DSPACE

https://dspace.org/

Stratégies d’apprentissage et auto-efficacité dans l’ enseignement-apprentissage du français langue étrangère : le cas de l’université du Witwatersrand

le Roux, Toni

2024
University of the Witwatersrand, Johannesburg
https://hdl.handle.net/10539/45674
le Roux, Toni . (2024). Stratégies d’apprentissage et auto-efficacité dans l’enseignement-apprentissage du français langue étrangère : le cas de l’université du Witwatersrand [Master`s dissertation , University of the Witwatersrand, Johannesburg]. WIReDSpace.

Downloaded from a DSpace repository. https://dspace.org/

Stratégies d'apprentissage et auto-efficacité dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère : le cas de l'université du Witwatersrand



A research dissertation submitted by
Toni le Roux
Student number: 2291641
Master's year 2
Email: 2291641@students.wits.ac.za

Supervisor and Head of French and Francophone Studies Department:
Dr. Fiona HORNE

Faculty of Humanities

March 2023

DECLARATION

I, Toni le Roux, declare that this Dissertation is my own, unaided work. It is being submitted for the Degree of master's in Teaching French as a foreign language at the University of the Witwatersrand, Johannesburg. It has not been submitted before for any degree or examination at any other University.



(Signature of candidate)

On this 19th day of _July __2023___in___Johannesburg_

ABSTRACT IN ENGLISH

Most university students of French as a foreign language do not continue their studies after the first year. The aim of the current study was to find the causes of this phenomenon; with the recognition that language learning strategies and self-efficacy beliefs are key factors in autonomous, engaged, and active learning. A mixed-methods study was conducted in 2022 with students and lecturers in the French department at the University of the Witwatersrand. This study included questionnaires and interviews to evaluate the students' use of language learning strategies and levels of self-efficacy beliefs, their motivations to continue their French studies, and their level of active engagement in their French courses. The results of this study showed that while both strategies and self-efficacy beliefs are important factors in the French learning journey at university, autonomous engagement and the intention to continue their French studies are in reality driven by students' intrinsic motivation.

ETHICS CLEARANCE NUMBER : H21/08/14

Résumé

La majorité des étudiants de français langue étrangère universitaires ne continuent pas leurs études après la première année d'étude. La présente étude vise à trouver les causes de ce phénomène, à partir du constat que les stratégies d'apprentissage des langues et le sentiment d'auto-efficacité sont des facteurs clés dans l'apprentissage autonome et motivé. Une enquête de méthodologie mixte a été menée en 2022 avec des étudiants et des professeurs du département de français à l'université de Witwatersrand. Cette enquête a compris des questionnaires et des interviews pour évaluer les niveaux d'utilisation des stratégies, le sentiment d'auto-efficacité, les motivations de continuer avec le français, et le niveau d'engagement chez les étudiants. Les résultats ont montré que si les stratégies et le sentiment d'auto-efficacité sont des facteurs importants dans le parcours d'apprentissage du français à l'université, l'engagement autonome et l'intention de continuer les études sont surtout conditionnés par une motivation intrinsèque chez l'étudiant.

Remerciements

J’adresse mes plus vifs remerciements à ma directrice de recherche Dr Fiona Horne, sans qui ce projet de recherche n’aurait jamais vu le jour. Elle m’a guidée et soutenue avec une sagesse et une patience sans pareil pour réaliser ce mémoire. Merci Fiona pour votre direction tout au long de ce travail.

Je voudrais aussi remercier L’Ambassade de France et l’Université de Witwatersrand pour le financement de mes études de Master.

J’exprime également toute ma reconnaissance aux participants de cette étude, les professeurs et les étudiants du département de français de l’université de Witwatersrand en 2021. Je vous remercie pour le temps que vous m’avez accordé et pour les réflexions riches sur vos expériences d’enseignement et d’apprentissage du français langue étrangère à l’université.

Je remercie tous ceux qui m’ont amenée à ce point dans mon apprentissage du français : Catherine Crampton, Manuela von Maltzahn, Dr. Claire Cordell, Dr. Arthur Mukenge, Dr. Patrice Mwepu, Dr Fiona Horne, Dr. Emmanuel Ndour, Annabelle Mei, Liliane Lapierre, Nicole et Gérard Flores, et Édith et Phillipe Golaz.

Merci aussi à Luyolo Speelman et à Lauren Stanley. *How precious your friendships are to me. Thank you for your unwavering faith and support*.

Merci à mes parents qui m’ont encouragée à poursuivre mes études et qui m’ont soutenue pendant les moments difficiles.

SOMMAIRE

RÉSUMÉ 3

REMERCIEMENTS 4

0. INTRODUCTION 8

0.1 Avant-propos : Le contexte et l'intérêt de l'étude 8
0.1.1. L'origine de la question : 8

0.2. Les questions de recherche : 9

0.3. Le but de l'étude 10

0.4. La problématique et les hypothèses 12

0.5. Plan du mémoire 13

1. CHAPITRE I CONTEXTE DE L'ÉTUDE 14

1.1. Introduction 14

1.2. La psychologie de l'éducation : La motivation, l'autorégulation, l'autonomie. 14

1.3. L'enseignement/apprentissage supérieur en Afrique du Sud 18

1.4. Les défis de l'apprentissage du français langue étrangère 22

1.5. Le français en Afrique du Sud 25

1.6. L'université de Witwatersrand à Johannesburg, en Afrique du Sud 27

1.7. Conclusion 29

2. CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE 30

2.1. Le béhaviorisme 30

2.2. Les avancés dans les sciences cognitives 32
2.2.1 Le Socioconstructivisme 33
2.2.1.1. La zone proximale de développement 34

2.3. Le Cadre européen commun de référence pour les langues 36
2.3.1. L'approche communicative 38
2.3.2. La perspective actionnelle 39

2.4. Les stratégies d'apprentissage des langues 41
2.4.1 Pour une définition des stratégies 41
2.4.2. Développements théoriques 42
2.4.2.1. Les limites de la théorie 42
2.4.3. Typologies 44
2.4.4. Les stratégies directes 45
2.4.4.1. Les stratégies de mémorisation ou de rappel 45
2.4.4.2. Les stratégies cognitives 46

2.4.4.3. Les stratégies compensatoires 46
2.4.5. Les stratégies indirectes 47
2.4.5.1. Les stratégies métacognitives 47
2.4.5.2. Les stratégies affectives 48
2.4.5.3. Les stratégies sociales 48
2.4.6. Les stratégies numériques 49

2.5. L'auto-efficacité 50
2.5.1. Le développement théorique 50
2.5.2. L'importance de l'auto-efficacité aux études universitaires 52

2.6. Conclusion 53

3. CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE 54

3.1. Introduction 54
3.1. 1. La problématique de la recherche 54

3.2. La méthodologie de la recherche 55
3.2.1. Le paradigme de recherche 55
3.2.2. L'approche méthodologique 56
3.2.2.1. L'approche quantitative 56
3.2.2.2. L'approche qualitative 59
3.2.3. Déroulement des enquêtes 61
3.2.4. Collecte des données 62
3.2.4.1. Instruments de recherche quantitatives 62
3.2.4.2. Méthode de collecte des données qualitatives : 64
3.2.4.3. Déroulement de la collecte des données 67
3.2.5. Méthodes d'analyse des données 70
3.2.5.1. Les données quantitatives. 70
3.2.5.2. Analyse des données qualitatives 71

3.3. Limites de la méthodologie 72

3.4. Conclusion 73

4. CHAPITRE IV RÉSULTATS 74

Introduction 74

4.1. Questionnaires 74
4.1.1. Statistiques descriptives globales 74
4.1.2. Analyses des corrélations 77
4.1.3. Conclusions préliminaires tirées du questionnaire 80

4.2. Interviews 81
4.2.1. Interviews avec les professeurs 81
4.2.1.1. Professeur #1 82
4.2.1.2. Professeur #2 83
4.2.1.3. Professeur #3 85
4.2.1.4. Professeur #4 86
4.2.2. Interviews avec les étudiants 88
4.2.2.1. Première année 89
4.2.2.2. Deuxième année 95
4.2.2.3. Troisième année 101

4.3. Conclusion 108

5. CHAPITRE V DISCUSSION 109

5.1. Introduction 109

5.2. Interviews avec les professeurs 109
5.2.1. Réponses aux questions de recherche 109
5.2.1.1. Stratégies d'apprentissage des langues 109
5.2.1.2. Sentiments d'auto-efficacité 111
5.2.1.3. Implication dans les cours 112
5.2.2. Conclusions et réflexions sur les interviews avec les professeurs 117

5.3. Interviews avec les étudiants 118
5.3.1. Réflexions sur chaque année d'étude 119
5.3.1.1. Première année 119
5.3.1.2. Deuxième année 119
5.3.1.3. Troisième année 120
5.3.2. Axes de discussion 120
5.3.2.1. Manque de prise de conscience personnelle 120
5.3.2.2. Les stratégies les plus utilisées 122
5.3.2.3. Sentiment d'auto-efficacité 127
5.3.2.4. La motivation 130

CONCLUSION 132

6. BIBLIOGRAPHIE : 136

7. ANNEXE 144

7.1. Chapitre I 144
7.1.1. Le nombre d'étudiants inscrits par année d'études et cours depuis 1997 144

7.3. Chapitre 3 147
7.3.1. Questionnaire distribué aux étudiants 147
7.3.2. Préparation aux interviews 152
7.3.2.1. Interviews avec les professeurs 152
7.3.2.2. Interviews avec les étudiants 160
7.3.3. Fiches d'information aux participants 168
7.3.3.1. Questionnaires 168
7.3.3.2. Interviews : Professeurs 169
7.3.3.3. Interviews : Étudiants 170
7.3.4. Préparation des données 171
7.3.4.1. Les mesures de fidélité et de distribution normale 171
7.3.4.2. Les coefficients de l'alpha de Cronbach 172
7.3.4.3. Distribution des fréquences 176

7.4. Chapitre 4 : Résultats 179
7.4.1. Valeurs moyennes des échelles 179
7.4.2. Tests de corrélation 179
7.4.3. Les raisons de continuer ou non des étudiants 182
7.4.4. Statistiques descriptives 184
7.4.4.1. Étudiant #1.1 184
7.4.4.2. Étudiant #1.2. 184
7.4.4.5. Étudiant #2.1. 185
7.4.4.6. Étudiant #2.2. 185
7.4.4.7. Étudiant #3.1. 186
7.4.4.8. Étudiant #3.2. 186

0. Introduction

0.1 Avant-propos : Le contexte et l'intérêt de l'étude

Cette étude traite de la question de la motivation (les facteurs d'engagement cognitif et de persistance) chez les étudiants de français langue étrangère à l'université de Witwatersrand (Wits) en Afrique du Sud. Cette étude se penche en particulier sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage et les sentiments d'auto-efficacité (que l'on peut traduire de façon générale par le sentiment de confiance en soi) ressentis par les étudiants).

0.1.1. L'origine de la question :

L'idée de ce projet de recherche est née d'un mémoire de Honours complété en 2020 qui visait à explorer les effets de l'apprentissage à distance sur la motivation des apprenants de français langue étrangère à l'université de Witwatersrand en Afrique du Sud. C'était la première année de la crise de covid-19 et un protocole sanitaire très strict a été mis en œuvre en Afrique du Sud. Avec le confinement et l'apprentissage à distance, je voulais examiner comment les apprenants géraient leurs études en français langue étrangère.

Dans cette perspective, j'ai fait un état des lieux des habitudes et des sentiments motivationnels chez les étudiants de deuxième année d'études en FLE à l'université de Witwatersrand. L'étude de la motivation m'a conduit aux recherches dans le domaine de la psychologie d'apprentissage.

La théorie d'autodétermination de Ryan et Deci (2000) (*Self-Determination Theory)* démontre comment les facteurs environnementaux de « l'autonomie », de « la relation » (les relations aux paires et aux mentors), et finalement « d'auto-efficacité[1] » contribuent tous à la l'autorégulation propre à la motivation. C'est-à-dire, ces facteurs environnementaux, si satisfaits, déterminent le degré de la motivation des apprenants, l'autorégulation renvoyant au degré d'internalisation de la motivation et des buts d'apprentissage.

