :

En tant que pédagogue, il m'est important que les étudiants que j'encadre comprennent l'importance des activités que je propose dans le développement de diverses compétences. Dans cette étude j'ai choisi de ne pas communiquer explicitement les compétences véhiculées par les activités du programme parce que j'ai voulu constater si les participants savaient identifier ces compétences eux-mêmes, car une telle prise de conscience témoignerait de certains aspects de l'autonomie nécessaire pour réaliser un néolaboratoire de langue.

Les participants ont majoritairement su identifier les principales compétences non seulement des activités individuelles, mais aussi du programme entier.

6.3.2.1. Le développement de la mémoire

Alors que les participants ont identifié le développement de la mémoire comme étant l'une des compétences transférées par l'activité d'apprendre par cœur, ils ont commencé à citer la mémoire dès le premier cours.

Puisque l'on demandait, dans la majorité des activités, aux participants de restituer des segments de texte nouvellement appris, il n'est que naturel que P4 et P7 aient identifié que la mémoire jouait aussi un rôle dans les activités comme la lecture complète (Journal 1).

Après cette identification initiale de la mémoire, ce n'est que dans la huitième semaine, lors de l'introduction de l'apprentissage par cœur, que les apprenants ont mentionné le développement de la mémoire (P2, P7, P8, Journal 7 ; P8, Journal 8).

Il est intéressant de noter qu'aucun des participants ayant commenté sur le développement de la mémoire n'ait fait de distinction entre la mémoire à court terme et à long terme. La mémoire à court terme joue un rôle important dans toutes les activités, puisque les participants devaient souvent restituer des segments de textes pendant le cours.

La mémoire à long terme, quant à elle, n'est pas seulement importante pour réaliser l'activité de l'apprentissage par cœur, mais elle est essentielle dans l'enrichissement du vocabulaire. Aucun participant n'a jamais fait référence dans les journaux à l'apprentissage des mots et des expressions qu'ils extrayaient des textes. P2 a cependant mentionné qu'il oubliait encore beaucoup de mots parce qu'il ne s'en servait pas (Journal 5 et Journal 13).

Ce même participant avait commencé à prendre plaisir à chercher des textes pour faire les copistes (Cf. [la section sur les devoirs](#) (p. 181)), mais en vain puisque le vocabulaire des textes ne lui servirait à rien s'il n'arrivait pas à le retenir. Le fait de mentionner dans le tout dernier journal de cette étude qu'il avait oublié le lexique qu'il avait appris, indique qu'il s'en sert principalement, voire uniquement, pour réaliser les devoirs de ses cours de français. Il oublie les mots parce que ses centres d'intérêt qui ont commencé à être présents dans les copistes, ne le sont que pendant quelques minutes quand il fait ses devoirs. À ce stade, il n'a pas encore commencé à incorporer ce lexique, nouvellement appris, dans ses activités et lectures quotidiennes habituelles où il pourrait s'en servir et, par la suite, mieux s'en souvenir.

En revanche, P1 (Journal 6) a mentionné qu'il développait la compétence d'identifier rapidement les mots dont il se souvenait déjà. Il n'y a aucune preuve que l'apprenant se sert du français en dehors des cours, mais il a montré qu'il y avait eu un enrichissement notable dans son vocabulaire.

6.3.2.2. L'expression orale et la prononciation

La quasi-totalité des participants ont signalé que les activités les ont aidés à améliorer leur prononciation et compétences discursives.

P3 (Journal 1) et P5 (Journal 4) ont fait mention du fait que les activités de lecture et d'audition complètes les avaient aidés à travailler leur prononciation parce qu'ils avaient dû restituer des segments des textes. Comme je l'ai déjà mentionné, dans les cours magistraux où le groupe est assez grand et le professeur a un programme strict à suivre, il devient parfois difficile de donner à chaque apprenant l'occasion de s'exprimer à haute voix. La lecture et l'audition complètes n'ont pas pour but ultime de travailler la prononciation des apprenants, mais faire répéter à haute voix les segments du texte offre à l'apprenant la possibilité de s'exprimer avec une grammaire authentique et correcte et en l'occurrence de travailler sa prononciation.

Le perroquet est l'activité du programme dans laquelle les apprenants ont évidemment le mieux travaillé leur prononciation. Dans cette activité l'apprenant a dû faire face lui-même à ses propres compétences. P4 (Journal 5) a indiqué que le perroquet lui a permis d'imiter l'accent français et d'apprendre à prononcer correctement. Après le premier cours de cette activité, P8 a déclaré qu'il était « capable d'imiter un accent français » (Journal 5).

Pour P1 (Journal 6) le perroquet lui a appris à identifier les erreurs (de restitution et) de son accent, c'est-à-dire qu'il est devenu conscient des erreurs de prononciation. Il ne mentionne cependant pas d'amélioration observée.

En plus d'une amélioration de prononciation, P8 (Journal 8) a remarqué que son expression orale était devenue plus fluide et qu'il avait commencé à ressentir une augmentation dans ses compétences discursives en français en prédisant qu'il articulait mieux et qu'il parlait avec plus d'aisance.

6.3.2.3. La lecture

P1 et P8 sont les seuls participants à avoir commenté sur la compétence de lecture. Pour P8, c'est surtout la lecture à haute voix qui a été remédiée (Journal 1). P2 a d'ailleurs indiqué que la lecture complète avait amplifié chez lui la capacité de

lire avec *l'objectif d'apprendre de nouveaux mots* : « je lis souvent pour reconnaître seulement les mots que je connais, cette activité m'a obligée à identifier les mots que je ne connaissais pas » (Journal 1).

Il est clair dans cette faible mention de la lecture que les participants ne sont pas tout à fait conscients des bénéfices de la lecture complète, outre l'enrichissement du vocabulaire qu'implique forcément cette activité. Je soupçonne que si j'avais énuméré d'autres bénéfices tels que l'augmentation du débit en langue parlée, ils y auraient fait référence. Cette ignorance de la part de participants souligne que le professeur doit absolument guider les apprenants, notamment lors des premières activités du programme, à bien saisir l'importance et les bénéfices que ces activités peuvent générer.

6.3.2.4. Les compétences d'écoute

Quant à la question des compétences d'écoute, les participants n'ont pas masqué qu'ils ont aussi augmenté leur capacité à cet égard.

Dès le premier cours qui portait sur la lecture complète, les participants ont commencé à indiquer que cette activité améliorerait leurs compétences d'écoute (P6, P7, Journal 1). Il ne faut pas oublier que l'activité demandait aux apprenants d'écouter leur camarade de classe pour vérifier l'exactitude de sa restitution du texte. Les participants devaient alors écouter de toutes leurs oreilles des parties d'un texte qu'ils avaient aussi lu et qui leur permettaient également de faire face au moins deux fois au texte discuté.

De manière plus attendue, les apprenants ont indiqué que l'audition complète avait travaillé leurs compétences d'écoute. Pourtant, P1 a mentionné que cette activité lui demande de mieux écouter « pour un vocabulaire spécifique et thématique » (Journal 3). La même semaine, P8 (Journal 3) a indiqué, après l'introduction initiale de cette activité dans le programme, qu'il avait déjà amélioré ses compétences d'écoute. Après le cours suivant, P8 (Journal 4) a encore souligné l'amélioration de ses compétences d'écoute et P2 (Journal 2) a précisé que l'audition complète le menait à être plus attentif à chaque mot que l'on entend.

P2 (Journal 4) a développé une compétence imprévue pendant les cours qui portaient sur l'audition complète. Il a mentionné que la première compétence dans ce cours est celle d'écouter attentivement, mais, pour y parvenir, il a commencé à prêter plus d'attention à la forme de la bouche de l'orateur. Lire sur les lèvres de l'orateur a aidé le participant à mieux distinguer les mots individuels et aussi les sons. Cette observation est en accord avec bien d'autres études qui ont constaté que l'être humain s'appuie aussi sur des modalités perceptives autres que le signal acoustique de la voix (Masapollo *et al.*, 2018, p. 1104). Dans le cas de P2, ces modalités perceptives sont représentées par la bouche de l'orateur.

Il est donc intéressant que le même participant se soit plaint de ne rien avoir appris en faisant l'activité du perroquet (P2, Journal 5). Selon P2 il est improbable de tirer bénéfice d'une activité qui est trop difficile à réaliser lorsqu'on ne comprend que « 3 mots sur 100 de l'enregistrement » (Journal 5).

Ici, deux choses sont importantes à noter. On remarque premièrement une baisse de compréhension au moment où le participant n'a plus recours à la formation de la bouche pour suivre le discours. En second lieu, il est possible que le texte choisi pour ce cours, un extrait de l'émission du journal en français facile – RFI, présente un niveau linguistique encore trop avancé pour le niveau que représente le groupe participant.

Bien que P8 (Journaux 5 et 6) ait indiqué qu'il était capable de suivre un débit plus rapide après avoir fait l'activité du perroquet, la réaction de P2 et celle de P4 (Journal 5), qui reconnaissent que leurs compétences d'écoute n'étaient pas très développées, montrent la nécessité de plutôt choisir des textes mieux adaptés au véritable niveau du cours. Choisir un texte authentique a failli faire échouer l'activité pour certains participants. Un texte d'un niveau légèrement plus élevé que celui des participants peut rendre la réalisation du perroquet plus fructueuse dans le développement d'autres compétences comme la prononciation pour n'en donner qu'un exemple.

6.3.2.5. La compréhension

Un vocabulaire plus riche égale incontestablement une meilleure compréhension à tous les niveaux.

P1 a mentionné au début du programme que l'activité (ici la lecture complète) l'aide à comprendre les mots en contexte et les significations multiples que certains mots peuvent avoir. P2 (Journal 8) a aussi fait mention du contexte qui joue un rôle dans la compréhension du texte. En faisant référence au contexte, P1 et P2 ont saisi l'importance des textes authentiques pour créer des simulations réelles dont dépendra le laboratoire de langue autonome, car c'est surtout dans les textes authentiques que l'apprenant sera confronté à un lexique plus représentatif d'une situation réelle qui est, dans le cadre de cette étude, hors portée des participants.

P1 (Journal 5) a également relevé l'importance de la compréhension pour pouvoir faire l'activité du perroquet. Il a compris qu'il ne s'agissait pas simplement d'une imitation des sons, mais d'un mariage de plusieurs compétences dont la compréhension prend la position principale.

On remarque aussi des signes de déverbalisation chez P2 et P4 pendant l'activité de la synthèse orale des documents écrits et sonores. Tous deux ont indiqué l'importance de comprendre le sens avant de « modifier » (P2, Journal 10) ou « reformuler » (P4, Journal 12) la phrase.

6.3.2.6. La reformulation

P1, P2 et P8 ont cité pour différentes activités qu'ils avaient appris à se servir des synonymes. Pour P1 (Journal 12) et P2 (Journal 11) c'était en faisant la synthèse des documents sonores, alors que P8 en est devenu conscient pendant le deuxième cours qui traitait la synthèse des documents écrits.

P4 (Journal 12) a fait référence à la reformulation en particulier.

Je trouve tout à fait normal que les apprenants aient fait mention aussi tardivement dans ce programme de synonymes car les 4 premières activités sollicitaient des restitutions identiques des textes. De plus, dans les cours de langue qui avaient lieu en parallèle avec ce programme, les devoirs n'exigeaient souvent que le lexique

couvert dans les livres de cours. Les apprenants n'avaient donc jusqu'alors pas eu besoin de se servir des synonymes pour reformuler une expression proposée.

6.3.3. Les compétences secondaires

Les compétences citées ci-dessus sont celles qu'avaient relevées la majorité des participants et où j'ai remarqué une corrélation entre les remarques des participants. Il y a cependant d'autres compétences que les participants ont fait remarquer. Ces compétences dites *secondaires* ne sont pas celles que le programme vise à transférer mais leur maîtrise, voire incorporation, peut considérablement améliorer l'expérience pour l'apprenant voulant poursuivre les activités proposées.

6.3.3.1. Une concentration accrue

P1 (Journal 11) a mentionné qu'il remarquait chez lui une concentration accrue qui l'aidait à mieux identifier les unités lexicales dont il ne connaissait pas le sens.

6.3.3.2. Le travail de groupe

Au départ, l'un des buts du programme était de cultiver chez l'apprenant la capacité de travailler indépendamment à améliorer son niveau linguistique. Néanmoins, P8 (Journal 1) a mentionné qu'il avait affuté sa capacité de travailler en groupe. Il faut absolument encourager cette compétence chez l'apprenant de langue. Le travail en binôme peut à la fois rendre la tâche plus ludique et cultiver une culture d'aide mutuelle et d'une francophonie simulée au sein de l'établissement d'enseignement.

6.3.4. La confusion des compétences

Encore, vu le fait que le programme n'a jamais explicitement communiqué les compétences visées, les apprenants se sont parfois écartés des compétences réelles véhiculées par les activités. Ceci a créé une confusion dans les compétences visées et a eu comme résultat que les participants se sont souvent écartés de l'objectif de l'activité.

Ainsi, P3 (Journaux 4 et 7) et P2 (Journal 9) ont clairement indiqué qu'ils n'avaient parfois pas acquis de nouvelles compétences. Pour P3, c'était dans les activités de

l'audition complète (Journal 4) et de l'apprentissage par cœur. Alors qu'il n'a pas cité de raisons pour sa déclaration concernant l'audition complète, pour l'apprentissage par cœur il a dit qu'il n'avait pas acquis de compétence parce qu'il avait mis trop de temps à comprendre le mot « éloquence » ; un substantif utilisé dans la description de l'activité (Journal 7). Cette fixation sur le mot « éloquence » a distraité le participant de travailler la mémoire, la prononciation, la structure de la phrase et bien d'autres éléments véhiculés dans cette activité. Certes, l'objectif du cours est de cultiver une autonomie d'apprentissage mais il devient clair que le professeur ne peut pas dépendre de la compréhension des informations implicites pour voir surgir cette autonomie chez l'apprenant. Le fait que les participants ont parfois été ignorants des compétences visées pour chaque activité montre que l'on doit les leur communiquer explicitement.

La plus grande confusion de compétence, c'est-à-dire le plus grand écartement de l'objectif de l'activité, est celle de la traduction citée par P8 (Journaux 10, 11, 12). Cette déviation est due au fait que ce participant a reconnu la traduction comme étant l'un des objectifs visés dans la synthèse orale des documents écrits et sonores. La traduction n'est ni enseignée ni encouragée dans ce programme. En s'appuyant sur la traduction, P8 s'est empêché d'apprendre les compétences de reformulation en français ; un exercice qui l'aurait aidé à enrichir son vocabulaire plus rapidement que la traduction pure.

Je tiens à remarquer que l'idée de souligner les compétences visées n'est pas ce que le professeur de langue a l'habitude de faire en suivant des méthodologies comme l'approche communicative ou actionnelle où beaucoup dépend de l'implicite. À mon avis, il faut changer d'attitude lors qu'on entame un cours de perfectionnement linguistique : il ne s'agit plus d'un apprentissage « naturel » dont on se sert parfois dans l'approche communicative, l'approche actionnelle et bien d'autres méthodologies (Cf. Chapitre 4). Ici, il est question de peaufiner la langue et d'enraciner la grammaire (déjà apprise) en s'appuyant sur des textes (aussi) authentiques (que possibles).

6.3.5. Les réflexions et les opinions des participants

En général, les participants ont eu un bon rapport avec toutes les activités. Les paragraphes suivants reflètent les appréciations générales des participants concernant les activités proposées. Dans cette section il n'est pas question de parler de la pertinence des activités mais de noter les sentiments que les participants éprouvent envers les exercices. Pour plus d'informations sur la pertinence ressentie par les participants, voir la section suivante.

6.3.5.1. La lecture complète

La lecture complète a été une expérience positive pour les apprenants. P1 a exprimé son appréciation pour le contact supplémentaire avec la langue et a dit que cette activité les rend plus à l'aise dans leur parcours d'apprentissage (Journaux 1 et 2).

Au premier contact avec cet exercice, P2 et P5 paraissaient être appréhensifs. P5 (Journal 1) a expliqué que tout lui semblait inconnu. P2 (Journal 1) aussi a dit qu'il n'avait pas aimé le début parce qu'il devait retenir des phrases et les restituer mais plus il avançait dans l'activité, plus il s'engageait. Pour la même activité, P2 (Journal 2) a mentionné une semaine plus tard qu'il s'était bien amusé et qu'il aimait s'entendre parler français.

P7 (Journal 2) a trouvé bien la lecture complète parce qu'il se voyait « mieux apprendre en lisant qu'en écoutant ». Il a continué en stipulant qu'il se souvenait plus facilement des expressions fixes qu'il observait dans un contexte approprié grâce aux textes.

6.3.5.2. L'audition complète

L'audition complète semble avoir évoqué du stress chez certains participants, notamment P3 et P8. Il ne faut pas oublier que, pour réaliser cette activité, on demande à l'apprenant de restituer une partie d'un texte sonore et qu'il n'a plus recours au discours une fois que l'enregistrement s'arrête. Ainsi, l'audition complète est différente de la lecture complète où l'apprenant peut, si nécessaire, encore jeter un coup d'œil au texte pour se rappeler quelques petites informations.

Laissés pour compte, en quelque sorte, les participants ont éprouvé un sentiment de stress quand ils ont essayé de restituer les extraits. P8 (Journal 3) a cependant mentionné que plus il essayait, mieux c'était. Après le deuxième cours sur l'audition complète, il a ajouté qu'il trouvait cette activité « intimidante » et qu'il ne pouvait pas se souvenir des mots après les voir entendus une fois. Encore, tout comme pour la semaine précédente, la deuxième fois qu'il a essayé cette activité lui a permis de mieux réussir : « Pour la deuxième fois, j'ai essayé de mémoriser des mots importants et là c'était plus facile. Pendant le deuxième tour je me sentais plus assuré aussi, ce qui a aidé ma performance » (P8, Journal 4).

Pour P3, c'est après le deuxième cours de l'audition complète qu'il a écrit dans son journal que « Cette activité pose un problème pour ceux qui n'aiment pas ou qui n'arrivent pas à parler devant un grand groupe » (Journal 4). Cette remarque pose la question : comment encourager l'apprenant timide à participer à des activités qui demandent une certaine assurance. En raison du cadre de cette étude, je n'ai pas trouvé la réponse. P1 (Journal 8) suggère que l'activité de l'apprentissage par cœur l'ait forcé de sortir de sa coquille, mais il faut reconnaître que ce n'est pas obligatoirement le cas pour tous les participants. C'est une question pertinente à résoudre dans l'enseignement des langues étrangères.

Concernant le choix des documents pour l'audition complète qui sont issus du Speech Repository de l'Union Européenne, les opinions sont contradictoires. P7 (Journal 3 et 10) se servait de ces documents pendant presque tout le semestre pour faire les devoirs du parodiste et a trouvé que ces documents étaient très utiles pour travailler les compétences d'écoute. P1 (Journal 3) a partagé l'enthousiasme du P7 et s'est dit content de ces documents sonores parce que l'orateur y parlait à un débit suffisamment lent pour facilement être compris.

P5 (Journal 3) est cependant d'avis contraire. Selon lui le débit était trop rapide et l'orateur ne prononçait pas assez clairement pour que l'apprenant puisse comprendre.

