



UNIVERSITY OF CAPE TOWN

IYUNIVESITHI YASEKAPA • UNIVERSITEIT VAN KAAPSTAD

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE EN VUE DE L'OBTENTION DU MASTER IN FRENCH (TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE).

LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : CAS DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES SUD-AFRICAINS.

Nom et prénom	TAMUKONG Newton Nchang
Numéro d'étudiant	TMKNEW001
Département	School of Languages and Literatures
Email	newton.nchang@yahoo.fr
Date	29/08/2013
Superviseurs	Madame Sophie le Roux, Dr Vanessa Everson

DECLARATION

- 1.** I know that plagiarism is wrong. Plagiarism is to use another's work and to pretend that it is one's own.
- 2.** I have used the Harvard system for citation and referencing. Each significant contribution to, and quotation in, this report from the work, or works, of other people has been attributed and has been cited and referenced.
- 3.** This report is my own work.
- 4.** I have not allowed, and will not allow, anyone to copy my work with the intention of passing it off as his or her own work.

Signature :

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier mon comité de direction, Madame Sophie le Roux, directrice, et Dr Vanessa Everson, co-directrice pour leur soutien incommensurable dont elles ont fait montre tout au long de mon parcours de formation. Je les remercie de tout cœur de leur patience et de leur aide constante dans la lecture attentive de ma thèse. Leurs encouragements, leurs conseils précieux et leur confiance m'ont permis d'améliorer mes connaissances et de persévérer tout au long de la présente recherche.

Je remercie également tous les enseignants et étudiants de première année qui ont accepté de prendre part à ma recherche en me donnant la possibilité de partager leurs points de vues. Je leur exprime ma profonde gratitude pour leur enthousiasme et leur disponibilité car, sans eux, l'accomplissement de cette thèse aurait été un fiasco. Dans le même sillage, tous mes remerciements à Dr Ruth de Oliveira qui m'a donné l'autorisation d'interroger ses étudiants et à Monsieur Ishaam Harris qui a mis son bureau à ma disposition et m'a assisté techniquement pendant la réalisation des interviews.

Mes remerciements infinis à Drs Jean-Benoît Tsofack et Enongene Mirabeau Sone, respectivement professeurs à l'Université de Dschang au Cameroun et l'Université de Swaziland qui n'ont cessé de m'encourager pendant mes études.

Je tiens aussi à remercier tous mes amis qui m'ont aidé et soutenu tout au long de ce travail de mémoire. Il s'agit plus particulièrement de Koutedzo Jean Paul, Tappa Vincent, Djomo Calvin, Stella Ingabire, Molengi Nadine, Bitkeu Modèle, Ngaliema Rolly, Taguekou Alexis et Koussock Fidèle.

Quant à ma famille, les mots me manquent pour leur exprimer ma profonde gratitude pour leur soutien indéfectible. Sans leurs financements, leurs prières, leurs gestes actifs durant ce parcours, cette thèse n'aurait pas été achevée.

À la mémoire de mes grands-parents.

RÉSUMÉ

La présente étude a pour objectif de détecter les difficultés que les étudiants éprouvent pendant leur apprentissage du français langue étrangère (FLE) à l'Université du Cap. Pour atteindre cet objectif, le corpus des données a été recueilli auprès des étudiants et des enseignants de première année de la section de français de l'école de langues et de littératures. La constitution du corpus a été faite sous forme de questionnaires remplis par les étudiants et des interviews réalisées auprès des enseignants. Les résultats de l'enquête ont validé les hypothèses selon lesquelles les étudiants seraient confrontés à des difficultés dues à la langue et à la culture, aux étudiants eux-mêmes, et aux enseignants et ressources. A partir de ces résultats et de certaines suggestions faites par les répondants, nous avons formulé des recommandations dans l'optique d'aider à améliorer l'offre pédagogique à la section de français de l'école de langues et de littératures.

Mots clés : français langue étrangère- difficultés d'apprentissage- théorie d'apprentissage- méthodologie d'enseignement/apprentissage.

ABSTRACT

The aim of the present study is to identify the difficulties that students experience while learning French as a foreign language at the University of Cape Town. To achieve this purpose, data were collected from first year students and lecturers of the French Section of the School of Languages and Literatures. Data were gathered by means of questionnaires filled out by students and interviews conducted with lecturers. The results of the survey validated the assumptions that students would face difficulties due to language and culture, due to students themselves and to lecturers and resources. From these results and some suggestions made by the respondents, recommendations are made which can help to improve the educational offerings in the French Section of the School of Languages and Literatures.

Key words: French as a foreign language- learning difficulties- learning theories- methodologies of teaching/learning.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 : Introduction	6
1-1 Thème de l'étude.....	6
1-2 Problématique et questionnement	8
1-3 Méthodologie	8
1-4 Public visé	8
1-5 Structure de l'étude	8
Chapitre 2 : Contexte de la recherche	8
2-1 Situation géopolitique sud-africaine	9
2-2 Situation linguistique	9
2-3 Le statut des langues officielles	11
2-4 La langue française en Afrique du Sud	12
2-5 L'Université du Cap.....	13
2-6 La section de français de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap.....	13
Chapitre 3 Cadrage théorique.....	16
1. Que signifie apprendre ?	16
1-1 La théorie transmissive	16
1-2 La théorie behavioriste.....	17
1-3 La théorie cognitiviste.....	17
1-4 Les théories constructiviste et socioconstructiviste	18
2. Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ?.....	20
2-1 De la méthode traditionnelle à la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	21
2-2 L'approche communicative.....	24
2-3 La perspective actionnelle.....	26
3. La notion de « difficultés d'apprentissage »	27
3-1 Difficultés liées à la langue et à la culture	28
3-2 Difficultés liées à l'apprenant.....	31
3-3 Difficultés liées aux enseignants et aux ressources	34
Chapitre 4 : L'enquête et ses résultats.....	37
1. Démarches administratives	37
2. L'enquête auprès des étudiants de première année de la section de français.....	37
2-1 Notre premier outil d'enquête : le questionnaire	37
2-2 Administration du questionnaire.....	39
2-3 Résultats et analyse du questionnaire	39

3. Entretien avec les enseignants de la première année de français	62
3-1 Notre deuxième outil d'enquête : l'entretien	62
3-2 Réalisation des entretiens.....	64
3-3 Résultats et analyse des entretiens	65
Chapitre 5 : Recommandations et conclusion.....	77
1. Recommandations	77
1-1 Recommandation au niveau de la langue et de la culture.....	77
1-2 Recommandation au niveau des étudiants	78
1-3 Recommandation au niveau des enseignants et des ressources	78
2. Conclusion.....	80
Bibliographie:.....	83
Sitographie :	88
Annexe 1 : Questionnaire destiné aux étudiants de première année.....	90
Annexe 2: Guide d'entretien destiné aux enseignants de première année	96
Annexe 3 : Transcription des entretiens.....	100
Annexe 4 : Les pays membres de la SADC	134
Annexe 5: Programme de première année	135

Chapitre 1 : Introduction

1-1 Thème de l'étude

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'un programme de niveau licence en français langue étrangère (FLE) implanté dans le département de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap. L'existence de ce programme répond bel et bien à l'une des priorités de ce département ; priorités selon lesquelles il faut mettre l'accent sur l'enseignement de la langue et le rôle que la langue a joué et continue à jouer en Afrique du Sud en particulier et en Afrique en général (UCT [non daté]). Les étudiants qui s'inscrivent dans ce programme sont de trois catégories : ceux qui embrassent le français comme langue étrangère et ceux qui ont le français comme langue seconde ou langue maternelle (*Ibidem*). L'objectif de ce programme qui s'étale sur trois ans vise à faire acquérir aux étudiants les quatre compétences langagières que prône le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Ce sont : les compétences langagières de compréhension orale (CO), les compétences langagières de compréhension écrite (CE), les compétences langagières de production orale (PO), les compétences langagières de production écrite (PE). (Nous revenons sur ce programme dans le deuxième chapitre de notre travail).

Notre étude porte principalement sur les difficultés que les étudiants de FLE éprouvent dans leur apprentissage.

Dans le cadre de nos études à l'Université du Cap, nous sommes quotidiennement en contact avec de tels étudiants. Pendant certaines discussions que nous avons eues avec eux concernant leur apprentissage du français, ils nous ont fait savoir qu'ils rencontrent de temps en temps des difficultés relevant de plusieurs ordres. Nous avons donc pensé qu'il faut détecter ce qui leur fait obstacle afin de chercher les voies et moyens pour remédier à la situation et leur permettre ainsi de progresser dans leur apprentissage.

Outre le contact régulier avec les étudiants de FLE que nous avons évoqués plus haut, c'est notre propre expérience d'apprenant d'une langue étrangère qui nous a poussé à nous lancer dans cette démarche. Pendant notre formation de BA Honours, l'un de nos cours était intitulé apprentissage d'une langue nouvelle. Cette langue nouvelle n'était autre que l'allemand qui nous avait été imposé par nos formateurs. Au moment où nous avons appris que nous devrions apprendre l'allemand, nous étions ébahi et nous avons cherché à savoir ce que l'apprentissage de l'allemand venait faire dans la formation des enseignants de FLE. Nos

formateurs nous ont fait savoir que c'est pour nous mettre dans la peau de l'apprenant d'une langue étrangère. Autrement dit, que cela nous permettrait d'éprouver les difficultés auxquelles les apprenants d'une langue étrangère sont souvent confrontés. Ainsi, pendant les six semaines qu'a duré ce cours, à la fin de chaque séance, nous postions dans notre blogue sur la plateforme vula¹ les difficultés que nous rencontrions et les stratégies pour y faire face. Pendant nos rencontres avec notre tutrice, nous analysions ensemble nos difficultés et nos stratégies d'apprentissage. Il en résultait que les difficultés provenaient de plusieurs domaines: linguistique, culturel, motivationnel, psychologique. Il est intéressant pour nous de voir si d'autres étudiants qui apprennent le français comme langue étrangère éprouvent ces mêmes difficultés ou alors si leurs difficultés sont différentes des nôtres.

C'est également la formation que nous avons reçue dans le domaine de la didactique du FLE qui nous a guidé dans le choix de notre sujet de recherche. Pendant notre formation de BA Honours, l'un de nos modules s'appelait théorie et pratique en didactique du FLE. Ce module se déroulait en deux phases : une phase théorique et une phase pratique. Au cours de la phase théorique, nous avons été d'abord initié à l'évolution des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons ensuite appris à réaliser une unité didactique à partir d'un objectif communicatif et d'un document déclencheur. Nous avons découvert les techniques de prise en main d'une classe de FLE. Enfin, nous avons appris à évaluer les apprentissages. Pendant la phase pratique, nous avons observé empiriquement et enseigné le FLE à un public adulte de l'Alliance française du Cap. Pendant les observations, nous avons pu relever quelques traits caractéristiques du comportement des apprenants pouvant nuire à leur apprentissage. De plus, la méthodologie et les méthodes qu'adoptaient certaines enseignantes semblaient ne pas répondre aux besoins des apprenants. De même, au moment où nous enseignions, nous avons pu nous frotter à certaines des difficultés que pouvaient rencontrer les apprenants dans leur apprentissage.

C'est au regard de ces constats et expériences que nous avons décidé de centrer notre étude sur les difficultés que les étudiants éprouvent dans leur apprentissage.

¹Vula est la plateforme e-learning de l'Université du Cap.

1-2 Problématique et questionnement

Notre problématique de recherche consiste à détecter les difficultés que les étudiants éprouvent pendant leur apprentissage du FLE afin de proposer des solutions qui puissent les aider à progresser dans leur apprentissage. Nous nous penchons donc dans notre recherche empirique sur les questions suivantes : quelles sont la nature et les causes des difficultés qu'éprouvent les étudiants de première année de la section de français de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap ? Pourquoi ces étudiants sont-ils confrontés à des difficultés d'apprentissage ? Quelles solutions peut-on y apporter ?

1-3 Méthodologie

Nous utiliserons des questionnaires et des interviews pour collecter nos données. Après avoir collecté les données, nous les analyserons et nous synthétiserons les résultats sous forme de tableau et d'histogrammes. Les résultats obtenus nous permettront de faire quelques propositions comme solutions aux difficultés que les étudiants de FLE rencontrent.

1-4 Public visé

Notre enquête s'effectue en Afrique du Sud. Nous nous limitons à l'Université du Cap et auprès des étudiants de première année de la section de français de l'école de langues et de littératures. Nous interrogeons aussi les enseignants qui dispensent les cours à ces étudiants de première année parce qu'ils sont censés connaître leurs difficultés.

1-5 Structure de l'étude

Après avoir présenté dans ce premier chapitre le thème, la problématique, le questionnement, la méthodologie et le public ciblé par notre enquête, nous abordons dans le chapitre deux le contexte général de notre recherche. Le cadrage théorique fait l'objet du chapitre trois. L'enquête et ses résultats forment l'objet du quatrième chapitre. Les recommandations et la conclusion font l'objet du chapitre cinq et mettent ainsi fin à notre étude.

Chapitre 2 : Contexte de la recherche

Le français en Afrique du Sud et la section de français de l'école de langues et de littératures constituent l'objet de ce chapitre. Mais nous allons également donner un bref aperçu de la

situation géopolitique et linguistique sud-africaine, du statut des langues officielles, de l'Université du Cap pour mieux cerner le contexte de notre recherche.

2-1 Situation géopolitique sud-africaine

La république d'Afrique du Sud est un pays situé en Afrique australe. Elle compte parmi les pays les plus vastes d'Afrique avec une superficie de 1,5 millions de kilomètres carrés. Ce pays est limité dans sa partie nord par le Botswana, le Mozambique, le Zimbabwe et le Swaziland. À l'Est et l'Ouest, elle est séparée par l'océan indien et l'océan atlantique respectivement.

Sur le plan démographique, du Vigneau (2009) montre que l'Afrique du Sud dès le début du XXI^e siècle comptait une population de plus de 47,5 millions d'habitants. Ce pays est un mélange de plusieurs races à savoir les Noirs (76%), les Blancs (13%), les Métis (8,5%), et les Indiens (2,5%) (*Ibidem*). Cet ordre montre que les Noirs constituent une majorité importante. Cette population fort complexe fait de telle sorte qu'on y trouve plusieurs groupes ethniques parmi lesquels les Afrikaners, les Britanniques, le Métis, les Ndébélés, les Pedi, les Pondo, les portugais, les Sotho du Sud, les Swazi, les Tamouls, les Thembu, les Tsongas, les Tswanas, les Venda et les Zoulou.

Avec l'existence de ces groupes ethniques que nous avons cités plus haut, l'histoire révèle que plusieurs conflits sont éclatés entre les colons blancs et les noirs, d'une part, et entre les zoulou et les xhosa d'autre part, puis entre les colons britanniques et afrikaner. De plus, ce pays a vécu dans la terreur entre 1948 et 1994, période où a été instauré un régime d'apartheid (*Ibidem*). C'est sans doute du fait que dès 1996 tous les fils et filles de ce pays se sont réconciliés pour vivre désormais main dans la main et ayant pour objectif de construire ensemble la nation oubliant ainsi les séquelles de la ségrégation institutionnalisée que Desmond Tutu, ancien archevêque du Cap et prix Nobel de la paix en 1984 a surnommé l'Afrique du Sud « la Nation Arc en ciel » (*Ibidem*).

2-2 Situation linguistique

L'Afrique du Sud compte au total 35 langues. Les plus parlées sont les langues bantoues : le zoulou (23% de population), le xhosa (22,5%), le sepedi (11,9%), le tswana (10,3%), et le sésoto ou le sotho du Sud (10%) (Leclerc 2010). Aux côtés de ces langues bantoues, on trouve aussi les langues germaniques, une langue romane, une langue dravienne, une langue sino-

tibétaine, une langue sémitique, les langues khoisanes. Avec le mélange de plusieurs langues sont nées de nouvelles formes langagières parmi lesquelles le tsotsitaal qui est généralement parlé par les jeunes noirs (*Ibidem*).

Beaucoup de travaux et notamment ceux D'Iberville (2009) montrent que l'État sud-africain a mis sur pied un système d'éducation bilingue basé sur l'enseignement de la langue maternelle. Cependant, le multilinguisme individuel est aussi prôné. L'article 29 de la constitution sud-africaine donne la possibilité à toute personne de recevoir son instruction dans la langue qu'il préfère. Malgré cela, on constate que la plupart des manuels scolaires ne sont publiés qu'en anglais et non pas dans toutes les langues officielles surtout les langues africaines qui sont prédominantes. Même si ces dernières sont enseignées, cela se fait de manière sporadique (*Ibidem*).

On note ainsi un rapport de l'UNESCO de 2001 repris par D'Iberville qui présente la situation linguistique comme suit :

« Bien que le cadre constitutionnel concernant l'accommodation de la diversité linguistique en Afrique du Sud soit plutôt promoteur, la pratique révèle une dénégaration *de facto* de plusieurs principes constitutionnels relatifs au statut des langues et du multilinguisme qui s'accompagne de l'émergence de l'anglais comme *lingua franca* » (UNESCO 2001 cité par D'Iberville, 2009 [non paginé]).

Tout ce que nous venons de mentionner plus haut se justifie sans doute par le fait que le marché du travail de nos jours exige une bonne connaissance de l'anglais. De plus, le succès social et financier se passe par l'anglais. Même son de cloche du côté du gouvernement qui paraît partager le point de vue selon lequel l'anglais, considéré comme langue de l'éducation et des affaires, constitue une clé pour l'avenir sur le plan mondial (*Ibidem*). Dans le même ordre d'idées, Alexander reprenait certains termes parus dans la lettre d'information officielle de l'APO (*African People's Organisation*) du 13/08/1990 qui jetaient plus de compliments à cette langue anglaise. Il était donc question pour les « métis » de

« se perfectionner en anglais, la langue qui inspire les pensées les plus nobles de liberté, la langue qui a produit la meilleure littérature au monde et celle qui est la plus utile entre toutes les langues. Que tout le monde (...) s'efforce de perdre cette habitude de s'exprimer dans ce parlé barbare qu'est le néerlandais du Cap, que l'on entend encore trop souvent (APO, 1990, cité par Alexander 2003 : 9- 10).

C'est cette émergence et cette considération de l'anglais qui, avant l'apartheid, avaient amené les Sud-Africains blancs, de langue Afrikaans à instaurer une lutte ensanglantée pour la reconnaissance de leur langue au même pied d'égalité que l'anglais comme langue officielle. Ce qui pousse Alexander à déclarer :

« Cette passion pour la langue a eu des effets dévastateurs, comme on l'a vu par exemple, lors du soulèvement de la jeunesse noire à Soweto en 1976 contre la mesure injuste visant à imposer aux élèves noirs un enseignement en afrikaans (à parité avec l'anglais dans les établissements où régnait à l'époque un régime de ségrégation raciale » (Alexander, 2003 : 9- 10).

2-3 Le statut des langues officielles

Selon la définition donnée lors d'une réunion d'experts à l'UNESCO en 1951 et reprise par Garabaghi, la langue officielle est « la langue utilisée dans le cadre des activités officielles : pouvoir législatif, exécutif, judiciaire » (UNESCO, 1951 cité par Garabaghi 1983 : 1). Dans cette perspective, l'Afrique du Sud est dotée de onze langues officielles. Ce sont : l'afrikaans, l'anglais, le ndébélé, le sésotho, le sotho, le swazi, le tsonga, le tswana, le venda, le xhosa et le zoulou. Malgré la disposition constitutionnelle qui stipule qu'au moins deux langues officielles doivent être utilisées, tant au niveau national que provincial, dans les services publics, on observe un net glissement vers le monolinguisme (Alexander 2003). D'autre part, plusieurs organismes de planification linguistique et des institutions tels que le Grand Conseil sud-africain (*Pan South African Language Board, PANSALB*), le Service sur la Langue Nationale (*National Language Service, NLS*), la Commission pour la Protection des droits des communautés culturelles, religieuses et linguistiques (*Commission for Protection of The Rights of Cultural, Religious and Linguistic Communities*), les offices linguistiques (*Language Units*), le Forum national sur les langues (*National Languages Forum*) et le Conseil des professionnels sud-africains de la langue (*South African Language Practitioners' Council*) ont été créés avec l'objectif de résoudre certains problèmes et de veiller à la mise en application de la politique linguistique (Leclerc 2010). Il n'est pas moins important de signaler que tout ce qui concerne la politique linguistique du pays est réglé au plan national, provincial et municipal.

2-4 La langue française en Afrique du Sud

Avant l'abolition de l'apartheid en 1994 qui a vu des changements significatifs dans le système éducatif sud-africain, le français s'enseignait déjà comme langue étrangère depuis fort longtemps (Mathebula [non daté]). Malgré les nouvelles réformes intervenues dans le système scolaire, le français a été maintenu dans le programme scolaire (*Ibidem*). Ce maintien à notre avis peut se justifier pour plusieurs raisons : *primo*, les Sud-Africains sont motivés à apprendre le français afin de communiquer avec les francophones puisqu'il y a un grand nombre de francophones en Afrique du Sud et surtout ceux venant de la République Démocratique du Congo. *Secundo*, avec désormais l'ouverture de l'Afrique au monde extérieur, il y a lieu de voir un grand nombre d'investisseurs et de diplomates arrivés. Parmi ces investisseurs se trouvent beaucoup de Français qui vont installer leurs entreprises, ce qui pousse les Sud-Africains à apprendre à parler et écrire le français pour accéder à l'emploi. D'ailleurs, les chiffres donnés en juillet 1997 par la Commission Française du Commerce en Afrique du Sud montraient qu'il y avait plus de 100 entreprises françaises de toutes tailles à travers la gamme des activités économiques en Afrique du Sud, employant plus de 16 000 Sud-Africains (*Ibidem*).

Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, un constat pertinent est que le français est enseigné surtout dans les établissements privés et plus particulièrement dans les établissements à caractères internationaux ; presque tous les établissements publics qui utilisent l'anglais ou l'afrikaans comme langue de scolarisation préfèrent s'abstenir d'enseigner le français pour opter pour l'une des langues officielles.

Au niveau de l'enseignement supérieur, beaucoup de départements de français ont ouvert leurs portes au moment de la création de plusieurs universités (Mathebula [non daté]). Ceci était plus observé dans les universités qui étaient réservées uniquement aux Blancs contrairement aux universités noires où l'introduction du français a été tardive (*Ibidem*). Cette chercheuse souligne que beaucoup d'apprenants qui s'inscrivaient aux cours de français étaient ceux qui venaient des universités des grandes métropoles en l'occurrence Johannesburg, Pretoria, le Cap. Elle justifie cela par le fait que le français était disponible comme sujet d'examen au baccalauréat (*matriculation*) dans ces villes, ce qui poussait sans aucun doute les candidats à préparer et à être plus motivés pour entreprendre les études françaises à l'université.

Avec le désir ardent des Sud-Africains pour l'apprentissage du français, nous constatons sur le terrain l'éclosion des centres de langues ; ajoutés aux Alliances françaises qui ont pour objectif de promouvoir la langue et la culture françaises ainsi que les cultures francophones, de favoriser la diversité et les échanges culturels, de contribuer au rayonnement de l'influence intellectuelle et morale de la France.

2-5 L'Université du Cap

Fondée en 1829 sous le nom de « *South African College* », l'Université du Cap (*University of Cape Town, UCT*) est la plus vieille université d'Afrique du Sud. C'est aussi la première université à accueillir les femmes en 1888 (UCT 2013).

L'Université du Cap comporte six facultés qui sont : la faculté du commerce, la faculté de l'ingénierie, la faculté des sciences humaines, la faculté de sciences, la faculté de droit et enfin la faculté de médecine. On y trouve aussi un centre pour le développement de l'enseignement supérieur. Les différentes facultés sont à leur tour divisées en départements.

L'Université du Cap comporte plus de 25 000 étudiants parmi lesquels plus de 4200 sont des étudiants internationaux venant de plus de 100 pays différents (UCT 2013). Depuis plusieurs années, elle est en tête des universités africaines dans quasiment tous les classements mondiaux. Classée 103^e en 2011, 107^e en 2010 et 113^e en 2012 selon les chiffres publiés par « *Times Higher Education World University Rankings* » et repris par Kruger (2012), cet établissement a désormais un grand poids sur le plan international.

2-6 La section de français de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap

La section de français de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap accueille des étudiants qui apprennent le français comme langue étrangère. Cependant, on y trouve aussi des étudiants dont le français est la langue seconde ou la langue maternelle. Ces derniers sont acceptés à partir de certains critères bien déterminés. Les étudiants qui embrassent le français en tant que débutants suivent deux modules d'initiation (SLL 1060 F, SLL 1061 S). Ces deux modules sont dispensés au premier et au second semestre respectivement. L'objectif visé par ces modules est de fournir une connaissance pratique du français parlé et écrit. Après validation, ils sont ensuite admis au niveau intermédiaire où ils affrontent deux autres modules de langue et de littérature d'expression française (SLL 2060 F, SLL 2061 S). Ces deux modules sont basés essentiellement sur une introduction aux cultures françaises et

francophones et/ou aux médias français. Ces étudiants terminent leur premier cycle universitaire au niveau avancé par les modules de langue et de littérature d'expression française (SLL 3060 F, SLL 3061 S) ou par les modules de français des affaires (SLL 3066 H, SLL 3067 H) qui leur permettent d'obtenir un diplôme de niveau licence. Rappelons que les deux modules de langue et de littérature d'expression française au niveau avancé sont basés essentiellement sur la traduction, la prose du XVII^e-XXI^e siècle, la poésie et le théâtre qui peuvent inclure la littérature africaine et nord-africaine écrites en français. Quant aux modules de français des affaires, on introduit les étudiants à la communication d'entreprise et les aspects de l'économie, du droit et du marketing dans un environnement francophone, à un niveau de les préparer à passer l'examen international de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP).

Cette section de l'école de langues et de littératures offre aussi un programme de langue et de littérature françaises au second cycle au cours duquel les étudiants à la fin de leurs études obtiennent soit un BA Honours, un Master ou un doctorat.

Enfin, on y trouve aussi dans cette section un programme de formation pour les futurs enseignants de FLE. Il est dénommé *Teaching French as a Foreign Language (TFFL)*. Les étudiants à la fin de leur cursus obtiennent soit un BA Honours (Master 1) ou un Masters (Master 2).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons exposé la situation géopolitique spécifique à l'Afrique du Sud et il en ressort que ce pays est parmi les pays les plus vastes et les plus peuplés d'Afrique avec notamment plusieurs groupes ethniques. Nous notons aussi que ce pays a subi plusieurs conflits parmi lesquels l'apartheid.

D'autre part, l'analyse de la situation linguistique et du statut des langues officielles a démontré que parmi les 35 langues que compte l'Afrique du Sud, les plus parlées sont les langues bantoues. L'anglais de son côté bénéficie d'un statut particulier parmi les 11 langues officielles que compte le pays.

De plus, l'évolution de l'Université du Cap depuis sa création est considérée comme positive car elle occupe de nos jours une position importante dans le classement mondial des

universités. La section de français de l'école de langues et de littératures, quant à elle, présente des programmes de formation variés pour les étudiants.

Chapitre 3 Cadrage théorique

Pour mieux comprendre notre étude, le présent cadrage théorique s'interroge d'abord sur ce qu'est apprendre. Nous nous penchons pour cela sur les grands courants théoriques qui traitent l'apprentissage. Par la suite, nous nous demandons ce qu'est apprendre une langue étrangère. Nous examinons cette question en nous appuyant sur les différentes méthodologies qui ont caractérisé l'enseignement/apprentissage du FLE jusqu'à nos jours. Nous terminons cette partie en cherchant les facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage chez les apprenants.

1. Que signifie apprendre ?

Notre étude étant centrée sur l'apprentissage, il est indispensable de cerner tout d'abord la signification du terme « apprendre ». Pour le faire, nous allons nous retourner du côté des théories qui décrivent le processus d'apprentissage. Il s'agit de la théorie transmissive, la théorie behavioriste, la théorie cognitiviste, les théories constructiviste et socioconstructiviste.

1-1 La théorie transmissive

Théorie élaborée par John Locke (1632-1704), elle considère l'esprit de l'apprenant comme une page vierge : « *Tabula rasa* » selon l'expression de Locke (Carrara, Lopez, Mignano 2012). « Apprendre » pour cette théorie, suppose une neutralité conceptuelle de l'apprenant. Il ne doit pas déformer les connaissances qui lui sont transmises par l'enseignant. Pendant son apprentissage, il doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter, et écrire sans toutefois mener de travail de recherche puisque le savoir transmis par l'enseignant est supposé être clair, bien structuré et sans erreur. S'il y a erreur, c'est qu'elle émane soit de l'élève qui est distrait soit de l'enseignant qui a mal expliqué (Girault 2007). Dans la même veine, apprendre consiste, pour un apprenant à recevoir toute instruction donnée par l'enseignant. Rappelons à la suite de Carrara, Lopez et Mignano (2012) que, dans la perspective transmissive, le savoir n'est pas un objet intérieur à la cognition mais qu'il est plutôt extérieur ; raison pour laquelle il doit être intégré et doit se limiter uniquement à l'instruction. Les tenants de cette théorie considèrent aussi le processus « apprendre » comme étant une simple communication entre un émetteur (savant) et un récepteur (ignorant).

1-2 La théorie behavioriste

Issu des travaux du physiologiste russe Pavlov (1849-1936), et repris par Skinner (1904-1990), ce modèle qui a beaucoup influencé le domaine de l'enseignement pendant la première moitié du XX^e siècle continue à se faire ressentir de nos jours dans le système anglo-saxon (Barnier 2001). Pour les behavioristes, apprendre, c'est modifier son comportement. Les structures mentales sont comme une boîte noire à laquelle l'on n'a pas accès (Barnier 2001). Les behavioristes considèrent l'apprentissage comme une pédagogie qui se fait par objectifs. L'enseignant construit et organise les objectifs d'apprentissage (les objectifs généraux et les buts). Il hiérarchise aussi les exercices proposés par complexité croissante et prête main-forte à l'apprenant dans la résolution d'exercices en détectant les difficultés. L'apprenant, quant à lui, exécute les injonctions de l'enseignant, répond à ses questions, exécute la tâche qui lui est assignée et mémorise l'information qui lui est donnée. L'apprentissage est centré sur l'apprenant et la tâche à accomplir. L'acquisition des connaissances s'effectue, selon les tenants de ce modèle, par paliers successifs par renforcement sous forme de réponses positives et comportement attendu sous contrôle de stimuli extérieurs (réaction psychologique). C'est ce qui a poussé Skinner à critiquer l'enseignement traditionnel qui se fait à travers des renforcements négatifs et à proposer que ceux-ci soient remplacés par des renforcements positifs. Il est important de signaler que, selon Itma (2010), le renforcement est la récompense ou la punition qui détermine le nombre d'occurrences d'un comportement adapté. Les behavioristes ne tolèrent pas l'erreur dans l'apprentissage, raison pour laquelle apprendre, pour eux, c'est donner une réponse adéquate (Barnier 2001).

1-3 La théorie cognitiviste

Cette théorie voit le jour dans les années 60 avec son principal précurseur Kurt Lewin (1890-1947). Ce dernier tente de comprendre ce qui se passe dans la boîte noire du psychisme évoquée par les behavioristes. Lewin et ses collègues essaient de voir la manière dont la connaissance est développée par l'apprenant. Apprendre, pour eux, c'est modifier des structures mentales. Cela ne voudrait pas dire qu'apprendre est le simple fait de mémoriser l'information comme chez les behavioristes ; le cerveau traite ici cette information (Barnier 2001). Dans la même perspective, Bruner (1997), Tardif (1992), Wilson et Cole (1996) pensent qu'apprendre, c'est le fait pour un apprenant de traiter activement l'information qu'il reçoit. À cet effet, il ne se présente plus comme un contenant dans lequel l'enseignant déverse les connaissances comme chez les transmissionnistes. Bruner, Tardif, Wilson et Cole attribuent

à l'apprenant une manière unique et personnelle d'apprendre ; manière selon laquelle il construit lui-même son savoir. Dans le même ordre d'idées, Galisson (1985) pense qu'apprendre est un processus complexe de traitement des données, processus de filtration et de sélection. Pour apprendre, l'apprenant doit déployer les stratégies d'énumération, les stratégies d'élaboration, les stratégies organisationnelles, les stratégies de contrôle de la compréhension, et enfin les stratégies affectives. Apprendre pour cette théorie, c'est aussi mettre en lien, faire des connexions (Carrara, Lopez, Mignano 2007).

1-4 Les théories constructiviste et socioconstructiviste

Il n'est pas superflu de signaler tout d'abord que le grand initiateur de la théorie constructiviste est Jean Piaget (1896-1980). Le modèle constructiviste place l'apprenant comme acteur de son propre apprentissage. Ce dernier essaie dans le monde où il évolue de s'approprier de nouvelles connaissances afin de les réorganiser. Piaget et d'autres constructivistes tels que Bourdieu, Barnier ou Strauss considèrent l'acte d'apprendre comme une construction des connaissances. L'apprenant pour acquérir des connaissances doit procéder à des activités de manipulation d'idées et de conceptions. Cela signifie que l'apprenant est le moteur principal des connaissances qu'il veut acquérir à travers une activité volontaire conditionnée par son environnement et l'expérience qu'il a lui-même vécue (Itma 2010). C'est dans cette logique que Barnier (2001) pense que c'est cette activité, qui est parfois à l'origine de la bousculade, de la contradiction des manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. Cet auteur considère l'apprenant comme le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en sont le résultat provenant de son activité.

Piaget (1964) souligne qu'apprendre, c'est interagir avec l'environnement. Pour lui, l'apprenant apprend en adaptant son intelligence à un environnement. Il agit sur le monde qu'il apprend. Il n'est pas tout simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend. C'est donc un apprentissage par action. La capacité d'adaptation de son intelligence s'appuie sur les processus d'assimilation et d'accommodation.

Après ce bref examen de la théorie constructiviste, nous constatons que le rôle de l'enseignant et des pairs n'est pas pris en considération dans l'apprentissage. C'est ce qui a sans doute poussé les détracteurs de Piaget, en l'occurrence Vygotsky (1896-1934), Wallon (1869-1962) et Bruner (1915-) à critiquer sa théorie en formant le mouvement socioconstructiviste. Le principal précurseur de la théorie socioconstructiviste est Vygotsky. Encore appelé

sociocognitif, le modèle socioconstructiviste considère l'acte d'apprendre comme les interactions entre individus, l'entente, les échanges, le travail en collaboration. Apprendre est donc perçu comme l'élaboration d'activités sociocognitives caractérisées par des échanges entre enseignants/apprenants, apprenants/apprenants. Sous cet angle, on comprend que les connaissances doivent se construire socialement. C'est sans doute dans cette optique que Barnier soutient :

« Ce n'est [...] plus seulement parce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) » (Barnier 2001 : 9).

Selon Vygotsky (1935), le succès de l'apprenant doit passer par l'apprentissage de comportements prosociaux et par des activités collectives. Cette logique de socialisation que sous-tend Vygotsky par les interactions, signifie que le développement intrapersonnel passe par un processus interpersonnel. Barnier (2001) allant dans le même sens que Vygotsky considère que les fonctions psychiques supérieures de l'être humain ne se développent pas biologiquement mais culturellement à travers les médiateurs socioculturels. Pour apprendre, il faut donc aller à l'école puisque c'est là où les fonctions psychiques supérieures se mettent en place à travers les interactions entre apprenants. À en croire Barnier (2001), ces fonctions psychiques supérieures se développent en deux temps : « d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme fonction intra-psychique » (Barnier 2001 : 11). Apprendre, c'est créer une zone de proche développement où les difficultés de l'enfant peuvent être résolues avec l'aide des adultes ou des pairs compétents (*Ibid.*). L'enfant ne pourra bien apprendre que lorsqu'il reçoit l'aide de la part de l'enseignant, des adultes ou des pairs. La théorie socioconstructiviste prône un travail collaboratif si l'enfant veut apprendre. Ce n'est que ce travail collaboratif qui pourra permettre à l'apprenant de résoudre les problèmes qui semblent être difficiles lorsqu'il travaille seul. Barnier va plus loin pour soutenir que dans ce cas, le rôle et la fonction de l'enseignant ne sont plus les mêmes puisqu'étant « un transmetteur de connaissance, il est aussi un guide, une personne ressource, un tuteur, un régulateur, un médiateur » (Barnier 2011 : 11).

La conception vygotkienne place l'apprenant et l'enseignant au centre de tout apprentissage, ce qui pousse Carrara, Lopez et Mignano (2012) à expliciter le rôle de chacun. Pour ces

chercheurs, l'enseignant est la personne qui met sur pied des situations d'enseignement en créant des conflits cognitifs, c'est-à-dire la confrontation des points de vue concernant un problème et ceci se fait « par une contradiction entre son anticipation (basée sur sa conception initiale) et une réalité observée » (Carrara, Lopez, Mignano 2012 : 47). Quant à l'apprenant, pour apprendre, il lui revient

« de s'approprier le problème posé, d'y investir ses connaissances initiales, d'accepter la déstabilisation procurée, de reconnaître la nécessité de cette déstabilisation pour pouvoir avancer. Il construit avec l'enseignant de nouveaux savoirs, puis les consolide avec des exercices » (*Ibid.*).

Conclusion

À travers les différentes théories qui sous-tendent les pratiques d'apprentissage, nous avons pu relever une panoplie de définitions de façon de concevoir l'apprentissage. Nous retenons qu'apprendre pour le modèle transmissif et behavioriste, c'est recevoir toutes les instructions données par l'enseignant. L'apprenant est un consommateur passif. C'est un apprentissage centré sur les facteurs extérieurs de l'apprenant. Toutefois, ce qui fait la spécificité de ces modèles est que, pour le modèle transmissif, l'apprentissage est une simple communication entre un enseignant qui sait tout et un apprenant qui ne sait rien. Pour le modèle behavioriste, l'apprentissage est une modification du comportement provoqué par des stimuli provenant de l'environnement. Selon le modèle cognitiviste, apprendre consiste pour l'apprenant à traiter l'information reçue, c'est-à-dire à effectuer une série d'opérations mentales. Les théories constructiviste et socioconstructiviste, quant à elles, considèrent l'apprentissage comme étant la construction des connaissances par l'apprenant qui apprend ; c'est un apprentissage centré sur les interactions entre l'apprenant et son environnement. La théorie constructiviste insiste sur la manière dont l'apprenant organise son monde pendant le processus d'apprentissage, alors que la théorie socioconstructiviste considère l'apprentissage comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant.

2. Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ?

Nous nous sommes attelé dans la partie précédente à définir le terme « apprendre » en nous référant aux courants théoriques qui traitent du rapport de l'apprenant avec l'apprentissage. Nous nous consacrons maintenant à examiner ce qu'on entend par apprendre une langue

étrangère. Pour le faire, nous nous appuyons essentiellement sur les principes développés par différentes méthodes d'enseignement/apprentissage des langues.

2-1 De la méthode traditionnelle à la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Encore appelée grammaire-traduction, la méthode traditionnelle a vu le jour pendant l'antiquité. Selon Puren (1996), elle est largement utilisée au XVIII^e siècle et la première moitié du XIX^e siècle. Apprendre une langue étrangère, ici, c'est maîtriser des structures grammaticales. L'apprentissage se fait de façon explicite et les textes littéraires sont utilisés comme supports d'activités. L'apprenant apprend à mémoriser les règles de grammaire qui serviront à l'acquisition de la morphologie et de la syntaxe (Germain 1993). Cet apprentissage de la grammaire permet à l'apprenant de trouver des divergences et des convergences entre la première langue et la langue cible. Ce faisant, l'apprenant développe ses capacités mentales (*Ibid.*). La méthode traditionnelle prône que pour apprendre une langue étrangère, le « bon » usage de la langue doit être enseigné. Ainsi, l'apprenant n'a pas droit de commettre d'erreur. Il apprend en acceptant toutes les recommandations de l'enseignant et en mémorisant tout ce qui lui est proposé comme conjugaison verbale et le vocabulaire (Kodua 2012). C'est un consommateur passif puisque l'interaction est à sens unique c'est-à-dire de l'enseignant vers l'apprenant. L'enseignant est au centre de l'apprentissage de la langue étrangère. Il sait tout et possède une certaine autorité sur l'apprenant (*Ibid.*).

Apprendre une langue étrangère, c'est aussi traduire des textes littéraires. L'apprenant apprend à traduire autant de la langue cible à la première langue que l'inverse. Pendant l'évaluation, l'apprenant traduit les textes écrits de la langue de départ à la langue cible et vice versa. Ce qui veut dire que l'un des objectifs primordiaux de cette méthode est de former des traducteurs de la langue écrite littéraire (Germain 1993).

Apprendre une langue étrangère, c'est également apprendre à lire les textes littéraires en langue cible. La lecture est faite par l'apprenant à haute voix. Cette méthode permet à l'apprenant de développer l'écrit oralisé. La phonétique est beaucoup travaillée à ce niveau.

La méthode traditionnelle considérée comme inefficace dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, est remplacée par la méthode directe dans les années 1887. Puren (1996) appelle cette méthode « le coup d'État pédagogique de 1887 », c'est-à-dire la toute première méthode spécifique à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Kodua 2012). La méthode directe insiste sur le fait qu'apprendre une langue étrangère, c'est

apprendre à communiquer en langue cible. Dans cette perspective, elle favorise l'expression et la compréhension globale. L'apprenant participe à son apprentissage de façon active en répondant aux questions de l'enseignant, en lisant à haute voix les textes proposés et en posant des questions. Il s'autocorrige s'il prend la parole et commet l'erreur. L'enseignant est placé au centre de l'apprentissage puisqu'il est le seul détenteur du savoir qu'il transmet à l'apprenant, participant ainsi à l'animation de la classe. Il parle à l'apprenant sans faire usage de la langue maternelle de ce dernier (Kodua 2012), d'où l'appellation de « directe » de la nouvelle méthode qui rejette toute forme de traduction. Il amène l'apprenant à apprendre à l'aide des objets et des images qui se trouvent dans l'environnement. L'apprentissage du vocabulaire se fait par l'introduction d'abord des mots concrets, puis des mots abstraits (Germain 1993). En ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire, on commence par des exemples pour aboutir à la règle sans toutefois la formuler. C'est une démarche qualifiée d'inductive et d'implicite. Comme l'apprentissage se fait en présence de l'enseignant et des apprenants, l'interaction est horizontale et verticale pendant des exercices de conversation.

Lado et Fries (1950) cité par Kodua (2012) soutiennent que la méthode audio-orale est née au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux demandes de l'armée américaine qui voulait former le plus tôt possible des gens capables de parler d'autres langues que l'anglais. Tout comme celle qui précède, cette méthode stipule qu'apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à communiquer dans la vie courante à travers quatre compétences qui sont la compréhension écrite (CE), la compréhension orale (CO), l'expression écrite (EE) et l'expression orale (EO). Dans cette optique, il s'agit d'acquérir un ensemble d'automatismes linguistiques et d'habitudes. L'accent est mis sur la correction et la structure linguistique pour transmettre un message à un interlocuteur. L'enseignant utilise des outils multimédias pour enseigner, en s'appuyant sur le magnétophone et le laboratoire de langue. L'apprenant fait momentanément usage des structures syntaxiques (Germain 1993). Il fait beaucoup d'activités de répétition et de discrimination auditive. Il répète les phrases modèles pour bien les mémoriser (*Ibid.*). Les dialogues enseignés sont traduits pour permettre à l'apprenant de saisir le sens général du dialogue à apprendre (*Ibid.*). Il fait beaucoup d'exercices de substitution, d'addition et de transformation, ayant pour but d'automatiser les structures étudiées dans le dialogue (*Ibid.*). Pendant l'apprentissage, toutes les interactions, que ce soient enseignant/apprenant, apprenant/apprenant sont placées sous la haute directive de l'enseignant. Aucune erreur n'est permise ; elle « doit être évitée autant que possible, voire

anticipée, par analyse comparée [...] de la langue de départ et de la langue cible » (Germain 1993 : 146).

Selon Kodua (2012), la méthode SGAV est née à la fin des années 1950 avec pour objectif principal de faciliter l'apprentissage de la langue étrangère par l'utilisation de dialogues et d'images afin de permettre à l'apprenant de communiquer dans toutes les situations de la vie courante. Apprendre une langue étrangère, selon cette méthode, c'est apprendre à communiquer en langue cible. Pendant l'apprentissage, les quatre habiletés que nous avons mentionnées à la méthode audio-orale sont visées, mais l'importance est beaucoup plus accordée à l'oral qu'à l'écrit. Selon Germain, « l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral » (Germain, 1993 : 154). L'accent est mis sur la compréhension, et les éléments acoustiques qui doivent toujours précéder la production sont mis en valeur (Germain 1993). L'expression d'émotions et de sentiments ainsi que le non verbal sont pris en considération. L'apprentissage se fait exclusivement dans la langue cible et l'utilisation de documents authentiques est prônée ; le recours à la première langue est fortement déconseillé. L'enseignant doit plutôt faire recours aux gestes et à la mimique, s'en servir des paraphrases, ou utiliser des images situationnelles pour donner des significations nouvelles de la langue cible (*Ibid.*). L'apprentissage de la grammaire se fait de façon implicite et inductive amenant ainsi l'apprenant à assimiler les règles et des exercices de réemploi des structures en situation (Kodua 2012). L'apprenant apprend à travers des enregistrements consistant en des supports sonores. De ce fait, on associe le son à l'image pour présenter des dialogues dans des situations, pour donner des informations concernant la situation et pour faire accéder l'apprenant au sens des énoncés d'une façon pure (Bérard 1991).

Apprendre une langue étrangère selon les sgavistes, c'est aussi apprendre le mode de vie des locuteurs natifs de cette langue. À travers les dialogues enseignés, beaucoup d'éléments culturels, qu'ils soient implicites ou explicites, sont appris. Pendant l'apprentissage de la langue étrangère, l'apprenant se soumet aux injonctions de l'enseignant et effectue toutes les tâches culturelles qui lui sont assignées. Il écoute les éléments de la culture, répète, comprend, mémorise, et parle librement (Germain 1993). L'enseignant, quant à lui, intervient dans l'apprentissage en corrigeant les erreurs de l'apprenant sur les éléments culturels. Il l'aide à saisir le sens des phrases. Il participe à l'animation de la classe sur le plan culturel en favorisant l'expression spontanée des apprenants et en stimulant leur créativité (*Ibid.*). Pendant l'apprentissage, les relations sont surtout verticales c'est-à-dire enseignant/apprenant. Les apprenants interagissent entre eux pour parler de leur culture. Tout comme la méthode audio-

orale, on n'apprend pas en commettant l'erreur puisqu'elle est sanctionnée et considérée comme un non apprentissage (*Ibid*).

2-2 L'approche communicative

Selon Puren (1996), l'approche communicative a fait son apparition en France à partir des années 1970. Apprendre une langue étrangère selon cette approche, c'est apprendre à communiquer dans la langue étrangère. Il s'agit d'acquérir une compétence de communication. En d'autres termes, apprendre une langue étrangère, c'est maîtriser les compétences langagières de compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite et interaction écrite. Notons avec Bérard (1991), que dans certains ensembles pédagogiques communicatifs, l'écoute peut être privilégiée, alors que dans certains manuels didactiques, c'est la production orale, la compréhension, la production écrite, ou bien l'interaction, tout dépend ici des besoins des apprenants. La compétence langagière ou communicative serait, selon Moirand, repris par Bérard, constituée de quatre composantes qui sont :

« Une composante sociolinguistique [, c'est-à-dire la connaissance et l'acquisition de la grammaire, du vocabulaire, de la phonologie, de l'orthographe, de la syntaxe du système de langue étudiée ;]

Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;

Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ;

Une composante sociolinguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (Moirand 1982 : 20 cité par Bérard 1991 : 19).

Signalons que Bérard ajoute par la suite, une cinquième composante appelée composante stratégique qui, selon cet auteur, est « définie comme l'ensemble des stratégies de communication [utilisation des gestes, de synonymes, de paraphrases, etc.] qui permettent de compenser les ratés de la communication » (*Ibid*). Nous y reviendrons à la page qui suit.

L'approche communicative insiste sur le fait qu'en apprenant une langue étrangère, l'apprenant est au centre de son apprentissage. Il n'est plus « un vase vide » (Carrara, Lopez, Mignano 2012) que l'enseignant doit remplir par les connaissances. Par contre, il se positionne comme un partenaire dans la négociation de son apprentissage. Il mène des réflexions et n'attend plus tout de l'enseignant. Ainsi, il est « considéré comme un être actif capable de traiter de l'information allant de l'intrant « ou *input* » à l'extrant (ou *output*) » (Germain 1993 : 205).

Pendant l'apprentissage de la langue étrangère, l'enseignant ne se présente plus comme le détenteur du savoir mais plutôt comme un « conseiller », un « animateur », un « coordinateur » (Kodua 2012). Il ne monopolise plus la parole mais intervient pour guider l'apprenant, l'encourager à s'exprimer. Il développe chez lui une attitude positive en ce qui concerne l'apprentissage et l'utilisation de la langue cible, crée un environnement linguistique viable lui permettant de faire des hypothèses en ce qui concerne la langue cible et rend l'apprentissage signifiant en tenant compte de tous les paramètres (Germain 1993). Il exploite aussi les documents « authentiques », c'est-à-dire des documents qui n'ont pas été conçus à des fins pédagogiques (Kodua 2012).

Les interactions horizontales (apprenant/apprenant) et verticales (enseignant/apprenant) sont favorisées et sont indispensables pour l'apprentissage de la langue étrangère. Il y a la mise sur pied des activités en grand groupe et en binôme, de travaux ludiques et de jeux de rôle dans le but d'animer la salle de classe. L'erreur n'est pas sanctionnée mais autorisée pendant l'apprentissage.

Nous avons dit plus haut que l'approche communicative met l'apprenant au centre de l'apprentissage. Dans ce cadre, sont mises en œuvre par l'apprenant les stratégies nécessaires pendant l'apprentissage. Boulet considère les stratégies d'apprentissage comme

« les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment d'apprentissage. Donc essentiellement, les stratégies d'apprentissage sont des comportements de l'apprenant qui est en train d'apprendre et elles ont pour objet d'influencer la façon dont il va le faire » (Boulet 1996 In Wolfs 2001, cité par Itma 2010 : 63).

Legendre, de son côté, définit cette notion comme « un ensemble d'opérations et de ressources planifiées par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (Legendre 1993 : 1885).

Pour mieux apprendre une langue étrangère, il est indispensable de développer les stratégies. Il s'agit pour O' Malley et Chanot (1990), des stratégies métacognitives, c'est-à-dire l'organisation, le contrôle ou l'évaluation d'une activité d'apprentissage ; les stratégies cognitives, c'est-à-dire la répétition, l'imitation, l'organisation et l'élaboration de l'information dans l'apprentissage ; les stratégies socio affectives c'est-à-dire l'interaction avec l'environnement et le contrôle de l'affect.

2-3 La perspective actionnelle

La perspective actionnelle est née au milieu des années 1990 après l'approche communicative. Puren l'appelle perspective co-actionnelle « parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale des actions » (Puren 2004 : 23). La perspective actionnelle reprend les éléments fondamentaux de l'approche communicative en y ajoutant la notion de tâche et d'action (le Roux, Schmid et Barthelemeze 2012). Selon cette perspective, apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à communiquer et agir avec l'Autre en langue étrangère. Apprendre une langue étrangère, c'est donc apprendre à accomplir des tâches. Il s'agit, pour cela, d'acquérir des compétences générales individuelles et une compétence à communiquer langagièrement. Signalons que la compétence à communiquer langagièrement est constituée de la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique. L'apprenant apprend en agissant, en co-agissant, en collaborant pour progresser dans son apprentissage (Puren 1996). Il apprend en partageant pendant les activités et les tâches collectives les objets communs. En tant qu'acteur social, comme le précise bien le CECR (2001), l'apprenant n'apprend plus en « agissant sur » mais en « agissant avec » (Bourguignon 2006). Il met en relation la pertinence de ce qu'il dit avec l'objectif qu'il s'est fixé en plein accord avec l'Autre. Il ne s'agit plus pour l'apprenant, comme le souligne Bourguignon (*Ibid.*), de développer les aptitudes à communiquer dans l'absolu, mais de les développer au service des actions. Le rôle de l'enseignant est de proposer à l'apprenant les tâches afin d'orienter son apprentissage et de lui donner un sens. C'est pour cela que le CECR stipule qu' « il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences donc il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECR 2001 : 15). Signalons que les tâches proposées par l'enseignant impliquent les activités de

compréhension orale, de compréhension écrite, de production orale, de production écrite et de médiation.

Conclusion

Nous nous sommes évertué dans cette partie à définir ce qu'on entend par apprendre une langue étrangère en nous référant à différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage. De toutes ces méthodes ou approches (la méthode traditionnelle n'étant pas prise en considération), il en ressort qu'apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à communiquer dans la langue cible. Toutefois, chaque méthode ou approche présente certaines caractéristiques qui lui sont propres. Apprendre une langue étrangère pour la méthode traditionnelle, c'est apprendre à lire les textes littéraires en langue étrangère ; c'est apprendre à traduire autant de la langue cible à la première langue que l'inverse. L'apprentissage est perçu comme une activité intellectuelle ayant pour but à apprendre et à mémoriser des règles pour pouvoir maîtriser la phonologie et la syntaxe de la langue étrangère. La priorité est surtout accordée à la grammaire et la traduction. Dans la méthode directe, l'apprentissage se fait uniquement en langue cible. Il n'y a donc pas de traduction. Pour ce qui est de la méthode audio-orale, l'apprentissage d'une langue étrangère est conçue comme l'apprentissage de la langue maternelle ou de la première langue : il y a induction des règles à partir des cas d'application et l'implication spontanée de l'usage. La priorité est accordée ici à l'oral, et plus particulièrement aux structures orales. Quant à la méthode SGAV, l'apprentissage passe essentiellement par les sens : l'oreille et l'œil, et l'importance est beaucoup plus accordée à la forme et au sens. L'approche communicative conçoit l'apprentissage comme un processus beaucoup plus créateur. L'apprenant apprend à former des règles qui permettent de produire de nouveaux énoncés au lieu de répéter tout simplement des énoncés. Enfin, l'approche actionnelle, pour sa part, considère l'apprentissage comme étant l'accomplissement des tâches par un acteur social.

3. La notion de « difficultés d'apprentissage »

Pour Legendre (1993), lorsqu'un apprenant présente de faibles performances scolaires nonobstant un potentiel intellectuel normal, on dit qu'il est en difficultés d'apprentissage. On comprend par ce qui précède que la performance est mise en cause et que les difficultés d'apprentissage ne dépendent pas nécessairement de la capacité intellectuelle. Il est donc important pour nous de montrer ce qui peut être à l'origine de telles difficultés et comment

celles-ci se traduisent chez les apprenants. Nous avons vu plus haut qu'apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à communiquer langagièrement et que la compétence à communiquer langagièrement serait constituée de la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Nous en déduisons donc que les difficultés dans ce domaine peuvent être d'ordre linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Par ailleurs, pendant nos lectures, nous avons pu relever des traces d'autres types de difficultés. Il s'agit des difficultés liées à la famille, à la culture, à l'apprenant, aux enseignants et aux ressources. Cependant, dans le cadre de notre étude, nous avons choisi nous focaliser essentiellement sur les difficultés liées à la langue et à la culture, à l'apprenant, aux enseignants et aux ressources.

3-1 Difficultés liées à la langue et à la culture

3-1-1 Difficultés liées à la langue

Beaucoup d'apprenants dans leur apprentissage de la langue étrangère sont souvent confrontés à des difficultés d'ordre linguistique qui les empêchent de progresser. D'après notre constat, ces difficultés linguistiques sont habituellement orientées vers le vocabulaire, la grammaire, la phonétique, la compréhension écrite, la compréhension orale et la production. En ce qui concerne le vocabulaire, plusieurs études, en l'occurrence celles d'Itma (2009), montrent que l'apprenant d'une langue étrangère a tendance à apprendre le vocabulaire sous forme de listes hors contexte, ce qui constitue une source de difficultés. Cette forme d'apprentissage du vocabulaire ne favorise pas l'emploi des mots et la compréhension de leur sens en contexte. Dans le même ordre d'idées, Itma (*Ibid.*) souligne que les mots qui ont plusieurs sens sont à l'origine des difficultés que les apprenants éprouvent parce qu'il faut chercher à connaître tous les sens afin de les mémoriser.

Les structures grammaticales complexes constituent aussi une pierre d'achoppement à l'apprentissage. L'apprenant a l'habitude de comparer directement la grammaire et le vocabulaire avec sa langue maternelle ou sa première langue ce qui exacerbe davantage ses difficultés (*Ibid.*). Itma (*Ibid.*) poursuit dans ses travaux que, l'apprenant est capable de comprendre le sens du mot dans sa première langue mais lorsqu'il s'agit de réutiliser le mot dans la langue cible, il est bloqué.

Cette langue maternelle ou la première langue influence aussi négativement l'apprentissage au niveau phonétique. En effet, l'apprenant éprouve souvent des difficultés à percevoir ou à produire certains sons parce qu'il possède en lui les sons de sa langue maternelle ou de sa

première langue. Comme beaucoup de langues étrangères ne comportent pas de phonèmes existant dans la langue maternelle, la plupart des apprenants tombent dans la confusion et éprouvent, par conséquent des difficultés. Hazan (2002) souligne que lors de l'acquisition des sons d'une nouvelle langue, l'apprenant est confronté à deux systèmes phonémiques : celui de sa langue maternelle et celui de la deuxième langue (L2). La relation entre ces deux systèmes phonémiques détermine la difficulté d'acquisition de la langue cible au niveau phonétique, et détermine aussi l'ampleur de l'accent étranger produit par l'apprenant. De même, les études d'Hazan (*Ibid.*) prouvent que les problèmes liés à l'apprentissage de la langue étrangère sont particulièrement ardues lorsque deux sons sont des allophones d'un même phonème pour la langue maternelle mais qui constituent deux types phonémiques différents pour la langue cible. Hazan (*Ibid.*) s'appuie ici sur le contraste qui existe entre les sons /b/ et /v/ en français qui, pour l'apprenant espagnol, sont deux allophones d'une seule catégorie phonémique dans sa langue maternelle. Nous comprenons par ce qui précède que, même si la première langue ou la langue maternelle aide beaucoup d'apprenants à mener leur réflexion sur la langue cible, elle engendre aussi beaucoup de difficultés.

Lorsqu'on aborde la compréhension écrite dans une classe de langue, beaucoup d'apprenants éprouvent d'énormes difficultés. Selon notre constat, dans la plupart des cas, c'est le manque d'idées. Ils ont de moins en moins d'imagination pendant la compréhension écrite parce que c'est le lieu de mettre toutes les connaissances ensemble. Itma (2010) semble partager notre point de vue lorsqu'il souligne que la compréhension écrite pose beaucoup de problèmes aux apprenants parce qu'ils sont confrontés à deux tâches à la fois, c'est-à-dire la compréhension du texte et la rédaction.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de la compréhension d'un document sonore, certains apprenants éprouvent des difficultés. Il existe plusieurs types d'écoute : l'écoute de veille sans être attentif ; l'écoute globale où le sujet s'intéresse à la signification générale du message ; l'écoute détaillée où l'auditeur veut connaître tous les détails du message et l'écoute sélective où le sujet cherche une information précise qu'il espère trouver dans le message (Robert 2008). Pour beaucoup qui apprennent une langue étrangère, ils sont souvent confrontés à des difficultés pendant ces différentes phases d'écoute. De plus, lorsque ces apprenants sont en contact des mots difficiles, leur compréhension est bloquée ce qui accentue leurs difficultés. Tout ceci est corroboré par les études d'Itma :

« Se trouver face à un document audio qu'on doit suivre, comprendre et ensuite répondre aux questions qui suivent est sans doute une tâche absurde et difficile pour [les apprenants]. Comme suivre un document audio est une tâche par elle-même compliquée, elle se complique davantage s'ils ont à faire à des mots qu'ils ne connaissent pas » (Itma, 2009: 22).

Une autre difficulté liée à cet exercice de compréhension du document sonore se trouve au niveau du débit. Le document semble être toujours trop rapide pour l'apprenant d'une langue étrangère ; ce qui complique davantage ses difficultés. Itma (2009) nous fait savoir que lorsque l'apprenant est confronté à ce problème de débit, il commence à transcrire les mots inconnus dans sa langue maternelle afin de résoudre momentanément le problème. Mais il ajoute que cette technique exacerbe la situation plus tard. Il n'est pas superflu d'ajouter à ce problème de débit celui des voix différentes auxquelles l'apprenant n'est pas habitué.

Les recherches d'Itma (2009) montrent que lorsqu'on aborde la production écrite en classe de langue, l'apprenant éprouve d'énormes difficultés. Cela est dû au fait que cette tâche est souvent autonome, réflexive et créative. Présenter une production écrite selon Itma (2009), exige une certaine maîtrise de la langue pour pouvoir se concentrer sur l'information. Mais tel n'est pas le cas chez beaucoup d'apprenants de la langue étrangère (*Ibid.*). Il faut donc acquérir une réelle compétence linguistique pour pouvoir s'engager dans une telle activité.

3-1-2 Difficultés culturelles

Le cours de langue étant un moment qui permet à l'apprenant d'embrasser d'autres modes de vie, cela signifie donc qu'apprendre une langue étrangère, c'est apprendre de nouvelles cultures. Les recherches de Boudjadi (2012), montrent que si l'apprenant n'atteint pas le seuil culturel, il sera confronté à des difficultés d'apprentissage de la langue étrangère. De plus, lorsque les différences culturelles ne sont pas prises en considération dans une classe de langue étrangère, l'apprenant peut être confronté à des difficultés. Dans le même ordre d'idées, dans une classe où se déroule l'apprentissage de la langue étrangère, les apprenants exhibent en eux les comportements que leur ont inculqués les parents et la tradition (Itma 2010). Il revient donc à l'enseignant considéré comme médiateur d'amener les apprenants à interpréter les comportements des uns et des autres afin d'éviter qu'ils soient confrontés à des difficultés. Il n'est pas non plus sans ignorer le fait que, tout contact avec l'Autre est producteur de stress et

d'éventuelle crise car l'Autre est la présentation de l'inconnu et de la menace (Camilleri 1990 & Berry 1989).

Par ailleurs, Itma (2010) s'inspirant de l'enseignement du FLE nous fait savoir que lorsqu'on propose des documents ou des sujets qui traitent la culture française, on a affaire à des réactions de choc, de confusion, de blocage total, voire de refus. Ceci provient du fait que les apprenants qui apprennent le français comme langue étrangère ne sont pas habitués à la culture française et ne s'y intéressent même pas. Dans la même veine, Itma (*Ibid.*) pense que, les méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement du FLE ainsi que les objectifs à atteindre sont à remettre en cause. C'est pour cela qu'elle déclare :

« Les nouvelles approches pédagogiques intègrent l'enseignement de la culture française avec l'enseignement de la langue, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement de l'anglais à titre d'exemple. On a affaire à une résistance à la culture étrangère car elle se contredit avec la culture religieuse qui fait partie de la vie quotidienne et de la construction de soi. Cette contradiction est une source importante d'un conflit et de difficultés d'apprentissage » (Itma, 2009 : 23).

D'autre part, la langue n'étant pas seulement un instrument de communication, mais aussi de l'expression de l'identité et de la culture, les difficultés d'apprentissage se manifestent lorsque les apprenants sont en contact d'une langue qui ne leur est pas familière. C'est ce constat qui fait dire à Kaes (2005) et ses collègues que, l'angoisse réside dans le fait d'être confronté à une langue étrangère imposée avec force, une langue qui leur échappe. Cette langue serait le constat douloureux de l'incompétence et des limites des apprenants.

3-2 Difficultés liées à l'apprenant

3-2-1 Difficultés psychologiques

Les recherches, notamment celles menées par plusieurs psychologues en éducation, montrent que les difficultés d'ordre psychologique relèvent surtout de la manière dont les apprenants pensent, leur comportement, les relations qu'ils entretiennent avec leurs camarades et les enseignants. Par ailleurs, l'expérience vécue par l'apprenant dans son milieu familial constitue parfois une source de difficultés psychologiques. Pour cela, Itma déclare que : « les difficultés d'ordre psychologique sont liées à l'expérience vécue en famille [...] qui engendre les sentiments négatifs pouvant intervenir pour créer des difficultés dans l'apprentissage » (Itma

2009 : 22). L'apprenant, face à tout ce qui lui arrive comme malheur dans son milieu familial perd de concentration dans son apprentissage. Pain (1980) de son côté trouve que les difficultés que l'apprenant éprouve proviennent non seulement du milieu familial mais aussi de la société en général car, selon lui, l'expérience vécue par l'apprenant sur le plan social et familial participe au déséquilibre du bon fonctionnement de sa pensée.

D'autre part, à travers notre expérience d'apprenant de l'allemand langue étrangère, nous avons eu à constater que l'apprenant est parfois timide dans la prise de parole en classe parce qu'il a peur de parler devant les autres et à des fréquences variées. Cette timidité peut également se justifier par le fait que l'apprenant, sachant qu'il n'a pas un bon niveau en grammaire a peur de prendre la parole et de commettre des fautes pour ensuite subir des moqueries ; ce qui exacerbe les difficultés à apprendre et qui fait dire à Itma que : « l'angoisse de se faire ridiculiser ou critiquer est une raison majeure de ne pas prendre l'initiative » (Itma (2009 : 22). La peur est, selon cet auteur, un manque de confiance, de capacité et une sous-estimation de soi. Nous comprenons que les interventions inappropriées et un mauvais climat de classe enveniment les difficultés d'apprentissage.

Dans le même sillage, le stress bloque souvent l'apprentissage. Les psychologues en éducation montrent dans leurs travaux que lorsque le stress intervient, la tête ne répond plus et on oublie ce qu'on a appris. Ce stress provient souvent de la peur de commettre des fautes ou de la peur d'être en contact avec un enseignant qui frustre toujours l'apprenant. Ce dernier n'arrive pas à se concentrer sérieusement et se laisse emporter par le stress et à la fin tout lui échappe. À ce sujet, Itma déclare que : « le stress est un élément assez important qui intervient dans [...] l'apprentissage et il est lié aux idées inculquées originaires d'une culture éducative qui renie l'erreur, et divise les relations pédagogiques en dominant/dominé » (Itma 2009 : 22). La manière dont l'apprenant pense, joue un rôle primordial dans son apprentissage. Lorsque nous parlons de la manière de penser, nous voulons surtout signifier les pensées négatives qui sont à l'origine du stress et qui empêchent l'apprenant de progresser dans son apprentissage.

3-2-2 Le manque de motivation chez l'apprenant

Bandura trouve que

« la motivation [...] est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité,

à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »
(Bandura 1986 : 7).

Nous pouvons identifier deux types de motivation chez l'apprenant : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque (le Roux, Schmid, Héliot 2012). Robert (2008) considère un apprenant motivé extrinsèquement comme celui qui travaille dans le but d'obtenir une meilleure note, une récompense de ses professeurs. Quant à un apprenant motivé intrinsèquement, Robert (*Ibid.*) le considère comme celui qui travaille rien que pour le plaisir d'apprendre, pour obtenir de l'expérience ou pour devenir indépendant. Quels sont les paramètres qui peuvent faire varier la motivation scolaire ? Itma (2009) apporte quelques éléments de réponse à cette question. Cet auteur classe les paramètres de variation de la motivation scolaire en trois ordres : *primo*, les systèmes de conception portant sur les croyances des apprenants par rapport à ce qui a trait au but de l'école et à sa propre conception d'intelligence ; *secundo*, les systèmes de perception : la perception de sa compétence, des causes de réussite et échecs, l'utilité des tâches ; *tertio*, les variables intervenantes : l'âge, le sexe, les résultats scolaires antérieurs qui ont des répercussions sur la motivation mais auxquelles on peut apporter des changements.

Pour quelles raisons certains apprenants ne s'intéressent-ils donc pas à l'apprentissage d'une langue étrangère ? L'une des réponses nous vient des travaux de Lazaridou (2006) menés auprès des étudiants grecs dans leur pratique du FLE. Cette chercheuse souligne que les raisons qui poussent les apprenants à ne pas s'intéresser à l'apprentissage du FLE sont tout d'abord le fait qu'ils apprennent le français en deuxième langue et considèrent que l'apprentissage de la première langue est largement suffisant dans une perspective de la mondialisation. Ce qui veut dire en d'autres termes que lorsque l'apprenant parle et écrit déjà une première langue, le désir d'apprendre une langue étrangère est réduit. L'expérience a cependant montré que plus l'enseignant énonce clairement le but visé et rappelle aussi les atouts que l'apprentissage d'une langue étrangère peut apporter, plus l'apprenant sera motivé et éprouvera le désir d'apprendre cette langue. Ensuite, Lazaridou (*Ibid.*) nous fait savoir que lorsque l'apprentissage de la langue étrangère n'est pas imposé au début de la scolarisation de l'enfant, au niveau universitaire, l'étudiant ne pourra pas accepter d'affronter les premières difficultés d'une langue étrangère. Nous constatons donc que lorsque l'enseignement d'une langue étrangère ne se fait pas dès l'entrée de certains apprenants dans une institution d'enseignement, ces derniers n'auront pas le goût pour cette langue au milieu de leurs études.

3-3 Difficultés liées aux enseignants et aux ressources

3-3-1 Difficultés liées aux enseignants

À travers des recherches, notamment celles menées par Itma (2010), nous nous sommes rendu compte que les enseignants constituent une source considérable des difficultés que les apprenants rencontrent pendant leur apprentissage de la langue étrangère. La formation reçue par les enseignants, leur compétence, leur manière de dispenser les enseignements et les relations qu'ils entretiennent avec les apprenants sont mises en cause. Les recherches d'Itma (*Ibid.*) montrent que beaucoup d'enseignants ne sont pas spécialisés dans la didactique de la langue qu'ils enseignent ; mais du fait qu'il y a un manque d'enseignants qualifiés, on fait tout simplement appel aux personnes parlant cette langue et qui n'ont aucun diplôme pour enseigner à un niveau quelconque. Selon Itma (*Ibid.*), certains enseignants ne savent pas expliquer la leçon et se contentent seulement de lire le cours, ce qui exacerbe les difficultés des apprenants.

3-3-2 Difficultés liées aux ressources

Beaucoup d'enseignants de langue étrangère sont souvent confrontés au problème du matériel pédagogique. On constate que dans plusieurs établissements, il n'y a pas de matériel audio ; et même s'il en existe, le nombre est réduit et beaucoup de ces matériels sont aussi usés, ce qui fait que les enseignants sont contraints de lire des passages de compréhension orale au lieu d'amener les apprenants à se familiariser à un accent du locuteur natif (Itma 2009). Le manuel de langue est aussi rare dans certaines salles de classe. Ajouté à cette rareté, il y a son coût élevé, ce qui fait qu'un apprenant issu d'une famille moins nantie n'y a pas accès.

Dans le même ordre d'idées, certaines difficultés résulteraient du contenu des manuels utilisés en classe de langue. En réalité, beaucoup de manuels sont jugés inadéquats et infructueux parce qu'ils présentent des passages qui ne répondent pas aux attentes des apprenants. D'ailleurs, plusieurs chercheurs à l'instar d'Al-Khattabi (2007) soutiennent que les manuels de FLE par exemple, n'étaient conçus au début que pour les Européens et que dans la politique de la diffusion de la langue et de la civilisation françaises, on a pris l'initiative d'étendre ces manuels dans les autres continents. Ce faisant, leurs contenus engendrent beaucoup de difficultés chez les apprenants ; et Al-Khattabi de poursuivre :

« Il ne faut pas croire que nous cherchions à induire en erreur ceux qui [...] utilisent [ces manuels] : il suffit d’y regarder de plus près, d’y jeter un coup d’œil même rapide, pour vous rendre compte que ces manuels ne sont rien d’autre qu’un moyen de vulgarisation, de propagation de la culture et de la civilisation françaises sous couvert de l’enseignement de la langue » (Al-Khattabi, 2007 [non paginé]).

Cet auteur ajoute plus tard « on y constate trop d’images vides, trop de gravures souvent stériles » (*Ibid.*). Nous comprenons par ce qui précède que, certaines difficultés que les apprenants de FLE éprouvent sont dues au fait que les contenus des manuels ne reflètent pas totalement la visée de l’apprentissage qui est celle d’acquérir une réelle compétence de communication.

Pour bien comprendre comment les manuels mal conçus ne permettent pas aux apprenants d’évoluer dans leur apprentissage, nous allons nous référer exclusivement aux études de Brou-Diallo (2006) sur l’apprentissage du FLE. Cet auteur souligne que la méthode *Panorama* ne tient pas compte de l’environnement socioculturel où se déroule l’apprentissage, ce qui le rend difficile. Brou-Diallo (*Ibid.*) s’appuie sur certains exercices liés exclusivement à la vie socioculturelle française. Il s’agit en fait pour les apprenants d’observer les photos et de les situer sur le plan de la ville de Paris. Brou-Diallo (*Ibid.*) trouve que ce genre d’exercice est difficile pour les apprenants du FLE non natifs de France et conclut par la suite que la majorité des apprenants qui ne sont jamais allés en France, ne connaissent aucun lieu de Paris et se demande l’objectif qu’un tel exercice voudrait atteindre. Si, selon cet auteur, c’est pour renforcer les connaissances, un tel objectif serait éloigné de la visée de l’enseignement du FLE.

Par ce qui précède, il est donc clair que, si les contenus des manuels ne tiennent pas compte de l’environnement socioculturel voire même sociolinguistique de l’apprenant, ce dernier pourra être en difficultés, ce qui l’empêchera de progresser dans son apprentissage.

Conclusion générale du chapitre

Dans ce chapitre, à travers les grandes orientations théoriques qui sous-tendent l’apprentissage, nous avons pu définir ce qu’on entend par « apprendre » pour mieux cerner notre étude. Nous avons pu relever en général que l’apprenant doit être acteur de son propre apprentissage et que les enseignants ou les pairs doivent aussi lui prêter main-forte dans la résolution de sa tâche. La présentation des grands courants méthodologiques qui sous-tendent

l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère nous a bien aidés à comprendre ce que signifie apprendre une langue étrangère. En gros, nous pouvons retenir qu'apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à communiquer langagièrement. Notre travail s'est étendu enfin à plusieurs champs disciplinaires dans lesquels nous avons présenté les difficultés d'apprentissage chez les apprenants d'une langue étrangère. Il s'agit des difficultés liées à la langue et à la culture, les difficultés liées à l'apprenant, et les difficultés liées à l'enseignant et aux ressources.

Chapitre 4 : L'enquête et ses résultats

Dans ce chapitre, nous présentons l'enquête effectuée dans le cadre de notre recherche portant sur les difficultés d'apprentissage du français langue étrangère, les différents outils de recueil de données, la collecte de ces données et leur analyse. Ce faisant, nous identifions la nature et les causes des difficultés que rencontrent quotidiennement les étudiants de première année de la section de français de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap dans leur pratique d'apprentissage afin d'apporter des solutions pour y faire face.

1. Démarches administratives

Avant de rencontrer les participants, nous avons d'abord effectué quelques démarches auprès des autorités administratives de l'Université du Cap afin d'obtenir la permission pour effectuer notre enquête. Nous avons tout d'abord formulé une demande d'attestation éthique auprès du comité d'éthique de l'école de langues et de littératures. Celle-ci a été approuvée. Ensuite, une autre demande a été faite auprès de la chargée des cours de première année de la section de français et qui, elle aussi, a été approuvée.

Une fois les autorisations reçues, nous avons pu interroger les étudiants de première année de la section de français, ainsi que les enseignants. Nous présentons ci-dessous les résultats obtenus et leurs analyses.

2. L'enquête auprès des étudiants de première année de la section de français

2-1 Notre premier outil d'enquête : le questionnaire

Afin d'interroger les étudiants, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire. Plusieurs raisons nous ont poussé à choisir ce type d'instrument. D'abord l'uniformisation du questionnaire nous a permis de donner aux étudiants les mêmes recommandations et « d'obtenir des données recueillies de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative » (Boukous 1999 : 15). Également, le questionnaire nous a permis de recueillir des informations précises et ciblées à travers les questions fermées. Ensuite, nous avons pensé également que, comme certaines questions portent sur les pratiques des enseignants, il serait mieux d'utiliser le questionnaire au lieu de l'entretien qui semblerait être susceptible de gêner les étudiants. Enfin, le questionnaire a permis aux enquêtés de prendre leur temps et de mûrir leur réflexion avant d'apporter des éléments de réponse aux questions posées sans être influencés par la présence de l'enquêteur.