Les résultats de mon étude de Honours ont montré que les apprenants se sentaient motivés, pourtant, leur motivation était plutôt de type « introjecté » qu'intrinsèque. En d'autres termes, leur motivation venait des forces extérieures – soit des exigences des professeurs, de

[1] Ce terme désigne les sentiments de compétence et est d'origine anglophone, « self-efficacy ». Les 'équivalences' en français sont 'le sentiment d'efficacité personnelle' et 'l'auto-efficacité'. Dans ce mémoire, les trois termes, le sentiment d'efficacité personnelle, ou de compétence, ainsi que l'auto-efficacité, sont utilisés pour décrire la croyance qu'un apprenant a en ses propres capacités de réussir dans une certaine tâche ou stratégie.

leurs carrières futures, ou de leurs buts futurs. En effet, leur motivation ne venait pas toujours d'un désir interne d'apprendre la langue française. En d'autres mots, ce n'était pas une motivation de type 'intrinsèque'. Le type de motivation qui est considéré comme 'introjecté' correspond aux besoins instrumentaux d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce résultat n'a pas été surprenant, parce que l'instrumentalité de l'apprentissage comme facteur motivant semble être assez normale quand il s'agit de l'enseignement supérieur. Cependant, les témoignages des enseignants exposaient une autre perspective que celle des apprenants qui se disaient 'motivés'. Leurs professeurs ont remarqué que bien des apprenants ne participaient pas de bon gré, que le taux d'absentéisme était élevé, et que l'assiduité et la participation générale étaient faibles… Même si les conditions dites environnementales (l'autonomie accordée aux étudiants, leurs relations entre paires et avec leurs professeurs, et leurs niveaux d'auto-efficacité) facilitaient l'autorégulation de leur motivation, les étudiants étaient désengagés.

Les résultats de cette étude ainsi que mes propres observations en tant que tutrice et étudiante à l'université de Rhodes et à l'université de Witwatersrand en Afrique du Sud m'ont amené à poser des questions sur le désengagement, la démotivation, et le manque d'autonomie chez bien des apprenants de français langue étrangère à l'université en Afrique du Sud. Est-ce qu'il y a vraiment une tendance vers le découragement et le désengagement de ces apprenants et comment peut-on en identifier les causes pour trouver une manière de les soutenir davantage dans leurs études ?

C'est pourquoi, ce projet de recherche pose la question, entre autres, des facteurs les plus marquants dans la persistance dans les études de FLE et prend comme point de départ la connaissance des **stratégies d'apprentissage des langues** et **l'auto-efficacité** comme les deux facteurs majeurs qui conditionnent la motivation pour l'apprentissage des langues.

0.2. Les questions de recherche :

Cette étude se propose de répondre à la question suivante : Est-ce qu'un manque d'utilisation et/ou de connaissance des stratégies d'apprentissage des langues ainsi qu'un faible niveau d'auto-efficacité contribuent à une tendance vers l'abandon/ la non-participation à des études de français langue étrangère ?

Pour comprendre s'il y a une relation entre ces trois variables, il est nécessaire de répondre aux questions suivantes :

1) Quel est le niveau global d'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues chez les apprenants en FLE à l'université de Witwatersrand ?
2) Quelles stratégies utilisent-ils le plus / ne connaissent-ils pas ?
3) Est-ce que les apprenants se sentent capables ou compétents dans leur apprentissage – ce que l'on désignera par des sentiments d'auto-efficacité (bas/moyens/élevés) ? ; et finalement,
4) Est-ce qu'il y a une relation entre ces variables et comment peut-on l'expliquer ?

Des enquêtes et des interviews avec les étudiants et leurs professeurs à l'université de Witwatersrand sont employées pour donner des pistes d'analyse des questions posées ainsi que la possibilité de trouver des futures pistes d'analyse.

0.3. Le but de l'étude

Cette étude vise à explorer les raisons des phénomènes de désengagement, de la non-participation et de l'abandon des études de français langue étrangère à l'université.

Si, comme discuté ci-dessus dans le §0.1.1., les conditions qui facilitent la motivation intrinsèque – ou autorégulée – semblent être satisfaits, quels peuvent être les facteurs qui influent sur le comportement réel des étudiants ? Comme indiqué plus haut, quand les étudiants de deuxième année à la Wits faisaient leurs études en 2020, ils se disaient motivés. Pourtant, leur comportement réel, observé pendant le processus de la récolte des données et par leurs professeurs, ne soutenait pas cette assertion de motivation. D'après les professeurs, ils n'agissaient pas en autonomie, ou au moins avec le niveau d'autonomie exigé par les études supérieures, et il y avait un décalage entre leurs niveaux de motivation exprimés et leurs actions.

Dans mon expérience en tant que tutrice à l'université de Witwatersrand et à l'université de Rhodes , j'ai remarqué que beaucoup d'apprenants qui arrivent à l'université en Afrique du Sud ne semblent pas savoir *comment* apprendre une langue étrangère – parmi d'autres compétences : comment mémoriser, comment répéter, comment pratiquer la langue. L'étude d'une langue étrangère est très distincte de l'acquisition d'une langue étrangère ou d'une langue seconde en immersion, dont beaucoup d'étudiants en Afrique du Sud ont déjà fait l'expérience, parlant deux ou trois langues quotidiennement. Ils sont alors vite dépassés par les tâches et leur

difficulté en FLE. Ces deux facteurs – le manque d'expérience dans l'apprentissage d'une langue étrangère et le niveau d'autonomie dans l'apprentissage en général qui est exigé à l'université – sont liés à la possibilité d'un manque de savoir-faire et le sentiment d'être dépassé. Ces derniers semblent participer à un manque de motivation (dont le résultat est l'absentéisme, le désengagement, etc.).

Finalement, beaucoup d'étudiants ne continuent pas leur cursus en FLE, ou l'abandonnent complètement. Bien sûr, ce n'est pas le cas pour tous, mais la réalité est très éloignée de l'idéal, qui veut que chaque apprenant profite de ses études, réussisse bien, et s'épanouisse. Si les étudiants s'inscrivent dans les cours de français langue étrangère, c'est parce qu'ils ont l'objectif d'apprendre la langue, et cette étude, comme d'autres dans la pédagogie des langues étrangères, touche aux facteurs clés dans la réalisation d'un tel but – l'action autonome, l'engagement, la participation et la persévérance.

La présente étude, donc, est née d'un désir de répondre à la question de comment faciliter l'autonomie des apprenants. La motivation intrinsèque est une grande partie de l'autorégulation parce qu'elle agit sur la volonté de faire le travail requis pour apprendre et réussir. Dans cette perspective, on se demande : quels sont les éléments clés de la motivation intrinsèque, comment peut-on la faciliter, la mesurer, est-ce que les apprenants du français langue étrangère en Afrique du Sud se sentent motivés… ? Ayant répondu à ces questions dans une dernière étude avec des résultats surprenants, évoquées plus haut, je pose une nouvelle hypothèse concernant la facilitation de l'autonomie des apprenants. C'est celle des stratégies d'apprentissage, puisque les apprenants des langues étrangères qui sont engagés, motivés, et persévérants – dits 'autonomes' – utilisent efficacement les stratégies autorégulatrices (métacognitives) (Barbeau et al., 1997:12) et des stratégies d'apprentissage des langues (Galvis Rivera, 2017). En outre, leur sentiment d'auto-efficacité les incite à utiliser davantage les stratégies, à surmonter les défis, à planifier, à communiquer et à poser des questions (Galand and Vanlede, 2004).

Comme les stratégies et les sentiments d'auto-efficacité fonctionnent de façon interdépendante, c'est-à-dire, les apprenants doivent se croire capables de choisir et d'utiliser certaines stratégies de façon efficace, et doivent effectuer efficacement des stratégies pour se sentir compétents ; les deux méritent d'être étudiés ensemble.

En Afrique du Sud, il existe beaucoup d'autres facteurs socio-économiques qui jouent sur la capacité de réussir à l'université et qui méritent aussi d'être étudiés ; ces facteurs sont énumérés

dans le premier chapitre. Cependant, cette étude se centre sur l'identification des facteurs dans l'apprentissage même qui jouent sur la capacité d'apprendre une langue étrangère en autonomie (relatifs au contexte universitaire). Elle permettra d'identifier si les changements au programme d'étude pour inclure l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues sont nécessaires et comment l'on pourrait les mettre en place.

0.4. La problématique et les hypothèses

Pour comprendre pourquoi il semble y avoir une tendance vers le désengagement et l'abandon des études en français au niveau universitaire en Afrique du Sud, cette étude vise à discerner si les deux éléments suivants, clés dans l'apprentissage motivé d'une langue, en sont deux causes possibles.

Premièrement, est-ce qu'un manque de connaissance/d'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues et/ou deuxièmement, est-ce qu'un manque de sentiment d'auto-efficacité pose(nt) un problème pour les étudiants en FLE à l'université ? Est-ce que les facteurs relevés ci-dessus renvoient à de vraies lacunes dans le processus d'apprentissage des étudiants de français à l'université de Witwatersrand ?

L'utilité d'une telle étude est double. Tout d'abord, l'usage des stratégies d'apprentissage est un marque d'engagement cognitif (Barbeau et al., 1997:32). Alors le niveau d'utilisation des stratégies devrait montrer, en conséquence, le niveau d'engagement des étudiants avec la matière étudiée. Cette information serait fructueuse pour le développement des cours ainsi que les retours sur l'efficacité de l'apprentissage des étudiants qui va au-delà des notes et de la présence dans les cours. Elle permettra une meilleure compréhension de l'expérience des étudiants de l'apprentissage du français langue étrangère dans leurs propres mots.

Puis, si on trouve qu'il y a vraiment un manque d'usage des stratégies chez ces apprenants, il y aurait la possibilité de proposer la mise en place d'ateliers ou la création de livrets pour encourager les étudiants à les utiliser davantage. Si, en effet, ces éléments contribuent aux difficultés dans l'apprentissage autonome, cette étude peut proposer d'autres méthodes, selon les commentaires des professeurs et des étudiants relevés dans les interviews, pour combler ces lacunes (Grossmann, 2011, p. 1). Tandis qu'on ne peut pas modifier les circonstances socio-économiques des apprenants en difficulté, on peut munir les étudiants d'outils pour surmonter leurs défis d'apprentissage et faciliter leur réussite dans l'apprentissage du français langue étrangère.

J'émets l'hypothèse que si la plupart des étudiants qui étudient le français à l'université sont motivés, ils ne savent pas comment appliquer leur motivation et leurs connaissances dans leur apprentissage du français langue étrangère. Malgré le fait qu'ils ont la capacité de réussir, ils choisissent d'éviter la prise de risque et de faire face aux défis dans leur apprentissage parce que les méthodes d'apprentissage qu'ils connaissent sont démodées, difficiles à appliquer, ou chronophages. Ils ne connaissent peut-être pas des stratégies d'apprentissage des langues variées pour faire face aux différents éléments de leur apprentissage. Finalement, les échecs ou les résultats faibles peuvent conduire à une perte de confiance en soi ce qui diminue la volonté d'apprendre, l'effort fourni, ainsi que la qualité de leur travail (Barbeau et al., 1997b:31). Ce sont les éléments d'un cercle vicieux de l'apprentissage qui peuvent conduire à l'abandon des études de la matière : un manque de confiance, un manque de savoir-faire, moins d'effort fourni… et finalement l'étudiant décide que la matière n'est pas pour lui.

0.5. Plan du mémoire

Le premier chapitre de cette étude présente une contextualisation de l'étude, de la motivation en tant que concept clé, de l'éducation universitaire en Afrique du Sud, et des défis d'études en langues étrangères de façon générale et en Afrique du Sud en particulier. Le deuxième chapitre développe le cadre théorique qui élabore les théories d'apprentissage principales de l'étude : le socioconstructivisme, la perspective actionnelle et le CECRL, ainsi que les concepts interdépendants d'autonomie et d'autorégulation. Les concepts et les définitions des stratégies et de l'auto-efficacité sont élaborés davantage dans ce chapitre. Dans le troisième chapitre, la méthodologie est traitée. Finalement, l'analyse et l'interprétation des données de l'étude sont discutées dans le quatrième et cinquième chapitres suivis par une conclusion sur les résultats de l'étude.

1. Chapitre I Contexte de l'étude

1.1. Introduction

Ce chapitre consiste en une contextualisation de la présente étude sur les stratégies d'apprentissage et d'auto-efficacité.

Tout d'abord, la recherche sur la motivation et l'autonomie dans l'apprentissage est contextualisée. Puis, le contexte de l'enseignement/apprentissage universitaire en Afrique du Sud est présenté. Ensuite, le contexte des études en FLE est présenté : les défis de l'apprentissage du FLE, le statut de la langue française en Afrique du Sud, et le contexte de l'apprentissage du FLE à l'université de Witwatersrand où cette étude est menée.