Le choix des documents devient une question plus importante que je n'aie pensé dans la réalisation de ce programme. Certes, l'objectif est de présenter aux apprenants des textes authentiques, mais au niveau linguistique des participants de ce programme, trouver des textes authentiques adéquats peut poser un problème.

6.3.5.3. Le perroquet

P1 et P7 sont unanimes que le perroquet est l'un des meilleurs exercices du programme (Journaux 5 et 6). P1 a mentionné qu'il trouvait que le perroquet était une bonne méthode d'apprentissage, alors que P7 a indiqué qu'il trouvait excellente cette activité malgré sa difficulté.

P2 a plutôt eu une expérience mitigée : « je suis indécis : je comprends [l'activité] mais je ne veux pas faire l'activité parce que lorsque je la fais j'ai l'impression que ce n'est pas correct » (Journal 2). Il a continué en stipulant qu'il n'arrivait pas à faire une phrase sans perdre l'haleine.

C'est vrai que pour un débutant cette activité peut être assez fatigante. Même si j'avais utilisé des documents pédagogiques, ces documents étaient destinés aux apprenants de l'interprétation qui auraient déjà atteint un niveau linguistique plus élevé. Pour l'apprenant de langue étrangère, et surtout au niveau visé dans ce programme (A2), des documents plus simplistes sont, à mon avis, nécessaires pour développer chez l'apprenant les savoir-faire pour, d'abord, réussir aux aspects techniques du *Shadowing* avant d'introduire des textes plus spécialisés et finalement authentiques.

6.3.5.4. Apprendre par cœur

L'apprentissage par cœur a sollicité des réactions mixtes chez P2. Un seul apprenant (P2, Journal 7) a mentionné que cette activité lui avait permis d'apprendre et de reproduire des phrases entières en français. Le même participant se sentait également gêné lorsqu'il n'arrivait pas à se souvenir du segment à restituer (Journal 8). Les autres apprenant ne sont pas explicitement exprimés sur cette activité.

6.3.5.5. La synthèse orale des documents écrits

La synthèse orale des documents écrits était de loin l'activité la moins appréciée des participants.

La réaction du P2 dans le Journal 9 a dévoilé des sentiments d'incompétence et, pour lui, l'impression de ne pas être à la hauteur pour répondre aux exigences de cette activité.

Cette réaction évoque la question sur la durée et la hausse progressive en difficulté du programme que je discute dans [la Section 7 de ce chapitre](#) (p. 211).

6.3.5.6. La synthèse orale des documents sonores

Vu les réactions des participants à la synthèse des documents écrits, on pourrait s'attendre à lire des commentaires similaires pour la synthèse des documents oraux mais les participants ont accueilli cette activité avec beaucoup de positivité.

Malgré son incertitude des termes et de la structure, P3 a indiqué avoir « bien fait » l'exercice (Journal 12). P8, aussi, a mis du temps pour traiter rapidement les informations de l'enregistrement mais a remarqué que « plus on fait ce type d'exercice, plus facile cela devient à faire » (Journal 11).

P2 qui se plaignait de son incompétence une semaine auparavant, a mentionné dans son inscription de journal qu'il aimait bien la synthèse orale des documents sonores parce qu'il a remarqué son amélioration. Cependant, au début du cours, il avait peur de commencer l'activité à cause de son angoisse de la semaine précédente (Journal 11).

Selon P7 (Journal 11), la synthèse orale est une excellente activité à faire dans un groupe parce qu'on est obligé de reformuler à haute voix et de parler devant ses camarades. Sur ce point, P1 s'était déjà exprimé quand il avait remarqué que le travail en groupe était un atout pour le programme (Cf. Le travail de groupe dans la section [Les compétences secondaires](#) (p.198)).

P1 (Journal 11) a souligné qu'il se sentait encouragé après le cours malgré la difficulté de l'exercice. Une semaine après, il a mentionné qu'il pensait que c'était une bonne activité et qu'il fallait plus d'exercices de ce type dans le programme.

Bien que les appréciations citées ci-dessus ne soient que l'opinion individuelle des participants, elles représentent dans une certaine mesure déjà le potentiel (ou non) d'incorporer certaines des activités proposées dans le programme universitaire officiel.

Les paragraphes suivants examinent de plus près la légitimité des activités proposées.

6.3.6. La pertinence des activités

Afin de jauger la pertinence des activités il faut rappeler l'objectif du cours entier : développer chez l'apprenant l'autonomie dans ses compétences pour enrichir son vocabulaire.

Dans ces paragraphes je jette un regard sur les réactions des participants afin d'examiner si elles dévoilent la pertinence des activités spécifiques par rapport à l'objectif mentionné ci-dessus, c'est-à-dire si les activités ont évoqué chez le participant le désir d'apprendre de manière autonome.

De manière générale, je réponds déjà au thème de cette question dans les sections qui traitent des objectifs et des compétences tels qu'ils sont perçus par les participants. La section sur le Net Promoter Score dévoile aussi des informations à cet égard.

Cela étant dit, les réactions positives des participants envers les activités montrent qu'ils comprennent les bénéfices d'en faire plus. Alors qu'il est probable que 50% des apprenants continuent à faire ces activités de manière autonome après le cours ([Cf. la Section 7 - Net Promoter Score](#) (p. 211)), ce n'est que P7 qui a fait mention de l'autoapprentissage dans ses réactions aux activités diverses.

Après avoir fait l'activité du perroquet, P7 (Journal 5) a indiqué qu'à son avis le perroquet présentait une « technique excellente pour l'autoapprentissage ». Cette réaction n'a été qu'une continuation de ses pensées sur l'autoapprentissage dont il avait déjà fait preuve lors de l'activité de l'audition complète quand il a dit que « c'est un très bon exercice [à] faire à la maison aussi » (Journal 3). Je trouve ces réactions très intéressantes, compte tenu du fait que ce même participant a mentionné à plusieurs reprises qu'il préférerait apprendre par écrit et que les deux activités qu'il a soulignées pour l'autoapprentissage représentaient des activités sonores. De plus, il est encourageant de voir que le participant a identifié, lui-même, des exercices qui peuvent l'aider à améliorer des compétences qu'il n'a pas encore maîtrisées.

En outre des réactions directes à l'autoapprentissage, les apprenants ont aussi identifié les contributions générales des activités à l'apprentissage du français. Ces *contributions* ne sont pas nécessairement classables dans les objectifs ou dans les compétences véhiculées par les activités. Ainsi certains ont indiqué que les activités les obligeaient à faire face au nouveau lexique (P3, Journal 1 ; P5, Journal 4 ; P8, Journaux 6 et 11) et qu'elles renforçaient le lexique déjà appris (P1, Journal 10). Deux participants ont aussi mentionné que les activités proposées les ont aidés à penser en français avant de s'exprimer (P5, Journal 5 ; P7, Journal 10).

Dans les opinions sur les objectifs et les compétences, et les réactions générales des participants, il semble que c'est dans les compétences de la compréhension (donc obligatoirement celles de l'écoute aussi dans certaines activités sonores) et de l'expression orale que l'on remarque la plus grande amélioration grâce aux activités de ce programme. Les compétences véhiculées par ces activités ont également été identifiées par les professeurs ayant participé au sondage sur l'enseignement du FLE en Afrique du Sud, comme étant les compétences les plus faibles des apprenants dans les établissements universitaires (cf. le [Chapitre 3 : Les établissements de formation et de l'enseignement du français langue étrangère en Afrique du Sud](#) (p.77)).

Dès les premiers exercices sonores les apprenants ont commencé à remarquer une amélioration dans leur compréhension d'un document audio (P1, Journal 3 ; P4 et P8, Journal 4). P8 (Journaux 4 et 6) a aussi indiqué que la compréhension lui était devenue plus facile même à un débit plus rapide. Le même participant a constaté qu'il « capte plus de mots » après avoir commencé à faire l'activité du perroquet (P8, Journal 5). P1 (Journal 6) s'est également servi du perroquet pour discerner (à son avis) son vrai niveau de compréhension : « [le perroquet] me donne une vraie idée de mon niveau de compréhension ».

Pour plus d'informations sur les bénéfices des objectifs et des compétences dans ce programme, voir le chapitre précédent et les sections 2.1.2 et 2.1.4 du présent chapitre.

La pertinence des devoirs accompagnateurs de ce programme a aussi largement contribué aux cours. Pour plus d'informations concernant la pertinence des activités des devoirs (le copiste et le parodiste) voir la [Section 2 - Partie A du questionnaire : Devoirs](#) (p. 181) dans ce chapitre.

En prenant en considération les réactions des participants dans les sections précédentes, ainsi que leur indication que certaines activités promeuvent l'autoapprentissage, on peut conclure que chacune des activités joue un rôle pertinent dans ce programme malgré les failles dans la structure concernant la durée et la période pendant laquelle chacune des activités a été enseignée. Pour certaines activités, il aurait été plus bénéfique pour ce groupe de passer plus de temps en cours à apprendre et à maîtriser les compétences explicites mais aussi implicites que chaque exercice véhicule.

6.4. Section 4 – Section B du questionnaire : Vocabulaire et expressions

Dans les journaux estudiantins que tenaient les participants pendant toute la durée de ce programme, ils ont été menés à remplir deux tableaux. Le premier tableau offrait de l'espace pour écrire 10 unités lexicales sans tenir compte de leur fonction linguistique (verbes, noms, prépositions, *etc.*) pendant que le deuxième était destiné à regrouper les expressions fixes issues des textes.

Les participants devaient eux-mêmes choisir les mots et les expressions à écrire dans les tableaux après chaque activité en cours. L'objectif principal était que les participants choisissent des mots et expressions qu'ils ne connaissaient pas. En second lieu, les participants pouvaient également noter les mots et expressions qu'ils comprenaient déjà mais qui ne figuraient pas encore dans leur vocabulaire actif. Il est intéressant de noter que les apprenants ont extrait plus de lexique lorsqu'ils avaient recours à un texte écrit que quand il s'agissait d'un texte sonore.

En complétant les tableaux, les participants se sont créés des listes de vocabulaire contenant des mots dont ils avaient besoin pour parler de sujets spécifiques (les thèmes liés aux activités différentes). Ce même geste a été répété dans les devoirs (les copistes et les parodistes) et permettait aux apprenants d'établir des listes de vocabulaire sur les thèmes qui les intéressaient individuellement puisqu'ils pouvaient choisir pour ces activités leurs propres textes. La combinaison des deux listes proposait aux participants un vocabulaire riche et personnel dans le but de promouvoir l'expression individuelle.

Cela étant dit, les participants, me semble-t-il, n'ont pas très bien compris l'intérêt de ces listes. Cette faille a fait que les listes ne sont pas complètes et que les informations comprises dans ces listes peuvent porter à confusion. Les listes ne sont pas prêtes à être consultées, même par leurs auteurs.

La première confusion dans les listes est au niveau des verbes que les participants ont notés. Seul P7 a systématiquement indiqué l'infinitif des verbes. Les autres participants ont simplement recopié le verbe dans sa forme conjuguée. Souvent ces verbes représentaient des participes passés. Il n'est pas clair non plus si ces participes passés ont été utilisés dans un temps du passé ou comme modificateur du nom.

De plus, les verbes que les participants ont extraits n'avaient pas forcément un lien avec le thème du texte. Ces verbes étaient aussi parfois des verbes que les participants étaient censés connaître après avoir réussi leur première année universitaire (par exemple : *devoir* (P1 et P3, Journal 1)).

Il en va de même pour les noms. Les participants ont sélectionné des noms qui leur sont inconnus sans prêter attention au thème du texte. À l'exception de P7, aucun des participants n'a systématiquement noté le genre des noms.

Quant aux expressions fixes, les apprenants n'ont de toute évidence pas su identifier les expressions fixes. S'ils ont fait une inscription dans le tableau réservé aux expressions, il s'agissait surtout de phrases normales entières au lieu d'expressions fixes (par exemple : *les villes n'ont jamais été* (P1, Journal 1) et *une trentaine de personnes* (P7, Journal 6)). Les traductions de ces phrases n'ont pas toujours été correctes non plus (par exemple : *le tourisme est frappé = to go sightseeing*⁵⁸ (P3, Journal 1)).

Néanmoins, avec un peu de raffinement, les listes peuvent représenter une collection d'unités lexicales qui souligne les lacunes dans le vocabulaire du groupe entier. Au début du programme, il serait utile que le professeur du cours expose les grandes lignes d'une liste de vocabulaire personnalisée et qu'il définisse comment en créer une. En prêtant davantage attention à cette étape au début du programme, le travail des apprenants sera mieux mis en valeur et leur sera plus utile à la fin du semestre.

⁵⁸ Faire du tourisme

Pour les schémas représentatifs du lexique extrait par les participants, voir les Annexes [3](#) (p. 250), [4](#) (p. 256) et [5](#) (p. 257). Dans la section suivante, je discute le progrès des participants ressenti envers leur apprentissage du français.

6.5. Section 5 – Section B du questionnaire : Le sentiment de l'apprenant ressenti envers son progrès en français

Dans cette section je mets en évidence le ressenti des participants concernant leur progrès en matière d'apprentissage du français. Le programme s'est déroulé sur une période de 14 semaines et, bien que tous les apprenants aient fait des commentaires sur leur progrès, dont la majorité était positive, j'ai décidé de mentionner seulement ici les commentaires qui montrent un progrès évident dans le parcours des participants.

P5 a commencé à montrer un léger changement d'attitude dans les premières semaines avant de sécher son programme universitaire (semaine 5). Après le premier cours il a mentionné qu'il était simplement conscient de tout ce qu'il ne connaissait pas (Journal 1). Après le deuxième cours, il a avoué ne pas être content de son progrès, mais qu'il pensait que s'il travaillait plus dur, il s'améliorerait (Journal 2). Je rappelle que c'est aussi P5 qui comptait rattraper tous ses devoirs en une semaine lors des vacances universitaires au lieu de faire un peu de travail progressivement tous les jours (Cf. la [Section 2 - Partie A du questionnaire : Devoirs](#) (p. 181)). Après la semaine trois, P5 (Journal 3) a exprimé son doute concernant les activités du programme soulignant que faire les activités exigeait beaucoup de temps. Je soupçonne que P5 faisait référence ici aux copistes, en particulier, puisque c'était également la première semaine qu'il avait fait toutes les activités des devoirs. Cependant, lors de la semaine 4, P5 a indiqué pour la première fois un sentiment de positivité et a noté qu'il avait l'impression d'avoir compris plus et que, malgré le fait qu'il lui restait beaucoup de travail à faire, il se sentait « beaucoup mieux » envers son progrès (Journal 4). Il a arrêté les cours après cette semaine.

Pour P2 le programme proposé ressemblait à une montagne russe. Au début du programme il se sentait confiant et assuré dans son niveau de français « malgré [ses]

limitations » (Journaux 1, 2 et 3). À la fin du quatrième cours, il a commencé à indiquer sa dissatisfaction avec son progrès : « Je ne vois pas de corrélation entre la quantité de français à laquelle je suis exposé et la quantité que j'en produis. Je ne suis pas satisfait » (Journal 4). Alors que P2 a bien noté quelques points d'amélioration comme son accent (Journal 5) et la lecture qui était devenue « assez naturel[le] » (Journal 8), il demeurait assez pessimiste tout le long du programme et son expérience n'a guère été positive. Des commentaires comme

« [p]arfois je me réveille en larmes à cause du français parce que j'ai l'impression que je suis en train de régresser au lieu d'améliorer »

(P2, Journal 8)

et

« [l]'activité m'a mis en colère envers moi-même ! Je l'ai trouvée frustrante et difficile. Je ne crois plus en mes compétences »

(P2, Journal 10)

continuaient d'être remarqués dans les journaux du participant. Cependant, faisant volte-face, P2 (Journal 11) a fait remarquer après la première activité de la synthèse orale des documents sonores qu'il avait aimé l'activité parce qu'il avait amélioré. Cette même remarque s'est répétée la semaine suivante et il a ajouté qu'il trouvait « pas mal » son niveau de français (Journal 12). À partir de la semaine 11 et de manière inattendue, P2 a aussi commencé à rédiger en français les réponses dans son journal. P2 était le seul participant ayant aussi bien communiqué ses sentiments envers son progrès en français.

Dans ce sens aussi, P3 a commencé à faire mention de son amélioration à partir du premier cours sur la synthèse des documents sonores (Journal 11) et P4 a indiqué qu'il ressentait un « léger progrès » après sept semaines de cours (Journal 7). P7 était tout à fait conscient de son amélioration constante (alors que lente) (Journaux 3, 4, 8, 9 et 12) mais a quand même mentionné sa frustration quand il oubliait encore ce qu'il savait avoir appris (Journal 7).

Bien que d'autres participants aient aussi fait face aux difficultés et aient eu des expériences frustrantes, ils ne les ont pas toujours exposées. Les participants ont généralement indiqué leur satisfaction avec leur progrès tout le long du programme.

6.6. Section 6 – Section B du questionnaire :

Commentaires et opinions généraux

Malgré l'appréciation mitigée de P1 dans les sections qui traitent les objectifs et les compétences, il avait aussi indiqué qu'il trouvait efficaces les activités ayant le but de forcer les participants à apprendre, ce qui est, à son avis, l'une des meilleures façons d'apprendre (Journaux 5 et 6). En plus du travail « forcé », il a également exprimé son enthousiasme envers les textes qui traitent les thèmes d'actualité et le fait qu'il avait l'occasion de chercher des textes dans ses domaines d'intérêt qui permettaient d'enrichir son vocabulaire pour les sujets qui lui sont importants (Journaux 2 et 3).

P5 qui partageait largement l'opinion mitigée de P1, s'est exprimé sur son désir d'avoir plus d'interaction avec le professeur. Dans son Journal 2, il a suggéré que le professeur s'asseye avec les apprenants pour leur expliquer individuellement les mots qu'ils ne comprenaient pas. Cette suggestion va à l'encontre de l'objectif du programme qui est de cultiver chez l'apprenant des stratégies d'autoapprentissage. De plus, il a souligné son mécontentement avec les activités qui exigeaient qu'il investisse beaucoup de son temps.

Alors que l'apprenant a dû comprendre que l'apprentissage d'une langue étrangère demanderait beaucoup de temps, il a lui-même trouvé une solution pour mieux comprendre le lexique des textes sans l'intervention du professeur quand il a commencé à consulter des dictionnaires. Comme j'ai déjà mentionné plus haut dans ce chapitre, le participant a ainsi fait les premiers pas vers l'autoapprentissage.

Il est vrai que les activités prescrites dans ce programme demandent un investissement important en matière de temps. Les participants ont aussi fait remarquer que leurs emplois du temps étaient souvent trop chargés pour leur permettre de faire toutes les activités des devoirs. Pour plus d'informations les opinions concernant les devoirs, voir la [Section 2 – Partie A du questionnaire : Devoirs](#) (p. 181).

Pour les participants timides (P3 et P8) l'accent important mis sur la production orale posait parfois des problèmes (Journaux 3 et 4). Cependant, vers la fin du programme,

P8 (Journal 8) a souligné qu'il avait pu vaincre sa timidité grâce aux activités qui l'aidaient à gagner de la confiance en ses compétences linguistiques.