Conscient du fait que nos répondants sont des étudiants de première année (niveau A1) et que la plupart embrasse le français pour la toute première fois, nous avons rédigé le questionnaire en anglais pour en faciliter la compréhension. Nous avons voulu ainsi obtenir des informations claires et sans ambiguïtés. Nous avons adopté l'approche de l'utilisation des questions fermées et ouvertes. Les questions fermées apportent des réponses aisées et aussi rapides. Le dépouillement aussi est facile et les résultats sont directement quantitatifs. Quant aux questions ouvertes, elles permettent à chaque enquêté de donner son opinion et de faire des suggestions.

Nous nous sommes appuyé sur la troisième partie de notre cadrage théorique pour élaborer notre questionnaire. Comme on le constatera en consultant le questionnaire qui se trouve en annexe 1, celui-ci a été scindé en six grandes parties. La première partie porte sur les informations personnelles de chaque enquêté. La deuxième se focalise sur les informations académiques et comprend 3 questions : le nombre d'années d'apprentissage du français (question 1), les raisons du choix du français (question 2) et les autres matières étudiées (question 3). La troisième partie est axée sur les difficultés d'apprentissage du français et comporte 2 questions : on cherche à savoir si les étudiants rencontrent des difficultés pendant leur apprentissage du français (question 4), et on les interroge sur leurs performances (question 5). La quatrième partie, quant à elle, s'interroge sur les difficultés liées à la langue et à la culture et comprend 13 questions : la question 6 porte sur les difficultés relevant de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison et de la prononciation. On interroge ensuite les étudiants sur leur attitude face à un mot inconnu (question 7). La question 8 porte sur l'utilisation du dictionnaire anglais/français en classe. On cherche à savoir à la question 9 si les étudiants parlent français en classe. La question 10 s'attelle sur la traduction de l'anglais en français pendant l'oral et l'écrit. La question 11 se penche sur l'évaluation orale, et la compréhension orale fait l'objet de la question 12. On interroge les étudiants sur la prise des notes (question 13) et la lecture (question 14). On se penche à la question 15 sur l'utilisation de l'anglais pendant les cours, et de son importance (question 16). Les différences culturelles en classe font l'objet de la question 17, et enfin la question 18 porte sur les documents ou sujets qui ont trait à la culture française. Quant à la cinquième partie, elle se penche sur les difficultés liées aux étudiants et comporte 3 questions : la motivation des étudiants pendant l'apprentissage (question 19), la prise de parole face à un aspect inconnu du cours (question 20) et le stress (question 21). Enfin, la sixième partie s'attelle aux difficultés liées aux enseignants et aux ressources et comprend 5 questions ainsi qu'une portant sur les suggestions pour l'amélioration de l'offre pédagogique : on interroge les étudiants sur les relations qu'ils

entretiennent avec les enseignants (question 22). La question 23 porte sur l'appréciation de la manière dont les enseignants dispensent leurs cours. L'aide des enseignants auprès des étudiants fait l'objet de la question 24. On interroge les étudiants sur les performances des enseignants (question 25). On se penche sur les manuels utilisés à la question 26, et les ressources multimédias font l'objet de la question 27. Enfin, les suggestions des étudiants (question 28) mettent fin à cette sixième partie et clôturent en même temps cette rubrique.

2-2 Administration du questionnaire

Nous avons appliqué notre questionnaire sur notre population au début du mois de mai 2013, deux semaines avant le début des examens du premier semestre à l'Université du Cap. Nous avons ciblé cette période dans l'optique de toucher le plus grand nombre d'étudiants. Il a été difficile de leur faire remplir notre questionnaire sans perturber le déroulement normal des cours d'autant plus que nous ne voulions pas qu'ils le remplissent à leur domicile de peur qu'ils ne comprennent pas correctement certaines questions ou qu'ils ne retournent pas le questionnaire. Pour administrer notre questionnaire, nous avons demandé à l'enseignant en charge des cours de laboratoire de consacrer 20 minutes pour soumettre le questionnaire aux étudiants. Cela a été fait pendant 8 séances de laboratoire que suivent les étudiants de première année. Sur 153 étudiants qui composent les effectifs de première année, nous avons obtenu 94 questionnaires complétés. Nous présentons ci-dessous, toutes les informations recueillies auprès de notre public. Mais avant cela, il faut noter que nos graphiques sont en anglais dû au fait que nos répondants les ont remplis dans cette langue. Nous avons aussi affecté les lettres A, B, C, D et les chiffres à nos enquêtés pour garder leur anonymat.

2-3 Résultats et analyse du questionnaire

2-3-1 Informations personnelles

En ce qui concerne les réponses données à la première partie de notre questionnaire concernant les informations personnelles de chaque étudiant, on constate que la tranche d'âge des répondants se situe entre 17 à 27 ans. 76% sont de sexe féminin et 24% de sexe masculin. Cette distribution est une caractéristique actuelle générale des cours de langues de nos jours (Itma 2010). Tous nos participants vivent au Cap, un milieu hétéroglotte où ils n'ont pas beaucoup d'occasion de pratiquer la langue française au quotidien puisque l'anglais est la première langue officielle et est présent sur Internet et sur tous les produits de consommation. 53 de nos répondants ont l'anglais comme langue maternelle, 10 le xhosa, 7 le zulu, 6 le sepedi,

4 l'afrikaans, 3 le shona, 2 le mandarin, 2 le swahili, 1 le tshivenda, 1 l'allemand, 1 le ndébélé, 1 le norvégien bokmål, 1 le setswana, 1 le sotho et 1 le sotho du Nord. Parmi eux, on dénombre 80 Sud-Africains, 4 Zimbabwéens, 2 Irlandais, 1 Américain, 1 Congolais de la République Démocratique, 1 Éthiopien, 1 Indien, 1 Norvégien, 1 Tanzanien, 1 Suisse et 1 Zambien.

2-3-2 Les informations académiques

Passons à présent aux informations académiques (2^e partie) que nous avons obtenues auprès de nos enquêtés. À la question qui porte sur la durée d'apprentissage du français (question 1), on remarque que beaucoup d'étudiants apprennent le français pour leur toute première fois, respectant ainsi les recommandations de la Faculté. Cela est illustré par l'histogramme ci-dessous.

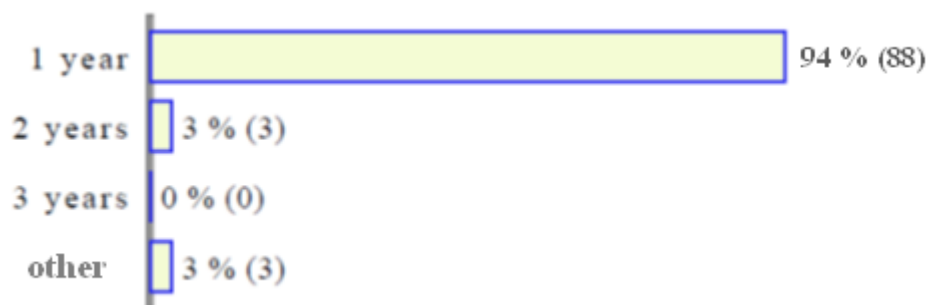


Figure 1 : Apprentissage du français en année avant l'entrée à l'Université du Cap.

À la lecture de cet histogramme, nous pouvons voir que 88 étudiants soit 94% de nos participants apprennent le français depuis 1 an, 3 soit 3% depuis 2 ans. Lorsqu'il leur est demandé toujours à cette même question 1 que s'ils n'apprennent pas le français pendant des années mentionnées plus haut, ce serait alors depuis quand, 3 autres signalent qu'ils apprennent chacun le français depuis 5 ans, l'école primaire et le lycée respectivement. Ceci semble poser un problème avec le système d'inscription puisque ce cours est réservé aux grands débutants. Certains étudiants ayant aussi mentionné qu'ils apprennent le français depuis 1 an n'ont peut-être pas su faire la différence entre l'année d'apprentissage en cours et celle déjà achevée. Le nombre d'années d'apprentissage du français par notre public étant très restreint, nous en déduisons donc que les étudiants de première année de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap seraient confrontés à des difficultés d'apprentissage parce que beaucoup embrassent le français pour leur toute première fois.

La réponse à la question concernant le choix du français (question 2) nous montre que les raisons qui ont motivé l'apprentissage du français chez notre public sont variées. C'est à cause de la beauté qu'incarne cette langue : « I think it is a beautiful language » (A25, B3, B7, B13, C18). C'est une langue qui offre des opportunités au niveau professionnel : « to be able to work for international companies » (C22, C16, C61, D50, D57), et sert à voyager : « I want to travel to Central and West Africa where French is widely spoken » (A3, A12, B15), ou à continuer avec les études : « I would like to continue my studies in Canada » (A1, A13, C2, C16). Certains étudiants disent qu'ils apprennent le français à cause de la passion qu'ils ont pour certains auteurs français : « I want to be able to read Camus and Sartre (who have always been interesting to me) in their native tongue » (C5, D6). C'est aussi pour l'amour à la culture française : « I am interested in French culture » (B18, C15, D2), et à cause des relations familiales : « my uncle and cousin are French » (A2, A83), ou tout simplement parce que cela fait partie des modules au programme et, par conséquent, est inévitable : « It was part of the requirement for the LLB degree » (D8, D16). C'est enfin par contrainte d'emploi du temps : « it was the only language that fit [*sic*] into my time table. I wanted to do Sotho primarily » (B6).

Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que notre population apprend le français non seulement pour son caractère utilitaire et pour le plaisir, mais aussi à cause de certaines contraintes. Dans la réalité des faits, si on apprend une langue par contrainte, la probabilité est très forte qu'on soit confronté à des difficultés par manque de motivation intrinsèque.

À la question de savoir quelle autre matière ils apprennent à part le français (question 3), nos répondants en citent plusieurs que nous présentons dans la suite par ordre alphabétique : l'anthropologie, la biochimie, la biologie, la chimie, la comptabilité, le droit, l'étude des médias, les études des propriétés, l'espagnol, les finances, la génétique, l'ingénierie, la linguistique, la littérature anglaise, le mandarin, les mathématiques, la microbiologie, le marketing, la musique, la psychologie, les relations internationales, le sésotho, les statistiques et le théâtre. Nous constatons qu'à côté du français, les étudiants ont encore 1, 2 ou 3 autres matières à étudier. Il nous semble que l'apprentissage de ces matières concomitamment avec le français, peut présenter une source de difficultés chez les étudiants dans la mesure où ils vont consacrer une grande partie de leur temps sur ces matières au lieu de se concentrer sur l'apprentissage du français. Il n'est pas moins important de signaler que cela fait partie de comment se structure le diplôme en Afrique du Sud.

2-3-3 Les difficultés d'apprentissage

Lorsqu'on aborde les difficultés d'apprentissage proprement dites (3^e partie) et que l'on demande aux étudiants s'ils rencontrent souvent des difficultés pendant leur apprentissage du français (question 4), beaucoup sont ceux qui acceptent qu'ils sont souvent confrontés aux difficultés comme l'indique le graphique ci-dessous.

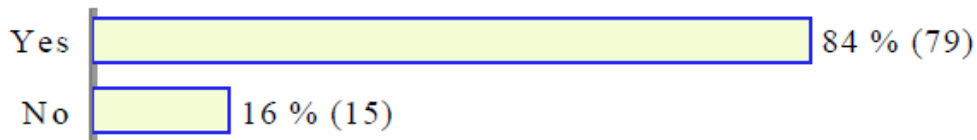


Figure 2 : Nombre d'étudiants en pourcentage éprouvant des difficultés d'apprentissage.

79 étudiants, soit 84 % de nos répondants éprouvent des difficultés contre 15 soit 16 % qui n'ont aucun problème. Cependant, nous constatons dans la suite de notre analyse que les 15 qui disent n'avoir pas de difficultés énumèrent certaines difficultés auxquelles ils sont confrontés pendant leur apprentissage.

Quant à la question d'évaluation des performances (question 5), on remarque à travers le graphique ci-dessous que les performances de certains étudiants sont très faibles :

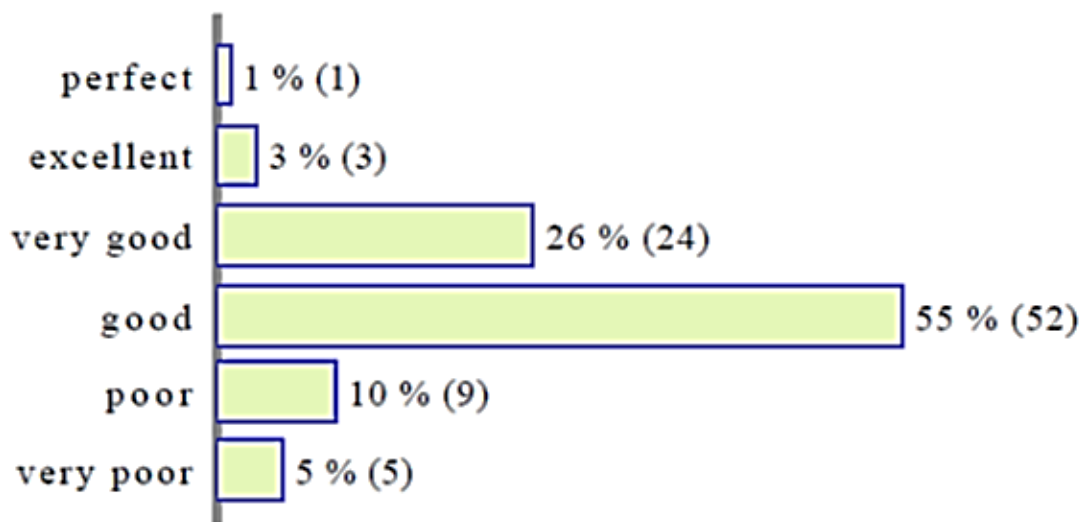


Figure 3 : Les performances des étudiants en pourcentage.

À la lecture de cet histogramme, il y a lieu de préciser qu'un seul étudiant, soit 1% affirme que ses performances sont parfaites, 3 autres soit 3% pensent que leurs performances sont excellentes, 24 soit 26% trouvent que leurs performances sont très bonnes, 52 soit 55% trouvent que leurs performances sont bonnes, 9 soit 10% pensent qu'elles sont faibles et enfin 5 soit 5% pensent qu'elles sont plutôt très faibles. Ces résultats nous poussent à dire que, quand bien même certains étudiants sembleraient être motivés à apprendre cette langue à cause de certains besoins que nous avons mentionnés plus haut, il y a toujours des obstacles qui se présentent. À travers ces différents constats, il nous paraît nécessaire dans la suite de notre analyse de voir les difficultés qui pourraient résulter du domaine de la langue et de la culture (4^e partie).

2-3-4 Difficultés liées à la langue et à la culture

- **Difficultés liées à la langue**

Lorsqu'il a été demandé aux étudiants s'ils ont des difficultés en grammaire, vocabulaire, conjugaison, et prononciation (question 6a), presque tous affirment qu'ils sont confrontés à des difficultés, ce qui est démontré par le graphique ci-dessous :

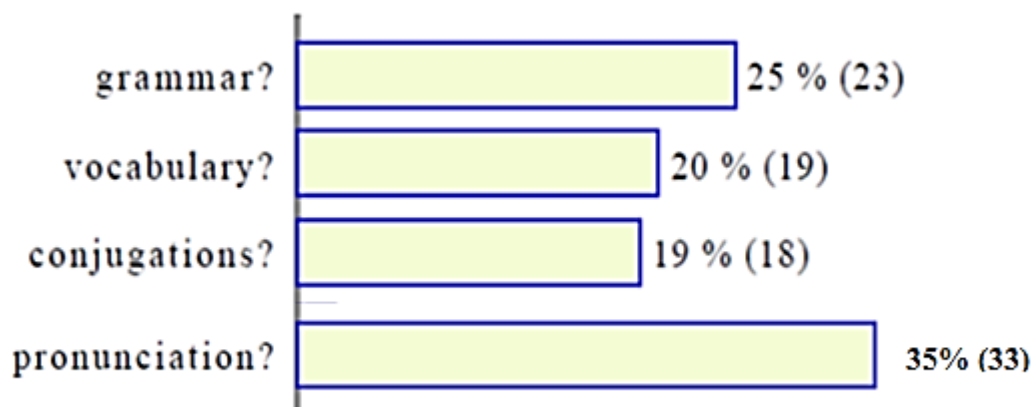


Figure 4 : Nombre d'étudiants en pourcentage éprouvant des difficultés en grammaire, vocabulaire, conjugaison, prononciation.

Au regard de ce diagramme, nous pouvons dire que 23 étudiants, soit 25% de nos enquêtés éprouvent des difficultés en grammaire, 19 soit 20% ont des difficultés en vocabulaire, 18 soit 19% sont confrontés à des difficultés dues à la conjugaison et 33 soit 35% ont des difficultés de prononciation. Il est tout de même important de signaler qu'un seul étudiant n'a pas répondu à cette question et nous en déduisons donc qu'il n'éprouve aucune difficulté à ce niveau. Notons cependant que ces pourcentages nous laissent croire que la prononciation reste la bête noire des étudiants. Il faut donc chercher les voies et moyens pour résoudre non seulement les problèmes qu'endurent les étudiants en grammaire, vocabulaire et conjugaison mais, aussi et surtout, ceux de la prononciation pour leur permettre de communiquer aisément. Comme ces étudiants éprouvent ces difficultés, il leur a été demandé ce qui pouvait en être l'origine (question 6b). Selon les informations recueillies, les origines de ces difficultés sont diverses et variées. Les enseignants participent aux difficultés que les étudiants éprouvent : « the conversation class tutor was not very helpful » (B12, C22, C24, D18). Le contact avec la langue est trop restreint : « Exposure to French environment is limited » (B6, B20, D44, D51). La langue française semble avoir une prononciation difficile : « French is difficult to pronounce. Too many pronunciations » (A31, B8, B40, C77, C94). Ce sont d'autres matières étudiées à côté du français qui posent problème : « Not enough time spent going over it as I have to focus on other subjects too » (A5). Il semble que le temps alloué est très limité : « I can't learn enough grammar in the short amount of time provided » (D2, D91), et le programme qui est lourd : « The course is too intense, I am unable to keep up » (C79, C83, D28). D'autres difficultés surgissent du fait que beaucoup d'exercices ne sont pas faits en classe : « We don't do a lot of assignments that require a vast knowledge of vocab [*sic*]. We only need to learn a bare minimum to finish our assignments » (D25). C'est surtout la différence avec l'anglais qui pose problème : « It is completely different to English. The structure of sentences is different » (B5 C10, D34), et aussi la paresse : « Laziness probably » (D11). Au vu de tous ces témoignages, nous pouvons dire que beaucoup d'éléments entrent en jeu pour freiner les étudiants quand il s'agit d'apprendre la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, la phonétique.

La réponse à la question si les étudiants sont souvent bloqués devant les mots inconnus (question 7a), comme le graphique ci-dessous le montre, beaucoup de nos répondants disent non :

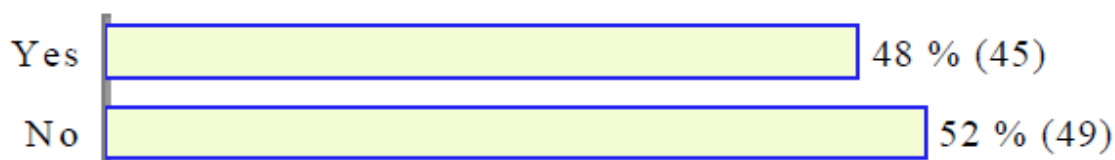


Figure 5 : Nombre d'étudiants en pourcentage bloqués devant les mots inconnus.

45 étudiants, soit 48% de nos participants, sont souvent bloqués devant les mots inconnus contre 49 soit 52%. Quand bien même ce pourcentage du « non » soit élevé, la difficulté pour les étudiants d'apprendre une langue étrangère réside en le fait que le sens des mots est difficilement identifiable. Lorsqu'il s'agit de savoir pourquoi les étudiants sont souvent bloqués devant les mots inconnus (question 7b), beaucoup signalent la non familiarité avec ces mots et aussi la confusion : « unfamiliarity and confusion, although I do attempt reading it » (A3, A22, B20, C17, C24, D31, D52, D66, D76). L'incompréhension de toute la phrase pose aussi problème : « because often I don't understand the sentence they are in » (B70). Certains pensent que leur vocabulaire est pauvre : « I have a poor vocabulary » (D13, D46, D51), ou encore parce qu'ils n'ont pas la capacité à les mémoriser : « not having a basis of how to figure out the answer, French requires that a large majority of things are committed to memory » (C82). La décomposition d'un mot pour détecter la racine est le problème majeur : « this is because I have not come to understand root words of French therefore it makes it harder to break words down so as to get an understanding of the word » (A90). Tout ceci nous amène à dire que les mots inconnus constituent une pierre d'achoppement à l'apprentissage de la langue étrangère. Il n'est tout de même pas superflu de signaler que l'incompréhension du sens d'un mot n'est pas synonyme de l'incompréhension de toute la phrase. Il serait donc important de chercher à comprendre le sens général de la phrase au lieu de s'attarder sur le sens du mot.

Par rapport au blocage mentionné ci-dessus, il a été demandé aux étudiants s'ils utilisent souvent le dictionnaire anglais/français en classe (question 8). L'histogramme ci-dessous montre qu'une majorité des étudiants ne font pas usage du dictionnaire :

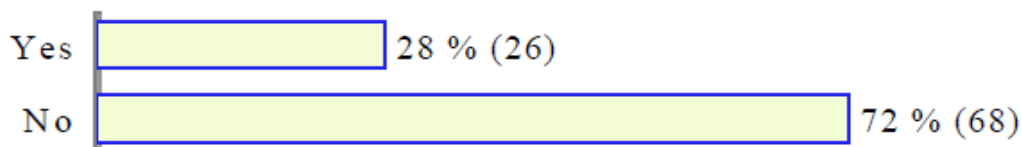


Figure 6 : Nombre d'étudiants en pourcentage utilisant le dictionnaire anglais/français en classe.

26 étudiants, soit 28% de nos participants seulement utilisent le dictionnaire pendant les cours contre 68 soit 72% qui ne l'utilisent pas. Comme la plupart de nos répondants ne font pas usage du dictionnaire, cela peut expliquer les difficultés qu'ils endurent souvent lorsqu'ils sont devant des mots inconnus.

À la question de savoir si les étudiants parlent français en classe (question 9a), beaucoup répondent que oui. Cela est représenté par le graphique ci-dessous :

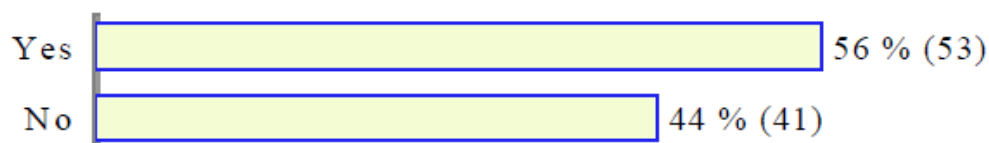


Figure 7 : Nombre d'étudiants en pourcentage parlant le français en classe.

Nous constatons que 53 étudiants, soit 56% de nos répondants parlent le français quand ils sont en classe et 41 soit 44% ne le parlent pas. Pour pouvoir communiquer en langue étrangère, les étudiants doivent non seulement parler entre eux, mais aussi avec l'enseignant en salle de classe. Ce n'est qu'en essayant de prendre la parole qu'ils pourront éviter d'être bloqués dans leur apprentissage. Les étudiants justifient le non usage du français par plusieurs raisons (question 9b). Beaucoup évoquent la peur de commettre les fautes : « the fear of being wrong and pronouncing the words incorrectly » (B21, C56, C67) ; et le manque de confiance : « I am not yet confident in my ability » (A42, B18, C1, D60, D73). On note aussi le manque de compétences de prendre la parole en public : « I guess I am intimidated by everyone else » (C52, D3, D20). Une autre difficulté résulte des enseignants qui monopolisent la parole : « the tutor or lecturer does most of the talking. We just listen » (A1). Il n'est pas sans oublier que la timidité et le manque de vocabulaire sont aussi à l'origine : « shyness and general lack of vocabulary » (A5, A30, B23, C55, D12). Ces différents témoignages nous montrent que les étudiants éprouvent des difficultés dans certains cas pendant leur apprentissage parce qu'ils

ne savent pas qu'on apprend une langue étrangère en faisant des erreurs et qu'elles ne sont pas sanctionnées. Porquier (1984) soutient cela en soulignant que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, comme celui de la langue maternelle, l'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. Il ajoute qu'on n'apprend pas sans faire d'erreurs et que les erreurs servent à apprendre.

À la question 10, presque tous les étudiants affirment qu'ils traduisent de l'anglais au français quand ils parlent ou écrivent. Une poignée seulement ne partage pas cet avis, comme le montre l'histogramme ci-dessous :

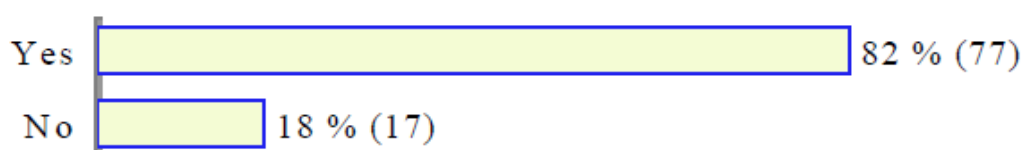


Figure 9 : Nombre d'étudiants en pourcentage traduisant de l'anglais au français lorsqu'ils parlent.

77 étudiants, soit 82% des participants traduisent souvent de l'anglais en français lorsqu'ils parlent ou écrivent. 17 soit 18% n'adoptent pas cette méthode. Malgré le fait que certaines recherches notamment celles de Nazary (2008) soulignent que la première langue joue un rôle néfaste dans l'apprentissage de la langue étrangère, elle contribue tout de même d'une manière ou d'une autre à l'acquisition de cette dernière puisque Meyer soutient à la fin de ses recherches : « The L1 plays a secondary role by helping students to anchor L2 concepts to the L1 through use of loan words, translation activities, and code switching within story telling activities » (Meyer 2008 : 157).

Lorsqu'il a été demandé aux étudiants s'ils sont souvent évalués oralement (question 11), comme l'indique l'histogramme ci-dessous, tous ne partagent pas le même avis :

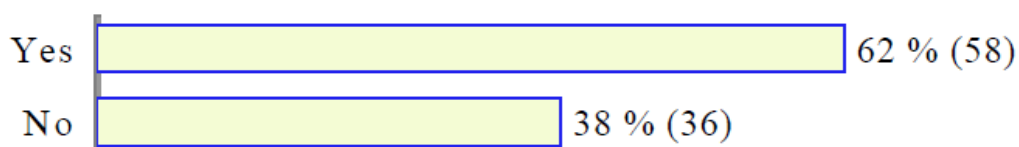


Figure 8 : Nombre d'étudiants en pourcentage évalués oralement.

58 étudiants, soit 62% affirment qu'ils ont souvent des évaluations orales alors que 36 soit 38% réfutent cette idée. Il est important de signaler ici que, dans une classe de langue étrangère, l'oral joue un rôle capital. Abliser (2012) partage cet avis car il considère l'oral comme un vecteur de tous les enseignements/apprentissages. C'est par là qu'on vérifie si l'étudiant est capable d'utiliser les outils mis à sa disposition pour communiquer verbalement. Si certains de nos répondants ont dit qu'ils ne sont pas souvent évalués oralement, peut-être qu'ils ne se rendent pas compte que l'enseignant les évalue oralement parce que l'évaluation n'est pas annoncée par peur de les inhiber.

À la question 12a, plus de la moitié d'étudiants répondent qu'ils éprouvent des difficultés pendant l'écoute. Cela est démontré par le graphique ci-dessous :

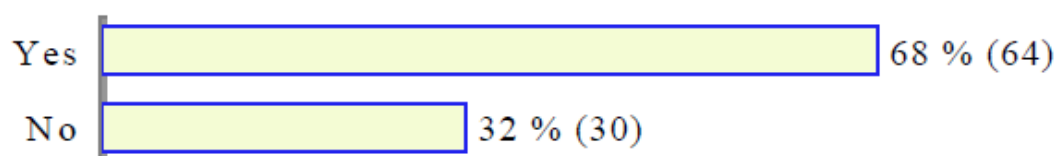


Figure 10 : Nombre d'étudiants en pourcentage éprouvant des difficultés pendant l'écoute.

Nous remarquons que 64 étudiants, soit 68% de nos participants sont en difficultés pendant les phases d'écoutes, alors que 30 soit 32% ne rencontrent aucune difficulté. Selon notre propre expérience, l'écoute est un moment très délicat dans l'apprentissage de la langue étrangère parce que les étudiants doivent entendre des voix dont ils ne sont pas familiers. Après avoir entendu, ils doivent faire des activités qui leur sont proposées, ce qui ne s'avère pas toujours facile. Dans le même sillage, Cornaire (1998) soutient que la tâche de l'étudiant de langue étrangère est tellement ardue au moment où il s'agit de démarquer des unités acoustiques, puisque pour Lhote « on n'entend et on ne reconnaît que ce qu'on a l'habitude d'entendre et de reconnaître » (Lhote 1995 : 28). Les étudiants justifient cela à la question 12b par plusieurs raisons. Beaucoup pensent que le débit est souvent rapide : « they speak too fast and the matching of the pictures to the phrases is complicated » (A73, C82, C87, D15, D61, D83, D88), ou que la voix des personnages est étrange : « the voice actors have strange accent which throws me » [*sic*] (A81, B30, B56, C7, D90). À travers ces deux témoignages, nous pouvons peut-être dire que l'une des difficultés les plus récurrentes dans l'apprentissage de la langue réside dans la rapidité par laquelle les locuteurs natifs parlent ou encore le ton qui n'est pas familier aux apprenants. Il est donc nécessaire de faire à ce que le débit soit lent pendant

l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, car Hatch (1979) cité par Cornaire (1998) précise qu'un débit lent devrait favoriser la compréhension chez l'étudiant.

Pour la question de la prise de notes (question 13a), comme l'indique le graphique ci-dessous, peu d'étudiants affirment qu'ils ont des problèmes :

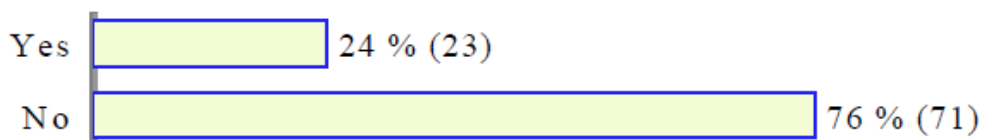


Figure 11 : Nombre d'étudiants en pourcentage ayant des difficultés pendant la prise des notes.

23 étudiants, soit 24% contre 71 soit 76% de nos répondants affirment qu'ils rencontrent des difficultés pendant la prise des notes. À la question 13b, les étudiants en difficultés pendant la prise des notes énumèrent plusieurs facteurs qui les empêchent de prendre des notes. Il s'agit pour certains d'un problème de compréhension : « not understanding what's being said, how spell words » (A66, C69), et pour d'autres la rapidité par laquelle on parle, voire l'incertitude de l'orthographe : « fast speaking or uncertainty about spelling » (B2, B34, C17, C77). Nous notons que, tant que le vocabulaire et la compréhension orale ne sont pas bien travaillés en classe, les étudiants ne pourront peut-être pas échapper aux difficultés lors des prises de notes.

Lorsqu'il est demandé aux étudiants s'ils lisent bien le français (question 14a), comme le montre l'histogramme ci-dessous, certains disent que oui et une minorité répond par la négation.

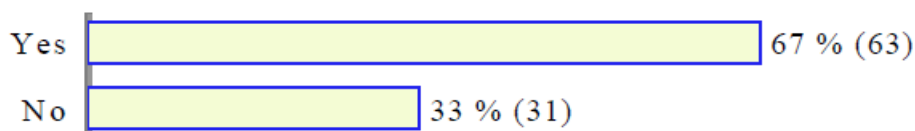


Figure 12 : Nombre d'étudiants en pourcentage lisant bien le français.

Nous constatons que 63 étudiants soit 67% de nos répondants lisent bien tout ce qui leur est proposé en français, tandis que 31 soit 33% éprouvent le contraire. Pour commenter ces résultats, nous nous référons aux travaux de Goodman cité par Itma (2010). Cet auteur distingue entre deux approches en lectures : l'approche par compétence dont l'objectif

primordial est de développer distinctement les compétences de l'écrit et de l'oral, et l'approche globale qui met l'accent sur la lecture et l'écriture ciblées. Goodman trouve que la lecture est une activité guidée par le sens dont la capacité à anticiper ce qui n'a pas été vu est primordiale pour la compréhension. Il revient donc aux enseignants d'aider les étudiants à lire pour qu'ils puissent saisir le sens général d'un texte. Pour justifier ce qui les freine en lecture (question 14b), les étudiants reviennent sur certaines difficultés que nous avons vues plus haut. Il s'agit de la phonétique ou de la prononciation : « phonetics [or] pronunciation » (C5, C18 D20) ou du vocabulaire : « lack of vocabulary » (D91) ; ou encore la structure des phrases et la grammaire : « sentence and grammar structure » (B44, B52). Une autre difficulté résulte de la première langue des étudiants : « I don't read French in French. I translate it to English directly in my head » (A88), ou tout simplement du fait que les étudiants font encore leurs premiers débuts dans l'apprentissage : « I am a beginner » (C23). Tous ces propos montrent que pour acquérir une compétence en lecture, les éléments linguistiques comme le vocabulaire, la grammaire et la phonétique doivent être sérieusement travaillés chez les étudiants.

À la question de savoir si l'anglais est utilisé pendant les cours (question 15a), comme l'illustre le graphique ci-dessous, presque tous les étudiants disent que oui :

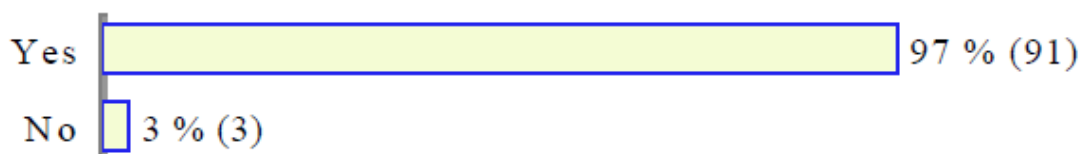


Figure 13 : Nombre d'étudiants en pourcentage affirmant l'utilisation de l'anglais pendant les cours.

Nous trouvons que 91 étudiants, soit 97% de nos participants affirment que l'anglais est utilisé pendant leurs cours contre une minorité de 3 soit 3% qui rejettent cette idée. Comme presque la totalité d'étudiants affirment que l'anglais est utilisé en classe, à la question de savoir à quel pourcentage (question 15b), comme le montre l'histogramme ci-dessous, 88 étudiants sur 94 présentent des avis partagés :

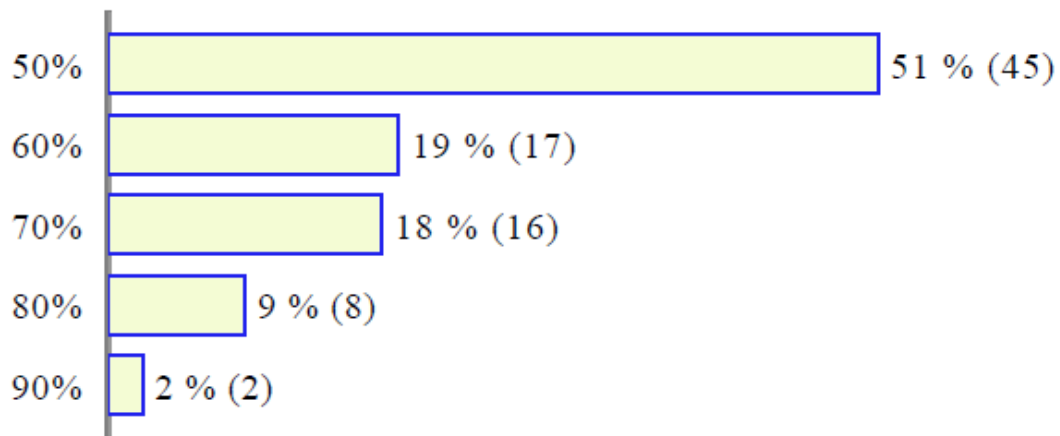


Figure 14 : Nombre d'étudiants en pourcentage présentant le pourcentage de l'utilisation de l'anglais en classe.

Le diagramme qui précède montre que 45 étudiants, soit 51% de nos enquêtés trouvent que l'anglais est utilisé à 50%, 17 soit 19% trouvent que c'est à 60%, 16 soit 18% pensent que c'est à 70%, 8 soit 9% trouvent que c'est à 80% et enfin 2 soit 2% pensent que c'est plutôt à 90%. Lorsqu'il est demandé à cette même question 15b que si l'utilisation de l'anglais ne se situe pas dans les marges évoquées plus haut, ce serait alors à quel pourcentage, les 6 étudiants qui n'ont pas répondu à la question 15a avancent les réponses diverses et variées : « in tutorial about 3%, in lectures 30%, in conversation class 10% of the time. On average therefore English is used less than 50% of the time » (C71), « about 40% » (B39), « maybe less, just repeat things in French » (A63) ou : « less than 50%, maybe 30% » (A5) ou encore « maybe less than 50% but not much less » (D4). Certains s'abstiennent à avancer un pourcentage : « n/a » (B91). Au regard de ce qui précède, quand bien même certains étudiants ne donnent pas de réponse, nous pouvons dire que l'utilisation de l'anglais est équilibré avec le français en classe. Ceci justifie sans doute l'importance de la première langue en classe de langue étrangère. Justement, à la question 16, presque tous nos répondants apprécient le rôle que joue l'anglais dans leurs salles de classe, comme le montre le graphique ci-dessous.