1.2. La psychologie de l'éducation : La motivation, l'autorégulation, l'autonomie.

Depuis trente ans il y a une focalisation par des chercheurs dans les sciences de l'éducation sur la motivation et les facteurs qui la soutiennent, qu'il s'agisse des buts, de l'auto-efficacité, de l'autorégulation, et ainsi de suite… (Bandura, 1990, 1982; Bandura et Schunk, 1981; Barbeau et al., 1997b; Berger, 2013; Broonen, 2007; Pintrich et al., 1991; Ryan et Deci, 2000; entre autres). La recherche dans des établissements scolaires et universitaires sur le désengagement, l'abandon et la non-participation aux études se fonde sur la question motivationnelle, et souligne aussi l'importance de la motivation dans l'action autonome et la réussite scolaire (Barbeau et al., 1997b; Ryan and Deci, 2000).

Les travaux récents dans ce champ reflètent cette préoccupation. En effet, le cadre théorique sur les concepts de la motivation, la volonté, et la volition, est en plein développement, avec plus récemment, une focalisation sur le concept d'autorégulation, vulgarisé par, entre autres, Bandura dans les années 60 et 70 (Carré, 2004, p. 27). D'après Ryan et Deci (2000), l'autorégulation[2] se définit comme la capacité d'intérioriser les motivations pour agir en autonomie (2000, p. 73). D'après Pintrich, il s'agit d'un processus de construction des buts, et le contrôle de leurs propres « cognitions, motivations et comportements […] en étant guidés et contraints par leurs buts et les caractéristiques contextuelles de l'environnement » (Berger, 2012, p. 71–2). Leur intérêt réside dans les facteurs environnementaux – extrinsèques – qui peuvent faciliter l'autorégulation, pour soutenir la

[2] En anglais dans cet article *self-determination*.

motivation intrinsèque des étudiants et éviter 'l'apathie', 'l'aliénation' et 'le comportement irresponsable' qui sont 'très répandus' (Ryan et Deci, 2000, p. 68).

Bandura parle de l'agentivité (Carré, 2004). L'agentivité se définit, « tout acte réalisé intentionnellement » (Bandura, 2009, p. 23). L'autorégulation est alors catégorisée par l'action *intentionnelle* de l'agent, et les stratégies d'apprentissage – cognitives, métacognitives, et socio-affectives – sont des moyens de s'autoréguler pour les étudiants. Selon Bandura, l'autorégulation parle de la capacité de l'étudiant de modifier son comportement et ses actions selon la situation : elle « part de l'idée que les sujets sociaux ne sont pas uniquement de bons apprenants et des imitateurs actifs. Ils sont également des agents autodirigés, capables de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de leurs actions » (Carré, 2004, p. 27). La recherche dans ce champ est dirigée vers le soutien de la motivation intrinsèque – de l'autorégulation – pour faciliter l'action autonome des étudiants. Cette action entre alors dans la 'causalité triadique réciproque' de Bandura où, selon lui, le comportement, l'environnement, et les facteurs personnels sont toujours en interaction (Bandura, 1990b, p. 101). Autrement dit, ces chercheurs reconnaissent que le comportement d'un individu est modifié non seulement par son environnement et ses paires mais aussi par sa propre volonté de s'autoréguler et cherchaient une manière d'appliquer la théorie au problème de la mauvaise performance scolaire, ou dans la vie quotidienne. Suite à ces observations, on peut se demander comment soutenir la motivation intrinsèque, pour conduire à l'action autonome des sujets, sachant que c'est à la fois l'environnement, l'interaction sociale et les réussites antérieures qui participent à la motivation.

La volition est aussi importante ici parce qu'elle souligne le 'pourquoi' de l'action autonome. Pourquoi passe-t-on de l'intention à agir – la simple volonté, une motivation superficielle – à l'action même ? Comme discuté dans l'avant-propos de ce mémoire, les étudiants de deuxième année à la Wits font preuve d'une motivation d'ordre superficiel. Les étudiants se disent motivés ; ils ont la volonté de réussir. Mais est-ce qu'ils s'autorégulent en autonomie pour mettre en action cette volonté ? Prenons cette définition de la volition pour y revenir :

> La volonté est un état d'esprit où se manifeste le désir d'enclencher une action déterminée et où l'individu croit qu'il est [dans] son pouvoir de l'enclencher. La volition est le processus du passage de l'intention à l'acte.
>
> (Broonen, 2007, p. 8)

Bien des chercheurs (Barbeau et al., 1997b; Broonen, 2007; Letseka et al., 2010; Tran Thien, 2011) se demandent, particulièrement dans le domaine de la formation des adultes,

pourquoi il y a un taux élevé de décrochage et pourquoi il y a un décalage entre d'une part l'intention d'atteindre un but, 'la volonté', et d'autre part 'la volition', la capacité de fournir l'effort requis pour l'atteindre. En d'autres mots, la question se pose du décalage entre la motivation des apprenants et leur 'volition' – c'est-à-dire, comment peuvent-ils se dire 'motivés' quand ils ne mettent pas en action leurs intentions : l'attention, l'effort, et la croyance (auto-efficacité) qui devraient enclencher l'action désirée (Broonen, 2007, p. 14) ? Trouver une réponse aux échecs scolaires et universitaires est une préoccupation des chercheurs non seulement dans l'apprentissage du FLE et des langues étrangères mais dans plusieurs disciplines, et non seulement en Afrique du Sud mais à travers le monde entier.

On voit ainsi ce projet de recherche comme une étude de cas local, d'une discipline en particulier, dans un contexte plus large. La recherche et les expériences sur la volonté et la volition[3] sont importantes à la contextualisation de ce projet de recherche parce qu'elles soulignent une tendance globale dans l'éducation des adultes où les mauvaises performances, les échecs, et les décrochages sont attribués à « l'apprentissage indolore » produit par la « 'culture des jeunes' » qui est « caractérisée par […] le goût du changement et basée sur le divertissement » (Broonen, 2007, p. 14).

Ces réflexions dans le domaine de la psychologie de l'éducation touchent à la question de la motivation et de la volonté / volition des apprenants. Ce sont des phénomènes faciles à décrire mais compliqués à prédire (Broonen, 2007; Engeström and Sannino, 2013, p. 5) bien qu'ils aient une valeur prédictive sur la performance scolaire (Berger, 2013). On peut décrire le comportement des étudiants motivés et engagés, pourtant, trouver une manière de motiver ceux qui sont désengagés n'est pas aussi simple.

Dans la lignée de ces préoccupations, une perspective principale a surgi, qui est importante pour cette étude. Comme mis en valeur dans les expériences de Michotte et Prüm, bien des sujets choisissent de poursuivre leurs objectifs sur la base de leurs propres perceptions de la facilité ou de la difficulté relative de la tâche (Broonen, 2007, pp. 8–9). En d'autres termes, les participants ont choisi de poursuivre les buts qu'ils estimaient 'faciles' à atteindre. Par conséquent, les concepts des stratégies d'apprentissage et d'auto-efficacité deviennent de plus en plus importants dans notre conception de la volition – le passage de l'intention à l'action – et de l'engagement cognitif. Si les apprenants possèdent les outils (les stratégies) pour

[3] La distinction est faite entre les deux, la volonté et la volition, d'après les définitions de Broonen (2007, p. 8) citées ci-dessus.

surmonter leurs défis, ils pourraient percevoir la réussite de leurs buts comme étant moins difficile. En conséquence, ils pourraient se croir auto-efficaces et fournir plus d'effort, s'engager, et s'impliquer davantage dans leurs cours car ils auraient l'impression que cette tâche/action requiert moins d'effort et donc, le passage de l'intention à l'action serait facilitée.

La conscience de l'effort requis n'est pas à oublier quand il s'agit de l'engagement cognitif dirigé vers l'obtention d'un but. Comme décrit ci-dessus, si on se croit auto-efficace parce qu'on croit qu'on possède les outils nécessaires pour atteindre un but, on est plus apte à choisir des comportements qui conduisent à l'objectif désiré. Il importe de prendre en compte encore le concept de 'causalité triadique réciproque' de Bandura, qui consiste en une interaction dynamique et constante entre l'environnement, le soi, et la conscience de l'effort requis dans l'obtention du but, et le comportement-même. Les apprenants dans l'éducation supérieure de nos jours nécessitent non simplement la volonté mais aussi la volition pour accomplir leurs objectifs ; ils ont besoin de fournir l'effort requis pour surmonter les défis d'apprentissage.

Finalement, tout au long de l'histoire de la recherche sur la psychologie de la motivation, les chercheurs trouvent que « les individus choisissent les buts qui leur paraissent à la fois atteignables et très désirables » (Broonen, 2007, p. 9). Pour revenir au contexte sud-africain, si les apprenants font le choix d'apprendre le français c'est un objectif d'apprentissage, ce qui veut dire que l'apprentissage de la langue leur paraît '*atteignable* et *très désirable*'.

Pour répondre à la question de la réalisation du potentiel des apprenants du FLE à la Wits, il faut prendre en compte ces aspects motivationnels : la nécessité de la motivation dans la réussite scolaire, le rôle de l'individu dans son autorégulation (n'étant pas simplement un être qui réagit à son environnement d'une manière pavlovienne), la volonté – l'intention d'agir, puis la volition – le passage de l'intention à l'action.

L'exposé de ces théories provenant des pays du nord, contextualise davantage cette étude en Afrique du Sud. Les défis évoqués ci-dessous, bien que particuliers au cas sud-africain, peuvent être, de ce fait, placés dans le contexte plus large des cas d'abandon, des mauvaises performances, et d'un manque de motivation, dans l'éducation supérieure ailleurs dans le monde.

1.3. L'enseignement/apprentissage supérieur en Afrique du Sud

Avant de parler du français langue étrangère dans les universités en Afrique du Sud, il faut davantage contextualiser l'apprentissage dans le supérieur.

Aujourd'hui, en Afrique du Sud, on fait face à une crise où de nombreux étudiants ont accès à l'éducation supérieure mais très peu à la réussite et à l'épanouissement. Badat, vice-chancelier de l'université Rhodes en 2011, évoque le contexte local en Afrique du Sud :

> *It is important to distinguish between equity of access and equity of opportunity and outcomes for those social groups that were historically disadvantaged or continue to be disadvantaged […].*
>
> *While access may be secured through various mechanisms, equity of opportunity and outcomes critically depend on supportive institutional environments and cultures, curriculum innovation, appropriate learning and teaching strategies and techniques, appropriate induction and support, and effective academic mentoring.*
>
> (Badat, 2011, p. 6)[4]

Ici, Badat met en valeur non seulement la question de l'accès à l'éducation, mais également celle de l'accès à la réussite – et dans le cadre scolaire, « [p]arler de réussite scolaire, c'est parler d'apprentissage scolaire […] C'est en fait parler de la relation pédagogique, relation où trois éléments principaux sont impliqués : l'élève, le professeur et le contenu à apprendre » (Barbeau et al., 1997b, p. 3). Badat souligne l'importance de la préparation à l'université et l'importance de l'encadrement de l'étudiant qui intègre l'université. Les stratégies d'apprentissage et enseignement appropriés facilitent alors le transfert du contenu. Cet encadrement est cependant quelque chose qui peut être difficile à mettre en place à l'université où l'autonomie de l'apprenant est attendue.

Si l'on considère la situation en Afrique du Sud, de nombreux facteurs présentent des défis d'apprentissage en général et pour le FLE en particulier. Premièrement, le taux d'échec et de décrochage peut rendre la réussite difficile : il y a un taux de décrochage en général qui est très élevé. Quand il y a un grand nombre d'étudiants qui échouent autour d'un apprenant, il se peut qu'il soit difficile pour lui de rester motivé et de se croire capable de réussir dans ses propres études. On se concentre ici sur la motivation de persister dans les études de français, une

[4] D'après Badat, il faut distinguer entre l'équité d'accès, d'opportunité, et de résultats pour les populations historiquement défavorisés ou qui continuent de l'être. Tandis que l'accès peut être assuré par de moyens variés, l'équité d'opportunité et de résultats sont dépendants du soutien des institutions, qu'il s'agit de l'environnement, la culture, le programme d'études, les stratégies d'enseignement/apprentissage, l'initiation aux études, et/ou l'encadrement.

matière qui présente des nombreux défis au niveau de l'acquisition (§1.4) et où un entourage qui favorisent la motivation est primordial.