Un commentaire particulièrement intéressant suggérait qu'il était plus facile pour l'apprenant de langue étrangère de comprendre une personne du même sexe que l'apprenant (P5, Journal 4). Cette allusion contredit les études de Gruber et Gaebelin (1979)⁵⁹ qui ont montré qu'en règle générale la voix masculine est plus facile à retenir, et l'étude contradictoire de Linek *et al.* (2009)⁶⁰ qui montrait que la compréhension de la voix féminine est favorisée.

Les deux expériences citées ont étudié la compréhension de la L1 et laissent donc ouverte la conclusion quand il est question de langue étrangère. Bien que ce type d'étude ne soit pas directement lié aux thèmes discutés dans cette thèse, une étude qui examine de plus près la corrélation entre l'orateur du même sexe que l'auditeur peut contribuer au processus de sélectionner des textes à prescrire. Dans le programme, j'ai fait attention de choisir des textes sonores par des hommes et des femmes de manière aussi égale que possible afin de produire une représentativité inclusive.

La section suivante présente les données quantitatives du Net Promoter Score.

6.7. Section 7 – Net Promoter Score

À la fin du programme, les participants ont répondu dans le Journal 13 à un questionnaire du Net Promoter Score (NPS). Le NPS est souvent utilisé dans le monde des affaires pour connaître le niveau de satisfaction des clients par rapport à

⁵⁹ Afin d'examiner l'effet du sexe de l'orateur sur la compréhension orale dans une situation de prise de parole en public, 60 participants et 60 participantes ont assisté à un exposé présenté par un homme ou une femme sur un sujet masculin (échecs), féminin (décoration intérieure) ou neutre (ski de neige). Les résultats ont confirmé l'hypothèse selon laquelle lorsqu'un homme parle, il est écouté plus attentivement qu'une femme, même si elle fait la même présentation. Aucune différence n'a été constatée lorsque le sujet était biaisé en faveur d'un seul sexe ; les présentations des hommes étaient toujours mieux rappelées que celles des femmes.

⁶⁰ Après avoir écouté diverses présentations sur des sujets liés aux multimédias par des intervenants masculins et féminins, les apprenants ont obtenu de meilleurs résultats lorsque la narration était présentée par un intervenant féminin plutôt qu'un intervenant masculin, quel que soit le sexe de l'apprenant. Ayant le choix, les apprenants ont préféré les orateurs féminins, mais cette préférence individuelle n'a pas eu d'impact sur les résultats de l'apprentissage.

un produit ou service. Ce type de sondage est de plus en plus utilisé dans la formation continue (Mattox II, 2013, pp. 136-137).

Le principe du NPS est de classer les sondés en trois catégories notamment : le sondé promoteur, le sondé passif et le sondé détracteur. Le premier représente le client qui promouvra le service ou le produit qui fait l'objet de l'enquête alors que le dernier est celui qui le déconseillera. Le sondé passif ne promouvra ni ne déconseillera le produit ou service et est considéré comme un acteur passif. Les sondés indiquent leur niveau de satisfaction sur une échelle allant de 0 à 10. Les promoteurs se positionnent entre 9 et 10, les passifs entre 7 et 8 et les détracteurs entre 0 et 6 (Reichheld, 2006, p. 19).

Pour établir le NPS, le chercheur déduit le nombre de détracteurs du nombre de promoteurs pour rendre une note entre -100 et 100. Une note positive indique généralement une bonne réception du produit ou service et une note supérieure à 50 une réception très positive. Pour plus d'informations voir le [Chapitre 2 : l'échantillonnage et les instruments de recherche](#) (p. 32).

Dans cette étude les valeurs 100 – 100 sont remplacées par 6 – 6 pour représenter les six participants qui avaient fini le programme et qui ont répondu au questionnaire du Journal 13.

Ce questionnaire est composé de 12 questions qui enquêtaient sur le programme global adopté dans cette approche. Ces questions concernaient la probabilité de conseiller ce cours à un camarade, la probabilité de recommander les activités de ce cours à un camarade, la probabilité de faire indépendamment les activités proposées dans ce cours, l'impact des activités (celles du cours et des devoirs) sur le progrès en matière d'apprentissage du français, le but des cours offerts, la charge de travail, l'utilité des activités (celles du cours et des devoirs), l'envie de suivre des cours du même style, l'expérience en salle de cours et le sentiment général envers le cours global.

Les paragraphes suivants discutent en détail de ces questions en soulignant deux questions qui ont obtenu un score inférieur à 50%, soit 3 sur 6, notamment la question sur la probabilité que les participants continuent à faire indépendamment les activités prescrites et celle qui relève des opinions sur la charge de travail du cours.

Globalement les participants recommanderont le cours et les activités proposées dans ce programme à un ami ou un collègue. Ces questions (questions 1 et 2) n'ont reçu aucun score détracteur et avec seul un sondé passif pour chacune des questions, elles ont un score de 5 sur 6, ce qui indique une probabilité importante.

D'après les indicateurs du NPS les participants ont convenu que les objectifs des cours étaient clairs (NPS score de 5/6). Cette indication est encore renforcée dans l'analyse qualitative des journaux estudiantins dans lesquels les participants ont pu identifier les objectifs malgré l'ajout de quelques fausses idées sur le but de chacune des activités (par exemple, la traduction) (Cf. [la discussion sur les objectifs des activités plus haut dans ce chapitre](#) (p. 188)).

De plus, les participants ont plutôt été en faveur des activités et ont généralement indiqué qu'ils trouvaient que ces activités contribuaient à leur progrès en matière d'apprentissage du français. La contribution à l'apprentissage des activités faites en classe a obtenu un indicateur de 5 sur 6 avec un sondé passif alors que l'intérêt des devoirs au même sujet a reçu une note de 4 sur 6 avec quatre promoteurs et deux sondés passifs. Les activités de devoirs, le copiste et le perroquet, n'ont enregistré aucun détracteur malgré les opinions des participants qui laissaient croire que ces activités sont trop répétitives (P2, Journal 7) et qu'il n'y avait aucun indice apparent que ces activités contribuaient à l'apprentissage d'une langue étrangère (P1 et P5, Journal 2) (cf. [Section 2 – Partie A du questionnaire : Devoirs](#) (p.181)) plus haut dans ce chapitre).

Tenant compte des opinions des participants concernant les devoirs au début de ce cours, on peut imaginer des résultats divergents si les participants répondaient à un questionnaire NPS dans chaque journal.

En comparaison avec les résultats mentionnés ci-dessus, il est naturel que le NPS sur l'utilité des activités de cours soit aussi de 5 sur 6 (un seul sondé passif). Ce qui confond d'ailleurs, c'est que les réflexions sur les devoirs discutées dans ce chapitre sont mieux représentées quand les participants ont répondu à l'utilité des copistes et des parodistes pour donner un score de 2 sur 6 (trois promoteurs, deux sondés passifs et un détracteur). Cette contradiction indique que, bien que les participants reconnaissent l'intérêt de ces activités dans l'apprentissage, ils n'ont pas encore saisi à quel point elles sont utiles dans ce processus.

La majorité des sondés ont répondu positivement à la question de savoir s'ils aimeraient suivre plus de cours semblables à ceux du programme proposé. Un sondé a répondu négativement et donc, avec un détracteur, cette question a obtenu un score de 5 sur 6.

Étant donné que la majorité des sondés étaient en faveur de suivre plus de cours comme ceux du programme et que les participants ont pu reconnaître l'intérêt de ces activités (comme constaté dans la discussion des objectifs et compétences véhiculées par les activités), il serait logique d'inclure ces activités dans le programme officiel.

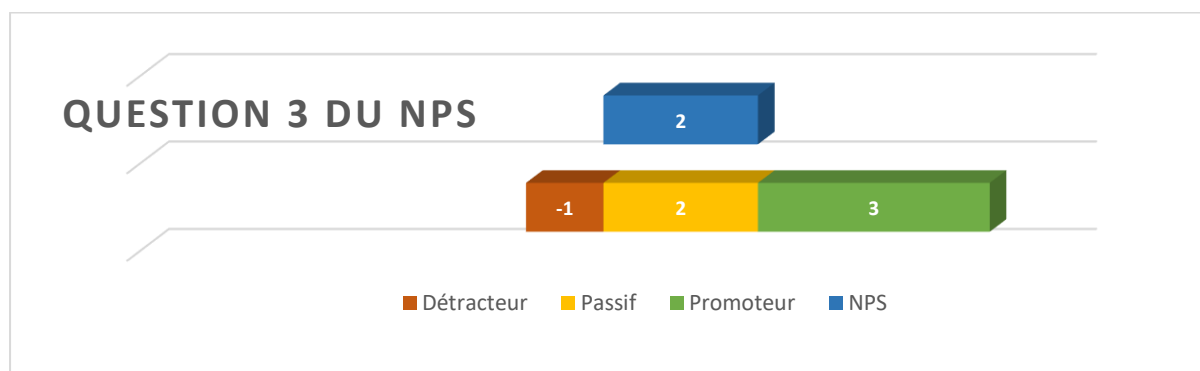


Figure 5 : Question 3 : Quelle est la probabilité que vous continuiez à faire indépendamment les activités proposées dans ce cours ?

En dépit de l'esprit relativement accueillant des activités la question sur la probabilité de continuer à faire indépendamment les activités proposées a obtenu un score en dessous de 50% (2 sur 6). Même s'il n'y a qu'un seul détracteur à cette probabilité, le fait que deux des sondés sont passifs résulte en un NPS de 2.

Bien que le NPS soit toujours positif, la probabilité de l'autoapprentissage est mise en question. Les activités proposées du programme ont été enseignées dans le but de cultiver chez l'apprenant un autoapprentissage qui n'est pas contraint à un niveau linguistique et qui créerait la fondation nécessaire pour un éventuel néolaboratoire de langue – un des objectifs primaires de cette étude. Étant donné que ces activités ont été largement inspirées des activités de perfectionnement linguistique destinées aux interprètes apprentis et professionnels, le niveau adaptable fait que l'apprenant peut s'en servir tout le long de son parcours d'apprentissage. De plus, tous les participants ont, à un moment donné, indiqué une amélioration dans leur niveau de français grâce aux activités du cours. Ils ont également montré qu'ils voulaient suivre plus de cours semblables (NPS 4). La difficulté et l'efficacité des activités ne peuvent donc pas jouer un rôle dans la faible probabilité de continuer à faire indépendamment ces exercices.

La raison du NPS faible de la question 3 se trouve, à mon avis, dans le NPS de la question 7.

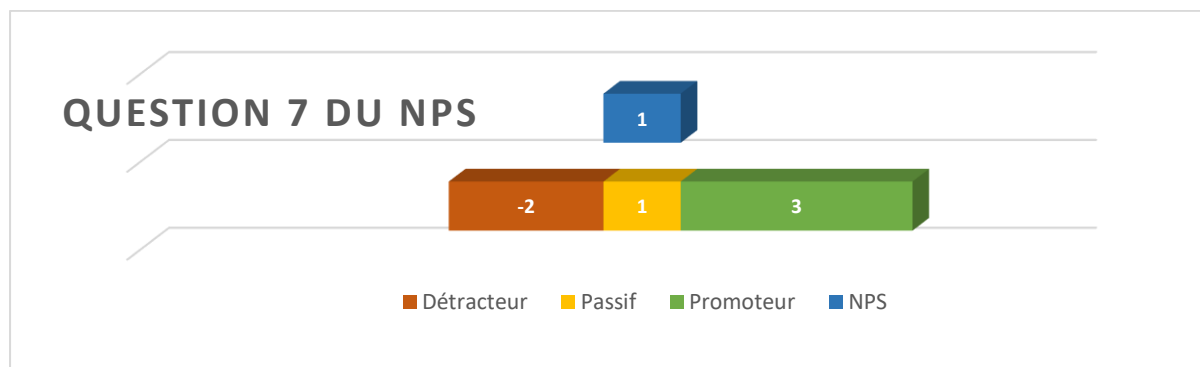


Figure 6 : Question 7 : La quantité de travail de ce cours était gérable.

Avec le plus grand nombre de détracteurs (2), la question sur la charge de travail de ce cours a relevé un NPS de 1. En parallèle des remarques sur la quantité des devoirs, les emplois du temps chargés, la mauvaise gestion du temps pour n'en rappeler que quelques exemples, ce score n'est guère surprenant.

Comme je l'ai déjà mentionné, ces activités méritent, selon les conclusions tirées de l'analyse qualitative, d'être incorporées dans le programme officiel de la section qui a accueilli cette étude. Afin de mieux en tirer les avantages, il est conseillé de revoir la durée du programme pour mieux répartir les activités dans le but d'établir un programme dont la progression est stable sans trop imposer de travail, ce qui peut causer un déséquilibre dans la vie estudiantine des apprenants. Il faut considérer que les apprenants qui suivront ce programme auront d'autres matières à étudier et, bien que ces activités exigent un travail acharné, répartir la quantité des activités sur une durée plus longue peut promouvoir l'apprentissage et la participation parce que les apprenants seront exposés à la langue en contexte pendant plus de temps.

Si ces recommandations sont suivies, on peut s'attendre à voir un NPS différent quand il est question de la charge du travail. Je rappelle que ce sont surtout les devoirs qui ont principalement contribué à une charge de travail élevée et que les activités du programme se faisaient principalement en groupe pendant le cours.

Quant à la question de l'expérience en classe, cinq des six sondés sont promoteurs alors qu'un participant est détracteur. Discourir devant un groupe semble avoir été l'un des principaux soucis de certains participants (P3, Journal 13) et a pu nuire à l'expérience en classe. Cette question marque un NPS de 4.

La dernière question enquêtait sur le sentiment général du cours (activités et expériences globales) et a obtenu un NPS de 5 (5 promoteurs et un sondé passif). Ce score est accompagné des louanges du cours comme « [j']ai éprouvé une expérience magnifique dans ce cours » (P2, Journal 13), « [j']ai appris beaucoup de choses que je n'aurais jamais apprises si ce n'était pas pour ce cours » (P3, Journal 13) et « je pense que c'est un cours efficace. Je conseillerai ce cours à ceux qui veulent améliorer leurs compétences linguistiques » (P1, Journal 13).

Collectivement le cours a obtenu un NPS de 65 sur 100 qui se traduit en une opinion très positive du programme⁶¹.

En tenant compte de ces résultats je peux conclure que les participants ont été satisfaits de l'approche proposée dans cette étude. Cela dit, pour avoir un résultat plus représentatif, il sera nécessaire de mener ce type d'étude avec un plus grand nombre de sondés.

6.8. Section 8 – Résultats

À la lumière de ce qui précède dans ce chapitre la réponse aux questions élaborées dans ce chapitre est discutée dans les paragraphes qui suivent.

6.8.1. Éléments du programme nécessitant plus de considération

Outre les réponses aux questions de recherche, j'ai fait d'autres réflexions tout au long de cette étude. En voici quelques-unes.

6.8.2. La durée

Le programme proposé est censé devenir progressivement plus difficile mais vu la durée du semestre universitaire (trois mois seulement), il est dans l'intérêt de l'apprenant de suivre ce programme sur deux, voire trois semestres. Ainsi, on peut

⁶¹ Pour les représentations visuelles de toutes les questions ci-dessus voir [Annexe 6 : Journal 13 : Résultats du Net Promotor Score](#) (p. 258).

consacrer plus d'heures de cours à certaines activités pour donner suffisamment de temps aux apprenants de maîtriser les aspects techniques des activités, enrichir leur vocabulaire et concrétiser des structures grammaticales avant d'arriver à la synthèse orale. Ces exercices doivent aussi être inclus dans l'évaluation de fin de semestre pour deux raisons : 1) encourager davantage l'apprenant à faire les exercices et 2) établir si l'apprenant a maîtrisé les compétences nécessaires pour faire les activités.

De cette manière le professeur saura mieux structurer le programme pour garantir un développement progressif des compétences. L'objectif n'est donc pas de donner toutes les activités aux apprenants d'un seul coup, mais de les accompagner tout le long de leur parcours universitaire en complétant le programme normal (cours de grammaire et de littérature) avec un module externe dont la difficulté est adaptée (et adaptable) au niveau individuel.

De plus, un programme plus étendu peut adoucir la situation en classe où l'apprenant est constamment confronté par ses propres lacunes linguistiques, ce qui peut avoir comme résultat le stress et l'incertitude : deux préoccupations de certains participants (P2, P3 et P8).

6.8.3. Le choix des textes

Les textes que j'ai sélectionnés pour ce programme n'ont pas toujours été adaptés au niveau du cours ou aux activités qu'ils accompagnaient. Pour l'interprète qui aura déjà suffisamment maîtrisé ses langues de travail, choisir des textes authentiques peut représenter des défis surmontables, mais pour l'apprenant de langue étrangère ces mêmes textes peuvent présenter des problèmes qui nuisent à la réalisation des objectifs du cours.

En parallèle d'un programme plus étendu, il est important de considérer des textes dont la difficulté augmente progressivement aussi. L'apprenant sera ainsi dans une position de se concentrer d'abord sur la maîtrise des compétences nécessaires pour faire les activités avant de s'affronter à un niveau linguistique plus complexe. Une fois que l'apprenant aura maîtrisé les compétences techniques, le professeur peut le guider vers des textes plus difficiles et finalement authentiques.

6.8.4. Les glossaires des apprenants

Les listes de vocabulaire que les apprenants ont établies après chaque cours ne sont pas utilisables dans leur forme actuelle. Afin de les rendre utilisables, le professeur doit expliquer comment établir un glossaire qui regroupe les éléments lexicaux en différentes catégories selon le thème et le contexte à l'origine du lexique, et la nature grammaticale.

6.8.5. La réussite du programme

Dans la discussion des données quantitatives il a été établi que les apprenants savaient identifier les objectifs et les compétences implicites et explicites des activités proposées dans ce programme. Malgré quelques confusions comme la traduction ou la critique non sollicitée des camarades de classe, les participants ont ainsi réussi à faire les activités dans le but d'enrichir leur vocabulaire et leur niveau linguistique.

La participation engagée dans les activités des devoirs témoigne aussi d'une autonomie que ce cours cherchait à développer chez le participant.

Bien que cette étude n'ait pas eu comme objectif d'évaluer les compétences linguistiques des participants, les perceptions des participants suggèrent que le programme a contribué à l'amélioration de la production orale et écrite en langue française. De plus, à partir de la 12^e semaine de cours, P2 a commencé à formuler ses réponses dans les journaux en français alors qu'il parlait librement de son faible progrès et du manque de confiance que le programme générait en lui. Même si les réponses ont dû être reformulées pour corriger la grammaire l'apprenant s'était visiblement rendu compte qu'il savait communiquer en français. Il est passé d'un niveau débutant à un niveau autosuffisant (A2/B1) où son progrès commence à dépendre plus de lui que de son professeur.

Non seulement les participants ont pu identifier les objectifs et les compétences, mais ils ont également réalisé les activités de cours avec très peu d'intervention du professeur. Sans se rendre compte, ils ont participé quasi-indépendamment, tout le long du semestre, à leur propre néolaboratoire de langue en situation contrôlée qui

favorisait le travail de groupe – un élément souligné comme compétence par les participants de cette étude.

De cette manière le principal objectif de cours s'est traduit en bénéfice primaire : la prise de conscience des objectifs, la reconnaissance des compétences et la volonté apparente de s'engager créent pour les apprenants les fondations pour encourager et fortifier un travail autonome d'apprentissage de langue étrangère en contexte géographiquement isolé.