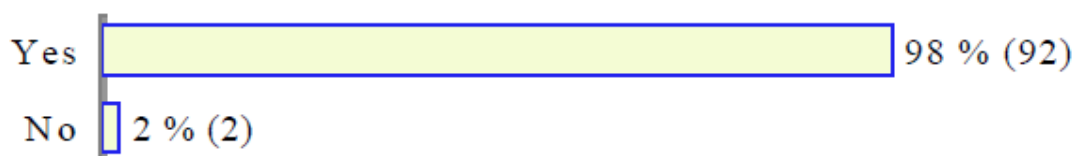


Figure 15 : Nombre d'étudiants en pourcentage appréciant l'utilisation de l'anglais en classe.

92 étudiants, soit 98% de nos répondants contre 2, soit 2% seulement pensent que l'anglais joue un rôle de premier plan pendant leurs cours de français. Quand bien même certaines recherches comme celles de Nazary (2008) et de Kavaliauskienė (2009) rejettent l'utilisation de la première langue en classe de langue étrangère, ce pourcentage élevé prouve qu'elle a une place non négligeable. Quand il a été demandé aux étudiants de justifier leur réponse, cela a donné l'occasion à beaucoup d'exprimer vraiment ce qu'ils ressentent par rapport à l'utilisation de l'anglais. Les raisons qu'ils avancent sont diverses et variées. L'anglais permet d'éviter la confusion et d'expliquer certains concepts : « explaining French words in French would lead to more confusion. I speak English, so if I need to understand a French word or concept English would be the only language which could be used to convey the idea to me » (A3, A12 C22, C26, D5), il joue aussi un rôle très important pour les explications des règles de grammaire : « since I am doing initial French, the teacher has to use English in order to explain grammar etc. » (B 83, D77), ou encore pour éviter de plonger l'apprentissage dans le néant : « If French is used throughout the class then we wouldn't understand and that would defeat the purpose of being in class to learn » (A45, A65, A68, D2). Quand bien même la méthode traditionnelle n'est pas utilisée à l'Université du Cap, ces quelques témoignages semblent la mettre en cause. La méthode traditionnelle voudrait que l'apprentissage se fasse purement et simplement dans la langue cible (Germain 1993). Notre public trouve nécessaire l'utilisation de l'anglais dans le but d'expliquer certains concepts et certaines structures grammaticales. Cependant, il n'est pas moins important de signaler que cette utilisation doit se faire de manière modérée, pour permettre aux étudiants d'acquérir de véritables compétences de communication que prône le CECR.

- **Difficultés liées à la culture**

Quant à la question des différences culturelles (question 17a), presque tous nos répondants ne trouvent aucun problème lorsqu'il s'agit d'interagir avec les camarades de classe des autres cultures, comme le montre l'histogramme ci-après :

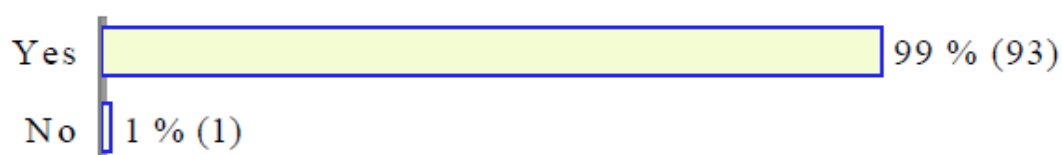


Figure 16 : Nombre d'étudiants en pourcentage interagissant avec les camarades des autres cultures.

93 étudiants, soit 99% de nos enquêtés interagissent facilement avec leurs homologues des autres cultures. Ce taux élevé confirme l'importance de l'interculturel dans la classe de langue. Il n'est pas négligeable de signaler qu'un seul étudiant soit 1% dit qu'il n'interagit pas avec ses camarades des autres cultures. Il justifie cela à la question 17b par le fait qu'il est peu sociable : « I'm very anti-social » (C52). Cette réponse nous montre combien de fois l'apprentissage de la langue pourra être difficile pour lui car, comme le souligne Denis

« le cours de la langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres modes de vie...Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture » (Denis 2000 : 62).

En refusant donc la socialisation, il n'interagit pas avec l'Autre, ce qui constituerait un frein dans l'apprentissage.

Les étudiants ont été également interrogés sur les documents ou les sujets qui ont trait à la culture française (question 18a). Beaucoup semblent ne pas avoir de problème en ce qui concerne la culture française pendant les cours, c'est ce que nous montre le graphique ci-dessous :

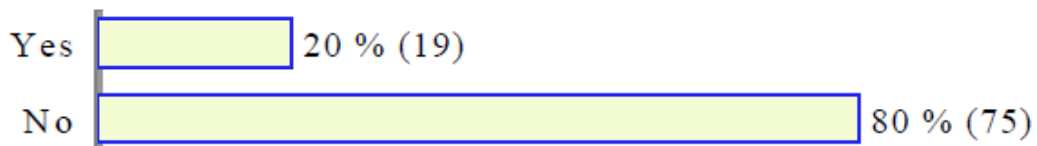


Figure 17 : Nombre d'étudiants en pourcentage n'ayant aucun problème en ce qui concerne les documents ou les sujets qui ont trait à la culture française.

19 étudiants, soit 20% de nos répondants ont des difficultés lorsqu'on aborde en classe un aspect ou des sujets en relation avec la culture française. 75 étudiants, soit 80% ne partagent pas cet avis. Ceux qui éprouvent des difficultés expliquent cela (question 18b) par le fait qu'apprendre une langue étrangère ne signifie pas s'intéresser à la France ni à sa culture : « I have no interest in France or French culture, the reason I study French is to interact more easily an all French countries, especially African ones » [sic] (D20) ou par le fait qu'on est novice à

la culture française : « I know nothing about the French culture » (B2, B5 C33). L'apprentissage du FLE étant basé en bonne partie sur la diversité des cultures françaises et francophones ce désintéressement à la culture française par les étudiants constituerait une difficulté majeure à l'acquisition de la langue française.

Après avoir détecté ce qui freine les étudiants sur le plan de la langue et de la culture, il nous a semblé aussi important de nous pencher sur leurs comportements face à leur apprentissage (5^e partie).

2-3-5 Difficultés liées aux étudiants

Entamons à présent les difficultés qui proviennent des étudiants. Les réponses à la question de la motivation (question 19a), montrent sur l'histogramme ci-dessous que beaucoup d'étudiants sont souvent motivés dans leur apprentissage :

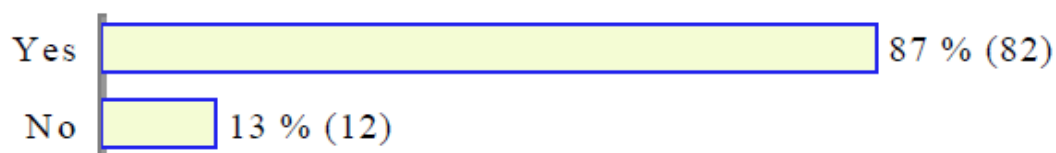


Figure 18 : Nombre d'étudiants en pourcentage motivés pendant l'apprentissage du français.

82 étudiants, soit 87% de nos participants éprouvent de la motivation lorsqu'ils apprennent le français. Par contre, une minorité de 12 soit 13% n'ont aucune motivation pour apprendre le français. Il est intéressant de souligner que nous avons à faire à un public qui semble être conscient de son apprentissage malgré le fait qu'il est souvent confronté à des difficultés. Le seul fait que beaucoup de nos répondants soient motivés prouve qu'ils peuvent surmonter certaines de leurs difficultés. Par contre, ceux qui ne sont pas motivés évoquent plusieurs raisons (question 19b). Il s'agit pour certains, de l'environnement où se déroule l'apprentissage qui est à l'origine : « there are none of my close friends or people in my learning and res environment studying French and it's hard when no-one knows what's happening » (C10, D14, D89). Les notes aux évaluations participent aussi à la démotivation des étudiants : « I was at first, but as the course dragged on I started to encounter a serious lack of motivation, primarily because even when I gave a lot of effort-I would still receive the same mark » (B7). D'autres ne savent pas réellement ce qui se passe : « I am mostly confused and lost » (C14, B5). Certains de ces propos recueillis nous laissent comprendre l'importance

pour l'enseignant de clairement définir les objectifs de l'évaluation et de distribuer aux apprenants la grille d'évaluation pour les guider dans la réalisation des tâches.

À la question de savoir si les étudiants posent des questions pendant les cours (question 20a), comme le montre le diagramme ci-après, les réponses obtenues prouvent que beaucoup prennent l'initiative :

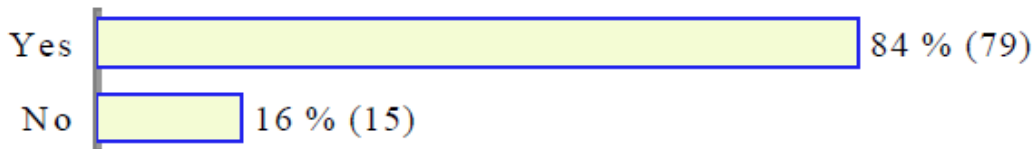


Figure 20 : Nombre d'étudiants en pourcentage posant des questions pendant les cours.

79 d'étudiants, soit 84% de nos enquêtés ont l'habitude de poser des questions en classe alors que 15 soit 16% ne le font pas. Lorsqu'on cherche à connaître les causes (question 20b) certains évoquent la timidité « I'm shy » : (A8, A22, B8, B5, C30, D16, D83) ou l'environnement spatial : « class environment is intimidating » (C8, C73). Pour d'autres, c'est tout simplement de la fatigue due aux heures des cours : « I am often tired to asked questions because the tutorials are every morning » (A4, B30). D'après notre propre expérience, les étudiants doivent être sensibilisés à la prise de parole en classe. Au cas contraire, ils n'avanceront pas dans leur apprentissage.

Pour ce qui est du stress (question 21a), on note qu'un peu plus de la moitié des étudiants disent qu'ils ne sont pas souvent stressés pendant leur apprentissage, comme l'indique le graphique ci-après :

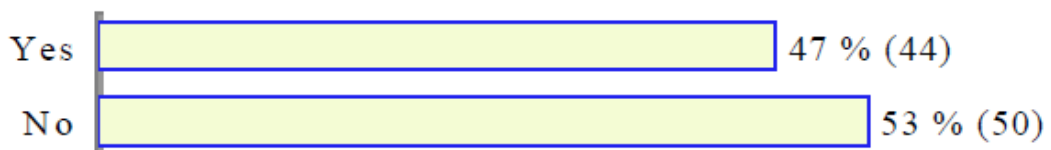


Figure 21 : Nombre d'étudiants en pourcentage n'éprouvant pas de stress pendant leur apprentissage du français.

44 étudiants, soit 47% de nos répondants éprouvent le stress lorsqu'ils apprennent le français. Par contre, 50 soit 53% ne sont pas souvent stressés. Ceux qui en sont victimes évoquent à la question 21b des raisons diverses. Il y a la peur de l'échec et surtout celle d'avoir gaspillé de l'argent :

« If I do not do well I will have let down my family and friends, and wasted money which is stressful at the moment because my father died (the breadwinner) and my mother is leaving the country, so money is tight and my stress levels are high ». (B13)

Il y a la charge du travail qui apporte aussi le stress : « large body of work, understanding, committing to memory, assessment and intensive time require for tutorials » (B16, C17), ou les devoirs : « when it comes to assignment deadline, orals and tests » (A12, B79, B88). Une autre cause c'est que les étudiants ne comprennent pas cette langue : « it's hard to study something you do not understand » (A8, A11, C2, C5). Tous ces témoignages montrent qu'il y a un certain nombre d'étudiants qui sont stressés pendant leur apprentissage.

Après avoir cerné les difficultés qui résultent des étudiants, il nous a semblé nécessaire de les interroger sur l'attitude des enseignants et de voir aussi si les ressources sont mises à leur disposition pour faciliter leur apprentissage.

2-3-6 Difficultés liées aux enseignants et aux ressources

- **Difficultés liées aux enseignants**

Plantevin- Yanni (2001) soutient que la relation affective entre les étudiants et les enseignants est susceptible d'encourager à progresser et rend l'apprentissage agréable. Tel semble être le cas chez notre public. À la question (22a) beaucoup d'étudiants affirment que la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants a un impact sur leur apprentissage. Cela est démontré par l'histogramme ci-dessous :

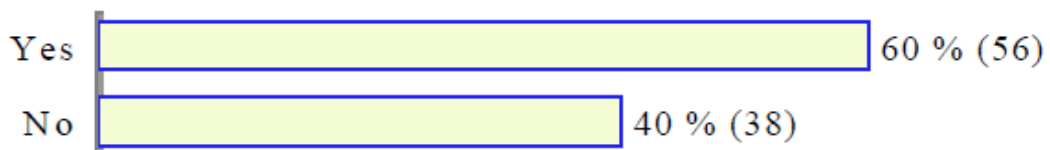


Figure 22 : Nombre d'étudiants en pourcentage affirmant l'impact de la relation qu'ils entretiennent avec les enseignants dans leur apprentissage.

56 étudiants, soit 60% de nos répondants trouvent que la relation entre eux et leurs enseignants affecte leur apprentissage. Par contre, 38 soit 40% ne sont pas de cet avis. Plusieurs études notamment celles d'Itma (2010) que nous avons mentionnées dans notre cadrage théorique montrent que dans l'apprentissage de la langue étrangère, si les relations qu'entretiennent les enseignants et les étudiants ne sont pas bonnes, cela va affecter négativement l'avancement

des étudiants. Par contre, une bonne relation motive les étudiants à bien apprendre. Notre public s'est penché à donner des explications par rapport à cette relation (question 22b). La bonne relation leur permet de poser des questions sans avoir peur : « I feel my lecturer is approachable and hence I am less afraid to ask questions about work covered or other elements of the course » (A3, A22, A44, C62, D32). Cela les encourage : « [the teacher] is very relaxed and accompanying, in turn this encourages me to want to know more » (B30, B45). Quand bien même la bonne relation entre les enseignants et les étudiants participe à un bon climat dans l'apprentissage, la mauvaise relation freine les étudiants d'exprimer leur ressenti :

« The lecturer is always happy, helpful and easy going so she makes you feel like you can approach her and ask questions whereas my tutor was the opposite so I felt as though I couldn't ask questions or say what I'm thinking » (C13),

ou encore « our tut [*sic*] and lecture lecturers are easy to communicate with. In contrast, our language lab lecturer is just terrible at engaging or communicating what happening. Hence, especially during lab tests, everything just go haywire » (C87). Tous ces propos avancés par les étudiants viennent une fois de plus confirmer qu'un bon apprentissage ne peut se faire que lorsqu'il y a une bonne relation entre les étudiants et les enseignants. Au cas contraire, les étudiants vont peut-être sombrer dans des difficultés.

Quant à la question 23a, on note à travers le graphique ci-dessous que les méthodes qu'adoptent les enseignants dans leurs salles de classe sont en majorité jugées bonnes par les étudiants :

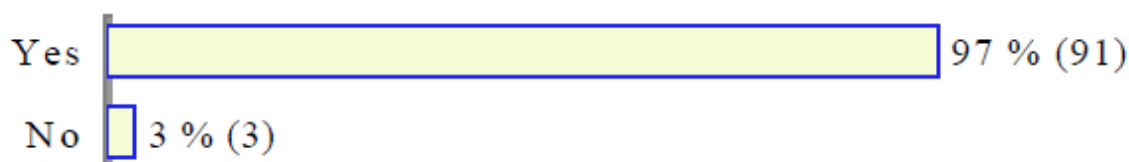


Figure 23 : Nombre d'étudiants en pourcentage appréciant les méthodes qu'adoptent les enseignants pour enseigner.

91 étudiants, soit 97% de nos enquêtés apprécient la manière donc les enseignants dispensent leurs cours. Par contre, 3 soit 3% ne partagent pas cet avis. D'après notre propre constat, une bonne méthode pédagogique constitue aussi un bon facteur de motivation chez les étudiants. Par ailleurs répondant à la question 23b, certains répondants accusent les enseignants de leur rapidité pendant les cours : « she goes

through the lectures too quick. Sometimes feels rushed » (B8, C10). Ils trouvent que les enseignants ne font pas usage de tout le temps qui leur est imparti : « she does not make use of the whole period but usually uses 30 minutes instead of 45 to present a lesson. I don't get what the rush is ! » (C16). Ces jugements négatifs à l'endroit des enseignants peuvent être à l'origine des difficultés des étudiants. Lorsque les étudiants sont invités à faire des recommandations à ce sujet (question 24c), ils proposent plusieurs pistes : il s'agit, selon eux, d'avoir un bon tuteur pour les séances de laboratoire : « get a better language lab tutor that knows how to inform students about what is actually supposed to be happening and what is expected during lab/lab test session » (C27). Il s'agit aussi d'aller lentement et de bien expliquer le cours : « slow down the course, use the whole lecture slot and don't rush through. There might be students that don't get what the lecturer is saying so explain explain explain [*sic*] » (B5). Il s'agit enfin de les aider, voire même avec les cours extrascolaires : « more support and help, perhaps even an extra, optional 'home-work and revision' slot in the day where one could go ask questions and get help » (C8). Ce n'est qu'en prenant en considération ces souhaits des étudiants qu'ils pourront progresser dans leur apprentissage.

En analysant la question 24, on note à travers le graphique ci-après que les enseignants assistent régulièrement les étudiants au moment où ils ont besoin de l'aide quand ils sont en difficultés, ce qui semble contredire ce que certains d'entre eux ont souligné dans ce qui précède :

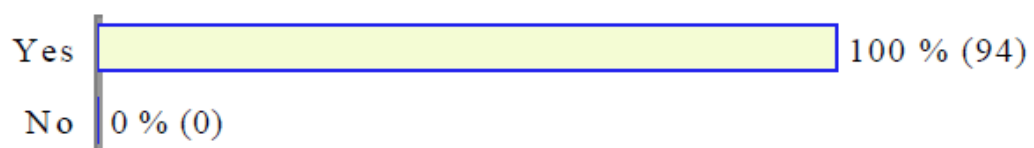


Figure 24 : Nombre d'étudiants en pourcentage assistés par les enseignants pendant leur apprentissage.

94 étudiants, soit 100% de nos répondants affirment qu'ils sont souvent assistés par leurs enseignants lorsqu'ils ont besoin de l'aide pour progresser dans leur apprentissage. Ce taux prouve que les enseignants prennent au sérieux l'éducation des étudiants et veulent vraiment les faire sortir des difficultés qu'ils rencontrent quotidiennement dans leur apprentissage.

Quant à la question de l'évaluation des performances des enseignants (question 25), comme le montre le graphique ci-après, les avis sont partagés :

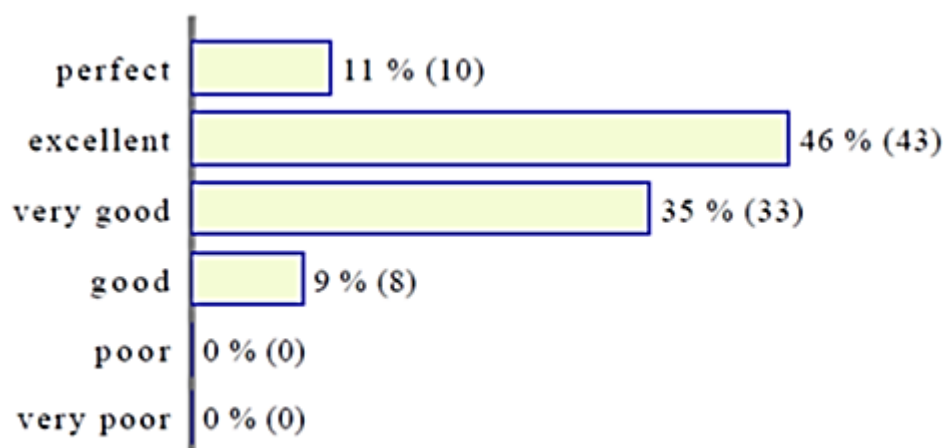


Figure 25 : Nombre d'étudiants en pourcentage évaluant les performances des enseignants.

À la lecture du diagramme ci-dessus, on note que 10 étudiants, soit 11% de nos participants trouvent que les performances des enseignants sont parfaites, 43 soit 46% pensent qu'elles sont plutôt excellentes, 33 soit 35% signalent que c'est très bien, 8 soit 9% soutiennent que c'est bien, aucun étudiant ne trouve que c'est mal ni très mal. Il est à bien noter que, quand bien même certains étudiants répondant à la question 23a n'ont pas apprécié la manière dont les enseignants dispensent les cours, ici, ils ne remettent pas en cause leurs performances ; cela sans doute par manque de sophistication cognitive.

- **Difficultés liées aux ressources**

Examinons à présent les difficultés engendrées par les ressources. Par rapport au manuel (question 26a), on note à travers l'histogramme ci-dessous que certains ne répondent pas aux attentes des étudiants :

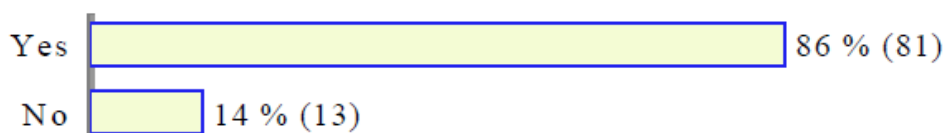


Figure 26 : Nombre d'étudiants en pourcentage appréciant le manuel utilisé en classe.

Cet histogramme montre que 81 étudiants, soit 86% de nos enquêtés apprécient les manuels utilisés en classe, tandis que 13 soit 14% ne sont pas de cet avis. Presque tous nos répondants qui n'apprécient pas les manuels accusent à la question 26b *Alter Ego* qui, selon eux, apporte beaucoup de confusions : « *Alter Ego is terrible, very confusing* » (A42 A45, C10, C15 D18). Ce manuel est mal structuré : « *I like lists. Alter Ego doesn't have many [sic], and it's hard to find the passage of something, the grouping is strange* » (B12). Ce manuel n'a pas de passage de référence en anglais et n'est pas jugé adapté à certains étudiants de première année « *The Alter Ego textbook is difficult to understand because it is entirely in French and we have only just begun learning the language* » (B61, C65). L'expérience montre que le manuel en classe de langue joue un rôle non négligeable dans la motivation des étudiants et que lorsqu'un manuel est mal structuré ou quand il ne répond pas aux attentes des étudiants, ces derniers cèdent au découragement.

Pour ce qui concerne les ressources multimédias (question 27a), comme l'indique le diagramme ci-dessous, presque tous les étudiants affirment qu'elles sont mises à leur disposition :

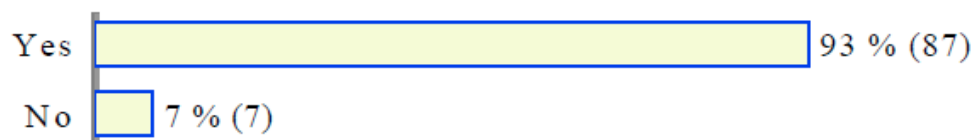


Figure 27 : Nombre d'étudiants en pourcentage affirmant la disponibilité des ressources multimédias.

On remarque à travers l'histogramme ci-dessus que 87 étudiants, soit 93% de nos répondants affirment qu'ils ont accès aux ressources multimédias pendant leurs cours. Par contre, une petite minorité de 7 soit 7% réfutent cette idée. L'expérience de nos jours montre que les nouvelles technologies jouent un rôle indispensable dans l'enseignement des langues. Quand bien même certaines ressources multimédias sont disponibles, à travers le graphique ci-dessous, quelques étudiants trouvent à la question 27b qu'elles ne sont pas de bonne qualité.

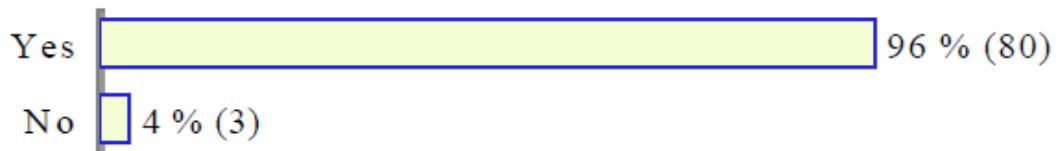


Figure 28 : Nombre d'étudiants en pourcentage appréciant la qualité des ressources multimédias.

80 étudiants, soit 96% de nos enquêtés trouvent que les ressources multimédias qu'ils utilisent sont de bonne qualité. 3 soit 4% pensent plutôt le contraire. Ces derniers justifient la mauvaise qualité des ressources multimédias à la question 27c par le fait qu'elles sont trop molles et rapides : « They are soft and fast » (B18, B31), ou par le fait que vula qui est la plate-forme de l'université est la seule ressource utilisée : « Well vula is the only multi-media thing we use. I don't think that is super amazing » (C6). Lorsque les ressources multimédias ne sont pas de bonne qualité, cela constitue un handicap à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère dans la mesure où elles ne donneront pas d'informations claires aux étudiants.

À la question des recommandations pour l'amélioration de l'offre pédagogique (question 28), les étudiants font plusieurs suggestions : il s'agit pour plus de 80% de revoir les cours de conversation qui, selon eux, n'ont pas été bénéfiques tout au long du premier semestre alors que leur objectif premier d'apprendre la langue est pour pouvoir communiquer : « perhaps take one of the tutorials away and replace with another conversation class. Think that the actual speaking of French is very crucial aspect in the learning of language ». Il s'agit pour l'enseignant des cours de conversation de les aider et de bien structurer ces cours : « our conversation class was not very good. I think it is a great idea, and would like to speak more French, but I thought the con. [sic] class needed more structure. I did not find our teacher helpful » (A78). Il s'agit également de revoir les heures de grammaire qui, selon eux, semblent stressantes : « don't cover as much grammar as you did in the first semester because it is quite overwhelming » (B84, C66). Il s'agit de réduire la vitesse des cours : « slow down the pace we are required to learn » (A5, B2). Il s'agit également de mettre sur pied certains enseignements qui pourront aider les étudiants en difficultés : « they could introduce a French plus class that would help those who are experiencing difficulties with learning the language » (D14). Il s'agit, en plus de leur manuel de grammaire, de mettre sur pied d'autres manuels qui répondent à

leurs attentes : « A French book for traditionally English speakers to make the transition easier » (C64). Il s'agit enfin pour les enseignants de bien se comporter face aux étudiants : « as stated earlier, the lab tutor need to improve her manner of addressing students » (B32). Ce n'est qu'en prenant en considération tous ces souhaits que l'enseignement/apprentissage pourra se dérouler dans de bonnes conditions en permettant en même temps aux étudiants de ne plus sombrer davantage dans des difficultés.

3. Entretien avec les enseignants de la première année de français

3-1 Notre deuxième outil d'enquête : l'entretien

Outre les étudiants, nous avons également voulu interroger les enseignants. Pour obtenir le point de vue des enseignants sur les pratiques d'apprentissage des étudiants, nous avons utilisé l'entretien. Le questionnaire et l'interview ont été utilisés de manière intégrée comme composante d'une seule et même enquête (Blanchet, Gotman 2007). Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi l'entretien semi-directif parce qu'il paraît adapté à nos enquêtés, leur donnant la possibilité de s'exprimer librement et en nous permettant en même temps d'orienter notre débat autour des grands axes de notre guide d'entretien.

Comme pour le questionnaire, nous nous sommes appuyé sur la troisième partie de notre cadrage théorique pour concevoir notre guide d'entretien (voir annexe 2). Les mêmes grandes parties mentionnées au questionnaire y figurent. Mais cette fois-ci le nombre de questions posées n'est pas le même. La première partie comprend une seule question (question 1) : il s'agit des informations concernant la nationalité, la langue maternelle, les autres langues à part la langue maternelle, la qualification et la spécialité de chaque enseignant. La deuxième partie comporte 4 questions : les raisons d'enseigner le français font l'objet de la question 2, et la question 3 porte sur les années d'enseignement de chaque enseignant. On interroge les enseignants sur les compétences qu'ils développent chez les étudiants, et puis les séminaires de formations font l'objet de la question 5. La troisième partie quant à elle, comprend 2 questions : on cherche à savoir auprès des enseignants si les étudiants éprouvent des difficultés pendant leur apprentissage (question 6). La question 7 s'attelle sur les performances des étudiants. La quatrième partie totalise 10 questions : la question 8 porte sur les difficultés en grammaire, vocabulaire, orthographe, phonétique et conjugaison, et on interroge ensuite les enseignants sur l'utilisation du dictionnaire en classe par les étudiants (question 9). L'attitude

des étudiants face à des mots inconnus fait l'objet de la question 10. Les enseignants sont ensuite interrogés sur l'attitude des étudiants face à un document audio (question 11), et la question 12 porte sur la prise des notes. À la question 13, on cherche à savoir si les étudiants ont des difficultés en lecture. L'utilisation de l'anglais en classe par les enseignants fait l'objet de la question 14, et on les interroge par la suite sur les différences culturelles en salles de classe (question 15). Quant à la question 16, elle porte sur les aspects de la culture française. D'autres difficultés pouvant provenir de la langue et de la culture font l'objet de la question 17. La cinquième partie comporte 2 questions : on cherche à savoir auprès des enseignants si les étudiants ont de l'intérêt pour leurs cours (question 18), et la question 19 porte sur les effectifs. La sixième et dernière partie quant à elle, comprend 7 questions : on interroge les enseignants sur les relations qu'ils entretiennent avec les étudiants (question 20), on s'attelle sur les méthodes utilisées par les enseignants (question 21), et les stratégies d'apprentissage font l'objet de la question 22. On interroge les enseignants sur leurs propres performances (question 23). Quant à la question 24, on cherche à savoir si les manuels sont mis à la disposition des enseignants pour dispenser leurs cours ; et si tel est le cas, on cherche aussi à savoir si ces manuels répondent aux attentes des étudiants (question 25). Les ressources multimédias font l'objet de la question 26, et on termine par les suggestions des enseignants (question 27).

Nous avons rédigé un mail demandant à sept enseignants de participer à notre étude. Le premier mail rédigé n'avait pas apporté les fruits escomptés parce que deux enseignants seulement avaient donné leur accord. Nous avons jugé ce nombre très restreint et avons donc rédigé un second mail qui a suscité cette fois-ci l'attention de deux autres et qui, eux aussi, ont répondu favorablement à notre demande.

Notre échantillon comprend trois femmes et un homme. Trois sont d'origine française et une d'origine suisse-sud-africaine. Ils sont tous titulaires de diplômes universitaires du second cycle et ont entre 1 à 6 ans d'ancienneté dans l'enseignement. Un d'entre eux participe régulièrement à des séminaires de formation. Trois autres n'y ont jamais participé. Ils ont presque les mêmes motivations pour enseigner le français. C'est surtout l'amour pour cette langue. Presque tous les quatre enseignants cherchent à développer chez les étudiants les quatre compétences de communication prônées par le CECR. Le tableau ci-dessous illustre de façon schématique le profil de nos interviewés. Rappelons que dans ce tableau, nous avons préféré représenter chaque enseignant par les lettres EA, EB, EC, ED pour préserver leur anonymat.

	EA	EB	EC	ED
Nationalité	française	française	Suisse-sud-africaine	français
Sexe	féminin	féminin	féminin	masculin
Langue maternelle	français	français	afrikaans/anglais	français
Autres langues	un peu d'anglais, un peu d'allemand	anglais	français, un peu d'allemand	anglais
Qualification	Master 2 (FLE)	Master 1(FLE)	Master 2 (FLE)	Master 2 (sport et développement)
Spécialité	FLE	FLE	FLE	sport/ FLE
Expérience	1 an	6 ans	3 ans	4 ans

Figure 29 : Tableau présentant le profil de nos interviewés.

3-2 Réalisation des entretiens

Nous avons opté pour des entretiens enregistrés. Nous aurions pu utiliser d'autres méthodes comme, par exemple, la prise des notes. Pendant la prise des notes, l'interviewé peut parler rapidement et certains éléments qui seraient importants à la recherche peuvent échapper au chercheur. Nous avons jugé nécessaire de procéder par l'enregistrement parce que cela « présente l'avantage d'être une technique simple, plus discrète et plus efficace » (Yiboe 2010 : 65).

Il était vraiment difficile pour nous de trouver du temps libre qui convenait à nos enquêtés pour effectuer nos entretiens. Les enseignants avaient des programmes chargés parce que notre enquête s'est déroulée en fin avril et à moins de trois semaines du début des examens du

premier semestre à l'Université du Cap, chaque enseignant se battant à ce moment-là pour essayer d'achever son programme. Un autre problème était celui de l'espace où devait se dérouler les entrevues car le bureau du technicien du laboratoire de langues sollicité pour la circonstance était, lui aussi, occupé pendant certaines heures. Nous ne pouvions pas effectuer ces entretiens dans les bureaux des enseignants parce que la majorité d'entre eux partage le même bureau et aussi parce que l'appareil enregistreur non portable qui devait nous servir se trouvait dans le bureau du technicien du laboratoire de langue. Ce bureau nous semblait être le seul endroit pour mener notre enquête parce qu'il est plus ou moins calme et moins formel. Nous avons donc réalisé tous nos entretiens dans le bureau du technicien du laboratoire de langue. Toutes ces interviews ont été réalisées en 4 jours (un jour pour chaque enseignant) et pendant 121 minutes pour tous les enseignants. Nous étions assisté techniquement par le technicien du laboratoire de langues.

Avant de commencer les enregistrements proprement dits, le technicien manipulait les appareils et nous faisait un geste de la main pour nous signaler que tout était prêt et que nous pouvions commencer. Nous débutions chaque entretien par des explications détaillées : le motif, l'objectif, les grandes articulations de notre guide d'entretien tout en garantissant la confidentialité des informations des participants.

Nous avons écouté en intégralité plusieurs fois tous les entretiens puis nous les avons transcrits (voir annexe 3). Nous avons rencontré plusieurs difficultés dans l'identification de certains mots et expressions incompréhensibles. Nous avons remplacé ces mots et expressions par des crochets encadrant les points de suspension. Le contenu des entretiens présente les pratiques d'enseignement des enseignants ainsi que les pratiques d'apprentissage des étudiants. Nous présentons dans ce qui suit les résultats et les analyses de nos entretiens.

3-3 Résultats et analyse des entretiens

3-3-1 Informations personnelles

Pour ce qui est des informations personnelles des enseignants de la première partie de notre guide d'entretien, les réponses obtenues (question 1) montrent que les enseignants (EA), (EB et ED) sont d'origine française et ont pour langue maternelle le français. L'enseignant (ED), quant à lui, est d'origine suisse-sud-africaine et a pour langues maternelles l'afrikaans et l'anglais. A part leurs langues maternelles, ils parlent encore tous une ou deux autres langues. Trois ont une qualification en FLE et un en sport. 3 sont spécialisés en FLE et 1 en sport et

FLE. Comme tous nos répondants parlent anglais, cela constitue donc un bon moyen pour transmettre le message aux étudiants dont leur première langue de scolarisation est l'anglais. Il nous a semblé pertinent dans la suite de nos entretiens de nous attarder sur les informations académiques (2^e partie).

3-3-2 Les informations académiques

À la question de savoir pourquoi les enseignants ont choisi d'enseigner le français (question 2), plusieurs raisons sont évoquées. Il y a d'abord l'amour pour l'enseignement du français, ensuite le fait qu'on a appris en français, et enfin le désir de se réorienter dans un autre domaine. Lorsqu'il est demandé aux enseignants depuis combien d'années ils enseignent (question 3), on comprend dans leur propos qu'ils n'ont pas tellement beaucoup d'années d'expériences. En effet, le plus expérimenté a 6 ans (EB), les deux autres suivent avec 3 et 4 ans chacun (EC, ED), et le dernier a 1 an (EA). Quant à la question des compétences (question 4), les enseignants (EB et EC) disent qu'ils développent chez les étudiants les compétences langagières prônées par le CECR. Il s'agit de la compréhension écrite, la compréhension orale, la production orale, la production écrite et l'interaction. L'enseignant (EA) quant à lui, parle des compétences linguistiques, culturelles et de l'interaction. Pour l'enseignant (ED), il développe chez les étudiants les compétences de compréhension. Il faut noter que dans une classe de FLE, c'est en développant les compétences prônées par le CECR que les étudiants pourront acquérir la compétence à communiquer langagièrément.

À la question de savoir si les enseignants participent aux séminaires de formation (question 5), un seul enseignant (ED) affirme qu'il participe aux séminaires de formation et cela depuis 2010. Les trois autres affirment qu'ils ne participent pas aux séminaires. Or les séminaires sont une opportunité pour approfondir des connaissances dans les domaines qu'on ne maîtrise pas totalement.

Après les informations académiques, nous avons jugé nécessaire d'interroger les enseignants sur les difficultés d'apprentissage (3^e partie).

3-3-3 Les difficultés d'apprentissage

Selon notre constat, les difficultés d'apprentissage sont récurrentes chez les étudiants, c'est pourquoi nous avons cherché à savoir auprès des enseignants si ceux de première année de la section de français de l'Université du Cap en éprouvent (question 6). Ils ont tous affirmé que

leurs étudiants sont confrontés quotidiennement à des difficultés dans leur apprentissage. En ce qui concerne la performance des étudiants (question 7), certains enseignants ont affirmé que la performance des étudiants est bonne. Nous pouvons donc dire que les enseignants essaient par tous les moyens de surmonter les difficultés que les étudiants éprouvent dans leur apprentissage.

La suite de notre analyse, portant sur les éléments de la langue et de la culture (4^e partie), nous permet de continuer à cerner les difficultés des étudiants.