Bien des chercheurs sud-africains se concentrent sur le problème des taux de rétention aux études supérieures (Cele, 2021; Jeynes, 2016; Letseka et al., 2010; Lourens, 2020; Ministry of Education, 2001; Moodley and Singh, 2015; National planning commission, 2012; Nkosi, 2016, 2015). Les statistiques du décrochage sont présentés ci-dessous ; pourtant, il faut noter qu'ils sont difficiles à tracer parce qu'il y a un décalage entre les statistiques des institutions différentes, entre l'apprentissage à distance et en présentiel, et entre les études professionnelles et universitaires.

Le problème de la rétention des étudiants a été remarqué par le gouvernement sud-africain au début du siècle, ce qui a donné lieu à de multiples études sur la rétention à l'université (Lourens, 2020). En 2001, il y avait un taux d'obtention du diplôme d'études supérieures de 15% (Letseka et al., 2010, p. 1; Ministry of Education, 2001). En 2005, cela a augmenté à 16,4% et en 2017 à 20,3% (Essop, 2020, p. 29). Les statistiques récents montrent qu'entre 50 et 60 % d'étudiants ne terminent pas leurs études (Nkosi, 2015) : 30% décrochent dans la première année, et 20% de plus dans la deuxième et troisième années d'une licence initiale de trois ans (Cele, 2021, p. 60; Moodley et Singh, 2015, p. 94). Ces chiffres sont influencés par le temps qu'il faut pour obtenir son diplôme – souvent plus que les quatre ans accordés –, par les enjeux socio-économiques, et par un système éducatif primaire et secondaire qui ne prépare pas les apprenants suffisamment pour les exigences universitaires (HESA, 2013; National planning commission, 2012, p. 40).

Les taux extrêmement bas cités ci-dessus sont pourtant contredits par *Statistics South Africa* et *VitalStats*. D'après *Statistics South Africa*, les taux d'obtention du diplôme pour les études supérieures en présentiel ont bondi à 83% en 2016 et pour les études à distance à 67,6% (Maluleke, 2019, p. 74). D'après *VitalStats*, le taux d'obtention du diplôme dans les études supérieures entre 2011 et 2016 est 78% (*VitalStats*, 2018, p. 12).

L'écart entre ces chiffres peut être expliqué par la difficulté de tracer les étudiants qui ne terminent pas leurs études dans les trois ans accordés – 61% d'étudiants dans la période 2011-2013 ont étudié pour plus de trois ans pour obtenir leurs diplômes de premier cycle (Maluleke, 2019, p. 55) – ainsi que ceux qui changent d'établissement et qui, par conséquent, ne peuvent pas être considérés décrocheurs (Jeynes, 2016).

Tandis que les statistiques ne sont pas tous cohérents, il est clair qu'il y a deux facteurs majeurs qu'il faut aborder dans le secteur supérieur en Afrique du Sud. Tout d'abord, beaucoup

d'étudiants ne terminent pas leurs diplômes de premier cycle dans les trois ans qui leur sont accordés. Ainsi les questions se posent de savoir si ces délais sont réalistes pour le public universitaire. Deuxièmement, il est clair qu'un manque de préparation à la vie universitaire est la cause de beaucoup de difficultés d'ordre académique. Les études supérieures apportent un poids psychologique ainsi qu'académique très lourd et il faut fournir aux étudiants les outils nécessaires à leur réussite.

L'impact de ce climat d'échec dans les institutions supérieures ne doit pas être oublié quand il s'agit d'une meilleure compréhension de ce domaine. Il y a beaucoup de défis académiques auxquels les étudiants font face, non seulement dans le cadre de leurs études de français, dont un défi psychologique de rester motivé quand on se sent dépassé et quand il y a des taux élevés de décrochage des camarades de classe.

En effet, le paysage éducatif en Afrique du Sud est complexe. Un manque de préparation à l'université est, en premier lieu, un défi majeur quand il s'agit de la réussite aux études supérieures. Les pauvres taux de rétention sont aussi dus, en grande partie, aux inégalités socio-économiques considérables. En Afrique du Sud, les inégalités ont été institutionnalisées jusqu'à très récemment en 1994 avec la fin du régime d'Apartheid. Néanmoins, les inégalités d'ordre économique persistent et l'éducation de qualité est souvent réservée aux écoles et lycées privés aux frais d'inscription élevés. Ces écoles sont pour la plupart situées dans les métropoles. Dans bien des cas, l'éducation est de mauvaise qualité dans les écoles publiques, et/ou rurales. En outre, même si les lycéens et les étudiants universitaires d'aujourd'hui sont nés dans la nouvelle ère de liberté en Afrique du Sud, une grande partie de la population a grandi dans des familles qui n'ont pas eu accès à une éducation de qualité et souvent pas à une éducation supérieure. Le '*Bantu education act*' n'était annulé qu'en 1979. Finalement, les déficits d'infrastructure dans les domaines de l'éducation, du transport, de la santé et dans d'autres services publics ont créé un grand écart entre la qualité de vie des gens privilégiés et des gens défavorisés qui n'ont pas accès, ou ont un accès limité, aux services payants tels qu'internet ou des logements sécurisés. Les taux de décrochage à l'université en Afrique du Sud et les chiffres qui y sont liés reflètent ainsi la relation entre l'obtention du diplôme à l'université, son statut économique et son ethnicité – l'Apartheid a eu, de cette façon, un impact durable sur les inégalités entre ethnies (Nkosi, 2016).

Une recommandation donnée par André van Zyl, directeur du développement académique à l'université de Johannesburg (UJ), (Cité par Nkosi, 2015) est de mieux préparer ceux qui

entrent à l'université parce que le travail ne peut pas se faire rétroactivement. Les apprenants universitaires sont censés savoir comment apprendre en autonomie, mais parfois ils arrivent à l'université sans ces compétences, qui comprennent : la capacité d'apprendre, des techniques d'apprentissage, une capacité à gérer son temps, son énergie et son stress, et un savoir-faire des systèmes administratifs. Tandis que cette situation n'est évidemment pas le cas pour tous les étudiants universitaires des origines défavorisés, il faut soutenir les étudiants qui sont en difficulté avec des programmes tels que 'Gateway to Success'. Ce dernier est un programme lancé par l'université de Witwatersrand en 2022 qui vise à redresser le manque de préparation à l'université observé en Afrique du Sud en enseignant, entre autres, les capacités mentionnées.

Quant aux études de français en Afrique du Sud, il s'agit plus particulièrement de préparer les étudiants à l'apprentissage d'une langue étrangère, avec, entre autres, les stratégies de mémorisation, de prononciation, et de communication.

Les problèmes de motivation, qui résultent en l'échec et l'abandon, ne sont pas particuliers à cette étude ni à ce contexte. Malgré les facteurs contextuels spécifiques à l'enseignement supérieure en Afrique du Sud, il importe de reconnaître, comme discuté ci-dessus dans la section §1.2., que les médiocres performances scolaires, l'échec et l'abandon sont des enjeux universels de l'éducation et de nombreux scientifiques dans l'éducation ont passé des décennies à évaluer les meilleures manières d'améliorer la réussite scolaire. Les questions du transfert du savoir dans l'éducation, ainsi que les raisons du décrochage, ne sont pas spécifiques à cette ère ni à cette localité. Ceci est évident dans les nombreux ouvrages consacrés à ce sujet dans les Sciences de l'éducation et ceux spécifiques à l'apprentissage des matières scientifiques ainsi qu'aux sciences sociales. Ce n'est pas non plus un problème spécifique aux milieux défavorisés – bien qu'un manque de ressources pédagogiques et financières exacerbe ces difficultés (Albouy et Tavan, 2007; Barbeau et al., 1997b; Broonen, 2007).

Au Québec, par exemple, d'après une étude de Barbeau *et al.* (1997) dans les années 1990, une grande partie de la population avait accès à l'éducation et se pensait motivée et capable, et pourtant il y avait un taux élevé de décrochage par rapport au nombre qui se croyait en difficulté (Barbeau et al., 1997, p. 10). En 1996, Madame Pauline Marois, alors ministre de l'éducation au Québec, a dit : « [le] défi de la réforme de l'éducation, c'est de prendre le virage du succès : passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre » (Barbeau et al., 1997, p. 9). Albouy et Tavan (2007) décrit la situation en France, oùun public qui « était auparavant largement exclu » a maintenant accès à l'éducation supérieur, « [m]ais la plus grande ouverture de l'école ne signifie pas pour autant que les inégalités sociales ont disparu,

ni même qu'elles se sont réduites » (Albouy etTavan, 2007, p. 4). À travers le monde entier, les chercheurs travaillent pour trouver une solution pour améliorer le bien-être des étudiants, leur motivation intrinsèque, les taux de continuation d'études et de réussite, ainsi que leurs performances.

1.4. Les défis de l'apprentissage du français langue étrangère

Dans le but de contextualiser le champ d'étude, il importe d'examiner les défis de l'apprentissage d'une langue étrangère. Puisqu'on discute des problèmes de motivation liés à la persistance aux études, les défis jouent un rôle majeur dans cette thématique. Si on parle des stratégies qui facilitent le processus d'apprentissage, et de l'auto-efficacité – la croyance qu'on est capable de réussir –, il est nécessaire de savoir quels seraient les obstacles que rencontrent les étudiants. Cette information est importante dans la discussion sur les stratégies d'apprentissage variées et dans l'élaboration de l'enquête. Ici, les défis de trois niveaux sont présentés : premièrement, les défis généraux de l'apprentissage du français langue étrangère, en deuxième lieu les défis plus particuliers propres aux apprenants anglophones, et finalement les défis spécifiques au contexte local.

L'étude d'une langue étrangère n'est pas facile, et les apprenants sont très vite confrontés aux difficultés grammaticales et d'ordre communicatif. Tout d'abord, dans l'apprentissage de toute langue étrangère, l'écart entre ce qu'on croit être capable de faire et ses vraies capacités joue un rôle majeur dans la motivation. Massé et Truong, les formateurs dans le domaine de l'approche neurolinguistique, décrivent en particulier l'écart entre les connaissances procédurales et les connaissances déclaratives/explicites (Massé et Truong, 2020 ; Pellegrino, 2020).

La mémoire déclarative comprend les *savoirs* sur la langue, – les règles de grammaire, la structure de la langue, sa syntaxe *et cetera*. Quand les apprenants d'une langue commencent à apprendre une langue et à mémoriser le vocabulaire et les règles, ils activent la mémoire déclarative (Pellegrino, 2020). Dans un test, par exemple, les grands débutants d'une langue étrangère seraient capables de réussir et avoir des bonnes notes parce qu'ils sont conscients de leur usage de la langue et ses multiples éléments. Ils étudient et activent leur mémoire déclarative.

La mémoire procédurale, cependant, comprend des *compétences* communicatives (Pellegrino, 2020). Ce type de mémoire est le résultat des années de renforcement des

connexions neuronales liées à la production de la langue. La mémoire procédurale fait qu'un locuteur expert d'une langue n'a pas à réfléchir sur les structures dont il fait usage, mais il peut tout simplement communiquer. Une vraie compétence de communication, quand il s'agit de la production spontanée, nécessite la mémoire procédurale ce qu'on appelle parfois dans l'enseignement la capacité de 'réfléchir dans la langue cible'.

Les études en neurolinguistique expliquent que ce sont différentes parties du cerveau qui s'occupent des deux fonctions séparément (Pellegrino, 2020). Ce phénomène explique pourquoi Massé et Truong ont abouti à leur conclusion après avoir regardé les chiffres : la réussite dans les tâches académiques ne correspond pas toujours à la compétence communicative, et c'est pourquoi les étudiants abandonnent l'apprentissage de la langue. Le taux de décrochage d'étudiants en FLE augmente, selon eux, parce qu'il y a un décalage entre ce qu'ils croient capable de faire et leurs véritables connaissances procédurales.

Deuxièmement, au niveau cognitif et socio-affectif, il y a bien des difficultés d'ordre grammatical et phonétique pour l'apprenant de français langue étrangère (Baron, 2022). L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus ardu. Le parcours à la maîtrise est également très long durant lequel l'apprenant doit faire face à l'erreur, à la frustration des échanges lents et élémentaires, et au renforcement continu dans le cadre de l'apprentissage scolaire/universitaire. Il y a également le défi d'apprentissage d'un nouveau système linguistique, la grammaire, le vocabulaire et les locutions complexes.