6.9. Section 9 Conclusion

Dans ce chapitre j'ai exposé comment l'enseignement des exercices de perfectionnement de langue aux faux débutants donne aux apprenants les outils nécessaires pour diriger leur propre apprentissage dans le but d'incorporer un vocabulaire plus adapté à leur situation géographique et pouvant accélérer l'acquisition de la langue cible.

À cet objectif je reconnais qu'il existe plusieurs menaces, ainsi qu'à la validité interne auxquelles il sera difficile de remédier dans les limites de cette étude.

6.9.1. Menaces à la validité de la recherche

6.9.1.1. Histoire

Au début du chapitre j'ai mentionné que je n'avais pas inclus les aspects relatifs à l'âge, au sexe et à la classe économique des participants car ces aspects pouvaient dévoiler l'identité des participants de ce petit groupe et ces informations ne contribuaient directement ni à la participation ni à l'amélioration du programme proposé.

Je reconnais cependant que certaines connaissances complémentaires comme savoir se servir de l'internet pour trouver des textes, savoir interpréter une source bibliographique pour trouver des informations sur internet, les savoirs de base pour faire de la recherche et l'accès à information se sont montrés très importants chez les participants lors des activités. P3 et P5 ont, par exemple, indiqué qu'ils avaient

difficilement trouvé leurs textes – une expérience qui pourrait facilement décourager l'apprenant qui fait déjà face à un apprentissage exigeant de la langue.

De plus, les connaissances préalables des participants ont aussi pu contribuer à la réussite de certaines activités. P4 (Journal 8) a fait mention de bien connaître le sujet de Nelson Mandela. Connaissant déjà le sujet, il était probablement plus facile pour lui de réaliser l'activité puisqu'il pouvait mieux se concentrer sur les unités lexicales alors que d'autres participants devaient aussi incorporer de nouvelles informations sur le sujet.

Les connaissances et les compétences préexistantes peuvent donc obscurcir les effets du programme proposé.

6.9.1.2. Évaluation

Les apprenants n'ont pas passé d'évaluation ni au début ni à la fin du programme proposé. Bien qu'une évaluation puisse donner des résultats plus concrets, le fait que ce programme s'est réalisé en parallèle avec d'autres cours de français, une évaluation n'aurait pas pu faire la distinction entre la manière dont le programme proposé a contribué à l'amélioration globale des étudiants et la mesure dans laquelle cette amélioration est due à des éléments déclencheurs venant des cours de grammaire ou de littérature.

De plus, la manière exacte dont les apprenants ont pu décrire les objectifs et les compétences des activités sert de barème d'évaluation dans l'établissement de la réussite globale du programme. Je peux donc constater que le programme est une réussite parce que les étudiants ont commencé à montrer des réflexes importants de l'autoapprentissage, à savoir la conscientisation des objectifs et compétences véhiculés par les activités prescrites.

6.9.1.3. La mortalité de l'expérience

Comme j'ai déjà mentionné au début du chapitre, deux participants ont désisté du cours, mais vu la nature individualiste des activités, j'ai pu inclure les quelques journaux que ces participants ont remplis dans l'analyse finale des données. Étant

donné que le groupe de participants était déjà restreint au début de cette étude, l'abandon de deux participants a largement diminué le groupe. Pour ces raisons il a été important d'inclure leurs réponses initiales malgré l'interruption finale dans l'évolution des données qu'ils ont apportées.

Je constate que si plus de participants avaient décidé d'arrêter le cours, je n'aurais pas pu arriver aux conclusions discutées dans ce chapitre.

6.9.1.4. L'effet Hawthorne

À la fin de l'expérience je souligne que certains participants ont effectivement montré des comportements liés à l'effet Hawthorne. P2 a commencé à travailler plus dur dans tous ses cours et dans le cours de perfectionnement linguistique il a participé beaucoup plus que dans d'autres cours. P5 a manifesté un comportement semblable.

Il faut noter que les journaux réflexifs, l'un des principaux instruments de recherche, encourageaient peut-être ce comportement car ceux-ci rappelaient fréquemment aux participants que leur travail était observé.

Je juge donc plutôt positives les traces de l'effet Hawthorne, car elles auraient encouragé les participants à s'investir davantage dans le cours et ainsi, elles auraient contribué à la réalisation de l'objectif du programme : tirer des bénéfices des exercices de perfectionnement de langue.

6.9.2. Le néolaboratoire de langue

À la suite des réponses des apprenants, il est évident que les participants sont tout à fait capables de réaliser un néolaboratoire de langue. Je souligne cependant que cette initiative doit être explicitement communiquée aux apprenants du cours de perfectionnement linguistique même si le professeur n'est pas toujours habitué à communiquer les objectifs finaux du cours. De cette manière, le professeur s'assure que les apprenants pourront pleinement profiter de leur néolaboratoire de langue et des exercices qui y sont liés, et qu'ils comprennent entièrement l'objectif des exercices et comment s'y prendre pour les réaliser avec succès.

L'idée d'un néolaboratoire autonome et individuel peut aussi facilement se transformer en travail de groupe, étant donné que les participants se sont exprimés en faveur du travail en binôme.

L'intérêt de voir incluses les activités proposées dans ce cours dans le programme officiel ouvre également la possibilité de retravailler certaines activités pour lancer le néolaboratoire de langue chez les vrais débutants pour ainsi créer un projet qui se répand sur les trois années universitaires. L'apprenant peut donc dès le début de son apprentissage développer les compétences d'autoapprentissage qui lui seront utiles à vie.

Je souligne encore l'importance d'une communication sur le mode d'emploi d'un tel projet pour encourager la participation de tous les apprenants.

6.9.3. Les bénéfices mesurables

Dans cette étude il est évident que le premier bénéfice de l'enseignement des exercices de perfectionnement de langue comme ils ont été présentés dans cette expérience, est que l'apprenant développe une autonomie en apprentissage de la langue cible. Cette autonomie est soutenue par la sélection d'activités qui peuvent se réaliser avec peu d'équipement technique et sans contraindre l'apprenant à venir en salle de cours.

Cette autonomie se traduit également en un progrès dans la langue cible pour lequel l'apprenant devient lui-même responsable. Le professeur devient l'accompagnateur dans l'apprentissage de l'apprenant.

Les activités prescrites répondent donc aussi aux points les plus faibles des apprenants de FLE en Afrique du Sud. Dans le chapitre 3 de cette thèse j'ai souligné que tous les professeurs ayant participé au sondage avaient indiqué que la compréhension et l'expression orales sont les compétences les plus faibles des apprenants. À la lumière de la conscientisation des compétences citées par les participants, ce sont particulièrement ces deux compétences qui sont surtout travaillées et améliorées en faisant les activités prescrites.

Les exercices proposés permettent à l'apprenant de se concentrer sur des textes qui traitent les thèmes qui l'intéressent (cf. les commentaires de P7 qui choisissait souvent la musique et P1 qui souligne également ce point). Ainsi, les activités ont comme bénéfice de remédier aux problèmes relatifs aux lexiques des manuels d'enseignement qui ne répondent pas directement aux besoins des étudiants sud-africains (cf. le [Chapitre 3 : Le français langue étrangère en Afrique du Sud](#) (p. 52)).

L'adaptabilité de ces activités et des thèmes favorise aussi l'utilisation de ce programme dans le processus de *décolonialiser*⁶² l'enseignement du FLE (ou n'importe quelle langue étrangère). Puisqu'il s'agit finalement d'utiliser des textes authentiques, le professeur peut se servir des textes qui sont d'origine africaine pour ainsi promouvoir la reconnaissance de l'expertise africaine, et qui contiennent un vocabulaire et des thèmes qui parlent plus concrètement de l'environnement immédiat des apprenants.

De plus, les activités sont assez variées pour que l'apprenant puisse choisir de privilégier celles qui correspondent le mieux à sa façon d'apprendre. Dans cette étude, j'ai souligné que P7 préférait apprendre par des textes écrits alors qu'il est évident dans les commentaires de P2 qu'il s'inclinait plutôt vers un apprentissage auditif.

Je suis convaincu que les bénéfices cités ci-dessus ne représentent aucunement une liste exhaustive des avantages de l'enseignement des exercices de perfectionnement de langue aux apprenants de FLE. Chaque participant en tirera bénéfice selon ses propres capacités, besoins et désirs. L'essentiel est de lui donner les outils pour prendre en main son parcours linguistique.

Ainsi s'achève l'étude entamée dans cette thèse. Dans le chapitre suivant, je propose un résumé des résultats et des observations de cette étude ainsi que la manière dont elle contribue au discours actuel concernant l'apprentissage des langues étrangères et surtout du français en Afrique du Sud.

⁶² Je discute la notion de la décolonialisation dans le [Chapitre 3 : La décolonisation et le FLE en Afrique du Sud](#) (p. 91).

7. Chapitre 7 : Conclusion

De par son sujet, cette étude actionnelle a avancé un argument de fond pour la création, l'essai et l'analyse des bénéfices d'un cours de perfectionnement de langue étrangère inspiré des exercices provenant du domaine de l'interprétariat et destiné aux faux débutants de la langue cible.

Cet argument de fond s'est développé en prenant en considération l'importance du français en Afrique du Sud, l'impact de la situation géographique des universités non francophones, les méthodologies d'enseignement du FLE et la simplification des exercices de perfectionnement de la langue.

Dans ce chapitre je résume brièvement les discussions et les conclusions de cette thèse et je fais quelques recommandations pour la mise en œuvre du programme proposé et les possibilités de recherches futures.

7.1. Les problèmes lors de la recherche

L'étude actuelle a connu trois problèmes majeurs : un manque de participation, de petits groupes de participants et des domaines de recherche peu développés.

7.1.1. Le manque de participation

Dans le Chapitre 3, j'ai fait un survol sur la situation concernant l'enseignement du français en Afrique du Sud. La récolte des données représentait un processus laborieux car très peu de professeurs de français ont répondu au questionnaire. Parmi ceux qui ont participé au sondage un petit nombre a renvoyé le questionnaire avant la première date d'échéance. Après trois relances, j'ai dû me contenter des données récoltées.

7.1.2. Des domaines de recherche peu développés

Le deuxième problème concerne le domaine de recherche en FLE en Afrique du Sud. Il semble que la plupart des professeurs de français mènent des recherches dans le domaine de la littérature francophone sans prêter spécialement attention dans leurs publications à l'enseignement de la littérature dans un cours de langue étrangère ou à l'enseignement du FLE comme sujet de recherche.

Sans vouloir critiquer les domaines de spécialisation de mes confrères, je trouve particulièrement inquiétant qu'au seuil d'une réforme de l'éducation, les professeurs de FLE, pour la plupart, semblent se taire au sujet de leur gagne-pain. Je souhaite voir approfondir la recherche dans le domaine du FLE en Afrique du Sud et j'espère que les débats actuels au sein du pays inspireront de nombreux chercheurs dans ce domaine.

7.1.3. De petits groupes de participants

Dans le chapitre 6 j'ai souligné certains dangers à la validité de la recherche. Je voudrais souligner ici la menace que représentent les petits groupes de participants. L'expérience ayant duré 13 semaines, on courait le risque de perdre des participants. Deux participants ont abandonné le cours vers la quatrième et la cinquième semaine de cours. Ces deux participants représentaient 25% de la population participante ayant commencé l'expérience. Une perte plus importante aurait sûrement eu comme résultat que les données récoltées sont invalides car elles n'auraient pas été assez représentatives des étudiants de la *University of the Free State* et encore moins des étudiants sud-africains.

7.2. Le résumé des résultats

Les volets différents de cette thèse ont tous rendu des résultats mesurables et importants à considérer dans la réponse aux objectifs de la recherche.

7.2.1. Les questions de recherche secondaires

Dans le chapitre 3, j'ai montré l'importance du français dans le monde et plus particulièrement en Afrique du Sud pour ainsi souligner l'intérêt que cette langue peut apporter aux apprenants.

J'ai aussi exposé la situation du FLE dans les universités en Afrique du Sud. J'ai démontré que les professeurs de français jugent que cette matière, enseignée dans la plupart des universités sud-africaines, n'est pas suffisamment soutenue par les établissements d'enseignement supérieurs. De plus, l'enseignement du FLE fait face à des réformes dans le contexte de la décolonisation des curricula et pour cela il devient de plus en plus important de proposer des méthodologies, approches et modules externes pour, à la fois, valoriser l'expertise (sud-) africaine et mieux répondre aux besoins lexicaux en langue étrangère des apprenants.

Le chapitre suivant, le chapitre 4, a souligné que certaines méthodologies ont été supprimées de l'enseignement (le laboratoire de langue, par exemple), et que ces méthodologies, alors qu'absentes dans le cours sud-africain, resurgissent sous forme d'applications mobiles.

D'autres méthodologies comme l'approche communicative ne peuvent pas, selon moi, répondre pleinement aux besoins apprenants qui se trouvent en contexte géographiquement isolés et qui souhaitent atteindre un niveau linguistique autonome en seulement trois années d'apprentissage guidé.

Ces considérations soutiennent l'appel à l'innovation des approches et méthodologies – un appel auquel j'ai voulu répondre dans le chapitre 5 qui propose le mariage réussi entre l'enseignement des langues et les exercices de perfectionnement de langue premièrement destinés aux interprètes professionnels.

7.2.2. La question de recherche principale

Le chapitre 6 témoigne de la réussite du programme proposé dans cette étude et dont la conception est discutée dans le chapitre 5. L'analyse des données réunit deux méthodes de recherche, à savoir la recherche qualitative et la recherche quantitative, pour articuler les bénéfices considérables de l'enseignement des exercices de perfectionnement de langue à de faux débutants de FLE.

7.3. Conclusions

À la lumière des arguments, expériences, analyses et résultats de cette thèse, je conclus qu'il existe de multiples bénéfices pédagogiques et d'apprentissage dans l'enseignement des exercices de base de perfectionnement de langue à de faux débutants de FLE dans un contexte isolé non francophone.

Ces bénéfices comprennent notamment le développement chez l'apprenant de certains réflexes nécessaires pour garantir un autoapprentissage de la langue cible qui est essentiel pour l'apprenant se trouvant dans un contexte où la langue qu'il apprend n'est pas à sa portée immédiate.

Ces conclusions sont évidentes dans les réponses des participants qui témoignent d'une conscientisation des objectifs et des compétences véhiculés par les activités proposées.

De plus, la réussite de cette expérience montre que les méthodologies que nous ignorons au XXI^e siècle, comme le laboratoire de langue des années 1950, méritent d'être revisitées car elles peuvent encore nous être utiles. De plus, des méthodologies hybrides comme celle de la traduction à vue proposée par Van Dyk (2007) et l'approche de combiner les exercices de perfectionnement de langue destinés à des interprètes de conférence que j'avance dans cette thèse, peuvent mieux répondre aux besoins des apprenants en dehors de l'Espace francophone.

7.4. Résumé des contributions

Cette étude offre deux contributions principales.

Premièrement, le chapitre trois regroupe des informations sur l'enseignement du français en Afrique du Sud pour la première fois depuis 10 ans et souligne l'importance de l'enseignement des langues étrangères dans le débat académique actuel. Je souhaite particulièrement que ce volet incite mes confrères à entrer en discussion avec le monde professionnel afin de mieux valoriser l'apprentissage des langues étrangères dans les formations professionnelles universitaires et de créer des cours qui fournissent aux étudiants les outils linguistiques pour finalement se servir du français dans leur professions.

La majeure contribution de cette recherche se situe cependant au niveau du programme de perfectionnement de la langue que j'ai conçu pour cette étude. Cette thèse offre à des enseignants des langues étrangères un mode d'emploi pour incorporer les exercices de perfectionnement de langue au programme de langue étrangère existant dans leurs établissements.

7.5. Recommandations pour la mise en œuvre du programme

Cette thèse, s'inscrivant dans le cadre méthodologique de la recherche actionnelle, représente les quatre premières étapes de cette méthodologie, notamment l'identification du problème (l'apprentissage du vocabulaire), la planification de l'intervention (la conception du programme proposé), l'action de mise en œuvre du cours, l'évaluation (l'analyse des journaux, des réponses aux questionnaires et réflexions personnelles du professeur). La dernière étape de la recherche actionnelle est le réinvestissement d'une nouvelle forme de l'action proposée dans la recherche initiale, c'est-à-dire un programme adapté selon les analyses des données de cette thèse.

Un tel programme sera quasi-identique à celui que j'ai initialement proposé. Il sera cependant avisé de prolonger le programme afin d'étaler une activité sur plusieurs semaines au lieu d'une seule.

Je considérerai aussi, malgré l'importance des documents authentiques, d'inclure des supports pédagogiques pour initier les apprenants aux aspects techniques des activités proposées. Dès que la technique nécessaire pour réaliser les activités est maîtrisée, on peut commencer à introduire des documents authentiques. Ceci est tout à fait réalisable car pour certaines activités les techniques sont assez simplistes : la lecture complète en est un exemple.

Pour aller plus loin, il serait également avisé d'introduire des activités communicatives afin de combiner les cours de perfectionnement de langue avec l'approche communicative du cours de grammaire. Ces activités devraient mettre en valeur le lexique thématique qu'auraient extrait les étudiants. Des exposés et des débats seraient des activités idéales pour renforcer le vocabulaire de chaque thème.

Le plus important pour le professeur voulant introduire ces activités dans son programme de FLE est de rester flexible et de poursuivre le programme proposé en suivant de près l'évolution linguistique des apprenants.

7.6. Poursuite des recherches

Dans cette thèse je relève plusieurs aspects qui valident une poursuite d'investigation. Je voudrais cependant insister sur quatre éléments seulement.

7.6.1. L'enseignement du français en Afrique du Sud

Il existe très peu d'informations concernant l'enseignement du FLE en Afrique du Sud. J'insiste que ces informations manquantes aient surtout à voir avec la manière dont les établissements scolaires et universitaires présentent leurs cours de français langue étrangère⁶³. Il est temps d'investiguer de plus près le domaine du FLE qui

⁶³ Je n'ignore pas la contribution des étudiants en Master FLE de la University of Cape Town, ni celles des chercheurs ayant dédié leur carrière à chercher à développer le domaine du FLE en Afrique du Sud, mais je souligne le déséquilibre entre le nombre de professeurs de FLE dans les universités sud-africaines et l'innovation en matière d'enseignement et d'autres recherches qui y sont relatives, surtout quand on considère le profil étudiant et le contexte universitaire qui ne cessent d'évoluer.

semble croître dans certaines régions géographiques du pays alors qu'il diminue dans d'autres.

Pour ajouter à cette piste de recherche, j'ouvre plus grande la porte sur la question de la décolonisation des curricula en Afrique du Sud et je souligne l'importance de cette question aussi dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et surtout celui du français qui peut facilement devenir le domaine phare dans les recherches sur la décolonisation, ou comme je le propose dans cette thèse, la décolonialisation. Il est aussi important de considérer les attentes des étudiants qui s'inscrivent aux cours de langue. La démographie estudiantine est changeante et les offres universitaires doivent répondre à l'étudiant sans compromettre la qualité de la formation.