3-3-4 Difficultés liées à la langue et à la culture

- **Difficultés liées à la langue**

Passons maintenant aux difficultés dues à la langue. Quand il est demandé aux enseignants si les étudiants ont des difficultés en grammaire, vocabulaire, orthographe, phonétique et conjugaison (question 8a), les enquêtés n'ont pas hésité à affirmer que les difficultés dans ces domaines sont récurrentes. Les enseignants (EA et ED) évoquent à la question (8b) les mêmes origines de ces difficultés : « la différence avec l'anglais qui est leur langue principale », « les différents groupes des verbes par exemple n'existent pas en anglais », « phonétiquement, le système est un petit peu différent ». Tous ces témoignages montrent que la première langue des étudiants constitue une véritable source de difficultés dans l'apprentissage de la langue étrangère au moment où les étudiants veulent se référer au système linguistique de leur première langue pour apprendre. Les genres de mots, les adjectifs possessifs qui diffèrent d'une langue à une autre sont autant d'éléments relevés par ces enseignants. Dans la même rubrique, ils trouvent qu'il y a des sons difficiles aux étudiants à acquérir. Il s'agit par exemple des sons comme [e], [u], [i], [o], [œ]. Les étudiants ont donc du mal à prononcer ces sons ce qui les empêche de communiquer aisément. Certains enseignants soulignent le manque de temps, l'effectif exorbitant et le programme tellement chargé qui les empêchent de travailler les éléments linguistiques dans leur salle de classe : « je pense qu'il y a beaucoup d'informations en peu de temps. C'est assez dense le programme », « en première année, beaucoup de grammaire, beaucoup de vocabulaire ». L'acquisition des éléments linguistiques ne peut se faire que lorsqu'il y a suffisamment du temps pour permettre aux enseignants de bien les expliciter aux étudiants. Dans le cas contraire, ces étudiants auront des difficultés à avancer dans leur apprentissage. Face à ces difficultés, les enseignants cherchent des solutions (questions 8c) : l'enseignant (EA) fournit des documents en français aux étudiants pour qu'ils

aient des bases de référence. Il leur donne également des exercices adaptés. Quant à l'enseignant (EB), il essaye de faire en sorte que les étudiants puissent communiquer en petits groupes. L'enseignant (EC) pour sa part essaye de donner des consignes claires pour qu'il n'y ait pas de confusion, pour que les étudiants sachent exactement ce qu'ils doivent faire. L'enseignant (ED) procède par des répétitions et essaye de faire communiquer au maximum les étudiants.

L'utilisation du dictionnaire en classe a été également l'objet de notre entretien avec les enseignants. Les réponses que nous avons reçues auprès de nos répondants concernant l'utilisation du dictionnaire anglais/français en classe (question 9a) sont divergentes. Deux enseignants ont dit que les étudiants n'utilisent pas le dictionnaire en classe. Deux autres ont affirmé l'utilisation du dictionnaire par les étudiants en classe. Cette utilisation pour eux entre dans le cadre de la traduction (question 9b). L'un des enseignants qui n'a pas confirmé l'utilisation du dictionnaire justifie cela par le fait qu'en autorisant l'usage du dictionnaire, les étudiants risqueront de traduire mot à mot, ce qui déformera complètement le sens de la phrase. Le dictionnaire semble jouer un rôle prépondérant dans l'apprentissage. C'est sans doute pour cela que Pruvost soutient que le dictionnaire sert « à vérifier, apprendre ou se rassurer » (Pruvost 2006 : 125). Or l'expérience dans l'apprentissage de la langue étrangère montre que l'utilisation du dictionnaire bilingue n'assure pas dans tous les cas le sens général de tous les mots. Ce qui constituerait une source de difficulté.

Nous avons voulu pousser plus loin notre réflexion pour connaître l'attitude des étudiants lorsqu'ils sont devant les mots inconnus (question 10a). Les quatre enseignants interviewés ont tous affirmé que leurs étudiants sont souvent bloqués devant les mots inconnus. Les mots étrangers constituent donc un facteur gênant dans l'acquisition de la langue étrangère. Toutefois, les enseignants déploient les moyens qui sont à leur disposition pour surmonter ces difficultés (question 10b) « Je recours en leur langue, je leur explique un certain nombre de choses en anglais » signale l'enseignant (EA). « J'écris toutes mes consignes en français pour les exercices, mais je leur explique oralement en anglais ce que j'attends d'eux » poursuit-il. « J'explique en français, j'essaie de parler français, et je reformule ou alors je demande à quelqu'un d'autre d'expliquer » soutient l'enseignant (EB). « Encourager les apprenants à avoir l'esprit ouvert » (ED). Au regard de ce qui précède, beaucoup de dispositions sont prises par les enseignants pour résoudre les problèmes des étudiants lorsqu'ils sont en face des mots inconnus. Parmi ces moyens, nous notons le plus le recours à la première langue ou à la langue maternelle et les explications.

Quand il est demandé aux enseignants si les étudiants ont des difficultés lorsqu'ils sont en face d'un document audio (question 11a), tous ont produit des réponses affirmatives. Les difficultés qu'ils relèvent (question 11b) résident surtout dans la rapidité du document : « au début, c'était difficile, ça allait trop vite » (EA), ou : « ils étaient perdus » (EA), « c'est trop rapide » (EB), « ils ont toujours peur parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils entendent, ils ne comprennent pas tout le document » (ED), ou « c'est ça qui leur fait peur, c'est d'avoir un document authentique surtout quand les gens parlent très vite, ça fait peur » (ED), « la compréhension ! » (EC). Voilà autant de témoignages recueillis auprès des enseignants qui viennent corroborer ce que nous avons mentionné dans notre cadrage théorique, c'est-à-dire que les étudiants sont souvent confrontés au problème de débit de rapidité lorsqu'ils sont en face d'un document audio. C'est sans doute cette rapidité du débit qui engendre la peur mentionnée par nos enquêtés. Face à cette situation, il s'avère donc nécessaire de trouver des solutions pour pallier cela (question 11c). Chaque enseignant utilise les moyens qui lui sont propres. L'enseignant (EA) procède par des écoutes diverses. L'enseignant (EB), quant à lui, utilise un autre moyen : Il fait d'abord écouter le document par les étudiants, par la suite, il leur demande d'identifier les mots qu'ils comprennent pour pouvoir donner le sens global du texte. L'enseignant (EC) fait d'abord lire les questions par les étudiants afin d'avoir une idée de ce qu'ils vont entendre. Pour l'enseignant (ED), il essaye de reprendre l'écoute et puis de prononcer lentement. C'est à travers ces diverses techniques que les enseignants essayent de résoudre le problème du document audio confronté par leurs étudiants en classe.

À la question de savoir si les étudiants éprouvent des difficultés lorsqu'ils prennent des notes (question 12a), les réponses obtenues sont variées : « Moi, je ne leur demande pas de prendre des notes. La plupart de ce que je leur fais faire, c'est disponible sur vula » souligne l'enseignant (EA). Ou encore : « lors de la prise des notes, il peut y avoir des erreurs » poursuit l'enseignant (EA). « Je ne sais pas, je ne vérifie pas leurs notes » rétorque l'enseignant (EB). « Là en première année, je ne peux pas te dire en fait parce que je n'ai que des séances de labo. Donc ils travaillent en autonomie sur l'ordinateur » verbalise l'enseignant (EC). « Oui » affirme l'enseignant (ED). Toutes ces réponses obtenues nous laissent croire que presque tous les enseignants ne s'intéressent pas à la prise des notes pendant leurs cours. Or Wesche (1975, 1979) cité par Cyr (1996) note que l'intérêt pour l'apprentissage de la langue étrangère par les étudiants se manifeste par l'utilisation de plusieurs techniques parmi lesquelles la prise des notes. Il serait donc intéressant d'encourager les étudiants à la prise des notes. Les enseignants justifient cette difficulté de prise des notes (question 12b) par le fait que c'est quelque chose

de nouveau pour les étudiants et par le fait qu'ils n'ont pas encore cette capacité de tout comprendre et analyser.

L'une des compétences que l'on cherche à développer chez les étudiants pendant l'apprentissage de la langue étrangère est la lecture. Nous nous sommes basé sur cette compétence pour demander aux enseignants si leurs étudiants ont des difficultés à lire (question 13a). Les réponses obtenues sont variées. Bien que l'enseignant (EA) affirme dans un premier temps que tout va bien, il dira par la suite qu'ils ont des difficultés avec les chiffres. L'enseignant (EB) quant à lui affirme tout simplement que les étudiants ont des difficultés. Pour l'enseignant (EC), il trouve que c'est plus facile de lire que de produire. L'enseignant (ED) trouve que ce n'est pas tous les étudiants qui éprouvent des difficultés mais certains d'entre eux. À travers certains propos des enseignants, nous pouvons donc dire que les difficultés d'apprentissage se manifestent chez les étudiants pendant la lecture et surtout lorsqu'on aborde un nouveau texte. Quant à l'origine de ces difficultés (question 13b), certains enseignants déplorent le manque de travail de la part des étudiants. Pour d'autres, c'est surtout la phonétique qui est à l'origine des difficultés qu'éprouvent les étudiants.

Pour ce qui est de l'utilisation de la première langue (question 14a), tous nos répondants ont affirmé qu'ils font usage de l'anglais pendant leurs cours. Il reste maintenant à savoir si tous leurs enseignements se font seulement en anglais ou bien s'il est utilisé à un certain pourcentage (question 14b) : « Quand il s'agit plutôt d'approfondissement, de revoir les choses qu'ils connaissent déjà, là je vais plutôt parler en français. Quand il s'agit d'expliquer quelque chose de nouveau, moitié français, moitié anglais » (EA). « Je parle au moins 20%, mais ça dépend des jours. Je parle plus français que l'anglais » (EB). « Si c'est pour éclairer un texte, on peut dire des choses importantes en anglais. Normalement, je le dis quand même d'abord en français après en anglais » (EC). « Au premier semestre énormément, au second semestre j'essaye de diminuer moitié/moitié » (ED). Au vu de tout ce qui précède, nous pouvons dire que l'utilisation de l'anglais dans les salles de classe dépend des situations de communication et cela va souvent *decrecendo*. Cela sans doute pour éviter de transformer une classe de FLE en une classe où domine la langue anglaise. Il y a lieu aussi de savoir si cette utilisation de l'anglais favorise l'apprentissage du FLE (question 14c). « Je ne suis pas toujours sûr que ce soit pour le mieux. Mais en même temps, si je ne parle que français, par

exemple pour les consignes [...] ², il y a peut-être la moitié des étudiants qui ne vont pas faire l'exercice » (EA). « Oui pour que tout le monde puisse comprendre bien. Pour parler surtout des points de grammaire sinon, ce n'est pas utile » (EB). « Oui si c'est pour expliquer la grammaire, c'est bien » (EC). « Au premier semestre, oui ». À entendre ces différentes réponses, nous pouvons dire que, bien que l'anglais constitue un bon moyen pour apprendre le français, il constitue également une source de difficulté dans la mesure où son utilisation ne favorise pas toutes les activités de classe.

- **Difficultés liées à la culture**

Répondant à la question 15a, trois enseignants ont soutenu qu'ils n'y a pas de problèmes en ce qui concerne les différences culturelles pendant leurs enseignements. L'enseignant (EA) trouve que parfois certains étudiants affichent une attitude qui contredit avec la culture française qu'elle incarne. Cette attitude peut, selon elle, nuire à l'apprentissage (question 15b). Dabène (1990) soutient que l'apprentissage d'une langue étrangère est un phénomène « d'acculturation », où on rencontre le passage d'une culture à une autre et aussi les cultures entre elles. Cette culture dans la plupart des cas influence les pratiques d'apprentissage.

Nous avons voulu pousser plus loin notre enquête dans le domaine culturel en posant la question suivante aux enseignants : Quelle est l'attitude des étudiants lorsque vous abordez un aspect qui a trait à la culture française ? (question 16). Tous nos quatre répondants ont dit que les étudiants sont intéressés. L'intérêt que portent les étudiants à la culture française constitue un facteur de motivation pour acquérir la langue française.

Nous avons terminé cette quatrième partie basée sur les difficultés liées à la langue et à la culture en demandant aux enseignants s'ils ont eu à relever d'autres difficultés qui empêchent leurs étudiants d'évoluer dans ce domaine culturel et linguistique (question 17). Quelques enseignants ont souligné le problème de la prise de parole parce que, disent-ils, les étudiants ont peur de se tromper. Ils signalent aussi les difficultés liées aux prépositions, à l'utilisation du passé et aussi des liaisons. Si ces différents éléments ne sont pas travaillés, les étudiants ne progresseront pas dans leur apprentissage.

² Les crochets qui encadrent les points de suspension remplacent les mots et expressions inaudibles.

Après avoir mieux cerné les difficultés des étudiants dans le domaine de la langue et de la culture, il nous a semblé très important d'interroger les enseignants sur l'attitude des étudiants face à leur propre apprentissage (5^e partie).

3-3-5 Difficultés liées aux étudiants

Les chercheurs dans la plupart de leurs travaux ont pu signaler que ce qui freine l'apprentissage de la langue étrangère dans la plupart des cas, c'est l'apprenant lui-même. On a l'habitude de voir certains étudiants qui ne sont pas motivés pendant leur apprentissage. Nous avons donc voulu savoir auprès de nos répondants si les étudiants de première année de la section de français de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap s'intéressent à leurs cours (question 18a). Deux enseignants (EC et ED) ont affirmé que les étudiants s'intéressent aux cours. Deux autres (EA et EB) ont dit que ce n'est pas tous les étudiants qui s'y intéressent. Cette dernière réponse nous a poussé à vouloir connaître l'origine de ce désintéressement (question 18b). Les raisons sont multiples : « ils ont l'impression qu'on répète beaucoup de choses » (EA).

« Je pense que c'est au départ par réel intérêt, il y a certains qui veulent apprendre le français ou apprendre une langue et se rendent compte après deux semaines que cela va prendre beaucoup beaucoup [*sic*] de temps, je pense qu'il y a des gens qui se découragent et avec l'aspect un peu trop académique comme c'est à l'université, faire des devoirs » (EB).

Ces deux témoignages montrent que la motivation des étudiants est souvent affectée par des approches pédagogiques et les exigences de l'institution d'enseignement. Dans une telle approche, le rôle de l'enseignant devient très important car, il revient à lui de rappeler aux étudiants les retombées de l'apprentissage de la langue étrangère afin d'influencer sur leur engagement et leur participation dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage.

L'effectif dans la salle de classe de langue étrangère joue un rôle indispensable dans l'apprentissage. Nous avons demandé aux enseignants si les effectifs leur permettent de dispenser leurs cours dans de bonnes conditions (question 19a). Si deux enseignants (EC et ED) trouvent que cela ne leur pose aucun problème, par contre, les enseignants (EA et EB) trouvent qu'ils sont confrontés au problème des effectifs dans leurs salles de classe. Pour eux, 25 étudiants dans une classe de langue étrangère ne favorisent pas une bonne formation. « En première année 25, c'est déjà beaucoup surtout pour des débutants » (EA). « C'est très

important qu'ils aient la possibilité de pouvoir parler. Mais avec les groupes de 25, 27 étudiants, ils ne peuvent pas vraiment parler » (EB). Il ajoute plus tard : « Moi je pense que l'idéal, c'est de 12 étudiants par classe ». Avec un effectif exorbitant, les enseignants n'auront pas la possibilité de circuler librement entre les étudiants pour prendre en compte les difficultés de chacun. Ces étudiants possédant une première langue de scolarisation commune auront tendance à chaque moment de l'utiliser entre eux, ce qui ne va pas favoriser leur apprentissage de la langue cible. Confrontés à ce problème d'effectif, les enseignants adoptent des stratégies qui leur sont propres (question 19b) : « ils travaillent souvent par 2 ça leur permet de se parler en français. Par contre, l'inconvénient du travail par 2 c'est qu'ils auront peut-être tendance à recourir à l'anglais » (EA). « Soit parfois je pose des questions individuellement en général pour qu'ils réutilisent à l'oral [...] et ensuite je leur demande par petits groupes soit par 2 ou par 3 de réutiliser ce qu'on vient d'apprendre » (EB). Voilà autant de moyens que ces enseignants mettent en œuvre pour contourner cette difficulté des effectifs mais qui ne s'avèrent pas toujours faciles.

Enfin, il nous a semblé intéressant, dans la dernière partie de notre interview (6^e partie), d'interroger les enseignants sur les difficultés qui résulteraient d'eux-mêmes et des ressources.

3-3-6 Difficultés liées aux enseignants et aux ressources

- **Difficultés liées aux enseignants**

Plusieurs recherches que nous avons mentionnées dans notre cadrage théorique, notamment celles d'Itma (2010), mettent en cause le rôle de l'enseignant dans une classe de langue étrangère. Les réponses à la question de relation entre enseignants/étudiants (question 20a) montre une relation affective où les enseignants sont prêts à tout moment d'aider les étudiants dans leur apprentissage: « ils n'ont pas peur de venir me voir pour me poser des questions si ce n'est pas forcément sur le cours » (EA). « La majorité participe, ils sont assez studieux, je ne leur fais pas peur, ils ne sont pas intimidés, je pense que ça va » (EB). « Oui ils viennent me voir quand il y a un problème, quand ils ne comprennent pas » (EC). « Mieux le cours se passe, mieux l'ambiance est, et plus l'apprentissage est facile, puis l'étudiant veut apprendre » (ED). Quelques enseignants notent toutefois la timidité de certains étudiants devant les enseignants. Cette timidité, selon eux, est due au fait qu'ils sortent fraîchement du lycée, et aussi à cause de leur jeunesse. Ils soutiennent aussi que ces étudiants ne sont pas habitués à

parler devant une audience et surtout une audience qu'ils ne maîtrisent pas, ce qui constitue à notre avis une difficulté pour apprendre la langue étrangère.

Nous avons aussi voulu connaître les différentes méthodes que les enseignants adoptent dans leurs salles de classe (question 21a) et si elles sont efficaces à l'acquisition de la langue étrangère (question 21b). Les réponses obtenues prouvent que les enseignants disent utiliser des méthodes diverses et variées. Il s'agit parfois de la méthode traditionnelle, de la méthode communicative et actionnelle. Certains pensent que dans beaucoup de cas les méthodes qu'ils adoptent ne marchent pas, ce qui nous a poussé à leur demander ce qui fait à ce que ces méthodes ne marchent pas (question 21c). Ils justifient cela par le fait que les heures consacrées à l'enseignement sont peu ce qui les empêche de déployer correctement leurs méthodes.

Pour ce qui est des stratégies d'apprentissage (question 22a), des quatre enseignants interviewés, un seul affirme qu'il enseigne des stratégies d'apprentissage à ses étudiants. Pour ceux qui ne les enseignent pas, ils évoquent des raisons diverses (question 22b) parmi lesquelles, les éléments linguistiques qu'il faut faire acquérir par des étudiants : « parce qu'il y a déjà tellement des contenus linguistiques à apporter » (EA). Le programme constitue aussi une pierre d'achoppement : « à mon avis le programme est tellement chargé qu'il n'y a pas de temps pour les sensibiliser à des stratégies d'apprentissage » (EC). Ces affirmations nous amène à déduire que si les étudiants sont parfois confrontés à des difficultés d'apprentissage, c'est parce qu'ils ne savent pas comment apprendre, ils ne sont pas guidés dans leur apprentissage. Les stratégies d'apprentissages sont définies par Cyr « comme étant des opérations ou des mécanismes qui permettent à l'élève de comprendre, d'intégrer et de réutiliser la langue cible » (Cyr 1996 : 108). De même, cet auteur souligne que la prise en conscience et l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage permettent de rendre l'étudiant plus autonome, développent ses capacités d'acquisition, de connaissance et l'aident aussi à lever les blocages liés à l'apprentissage.

Dans notre recherche, nous avons voulu savoir si les performances des enseignants engendrent des difficultés que leurs étudiants rencontrent (question 24). Il était donc question pour eux d'évaluer leurs propres performances. Cette question a semblé embarrasser beaucoup d'enseignants. Pour eux, ils préfèrent que les étudiants les évaluent au lieu qu'ils s'autoévaluent. Néanmoins, nous avons obtenu quelques appréciations : « je pense que c'est plutôt bien » (EA), « je pense très bien » (EB), « j'espère que c'est bien » (ED). Nous pouvons

donc dire que les enseignants ont l'esprit libre car ils font leur travail en toute conscience et que si les étudiants éprouvent des difficultés, cela n'émanerait pas du fait qu'ils enseignent mal. Ceci est bien illustré par les propos de l'enseignant (EC) « j'ai fait mon mieux, mais c'est sûr que si mes apprenants ont appris quelque chose, ça veut dire que j'ai fait mon travail ».

- **Difficultés liées aux ressources**

Passons à présent aux difficultés engendrées par les ressources. En répondant à la question 25a tous les enseignants ont affirmé qu'il y a le manuel à leur disposition pour dispenser leurs enseignements. Cependant, certains trouvent qu'*Alter Ego* n'est pas adapté au programme (question 25b) et par conséquent, ne répond pas aux attentes des étudiants. Ce manuel, selon l'enseignant EA, est trop chargé et présente des consignes trop longues et compliquées à comprendre les exercices. L'enseignant (EB) va à peu près dans le même sens que l'enseignant EA en soulignant qu'*Alter Ego* est trop dense parce que les textes sont assez longs et inadaptés pour un cours de 45 minutes. Ceci nous amène à conclure que deux des quatre enseignants interviewés trouvent que le manuel *Alter Ego* est inadapté alors que deux autres ne trouvent aucun problème.

Nous avons demandé par la suite aux enseignants s'ils ont suffisamment de ressources multimédias pour dispenser leurs cours (question 26a), et que si tel est le cas, est-ce qu'elles sont en bon état (question 26b). Alors que les enseignants (EC et ED) affirment que tout est à leur disposition, les enseignants (EA) et (EB) pensent plutôt le contraire. Il y a insuffisance de projecteurs : « les salles ne sont pas forcément équipées [...], pas de projecteurs » (EA), et un autre de renchérir : « je n'ai pas accès à un smart board. Mais peut-être que si je m'organisais, je pouvais avoir une salle ou un projecteur » (EB). Si on s'en tient aux propos de ces derniers, il y a lieu de dire que l'une des difficultés dans l'apprentissage du français en première année de la section de français de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap est le manque de certaines ressources multimédias dans les salles de classe. Cette carence de ressources multimédias fait en sorte que l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère ne se déroule pas très bien, et pour conséquences, les étudiants sont freinés dans leurs études.

Lorsque nous avons invité les enseignants à faire des propositions dans l'optique d'améliorer l'offre pédagogique dans la section de français de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap (question 27), nous avons obtenu des suggestions proposant plusieurs solutions. Il s'agit pour l'enseignant (EA) de revoir le programme dans le sens de la diminution

« le programme est trop lourd en première année ». Pour l'enseignant (EB), il faut réduire l'effectif « moi personnellement, ce serait d'avoir des groupes plus petits » et augmenter des heures de cours « 45 minutes aussi, c'est court pour un cours ». Quant à l'enseignant (EC), il serait mieux de revoir certains cours de langues « plus d'activités de phonétiques ». Enfin, l'enseignant (ED) pense que les laboratoires de langue et les enseignants sont peu « peut-être plus de labo, plus d'enseignants pour plus de disponibilité ».

Conclusion

Il était question pour nous dans cette partie de présenter notre enquête. Nous avons donc utilisé le questionnaire et l'interview pour récolter des données concernant les difficultés d'apprentissage du FLE. La récolte des données s'est faite auprès des étudiants et des enseignants de première année de la section de français de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap. Les données recueillies montrent que les difficultés que les étudiants rencontrent dans leur apprentissage résultent de plusieurs ordres : il s'agit des difficultés provenant de la langue et de la culture, les difficultés résultant des étudiants et des difficultés provenant des enseignants et des ressources. Les causes de ces difficultés sont diverses et variées.

Après avoir mené notre enquête sur le terrain et obtenu des résultats, il nous semble maintenant pertinent de conclure notre travail. Mais avant cela, nous auront d'abord fait des recommandations dans l'optique d'améliorer l'enseignement/apprentissage dans la section de français.

Chapitre 5 : Recommandations et conclusion

Dans la partie précédente, nous avons mené une enquête auprès des étudiants et des enseignants de la section de français concernant les difficultés d'apprentissage du FLE. Les résultats obtenus ont été analysés. Dans le présent chapitre, nous faisons d'abord des recommandations pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE et par la suite nous présentons la conclusion de notre étude.

1. Recommandations

1-1 Recommandation au niveau de la langue et de la culture

- **Au niveau de la langue**

Pour permettre aux étudiants d'acquérir de véritables compétences de communication orale, nous proposons que les séances de cours consacrées à la grammaire soient revues à la baisse et qu'on augmente les séances de conversation.

Il serait souhaitable qu'il y ait beaucoup d'activités sur la phonétique, ce qui permettrait de travailler la prononciation qui demeure la bête noire des étudiants. Les sites tels que <http://www.defiorthographe.com>, <http://www.lepointdufle.net/orthographe.htm>, <http://www.foad-spirit.net>, et les manuels comme *La phonétique : audition, prononciation, correction* de Dominique Abry et Julie Veldeman-Abry (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils* de Bertrand Lauret (2007) sont importants à consulter.

Le lexique semble aussi causer beaucoup de problèmes chez les étudiants. Ces derniers devraient avoir l'esprit de recherche en consultant les sites comme <http://www.lepointdufle.net/vocabulaire.htm>, <http://flenet.unileon.es/lexiquecours.htm>, www.bonjourdefrance.com/index/indexvocab.html, <http://www.fle-vacances.wikispaces.com/1+LEXIQUE> pour améliorer leur apprentissage. Il serait aussi souhaitable qu'ils utilisent le dictionnaire à la maison.

- **Au niveau de la culture**

Sur le plan culturel, les enseignants devraient choisir ou fabriquer des documents qui viendraient compléter le manuel *Alter Ego* car ce dernier se concentre trop sur la France métropolitaine. Ceci pourrait permettre aux étudiants d'entrer en contact avec plusieurs

cultures puisque « l'exposition à plusieurs cultures promeut la socialisation et la communication ouverte » (Schmid 2009 : 14). Une formation des enseignants à l'interculturel de type préconisé par Schmid (*Ibid.*) serait aussi une bonne initiative.

1-2 Recommandation au niveau des étudiants

Les étudiants devraient jouer un rôle primordial dans l'acquisition de la langue cible. Nous leur proposons de saisir toutes les opportunités qui leur sont offertes de parler français en classe avec les enseignants et d'autres camarades même s'ils commettent des erreurs. En dehors des classes, il serait indispensable de feuilleter tous les documents écrits en français et de se connecter si possible à la maison sur les chaînes françaises comme TV5monde, RFI ou sur les sites Internet comme <http://www.franceculture.fr>, <http://www.rfi.fr>, <http://www.rtl.fr> pour regarder des films ou pour écouter les informations.

Les étudiants pourraient s'immerger dans la langue en allant dans un pays francophone (Geiger-Jaillet 2005). La République Démocratique du Congo est un pays francophone membre de la SADC (voir annexe 4). Nous leur suggérons un séjour dans ce pays pendant les vacances pour être quotidiennement en contact avec la langue française. Dans ce cas, il faudrait qu'il y ait un partenariat entre l'Université du Cap et celle de Kinshasa.

Compte tenu du fait que nous sommes dans un pays où l'anglais est parlé partout, nous proposons aux étudiants de se rendre de temps en temps à l'Alliance française du Cap qui constitue un endroit idéal où ils peuvent entrer en contact avec les Français ou les Francophones. Quelques échanges verbaux avec eux pourraient contribuer à satisfaire leurs besoins langagiers.

Pour ce qui est de la frustration de prendre la parole en classe, les étudiants devraient avoir l'amour de soi, la vision de soi, et la confiance en soi (Blin et Deulofeu 2004). Chacun devrait donc essayer d'être positif et de garder en tête que les enseignants et d'autres camarades connaissent son niveau en français.

1-3 Recommandation au niveau des enseignants et des ressources

- **Au niveau des enseignants**

L'institution d'enseignement ayant adopté dans toutes les facultés une séance de cours à 45 minutes, et le problème des effectifs de 25 par groupe se posant dans les salles de classe, nous

proposons donc le recrutement de nouveaux enseignants et la diminution des groupes-classes à 12. Ce nombre va en conformité avec ce qu'a suggéré l'un de nos répondants (voir p. 71); ceci dans la réelle optique de permettre à chaque enseignant de circuler librement entre les étudiants et de prendre en considération les difficultés de chacun.

Il serait souhaitable que les enseignants enseignent des stratégies d'apprentissage aux étudiants en leur montrant aussi quand et comment les utiliser. Selon notre constat, les étudiants qui sont en difficultés pendant leur apprentissage ne savent pas que certaines de leurs difficultés résultent du fait qu'ils ont mal utilisé ces stratégies. Quant aux étudiants qui se découragent parce qu'ils ont obtenu de mauvaises notes, les enseignants devraient leur faire comprendre que leur échec ne provient pas du fait qu'ils ont un manque d'intelligence, mais parce qu'il semblerait qu'ils n'aient pas su comment utiliser les stratégies pour apprendre. Dans ce cas, ces étudiants vont se relancer dans leur apprentissage et essayer de mettre plus d'efforts.

Il serait aussi souhaitable que les enseignants consultent ponctuellement les étudiants pour s'assurer si le rythme qu'ils adoptent pendant les cours leur convient.

La dimension affective entre les enseignants et les étudiants joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage. Les enseignants devraient être conscient qu'une bonne relation avec les étudiants fera naître chez ces derniers la motivation à apprendre car,

« il semble que les enseignants qui, d'une façon générale, sont stimulants, enthousiastes, encourageants, chaleureux, tolérants, polis, délicats, confiants, flexibles et démocrates, qui ne cherchent pas de reconnaissance personnelle, qui se préoccupent peu d'être aimés, qui sont expressifs, qui sont capables de passer outre aux préjugés des jeunes, qui peuvent exprimer habilement des sentiments, qui savent porter attention aux [étudiants] d'une façon générale et d'une façon individuelle, qui se rapprochent des [étudiants] pour leur parler, qui utilisent le toucher d'une façon socialement appropriée, qui s'intéressent à eux, à leurs idées et à leurs problèmes, qui sont attentifs à tous les signes de confusion ou d'inattention de leur part, qui sourient, qui utilisent l'humour et qui racontent des histoires personnelles pendant les cours exercent une bonne influence sur l'apprentissage et le bien-être des [étudiants] » (Ghautier, Martinau et Raymond 1998 : 25).

Les enseignants qui ont les qualités susmentionnées créent ainsi des conditions favorables à l'apprentissage de la langue étrangère.

- **Au niveau des ressources**

Il serait souhaitable que les enseignants demandent aux autorités de leur réserver des salles qui disposent de projecteurs. La mise sur pied des DVD permettrait aussi aux étudiants de combiner son et image dans leur apprentissage, car les gestes des personnages constituent des éléments importants dans la réception du message. Comme le souligne aussi Cornaire, « un travail à partir de l'image peut mener à la compréhension du texte, même pour les apprenants de niveau linguistique limité » (Cornaire 1998 : 181).

2. Conclusion

L'objectif de notre travail était de mener une étude pour détecter la nature et les causes des difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants de première année de la section de français de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap afin de trouver des solutions pour remédier à la situation leur permettant ainsi d'avancer dans leur apprentissage.

Pour mieux cerner le thème de notre étude, nous avons présenté le contexte de notre recherche en explicitant la situation géopolitique de l'Afrique du Sud d'une part, et en analysant la situation linguistique d'autre part. Nous avons aussi exposé l'évolution de l'Université du Cap depuis sa création jusqu'à nos jours. Nous avons enfin présenté la section de français de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap tout en mettant un accent particulier sur le programme de formation des étudiants de première année ; lequel programme se trouve en annexe 5.

Dans notre cadrage théorique, d'abord pour mieux appréhender la signification du mot «apprendre », nous nous sommes appuyé sur certaines des théories qui traitent les pratiques d'apprentissage: la théorie transmissive, cognitiviste, behavioriste, constructiviste et socioconstructiviste. Nous avons par la suite cherché à savoir ce que c'est qu'apprendre une langue étrangère en nous basant sur les grands courants méthodologiques d'enseignement/apprentissage des langues : la méthodologie traditionnelle, directe, audio-orale, SGAV, l'approche communicative et la perspective actionnelle. Enfin nous avons présenté la notion de « difficultés d'apprentissage » tout en relevant les difficultés auxquelles les étudiants sont souvent confrontés. Ce faisant, nous avons énuméré les difficultés d'ordre

linguistique et culturel, les difficultés liées aux étudiants et les difficultés liées aux enseignants et aux ressources.

À partir des questionnaires remplis par les étudiants et des interviews menées auprès des enseignants, nous avons pu valider les hypothèses de notre recherche concernant la nature des difficultés que les étudiants rencontrent, à savoir : les difficultés liées à la langue et à la culture, les difficultés liées aux étudiants et les difficultés liées aux enseignants et aux ressources.

En nous appuyant sur les résultats obtenus et les suggestions faites par nos répondants, nous avons formulé des recommandations dans l'optique d'améliorer l'offre pédagogique.

Cependant, suite à cette expérimentation, il y a lieu de signaler que l'une de nos principales limites est le nombre restreint des enseignants qui ont participé à notre enquête. Cela est dû au fait que la section de français de l'école de langues et de littératures ne possède pas un très grand nombre d'enseignants et aussi parce que certains enseignants sollicités n'ont pas donné leur accord de participation. Un grand nombre aurait peut-être donné plus de précisions et aussi des conclusions satisfaisantes à notre étude. D'autre part, dans notre enquête, nous nous sommes limité à interroger uniquement les étudiants et les enseignants de première année. Nous aurions pu aussi essayer d'obtenir le point de vue des étudiants (faux débutants qui, avaient, eux aussi, assistés aux cours de première année) et des enseignants de deuxième et de troisième année et comparer les résultats. Cela nous aurait permis de voir quels types de difficultés les étudiants de deuxième et de troisième année avaient, eux aussi, rencontré en première année. De même, dans notre questionnaire, nous avons cherché à savoir auprès des étudiants s'ils sont souvent interrogés oralement. Nous aurions pu leur demander aussi s'ils sont souvent interrogés par écrit et voir quel type d'interrogation leur cause plus de difficultés. Dans la même perspective, pendant nos entretiens avec les enseignants, nous leur avons demandé s'ils participent souvent aux séminaires de formation. Peut-être qu'il aurait fallu formuler la question autrement, à savoir, si l'Université du Cap organise souvent des séminaires de formation à leur endroit. Tout ceci devait peut-être nous permettre d'obtenir des résultats probants et de formuler des recommandations concrètes.

Compte tenu de ce qui précède, seule notre étude, ne peut pas résoudre tous les problèmes liés à l'apprentissage du FLE dans la section de français à l'Université du Cap. Nos résultats ouvrent ainsi la voie à d'autres chercheurs.

Bibliographie:

ABRY, D. VELDEMAN-ABRY, J., (2007) : *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.

ALBISSER, A., (2012) : *L'oral en classe de FLE*. Formation de l'Alliance française de Lecce.

ALEXANDER, N., (2003): Politique linguistique éducative et identités nationales en Afrique du Sud, En ligne: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AlexanderFR.pdf>. Consulté le 13 février 2013. Étude de référence pour le Conseil de l'Europe dans la constitution d'un ensemble éditorial intitulé: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.

AL-KHATTABIR, B., (2007) : Problèmes et difficultés rencontrés par l'étudiant universitaire libyen dans l'apprentissage du français. Faculté des lettres de Sabrata. Master en français.

BANDURA, A., (1986) : *Social foundation of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NS: Prentice-Hall, Inc.

BLANCHET, A. GOTMAN, A., (2007) : *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin, 2^e édition refondue, Collection : Sociologie.

BARNIER, G., (2001) *Théorie de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*, Paris : L'Harmattan.

BERARD, E., (1991) : *L'approche communicative- Théories et pratiques*. France : CLE International.

BLIN, J.F., GALLAIS-DEULOFEU, C., (2004) : *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Nouvelle édition, Paris : Delagrave.

BOUDJADI, A., (2012) : La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire. *Synergies Algérie*, no. 15, pp. 107-120.

BOUKOUS, A., (1999) : Sociolinguistique marocaine, (sous la dir.) *Plurilinguismes*, Sorbonne, Paris.

BOURGUIGNON, C., (2006) : De l'approche communicative à l'approche communicative actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues cultures. In *Synergie Europe*, no.1, pp. 58-73.

BROU- DIALLO, C., (2006) : Problème d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) en contexte de français langue seconde (FLS) : cas des apprenants du CUEF d'Abidjan. *Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangue*, no. 6, pp. 163-177.

BRUNER, J. S., (1997) : Celebrating divergence : Piaget and Vygotsky, *Human development*, vol. 40, no. 2, pp. 63-73.

CADRE EUROPEEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER, (2001) : Conseil de l'Europe, Les Éditions Didier.

CAMILLERIE, C., (1990) & **BERRY, J.**, (1989) : *Stratégies identitaires*, Paris : PUF.

CARRA, N. LOPEZ, N. MIGNONO, C., (2012) : Les théories de l'apprentissage. Promo 2009/2012. En ligne : [http:// www.ifpvps.fr/IMG/pdf/theories-apprentissage.pdf](http://www.ifpvps.fr/IMG/pdf/theories-apprentissage.pdf). Consulté le 13 janvier 2013.

CONRAIRE, C., (1998) : *La compréhension orale*, France : CLE International.

CYR, P., (1998) : *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International.

DU VIGNAUX, G. M., (2009) : Afrique du Sud : émergence d'une puissance africaine. Mémoire rédigé au CID dans le cadre du séminaire « Les pays émergents dans un monde multipolaire » dirigé par Xavier de Villepin.

GALISSON, R., (1985) : *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier.

GARABAGHI, N. K., (1983) : Problématiques de la participation des populations au développement. UNESCO. Division de l'étude du développement.

GEIGER-JAILLET, A., (2005) : L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré. *Revue de sociolinguistique*, no. 6, [non paginé]. En ligne : <http://www.univ->

rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gp16_03geiger.pdf. Consulté le 10 mars 2013.

GERMAIN, C., (1993) : *Évolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

GHAUTIER, M. MARTINAU, S. RAYMOND, D., (1998) : Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant. *Vie pédagogique*, no.107, pp. 25-32.

GIRAULT, I., (2007) : *Théories d'apprentissage et théorie didactiques*. Cours de Master IC2A/ spécialité didactique des sciences. En ligne : <http://www.dissertationsgratuites.com/dissertations/Th%C3%9ories-d%Apprentissage/310883html>. Consulté le 12 avril 2013.

HAZAN, V., (2002) : Apprentissage des langues. 19^{èmes} journées d'Étude sur la Parole. In *Audio*, pp. 24-27.

ITMA, M., (2009) : Quelles difficultés d'apprentissage chez les étudiants à l'Université An-Najah de Naplouse ? Mémoire. Université de Franche-Comté.