Tout d'abord, selon Baron (2022), quand il s'agit de la prononciation, l'orthographe ne correspond pas forcément à la langue à l'oral : il y a des règles d'élision, de liaison et d'enchainement. L'orthographe est aussi un défi, avec ses règles, ses irrégularités, les accents, et le défi de mémorisation qui les accompagne, non-seulement pour les étrangers mais aussi pour les Français, (Orthodidacte, 2020). Puis, les conjugaisons des multiples temps posent un nouveau défi pour l'apprenant anglophone. En outre, il y a toutes les exceptions pour les règles qu'il faut apprendre, et apprendre à utiliser de façon automatique – à intégrer dans la mémoire procédurale – afin de parler de manière spontanée. Il y a certainement des similarités entre le français et l'anglais, les mots qui sont mutuellement intelligibles entre les langues à cause des origines de la langue anglaise ou des emprunts en français de l'anglais.De plus, la syntaxe du français correspond (souvent) à celle de l'anglais : Sujet–Verbe–Complément. Cependant, il y a des exceptions avec l'emplacement de certains mots tels que les compléments d'objet et les pronoms. Les genres et l'accord ajoute un autre niveau de difficulté pour l'apprenant anglophone. Finalement, il y a le défi socio-affectif de parler le français aux Français et aux

Francophones. Ceci est un défi dans l'apprentissage de toute langue étrangère, mais il semble plus prononcé pour l'apprenant du FLE, car les Français sont connus pour leur culture de correction de langue, largement dû à une appréciation pour la langue, sa protection et sa promotion soutenues par les multiples organisations telles que l'Académie française et l'OIF (Meisler, 1985).

Finalement, l'apprentissage du français en Afrique du Sud, comme dans d'autres pays africains, plurilingues, est assez particulier (Ganyo, 2017, pp. 254–6). L'Afrique du Sud est un pays plurilingue où en général les langues s'acquièrent de façon assez 'naturelle'. Le premier défi pour l'apprenant sud-africain est de faire la distinction entre sa manière 'd'acquérir' les langues locales et comment il devra apprendre le FLE. En Afrique du Sud, il y a onze langues officielles et bien des gens sont plurilingues, ayant eu des contacts avec plusieurs langues locales acquises par interaction avec des paires ou de la famille, ou apprises à l'école primaire ou secondaire. Le français, pourtant, est non seulement une langue étrangère, mais très peu de gens le parlent en Afrique du Sud. Ainsi, les apprenants doivent 'apprendre' la langue de façon formelle – ils ne peuvent pas l'acquérir par immersion telles que les langues locales. Par conséquent, à l'encontre de l'acquisition des langues indigènes, l'apprentissage du français langue étrangère se fait principalement dans des cours formels sans beaucoup d'opportunités de pratiquer la langue dans des situations de communication authentiques.

En outre, le français est une langue exogène qui veut dire qu'il y a une exposition limitée à la culture française et francophone. Il n'est pas toujours facile pour les apprenants de s'identifier aux littératures étrangères enseignées (Ortmann, 2019, p. 15) ni aux éléments de la langue qui sont fortement influencés par la culture, telles que les expressions idiomatiques. De plus, il y a peu d'opportunités de pratiquer la langue dans la vie quotidienne en dehors des cours et dehors des situations de communication crées par la communauté francophone en Afrique du Sud. L'apprenant, s'il ne fait pas usage de ces situations de communication (stratégies d'apprentissage de langue socio-affectives), peut avoir une compréhension limitée de la culture française/francophone et en conséquence, de la langue française.

Les approches courantes de l'enseignement, l'approche communicative et la perspective actionnelle, privilégient l'apprentissage par expérience et l'authenticité de la communication. Cependant, il est clair que le contexte d'apprentissage du FLE en Afrique du Sud n'est pas aussi idéal que d'autres pour la communication authentique en français. Par exemple : les diplômes de premier cycle en langues modernes dans les universités de Grande Bretagne offrent l'opportunité de faire des stages linguistiques en France ou en Espagne pour

améliorer son niveau de maîtrise par immersion. Bien sûr, il existe en Afrique du Sud des opportunités de voyage pour maîtriser la langue – les bourses offertes par l'Institut Français et le programme d'assistant de langue anglaise offert par le gouvernement français – mais ces programmes sont limités à un petit nombre d'étudiants en français langue étrangère à l'université. Par conséquent, il semble incontournable d'intégrer les stratégies d'apprentissage pour accélérer l'apprentissage de français.

En réponse à ces multiples défis d'apprentissage de FLE, au niveau cognitif, socio-affectif, et culturel, et face à un contexte où la communication authentique et l'apprentissage par pratique n'est pas toujours facile, il faut trouver des moyens pour faciliter l'apprentissage de ce public en particulier. Les stratégies d'apprentissage combleraient, en partie au moins, la faible exposition authentique à la langue.

1.5. Le français en Afrique du Sud

A l'encontre des pays francophones en Afrique subsaharienne et le Maghreb, le français a le statut de langue étrangère dans bien des pays en Afrique australe et notamment en Afrique du Sud où cette étude est menée. Le français y est vu comme un atout professionnel pour la coopération internationale, particulièrement en Afrique ou les Alliances françaises attestent beaucoup d'inscriptions du public aux DELF-DALF ainsi qu'aux Diplômes de français professionnel (OIF, 2019, p. 151). Il y a un besoin grandissant du français pour objectifs spécifiques en Afrique du Sud, dans le domaine du sport et dans les secteurs juridiques (voir Muzodi, 2016), industrielles, touristiques, agricoles, des relations internationales et de la diplomatie (Burger, 2016; Masendeke, 2014).

D'un côté, l'apprentissage du français langue étrangère dans des pays non-francophones africains est centré sur la vie professionnelle (OIF, 2019, p. 14) : l'Afrique du Sud a une relation forte avec la République Démocratique du Congo par exemple, où l'armée sud-africaine a été déployée et où l'Afrique du Sud est impliquée dans les secteurs du transport et minier (*The South African Embassy*, Kinshasa DRC, Besharati et Mthembu-Salter, 2016). De l'autre côté, le FLE en Afrique du Sud est enseigné, pour la plupart, dans les écoles et lycées privés, ou dans des écoles publiques de type Model-C – les écoles semi-privés autrefois exclusives à la population blanche minoritaire mais qui sont aujourd'hui intégrées –, dans les institutions privées et dans les universités et se centre aussi sur la culture et la civilisation et le développement personnel (Ferreira-Meyers et Horne, 2017). Dans cette perspective, *La*

Fédération Internationale des professeurs de français affirme que le français est une langue d'élite en Afrique du Sud, mais qu'il va avoir des élans dans le secteur professionnel et technique à l'avenir (FIPF, 2018, p. 23).

Le français ne prendra pas le pas sur l'anglais dans ces secteurs ; pourtant, il y a déjà beaucoup d'investissement sud-africain dans les projets en Afrique francophone, dans le secteur minier et dans les exports. En outre, les migrations professionnelles vers le Nord des Sud-Africains dans le cadre des relations internationales ou dans le domaine industriel ainsi que les migrations vers le sud des africains francophones jouent un rôle clé dans le développement de la présence de la francophonie en Afrique du Sud. Breton (2004, p. 38) affirme que « [d]ans le sud ou l'est de l'Afrique, le voisinage de la francophonie est moins sensible et prégnant, mais est partout perçu comme une donnée africaine incontournable ».

Le français est la deuxième langue de travail de l'Union africaine et de l'Union européenne (Ambassade de France en Afrique du Sud, au Lesotho, et au Malawi, 2016), et est par conséquent une langue essentielle pour les relations internationales sur le continent. Elle est certainement un atout professionnel et une langue véhiculaire sur le continent aux côtés de l'anglais et l'arabe (OIF, 2019). Pour faciliter les communications entre l'Afrique du Sud et les pays dans la région, le français (la république démocratique du Congo, le Madagascar, l'ile Maurice ...) et le portugais (l'Angola, le Mozambique) seraient certes un avantage.

Cependant, la politique langagière n'est pas aussi simple en Afrique du Sud. Il y a de multiples facteurs – politiques, sociaux, économiques – liés à l'apprentissage du français en Afrique du Sud. L'importance internationale de la langue est souvent diminuée ou ignorée par la politique de langue gouvernementale pour favoriser l'unité nationale. En Afrique du Sud, le français langue étrangère est offert comme matière d'étude, dans la plupart des cas, aux écoles et aux lycées privés et aux écoles Model-C (Ambassade de France, 2020; Ferreira-Meyers et Horne, 2017). Dans le contexte socio-politique actuel, l'Afrique du Sud maintient une relation complexe avec le français en tant que langue européenne. En conséquence, la politique de langue dans bien des écoles et des universités en Afrique du Sud reste toujours en faveur des langues locales *(Department of Higher education and training of the Republic of South Africa, 2020)*, en dépit du rôle important de la langue française en tant que *lingua franca* sur le continent africain. Dans plusieurs universités, le français est offert comme une matière pour tous, cependant la discipline reste minoritaire par rapport aux autres langues étudiées, telles que le portugais, et les langues africaines indigènes dont l'étude est encouragée et même exigée

par certaines universités (Naidoo et Gokool, 2020). Les études françaises sont alors minoritaires dans les universités sud-africaines.

Même s'il est vrai que la discipline reste minoritaire, on voit, à l'université de Witwatersrand, que le nombre d'étudiants inscrits dans ces programmes est en déclin et le nombre d'étudiants qui persistent dans leurs études de français de première année jusqu'à la troisième année est dérisoire[5]. Une observation générale des étudiants dans la discipline relève l'importance de la motivation intrinsèque chez l'apprenant : premièrement dans l'étude d'une langue étrangère comme le français, qui est très complexe, et deuxièmement dans le besoin de persévérance dans ses études qui sont rigoureuses et comprennent des publics aux niveaux hétérogènes.

Ceux qui ont déjà étudié le français au lycée, ont l'avantage de cinq années d'étude préliminaires, où ils se familiarisent avec la phonétique de la langue, ainsi que les stratégies d'apprentissage de la langue. Cette situation crée des inégalités chez les étudiants de français à l'université.

1.6. L'université de Witwatersrand à Johannesburg, en Afrique du Sud

Cette étude se concentre sur la discipline du français langue étrangère (FLE) à l'université du Witwatersrand en Afrique du Sud, mais évoque également, comme discuté ci-dessus, un problème plus large. En Afrique du Sud, le taux d'obtention des diplômes est très bas.

Quand il s'agit du FLE, on penserait que la motivation des étudiants qui choisissent d'étudier le français serait élevée, étant donné le prestige associé à la langue française en Afrique du Sud ainsi que les défis qu'il faut surmonter pour apprendre le français, qui sont évoqués ci-dessous (§1.4.). En outre, il faut considérer la nature du choix d'études dans la faculté des Lettres. Les choix d'étude qui correspondent directement à la possibilité d'un emploi après l'obtention de son diplôme, tels que les études de Droit, d'Ingénierie ou de Médecine, sont fortement recommandés par les familles en Afrique du Sud. En conséquence, le choix d'étudier les matières dans les arts semble être un choix, on l'imagine, qui est plus motivé par l'apprenant que par sa famille. Certes, le français est souvent une option complémentaire pour accompagner les études de relations internationales, ou de Droit.

[5] Les chiffres sont présentés en annexe (§7.1.1, p. 141).

On le voit, en dépit de cette motivation élevée hypothétisée, la plupart des étudiants qui commencent leurs études en français à l'université de Witwatersrand continuent rarement en deuxième année et presque jamais jusqu'à la troisième année. Bien sûr, cette tendance peut être attribuée au choix de français comme une option en première année d'études. En Afrique du Sud, les étudiants choisissent deux matières qu'il faut continuer pour les trois ans d'un diplôme de premier cycle, et peuvent choisir deux autres matières additionnelles en deuxième et troisième année d'études qui fait qu'une discontinuation d'études en français n'empêche pas l'obtention du diplôme. Il se peut aussi que les étudiants qui prennent les cours en première année n'ont ni le temps ni la motivation de continuer quand il faut choisir leurs matières principales[6]. Cela dit, il est étonnant que les effectifs baissent de façon aussi frappante : d'année en année il ne reste qu'environ cinq étudiants en troisième année, des cinquante en première année d'études en FLE à l'université de Witwatersrand (voir l'Annexe §7.1.1, p. 141).