Je n'insinue pas du tout que le FLE doive rompre les liens avec le berceau de la langue, mais en tant que professeur de langue en Afrique du Sud, je reconnais la lacune du lexique qui existe chez les apprenants désirant aussi s'exprimer sur leur vie quotidienne qui est souvent nettement différente de celle d'un apprenant européen.

7.6.2. Un cadre sud-africain de référence pour les langues

Dans cette thèse, j'ai touché à l'importance de conceptualiser un cadre sud-africain de référence pour les langues. Ce type de projet offre des bénéfices non seulement pour l'enseignement des langues étrangères, mais aussi, et peut-être de manière plus importante, à l'enseignement et au développement des langues sud-africaines.

Un tel projet pourra également valoriser le statut de chacune des 11 langues officielles de l'Afrique du Sud.

7.6.3. Mener des études similaires

Plus particulièrement liée à la recherche primaire de cette thèse, l'enseignement des techniques de perfectionnement linguistique, une prochaine étape serait naturellement de mettre à l'épreuve les compétences véhiculées dans le programme que j'ai proposé. Pour ce faire il faudra une population assez différente à

celle de cette étude. Il sera important de considérer une population qui a un contact minimum avec le français, c'est-à-dire peu ou aucun cours de langue ou de littérature et peu ou aucun contact avec la langue en dehors de l'expérience. On fera passer aux participants des évaluations de compétences linguistiques avant et après l'expérience pour constater à quel point les activités proposées sont efficaces dans le perfectionnement d'une langue.

Dans la filière de la didactique des langues j'encourage vivement une enquête dans la concrétisation *ipso facto* d'un néolaboratoire complémentaire de langue pour l'apprenant de langue étrangère. Cette initiative est devenue d'autant plus importante pour l'enseignement des langues étrangères dans des situations d'isolation imposée par la récente crise sanitaire mondiale de la Covid-19.

7.7. Dernier mot

Apprendre une langue n'est jamais une tâche facile. De plus, entamer l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte isolé représente des défis complexes. Dans cette thèse j'ai proposé un remède à la difficulté d'apprentissage du vocabulaire (individuel) de l'étudiant sud-africain dans le cours de français langue étrangère.

Sur un plan plus large que l'enseignement universitaire, afin d'inclure d'autres établissements d'enseignement du français (le Département des affaires étrangères et de la coopération, par exemple), je souhaite que ma proposition redynamise l'enseignement des langues et qu'elle encourage l'enseignant à regarder aux possibilités au-delà des méthodes classiques pour enrichir tant pour l'apprenant que pour l'enseignant l'expérience bénéfique d'un cours de perfectionnement de langue.

8. Bibliographie

Abry, D. et Chalaron, M.-L. (2015) *LA GRAMMAIRE DES PREMIERS TEMPS B1-B2 Nouvelle édition*. FONTAINE: Presses universitaires de Grenoble. Disponible sur: http://stanleypublishing.es/Colecciones/7456/PUG_Extrait_GPT_B1_B2_LE.pdf (Consulté le: 17 juin 2020).

Adams, M. (2018) « Grey College to put SA before France », *S.A. Rugby Magazine*, janvier. Disponible sur: <http://www.sarugbymag.co.za/grey-college-to-put-sa-before-france/>.

Alliance Française Southern Africa (2014) *Alliance Française Southern Africa*. Disponible sur: <http://www.alliance.org.za/pages/home.html> (Consulté le: 27 avril 2019).

Alliance Française Southern Africa (2019) *Alliance Française in Southern Africa – Leading French languages school of Southern Africa*. Disponible sur: <https://alliance.org.za/> (Consulté le: 5 août 2019).

Ampofo-Anti, O. Y. (2017) *Court rules in favour of mother tongue education | GroundUp, GroundUp*. Disponible sur: <https://www.groundup.org.za/article/court-rules-favour-mother-tongue-education/> (Consulté le: 15 décembre 2018).

Asher, J. J. (1969) « The Total Physical Response Approach to Second Language Learning », *The Modern Language Journal*. Wiley, 53(1), p. 3-17. doi: 10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x.

Barkhuizen, A. du P. (2014) *Seeking direction in language directionality—conference interpreting at the crossroads between theory and practice*. University of Pretoria. Disponible sur: <http://www.repository.up.ac.za/handle/2263/46017> (Consulté le: 23 février 2017).

Berthet, A. et al. (2006) *Alter ego: Méthode de français 1, A1*. Paris: Hachette.

Berthet, A. et al. (2012) *Alter Ego plus, A1*. Paris: Hachette.

Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York: Holt & Co.

Botha, W. J. (2018) *Is dekolonialisasie/dekolonialisering 'n mite?, 'n Taalkundige*

perspektief. Disponible sur: <http://vanuitdietaalkunde.blogspot.com/2016/11/die-mite-van-dekolonialiseringdekolonia.html> (Consulté le: 4 juin 2019).

Bougard, M. et Bourdais, D. (2003) « The French Experience ». Disponible sur: <https://cds.cern.ch/record/2219163> (Consulté le: 17 juin 2020).

Bourguignon, C. (2007) « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action », *Les langues modernes*. url: <http://www.aplv->. Disponible sur: <http://steph.raymond.free.fr/Ressources/Formation/Scenarioprentissageaction.pdf> (Consulté le: 14 février 2017).

Burger, M. (2016) *L'élaboration d'un curriculum de français pour les chefs de mission sud-africains The development of a French curriculum for South African Heads of Mission*. University of Cape Town. Disponible sur: https://open.uct.ac.za/bitstream/item/26662/thesis_hum_2016_burger_marali.pdf?sequence=1 (Consulté le: 24 août 2017).

CAVILAM - Alliance Française (2017) *CAVILAM - Alliance française | Apprendre le français en France |*. Disponible sur: <https://www.cavilam.com/> (Consulté le: 28 mai 2019).

Centre international d'études pédagogiques (2019) *Universités - BELC, les métiers du français dans le monde | CIEP, Universités - BELC, les métiers du français dans le monde*. Disponible sur: <http://www.ciep.fr/belc> (Consulté le: 28 mai 2019).

Chambers, F. (1997) *WHAT DO WE MEAN BY FLUENCY?* Disponible sur: https://ac.els-cdn.com/S0346251X97000468/1-s2.0-S0346251X97000468-main.pdf?_tid=0f15d119-a199-438a-82b0-467201176170&acdnat=1548077983_1e42e43a9b9cc13051d2d35f5c75b684 (Consulté le: 21 janvier 2019).

Clément, R., Smythe, P. C. et Gardner, R. C. (1975) « Échelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde », *Canadian Modern Language Review*, 33(1), p. 5-26. doi: 10.3138/cmlr.33.1.5.

Cohen, L. et Manion, L. (1980) *Research Methods in Education*. 1^{re} éd. London: Croom Helm Ltd.

Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. 6th éd. Abingdon: Routledge.

Commission Européenne (2012a) *Facebook | Speech Repository, Speech Repository Interpretation*. Disponible sur: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/facebook-0> (Consulté le: 9 février 2018).

Commission Européenne (2012b) *La musique est bonne pour le cœur | Speech Repository, Speech Repository Interpretation*. Disponible sur: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/la-musique-est-bonne-pour-le-cœur> (Consulté le: 9 février 2018).

Conruyt, C. (2018) « Pour Emmanuel Macron, «le français s'est émancipé de son lien avec la nation française» », *Langue Française | Le Figaro*, 11 octobre. Disponible sur: <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/francophonie/2018/10/11/37006-20181011ARTFIG00140-pour-emmanuel-macron-le-francais-s-est-emancipe-de-son-lien-avec-la-nation-francaise.php> (Consulté le: 4 juin 2019).

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg. Disponible sur: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (Consulté le: 19 février 2017).

Conseil de l'Europe (2018) *CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER VOLUME COMPLÉMENTAIRE AVEC DE NOUVEAUX DESCRIPTEURS*, Strasbourg Editions Conseil de l'Europe. Édité par B. North, T. Goodier, et E. Piccardo. Disponible sur: www.coe.int/lang-cecr (Consulté le: 24 août 2018).

Courrier international (2018) « Crue de la Seine : Paris doit servir de leçon à d'autres villes dans le monde | Courrier international », 31 janvier. Disponible sur: <https://www.courrierinternational.com/article/crue-de-la-seine-paris-doit-servir-de-lecon-dautres-villes-dans-le-monde> (Consulté le: 6 février 2018).

Cuq, J. et Gruca, I. (2017) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. FONTAINE: Presses universitaires de Grenoble.

Déjean Le Féal, K. (1999) « Comment un interprète de conférence perfectionne ses langues actives et passives », *Traduire*. Société française des traducteurs, (182), p. 73-88.

Delena-le Roux, S. (2010) « Le français à l'université en Afrique du Sud : Renouveler les formations en fonction des besoins des étudiants », *French Studies in Southern Africa: Le français en Afrique du Sud: une francophonie émergente ? : Special Issue 1*, 40(1), p. 125-152.

Department of Basic Education: Republic of South Africa (2017) *DBE and the Embassy of France continue working together to improve quality education in South Africa*. Disponible sur:

<http://www.education.gov.za/ArchivedDocuments/ArchivedArticles/DBEandtheEmbassyofFrancecontinuetoworktogethertoimprovequalityeducationinSouthAfrica.aspx> (Consulté le: 30 mai 2017).

Dictionnaire de l'Académie française (1935) *Volubilité*. 8e édition, *Dictionnaire de l'Académie française*. 8e édition. Édité par H. Carrère d'Encausse. Paris: l'Académie française. Disponible sur: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A8V0771> (Consulté le: 3 septembre 2019).

Direction de la communication et des instances de la Francophonie (2018) « Liste des 88 États et gouvernements membres de plein droit, membres associés et observateurs de l'Organisation internationale de la Francophonie », in. Erevan: Organisation internationale de la Francophonie, p. 1. Disponible sur: https://www.francophonie.org/IMG/pdf/som_xvii_membres_oif.pdf (Consulté le: 22 avril 2019).

Dufour, C. (2018) « Principales techniques d'échantillonnage probabilistes et non-probabilistes SCI6060-Cours 4 (2 février 2018) », in. Montréal. Disponible sur: http://cours.ebsi.umontreal.ca/sci6060/docs/sci6060_c4_fiche_echantillon.pdf (Consulté le: 2 août 2018).

Dumez, H. (2011) « Qu'est-ce que la recherche qualitative ? », *Le Libellio d'Aegis*, 7, p. 47-58. Disponible sur: https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/657925/filename/pages_47_A_58_-_Dumez_H._-_2011_-_Qu_est-ce_que_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol._7_nA_4.pdf (Consulté le: 7 juin 2018).

Van Dyk, J. (2007) *L'intérêt de l'enseignement de la traduction à vue à des apprenants de FLE*. University of Pretoria. Disponible sur: <http://www.repository.up.ac.za/dspace/bitstream/handle/2263/24945/Complete.pdf?sequence=9> (Consulté le: 17 février 2017).

Van Dyk, J. (2008) « L'enseignement de la traduction à vue à des apprenants de FLE: Teaching of sight translation to French Foreign Language learners », *Journal for Language Teaching*. South African Association for Language Teaching (SAALT), 41(2), p. 99-110. doi: 10.4314/jlt.v41i2.6092.

European film festival (2017). Disponible sur: <http://www.eurofilmfest.co.za/> (Consulté le: 11 septembre 2017).

Everson, V. M. (2008) *And ever shall be? A Model for Teaching French as a Foreign Language in South African Tertiary Institutions* DOCTOR OF PHILOSOPHY in the School of Languages and Literatures UNIVERSITY OF CAPE TOWN. University of Cape Town.

Geoffroy, F. (2013) « DOIT-ON ENCORE ENSEIGNER L'EFFET HAWTHORNE ? » Disponible sur: <http://www.e-rh.org/dz-agrh-reference-rh/2013-geoffroy.pdf> (Consulté le: 5 avril 2018).

Ghennouchi, C. (2018) *Nativng: Coaching linguistique entre particuliers*. Disponible sur: <https://fr.nativng.com/> (Consulté le: 10 décembre 2018).

Girac-Marinier, C., Nimmo, C. et Pelpel-Moulian, J. (2019) *Larousse | Définitions : décoloniser - Dictionnaire de français Larousse, Larousse*. Disponible sur: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/décoloniser/22302?q=décoloniser#22181> (Consulté le: 27 août 2019).

Gruber, K. J. et Gaebelin, J. (1979) *Sex Differences in Listening Comprehension 1, Sex Roles*.

Hamilton, D. F. *et al.* (2014) « Assessing treatment outcomes using a single question THE NET PROMOTER SCORE », *Bone Joint J*, 96-B, p. 622-228. doi: 10.1302/0301-620X.96B5.

Herbulot, F. (2004) « La Théorie interprétative ou Théorie du sens : point de vue d'une praticienne », *Meta: Journal des traducteurs*, 49(2), p. 307. doi:

10.7202/009353ar.

Hirsch, P. V. (2006) « L’Afrique du Sud se met au français », *Liberation*, 27 juillet. Disponible sur: http://www.liberation.fr/planete/2006/07/27/l-afrique-du-sud-se-met-au-francais_47119 (Consulté le: 7 septembre 2017).

Hollande, F. (2016) « La France et l’Afrique du Sud sont très proches politiquement - Président (...) - French Embassy in South Africa | Ambassade de France en Afrique du Sud », *Relations franco sud-africaines*. Disponible sur: <https://za.ambafrance.org/La-France-et-l-Afrique-du-Sud-sont-tres-proches-politiquement-President> (Consulté le: 19 août 2017).

Horne, F. (2017) *The way French is taught in South Africa offers lessons in decolonisation, The Conversation*. Disponible sur: <http://theconversation.com/the-way-french-is-taught-in-south-africa-offers-lessons-in-decolonisation-84090> (Consulté le: 9 novembre 2017).

Howie, S., Venter, E. et Van Staden, S. (2008) « The relationship between English second language proficiency and mother tongue in non-native English speakers in South Africa », in *International Research Conference of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Taipei.

IFAS-RESEARCH (sans date) *IFAS-Research*. Disponible sur: <http://www.ifas.org.za/research/> (Consulté le: 17 juillet 2019).

Index Mundi (2018) *Taux d’alphabétisation par pays - Carte des Pays - Afrique*. Disponible sur: <https://www.indexmundi.com/map/?v=39&r=af&l=fr> (Consulté le: 8 mai 2019).

Institut Français Afrique du Sud (2019) *Institut Français, The 2019 cultural programme is out!* Disponible sur: <http://www.ifas.org.za/index.php/arts-culture/events-news/1360-the-2019-cultural-programme-is-out> (Consulté le: 17 juillet 2019).

Institut Français Afrique du Sud French Language Directory (2017). Disponible sur: <http://www.ifas.org.za/index.php/french-language/directory> (Consulté le: 10 septembre 2017).

Internet World Stats (2019) *Top Ten Internet Languages in The World - Internet*

Statistics. Disponible sur: <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm> (Consulté le: 31 juillet 2019).

Kamiyama, T. et Vaissière, J. (2017) « La prononciation des apprenants de FLE et la phonétique expérimentale ». *CLE International*, p. 239-245. Disponible sur: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01437059/> (Consulté le: 4 août 2018).

Krahnke, K. J. (1985) « The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom by Stephen D. Krashen; Tracy D. Terrell », *TESOL Quarterly*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 19(3), p. 591-603. Disponible sur: <http://www.jstor.org/stable/3586280> . Accessed: 22/06/2014.

Ladmiral, J.-R. (2005) « Le « salto mortale de la déverbalisation » », *Meta: Journal des traducteurs*, 50(2), p. 473. doi: 10.7202/010994ar.

Lambert, S. (1992) « Shadowing », *Meta: Journal des traducteurs*, 37(2).

Le Monde (2018) « Economie, autonomie, prisonniers : Emmanuel Macron va dévoiler sa stratégie pour la Corse », 7 février. Disponible sur: http://www.lemonde.fr/politique/article/2018/02/07/economie-autonomie-prisonniers-macron-va-devoiler-sa-strategie-pour-l-avenir-de-la-corse_5252896_823448.html (Consulté le: 7 février 2018).

Le Monde Afrique (2018) « En Afrique du Sud, vent de panique au Cap menacé d'être privé d'eau », 24 janvier. Disponible sur: http://www.lemonde.fr/afrique/article/2018/01/24/en-afrique-du-sud-vent-de-panique-au-cap-menace-d-etre-privé-d-eau_5246519_3212.html (Consulté le: 6 février 2018).

Linek, S. B., Gerjets, P. et Scheiter, K. (2009) « The speaker/gender effect: does the speaker's gender matter when presenting auditory text in multimedia messages? » doi: 10.1007/s11251-009-9115-8.

Macron, E. (2017) *Discours d'investiture du président de la République - Présidence de la République*. Disponible sur: <http://www.elysee.fr/declarations/article/discours-d-investiture-du-president-de-la-republique/> (Consulté le: 5 février 2018).

Mandela, N. (2013) *Le discours d'investiture de mai 1994*, *France inter*. Disponible sur: <https://www.franceinter.fr/monde/le-discours-d-investiture-de-mai-1994> (Consulté le: 5 février 2018).

Van der Maren, J.-M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2e édition. Louvain-la-Neuve: De Boeck Université. Disponible sur: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688> (Consulté le: 13 mars 2018).

Martinez, P. (2017) *La didactique des langues étrangères*. 8^e éd. Paris: Presses Universitaires de France/Humensis. Disponible sur: https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=e6BBDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=a+didactique+des+langues+étrangères+martinez+2017&ots=VRtSQP3vgE&sig=Qs5VcRWmYwA7T_nUKDJhuSkhKC8 (Consulté le: 30 août 2018).

Masapollo, M. *et al.* (2018) « Asymmetries in unimodal visual vowel perception: The roles of oral-facial kinematics, orientation, and configuration », *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 44(7), p. 1103-1118. doi: 10.1037/xhp0000518.

Mattox II, J. R. (2013) « Why L&D Needs Net Promoter Score », *Inside Learning Technologies & Skills*, 135(October). Disponible sur: [http://www.cedma-europe.org/newsletter/articles/Inside Learning Technologies and Skills/Why L&D Needs Net Promoter Score \(Oct 13\).pdf](http://www.cedma-europe.org/newsletter/articles/Inside%20Learning%20Technologies%20and%20Skills/Why%20L&D%20Needs%20Net%20Promoter%20Score%20(Oct%2013).pdf) (Consulté le: 8 mars 2018).

Maurer, B. (2011) *Le talisman brisé*. A1. Édité par EDICEF et RFI. Hachette.

Meny-Gibert, S. et Chiumia, S. (2017) *FACTSHEET: Where do South Africa's international migrants come from? | Africa Check*. Disponible sur: <https://africacheck.org/factsheets/geography-migration/> (Consulté le: 13 novembre 2017).

Middlebury Language Schools | Intensive Summer Programs (2018). Disponible sur: <http://www.middlebury.edu/lis> (Consulté le: 16 décembre 2018).

Morake, R. (2010) « Towards French for diplomatic purposes: an overview of the role and status of French language training in the public sector in the last five years », *French Studies in Southern Africa: Le français en Afrique du Sud: une francophonie émergente ? : Special Issue 1*, 40(1), p. 69-81.

Mpofu, W. (2019) « Keynote Decolonisation Colloquium », *UFS Decolonisation Colloquium*. Bloemfontein.