ITMA, M., (2010) : Les difficultés d'apprentissage du FLE dans le discours des étudiants palestiniens: analyse des causes et des enjeux. Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en sciences du langage. Université de Franche-Comté.

KAËS, R., (2005): *Différence culturelle et souffrance de l'identité*. Paris: Dunod.

KAVALIUKENĖ, G., (2009) : Role of Mother tongue in Learning English for Specific Purposes. *ESP World*, issue 1 (22), Volume 8, pp. 1-12. En ligne: <http://www.esp-world.info>. Consulté le 13 mai 2013.

KODUA, M. A., (2012) : Les difficultés des apprenants du français sur objectifs spécifiques au Ghana : le cas de Knust school of business. Thèse en vue de l'obtention du Master de philosophie en français. Université Kwame Nkrumah de science et de technologie.

KRUGER, G., (2012) : UCT delighted with Times Higher Education. Communication and Marketing Department at UCT.

LAURET, B., (2007): *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris : Hachette FLE.

LE CARNET DE D'IBERVILLE., (2009) : La place des langues en Afrique du Sud depuis 1994. E:/ Les langues en Afrique du Sud depuis 1994 Le carnet de D'iberville.mht. Consulté le 03 janvier 2013.

LECLERC, J., (2007): « Afrique du Sud » politique éducative dans L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, *TLFQ*, Université Laval. En ligne: <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/afriquesud-pol-education1997.htm>. Consulté le 12 décembre 2012.

LEGENDRE, R., (1993) : (sous la direction de), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal ; Paris : Guérin : ESKA.

LE ROUX, S. SCHMID, K. BARTHEZEME, P., (2012) : *Didactique du français langue étrangère 1ère partie*. Cours faisant partie d'une formation dispensée à l'Université du Cap.

LE ROUX, S. SCHMID, K. HELIOT, A., (2012) : *Didactique du français langue étrangère 2^e partie*. Cours faisant partie d'une formation dispensée à l'Université du Cap.

LHOTE, E., (1995) : *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.

MATHEBULA, P. N., [Non daté] : Le français langue étrangère en Afrique du Sud : sa place et son rôle dans la nouvelle répartition. Mémoire. Département de français, Université du Nord.

MAVROMARA-LAZARIDOU, C., (2006) : La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec. Thèse d'Université pour le Doctorat de lettre de l'École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe.

MEYER, H., (2008) : The pedagogical implication of L1 use in the classroom. En ligne : <http://www.kyai.ac.jp/college/ronshuu/no-08/meyer>. Consulté le 8 avril 2013.

MOIRAND, S., (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

NAZARY, M., (2008) : The role of the first language in foreign language learning. *The Asian EFL Journal*, vol. 5, no 2, pp. 1-8. En ligne : <http://www.asian-efl-journal.com/june200PN.htm>. Consulté le 17 avril 2013.

O' MALLEY, M. CHAMOT, A., (1990) : *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAIN, S., (1980) : *Les difficultés d'apprentissage : diagnostic et traitement*. Berne : Peter Lang, Collection Exploration Recherches en sciences de l'éducation.

PIAGET, J., (1964) : *Six études de psychologie*. Genève : Édition Gonthier.

PLATEVIN-YANNI, E., (2001) : *Comprendre et aider les élèves en échec : L'instant d'apprendre*. Paris : ESF Éditeur, Collection Pédagogies.

PORQUIER, R., (1984) : Communication exolingue et apprentissage des langues. In *Acquisition d'une langue étrangère III* (pp. 17-47). Paris : Presses Universitaires de Vincennes ; Neuchâtel : centre linguistique appliquée.

PRUVOST, J., (2006) : *Les dictionnaires français, outils d'une langue et d'une culture*. Paris : Edition Ophrys.

PUREN, C., (1996) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. France : Nathan : CLE International, col. DLE.

PUREN C., (2004) : De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. 13, no1, pp. 10-26.

ROBERT J. P., (2008) : *L'essentiel français*. Paris : Ophrys. En ligne : http://books.google.com/book?id=8rPJUGBw4tkC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=O#v=onepage&q&f=false. Consulté le 19 décembre 2012.

SCHMID K., (2010) : Parcours pour une formation interculturelle. Mémoire. Université du Cap.

TARDIF, J., (1992) : *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

UCT, (2013) : *Your A-Z guide to the post graduate experience at UCT*.

VYGOTSKY, L. S., (1930) : *Psychisme, conscience, inconscient*. Paris : Édition La dispute.

WESCHE, M. B., (1975) : *The Good Adult Language Learner : A Study of Learning Strategies and Personality Factors in an Intensive Course*. Thèse de doctorat. Toronto, University of Toronto.

WESCHE, M. B., (1979) : *Learning Style in Adult Migrant Education*. Adelaide, South Australia, National Curriculum Ressource Centre.

WILSON, B. & COLE, P., (1996) : Cognitive teaching models : In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communication and technology* (pp. 601-621). New York : Macmillan.

YIBOE, T.K., (2010) : *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : Écart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. École doctorale des humanités. EA. 1339 Linguistique, Langue et Parole (LILPA). Thèse de doctorat.

Sitographie :

Bonjour de France : www.bonjourdefrance.com/index/indexvocab.html. Consulté le 13 août 2013.

Comportement.net: <http://www.comportement.net/publi/difficult.PDF>. Consulté le 6 novembre 2012.

Défi-orthographe : <http://www.defiorthographe.com>. Consulté le 21 août 2013.

Digitalcongo.net : <http://www.digitalcongo.net/article/6085>. Consulté le 11 mai 2013.

Faculty of Humanities:
http://www.humanities.uct.za/hum/departments/languages_literatures/abo. Consulté le 12 novembre 2012.

France culture : <http://www.franceculture.fr>. Consulté le 02 août 2013.

French at UCT: <http://www.french.uct.ac.za/?page=french>. Consulté le 10 novembre 2012.

Lexique : <http://flenet.unileon.es/lexiquecours.htm>. Consulté le 13 août 2013.

Lexique : <http://www.fle-vacances.wikispaces.com/1+LEXIQUE>. Consulté le 13 août 2013.

Le Point du FLE : <http://www.lepointdufle.net/orthographe.htm>. Consulté le 21 août 2013.

Le Point du FLE : <http://www.lepointdufle.net/vocabulaire.htm>. Consulté le 13 août 2013.

Pôle multimédia éducatif : <http://www.foad-spirit.net>. Consulté le 21 août 2013.

RFI : <http://www.rfi.fr>. Consulté le 02 août 2013.

RTL : <http://www.rtl.fr>. Consulté le 02 août 2013.

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux étudiants de première année

Topic: The difficulties of learning French as a French foreign language: the case of South African university students.

This questionnaire is strictly for academic purposes. All information will be kept confidential. It will enhance research which is being carried out as part of the requirements for degree of Masters in French (Teaching French as a Foreign Language) of the University of Cape Town. I will therefore be very happy and grateful if you could take your time to answer this questionnaire.

Part 1: Personal information

Name-----

Surname-----

Age-----

Sex-----

Nationality-----

Mother tongue-----

Other languages spoken-----

Part 2: Educational information

1) How long have you been learning French? Tick: 1 year , 2 years , 3 years , 4 years

Other, please specify-----

2) Why did you choose to learn French?-----

3) Which other subjects do you study?-----

Part 3: The difficulties of learning French

4) Do you encounter difficulties while learning French? Tick: Yes /No

5) How do you assess your performance in learning French? Tick: perfect , excellent , very good , good , poor , very poor

Part 4: Difficulties related to language and culture

6 a) Do you have difficulties with grammar? , vocabulary? , conjugations? , pronunciation?

b) If yes, what are the causes?-----

7 a) Are you often blocked when you are in front of unknown words? Tick: Yes /No

b) If yes, why-----

8) Do you use an English/French dictionary in class? Tick: Yes /No

9 a) Do you speak French in class? Tick: Yes /No

b) If not, what stops you from speaking French?-----

10) When you speak or write do you translate from English to French? Tick: Yes /No

11) Are you evaluated orally? Tick: Yes /No

12 a) Do you encounter difficulties during listening comprehension? Tick: Yes /No

b) If yes, what are the causes-----

13 a) Do you encounter difficulties while taking down notes? Tick: Yes /No

b) If yes, what are the causes?-----

14 a) Do you read French easily? Tick: Yes /No

b) If not why?-----

15 a) Is the English language used during your French classes? Tick: Yes /No

b) If yes, how frequently is English used during your French classes? Tick: 50% , 60%
70% , 80% , 90%

Other, please specify-----

16) If English is used during your French classes, is it useful? Tick: Yes /No

Justify your answer-----

17 a) Do you interact easily with your classmates from different cultural backgrounds? Tick:
Yes /No

b) If not, why?-----

18 a) Do you experience difficulties when you are given documents or topics that deal with
French culture? Tick: Yes /No

b) If yes, explain-----

Part 5: Difficulties related to students

19 a) Are you motivated while learning French? Tick: Yes /No

b) If not, why?-----

20 a) Do you often ask questions in class if you don't understand an aspect of the course?

Tick: Yes /No

b) If not, why?-----

21 a) Are you often stressed when learning French? Tick: Yes /No

b) If yes, why?-----

Part 6: Difficulties related to lecturers and resources

22 a) Has the relationship between you and your lecturers got an impact on your learning?

Tick: Yes /No

b) If yes, explain-----

23 a) Do you appreciate the way in which your lecturers teach? Tick: Yes /No

b) If not why?-----

c) What is your recommendation? -----

24) Do your lecturers assist you whenever you need help? Tick: Yes /No

25) How do you assess your lecturers' performance in teaching French? Tick: perfect ,
excellent , very good , good , poor , very poor

26 a) Do the text books used in the classroom meet your expectations? Tick: Yes /No

b) If not, why?-----

27 a) Do you have access to multimedia resources during your learning of French? Tick: Yes
/No

b) If yes, are they in good condition? Tick: Yes /No

c) If not, what is wrong?-----

28) What would you recommend to improve the teaching and learning of French in the French
Section of the School of Languages and Literatures?-----

Annexe 2: Guide d'entretien destiné aux enseignants de première année

Titre : Les difficultés d'apprentissage du français langue étrangère : cas des étudiants universitaires sud-africains.

Première partie : Informations personnelles

1) Pouvez-vous me dire quelle est votre nationalité, votre langue maternelle, autres langues que vous parlez, votre qualification et votre spécialité ?

Deuxième partie : Informations académiques

2) Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ?

3) Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

4) Quelles compétences cherchez-vous à développer chez vos étudiants ?

5) Participez-vous aux séminaires de formation ? Si oui, combien de fois par an ?

Troisième partie : Les difficultés d'apprentissage

6) Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés dans leur apprentissage du français ?

7) Comment évaluez-vous la performance de vos étudiants ? Parfait ? Excellent ? Très bien ? bien ? Passable ? Très mal ? Mal ?

Quatrième partie : Difficultés liées à la langue et à la culture

8 a) Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés en grammaire, vocabulaire, orthographe, phonétique, conjugaison ?

b) S'ils en éprouvent, qu'est-ce qui selon vous est à l'origine ?

c) Que faites-vous pour surmonter ces difficultés ?

9 a) Lorsque vos étudiants écrivent, font-ils recours au dictionnaire ?

b) Si oui, pourquoi ?

10 a) Est-ce que vos étudiants sont souvent bloqués devant les mots inconnus ?

b) Si oui, que faites-vous pour résoudre ce problème ?

11 a) Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés lorsqu'ils sont en face d'un document audio ?

b) Si oui, lesquelles ?

c) Que faites-vous pour remédier à cela ?

12) a) Vos étudiants ont-ils des difficultés lorsqu'ils prennent des notes ?

b) Si oui, pourquoi ?

13 a) Vos étudiants ont-ils des difficultés en lecture ?

b) Si oui, qu'est-ce qui est à l'origine ?

14 a) Utilisez-vous l'anglais pendant vos cours ?

b) Si oui, à quel pourcentage ?

c) Si vous utilisez l'anglais, pensez-vous qu'il soit pertinent à l'acquisition du français langue étrangère ? Justifiez votre réponse.

15 a) Est-ce que les différences culturelles dans votre salle de classe ont des conséquences néfastes pendant vos cours ?

b) Si oui, expliquez.

16) Quelle est l'attitude des étudiants lorsque vous abordez un aspect qui a trait à la culture française pendant vos cours ?

17 a) Y a-t-il d'autres difficultés que vos étudiants éprouvent ?

b) Si oui, lesquelles ?

Cinquième partie : Difficultés liées aux étudiants

18 a) Vos étudiants ont-ils de l'intérêt pour vos cours ?

b) Si non, pourquoi ?

19 a) L'effectif de la classe vous permet-il d'enseigner dans de bonnes conditions ?

b) Si non, pourquoi ?

c) Que faites-vous face à cette situation ?

Sixième partie : Difficultés liées aux enseignants et aux ressources

20 a) Les relations entre vous et vos étudiants donnent-elles un climat propice à l'apprentissage du français ?

b) Si non, pourquoi ?

21 a) Quelle (s) méthode (s) adoptez-vous pendant vos cours ?

b) Pensez-vous quelle (s) soi(en)t efficace (s) à l'acquisition de la langue étrangère ?

c) Si non, pourquoi ?

22 a) Enseignez-vous des stratégies d'apprentissage à vos étudiants ?

b) Si non, pourquoi ?

23) Comment évaluez-vous vos propres performances ? Parfait ? Excellent ? Très bien ? bien ? Passable ? Très mal ? Mal ?

24 a) Avez-vous le manuel nécessaire pour dispenser vos enseignements ?

b) Si non, qu'est-ce qui fait défaut ?

25 a) Les manuels que vous utilisez répondent-ils aux attentes des étudiants ?

b) Si non, pourquoi ?

26 a) Avez-vous suffisamment à votre disposition des ressources multimédias pour dispenser vos cours ?

b) Si oui, sont-elles en bon état ?

c) Si non, qu'est-ce qui manque ?

27) Quelle recommandation faites-vous pour l'amélioration de l'offre pédagogique à la section de français de l'école de langues et de littératures de l'Université du Cap ?

Annexe 3 : Transcription des entretiens

Premier entretien

Enquêteur : Je suis étudiant en Master (TFFL) à l'école de langues et de littératures (Université du Cap). Madame Sophie le Roux est ma directrice de thèse. Notre entretien porte sur les difficultés que les étudiants de première année rencontrent dans leur apprentissage du FLE. Mon guide d'entretien est divisé en six parties: la première partie comporte les informations personnelles, la deuxième s'attelle sur les informations académiques, la troisième est axée sur les difficultés d'apprentissage, la quatrième porte sur les difficultés liées à la langue et à la culture, la cinquième est basée sur les difficultés liées aux étudiants, la sixième et dernière porte sur les difficultés liées aux enseignants et aux ressources. Toutes les informations que je vais obtenir auprès de vous seront gardées de manière strictement confidentielle.

Pouvez-vous me dire quelle est votre nationalité, votre langue maternelle, autres langues que vous parlez, votre qualification et votre spécialité ?

EA : Je suis française, de langue maternelle française ; je parle un petit peu l'anglais et j'ai appris l'allemand quand j'étais plus jeune et je parle très peu, j'ai beaucoup oublié. J'ai deux qualifications : j'ai un Master en droit, c'était ma première branche d'étude et ensuite j'ai un Master en didactique du FLE.

Enquêteur : Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ?

EA : C'est une bonne question (*rire*). D'abord parce que mes premières études m'ont amené un travail de bureau et ça, je me suis rendu compte après un an de travail effectif que ce n'était pas ce que je voulais. Je ne pouvais pas tout le temps derrière un ordinateur. Je me suis posé des questions un petit peu sur moi, sur ce que je pouvais faire, sur ce que je voulais, après j'ai toujours voulu voyager, j'ai toujours aimé la langue française, la maîtrise de la langue française, et c'est mon fiancé en fait qui m'a parlé du FLE (français langue étrangère) en me disant... mais ça te correspondrait tout à fait, pourquoi tu ne fais pas ça ? Et je me suis lancée dans les études.

Enquêteur : Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

EA : Alors cette année, c'est ma première année d'enseignement ici puisque c'est considéré comme un stage de fin d'étude. Mais j'ai fait 2 ans d'études avant, avec des stages divers.

Enquêteur : Vous enseignez à présent le FLE, quelles compétences cherchez-vous à développer chez vos étudiants ?

EA : Là c'est varié, ça dépend beaucoup des niveaux. En français première année donc, compétences linguistiques et un peu de culturel. Quand même, j'essaye de leur apporter des éléments de culture française, d'histoire française ; en deuxième année je suis en charge du cours d'histoire culturelle. Pour le cours là, c'est vraiment beaucoup de culture, quelques mots de vocabulaire aussi associés. Après je fais beaucoup de conversation aussi. J'essaye de susciter la parole, ce n'est pas toujours évident, il faut voir. Pour la deuxième année aussi, la partie argumentaire. J'essaye aussi de leur apprendre qu'à l'université, on doit mener un travail de type universitaire. On n'est pas entre amis pour discuter [...] donc quand on a un document, il faut savoir qui a écrit ce document, la date d'information pour essayer de développer une attitude universitaire de travail. Troisième année basée sur les cours de conversation, aussi axés sur le business. Donc là, j'essaye de leur apporter la notion du commerce au-delà de la langue. Puis on travaille aussi un petit peu la langue, mais ce n'est pas vraiment moi qui suis en charge. Et enfin j'interviens avec les Master TFFL donc là, c'est aussi dans le culturel le cours, et puis pour essayer d'améliorer les capacités de production écrite pour guider jusqu'à la rédaction du mémoire [...] de nouveau sur un travail un petit peu de recherche universitaire aussi.

Enquêteur : Participez-vous souvent aux séminaires de formation ? Si oui, combien de fois par an ?

EA : Je n'ai pas eu l'occasion de participer à des séminaires pour le moment puisque j'ai fini ma formation en juin dernier, donc en France, le calendrier est différent. C'est vrai que les années commencent en septembre et finissent en juin, donc là je n'ai pas spécialement le temps ni le besoin. Après, au cours de mes études, j'ai participé à une formation des correcteurs DELF, DALF parce que c'est important ; parce que ça nous était imposée aussi, j'aime bien prendre ce qu'on propose (*rire*).

Enquêteur : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés dans leur apprentissage du français ?

EA : Si on les écoute non (*rire*) ou très peu. C'est vrai qu'à chaque fois qu'on aborde un point linguistique nouveau par exemple, ils paraissent tous toujours avoir bien compris. Ils disent que oui tout va bien. Quand on leur demande de produire [...] l'apprentissage n'était pas aussi bonne chose comme ils le pensaient. En première année, les cours sont très courts, ils ont des difficultés à parler, l'apprentissage du vocabulaire aussi n'est pas toujours forcément bien.

Enquêteur : Comment évaluez-vous la performance de vos étudiants ?

EA : Dans les groupes variés il y a 25 étudiants donc je ne peux pas généraliser 25 étudiants. Globalement, malgré tout, la formation se déroule sur 13 semaines, on en est à la 10^e à peu près. Ils ont quand même acquis un niveau en français qui est relativement satisfaisant, ils peuvent parler d'eux, ils peuvent parler du passé proche, du passé composé, utiliser plusieurs formules : se présenter, pour présenter la famille, ce qu'ils font, ce qu'ils ne font pas, ce qu'ils n'aiment pas. Globalement je suis contente du niveau que les étudiants ont.

Enquêteur : Vous avez dit tout à l'heure que vos étudiants ont des difficultés en vocabulaire, pour parler, et peut-être qu'ils en ont aussi en grammaire, conjugaison et orthographe ; qu'est-ce qui selon vous peut être à l'origine ?

EA : Pour une partie, il y a la différence avec l'anglais qui est leur langue principale je pense. Phonétiquement, le système est un petit peu différent. Il y a des sons qui sont difficiles à acquérir. Certains leur font un peu rire, par exemples le [ʒ] le [ɛ̃], ce sont les sons qui font rire les étudiants donc ils essaient de les répéter : ça va, c'est à peu près, pas toujours très bien. Mais les difficultés, c'est le [u]. Le [u] est très difficile, et puis en 45 minutes avec 25 étudiants, ce n'est pas facile de pouvoir travailler tout ça le [e], [o] [æ]. Ce matin, par exemple, nous avons vu les adjectifs possessifs (mon, ma, mes, son, sa, ses) là aussi, il y a une vraie différence avec l'anglais ; je pense que c'est difficile. Ils ont du mal avec les genres des mots aussi, de nouveau peut-être à cause de cette différence avec l'anglais je pense. En français une table est féminin, un bureau est masculin. En anglais, ce serait neutre et parce que ce n'est pas vivant en soi, et il y a quelques petits trucs pour savoir le genre des mots, et après même s'ils le savent à faire le lien entre quel pronom ils connaissent la règle, le masculin par exemple, ils savent que, je ne sais pas, arbre est masculin quand ils veulent faire une phrase ils peuvent dire ma arbre.

Enquêteur : Face à toutes ces difficultés, que faites-vous pour les remédier ?

EA : J'essaye de leur faire répéter, de leur fournir des documents en français pour qu'ils aient des bases de référence. Je leur donne aussi des exercices adaptés ; ce ne sont pas forcément les plus passionnants j'avoue, c'est vrai que employé son, sa, ses assez mécaniquement, ce n'est pas toujours passionnant mais l'apprentissage d'une langue vient aussi par la répétition. J'essaye aussi de leur demander d'approfondir tous les exercices avec les devoirs, là je leur demande plutôt de produire quelque chose, une carte postale, un petit email pour inviter quelqu'un. Je ne m'attends pas une dissertation de 400 mots, mais je veux qu'ils utilisent des outils dans des productions personnelles, pas quelque chose qu'ils peuvent recopier.

Enquêteur : Lorsque vos étudiants écrivent, font-ils recours au dictionnaire ? Si oui, pourquoi ?

EA : Alors pendant mes cours le dictionnaire n'est pas forcément nécessaire. Je préfère qu'ils me demandent parce qu'il faut toujours posséder le contexte. Quand on est dans un cours, le contexte, le professeur peut l'expliquer, donner, et puis pas toujours passer par la traduction littérale que le dictionnaire amène forcément parce qu'il y a parfois les choses qu'on ne traduira pas exactement. C'est ce que j'essaye aussi de leur expliquer ; essayez de saisir le sens de la phrase sans traduire au mot à mot. Le mot à mot parfois marche parce que la construction linguistique le permet [...] et parfois ça ne marche pas tout simplement. It's works en anglais, on traduirait : travaille. Ce qui ne veut rien dire, en français ça ne veut rien dire. Il faut utiliser ça marche, et s'ils vont chercher works dans le dictionnaire, work ils vont voir travail, travailler. Avec un peu plus de chance, ils vont utiliser le bon temps, la bonne forme, mais ça ne va pas correspondre au français. Là je préfère qu'ils se réfèrent à moi, même si je n'ai pas toujours les connaissances en anglais justement de pouvoir les expliquer le sens profond. Après quand ils sont sur les devoirs à faire à la maison, bien sûr que toute l'équipe les encourage à utiliser les dictionnaires parce que ça reste un bon moyen d'étudier le vocabulaire.

Enquêteur : Est-ce que vos étudiants sont souvent bloqués devant les mots inconnus ?

EA : Oui.

Enquêteur : Que faites-vous pour résoudre ce problème ?

EA : Alors, bon après tout ça dépend des mots. C'est vrai qu'au début, j'ai essayé de faire par exemple mes cours en français mais ça ne marchait pas. Tout faire en français, ils étaient

totallement perdus. Même si je ne suis pas forcément pour dans l'idée, je recours en leur langue, je leur explique un certain nombre de choses en anglais. Par exemple, j'écris toutes mes consignes en français pour les exercices, mais je leur explique oralement en anglais ce que j'attends d'eux. Après, il y a un certain nombre de mots où j'explique le contexte, le sens.

Enquêteur : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés lorsqu'ils sont en face d'un document audio ?

EA : Au début, c'était difficile, ça allait trop vite. Ils étaient perdus, ils ne comprenaient pas toujours tout le document parce que dans les documents audio, même si on a des documents qui sont ciblés, il y a toujours du contexte, des bruits. Ils étaient perturbés par ça. Au bout de 10 semaines, moi j'essaye quand même d'en faire régulièrement, une, deux fois par semaine de l'écoute. Donc ils commencent à mieux repérer, ils n'ont pas tous les mêmes attitudes pendant l'écoute. Certains sont beaucoup plus distraits, certains veulent prendre des notes, mais ils progressent.

Enquêteur : À part le fait de leur faire écouter une, deux fois par semaine, y a-t-il d'autres techniques que vous utilisez pour pallier cela ?

EA : Je pense que l'entraînement fait beaucoup. À force d'entendre parler français ils commencent à reconnaître les sons, reconnaître les mots, les phrases, les coupures. Comme ça, ça va mieux. Ils ont moins peur aussi parce qu'au début, il y avait vraiment une peur. Quand je sortais l'ordinateur, je les voyais s'affoler complètement et puis maintenant ça va beaucoup mieux.

Enquêteur : Vos étudiants ont-ils des difficultés lorsqu'ils prennent des notes ?

EA : Moi, je ne leur demande pas de prendre des notes. La plupart de ce que je leur fais faire, c'est disponible sur vula. Tout ce qui est plus leçon va être sur vula parce que lors de la prise des notes, il peut avoir des erreurs, et si on prend une mauvaise note, ensuite on ne peut pas apprendre correctement, et c'est vrai que les bases sont quand même importantes quand on apprend une langue parce que c'est là-dessus que doit se poursuivre tout l'apprentissage par la suite. Moi, j'ai pris cette option-là. Ou alors quand ce n'est pas sur vula, je l'écris au tableau donc ils n'ont qu'à recopier. Je ne suis pas toujours sûr que tout le monde recopie bien. C'est parce que je vois quand il y a des devoirs évalués par exemple, et qu'on leur demande de commencer par une phrase typique, il y en a certains qui font des fautes en recopiant cette

phrase. Donc je me dis par extrapolation quand j'écris au tableau, certainement, il y en a certains qui font des erreurs aussi.

Enquêteur : Vos étudiants ont-ils des difficultés en lecture ?

EA : C'est compliqué de tester tout le monde, de voir tout le monde. Là encore si je les écoute, tout va bien, et d'ailleurs la compréhension globale des textes est plutôt pas mal. Ils arrivent à comprendre le sens général, à piocher les idées, après ils ont beaucoup de mal, c'est avec les chiffres.

Enquêteur : Vous venez de dire que vos étudiants ont des difficultés avec les chiffres. Qu'est-ce qui selon vous peut être à l'origine ?

EA : Je pense qu'au départ il y a un manque de travail. Quand on n'apprend pas 80, on ne va pas le deviner, ça ne peut pas sortir. Donc c'est sûr que si on n'a jamais appris, on ne peut pas, et puis bon moi j'ai fait quatre séances, je reprenais les chiffres, des numéros de téléphone, des dates. Je ne peux pas toujours revenir après la lecture. C'est vrai que j'en fais parfois à haute voix, individuellement, je leur demande de lire une petite phrase. Globalement ce n'est pas mal.

Enquêteur : Vous avez dit tout à l'heure que vous utilisez l'anglais pendant vos cours. C'est alors à quel pourcentage ?

EA : Tout ce qui est écrit est en français. Toute la phrase écrite est en français et après ça va dépendre des cours. Quand il s'agit d'approfondissement, de revoir les choses qu'ils connaissent déjà, là je vais plutôt parler en français. Quand il s'agit d'expliquer quelque chose de nouveau, moitié français, moitié anglais. En fait, je l'explique en français, je l'explique en anglais.

Enquêteur : Comme vous utilisez l'anglais, pensez-vous qu'il soit pertinent à l'acquisition du français langue étrangère ? Justifiez votre réponse.

EA : Je ne suis pas toujours sûre que ce soit pour le mieux. Mais en même temps, si je ne parle que français, par exemple pour les consignes, quand j'explique les consignes en anglais, si je ne le fais pas, il y a peut-être la moitié des étudiants qui ne vont pas faire l'exercice. Ils ne vont pas comprendre la consigne, ils ne vont pas chercher à la comprendre plus que ça non plus. Après, certains étudiants qui sont plus intéressés que d'autres, qui vont peut-être poser

une question sur l'utilisation de la langue précise, sur la distinction d'un mot, ils n'ont pas le vocabulaire, ils n'ont pas de connaissances en français qui me permettent de leur expliquer en français. Et à partir du moment où ils posent la question, je trouve qu'il est juste qu'on leur apporte une réponse en tant que professeur.

Enquêteur : Est-ce que les différences culturelles dans votre salle de classe ont des conséquences néfastes pendant vos cours ? Si oui, expliquez.

EA : Il y a une chose en tant que Française qui me chagrine un petit peu peut-être. En France par exemple, pendant un cours, c'est vrai que les étudiants ne vont pas manger, ne vont pas boire, ne vont pas boire un petit peu d'eau. Ici, c'est plus ami peut-être, parce que j'ai beaucoup d'étudiants qui font ça et ça me chagrine un petit peu. Parce que je considère que si on mange, on ne peut pas travailler en même temps, ou travailler. Après il y a des différences culturelles mais qui ne sont pas énormes pour le cours.

Enquêteur : Quelle est l'attitude des étudiants lorsque vous abordez un aspect qui a trait à la culture française pendant vos cours ?

EA : Je pense qu'ils sont intéressés en fait. Après ça va être à l'occasion de parler autre chose. La semaine dernière, quand il pleuvait beaucoup par exemple, je leur ai appris : il pleut des cordes. L'expression idiomatique qui correspond à « it is raining cats and dogs ». Voilà donc je me suis appuyée sur la météo, je me suis dit : allez, ça prend deux secondes voilà. Ce matin avec les premières années dans un texte, il y avait la rue Charles de Gaulle. J'ai parlé de Charles de Gaulle aussi, certains connaissaient et d'autres ne connaissaient pas. C'est vrai que ça faisait partie de la culture française vu le nombre de places et de rues Charles de Gaulle en France. Globalement, ils sont quand même assez intéressés.

Enquêteur : Ya-t-il d'autres difficultés d'ordre linguistique et culturel que vos apprenants éprouvent ? Si oui, lesquelles ?

EA : Je ne suis pas chez l'étudiant. Ce n'est pas évident, c'est peut-être à l'oral. Il y a une peur de prise de parole, peur de se tromper.

Enquêteur : Vos étudiants ont-ils de l'intérêt pour vos cours ?

EA : Globalement oui. Il y en a certains qui n'en ont pas.

Enquêteur : Pourquoi certains n'en ont pas ?

EA : Je ne sais pas. Peut-être c'est moi le professeur qui fait qu'ils ne s'intéressent pas. Peut-être aussi c'est moi qui ai l'impression qu'ils ne sont pas intéressés. Parce que, je ne sais pas, ils me font voir une attitude qui me fait croire qu'ils ne sont pas intéressés alors qu'ils le sont peut-être. Il y a certains sujets aussi qui les intéressent moins, il faut être honnête. Pour les premières années, ils ont l'impression qu'on répète beaucoup de choses, ils ont l'impression que quand on a dit une fois mon, ma, mes par exemple, c'est acquis pour toujours. Quand je fais répéter les numéros de téléphone sur 3, 4 séances, j'ai l'impression à la fin qu'ils ont marre, qu'ils ne veulent plus faire ça.

Enquêteur : L'effectif de la classe vous permet-il d'enseigner dans de bonnes conditions ? Si non pourquoi ?

EA : Il y a des différences d'effectif. En première année 25 c'est déjà beaucoup, c'est beaucoup surtout pour des débutants. Un groupe plus restreint permettrait de s'attarder à chacun sur ses difficultés individuelles parce que tout le monde n'a pas le même niveau.

Enquêteur : Que faites-vous face à ce problème d'effectif ?

EA : Ils travaillent souvent par 2, ça leur permet de se parler en français. Par contre, l'inconvénient du travail par 2 c'est qu'ils auront peut-être tendance à recourir à l'anglais, et je vois ça même avec les troisièmes années. Dès qu'ils sont par 2 même si le but c'est de parler en français, on va passer par l'anglais avant d'abandonner parce que c'est plus naturel, parce que c'est plus simple. C'est l'inconvénient du travail à 2. Mais en même temps du coup ça permet d'avoir des groupes plus petits et de mieux circuler dans chaque groupe. Après, il y a un certain nombre d'activités qu'on peut faire en classe. Après ils font des cours qui ressemblent plus à des cours magistraux, pas trop avec les premières années mais en histoire culturelle par exemple. J'ai beaucoup de choses à leur apporter, beaucoup de connaissances. J'essaie de voir l'aspect interculturel qui permet à chacun de s'exprimer, mais il y a un moment donné où je vais beaucoup parler. En deuxième année, ils sont 100 à peu près, peu importe qu'ils soient 60,70.

Enquêteur : Les relations entre vous et vos étudiants donnent-elles un climat propice à l'apprentissage du français ? Si non, pourquoi ?

EA : J'espère ! Peut-être parfois, je n'ai pas assez d'autorité sur les étudiants c'est vrai. Pourtant, je suis quelqu'un qui est assez cariste, stricte et autoritaire dans ma vie privée. J'ai du mal surtout à un niveau universitaire parce que je considère qu'ils ne sont pas des bébés quand je leur donne par exemple des devoirs à faire. C'est vrai que je leur ai expliqué l'importance de faire des devoirs. Je leur ai expliqué que ce n'était pas pour les embêter. Mais après je considère aussi qu'ils sont grands et que je n'aime pas sanctionner [...] mais quand même ça va. Je pense que je suis quelqu'un de souriant, ils n'ont pas peur de venir me voir pour poser des questions si ce n'est pas forcément sur le cours. Il y a certains étudiants qui m'ont demandé des informations parce qu'ils désiraient aller en vacances en France par exemple. Ils n'ont pas de soucis. D'autres qui m'ont demandé des films, des séries, de la musique, bon voilà je suis ouverte pour tout ça. Certains qui voulaient avoir des rendez-vous pour pouvoir parler français. Je suis toujours disponible. Je suis plutôt fière de voir qu'il y a autour, des personnes qui sont intéressées à la langue française. En fait c'est vrai que s'ils ont besoin, je suis donc ouverte.

Enquêteur : Quelle(s) méthode(s) adoptez-vous pendant vos enseignements ?

EA : Alors ça va dépendre aussi de ce que j'ai à faire puisque mes tâches sont assez diverses et variées. En première année, on a tout un programme établi donc on fait tout plus ou moins la même chose le même jour. Après chacun à sa part de liberté, sa façon de s'organiser. Mais on a un programme [...] puisque chaque étudiant doit recevoir le même programme peu importe le professeur. Alors on essaye de faire de la compréhension orale, de la compréhension écrite un petit peu. J'essaie d'abord de leur montrer des exemples qu'ils essayent eux de trouver la règle derrière l'induction, ce n'est pas toujours évident [...].

Enquêteur : Pensez-vous qu'elles soient efficaces à l'acquisition de la langue étrangère ?

EA : Ça marche pour certains et pour certains ça ne marche pas.

Enquêteur : Pourquoi ça ne marche pas pour certains ?

EA : Comme je le disais, ils ont 7 heures de langue par semaine. C'est vrai que bon là je ne suis pas responsable. 7 heures c'est déjà beaucoup et en même temps c'est rien du tout pour apprendre une langue. En tout cas ce n'est pas 7 heures, c'est 7 fois 45 minutes, on enlève même 1 heure 45. Donc en fait on a 5 heures et quart de français par semaine, donc ce n'est pas assez pour apprendre la langue. Je pense qu'il y a malheureusement certains qui n'étaient

pas faits pour apprendre les langues parce qu'ils travaillent, parce qu'ils essayent mais malheureusement [...] Au bout de 10 semaines de français, ils arrivent quand même à produire quelque chose. Donc si on leur laissait le temps, peut-être ils apprendraient mieux. Le programme en première année est très chargé et pourtant pour certains, ça marche. Le meilleur étudiant cette année en deuxième année n'a commencé le français que l'année dernière et pourtant, il est largement au-dessus de tous les autres en deuxième année, grammaticalement, lexicalement, tout.

Enquêteur : Enseignez-vous des stratégies d'apprentissage à vos étudiants ?

EA : Nous avons fait les nombres, oui essayer de les appliquer par exemple avec le minimum de connaissance. On peut construire tous les nombres. Après, les stratégies, ce n'est pas évident d'enseigner les stratégies en plus.

Enquêteur : Pourquoi vous ne les enseignez pas ?

EA : Parce qu'il y a déjà tellement de contenus linguistiques à apporter. Je l'ai dit, j'essaye de leur présenter le maximum la différence que ce soit écrit, oral. Quand je leur parle, quand ils font des exercices, quand ils produisent, j'essaye d'être plus large possible, je leur donne les outils avant pour qu'ils puissent construire leur apprentissage. Ce n'est pas toujours évident.

Enquêteur : Comment évaluez-vous vos propres performances ? Parfait ? Excellent ? Très bien ? Bien ? Passable ? Très mal ? Mal ?

EA : Ça dépend des cours (*rire*). En première année, c'est très difficile de s'autoévaluer. Je pense que c'est plutôt bien. Les étudiants sont relativement contents des cours. Ils sont contents d'apprendre certaines choses. Il y a des cours qui se passent moins bien que d'autres. En partie ça ne se passe pas bien ce cours-ci peut-être. Je suis déstabilisée parce qu'ils ne vont pas comprendre ce que j'aimerais qu'ils comprennent, qui pour moi paraît évident. Du coup, je me pose des questions voilà ça se passe bien.

Enquêteur : Avez-vous le manuel nécessaire pour dispenser vos cours ?

EA : Oui, en première année ils ont à la fois *Grammar book* qui est fourni par l'université qui est complètement adapté et qui est en anglais, qui va leur fournir beaucoup d'exemples en français. Mais toutes les explications grammaticales sont en anglais.

Enquêteur : Les manuels que vous utilisez répondent-ils aux attentes des étudiants ? Si non, pourquoi ?