Au début de cette étude en 2021, il y avait au total 56 étudiants inscrits en français à l'université de Witwatersrand en Afrique du Sud. L'université offre des cours de première année pour les grands débutants jusqu'aux études du doctorat en français. Le département des études françaises et francophones, qui fait partie de l'école de langues, de littératures et des médias (SLLM – *School of Language, Literature and Media*) offre des cours de langue, de culture et de littérature.

Depuis 1997, les effectifs montrent qu'il y a un écart constant entre le nombre d'étudiants inscrits en première année et ceux en troisième année. Pourtant, on peut voir que la période de 2016 à 2021 marque une baisse généralisée du nombre d'étudiants inscrits ainsi que ceux qui continuent jusqu'à la troisième année d'études. Cela montre qu'il y a une tendance de non-continuation chez les étudiants qui choisissent le FLE comme matière. Il se peut que cela soit le résultat du système universitaire où les étudiants doivent réduire le nombre de matières qu'ils prennent en troisième année – cependant ce dernier n'explique pas pourquoi les effectifs baissent autant en deuxième année, pour la plupart des années le nombre d'étudiants est réduit par plus de 50% entre la première et la deuxième année. Une autre explication pour la baisse d'effectifs est la politique de langue récemment mise en place par l'université qui exige l'apprentissage d'une langue locale additionnelle – c'est-à-dire une langue non-maternelle –

[6] Un « major » – la matière principale – est une entre deux ou entre trois matières de spécialisation choisies que l'étudiant apprend pour les trois ans d'un diplôme de premier cycle en Afrique du Sud. Il devient licencié en Lettres avec 'X et Y major'.

pour tous les étudiants qui intègrent la faculté des Lettres en première année. Pour ceux qui envisagent un parcours avec d'autres matières y compris une langue, le choix devient plus clair, il faut préférer l'apprentissage d'une langue locale au lieu d'ajouter une cinquième ou sixième matière en première année. Finalement, il y a des étudiants qui doivent choisir entre des matières à cause des conflits dans leur emploi de temps, et si la matière concernée fait partie de leur spécialisation ils doivent abandonner l'apprentissage du français.

Ces multiples raisons expliquent en partie la discontinuation des études de français, mais, on espère que la présente étude donnera une meilleure idée des perceptions des étudiants et des professeurs, non seulement quant à leurs capacités et leur façon d'apprendre, mais aussi les raisons éventuelles de ces décrochages.

1.7. Conclusion

Cette étude se concentre sur les questions du désengagement et du décrochage dans les études du FLE dans les universités en Afrique du Sud. Elle met en exergue un contexte plus général où les mêmes problèmes ont été identifiés par les chercheurs dans les sciences de l'éducation. Les questions d'accès à l'université par rapport aux obstacles à la réussite devraient être traitées par une problématisation de la démocratisation de l'éducation dans le monde occidental. Ces mêmes questions sont d'autant plus pertinentes en Afrique du Sud où les inégalités pressantes sont visibles dans le secteur de l'éducation. Un manque de préparation à l'université a été identifié comme une cause principale de mauvaises performances universitaires et du décrochage en Afrique du Sud. Par conséquent, les stratégies d'apprentissage des langues et les sentiments d'auto-efficacité qui prépareraient les étudiants à la réussite universitaire et dans les cours de langues étrangères méritent d'être davantage étudiés.

2. Chapitre II Cadre Théorique

Dans le premier chapitre le contexte de l'étude a été élaboré. Ce chapitre présente les éléments théoriques relatifs aux stratégies d'apprentissage des langues ainsi que l'auto-efficacité dans l'apprentissage des langues.

Plusieurs approches théoriques doivent être prises en compte dans les études de la motivation. Dans ce chapitre, on aborde les stratégies d'apprentissage des langues et le sentiment d'auto-efficacité en lien avec la motivation de s'engager et de s'impliquer dans ses cours universitaires. L'évolution des travaux sur les stratégies d'apprentissage correspond aux développements théoriques du 21ème siècle tels que le cognitivisme, le socioconstructivisme, les travaux du CECRL, particulièrement concernant l'approche communicative et la perspective actionnelle, la notion de l'apprentissage autonome, et finalement, l'étude de l'affect dans les sciences de l'éducation et dans l'apprentissage des langues. Ces aspects sont abordés ci-dessous en lien avec cette étude.

2.1. Le béhaviorisme

La recherche sur l'affect et sur les stratégies d'apprentissage se fonde sur les courants théoriques socioconstructivistes et cognitivistes en opposition au béhaviorisme, cependant cette dernière théorie est encore évoquée dans les stratégies de mémorisation, et parfois de compensation.

Le béhaviorisme était le résultat des développements dans la psychologie du comportement avec des théoriciens tels que Pavlov et Skinner qui travaillaient dans les linguistiques appliquées (Billières, 2015; Riquois, 2010, p. 135). Cette théorie d'apprentissage des langues était vulgarisée pendant la deuxième guerre mondiale quand les soldats américains étaient déployés dans différents pays ; les laboratoires de langues ont été établis où ces soldats apprenaient les langues de façon mécanique (Riquois, 2010, p. 135). Cette méthode est basée sur l'idée d'un apprentissage qui est purement le résultat des réponses aux stimuli externes (Billières, 2015; Riquois, 2010, p. 135). Ces réponses 'conditionnées' sont en lien avec ce qu'on connait aujourd'hui en ce qui concerne la mémoire procédurale (§1.4) : avec la répétition, les structures de langue sont automatisées pour les apprenants.

Le behaviorisme skinnérien a joué un rôle clé dans le développement des approches pédagogiques importantes en langues modernes, tels que les méthodes audio-orales et la

méthode structuro globale audio-visuelle dans les années soixante (Billières, 2015; Riquois, 2010, p. 135).

Cependant, les fondements de la théorie du béhaviorisme dans le conditionnement et dans le stimulus-réponse sont inadéquats pour répondre à la complexité de l'apprentissage d'une langue (Bergeron, 2012, p. 8).

Tout d'abord, cette théorie se base sur des facteurs externes (Billières, 2015), et nie la conscience d'un individu (Mariné et Escribe, 2010, p. 95). On sait, pourtant, que tout apprentissage, et particulièrement celui d'une langue, implique l'affect et la motivation – des facteurs internes. Considérons, à ce titre, le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (§1.2.) qui précise que le comportement est influencé non-seulement par l'environnement et les stimuli – comme le suggère le béhaviorisme – mais également par des facteurs internes tels que la personnalité, et le comportement même dans une action-interaction triadique (Bandura, 1990b, p. 101).

Deuxièmement, l'apprentissage d'une langue est complexe et doit être adapté au contexte. Les apprenants des langues étrangères doivent être capables de communiquer dans des situations imprévues et comprendre de nouvelles phrases et de nouveaux mots à l'aide de stratégies, « à l'aide du contexte et de leurs connaissances antérieures non mécaniques » (Bergeron, 2012, pp. 8–9) . Si toute action est simplement une 'réaction' mécanique au stimulus comme le suggère le béhaviorisme (Mariné et Escribe, 2010, p. 95), l'apprentissage d'une langue ne serait pas aussi difficile et cette étude ne prendrait pas comme point de départ la question de la motivation, car les étudiants auraient tous les mêmes réponses à l'enseignement.

En effet, les méthodes basées sur le béhaviorisme et la perspective béhavioriste sont plutôt limitées dans leur capacité à répondre à la problématique. Bien sûr, il est nécessaire d'employer des techniques de mémorisation, du vocabulaire et des conjugaisons pour développer les automatismes et la mémoire procédurale. Quand il s'agit de l'apprentissage au niveau débutant, l'apport de la mémorisation et de la répétition par exercices structuraux joue encore un rôle majeur. Cependant, la compétence communicative dans une langue va au-delà des stimuli-réponses.

2.2. Les avancés dans les sciences cognitives

Si le béhaviorisme considérait l'apprentissage en tant que simple comportement et comme une réponse pure au stimulus, et s'il examinait strictement des « comportements extérieurs observés objectivement » (Dortier, 2014, p. 20; Mariné et Escribe, 2010, p. 95), le cognitivisme prenait en considération le rôle actif de l'apprenant – ce que Bandura, théoricien dans le socio-cognitivisme, appellerait son 'agentivité' (Carré, 2004). La psychologie cognitive prétend qu'il est possible non seulement d'étudier les processus cognitifs qui sous-tendent l'apprentissage mais également qu'il est possible de le faire d'un point de vue psychologique et non neurophysiologique (Mariné and Escribe, 2010, p. 169). Ces derniers sont des idées essentielles au sujet d'étude.

Le cognitivisme était l'aboutissement des avancées dans plusieurs disciplines scientifiques parmi lesquelles : la psychologie, l'intelligence artificielle et la neuroscience (Dortier, 2014, p. 21). Il se concerne avec l'explication des processus intérieurs, et le traitement d'information par le cerveau. Le cognitivisme prend pour étude la mémoire, la résolution des problèmes, la logique de la pensée, et les différences individuelles entre les « stratégies mentales » (Dortier, 2014, p. 20). En outre, il « [accorde] une place centrale au concept de représentation » (Mariné et Escribe, 2010, p. 172), où la « représentation » concerne toute image mentale, toute *interprétation* de l'information par l'individu et comment une personne construit sa vision du monde (Dortier, 2014, pp. 21–22).

Cette théorie explique le processus d'apprentissage où le matériel est traité par le cerveau, emmagasiné d'abord dans la mémoire à courte terme et puis dans la mémoire à long terme (Bergeron, 2012, p. 9). Selon Dortier, le processus d'apprentissage commence avec le traitement de l'information composé de trois étapes : « 1) le filtrage de l'information [ou la sélection] , 2) La mise en forme [la création des représentations mentales], et 3) La computation [l'analyse de l'information selon ses propres schémas mentaux] » (Dortier, 2014, pp. 22–23). Il explique, « un des grands axes de la psychologie cognitive consistera donc à dévoiler ces suites d'opérations » suivies dans la computation (Dortier, 2014, p. 23). L'étude des stratégies d'apprentissage est une manière de le faire. Elles concernent le traitement de l'information brute par l'apprenant, ainsi que les façons dont il construit son savoir dans son propre contexte d'apprentissage. Ses activités mentales, sociales, et affectives font toutes partie d'un apprentissage intégré (Bergeron, 2012 :9-10).

Il y a trois principes fondamentales nées de ce courant théorique : « l'unicité de l'apprenant, l'objectif d'autonomie cognitive de l'apprenant et l'importance de la coopération dans la construction des savoirs » (Bergeron, 2012 :10). Ces principes sont tous impliqués dans le cadre de cette recherche sur l'usage des stratégies et l'auto-efficacité des étudiants en FLE à Wits,. On considère non-seulement le contexte d'apprentissage et l'hétérogénéité des apprenants, mais aussi leur degré d'autonomie en fonction de leurs études universitaires – s'impliquent-ils dans leurs apprentissages en ayant recours aux stratégies d'apprentissage ? Finalement, l'aspect social de l'apprentissage est examiné à la lumière des stratégies sociales expliquées dans §2.4 et ci-dessous par rapport au socioconstructivisme.

Ces avancés dans la science cognitive permettent une meilleure compréhension des réactions *individuelles* aux stimuli, et des procédés *différents* de résolution des problèmes. La perspective cognitiviste, qui voit la pensée en tant que système logique des processus mentaux (Billières, 2016) illumine ces mêmes processus chez les 'bons étudiants' en L2 (Cyr, 1998, pp. 7–8). Par conséquent, l'étude des stratégies d'apprentissage est née de l'examen des processus mentaux des étudiants qui réussissent en FLE, « afin de mieux outiller les [élèves] qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage d'une L2 » (Cyr, 1998, p. 8). La perspective cognitiviste est alors essentielle pour expliquer le fonctionnement des stratégies d'apprentissage des langues et pourquoi et comment récréer ces processus chez ceux qui sont en difficulté.

2.2.1 Le Socioconstructivisme

Une des manifestations du cognitivisme est la perspective de l'apprentissage comme une construction des savoirs, où les connaissances antérieures ne sont pas isolées de l'apprentissage en cours. La théorie du socioconstructivisme est l'évolution de cette perspective et est centrale à cette étude.

Cette théorie d'apprentissage explique que c'est l'apprenant qui, à travers ses expériences et ses processus cognitifs, « élabore des connaissances » (Oddou, s.d., p. 4). L'idée que les apprenants peuvent améliorer leurs performances et ainsi leurs sentiments d'auto-efficacité à l'aide des stratégies d'apprentissage est fondée sur la notion d'un apprenant actif, directement impliqué dans son propre apprentissage. Autrement dit, c'est l'apprenant qui construit son propre savoir et non pas l'enseignant en tant que détenteur de savoirs (Cyr, 1998, pp. 6–7).