National Arts Festival (2019) *National Arts Festival Programme 2019*. Disponible sur: www.nationalartsfestival.co.za (Consulté le: 17 juillet 2019).

National Arts Festival (2020) *SA and France: inspired collaborators*. Disponible sur: <https://www.nationalartsfestival.co.za/news/sa-france/> (Consulté le: 10 juin 2020).

Nelson Mandela Metropolitan University (2018) *NMMU French*. Disponible sur: <https://lit.mandela.ac.za/French/Courses-offered> (Consulté le: 19 août 2019).

Newport, C. (2007) *A How to become a straight-a student: the unconventional strategies real college students use to score high while studying less*. New York: The Doubleday Broadway Publishing Group.

Nikki Stein (2017) « Chapter 11: Language in Schools », in Veriana, F., Thom, A., et Fish Hodgson, T. (éd.) *Basic Education and Rights Handbook*. 1^{re} éd. Johannesburg: Section27. Disponible sur: <http://section27.org.za/wp-content/uploads/2017/02/Chapter-11.pdf> (Consulté le: 29 août 2018).

Nishiyama, N. (2009) « L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR », *Revue japonaise de didactique du français*, 4(1), p. 54-70. Disponible sur: https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/4/1/4_KJ00009937270/_pdf/-char/ja (Consulté le: 25 août 2018).

North West University (2019) *2019 FACULTY OF ECONOMIC AND MANAGEMENT SCIENCES FAKULTEIT EKONOMIESE EN BESTUURSWETENSKAPPE UNDERGRADUATE VOORGRAADS*. Disponible sur: <http://www.nwu.ac.za> (Consulté le: 20 août 2019).

North West University (sans date) *North-West University | French | Languages*. Disponible sur: <http://humanities.nwu.ac.za/languages/french> (Consulté le: 19 août 2019).

Onwuegbuzie, A. J. (2000) « Framework for Internal and External Validity 1 Running head: FRAMEWORK FOR INTERNAL AND EXTERNAL VALIDITY Expanding the Framework of Internal and External Validity in Quantitative Research », *Educational Research (AAER)*, 21.

Organisation Internationale de la Francophonie (2018) *La Langue Française dans le*

Monde | Synthèse 2018. Disponible sur:

<http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf> (Consulté le: 20 mars 2019).

Organisation Internationale de la Francophonie (2019) *La Langue Française dans le Monde*. Gallimard.

Organisation internationale pour les migrations (2017). Disponible sur:

<http://www.iom.int/fr> (Consulté le: 13 novembre 2017).

Penfornis, J.-L. (2013) *Affaires.com : français professionnel*. 2e édition. Clé International.

Pimienta, D. (2017) *Étude sur la présence de la langue française dans le cyberspace Etude réalisée par Daniel Pimienta pour le compte de MAAYA. Rapport final #2-mai 2017 auteur: Daniel Pimienta*. Disponible sur:

<http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2019/04/2018-Place-francais-sur-Internet-Pimienta-MAAYA.pdf> (Consulté le: 17 juillet 2019).

Prado, D. (2017) *Étude sur la présence de la langue française dans le cyberspace*.

Disponible sur: <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2019/04/2018-Place-francais-sur-Internet-D-Prado.pdf> (Consulté le: 17 juillet 2019).

Public Sénat (2013a) *Présidentielle mode d'emploi - Le mandat - YouTube*,

PRÉSIDENTIELLE MODE D'EMPLOI S1 • É4. Disponible sur:

<https://www.youtube.com/watch?v=7qhQp7mTG90> (Consulté le: 9 février 2018).

Public Sénat (2013b) *Présidentielle mode d'emploi - Le vote - YouTube*,

PRÉSIDENTIELLE MODE D'EMPLOI S1 • É1. Disponible sur:

https://www.youtube.com/watch?v=-zotO_TQNv4 (Consulté le: 9 février 2018).

Puren, C. (1995) « Des méthodologies constituées et leur mise en question », *Le français dans le monde*, 43, p. 36-42.

Puren, C. (2003) *À la croisée des méthodes des langues étrangères : Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.

Puren, C. (2006) « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde*, (347), p. 37. Disponible sur:

https://www.christianpuren.com/app/download/5523333851/PUREN_2006g_Configu

rations_didactiques_revue%2BFLM_n347.pdf (Consulté le: 9 novembre 2018).

Radio France Internationale (2018a) « Journal en français facile 04/02/2018 20h00 GMT | RFI SAVOIRS », *Journal en français facile*, 4 février. Disponible sur: <https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/langue-francaise/journal-en-francais-facile-04022018-20h00-gmt> (Consulté le: 6 février 2018).

Radio France Internationale (2018b) « Journal en français facile 05/02/2018 20h00 GMT | RFI SAVOIRS », *Journal en français facile*, 5 février. Disponible sur: <https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/langue-francaise/journal-en-francais-facile-05022018-20h00-gmt> (Consulté le: 6 février 2018).

Radio France Internationale (2019) *Apprendre et enseigner le français | RFI SAVOIRS, RFI Savoirs*. Disponible sur: <https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner> (Consulté le: 28 mai 2019).

Reichheld, F. (2006) *The Ultimate Question Driving Good Profits and True Growth*. Boston: Permissions, Harvard Business School Publishing. Disponible sur: www.HBSPress.org (Consulté le: 3 août 2018).

Rhodes University (2017) *Rhodes University - French*. Disponible sur: <https://www.ru.ac.za/french/undergraduate/> (Consulté le: 18 août 2019).

Richards, J. C. et Schmidt, R. (2010) *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. 4e éd. Harlow: Pearson Education Limited.

Rodríguez Seara, A. (2001) « L' évolution des méthodologies dans l' enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu' à nos jours », *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED: UNED Tudela, 1(1), p. 139-161. Disponible sur: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016713> (Consulté le: 31 août 2018).

Roux, G. (2015) « Comment comparer les éléments syllabiques et articulatoires des proto-mots et des mots au regard de la théorie de l'optimalité et de la théorie du Cadre/Contenu ? », *Lidil Ruvue de linguistique et de didactique des langues*. ELLUG, Université Stendhal-Grenoble 3, (51), p. 169-197. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/lidil/3754> (Consulté le: 4 août 2018).

SADC (sans date a) *Southern African Development Community : SADC Overview*. Disponible sur: <https://www.sadc.int/about-sadc/overview/> (Consulté le: 22 avril 2019).

SADC (sans date b) *Southern African Development Community : Travel to the SADC Region*. Disponible sur: <https://www.sadc.int/media-centre/travel-sadc-region> (Consulté le: 22 avril 2019).

Sagaz, M. et Ducatel, N. (2011) « Pourquoi adapter le CECR au Japon? », *Synergies Europe*, (6), p. 153-163. Disponible sur: <https://gerflint.fr/Base/Europe6/sagaz2.pdf> (Consulté le: 28 août 2018).

Saydi, T. (2015) « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative », *Synergies Turquie*, (8), p. 13-28. Disponible sur: http://www.academia.edu/download/56949936/Approche_actionnelle.pdf (Consulté le: 22 juin 2020).

Schola Europaea (sans date) *Les Écoles européennes: Les missions des Écoles européennes*. Disponible sur: <https://www.eursc.eu/fr/European-Schools/missions> (Consulté le: 12 décembre 2018).

Sitsanis, N. (2018) *Top 10 Languages Used On the internet today - Speakt.com*. Disponible sur: <https://speakt.com/top-10-languages-used-internet/> (Consulté le: 30 juillet 2019).

Skinner, B. F. (1948) *Verbal Behavior*. Harvard University Press. Disponible sur: <http://www.behavior.org/resources/595.pdf> (Consulté le: 27 octobre 2018).

South African Government (2019) *International relations | South African Government, International Relations*. Disponible sur: <https://www.gov.za/about-sa/international-relations> (Consulté le: 28 août 2019).

South African Government News Agency (2016) *SA, France sign several agreements | SA News, South African Government News Agency*. Disponible sur: <http://www.sanews.gov.za/south-africa/sa-france-sign-several-agreements> (Consulté le: 19 août 2017).

STATISTICA (2016) « Concepts Fondamentaux en Statistique ». Disponible sur: <http://www.statsoft.fr/concepts-statistiques/concepts-elementaires/concepts->

fondamentaux-en-statistique.htm#dependent_vs_independent (Consulté le: 5 avril 2018).

Tchounand, R. (2018) « Afrique du Sud : coup de frein sur les investissements des groupes miniers en 2018 », *La Tribune Afrique*, 5 février. Disponible sur: <https://afrique.latribune.fr/finances/commodities/2018-02-05/afrique-du-sud-coup-de-frein-sur-les-investissements-des-groupes-miniers-en-2018-767302.html> (Consulté le: 6 février 2018).

Thutong South African Education Portal: Non official languages (2011). Disponible sur: <https://www.thutong.doe.gov.za/Default.aspx?alias=www.thutong.doe.gov.za/nonofficiallanguages> (Consulté le: 24 octobre 2020).

TuneIn (2020) *RFI - Journal en français facile | Écouter des Podcasts sur Demande Gratuitement | TuneIn, RFI - Journal en français facile*. Disponible sur: <https://tunein.com/podcasts/French-Talk/RFI---Journal-en-franais-facile-p409679/?topicId=137500098> (Consulté le: 27 janvier 2020).

TV5Monde (2019) *TV5MONDE - Langue française, Langue Française*. Disponible sur: https://langue-francaise.tv5monde.com/?utm_source=tv5monde&utm_medium=metanav&utm_campaign=langue-francaise (Consulté le: 28 mai 2019).

University of Cape Town (2019) *University of Cape Town | Postgraduate Studies: French Language and Literature | School of Languages & Literatures*. Disponible sur: <http://www.sll.uct.ac.za/sll/postgraduate-studies/french> (Consulté le: 20 août 2019).

University of Cape Town (sans date) *University of Cape | Town Undergraduate Studies: French Languages & Literatures | School of Languages & Literatures*. Disponible sur: <http://www.sll.uct.ac.za/sll/undergraduate-studies/french> (Consulté le: 18 août 2019).

University of Johannesburg (sans date) *University of Johannesburg | Department of French*. Disponible sur: <https://www.uj.ac.za/faculties/humanities/Department-of-French/Pages/default.aspx> (Consulté le: 18 août 2019).

University of Kwazulu-Natal (sans date) *University of Kwazulu-Natal | French Home*. Disponible sur: <http://lll.ukzn.ac.za/French/AboutFrench.aspx> (Consulté le: 19 août 2019).

University of Limpopo (2019) *FRENCH : University of Limpopo*. Disponible sur: https://www.ul.ac.za/index.php?Entity=langcom_fren (Consulté le: 19 août 2019).

University of Stellenbosch (2018) *University of Stellenbosch | French Studies Programme - Department of Modern Foreign Languages*. Disponible sur: <http://academic.sun.ac.za/forlang/french.htm> (Consulté le: 18 août 2019).

University of the Free State (2017) « "Is the South African university curriculum 'colonial'?" asks Prof Jansen » , *UFS Media*, 24 novembre. Disponible sur: <https://www.ufs.ac.za/media/media?NewsItemID=10330>.

University of the Free State (2019) *University of the Free State Division French*. Disponible sur: <https://www.ufs.ac.za/afrikaans-and-dutch-german-and-french/afrikaans-and-dutch-german-and-french-home/unlisted-pages/divisions/division-french> (Consulté le: 19 août 2019).

University of the Western Cape (sans date) *University of the Western Cape FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT*. Disponible sur: <https://www.uwc.ac.za/Faculties/ART/FL/Pages/About-Us.aspx> (Consulté le: 19 août 2019).

University of the Witwatersrand (sans date) *Wits University - French*. Disponible sur: <https://www.wits.ac.za/sllm/disciplines/french/> (Consulté le: 18 août 2019).

University of Pretoria (2016a) *University of Pretoria French - Postgraduate*. Disponible sur: https://www.up.ac.za/media/shared/59/2016/french_postgraduate_programmes2016.zp102016.pdf (Consulté le: 18 août 2019).

University of Pretoria (2016b) *University of Pretoria FRENCH UNDERGRADUATE COURSES*. Disponible sur: https://www.up.ac.za/media/shared/59/2016/french_undergraduate_program_2016.zp102014.pdf (Consulté le: 18 août 2019).

Vermes, A. (2010) *Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of*

Pros and Cons, *Eger Journal of English Studies X*. Disponible sur:
http://anglisztika.uni-eger.hu/public/uploads/vermes-2010_556ddf9c18942.pdf
(Consulté le: 3 janvier 2019).

Wickström, G. et Bendix, T. (2000) « The “Hawthorne effect” — what did the original Hawthorne studies actually show? », *Source: Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 26(4), p. 363-367. Disponible sur:
<http://www.jstor.org/stable/40967074> (Consulté le: 5 avril 2018).

Witthaus, S. (2015) *Enhancing your child’s development: A guide for teachers, therapists and parents*. 2nd éd. Pro-active Publishing.

Wood, D. (2001) « In search of fluency: What is it and how can we teach it? », *Canadian Modern Language Review*, 57(4), p. 566-589. doi: 10.3138/cmlr.57.4.573.

Zouari, I. (2019) « La population du monde francophone dépasse les 500 millions d’habitants », *Contrepoints*, 5 février. Disponible sur:
<https://www.contrepoints.org/2019/02/05/336434-la-population-du-monde-francophone-depasse-les-500-millions-dhabitants> (Consulté le: 10 juin 2020).

9. Annexes

9.1. Annexe 1 : Questionnaire destiné aux professeurs de FLE en Afrique du Sud

1. Nom			
2. Nom de l'établissement			
3. Type d'établissement			
Ecole primaire	Lycée	Université	Ecole de langues
4. Poste			
5. Quel est le niveau de votre formation ?			
Licence (BA)	Honours	Master	Doctorat
6. Donnez des précisions sur votre formation (type de formation, nom du diplôme <i>etc.</i>).			
7. Depuis combien de temps enseignez-vous le français langue étrangère ?			
8. Quelle est l'approche didactique appliquée dans vos cours (par ex. communicative, structurée, <i>etc.</i>) Pourriez-vous décrire brièvement cette méthode ?			
9. Quel manuel utilisez-vous en classe ?			
10. Quel niveau de compétences est visé à la fin du cursus ⁶⁴ ?			

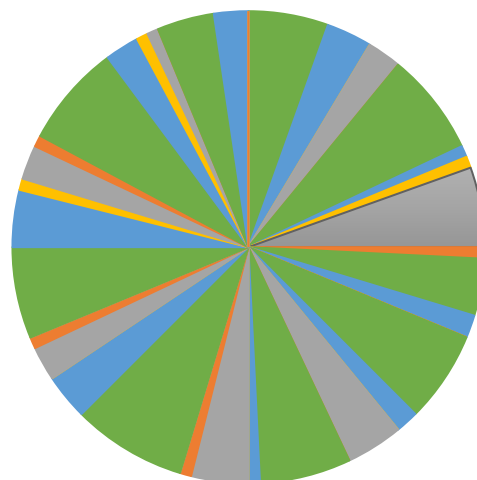
⁶⁴ Pour toute référence à des niveaux, veuillez utiliser le CECRL (pour plus d'information, [CLIQUEZ ICI](#))

A1	A2	B1	B2	C1	C2
11. Quelle est la durée totale du cursus (ex. 3 ans licence /5 ans lycée)					
12. Combien d'heures par semaine sont attribuées à l'enseignement du français ?					
13. Qui prescrit le contenu du cours ? (par ex. une organisation gouvernementale, le professeur du cours (sur quelle base théorique ?), une association de professeurs)					
14. Veuillez élaborer sur le déroulement d'un cours général. (Questions à considérer : Vos cours sont-ils structurés d'une certaine façon (la structure varie-t-elle ?) ? Qui parle le plus, l'étudiant ou le professeur ? Employez-vous d'autres langues que le français en classe ? Pourquoi et lesquelles ? Veuillez indiquer tout autre commentaire relatif.)					
15. Les (vos) étudiants de FLE en Afrique du Sud réussissent-ils en général à s'exprimer oralement et par écrit au niveau visé par votre établissement ? Quel serait ce niveau ?					
16. Quels seraient, selon vous, les points les plus faibles de vos étudiants à la fin du cursus (considérez l'expression écrite et orale, et la compréhension de l'oral et des écrits ainsi que des éléments de vocabulaire et de grammaire).					
17. Quels sont vos sentiments envers le FLE en Afrique du Sud ?					
Questions à considérer :					
17.1. Selon vous, est-il important de promouvoir l'apprentissage du français langue étrangère (pourquoi ?) ?					