EA : Ça répond aux attentes dans la mesure où ils veulent qu'on leur explique en anglais. Quand même, lors des deux premières séances, ils m'ont tous regardée avec les yeux trop [...]. Ils étaient complètement désespérés [...]. Après, est-ce que c'est vraiment même une bonne chose pour la langue ? Oui en partie. Je pense quand même que l'explicitation de la grammaire peut être utile. C'est vrai que [...] ce soit explicité dans la langue maternelle, il n'y a pas de confusion et puis pour certaines personnes ça leur permet d'apprendre la langue quand même malgré tout parce que la langue est un système presque mathématiques pour certaines personnes. Et certaines personnes, quand on va leur donner une règle de grammaire ils vont réussir du coup à construire le système linguistique à partir des règles. On se sert aussi beaucoup d'*Alter Ego* qui lui, est tout en français pour le cours. Donc c'est vraiment l'opposé. *Alter Ego*, les consignes sont trop compliquées, trop longues. Les consignes sont plus compliquées à comprendre que les exercices. Donc ça, c'est un petit peu le côté négatif. Personnellement, je le trouve trop chargé. Là ce matin sur les adjectifs possessifs, il fallait également traiter les parties du corps, comment annoncer une bonne et mauvaise nouvelle. Ça fait beaucoup de choses sur une seule double page, et puis les points langues, grammaticaux ne sont pas toujours bien. Mais du coup ça se complète pas mal. Je pense que l'utilisation des deux en parallèle est assez intéressante. Du coup dans *Alter Ego*, on a beaucoup de documents et tous en français.

Enquêteur : Avez-vous suffisamment à votre disposition des ressources multimédias pour dispenser vos cours ? Si oui, sont-elles en bon état ?

EA : Le problème ce sont les salles. Parce que avoir les ressources, soit je peux créer une partie, soit il y en a un certain nombre disponible sur Internet aussi. Il n'y a pas mal de choses qui peuvent être intéressantes de faire un cours, mais les salles ne sont pas forcément équipées. Justement en début d'année, les premiers cours, je faisais de magnifiques power points. Le problème, c'est qu'il n'y avait pas de projecteur donc c'était compliqué. En revanche, il y a la plateforme vula quand même. Je trouve très intéressante parce qu'elle est bien construite, parce qu'en tant que professeur, je peux me permettre du coup de poster une partie de mes cours, des corrections, des exercices que je n'ai pas eu à traiter en classe, parce que vraiment il faut avancer, il faut aller plus loin, les étudiants ne vont pas rester sans la correction. Ils vont pouvoir l'avoir et puis ça encourage toujours à poser les questions s'ils ne comprennent pas.

Ça me permet de poster des choses en supplément, de leur donner certaines musiques, certaines vidéos. Il faut toujours faire plus peut-être dans les TIC, c'est une nouvelle technologie. Moi je trouve l'intérêt des TIC surtout qu'on nous a beaucoup conseillé de les utiliser dans la systématisation des exercices.

Enquêteur : Quelle recommandation faites-vous pour l'amélioration de l'offre pédagogique à l'université du Cap ?

EA : Peu de recul honnêtement. Honnêtement, je trouve l'offre plutôt intéressante. Je vois par rapport à ce qui est proposé en France. C'est quand même une formation assez complète qui est proposée [...] dont les horaires sont de 7 heures de français pour chaque filière sachant que les étudiants font d'autres matières autour. Je trouve que le programme est plutôt bien. En deuxième année par exemple, il y a 3 cours de grammaire, 1 cours d'histoire culturelle. Je trouve que c'est assez varié plus la conversation, plus le labo. Justement, ça couvre un vaste domaine dans l'apprentissage du français. Ça c'est plutôt bien honnêtement. En première année, je trouve le programme lourd, mais en même temps ça marche pour certains. Donc je n'ai pas spécialement de recommandation pour améliorer parce que pour l'instant, je suis plutôt convaincu par le système.

Deuxième entretien

Enquêteur : Je suis étudiant en Master (TFFL) à l'école de langues et de littératures (Université du Cap). Madame Sophie le Roux est ma directrice de thèse. Notre entretien porte sur les difficultés que les étudiants de première année rencontrent dans leur apprentissage du français langue étrangère. Mon guide d'entretien est divisé en six parties: la première partie comporte les informations personnelles, la deuxième s'attelle sur les informations académiques, la troisième est axée sur les difficultés d'apprentissage, la quatrième porte sur les difficultés liées à la langue et à la culture, la cinquième est basée sur les difficultés liées aux étudiants, la sixième et dernière porte sur les difficultés liées aux enseignants et aux ressources.

Pouvez-vous me dire quelle est votre nationalité, votre langue maternelle, autres langues que vous parlez, votre qualification et votre spécialité ?

EB : Je suis française, ma langue maternelle c'est le français et je parle l'anglais. À l'école, j'ai étudié l'allemand, l'italien mais je ne parle pas du tout. J'ai un Master 1 en enseignement du français langue étrangère.

Enquêteur : Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ?

EB : D'abord, j'ai fait les études d'anglais, j'ai étudié la littérature et la civilisation anglaises et américaines à l'université et dont j'ai fait la licence. Et après ces trois ans, je suis allée en Angleterre faire un an et c'est là où je n'avais pas vraiment l'idée professionnelle et j'ai eu l'idée à l'étranger d'enseigner le français et je me suis dit que c'est un bon moyen de [...]. Après j'ai fait une licence FLE.

Enquêteur : Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

EB : Ça fait 6 ans. C'était en 2006 au Botswana à l'Alliance française, j'ai fait mon stage. Ma première expérience professionnelle [...] et depuis j'enseigne.

Enquêteur : Quelles compétences cherchez-vous à développer chez vos étudiants ?

EB : Les quatre compétences. La compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite, l'expression orale. Je me penche surtout sur la langue qu'ils soient capables de parler et de comprendre.

Enquêteur : Participez-vous aux séminaires de formation ?

EB : Non

Enquêteur : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés dans leur apprentissage du français ?

EB : J'imagine (*rire*). Je rencontre surtout ici à l'université ; ils éprouvent des difficultés à parler, à écrire, à comprendre puisque ça met du temps pour pouvoir maîtriser une langue, et ici à l'université il y a des grands groupes d'étudiants et c'est encore plus difficile, et ils n'ont pas beaucoup d'opportunités de communiquer

Enquêteur : Comment évaluez-vous la performance de vos étudiants ? Parfait, Excellent, Très bien ? Bien ? Passable ? Très mal ? Mal ?

EB : Ça dépend des étudiants. En première année, je pense qu'en grammaire ils ont un très bon niveau. Après à l'oral, ils ont un moins bon niveau et à l'écrit [...] ça dépend vraiment des étudiants. C'est bien je trouve. Par exemple en première année au premier semestre ils ont déjà un bon niveau.

Enquêteur : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés en grammaire, vocabulaire, orthographe, phonétique, conjugaison ?

EB : Ils éprouvent des difficultés pour tout (*rire*).

Enquêteur : Qu'est-ce qui selon vous est à l'origine de ces difficultés ?

EB : Je pense que c'est naturel d'avoir des difficultés puisqu'ils apprennent. Je pense qu'il y a beaucoup d'informations en peu de temps. C'est assez dense le programme. S'ils ne travaillent pas chez eux, s'ils ne travaillent pas à la maison, ils ne vont pas suivre. En première année, beaucoup de grammaire, beaucoup de vocabulaire.

Enquêteur : Que faites-vous pour surmonter ces difficultés ?

EB : J'essaye de faire en sorte qu'ils puissent communiquer surtout en classe même si je ne peux pas vraiment vérifier comme ils sont nombreux [...]. J'essaye de varier qu'ils ne soient pas seulement passifs, qu'ils soient actifs et qu'ils puissent communiquer en petits groupes.

Enquêteur : Lorsque vos étudiants écrivent, font-ils recours au dictionnaire ?

EB : En classe non. Ils n'utilisent pas les dictionnaires. Ils me posent des questions quand ils ne connaissent pas. Je ne sais pas s'ils ont des dictionnaires ou alors ils ne les apportent pas, et quand il n'y a pas beaucoup de temps, et quand il n'y a pas beaucoup de temps en autonomie non plus [...]. En général ils me posent les questions.

Enquêteur : Est-ce que vos étudiants sont souvent bloqués devant les mots inconnus ?

EB : Oui.

Enquêteur : Que faites-vous pour résoudre ce problème ?

EB : J'explique en français, j'essaie de parler français, et je reformule ou alors je demande à quelqu'un d'autre d'expliquer.

Enquêteur : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés lorsqu'ils sont en face d'un document audio ?

EB : Oui.

Enquêteur : Quelles difficultés rencontrent-ils ?

EB : C'est trop rapide.

Enquêteur : Que faites-vous pour pallier cela ?

EB : Pour un document audio en général, il y a des questions au préalable du document pour leur donner une idée du thème du document. Des personnages par exemple, des questions qu'ils vont répondre. Ça leur donne déjà des pistes. Ensuite, je leur dis d'identifier les mots qu'ils comprennent pour pouvoir deviner le sens du texte, et après il y a des questions plus précises, et après je fais des pauses. On corrige, je fais des pauses pour qu'ils puissent bien comprendre.

Enquêteur : Vos étudiants ont-ils des difficultés lorsqu'ils prennent des notes ? Si oui pourquoi ?

EB : Je ne sais pas. Je ne vérifie pas leurs notes. Je regarde parfois, je me rends compte que souvent ils font des fautes quand ils prennent des notes. Ils ne recopient pas forcément bien ce qui est au tableau.

Enquêteur : Vos étudiants ont-ils des difficultés en lecture ?

EB : Oui, les prononciations.

Enquêteur : Qu'est-ce qui est à l'origine ?

EB : Je pense que, comme c'est des groupes, je pense qu'il faudra peut-être passer beaucoup plus de temps au début d'année à travailler la phonétique et la prononciation. En tout cas, cette année je n'ai pas assez de temps. Après ça dépend. Il y en a qui maîtrisent bien, il y en a qui ne maîtrisent pas. Même après deux mois, ils ont encore des difficultés de prononciation [...].

Enquêteur : Utilisez-vous l'anglais pendant vos cours ?

EB : Oui j'essaye au minimum. J'utilise quand même l'anglais.

Enquêteur : À quel pourcentage utilisez-vous l'anglais ?

EB : Je parle au moins 20%, mais ça dépend des jours. Je parle plus français que l'anglais.

Enquêteur : Comme vous utilisez l'anglais pendant vos cours, pensez-vous qu'il soit pertinent à l'acquisition du français langue étrangère ? Justifiez votre réponse.

EB : Oui pour que tout le monde puisse comprendre bien. Pour parler des points de grammaire sinon ce n'est pas utile. Ce serait plus pertinent de savoir le français pour reformuler etc. Parfois quand on se rend compte que les gens ne comprennent pas, c'est une tentation de parler l'anglais. Donc parfois je parle l'anglais.

Enquêteur : Est-ce que les différences culturelles dans votre salle de classe ont des conséquences néfastes pendant vos cours ?

EB : Non.

Enquêteur : Quelle est l'attitude de vos étudiants lorsque vous abordez un aspect qui a trait à la culture française pendant vos cours ?

EB : Ils sont intéressés en général.

Enquêteur : Y a-t-il d'autres difficultés provenant de la langue et de la culture que vos étudiants éprouvent ?

EB : Non.

Enquêteur : Vos étudiants ont-ils de l'intérêt pour vos cours ?

EB : (*Rire*) j'espère ! Certains oui, certains non. La majorité oui.

Enquêteur : Pourquoi certains n'ont pas de l'intérêt pour vos cours ?

EB : Je pense que c'est au départ par réel intérêt, il y a certains qui veulent apprendre le français ou apprendre une langue étrangère et se rendent compte après deux semaines que cela va prendre beaucoup beaucoup [*sic*] de temps, je pense qu'il y a des gens qui se découragent et avec l'aspect un peu trop académique comme c'est à l'université, faire des devoirs.

Enquêteur : L'effectif de la classe vous permet-il d'enseigner dans de bonnes conditions ? Si non pourquoi ?

EB : Personnellement, je préférerais des petits groupes de langue étrangère. C'est très important qu'ils aient la possibilité de pouvoir parler. Mais avec les groupes de 25, 27 étudiants, ils ne peuvent pas parler. Idéalement pour apprendre une langue étrangère, il faut avoir de petits groupes. Moi je pense que l'idéal, c'est moins de 12 étudiants par classe.

Enquêteur : Que faites-vous face à cette situation d'effectif ?

EB : Soit parfois je pose des petites questions individuellement en général pour qu'ils réutilisent à l'oral, je choisis certains étudiants pour leur poser des questions pour qu'ils réutilisent les structures qu'on a apprises, et ensuite je leur demande par petits groupes soit par 2, soit par 3 de réutiliser ce qu'on vient d'apprendre. Mais je ne peux pas vérifier s'ils ont compris.

Enquêteur : Les relations entre vous et vos étudiants donnent-elles un climat propice à l'apprentissage du français ? Si non pourquoi ?

EB : Oui je pense. Pour certains étudiants, ils sont encore comme au lycée. Ils sont encore très jeunes, ils sont passifs. Si je leur fais travailler par 2, ils ne vont pas forcément faire l'exercice, ils vont discuter. Ils sont en première année, certains sont encore jeunes. La majorité participe, ils sont assez studieux, Je ne leur fais pas peur, ils ne sont pas intimidés, je pense que ça va.

Enquêteur : Quelle(s) méthode(s) adoptez-vous pendant vos enseignements ?

EB : Moi c'est la méthode communicative. Mais comme c'est un grand groupe, parfois c'est la méthode traditionnelle [...].

Enquêteur : Pensez-vous qu'elles soient effacées à l'acquisition du français langue étrangère ?

EB : Oui je pense.

Enquêteur : Enseignez-vous des stratégies d'apprentissage à vos étudiants ?

EB : Les stratégies d'apprentissage, peut-être. Je ne sais pas exactement si je le fais. C'est souvent implicite. Quand par exemple je leur dis de souligner ce qu'ils comprennent, ce qu'ils ne comprennent pas ou quand ils écoutent un document de repérer les mots clés. Mais, sinon pas vraiment je pense.

Enquêteur : Pourquoi vous ne les utilisez pas ?

EB : Disons que je le fais de manière implicite, je pense [...]. Je pense que je dirige par des activités que je mets en place, mais je n'explique pas.

Enquêteur : Comment évaluez-vous vos propres performances ?

EB : Je pense très bien. En toute modestie (*rire*).

Enquêteur : Avez-vous le manuel nécessaire pour dispenser vos enseignements ?

EB : Oui. J'ai mes propres livres à la maison.

Enquêteur : Les manuels que vous utilisez répondent-ils aux attentes des étudiants ? Si non pourquoi ?

EB : Oui je pense. Le manuel *Alter Ego* qu'on utilise en première année, il est bien pour la méthode communicative. Mais ici, il y a des cours de 45 minutes, c'est un peu trop dense. Parce que les textes sont assez longs, le temps de découvrir le texte, on a déjà utilisé une partie du temps. Donc ce serait ainsi si on a des documents déclencheurs plus courts.

Enquêteur : Avez-vous suffisamment à votre disposition des ressources multimédias pour dispenser vos cours ?

EB : Moi dans ma salle, j'ai un lecteur CD. Je n'ai pas accès à un smart board. Mais peut-être que si je m'organisais, je pouvais avoir une salle ou un projecteur.

Enquêteur : Est-ce que les ressources qui sont à votre disposition sont en bon état ?

EB : Oui

Enquêteur : Quelles recommandations faites-vous pour l'amélioration de l'offre pédagogique à la section de français de l'école de langues et de littératures de l'université du Cap ?

EB : Moi personnellement, ce serait d'avoir des groupes plus petits (réduire l'effectif des classes). 45 minutes aussi c'est court pour un cours, et peut-être vous savez que j'ai l'habitude de travailler avec *Alter Ego* ; c'est un très beau livre. Mais ce n'est pas adapté pour les cours de 45 minutes. Sinon, adapter le programme à la durée des cours et avoir des tutorats plus longs. Ça permet de communiquer plus en classe.

Troisième entretien

Enquêteur : Je suis étudiant en Master (TFFL) à l'école de langues et de littératures (Université du Cap). Madame Sophie le Roux est ma directrice de thèse. Notre entretien porte sur les difficultés que les étudiants de première année rencontrent dans leur apprentissage du français langue étrangère. Mon guide d'entretien est divisé en six parties: la première partie comporte les informations personnelles, la deuxième s'attelle sur les informations académiques, la troisième est axée sur les difficultés d'apprentissage, la quatrième porte sur les difficultés liées à la langue et à la culture, la cinquième est basée sur les difficultés liées aux étudiants, la sixième et dernière porte sur les difficultés liées aux enseignants et aux ressources.

Pouvez-vous me dire quelle est votre nationalité, votre langue maternelle, autres langues que vous parlez, votre qualification et votre spécialité ?

EC : Je suis moitié sud-africaine moitié suisse. Ma mère est sud-africaine, mon père est suisse et donc ma langue maternelle, je parle afrikaans en fait. Je suis bilingue : afrikaans/anglais et puis le français c'est ma troisième langue. Donc je considère l'anglais et l'afrikaans comme mes deux langues maternelles. Je parle aussi un petit peu l'allemand. Je suis professeur de français ici à l'Université du Cap et aussi à l'Alliance française du Cap. J'ai fait une licence en français langue étrangère et puis le Honours et le Master pour enseigner le français comme langue étrangère ici à l'Université du Cap. La licence que j'ai faite, c'était en français et en psychologie et puis j'ai choisi le français pour ma spécialité. J'ai le Honours et puis le Master.

Enquêteur : Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ?

EC : Après ma licence, je devais choisir entre le français et la psychologie. Et puis c'était en ce moment-là qu'ils ont créé ce programme Honours pour enseigner le français. J'ai trouvé ça très intéressant. J'ai décidé de le faire. J'ai toujours adoré le français. J'aime bien travailler avec les gens. Donc c'était le choix le plus intéressant.

Enquêteur : Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

EC : Depuis 2010, donc ça fait 3 ans.

Enquêteur : Quelles compétences cherchez-vous à développer chez vos étudiants ?

EC : Des compétences toujours comme c'est expliqué par le CECR. Donc les quatre compétences : compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite et puis l'interaction aussi ; donc cinq compétences.

Enquêteur : Participez-vous aux séminaires de formation ? Si oui, combien de fois par an ?

EC : Oui. Des fois il y a des formations à UCT et à l'Alliance qui m'intéressent. Par exemple l'année dernière, on a fait une formation FOU (français sur objectif universitaire) qui était très très intéressante. C'était pour voir qu'elles sont les difficultés des étudiants pas par rapport au contenu, mais dans leur formation à l'université. Quelles sont les difficultés qu'ils ont pour comprendre les consignes. Par exemple, pour comprendre le programme, comment est-ce qu'ils peuvent organiser leur apprentissage. Ça c'était très intéressant. Il y avait aussi une formation sur l'écriture créative que j'ai suivie à l'Alliance française, et c'était en 2011. Puis l'année dernière, on a suivi une formation en FOS (français sur objectif spécifique) parce que je me suis engagée dans un projet pour écrire un manuel : méthode de vin. Donc on a suivi une petite formation sur français sur objectif spécifique avec l'objectif du vin. J'ai suivi une formation en France en 2010, c'était pour enseigner sur la plateforme proflle. C'était pour devenir tutrice. Proflle, c'est aussi pour devenir enseignant de français mais à distance.

Enquêteur : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés dans leur apprentissage du français ?

EC : Moi je m'occupe des séances de laboratoire. Oui je pense qu'il y a toujours des apprenants qui éprouvent des difficultés.

Enquêteur : Comment évaluez-vous la performance de vos étudiants ? Parfait ? Excellent ? Très bien ? Bien ? Passable ? Très mal ? Mal ?

EC : Ça dépend vraiment de l'étudiant parce qu'ils sont évalués pendant toute l'année. Ils ont des cours magistraux, des cours de conversation, des cours de labo. Donc les évaluations, c'est différent pour chaque partie du cours. Pour les cours magistraux, ils apprennent surtout la grammaire, il y a les textes de grammaire. Puis en cours de conversation, ils ont des oraux à la fin du semestre qui évaluent bien évidemment leur compétence de production orale. Au labo, ils font surtout les activités de grammaire. Ils font aussi un peu de compréhension orale, mais leur évaluation c'est seulement deux tests de compréhension orale. On teste vraiment s'ils ont compris le vocabulaire, les structures grammaticales.

Enquêteur : En général quelle peut être leur compétence ?

EC : On a déjà fait le premier test de compréhension orale et il y avait quelques-uns qui ont échoué. C'était peut-être 5%. En même temps, il y avait aussi plusieurs apprenants qui ont eu 100% au test. Le reste 50 à 60%.

Enquêteur : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés en grammaire, vocabulaire, orthographe, phonétique et conjugaison ?

EC : Oui sûrement.

Enquêteur : Comme ils en éprouvent, qu'est-ce qui selon vous peut être à l'origine ?

EC : En ce qui concerne la grammaire, même le vocabulaire, ils ont tendance de vouloir toujours traduire de leur langue maternelle. On ne peut pas complètement oublier la langue maternelle parce que c'est quand même un point de référence, mais en même temps il faut éviter de tout traduire parce que ce n'est pas possible.

Enquêteur : Que faites-vous pour surmonter ces difficultés ?

EC : J'essaye de donner des consignes claires pour qu'il n'y ait pas de confusion. Pour que les apprenants sachent exactement ce qu'ils doivent faire, et aussi de reformuler tout le temps parce que souvent il y a des questions au labo, ils ne comprennent pas tout de suite pourquoi est-ce que c'est comme ça. Et puis on reformule, on essaye d'expliquer d'une autre manière. Des fois ça prend 2 ou 3 fois, il faut réexpliquer [...]. En tant que professeur, il faut toujours reformuler, il faut toujours reformuler jusqu'au point où l'apprenant puisse comprendre.

Enquêteur : Lorsque vos étudiants écrivent, font-ils recours au dictionnaire ?

EC : Oui au labo ils ont le dictionnaire en ligne.

Enquêteur : Pourquoi font-ils recours au dictionnaire ?

EC : Parce qu'il y a toujours des mots qu'ils n'ont pas encore vus en classe. Avec le logiciel qu'on utilise pour les premières années c'est « tell me more », donc c'est lié avec ce qu'ils font pour les cours magistraux. Revoir les éléments grammaticaux, vu que le logiciel n'a pas été créé pour être utilisé avec ce programme. Il faut sélectionner les activités donc ce n'est toujours pas très facile d'avoir exactement le même vocabulaire, les mêmes structures grammaticales. Donc des fois il peut arriver qu'il y ait des mots qu'ils n'ont jamais vus.

Enquêteur : Est-ce que vos étudiants sont souvent bloqués devant les mots inconnus ?

EC : Oui.

Enquêteur : Que faites-vous pour résoudre ce problème ?

EC : Encourager les apprenants à avoir un esprit ouvert. Si on apprend une langue étrangère, c'est vraiment un monde complètement inconnu, différent. Ce n'est pas juste de traduire de sa langue à une autre, mais de penser d'une façon complètement différente qui peut être très intéressante, mais aussi un peu effrayant. Je pense qu'il faut encourager les apprenants, il faut trouver les moyens pour surmonter toutes les peurs. Je pense qu'un problème ici c'est que les apprenants ne savent pas toujours comment s'y prendre, comment ils doivent étudier, surtout en première année ils sortent du lycée, et puis l'université, c'est très différent du lycée. Donc ils ont beaucoup plus de responsabilité qu'ils apprennent au fur et à mesure. Mais au début, ils ne savent pas forcément qu'on ne va pas tout leur donner. C'est à eux de lire le programme au début.

Enquêteur : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés lorsqu'ils sont en face d'un document audio ?

EC : Oui.

Enquêteur : Que faites-vous pour remédier à cela ?

EC : C'est sûr qu'au niveau A1, ils n'ont pas encore beaucoup de vocabulaire [...]. Ils ont toujours peur parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils entendent, ils ne comprennent pas tout le document. Moi je leur ai déjà dit que le but n'est pas de tout comprendre, mais de juste d'être capable d'extraire ce dont on a besoin. C'est pour ça qu'on leur fait lire les questions d'abord, comme ça ils ont une idée de ce qu'ils vont entendre et puis il faut juste être capable d'entendre certains mots ou certaines structures. Mais c'est ça qui leur fait peur, c'est d'avoir un document authentique surtout quand les gens parlent très vite, ça fait peur. Mais il faut leur faire partir de la façon d'apprendre pour leur expliquer pourquoi on fait des choses, parce qu'ils pensent juste aux notes, ça compte pour combien, est-ce que j'ai assisté à assez de cours. Ils ne se rendent pas compte de ce qu'ils doivent faire pour apprendre comme il faut.

Enquêteur : Vos étudiants ont-ils des difficultés lorsqu'ils prennent des notes ?

EC : Là en première année, je ne peux pas te dire en fait parce que je n'ai que des séances de labo. Donc ils travaillent en autonomie sur l'ordinateur.

Enquêteur : Vos étudiants ont-ils des difficultés en lecture ?

EC : En lecture, c'est plus facile pour eux de lire que de produire. À mon avis, on travaille plus la compréhension écrite que la production orale. Parce qu'on peut toujours prendre un livre et lire quelque chose mais de trouver quelqu'un avec qui on peut pratiquer, s'exercer, c'est moins évident. La compréhension écrite est toujours plus importante.

Enquêteur : Utilisez-vous l'anglais pendant vos cours ? Si oui, à quel pourcentage ?

EC : Alors ça dépend. Si c'est pour éclairer un texte, on peut dire des choses importantes en anglais. Normalement, je le dis d'abord en français après en anglais. Honnêtement, je suis vraiment contre l'utilisation d'anglais. Même dans les textes de compréhension orale, on leur donne les questions en français et en anglais. À mon avis, s'ils ont les questions en anglais, ils ne vont même pas lire les questions en français. À mon avis, il ne faut pas du tout utiliser l'anglais.

Enquêteur : Comme vous utilisez l'anglais, pensez-vous qu'il soit pertinent à l'acquisition du français langue étrangère?

EC : Si c'est pour expliquer la grammaire, c'est bien. Il faut que ce soit clair quand même. En général, je pense que donner des consignes, quand ils lisent des questions, tout ça doit être en français.

Enquêteur : Est-ce que les différences culturelles dans votre salle ont des conséquences néfastes pendant vos cours ?

EC : Encore une fois, au labo il n'y a pas beaucoup d'interaction entre les apprenants parce qu'ils travaillent en autonomie. Non je ne pense pas vraiment. Dans les cours de conversation, on ne m'a pas vraiment donné du feedback. Non je ne pense pas.

Enquêteur : Quelle est l'attitude des étudiants lorsque vous abordez un aspect qui a trait à la culture française ?

EC : Au labo, on n'étudie pas la culture française. Pour les cours de conversation, j'essaye de ne pas viser la culture française. J'essaye d'intégrer plus de cultures possibles. Je pense qu'en

première année, les apprenants ont besoin d'avoir un esprit ouvert. Au lieu de viser la culture française, c'est mieux de leur faire réfléchir sur les similarités et les différences entre les cultures au lieu de dire : voilà vous apprenez le français, vous allez apprendre la culture française. C'est sûr qu'on ne peut pas l'oublier complètement.

Enquêteur : Y a-t-il d'autres difficultés liées à la langue que vos étudiants en éprouvent ?

EC : Il y a toujours des éléments spécifiques à mon avis qui posent problème qui sont difficiles pour les anglophones, par exemple le genre masculin/féminin. Il y a beaucoup d'apprenants qui sont vraiment surpris d'apprendre que tout est masculin et féminin. C'est dire, voilà la France est un pays féminin pourquoi on a décidé ainsi, c'est bizarre. Puis les adjectifs possessifs, par exemple : son frère, sa sœur, en anglais c'est complètement différent. C'est important de sensibiliser les apprenants à ces différences avec leur langue maternelle. C'est sûr que je ne peux pas le faire pour les apprenants qui ont le zulu, le xhosa comme langue maternelle parce que je ne parle pas le zulu, ni le xhosa comme langue maternelle. Leur faire réfléchir sur leur propre langue maternelle, on peut dire : voilà en anglais on utilise comme ça..., et dans votre langue maternelle qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce que c'est aussi comme ça ? Est-ce que c'est différent ? Les verbes réflexifs aussi : je me lave, je me brosse les dents ; la structure de la phrase est complètement différente.

Enquêteur : Vos étudiants ont-ils de l'intérêt pour vos cours ?

EC : Oui je pense qu'ils trouvent ça utile de revoir les structures qu'ils ont vues dans les cours magistraux parce que le programme de première année est intensif. Les cours sont seulement de 45 minutes donc ils ont besoin de revoir les choses. C'est ça qu'ils font pendant les séances de labo en fait. Il n'y a rien de nouveau, mais ils doivent faire les séances, revoir les structures qu'ils ont vues pendant les autres cours.

Enquêteur : L'effectif de la classe vous permet-il d'enseigner dans de bonnes conditions ?

EC : Oui. On a 8 séances de labo, c'est des groupes de 20-25 étudiants, mais ils travaillent en autonomie. Donc on a tout le temps pour voir s'il y a des problèmes. Encore une fois, si personne n'a compris ce qu'il fallait faire, ça serait difficile. Mais j'essaie de mettre des consignes claires sur vula pour qu'ils puissent s'organiser, pour qu'ils puissent voir ce qu'ils ont à faire pendant la séance. Parce que mon rôle en tant que tutrice au labo, c'est pour les guider. Je ne suis pas vraiment là pour enseigner. Moi, je prépare déjà le programme avant, je

sélectionne les activités qu'ils font sur le logiciel, je les mets sur vula et tout au début de l'année, on fait une séance pour expliquer comment le logiciel fonctionne. Ils ont essayé un peu, ils ont vu les différentes activités. Donc tout ça, c'est préparé.

Enquêteur : Les relations entre vous et vos étudiants donnent-elles un climat propice à l'apprentissage du français ?

EC : Pour moi, ils viennent me voir quand il y a un problème, quand ils ne comprennent pas. J'avoue des fois au labo, il y a quelques étudiants qui ne posent pas de question. Donc moi, je vois qu'ils ne veulent pas demander pas parce qu'ils ont peur, c'est parce qu'ils sont complètement perdus, ils ne savent pas ce qui se passe. Pour moi, ce n'est pas lié à la langue. Je pense que les apprenants qui sont là pour apprendre le français, ils posent des questions comme ils veulent pour savoir quelque chose.

Enquêteur : Quelle(s) méthode(s) adoptez-vous pendant vos enseignements ?

EC : Nous utilisons l'approche communicative et la perspective actionnelle à UCT en première année.

Enquêteur : Pensez-vous qu'elles soient efficaces à l'acquisition du français langue étrangère ?

EC : Je trouve que ces méthodes sont très efficaces.

Enquêteur : Enseignez-vous des stratégies d'apprentissage à vos étudiants ?

EC : Non.

Enquêteur : Pourquoi vous ne les enseignez pas ?

EC : À mon avis, le programme est tellement chargé qu'il n'y a pas de temps pour les sensibiliser à des stratégies d'apprentissage. Mais je pense que c'est quand même important même si on leur donne des conseils pendant les cours : pour bien préparer le test il faut faire cela, il faut que vous étudiez de telle manière. Je pense qu'ils ont vu que c'est leur première année à l'université pour la plupart. C'est important au début de l'année de faire peut-être une séance, même une semaine, ce serait encore mieux pour leur sensibiliser à des différentes stratégies d'apprentissage. Comment ils doivent s'y mettre vraiment pour apprendre.

Enquêteur : Comment évaluez-vous vos propres performances ? Parfait ? Excellent ? Très bien ? Bien ? Passable ? Très mal, Mal ?

EC : Il y a le *course evaluation*, c'est distribué aux apprenants à la fin du semestre. Ça déjà c'est une invitation. C'est la première fois que je travaille au labo avec les premières années cette année. Bon, on va voir ce qu'ils vont dire (rire).

Enquêteur : Et si on vous demandait de vous autoévaluer ?

EC : Pour m'autoévaluer, moi j'ai fait mon mieux, mais c'est sûr que si mes apprenants ont appris quelque chose, ça veut dire que j'ai fait mon travail [...]. C'est comme ça que je m'autoévalue.

Enquêteur : Avez-vous le manuel nécessaire pour dispenser vos enseignements ?

EC : Oui.

Enquêteur : Les manuels que vous utilisez répondent-ils aux attentes des étudiants ?

EC : Oui ça répond à mes attentes. Par rapports aux étudiants, il faut voir ce qu'ils disent.

Enquêteur : Avez-vous suffisamment à votre disposition des ressources multimédias pour dispenser vos cours ?

EC : Oui. Je veux dire que pour le logiciel, vu que c'est la première année que je l'utilise, on n'a pas eu de formation pour apprendre comment l'utiliser. J'ai trouvé dommage parce que ce n'est pas facile à utiliser, comme on a parlé tout à l'heure de vula, comment faire les choses. C'est à nous de découvrir tout ça. Justement, ce n'est pas facile. Avec le logiciel, on sélectionne le parcours que les apprenants voient sur leur ordinateur les activités qu'ils doivent faire. Mais pour l'instant on n'a pas accès aux outils à toute heure [...]. Pour l'instant on se débrouille.

Enquêteur : Les ressources multimédias que vous avez à votre disposition sont-elles en bon état ?

EC : Oui tout à fait.

Enquêteur : Quelles recommandations faites-vous pour l'amélioration de l'offre pédagogique à la section de français de l'école de langue et de littérature de l'Université du Cap ?

EC : Moi, je pense que j'ai déjà mentionné plusieurs choses. Le fait d'avoir plus d'activités sur la phonétique. Je pense que c'est une bonne idée. Je pense qu'on n'est pas obligé de diviser le cours en plusieurs parties parce qu'il y a des cours magistraux pour voir un peu ça en contexte. À mon avis, on peut très bien travailler avec un seul manuel et puis faire le lien entre ces deux. On ne peut pas forcément avoir un jour pour travailler la grammaire et un autre jour on fait les activités de compréhension orale, mais juste de trouver une progression un peu plus facile, un peu plus efficace. Pour moi, c'est le plus important parce que la grammaire sert toujours à quelque chose. C'est pour cela qu'on a l'approche communicative. Les verbes s'appeler, être : d'abord on prend le verbe être, après on voit comment l'utiliser, on voit en contexte et après on voit le vocabulaire, la grammaire. Ça sert toujours à une compétence. Je trouve qu'en première année, c'est trop séparé.

Quatrième entretien

Enquêteur : Je suis étudiant en Master (TFFL) à l'école de langues et de littératures (Université du Cap). Madame Sophie le Roux est ma directrice de thèse. Notre entretien porte sur les difficultés que les étudiants de première année rencontrent dans leur apprentissage du français langue étrangère. Mon guide d'entretien est divisé en six parties: la première partie comporte les informations personnelles, la deuxième s'attelle sur les informations académiques, la troisième est axée sur les difficultés d'apprentissage, la quatrième porte sur les difficultés liées à la langue et à la culture, la cinquième est basée sur les difficultés liées aux étudiants, la sixième et dernière porte sur les difficultés liées aux enseignants et aux ressources.

Pouvez-vous me dire quelle est votre nationalité, votre langue maternelle, les autres langues que vous parlez, votre qualification et votre spécialité ?

ED : Je suis français, ma langue maternelle le français et je parle anglais. J'ai un Master de développement sportif.

Enquêteur : Et votre spécialité ?

ED : Le sport et maintenant, le français en tant que langue étrangère.

Enquêteur : Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ?

ED : Après avoir étudié et travaillé dans le domaine du sport, je voulais simplement me réorienter vers le FLE et j'ai eu l'opportunité avec [...] de pouvoir enseigner ici.

Enquêteur : Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

ED : Depuis 2009.

Enquêteur : Quelles compétences cherchez-vous à développer chez vos étudiants ?

ED : La compréhension.

Enquêteur : Participez-vous aux séminaires de formation ?

ED : Je devais me former un peu plus en passant le Master FLE, ça n'a pu se faire cette année. J'espère que ça pourra se faire dans les années à venir.

Enquêteur : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés dans leur apprentissage du français ?

ED : Je trouve qu'ils éprouvent des difficultés justement sur la prononciation, sur la compréhension orale puisque finalement ce qu'on lit et ce qu'on entend n'est pas la même chose. Les liaisons par exemple.

Enquêteur : Comment évaluez-vous la performance de vos étudiants ? Parfait ? Excellent ? Très bien ? Bien ? Passable ? Très mal ? Mal ?

ED : C'est variable en fonction des niveaux. Pour quelqu'un qui travaille c'est bien. En général c'est bien.

Enquêteur : Vous venez de dire que vos étudiants éprouvent des difficultés en prononciation, en compréhension orale. Est-ce qu'ils en éprouvent aussi en grammaire, vocabulaire, orthographe et conjugaison ?

ED : Oui.

Enquêteur : Qu'est-ce qui selon vous est à l'origine ?

ED : C'est quelque chose de nouveau pour eux. Donc les conjugaisons sont variées puisqu'en anglais, les différents groupes des verbes par exemple n'existent pas en anglais. L'apprentissage du passé aussi, du passé composé, puis l'imparfait, l'utilisation des deux ensembles.

Enquêteur : En phonétique qu'est-ce qui fait obstacle ?

ED : [i], [u] [ə], difficile à prononcer.

Enquêteur : Que faites-vous pour surmonter ces difficultés ?

ED : Répétition, répéter et essayer de leur faire communiquer au maximum et trouver des exemples.

Enquêteur : Lorsque vos étudiants écrivent, font-ils recours au dictionnaire ?

ED : J'espère !

Enquêteur : Pourquoi font-ils recours au dictionnaire ?

ED : Ils ont besoin du dictionnaire pour traduire.

Enquêteur : Est-ce que vos étudiants sont souvent bloqués devant les mots inconnus ?

ED : Il s'agit du mal à le voir puisque moi je reçois leurs tests donc je ne les vois pas travailler déçus. Je ne sais pas combien de temps ils y passent. Difficultés au niveau du vocabulaire et puis ça dépend de leur niveau aussi.

Enquêteur : Vous constatez souvent qu'ils sont bloqués ?

ED : Oui quand je leur pose une question, il y a le sujet, le verbe et après ils vont être bloqués.

Enquêteur : Que faites-vous pour résoudre ce problème ?

ED : Je réponds à la question.

Enquêteur : Vos étudiants éprouvent-ils des difficultés lorsqu'ils sont en face d'un document audio ?

ED : Oui.

Enquêteur : Lesquelles ?

ED : La compréhension.

Enquêteur : Que faites-vous pour remédier à cela ?