Le premier courant de cette théorie, le constructivisme, développé par Piaget, considère l'apprentissage comme une expérience cognitive individuelle qui se produit à travers l'interaction entre l'individu et son environnement (Oddou, s.d., p. 5). Le deuxième courant, le socioconstructivisme, développé par Vygotsky, théoricien d'éducation russe, explique l'apprentissage comme un processus d'interaction avec d'autres, une expérience sociale (Oddou, s.d., p. 5). Les deux sont importants à prendre en compte dans l'apprentissage des langues. Selon Le Cornu et Peters, l'apprentissage se fait à travers les expériences de 'construction' de savoir individuelles *et* de 'médiation' sociales (2005, p. 51). D'après Oddou, quand il s'agit de l'apprentissage des langues, une approche strictement sociale

> […] est difficile d'appliquer dans un cours d'initiation [en FLE] puisque les étudiants n'ont pas les bases suffisantes pour interagir avec une certaine marge de liberté, et bien moins de pouvoir apprendre en se confrontant avec l'autre (climat de conflit socio-cognitif). Il est nécessaire de passer par la connaissance préalable de certaines règles de grammaire, de conjugaison et s'approprier du vocabulaire.
>
> (Oddou, s.d., pp. 6–7)

Ainsi, l'apprentissage d'une langue est premièrement une construction individuelle où l'apprenant construit son savoir à travers son interaction avec le matériel à apprendre, et ses observations venant de la lecture et de l'écoute. C'est aussi une construction sociale dans la mesure où l'apprenant, après avoir construit ces bases, construit son savoir à travers une *interaction* avec d'autres locuteurs, dans des échanges, demandes de l'aide etc. La théorie du socioconstructivisme est fondamentale à l'application des stratégies d'apprentissage des langues parce qu'elle confirme l'idée, tout d'abord, que l'intelligence peut être construite, et deuxièmement que le savoir peut accroître à travers l'interaction de l'individu avec son environnement, ses paires, ses propres expériences d'action… (voir la 'causalité triadique réciproque' (Bandura, 1990b, p. 101).

Cette théorie peut s'appliquer également à la conception des 'tâches' d'apprentissage. L'apprenant, qui travaille à résoudre des problèmes dans des situations de communication, peut travailler seul ou en groupe pour construire son savoir dans un contexte particulier. Son apprentissage n'est pas le résultat d'un simple transfert d'information de l'enseignant, mais d'une *interaction* avec le matériel.

2.2.1.1. La zone proximale de développement

Un apport clé du socioconstructivisme, et un des concepts majeurs qu'on applique dans l'apprentissage des langues, particulièrement quand il s'agit des stratégies d'apprentissage des

langues, est celui de la ‘zone proximale de développement’ (ZPD) (Davydov et Kerr, 1995, p. 18; Renaud et al., 2016). Ce concept est venu de l’œuvre de Vygotsky. La ZPD désigne une sorte d’échelle ‘d’autonomie’ de l’apprentissage. Comme les capacités des apprenants se développent, la difficulté des tâches devrait augmenter en fonction de leurs capacités. La ‘zone’ du développement est perçue comme le niveau de difficulté des tâches qui est au-delà des compétences déjà acquises de l’apprenant, où les activités sont difficiles à accomplir mais ne sont pas irréalisables pour l’apprenant. Les tâches proches de son niveau ne sont réalisables qu’avec de l’aide (l’aspect social de la conception de constructivisme de Vygotsky) mais les tâches encore plus difficiles, et qui se trouvent en dehors de la ‘zone proximale de développement’ sont impossibles à accomplir pour l’apprenant. Comme il progresse, la difficulté des tâches augmente et les anciens défis deviennent les nouveaux points de départ.

L’apprentissage d’une langue étrangère peut également être considéré comme une construction. Au début, l’apprenant a besoin de beaucoup d’aide pour accomplir les tâches dites ‘simples’, ‘concrètes’. Au fur et à mesure qu’il avance – à travers les systèmes cognitifs du filtrage, de la mise en forme et de la computation, suivi par la répétition et la reconstruction dans d’autres contextes – l’apprenant construit son savoir en transférant l’information à la mémoire à court terme et puis à la mémoire à long terme et à la mémoire procédurale. Ainsi, les tâches telles que ‘demander le nom de quelqu’un’, ‘commander un café’ deviennent facile, et la difficulté des tâches requises dans les cours de langue augmente.

Pour l’enseignant, il faut « adapter le soutien à l’étudiant en tenant compte de la ZPD » (Renaud et al., 2016, p. 1). Dans le cadre de ce projet de recherche, la question suivante est posée : « est-ce que le manque de connaissance ou d’usage des stratégies d’apprentissage et/ou d’auto-efficacité sont des causes du désengagement et de discontinuation des études en FLE à l’université ? ». En d’autres mots, les étudiants sont-ils capables de réaliser leurs tâches universitaires ? Est-ce que ces tâches progressent en fonction des ZPD ?

Quand un étudiant apprend, il construit son savoir sur les bases des étapes antérieures. L’enseignement des stratégies d’apprentissage, qu’il s’agisse des stratégies cognitives, métacognitives, ou socio-affectives, apporte de ‘l’aide’, dont on parle au niveau intermédiaire de la ZPD, pour développer leurs compétences et progresser vers un apprentissage autonome.

> L’enseignant apporte de l’aide jusqu’à ce que les étudiants réussissent la tâche. L’aide consiste essentiellement à expliquer la tâche, à faire de la pratique guidée en enseignant des stratégies d’amélioration des processus d’apprentissage et des stratégies de correction des erreurs, et à accompagner la pratique autonome des étudiants.
>
> (Renaud et al., 2016:2 (Propre emphase))

La ZPD est pertinente à cette étude pour deux raisons. Premièrement, parce que ce concept souligne l'importance du rôle de l'enseignant en tant que *guide* d'apprentissage qui dote l'étudiant des stratégies pour progresser en autonomie (Cyr, 1998, p. 8, 11; Davydov et Kerr, 1995, p. 18). Deuxièmement, parce qu'il souligne l'importance de la réussite pour l'apprenant, et suggère que la réussite est le résultat d'un défi optimal, qui n'est ni trop facile, ni trop exigeant. Ce principe est lié à celle de la 'compétence' – l'auto-efficacité – qui est central à cette étude en tant que principe motivationnel. D'après Bandura (1997, cité dans Renaud et al. 2016, p. 1), les réussites académiques augmentent sa perception d'auto-efficacité, qui par conséquent, conduit à la recherche des nouveaux défis académiques.

Pour conclure cette discussion sur la psychologie cognitive et ses mises en applications dans cette étude, la science cognitive donne un moyen de mesurer les processus internes et de comprendre la logique de la pensée. Le modèle d'apprentissage socio-constructiviste permet de comprendre les étapes nécessaires dans l'apprentissage du FLE, premièrement en tant que processus individuel de construction de savoir – la réception, le filtrage, et l'interprétation des informations pour les transférer à la mémoire à court et à long terme et à la mémoire procédurale –, et deuxièmement en tant que processus social de médiation des savoirs. Les stratégies d'apprentissage sont intégrées au modèle dans la mesure où elles facilitent ces processus d'apprentissage. Finalement, la ZPD est liée à ce processus car elle offre une manière de mesurer la difficulté des tâches par rapport aux capacités des étudiants. Par conséquent, on peut diminuer ou augmenter le soutien offert aux étudiants avec l'enseignement ou non des stratégies pour améliorer leur auto-efficacité et leur autonomie, et on peut évaluer ce processus chez les apprenants en FLE à l'université de Witwatersrand.

2.3. Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Ayant établi l'importance du socioconstructivisme dans la conception des programmes de langues modernes, il faut également souligner le rôle du CECRL (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, 2018) dans l'enseignement du FLE. Aujourd'hui, le CECRL est reconnu pour son système d'évaluation de compétences langagières et pour ses recommandations pédagogiques. Il exerce une influence mondiale sur l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. L'approche la plus récente prônée par le CERCL et qui importe pour cette étude, est la perspective actionnelle dont un des antécédents est l'approche communicative. Les deux sont discutées ci-dessous (§2.3.1. & 2.3.2.).

Il y a « deux objectifs principaux » du cadre annoncé dans le premier volume. Le premier est d'encourager les enseignants à s'interroger sur leurs approches pédagogiques, à comment aider leurs apprenants à progresser dans leur apprentissage et leurs manières d'apprendre (Conseil de L'Europe, 2001, p. 4). Le deuxième est de « faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants » (*ibid.*). Ce premier objectif renvoie à une des préoccupations majeures des enseignants et de cette étude, à savoir, comment aider les apprenants à apprendre.

Bien que le Cadre affirme qu'il ne prescrit pas d'objectifs d'apprentissage ni de méthodes (CECRL, 2001, p. 4), il fait néanmoins des recommandations concernant 'l'approche' ou 'la perspective' à suivre. Ces derniers concernent une centration sur l'apprenant, ses motivations et ses besoins, ainsi que le contexte de communication, une vision de l'enseignant comme guide et non comme maître, et un schéma des niveaux de compétences qui englobe toutes les compétences (qui dépassent les situations de communication particulières). L'attention aux compétences est évidente par exemple dans l'avertissement :

> Chapitres 4 et 5 entend exposer clairement les compétences (savoir, savoir-faire et attitudes) que l'usager de la langue se forge […] et qui lui permettent de faire face aux exigences de la communication par-delà les frontières linguistiques et culturelles (c'est-à-dire, effectuer des tâches et des activités communicatives dans les divers contextes de la vie sociale, compte tenu des conditions et des contraintes qui leur sont propres). Les niveaux communs de référence présentés au Chapitre 3 donnent un moyen de suivre le progrès des apprenants au fur et à mesure qu'ils construisent leur compétence à travers les paramètres du schéma descriptif.
>
> (CECRL, 2001, p. 5).

Outre de ces recommandations, les diplômes d'études (DELF/DALF) qui adoptent les niveaux du CECRL sont offerts par l'Alliance française en Afrique du Sud. Ces diplômes sont des atouts et sont recherchés par beaucoup d'étudiants dans le pays. Aujourd'hui, les quatre compétences décrites dans le schéma évaluatif du CECRL, la production et la compréhension écrite et orale, sont presque universelles et sont la mesure de la compétence communicative en langue française pour les étudiants universitaires en Afrique du Sud.

À l'université de Witwatersrand où cette étude se déroule, l'équipe d'enseignement s'efforce de suivre l'approche communicative et la perspective actionnelle. Elles suivent les avancées théoriques d'apprentissage telles que le cognitivisme et le socioconstructivisme qui ont influencé leur développement (Bento, 2013, p. 89).

2.3.1. L'approche communicative

L'approche communicative, l'antécédant de la perspective actionnelle, s'opposait à l'enseignement traditionnelle des langues qui se basait sur la structure grammaticale et la traduction des œuvres classiques plutôt que l'usage de la langue (Bailly and Cohen, 2009). Basées sur les avancés constructivistes des théoriciens tels que Vygotsky, mentionné ci-dessus, et Chomsky, le linguiste responsable des observations de l'acquisition (communicative) des langues des enfants, la perspective éducative a changé en ouvrant la voie à une perspective « notionelle-fonctionelle » de l'apprentissage des langues, basée sur les vrais besoins communicatifs des apprenants, et introduisait la notion des « compétences langagières » (Bailly and Cohen, 2009). Ces nouvelles perspectives ont apporté des changements aux méthodes d'enseignement et aujourd'hui constituent des pratiques courantes d'enseignement. Ils comprennent, entre autres, une évolution d'un savoir de la grammaire et de la structure de la langue vers une connaissance du savoir-faire, une focalisation sur le contexte de communication, des différences individuelles des apprenants et leurs contextes d'apprentissage, une évolution du rôle de l'enseignant, et un mouvement vers l'autonomie de l'apprentissage. L'enseignement des langues étrangères a évolué pour incorporer une visée où il faut 'apprendre à apprendre'. L'enseignant, en tant que guide, aide l'apprenant à construire son savoir (Bailly and Cohen, 2009), et ce mouvement vers l'autonomie est accompagné par l'adoption des stratégies d'apprentissage des langues :

> S'ajoute [aux quatre compétences] également une cinquième compétence dite 'méthodologique', qui rejoint l'idée d'autonomie et de centration sur l'apprenant. Ce dernier est encouragé à acquérir des stratégies d'interaction, d'auto-évaluation et de réflexion sur son apprentissage.
>
> (Bailly and Cohen, 2009).