17.2.	Diriez-vous que l'étudiant soit généralement motivé pour apprendre le français ?
17.3.	En tant que professeur du FLE vous sentez-vous soutenu(e) par votre établissement ?
17.4.	Selon vous, le FLE a-t-il un avenir en Afrique du Sud ?
18.	Avez-vous d'autres commentaires/observations à ajouter ?
FIN	
MERCI	
Veuillez maintenant envoyer vos réponses à bertusbarkhuizen@gmail.com	

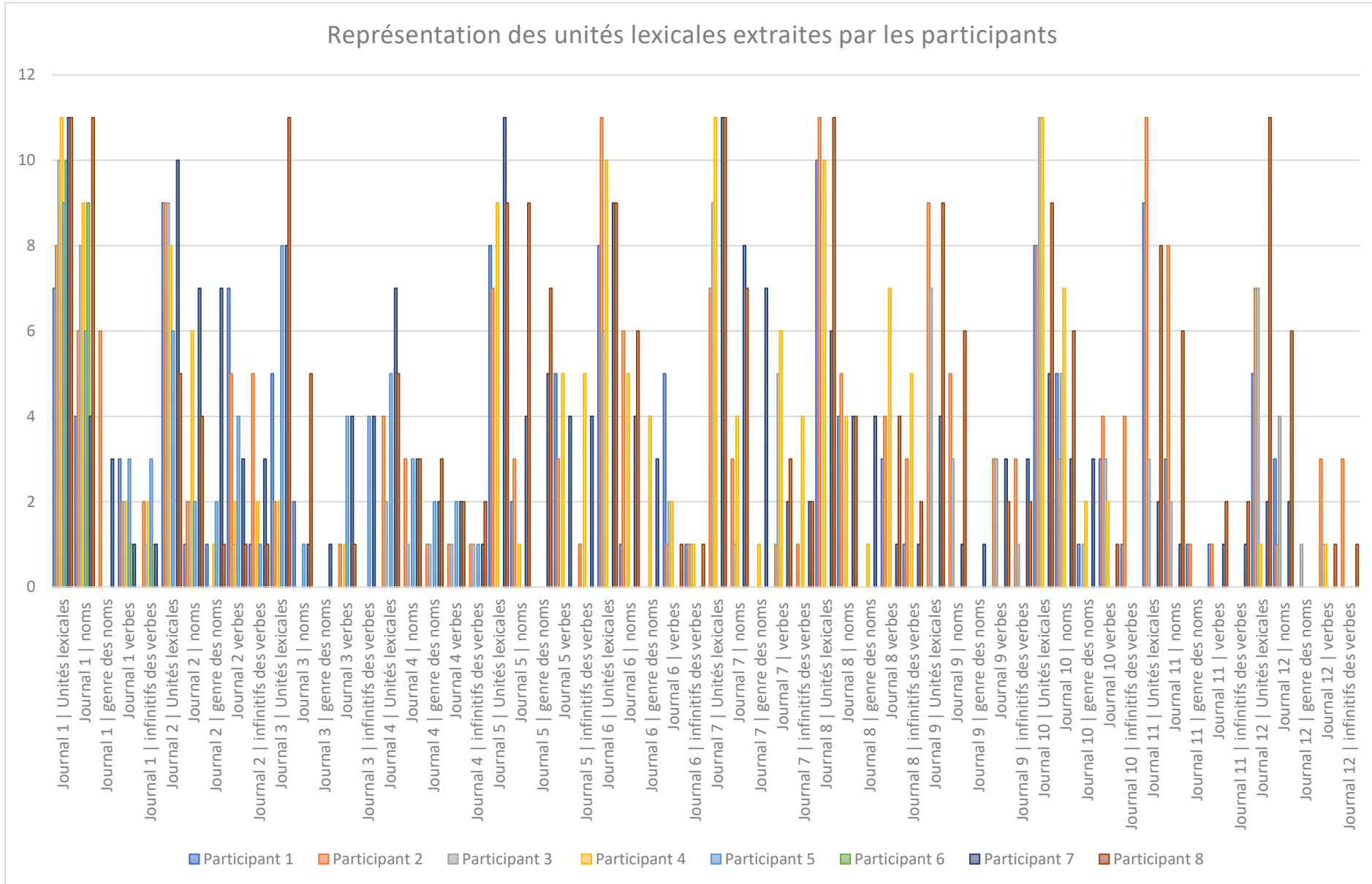
9.3. Annexe 3 : Représentation de la nature linguistique des unités lexicales extraites par les participants

Représentation de la nature linguistique des unités lexicales extraites par les participants

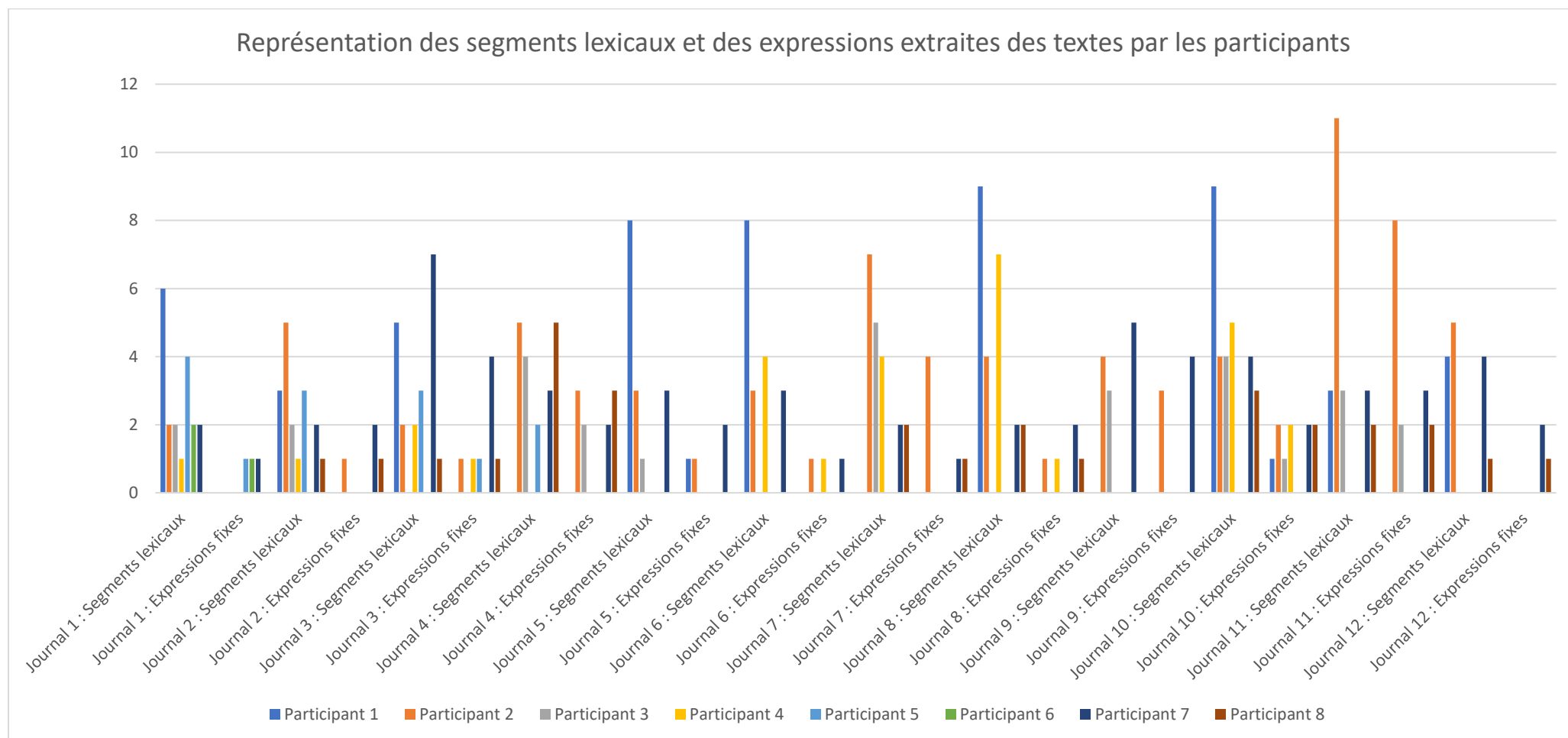


- | | | | | |
|---------------------------------|---------------------|-------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|
| ■ Journal 1 Unités lexicales | ■ Journal 1 noms | ■ Journal 1 genre des noms | ■ Journal 1 verbes | ■ Journal 1 infinitifs des verbes |
| ■ Journal 2 Unités lexicales | ■ Journal 2 noms | ■ Journal 2 genre des noms | ■ Journal 2 verbes | ■ Journal 2 infinitifs des verbes |
| ■ Journal 3 Unités lexicales | ■ Journal 3 noms | ■ Journal 3 genre des noms | ■ Journal 3 verbes | ■ Journal 3 infinitifs des verbes |
| ■ Journal 4 Unités lexicales | ■ Journal 4 noms | ■ Journal 4 genre des noms | ■ Journal 4 verbes | ■ Journal 4 infinitifs des verbes |
| ■ Journal 5 Unités lexicales | ■ Journal 5 noms | ■ Journal 5 genre des noms | ■ Journal 5 verbes | ■ Journal 5 infinitifs des verbes |
| ■ Journal 6 Unités lexicales | ■ Journal 6 noms | ■ Journal 6 genre des noms | ■ Journal 6 verbes | ■ Journal 6 infinitifs des verbes |
| ■ Journal 7 Unités lexicales | ■ Journal 7 noms | ■ Journal 7 genre des noms | ■ Journal 7 verbes | ■ Journal 7 infinitifs des verbes |
| ■ Journal 8 Unités lexicales | ■ Journal 8 noms | ■ Journal 8 genre des noms | ■ Journal 8 verbes | ■ Journal 8 infinitifs des verbes |
| ■ Journal 9 Unités lexicales | ■ Journal 9 noms | ■ Journal 9 genre des noms | ■ Journal 9 verbes | ■ Journal 9 infinitifs des verbes |
| ■ Journal 10 Unités lexicales | ■ Journal 10 noms | ■ Journal 10 genre des noms | ■ Journal 10 verbes | ■ Journal 10 infinitifs des verbes |
| ■ Journal 11 Unités lexicales | ■ Journal 11 noms | ■ Journal 11 genre des noms | ■ Journal 11 verbes | ■ Journal 11 infinitifs des verbes |
| ■ Journal 12 Unités lexicales | ■ Journal 12 noms | ■ Journal 12 genre des noms | ■ Journal 12 verbes | ■ Journal 12 infinitifs des verbes |

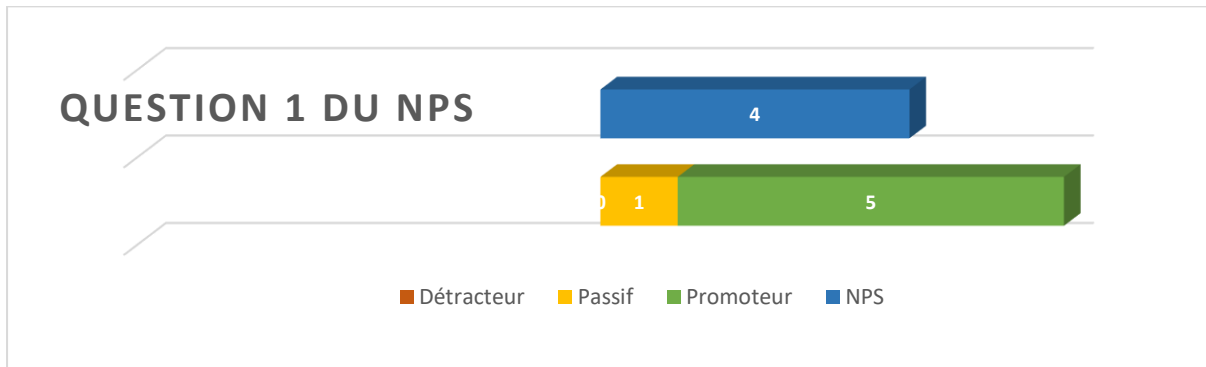
9.4. Annexe 4 : Représentation des unités lexicales extraites par les participants



9.5. Annexe 5 : Représentation des segments lexicaux et des expressions extraites des textes par les participants

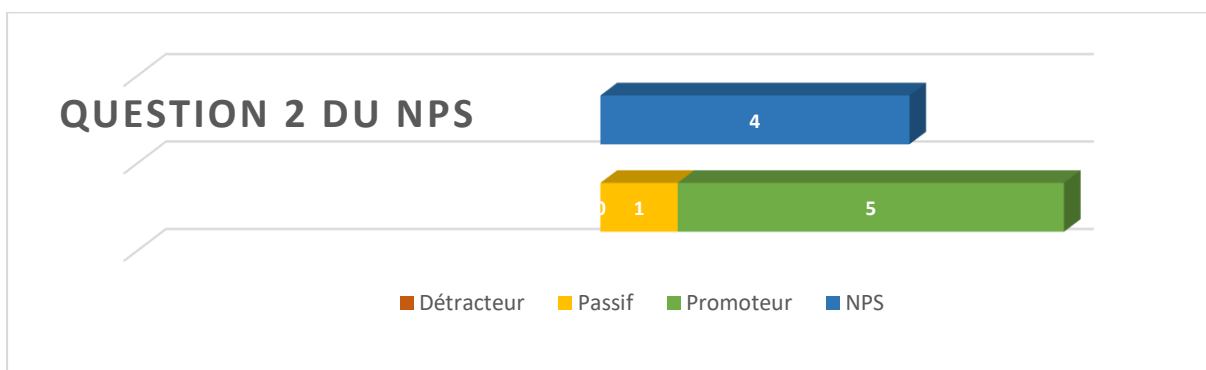


9.6. Annexe 6 : Journal 13 : Résultats du Net Promotor Score



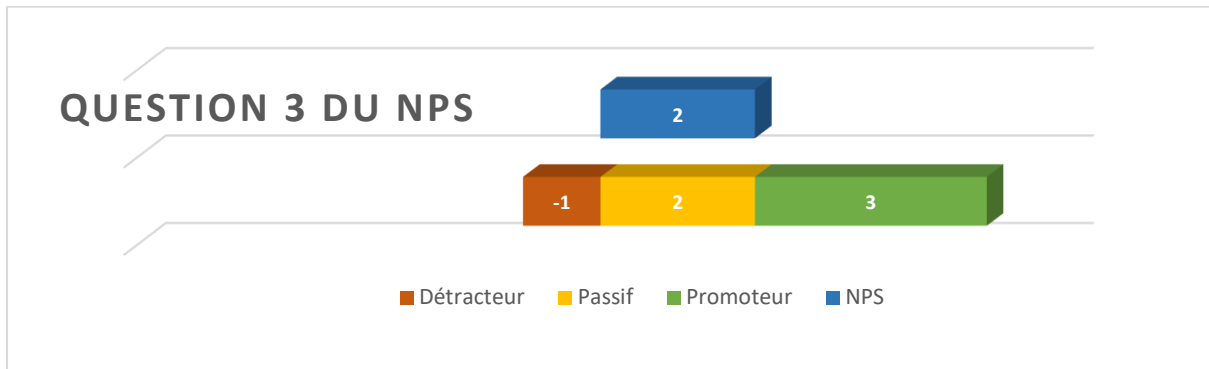
Question 1 : Basé sur votre expérience globale du cours, quelle est la probabilité que vous recommanderez ce cours à un ami ou collègue ?

NPS 4 (6-6)



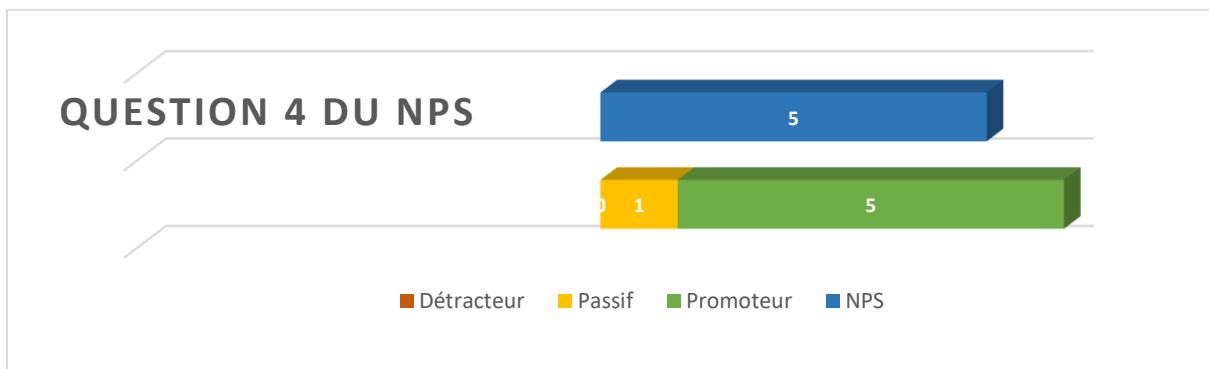
Question 2 : Basé sur votre expérience globale du cours, quelle est la probabilité que vous recommanderez les activités de ce cours à un ami ou collègue ?

NPS 4 (6-6)



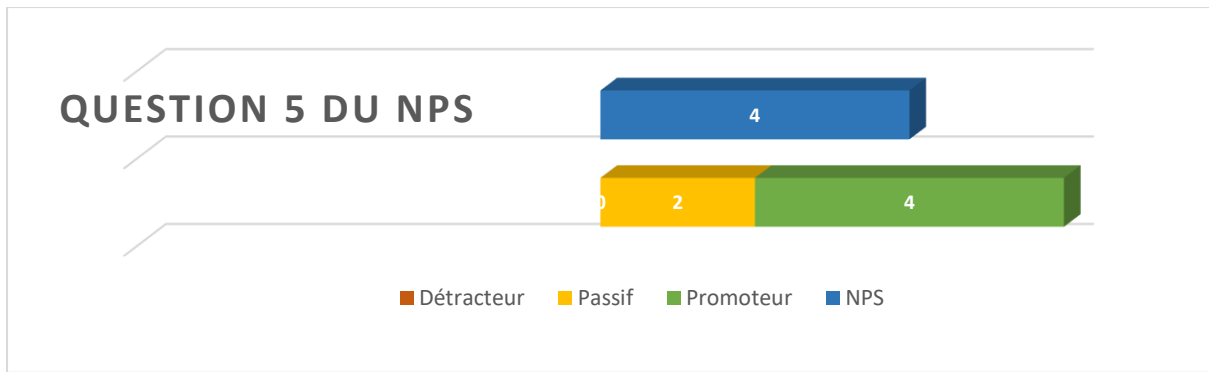
Question 3 : Quelle est la probabilité que vous continuez à faire indépendamment les activités proposées dans ce cours ?

NPS 2 (6-6)



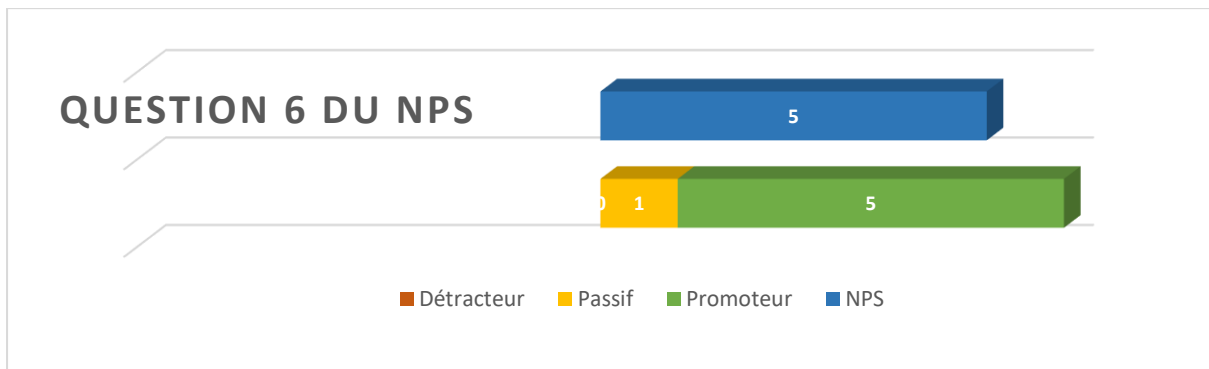
Question 4 : Les activités proposées en classe ont contribué à votre progrès en matière d'apprentissage du français.

NPS 5 (6-6)



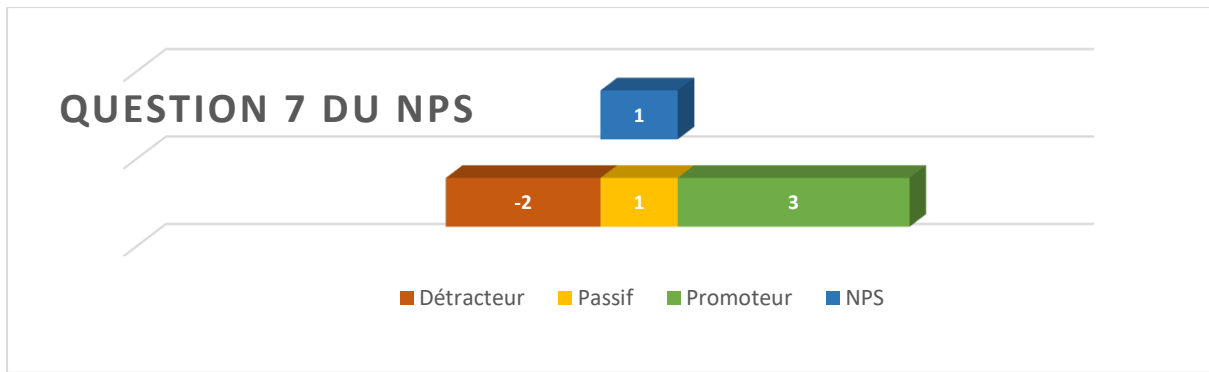
Question 5 : Les activités proposées comme devoirs (copistes/parodistes) ont contribué à votre progrès en matière d'apprentissage du français.