ED : J'essaye de reprendre par exemple l'écoute et puis de prononcer plus lentement.

Enquêteur : Vos étudiants ont-ils des difficultés lorsqu'ils prennent des notes ?

ED : Oui.

Enquêteur : Pourquoi ont-ils des difficultés ?

ED : Puisque c'est quelque chose de nouveau. Ils n'ont pas encore l'oreille de tout comprendre et analyser. Donc pour eux, ça ne veut rien dire ce qu'ils entendent.

Enquêteur : Vos étudiants ont-ils des difficultés en lecture ? Si oui, qu'est-ce qui est à l'origine ?

ED : Ils lisent bien. Ceux qui connaissent les sons lisent bien, et après ils ne comprennent pas pourquoi on dit : ils parlent au pluriel (ent) [...].

Enquêteur : Utilisez-vous l'anglais pendant vos cours ?

ED : Oui en première année.

Enquêteur : À quel pourcentage utilisez-vous l'anglais ?

ED : Au premier semestre énormément, au second semestre j'essaye de diminuer moitié/moitié.

Enquêteur : Comme vous utilisez l'anglais, pensez-vous qu'il soit pertinent à l'acquisition du français langue étrangère ? Justifiez votre réponse.

ED : Au premier semestre oui, au deuxième semestre je pense qu'il faut passer au français. J'essaye de poser toutes les questions en français, de les expliquer aussi parfois en anglais.

Enquêteur : Est-ce que les différences culturelles dans votre salle de classe ont des conséquences néfastes pendant vos cours ?

ED : Néfaste non, pas du tout.

Enquêteur : Quelle est l'attitude des étudiants lorsque vous abordez un aspect qui a trait à la culture française ?

ED : C'est quelque chose de nouveau pour eux, ils sont intéressés.

Enquêteur : Y a-t-il d'autres difficultés que vos étudiants éprouvent en relation à la langue et à la culture ? Si oui, lesquelles ?

ED : Les prépositions, c'est un peu compliqué. Le passé, l'utilisation du passé, les liaisons.

Enquêteur : Vos étudiants ont-ils de l'intérêt pour vos cours ?

ED : Oui.

Enquêteur : L'effectif de la classe vous permet-il d'enseigner dans de bonnes conditions ?

ED : Oui.

Enquêteur : Les relations entre vous et vos étudiants donnent-elles un climat propice à l'apprentissage du français ?

ED : Mieux le cours se passe, mieux l'ambiance est, et plus l'apprentissage est facile, puis l'étudiant veut apprendre. Ils sont timides parce qu'ils sont jeunes et ils ne sont pas habitués à parler devant une audience et puis, c'est une audience qu'ils ne maîtrisent pas.

Enquêteur : Quelle(s) méthode(s) adoptez-vous pendant vos enseignements ?

ED : Surtout par l'oral, tout écrire, vérifier de manière aussi qu'ils écrivent bien et puis leur faire parler à l'enseignant.

Enquêteur : Pensez-vous que ces méthodes soient efficaces à l'acquisition de la langue étrangère ?

ED : On essaye de les améliorer chaque année. Chaque année justement ça permet de voir les erreurs qu'on a faites, qu'est-ce qui n'a pas marché ? [...].

Enquêteur : Enseignez-vous des stratégies d'apprentissage à vos étudiants ?

ED : Oui j'essaie surtout au niveau du vocabulaire et des verbes, de mieux organiser, les pousser justement à répertorier [...]. Pour qu'ils puissent se retrouver rapidement, je les fais écrire aussi. Ils savent que je ne peux pas vérifier d'ailleurs.

Enquêteur : Comment évaluez-vous vos propres performances ?

ED : Je pense que c'est la question qu'il faudrait plutôt poser à des étudiants.

Enquêteur : Et si on vous demandait de vous autoévaluer ?

ED : J'espère que c'est bien.

Enquêteur : Avez-vous le manuel nécessaire pour dispenser vos enseignements ?

ED : Oui tout à fait.

Enquêteur : Les manuels que vous utilisez répondent-ils aux attentes des étudiants ?

ED : Oui.

Enquêteur : Avez-vous suffisamment à votre disposition des ressources multimédias pour dispenser vos cours ?

ED : On a le labo. Le logiciel sur ce que je travaille, et puis moi, j'ai les ressources sur les différents sites que je consulte et puis je travaille là-dessus.

Enquêteur : Quelle recommandation faites-vous pour l'amélioration de l'offre pédagogique à la section de français de l'école de langues et de littératures de l'université du Cap ?

ED : Je pense que le labo qu'on a cette année déjà améliore. Peut-être plus de labo. Les cours de conversation, je crois qu'ils sont 15 en cours de conversation. Plus d'enseignants pour plus de disponibilité. Peut-être qu'ils ne sont que 5 pour ces cours-là. Sinon les cours de tutoriaux 25, 30 c'est [...].

Annexe 4 : Les pays membres de la SADC

L'Afrique du Sud

L'Angola

Le Botswana

L'Île Maurice

Le Lesotho

Madagascar

Le Malawi

Le Mozambique

La Namibie

La République Démocratique du Congo

Les Seychelles

Le Swaziland

La Tanzanie

La Zambie

Le Zimbabwe.

Annexe 5: Programme de première année

University of Cape Town
School of Languages and Literatures

French Department

SLL1060F Initial French

COURSE GUIDELINES: First semester 2013



Initial French A & B Convenor³

Ruth de Oliveira

I.L.P.G.A.: Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées.
Sorbonne. Paris III.

³ Nous avons respecté la police du texte original.

Why Study French?

While any language will be useful for some jobs or for some regions, French is the only foreign language that can be useful throughout the world [...]. French as a foreign language is the second most frequently taught language in the world after English. The International Organization of Francophonie has 56 member states and governments. Of these, 28 countries have French as an official language. French is the only language other than English spoken on five continents. French and English are the only two global languages.

French, along with English, is the official working language of

- the United Nations
- UNESCO
- NATO
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)
- the International Labor Bureau
- the International Olympic Committee
- the 31-member Council of Europe
- the European Community
- the Universal Postal Union
- the International Red Cross
- Union of International Associations (UIA)

French is the dominant working language at

- the European Court of Justice
- the European Tribunal of First Instance
- the Press Room at the European Commission in Brussels, Belgium.

INITIAL FRENCH A - 2013
(SLL1060F) – 1st Semester

Course convener: Dr. R. de Oliveira

The course is strictly intended for beginners. Its aim is to provide students with a solid basis for written and spoken French. A pass in Initial French A (first semester) is the normal requirement for admission into Initial French B (second semester), but students with adequate knowledge in French may, by permission of the course convener, be advanced directly into Initial French B.

Initial French A is an intensive course composed of grammar and practical lessons, conversation classes and language laboratory activities.

LECTURES WILL BE CONDUCTED IN FRENCH.

First week of lectures:

Lectures start on MONDAY, 11th FEBRUARY and take place **either** in the 2nd **OR** in 5th period each day. Students will be required **to choose** their **lecture period** (done during registration) as well as their **tutorial group** (for the respective venues consult your Vula / French IA platform and the French notice board, Beattie Building, 2nd level).

Lecturer(s) and tutors

Ruth de Oliveira (lectures)	B. 205 (021) 650 3060	
Ruth.DeOliveira@uct.ac.za		
Annabelle Marie (tutorials)	B. 219 (021) 650 3058	
Annabelle.Marie@uct.ac.za		
Thomas Leclech (tutorials)	B. 225 (021) 650 3855	
thomas.leclech@gmail.com		
Claire Combet (tutorials)	B. 225 (021) 650 3855	
claire.combet.etu.univ@gmail.com		
Virginie Dupré Latour (tutorials)	B. 225 (021) 650 3855	virginiedlt@gmail.com

Conversation classes

Karin Schmid(In charge of Conversation Classes)

karin.schmid15@gmail.com

Tutors

Virginie Dupré Latour	Beattie 225	(021) 650 3855	virginiedlt@gmail.com
Thomas Leclech	Beattie 225	(021) 650 3855	
thomas.leclech@gmail.com			
Loïc Meyronin	Beattie 225	(021) 650 3855	loicsss92@hotmail.com
Julie Voquer	Beattie 225	(021) 650 3855	julievoquer@gmail.com

Laboratory tutors

Karin Schmid(In charge of the language lab)

Karin Schmid	Beattie 225	(021) 650 3855	
karin.schmid15@gmail.com			
Thomas Leclech	Beattie 225	(021) 650 3855	
thomas.leclech@gmail.com			

Secretary

Elouise Petersen

Beattie 204 (021) 650 2895

elouise.petersen@uct.ac.za

Books

Please have the book for the first day of tutorials: 11/02/2013. Berthet, A. *et al. Alter Ego: Méthode de Français A1*. Hachette. 2009. (Available at Van Schaik's on Main road)

Year Planning

Below is the programme for the SLL1060F lectures, tutorials, conversation classes, tests, assignments.

ASSESSMENT

Continuous assessment

80% towards the final mark (700

points)

The following assignments/tests are compulsory:

5 written assignments (40 points each)

=

200 points

2 tests on grammar acquisition (150 points each)

= 300

points

2 tests on oral comprehension (50 points each)

= 100

points

Conversation classes (attendance = 20 pts, participation/performance = 80 pts)

= 100 points

(10%)

Oral Examination

20% towards the final mark (100

points)

The topics you may choose from during the oral examination will consist of themes which have been treated during tutorials and conversation classes. The convenor as well as one of your tutors will be present at the examination, together with the external examiner. You will be marked according to an overall evaluation of your performance during the oral examination.

Language Labs – Karin Schmid is in charge of the lab sessions.

Attendance of at least one laboratory session per week is compulsory; these begin in the third week of term. There are two tests on oral comprehension: one at the middle of the term and another one at the end. Attendance will be monitored by one of the French Department tutors. The Language Laboratory is in Arts Building Room 24. If you have any question about this part of the course please contact Karin Schmid.

Conversation Classes - Karin Schmid is in charge of conversation classes.

You must sign up for conversation classes (see announcements on Vula and the French notice board) which will start in the third week of term. If you have any question about this part of the course please contact Karin Schmid.

Additionally

- It is compulsory to adhere to the deadlines set out in the detailed programme in this course outline; *unless accompanied by an original medical certificate*, no assignment submitted after 13.00 on the day stated in the programme will be marked: the student will receive a 0.
- In order to obtain your *Duly Performed Certificate* it is compulsory to attend AT LEAST 80% of each part of the course.
- Tests on grammar acquisition will be (2X) 45 minutes. Writing all tests is compulsory in order to obtain your *Duly Performed Certificate*.
- The assignments mentioned above and described below are to be typed / written with double spacing, words typed / written out in full – no abbreviations.

ASSIGNMENTS DATES, DETAILS and MARK SCHEME

Assignment 1 (22th February)

Written exercises.

1. Introduce yourself : name, age, country, spoken languages, studies, things that you do/don't do or like/don't like and so on) (20 sentences)
2. Introduce someone : name, age, country, spoken languages, studies, things that he/she does/doesn't do or likes/doesn't like and so on).
Review your previous lessons. Use a dictionary. Be original. (20 sentences)

Assignment 2 (8th March)

Written exercises.

1. Compose a dialogue. Use “vous”: ask and answer questions about name, age, country, spoken languages, studies, passions, dreams, likes/dislikes and so on).
Be original. (10 questions/10 answers)
2. Transform the above dialogue: now use “tu”: ask and answer questions about name, age, country, spoken languages, studies, passions, dreams, likes/dislikes and so on).
Be original. (10 questions/10 answers)
Consult your Initial FRIA textbook, Alter Ego and a dictionary.

Assignment 3 (5th April)

Written exercise.

1. Describe your everyday life. Start your description by « Le matin, je me lève... »
Review lessons on pronominal verbs in your Initial FRIA textbook, Alter Ego and a dictionary. Use the present tense.
This assignment must be structured (short text: 200words minimum). Be original.

Assignment 4 (19th April)

Written exercise.

1. Describe an ordinary (or exceptional) everyday life. Use “nous”. Start your description by « Hier matin, nous nous sommes levé(e)s ... »

Review lessons on pronominal verbs in your Initial FRIA textbook, Alter Ego. Consult a dictionary. Use the past tense (passé composé).

This assignment must be structured (short text: 200words minimum). Be original.

Assignment 5

(10th May)

1. Alter Ego. p. 91. Do the exercise 9.

This assignment must be structured (short text: 200words minimum).

Review the whole programme (grammar, verbs, vocabulary). Consult a dictionary.

Mark scheme

Grille d'évaluation de la production écrite FRIA 2013

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0		1	1.25
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0		1	1.25
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et/ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.25
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.25

COMPÉTENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE

Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2

COMPÉTENCE GRAMMATICALE / ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2
Morphosyntaxe - orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2

Nom de l'étudiant _____

Nom du Correcteur _____

Note : _____/40

INITIAL FRENCH IA 2013- FIRST SEMESTER SYLLABUS

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Information
1	Février	11. Tutorial. Introduction : Alter Ego Identifier/prononcer les lettres. L'alphabet p.11, Alter Ego. Pratiquer les verbes s'appeler/épeler	12. Lecture Les articles. Le genre et le nombre des noms.	13. Tutorial Identifier/prononcer les nombres. Alter Ego, pp 14 et 15.	14. Lecture : Les pronoms sujets. Verbes Etre / avoir : présent de l'indicatif	15. Tutorial Faire connaissance, dire la nationalité et l'âge, pp 12/13.	No conversation classes during the first and the second week of lectures No laboratory session
2		18. Compréhension orale (écoute de l'enregistrement et exercices p 18 (ex. 1 à 4) et 19 (5, 6 et aide-mémoire). Saluer.	19. Verbes : aller et venir: présent de l'indicatif.	20. Se présenter (nom, âge, nationalité, études, langues parlées...) pp 20 (exercices 7, 8 (lecture) et 9) ; p. 21. Aide-mémoire + point langue + S'exercer n.4/5	21. Être/aller/venir : les prépositions + les noms géographiques	22. Suite : Se présenter (nom, âge, nationalité, études, langues parlées...) pp 20 (ex. 7, 8(lecture) et 9) ; p. 21. Aide-mémoire + point langue + S'exercer n.4 et 5	No conversation classes Visit of Language Laboratory
3		25. Compréhension orale. Pp 22 (ex. 1, 2). p. 23 : Point langue (+ s'exercer, p. 25 ex. 1/2) + p.23, ex. 3, 6 et Pratiquer/prononcer ex. 6.	26. Introduction: Les verbes du premier groupe. Présent de l'indicatif.	27. Comprendre /dire ses coordonnées. pp 24/25 : point culture + S'exercer (ex. 4/5)	28. Verbes du deuxième groupe. Présent de l'indicatif	01. Compréhension orale + explication de texte : donner des informations personnelles P 26 (1,2) et 27 (point culture + ex. 4,5)	Laboratory : session 1 Voir le programme sur Vula Conversation Voir le programme sur Vula

4	Mars	04. (Suite) Compréhension orale : donner des informations personnelles. P. 26 (1,2) et 27 (point culture + ex. 4,5)	05. Les verbes du troisième groupe. Présent de l'indicatif.	06. Parler de ses rêves et de ses passions pp 28 (ex. 6/7) et 29 point langue (S'exercer, ex. 4/5)	07. Les verbes pronominaux au présent de l'indicatif	08. (Suite) Parler de ses rêves et de ses passions p. 29 : lecture et correction des exercices (1/2).	Laboratory : session 2 Voir le programme sur Vula Conversation Voir le programme sur Vula
5		11. Compréhension écrite. Savoir reconnaître les formes verbales. Présent de l'indicatif. (I)	12. Les adjectifs possessifs	13. Compréhension orale et explication du texte : parler de son quartier, de sa ville. p. 34 + ex. 1 à 5 (p.35) + point langue et aide-mémoire	14. L'expression "Il y a".	15. S'informer sur l'hébergement Pp 38/39. Explication de la leçon (point langue + Aide-mémoire) + Pratiquer : ex. 8	Laboratory : session 3 Voir le programme sur Vula Conversation Voir le programme sur Vula
6		18. (Révision) Indiquer un itinéraire pp 40/41 Lecture , pratique et correction des exercices « S'exercer » 1 à 5 + ex. 12..	19 TEST I TEST 1 Grammaire : DOSSIER 1.	20. Pratique de l'écrit. Ecrire une carte postale pp 42/43. Exercice 1, 2, 3 + points langue + aide-mémoire.	21. HUMAN RIGHT	22.	Laboratory : session 4 Voir le programme sur Vula Conversation Voir le programme sur Vula

Lectures end 21 March and restart on 02/04
Short vacation : Congé de Pâques du 21/03 au 02/04/2013

7	AVRIL	01 Family Day	02. Le passé composé. Introduction : le Participe passé ; Le passé composé avec “avoir”	03. Alter ego pp 46/47 Les nombre cardinaux Ex. 2 et 6.	04. Le passé composé avec “être”.	05. Compréhension écrite. Savoir reconnaître les formes verbales. Présent, passé composé, participe passé. (I) VOIR Alter Ego p. 72/73	<p>Laboratory : session 5 Voir le programme sur Vula</p> <p>Conversation Voir le programme sur Vula</p>
8		08. (SUITE) Compréhension écrite. Savoir reconnaître les formes verbales. Présent, passé composé, participe passé. (I)	09. Le pronom indéfini « ON »	10. Parler de soi. Pp 54/55. Explication/lecture des textes. Ex. 2.	11. Le genre et le nombre des adjectifs	12. Le genre et le nombre des adjectifs : exercices d’application. 56/57. S’exercer	<p>Laboratory : session 6 TEST I Oral Compréhension</p> <p>Conversation Voir le programme sur Vula</p>
9		15. Proposer une sortie. Ecoute et compréhension de texte, pp 58/59, ex. 1, 2, 3 + points langue et aide- mémoire	16. Le mode impératif (I)	17. Inviter. Lecture et compréhension des textes p. 60 + p 61. Ex. « S’exercer » 1 à 4	18. Le mode impératif (II)	19. Dossier 4 : p. 79 ; ex. 5 à 9	<p>Laboratory : session 7 Voir le programme sur Vula</p> <p>Conversation Voir le programme sur Vula</p>
10		22. Révision : les adjectifs possessifs, p. 83 points	23. Passé récent & futur proche	24. Téléphoner. Ecoute de la leçon. 86-87.	25. Comparatives / superlatives	26. Comprendre un phénomène de société.	<p>Laboratory : session 8</p>

		langue + p. 85, ex. « s'exercer »		Point langue. Ex. 1, 2 + p. 89 « s'exercer 1,2,et 3		Lecture et compréhension de texte. P 88. Ex. 7, 9 + p. 89 aide-mémoire. + « S'exercer » 1 4 et 5.	Voir le programme sur Vula Conversation Voir le programme sur Vula
11	Mai	29. Comprendre un phénomène de société. Lecture et compréhension de texte. P 88. Ex. 7, 9 + p. 89 aide-mémoire. + « S'exercer » 1 4 et 5.	30. Les pronoms compléments d'objet indirect	01. Workers Day	02. Les pronoms compléments d'objet direct	03. Evoquer des faits passés. Pp. 90/91. Ex. 1 à 7.	Laboratory : session 9 Voir le programme sur Vula Conversation Voir le programme sur Vula
12		06. Décrire physiquement une personne.. pp. 92/93. 1x. 12 + point langue + « s'exercer »	07. Les pronoms compléments d'objet direct & indirect	08. Dossier 5. Pp. 94/95. Ex. 1 à 6	09. Révision pour le test	10. Dossier 5. Pp. 94/95. Ex. 1 à 6	Laboratory : session 10 : TEST 2 Oral Comprehension
13		13. Les pronoms compléments d'objet direct et indirect : exercices d'application	14. TEST 2 / GRAMMAR End of lectures	15. END OF LECTURES	16. ORAL EXAMS: NEXT WEEK. VENUES AND TIMETABLE TO BE ANNOUNCED	17.	Laboratory : session 11 Voir le programme sur Vula Conversation Voir le programme sur Vula

COURSE DESCRIPTION

Module code: SLL1060F

Initial French A

Entry requirements: French beginners.

Duration: Seven 45 min sessions per week during **13 weeks**.

Module Convenor: Dr Ruth de Oliveira

Administrative information: Elouise Petersen.

OBJECTIVES OF FRENCH 1 A

This module is an intensive language course, which aims to bring beginners up to a standard where they can communicate and understand *basic ideas* in French. The module aims to develop language skills in listening, speaking, reading, and writing. Basic grammatical structures and vocabulary will also be integrated into the learning process in meaningful contexts. The course is organised around interactive and communicative activities that will allow students to build all skills in the most effective way.

SUBJECT GUIDE

- This course will help students to speak basic French in real-life situations. The course will cover:
- Taking part in simple situations (e.g. greeting, responding to greetings, expressing thanks and apologising)
- Giving simple general opinions; following/giving simple instructions; expressing ability; using past, present, and future tenses; conditional and imperative moods.
- Giving simple general information; asking simple questions; describing (e.g. colour, size, location, possession, appearance)
- Using numbers and expressing quantity; expressing time (e.g. clock, days, months)

LEARNING, TEACHING & ASSESSMENT

- Communication in French will be encouraged. Classes will be conducted primarily in French, enabling students to learn and practise the new grammatical structures and vocabulary covered in each session. In order to develop and consolidate skills in speaking, listening, reading, and writing, classes will be highly interactive. In this module, students will engage in a variety of activities and assignments such as:
- Demonstrating knowledge of the basic grammatical structures of French
- Understanding and communicating basic factual information in French, orally and in writing: in the past, present and future tenses
- Listening to and understanding in detail selected short samples of French
- Reading short, adapted French texts aimed at learners of French
- Writing short passages in French on a range of practical and descriptive themes
- Extracting key information from written and spoken sources
- Expressing opinions about basic topics of daily life
- The course will consist of seven 45 minute classes per week. In addition, several hours a week should be devoted to French outside the classroom to complete work set by the tutor and practise reading, writing and listening skills.

To summarise

Assessment will consist of:

- Continuous assessment : 5 assignments (/40 each)
- Two 45-minute class test (writing)
- Conversation class (practising)
- Laboratory session, once a week: 2 tests on oral comprehension
- Oral examination (at the end of the semester)
- Final portfolio (2 tests and 5 exercises) to be submitted in week 13
- Written feedback will be provided as part of the marking process for the exam and regular, informal, verbal, formative feedback will be given through the weekly activities.

RESOURCES

Books:

Alter Ego. Méthode de français 1. Paris: Hachette. (Available at Van Schaik's on Main road)

Grammar books

- French I A textbook (to be distributed)
- Oxford-Hachette. *French-English Dictionary.* Oxford: OUP (or equivalent bilingual dictionary).

Additional resources are available at the UCT library and on VULA

Bien cordialement,

Dr Ruth de Oliveira
<http://www.french.uct.ac.za/?page=oliveira>
University of Cape Town
SLL (French Section)
Beattie Building
Private Bag X3,
Rondebosch 7701
Cape Town South Africa
ruth.deoliveira@uct.ac.za
tel. 27 (0)21 650 3060
fax : 27 (0)21 685 5530

University of Cape Town
School of Languages and Literatures

French Department

SLL1061S Initial French

COURSE GUIDELINES: Second semester 2013



Ruth de Oliveira
Initial French A & B Convenor

INITIAL FRENCH B – 2012
SLL1061S – 2nd Semester

Course convenor: Ruth de Oliveira

Initial French SLL1061S is the second part of a two-course sequence designed for beginners. This second semester is specially designed for students who passed SLL1060F but students with adequate level of French language acquisition may, by permission of the course convenor, be admitted in SLL1061S. Note that “special admissions” exclude students coming from countries where French is spoken and/or taught; thus students who have studied French at high school (for ex.: South Africa, Zimbabwe...) and/or passed their Matric – with French as a foreign language - within the last three years at the day of registration are not allowed to register for this module.

The focus of this course is the handling of the immediate context of daily experience in spoken and written French: identifying, describing, characterizing people, objects, places and events, giving information and instructions, and issuing simple commands and requests. Additionally, students will become familiar with some aspects of French culture and civilization.

Students will improve the basic structures of French language through lectures (twice a week : students must attend 2 LECTURES PER WEEK) on French Grammar (two tests), class activities (tutorials: 3 times per week : students must attend 3 TUTORIALS PER WEEK), language lab (once a week), conversation classes (once a week) and homework assignments (five assignments per semester).

It is the policy of the Department that classes be conducted in French.

First week of lectures:

Lectures start on the 15 of July and take place **either** in the 2nd **OR** in 5th period each day. Students will be required **to choose** their **lecture period** (done during registration) as well as their **tutorial group** (for the respective venues consult your Vula / French IB platform and the French notice board, Beattie Building, 2nd level).

Lecturers/tutors

Ruth de Oliveira	Beattie 205	Ruth.DeOliveira@uct.ac.za
Annabelle Marie	Beattie 219	annabelle.marie@uct.ac.za
Thomas Leclech	Beattie 225	thomas.leclech@gmail.com
Virginie Dupré la Tour	Beattie 225	virginiedlt@gmail.com
Karin Schmidt	online	karin.schmidt@gmail.com

Secretary

Elouise Petersen	Beattie 204	elouise.petersen@uct.ac.za
------------------	-------------	--

Books:

Required:

For the first day of tutorials (15/07/2013) students must have the

Berthet, A. *et al.* *Alter Ego 1: Méthode de Français A1*. Hachette. 2009

For the week 7 (consult our syllabus)

Berthet, A. *et al.* *Alter Ego 2: Méthode de Français A1/A2*. Hachette. 2009.

Both editions are available at Van Shaik's bookshop, Rondebosch.

A French-English Dictionary

Students are strongly encouraged to have/ to consult unilingual or/and bilingual dictionaries, such as :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>

<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-french>

or/and : Larousse English-French Dictionary for [iPhone](#) or [Android](#)

Verb conjugation (strongly recommended)

Bescherelle 1: La Conjugaison pour tous – Hatier (book available at UCT library)

Or/and : Le nouvel observateur on-line

<http://la-conjugaison.nouvelobs.com/>

How to type French accents on your computer:

<http://www.french.uct.ac.za/?page=altcodes>

Semester planning

<u>This is a continuous assessment course</u>		
This means that there is no final exam in SLL1061S		
The following assignments/tests are compulsory: 80% towards the final mark (700 points)		
5 written assignments (40 points each) points	=	200
2 tests on grammar acquisition (150 points each)	=	300 points
2 tests on listening comprehension (50 points each)	=	100 points
Conversation classes (attendance = 20 pts, participation = 80 pts)	=	100 points

Oral Examination

20% towards the final mark (100 points)

The oral exam takes place during the first week after the last day of term (students will be informed in due time). The topics you may choose from during the oral examination will consist of themes which have been treated during tutorials and conversation classes. The convenor as well as one of your tutors will be present at the examination, together with the external examiner. You will be marked according to an overall evaluation of your performance during the oral examination.

Language Labs

You must sign up for your lab session (see announcements on Vula and on the French notice board) during the first week of term. Attendance of at least one laboratory session per week is compulsory; these begin in the second week of term. There are two tests on listening comprehension (consult your syllabus). The Language Laboratory is in Arts Building Room 24. **Karin Schmidt** is in charge of this part of the module. Attendance will be monitored by **Thomas Leclech**. Thomas.leclech@gmail.com

Conversation Classes.

You must sign up for conversation classes (see announcements on Vula and on the French notice board) during the first week of term. Attendance of at least one conversation class per week is compulsory; these begin in the second week of term. There is no test in conversation classes but you will be noted according to: your participation and oral performance. **Karin Schmidt** is in charge of this part of the module.

karinschmidt@gmail.com

Class Preparation & Participation

Outside of class, students are expected to complete all homework assignments on time, review material covered in class, read the textbook and complete all assigned activities. Daily, active participation is required of all students. You can best learn a language by coming to class on a regular basis and being involved in classroom activities. Note that you are not expected to speak perfect French. For many activities (especially during conversation classes), your participation grade will be based on your willingness to ask questions and your effort to make yourself understood even if you make mistakes.

If you are having problems with the homework and/or activities, do not hesitate to contact your tutor. He or she will be glad to give you suggestions on how to best take advantage of course materials and class time. You may also contact the convenor of Initial French R. de Oliveira at any time by e-mail.

Attendance and make-up policies

The use of technology (cell phone, laptop, tablets ...) is not allowed in class.

Given the importance of listening and speaking skills, as well as the intense nature of French SLL1061S, attending every class is extremely important (note: at least 80% of attendance is compulsory). **Unexcused absences of any kind as well as repeated lateness will have a negative effect on your final results.**

Only absences with a reliable/verifiable written justification from a doctor, Health Services, program director, etc. as well as religious observances about which the French department is notified (preferably) at least one week in advance, **are considered excused absences.**

Make-up tests: Students - who missed a test for whatever reason - are expected to present themselves for a make-up test within 24 hours upon their return to class. Otherwise, the test will receive “zero”.

Academic Integrity

Students are expected to be familiar with the UTC’s policies against plagiarism:

http://www.uct.ac.za/downloads/uct.ac.za/about/policies/plagiarism_students.pdf

This means that all homework, classwork and exams must be the student's own work. Any information from other people, including print or Internet sources, be they direct quotations or paraphrased material, should be cited appropriately.

We, the French team, are vigilant: the use of online translation services or of any other translation not that of the student are also considered plagiarism and are not accepted. Students who fail to properly cite sources will be subject to sanctions as outlined by UCT’s policies.

If you have any questions or concerns about Initial French SLL1061S during the semester, never hesitate to email the convenor of the course R. de Oliveira at Ruth.DeOliveira@uct.ac.za

ASSIGNMENTS : DATES AND DETAILS

- It is compulsory to adhere to the deadlines set out in the detailed programme in this course outline; *unless accompanied by an original medical certificate*, no assignment submitted after 13.00 on the day stated in the programme will be marked: the student will receive a 0.
- The assignments described below are to be typed / written with double spacing, words typed / written out in full – no abbreviations accompanied by a plagiarism declaration.

Devoir 1 (le 26 juillet)

Savoir décrire/caractériser un lieu. Grammaire : la place des adjectifs ; les pronoms ON, Y et EN.

Alter Ego1. Lisez attentivement les pages 100-101 et 104-105. Faites l'exercice 11, page 105 (individuellement). Votre texte doit être structuré et comporter 200 mots minimum.

Devoir 2 (le 08 août)

Savoir donner une appréciation et des conseils. Lexique : vocabulaire de la mode, de l'appréciation, savoir donner des conseils. Grammaire : pronoms COD/COI, structures pour donner des conseils

Écrivez un article de mode pour un magazine de mode. Choisissez une tenue que vous n'aimez pas dans un magazine ou sur internet, décrivez-la en détails et donnez votre appréciation. Puis donnez des conseils de mode aux lecteurs pour la saison prochaine (été 2013-2014). Votre article doit être structuré et comporter 200 mots minimum. Vous devez joindre la photo de votre tenue.

Devoir 3 : DEVOIR SUR TABLE (le 30 août)

Savoir évoquer ses souvenirs/ses habitudes.

Devoir 4 (le 13 septembre)

Savoir comparer. Grammaire : (révision) comparatifs/superlatifs, les chiffres, le pourcentage... Alter Ego 1. Relisez les pages 148/149 (réviser les pages 142/143). Faites l'exercice 15, p. 149. Votre texte doit être structuré et comporter 200 mots minimum.

Devoir 5 (le 04 octobre)

Expression écrite. Votre meilleur (e) ami (e) part vivre dans une ville africaine que vous connaissez bien. Vous lui écrirez une lettre (200 mots environ) en lui donnant quelques conseils. Vous utiliserez - entre autres - le passé composé, l'imparfait, le conditionnel, le plus que parfait de l'indicatif, le subjonctif, les comparatifs et les superlatifs...

INITIAL FRENCH IB 2013 - SECOND SEMESTER SYLLABUS

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	vendredi	Information
1	Juillet	15. Tutorial Prise de contact : se présenter/ parler de soi (de sa famille, de ce qu'on a fait pendant les vacances etc)	16. Lecture « EN » et « Y »	17. Tutorial Faire une réservation de spectacle. Alter ego pages 136/137. Exercice 8 et 12 + S'exercer (ex. 4).	18. Lecture Le futur simple	19. Tutorial Caractériser un lieu. Lecture et compréhension du texte p. 104 + S'exercer.	No conversation classes No laboratory session During the first week of term.
2		22. Comprendre un programme de visite. Ecoute/explication/lecture de texte : Alter Ego p. 106 + point langue	23. Le conditionnel présent.	24. Ecrire une lettre (de vacances). Explication/lecture de texte. Alter Ego p. 108/109. Ex. 9 + S'exercer.	25. Les adverbes en -ment	26. (Suite) Ecrire une lettre (de vacances). Explication de texte. Alter Ego p. 108/109. Ex. 9 + S'exercer.	Lab séance 1 : Conversation : the topics of conversation classes will be available on VULA
3	Août	29. Parler de ses sensations. Ecoute et compréhension de la leçon. Alter Ego, p. 98. Ex. 1 et 4.	30. Révision I Les pronoms COD/COI + Y et EN	31. Décrire une tenue/ donner une appréciation. Point langue p 118/ 119 + aide-mémoire. Ex. 6 + 10	01. Révision II Les pronoms COD/COI + Y et EN	02. Donner des conseils vestimentaires. Ecoute et compréhension de la leçon. Alter Ego, p. 120 + S'exercer.	Lab séance 2 Conversation
4		05. Choisir un cadeau. Alter Ego, p. 122/123. Atelier	06. Les pronoms Qui et Que. Alter Ego p. 124/125.	07. Indiquer ses goûts alimentaires.	08. Révision : les articles définis, indéfinis et partitifs	09. FERIÉ : LE JOUR DE LA FEMME	Lab séance 3 Conversation.

		d'écriture. Ex. 2 et 6.		Alter Ego, pp. 114/115. Points culture, ex. 3.	Voir Alter Ego. S'exercer, p. 117		
5		12. Commander/faire une appréciation au restaurant. Ecoute, compréhension et lecture des dialogues. Alter Ego. p. 140.+ S'exercer, p.141	13. L'Imparfait	14. Evoquer des souvenirs. Lecture/compréhension de texte. P. 146, ex. 1 à 3	15. L'imparfait & Le passé composé (I)	16. Evoquer des souvenirs. Lecture/compréhension de texte. Aide-mémoire p. 147, ex. 5, 6, 7	Lab séance 4 : TEST 1 on listening comprehension
6		19. Comparer avant et maintenant. Alter Ego, p. 148 /149 Ecoute du dialogue. Compréhension de texte. Ex. 9, 10, 12	20. L'imparfait & le passé composé (II)	21. (suite) Comparer avant et maintenant p.148-149. Écoute du dialogue. Compréhension de texte + S'exercer.	22. TEST 1 Réviser le programme du 15/07 au 20//08	23. Evoquer des souvenirs. Lecture/compréhension de texte. P. 146, ex. 1 à 3	Lab séance 5 Conversation.
7		26. Evoquer des souvenirs. Lecture/compréhension de texte. P. 147. Ex. 7.	27. Les marqueurs temporels : il y a / depuis/pendant/ dans (I)	28. Décrire un logement p.150-151. Lecture/compréhension de texte. Ex. 1 à 4 + 6	29. Les marqueurs temporels : il y a / depuis/pendant/ dans ...(II) Voir Alter pp. 152/153	30. <u>DEVOIR SUR TABLE</u> « Savoir évoquer ses souvenirs/ses habitudes »	Lab séance 6 Conversation :
Short Holiday 02 – 08/09							
8	Sept	09. Compréhension/lecture de texte. Alter	10. Le subjonctif (I)	11. <u>ALTER EGO 2.</u>	12. Le subjonctif (II)	13. <u>ALTER EGO 2.</u>	Lab séance 7 Conversation :

		Ego. Pp. 158/159. Ex. 3 et 4		Donner des conseils/mettre en garde. Compréhension de texte, pp 32/33, ex. 1, 2, 4 + points culture et langue		Indiquer des changements nécessaires. Compréhension de texte. pp. 34/35, ex. 10 + s'exercer.	
9		16.	17. Le plus que parfait (I)	18. <u>ALTER EGO 2</u> Parler/Raconter une expérience personnelle. Explication de texte p. 36, ex. 1, 3, 6.	19. Le plus que parfait (II)	20. Pratiquer le subjonctif (exercices au choix)	Lab séance 8 Conversation :
10		23. <u>ALTER EGO 2</u> Parler/Raconter une expérience personnelle. Point langue + S'exercer p. 39	24. FERIE : « HERITAGE DAY »	25. <u>ALTER EGO 2</u> Parler d'un pays et de ses habitants, pp 44/45 Ex. 1, 2. Lecture/compréhension de texte p. 45.	26. <u>ALTER EGO 2</u> Où, dont, qui, que.	27. <u>ALTER EGO 2</u> (Suite) Parler d'un pays et de ses habitants. Lecture/compréhension de texte p. 45. Atelier d'écriture. Ex. 7.	Lab séance 9 Conversation
11	Oct	30. <u>ALTER EGO 2</u> Découvrir des stéréotypes Pp 46/47. Ex. 8, 9, 10 + point langue (suite).	01. Le gérondif (I)	02. <u>ALTER EGO 2</u> (Suite) Découvrir des stéréotypes : S'exercer p.47	03. <u>ALTER EGO 2</u> Le gérondif (II)	04. <u>ALTER EGO 2</u> S'informer sur un itinéraire. Pp 48/49, ex. 1 à 4 + points langue et culture	Lab séance 10 TEST 2 on listening comprehension Conversation :
12		07. <u>ALTER EGO 2</u>	08. Révision : test 2	09. <u>ALTER EGO 2</u>	10. Test 2.	11. <u>ALTER EGO 2</u> Préparer l'oral	Lab séance 11 Préparer l'oral

		Faire une réservation. Lecture/compréhension de texte pp 50/51. Ex. 5, 6, 7 + S'exercer.		(Suite) Faire une réservation. Lecture/compréhension de texte pp 50/51. Ex. 5, 6, 7 + S'exercer.	Réviser tout le programme. Fin du semestre		Conversation : Préparer l'oral DEPOSEZ VOS PORTFOLIOS AU SECRETARIAT B. 204
13		14. Préparer l'oral	15. End of lectures.	Oral Exam : venues and timetable to be announced			