NPS 4 (6-6)



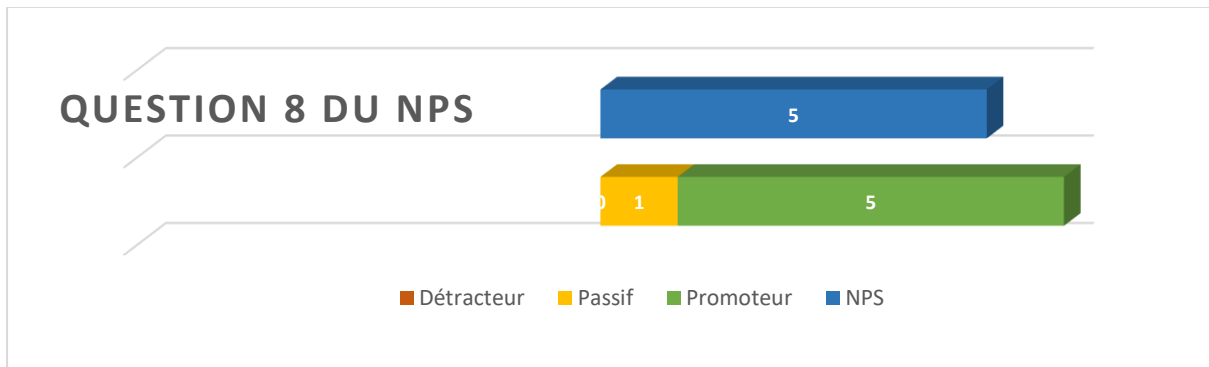
Question 6 : L'objectif du cours a toujours été clair.

NPS 5 (6-6)



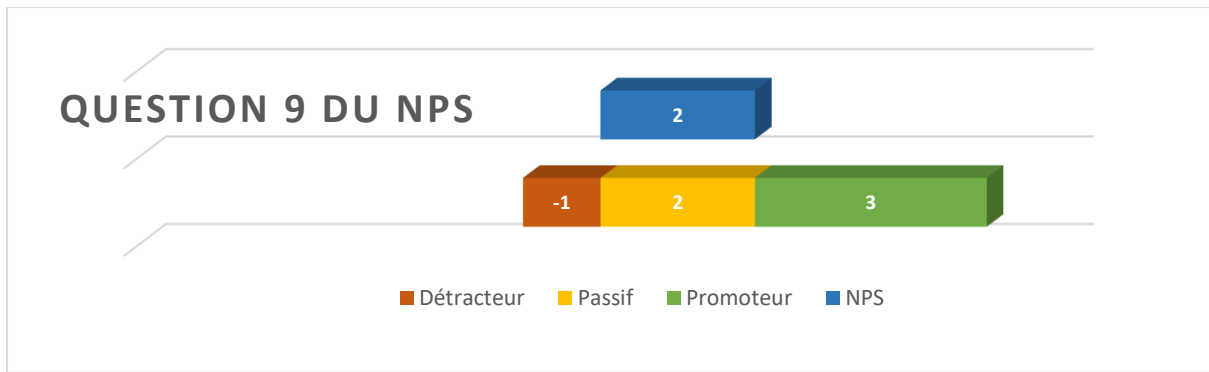
Question 7 : La quantité de travail de ce cours était gérable.

NPS 1 (6-6)



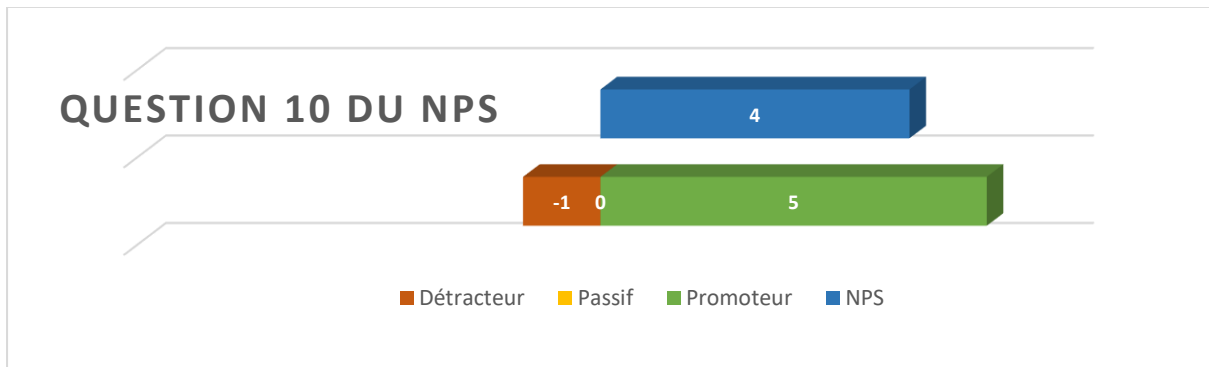
Question 8 : Toutes les activités du cours ont été utiles.

NPS 5 (6-6)



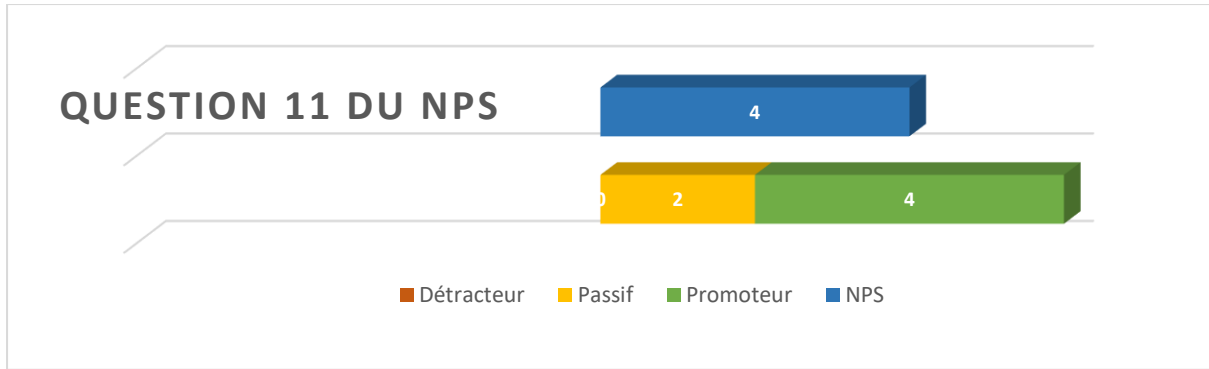
Question 9 : Toutes les activités du copiste et du parodiste ont été utiles.

NPS 2 (6-6)



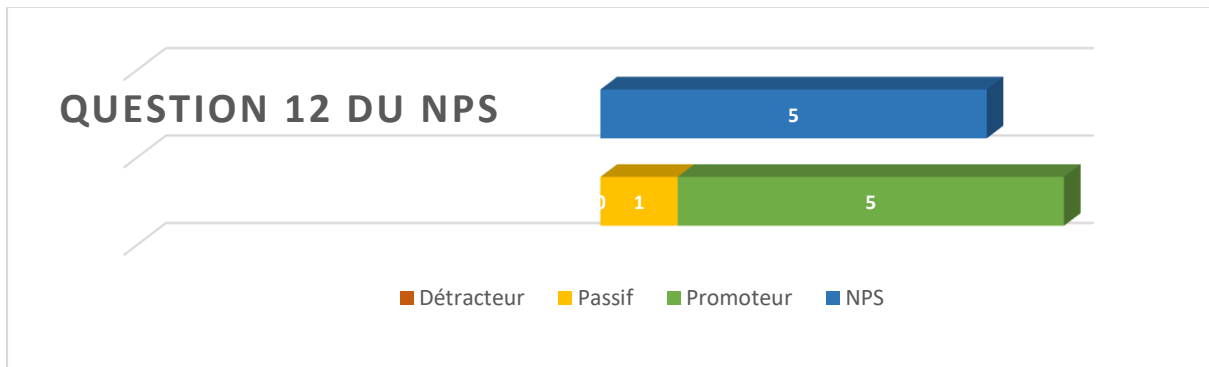
Question 10 : Aimeriez-vous suivre plus de cours de ce genre ?

NPS 4 (6-6)



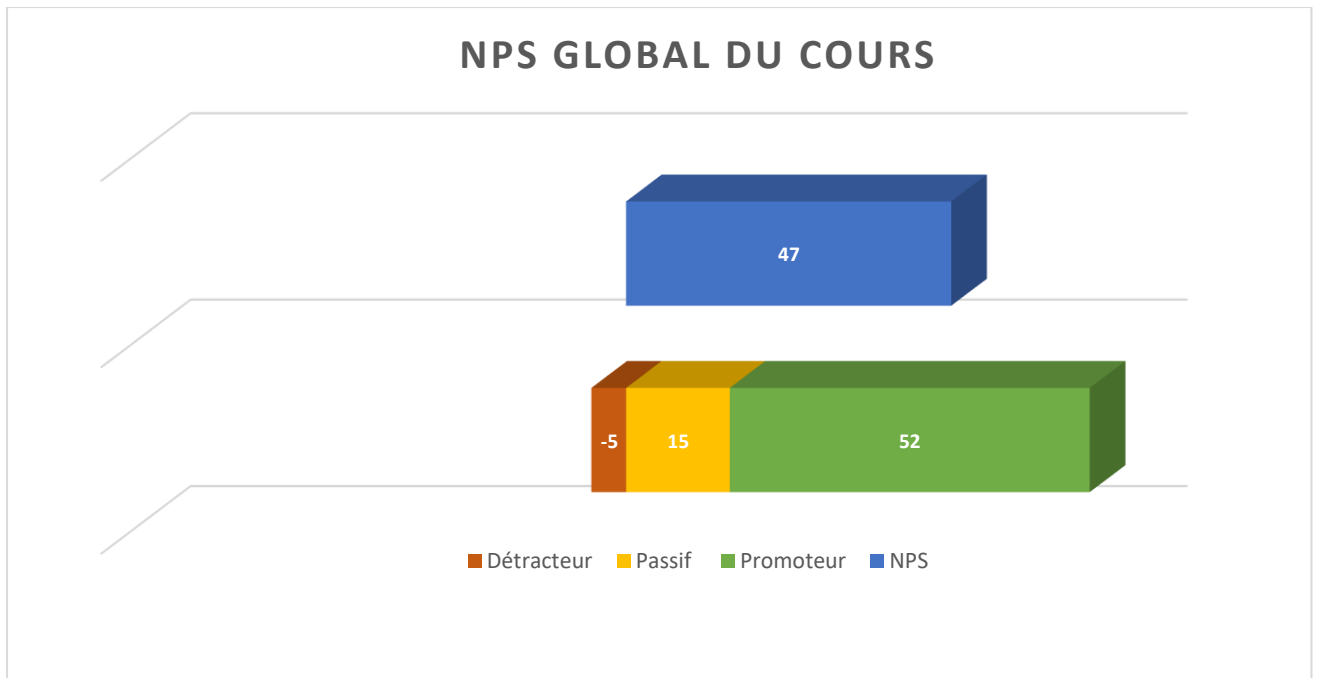
Question 11 : Votre expérience en classe a été positive.

NPS 4 (6-6)



Question 12 : Quel est votre sentiment envers le cours en général ?

NPS 5 (6-6)



Graphique du NPS global du cours 72-72.

NPS 47 soit 65 sur 100.

9.7. Annexe 7 : Certificat d'approbation du comité d'éthique de la *University of the Free State*



Faculty of the Humanites

11-Oct-2017

Dear **Mr Barkhuizen**

Ethics Clearance: **Les bénéfices de l'enseignement des techniques de base de perfectionnement de langue à des apprenants (faux) débutants de FLE dans un contexte non francophone (The benefits of teaching basic language perfecting techniques to (faux) beginners of FLE in non-francophone contexts)**

Principal Investigator: **Mr Albertus Barkhuizen**

Department: **Afrikaans and Dutch; German and French (Bloemfontein Campus)**

APPLICATION APPROVED

With reference to your application for ethical clearance with the Faculty of the Humanities. I am pleased to inform you on behalf of the Research Ethics Committee of the faculty that you have been granted ethical clearance for your research.

Your ethical clearance number, to be used in all correspondence is: **UFS-HSD2017/0314**

This ethical clearance number is valid for research conducted from 11-Oct-2017 to 11-Oct-2020. Should you require more time to complete this research, please apply for an extension.

We request that any changes that may take place during the course of your research project be submitted to the ethics office to ensure we are kept up to date with your progress and any ethical implications that may arise.

Thank you for submitting this proposal for ethical clearance and we wish you every success with your research.

Yours Sincerely

Prof. Robert Peacock
Chair: Research Ethics Committee
Faculty of the Humanities



9.8. Annexe 8 : Contrat de consentement pour participer à la recherche



RESEARCH STUDY INFORMATION LEAFLET AND CONSENT FORM

DATE

February - June 2018

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT

Les bénéfices de l'enseignement des techniques de base de perfectionnement de langue à des apprenants (faux) débutants de FLE dans un contexte non francophone
(The benefits of teaching basic language perfecting techniques to (faux) beginners of FLE in non-Francophone contexts)

PRINCIPLE INVESTIGATOR / RESEARCHER(S) NAME(S) AND CONTACT NUMBER(S):

A dP Barkhuizen	2016394930	x2538
<i>Name of student/researcher</i>	<i>Student number</i>	<i>Contact number</i>
<i>Name of student/researcher</i>	<i>Student number</i>	<i>Contact number</i>
<i>Name of student/researcher</i>	<i>Student number</i>	<i>Contact number</i>

FACULTY AND DEPARTMENT:

FACULTY OF THE HUMANITIES
Afrikaans, Dutch; German and French

STUDYLEADER(S) NAME AND CONTACT NUMBER:

Dr K Ferreira-Meyers
+26876406346

WHAT IS RESEARCH?

Research is something we do to find new knowledge about the way things and people work. We use research projects or studies to help us find out more about children and teenagers and the things that affect their lives, their schools, their families and their health. Research also helps us to find better ways of helping, or treating children who are sick. We do this to try and make the world a better place!

WHAT IS THE AIM / PURPOSE OF THE STUDY?

This study aims to introduce newly created and (where necessary, simplified) adaptations of language perfecting exercises aimed at professional interpreters to create a context in which mandatory linguistic expression is expected in a non-francophone



environment. The success of this study will pave the way to the smoother introduction of sight translation in intermediary level FLE courses.

WHO IS DOING THE RESEARCH?

The researcher of this project is Mr A Barkhuizen, French lecturer at the University of the Free State. The research forms part of his doctoral studies.

HAS THE STUDY RECEIVED ETHICAL APPROVAL?

This study has received approval from the Research Ethics Committee of UFS. A copy of the approval letter can be obtained from the researcher.

Approval number: UFS-HSD2017/0314

WHY ARE YOU INVITED TO TAKE PART IN THIS RESEARCH PROJECT?

You have been selected to partake in the case study as a second-year student of French as a Foreign Language as the research will zoom in on new methods introduced as part of your course in 2018.

WHAT IS THE NATURE OF PARTICIPATION IN THIS STUDY?

As a participant you will be expected to partake in a minimum of 12 of a total of 14 classes. After each class you will be asked to fill out a structured journal which will allow you and the researcher to reflect on the different aspects of each lesson. Lessons will be 50 minutes long plus 10 minutes to complete the journal. The lessons will stretch over the period of one semester. There are no direct risks linked to this study.

CAN THE PARTICIPANT WITHDRAW FROM THE STUDY?

Participation in this study is voluntary and there will be no penalty or loss of benefit for non-participation. Students are free to withdraw from the study at any time, although lessons which will form the basis of the case study will still be compulsory as part of the module course. Only data collected with consent of the student will be used in the study. This data can include the student's journal or the lecturer's observations. The student can choose to opt out from this data being used.

WHAT ARE THE POTENTIAL BENEFITS OF TAKING PART IN THIS STUDY?

There are no direct benefits linked to this study. Students could however benefit from the journals in that they will be encouraged to reflect on their progress as French Foreign Language learners.

WHAT IS THE ANTICIPATED INCONVENIENCE OF TAKING PART IN THIS STUDY?

No inconveniences are anticipated for participating in this study. Although the activities are compulsory for the module, only the students who wish to participate in the research project will be required to submit journals.

WILL WHAT I SAY BE KEPT CONFIDENTIAL?

The researcher will do the maximum to keep all participation confidential and where possible anonymous through using a coding system (randomised numeric value) allocated without direct intervention to each participant. Journals will be in typed form where possible to avoid handwriting recognition. The results of this study will be communicated in such a way as to guarantee anonymity of each participant after publication. Pseudonyms will be used in the final results and your name will not be recorded anywhere that is available to the public. For personal references the researcher will keep a document linking the pseudonyms allocated to the random code. Your answers may be reviewed by people responsible for ensuring that research is done properly, including the transcriber, external coder, and members of the Research Ethics Committee. Other records that identify you (i.e. letters of consent) will be available only to people working on the study, unless you give permission for other people to see the records. The data collected in this study could also be used for research reports, journal articles, conference presentation during which the same anonymity will apply. Please understand that it is sometimes impossible to make an absolute guarantee anonymity especially where groups (in this case your French class) are small. While every effort will be made by the researcher to ensure that you will not be connected to the information that you share during the group, it cannot be guaranteed that other participants in the group will treat information confidentially. All participants will however be encouraged not to divulge information to do so. You are therefore encouraged to only share information relevant to the study with the rest of the group.

HOW WILL THE INFORMATION BE STORED AND ULTIMATELY DESTROYED?

Hard copies of your answers will be stored by the researcher for a period of five years in a locked cupboard/filing cabinet at the University of the Free State for future research or academic purposes; electronic information will be stored on a password protected computer. Future use of the stored data will be subject to further Research Ethics Review and approval if applicable. Indicate how information will be destroyed. After five years

the research will be destroyed by shredding hardcopies for recycling and deleting electronic files.

WILL I RECEIVE PAYMENT OR ANY INCENTIVES FOR PARTICIPATING IN THIS STUDY?

There is no payment or reward offered for participation in the research. Participants are expected to use their own stationary throughout the course of the research project.

HOW WILL THE PARTICIPANT BE INFORMED OF THE FINDINGS / RESULTS OF THE STUDY?

The results will be made available after successful completion of the researcher's PhD study in the form of a thesis. The thesis will be available from the University of the Free State library.

Thank you for taking time to read this information sheet and for participating in this study.

CONSENT TO PARTICIPATE IN THIS STUDY

I, _____ (participant name), confirm that the person asking my consent to take part in this research has told me about the nature, procedure, potential benefits and anticipated inconvenience of participation.



I have read (or had explained to me) and understood the study as explained in the information sheet. I have had sufficient opportunity to ask questions and am prepared to participate in the study. I understand that my participation is voluntary and that I am free to withdraw at any time without penalty (if applicable). I am aware that the findings of this study will be anonymously processed into a research report, journal publications and/or conference proceedings.

I agree to the recording of the *insert specific data collection method*.

I have received a signed copy of the informed consent agreement.

Full Name of Participant: _____

Signature of Participant: _____ Date: _____

Full Name(s) of Researcher(s): _____

Signature of Researcher: _____ Date: _____