L'approche communicative, sur la base du socio-constructivisme, a marqué le début de la vision de l'apprenant comme acteur social qui sera développée dans la perspective actionnelle entre autres concepts tels que l'enseignant en tant que 'guide', l'autonomie de l'apprenant, l'apprentissage stratégique, et la tâche – impliquant souvent la résolution des problèmes. Cette dernière permet aux apprenants d'appliquer leurs nouvelles connaissances dans divers contextes à travers des stratégies nouvellement acquises (Barbeau et al., 1997b, pp. 47–8).

Cette approche souligne l'importance des stratégies d'apprentissage des langues qui facilitent l'amélioration de toutes les compétences et ne sont plus centrées que sur la mémorisation des règles ni des mots mais plutôt les manières d'aborder des tâches variées. Au lieu d'enseigner

les formules de construction, l'approche communicative se concentre sur la communication 'authentique' :

> Ainsi le cours de langue n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur. De plus, les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le nombre exact de structures à assimiler mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.)
>
> (Bailly and Cohen, 2009)

Il y a, certes, des limites à l'authenticité de communication autour des sujets quotidiens dans les cours du français langue *étrangère* à l'université. Les 'tâches' sont souvent plutôt des simulations que des actions authentiques. Il y a une visée académique dans certains cadres d'enseignement où la communication autour ces sujets académiques est, effectivement, authentique. Cependant, la question de l'évaluation dans ces contextes reste toujours difficile dans une perspective de communication 'authentique' parce que l'évaluation n'est pas forcément un aspect naturel de la communication.

2.3.2. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle, adoptée par le CECRL, est construite sur les bases de l'approche communicative en développant davantage la notion de l'authenticité de communication. Elle passe de la 'simulation' adoptée par son précurseur, l'approche communicative (Bento, 2013, p. 92). Dans cette perspective, l'apprenant, en tant qu'acteur social, effectue des « tâches » authentiques dans le monde réel. L'apprentissage autonome et social, dans des situations authentiques, ainsi qu'une focalisation sur la métacognition, sont des éléments clés à retenir pour cette étude.

Cette perspective se développe à partir de la pédagogie par projet – par la « tâche » – ce qui a été prouvée comme motivante pour les apprenants (Barbeau et al., 1997b, p. 18). Ces « tâches » ne sont pas forcément littéraires ni langagières (Bento, 2013, p. 89). La tâche est aussi authentique que possible, et permet aux enseignants d'évaluer les vraies compétences de communication des apprenants :

> Les situations qui peuvent révéler quelque chose au regard des stratégies cognitives et métacognitives des élèves sont encore une fois des tâches complètes, complexes et signifiantes. Celles-ci permettent de déterminer d'une part, l'usage que l'élève peut faire de ses connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales et, d'autre part, le degré de transférabilité de ces connaissances.

> (Tardif, 1995 :201– 2 cité en Barbeau et al., 1997, p. 44).

De la méta synthèse de Bento, (2013), on voit que la tâche est plutôt centrée sur la résolution d'un problème, elle concerne la métacognition et la réflexion sur la langue, elle exige l'action stratégique de la part de l'apprenant, et elle est contextualisée et authentique (pp. 89–90).

En outre, la tâche, « dans une perspective actionnelle est vue comme une action à la fois individuelle et collective » (Bento, 2013, p. 90). Cette collaboration entre apprenants, leurs paires, et leurs enseignants renvoie à la théorie socioconstructiviste. La 'co-action' qui se produit dans les cours où les apprenants interagissent pour résoudre des problèmes, les aide à construire et appliquer leurs connaissances.

Finalement, la perspective actionnelle valorise la métacognition, l'acte de réfléchir sur son propre processus de l'apprentissage, d'évaluer ses forces et ses faiblesses, de comprendre pourquoi on a réussi une tâche ou non (Bento, 2013, p. 92). La métacognition est la base de l'autonomie d'apprentissage ou l'apprenant apprend à se responsabiliser et prend son propre apprentissage en charge.

Les principes éducatifs prônés par la perspective actionnelle montrent ainsi comment l'enseignant crée des tâches les plus authentiques que possible en utilisant des documents authentiques, en guidant les apprenants à augmenter leurs compétences en fonction de leurs zones proximales de développement et finalement les guident à apprendre en autonomie – pas un apprentissage individuel mais un apprentissage socioconstructiviste dirigé par l'apprenant même :

> Le Cadre, tout comme les auteurs du corpus, incite au développement des stratégies métacognitives afin que les apprenants aient une meilleure connaissance de leur propre processus d'apprentissage en vue d'une plus grande autonomie (Conseil de l'Europe, 2001, p. 109 et 119).
>
> (Bento, 2013, p. 95).

Les théories du socioconstructivisme, de l'approche communicative et de la perspective actionnelle sont la base du cadre théorique et méthodologique propres à l'enseignement/apprentissage du FLE au 21ème siècle. L'apprentissage – par l'expérience, par l'interaction avec le matériel et avec d'autres apprenants, autonome, stratégique, guidé vers la réussite et vers le progrès hors de la zone proximale de développement – est sous-tendu par le socioconstructivisme et les perspectives visées à améliorer les quatre compétences ainsi que

l'apprenant lui-même de façon globale. Dans cette perspective, l'usage auto-efficace des stratégies d'apprentissage facilite l'apprentissage autonome des étudiants – les acteurs sociaux.

2.4. Les stratégies d'apprentissage des langues

2.4.1 Pour une définition des stratégies

Toute définition des stratégies doit partir de l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus cognitif « formel et conscient » qui diffère de l'acquisition, informelle, et « inconsciente » (Cyr, 1998, pp. 9–10). De ce fait, on peut définir les stratégies en tant que processus cognitifs conscients.

Les stratégies d'apprentissage des langues sont tout simplement des « comportements mis en place pour mieux apprendre la langue cible » (Del Olmo, 2016). Oxford (1999, p. 110), une des chercheures majeures dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes et des stratégies les définit comme des actions spécifiques, des comportements, des procédures ou des techniques employées par les étudiants pour améliorer leur propre apprentissage..

Ces sont alors des actions ou des comportements que les apprenants adoptent pour apprendre plus efficacement, et elles comprennent un ensemble de comportements/actions/techniques pour assimiler l'information et dont les catégorisations sont énumérées ci-dessous.

Une deuxième fonction des stratégies d'apprentissage est l'autorégulation de l'apprenant. L'autorégulation est l'intériorisation par l'apprenant de ses buts pour conduire à l'action – la volonté (le désir) vers la volition (l'action) (§1.2). Elle inclut « [l']anticipation et [la] planification, [l']orchestration des moyens utilisés, [le] contrôle et [la] vérification de ces moyens, [la] gestion du temps de travail etc. » (Bouffard-Bouchard et al., 1990, p. 357).

Les stratégies peuvent être employées pour réguler l'apprentissage (stratégies cognitives, et métacognitives) et l'apprenant même (stratégies métacognitives et affectives). De plus en plus, l'usage des stratégies d'apprentissage est lié à l'autorégulation et l'autonomisation de l'apprenant, particulièrement les stratégies métacognitives, et est considéré comme essentiel à la réussite des étudiants (Barbeau et al., 1997b, p. 31; Cyr, 1998, p. 6 et 11; Oxford, 2013; Tseng et al., 2006, p. 81). Le lien entre l'utilisation des stratégies et l'autorégulation est tel que que Tseng et al. préfèrent appeler les stratégies, les « mécanismes d'autorégulation » (2006, p. 81) dont un de ces mécanismes est le sentiment d'auto-efficacité, qui sera discuté plus tard (§2.5.).

2.4.2. Développements théoriques

La théorie des stratégies d'apprentissage est bien établie dans le champ de la psychologie de l'éducation. Les premières publications sont apparus dans les années 70 en réponse aux études dans la psychologie cognitive et par des chercheurs qui voulaient distinguer entre les caractéristiques innées des 'bons' étudiants et des 'mauvais' étudiants pour arriver à une définition du 'bon apprenant' et de l'apprentissage 'efficace' (Bergeron, 2012, p. 2; Cyr, 1998, p. 8; Kölemen, 2021). Cependant, la théorie concernant les stratégies s'est développée pour inclure la méthodologie d'apprentissage – particulièrement dans le domaine de l'apprentissage des langues. Les écrits sur le sujet se sont multipliés depuis les années 1970[7] (Cyr, 1998; Su, 2018, p. 522) et le nombre de publications sur les stratégies a eu un élan considérable en 2009 (Kölemen, 2021, p. 155).

Aujourd'hui, les stratégies d'apprentissage sont considérées comme une solution principale, dans l'éducation dans de nombreux domaines, au problème du transfert du savoir. La question posée par un grand nombre d'enseignants et de chercheurs est pourquoi leurs étudiants ne sont pas efficaces dans leur apprentissage ni leur manière d'appliquer leur savoir dans de nouvelles situations (Cloutier, 2013; Cyr, 1998, p. 7; Harris, 2002, p. 16) ? Ce dernier est particulièrement intéressant dans le domaine de l'apprentissage des langues car la communication dans une langue cible est toujours évaluée dans les situations de communication assez spontanées où la mise en application des connaissances doit répondre au contexte – le savoir-faire mentionné ci-dessus dans le cadre du CECRL, ou la 'compétence communicative' (Cyr, 1998, p. 9). Les stratégies d'apprentissage des langues sont donc considérées comme une manière d'apprendre à apprendre et d'apprendre à appliquer son savoir.

2.4.2.1.Les limites de la théorie

Une limite méthodologique principale de la théorie des stratégies d'apprentissage pour cette étude est celle de la possibilité de l'observation. Les pensées – internes – *et* les actions – externes sont toutes les deux imbriquées dans la définition du terme 'stratégie'. La difficulté que pose l'inclusion des pensées et des actions est la difficulté premièrement d'observer ces

[7] Pour une vue de l'ensemble des écrits sur les stratégies jusqu'à 1996, voir Cyr, « Chapitre 1 : D'où vient l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage en langue seconde ?, » 1998.

actions invisibles, et deuxièmement l'impossibilité de séparer ces actions 'invisibles' du concept de stratégie (Cyr, 1998, pp. 5–6; Tseng et al., 2006). Les stratégies peuvent comprendre des actions visibles telles que les stratégies de compensation dans la communication en L2 ainsi que les stratégies internes métacognitives ou affectives. On peut répondre à cette limite en fonction des fondements de la théorie de la psychologie cognitive qui cherche à examiner les processus internes à travers la psychologie et non pas strictement la neurophysiologie (§2.2.) (Mariné and Escribe, 2010, p. 169). Cette 'observation' des processus mentaux peut se faire à travers des témoignages et des auto-évaluations des participants-étudiants et leurs professeurs, car d'après la psychologie cognitive « il est légitime et possible d'étudier les états et les processus internes d'élaboration et d'organisation des comportements observables » (*ibid*.).

La critique de Tseng et al. (2006) de cette imbrication de pensée et action, est plutôt de nature empirique entre la nature physiologique des comportements et la nature psychologique des processus mentaux. Cela suggère que les comportements des apprenants sont plutôt de nature béhavioriste stimulus-réponse et que le comportement ne peut pas être directement attribué à l'intention cognitive consciente. Il se peut que certains comportements soient 'automatiques', car ils appartiennent à la mémoire procédurale et ont une causalité systémique (Mariné and Escribe, 2010, p. 170). De toute façon, la critique que les actions sont purement physiologiques et séparées de leurs origines cognitives ignore complètement la parole en tant qu'action, ce qu'on étudie dans le FLE.

Cependant, une réflexion importante dans leur critique, est que l'action stratégique implique le choix *conscient* de prendre l'action chez l'apprenant : il décide quelles actions il effectuera pour surmonter un défi dans son apprentissage (Tseng et al., 2006, pp. 80–81). Les stratégies sont ainsi celles qui ne sont peut-être pas observables mais qui sont entreprises et retenues par les apprenants, ce qui est important parce que l'étude demande aux étudiants de témoigner de leurs expériences d'apprentissage stratégiques et ce sont ainsi les comportements délibérés qu'on cherche à dévoiler.

Finalement, une troisième limite est le fait qu'il existe des stratégies innombrables qui ne peuvent pas toutes être nommées mais qui peuvent être éventuellement catégorisées. Les différences individuelles entre apprenants conduisent à des choix des stratégies d'apprentissage différentes (Del Olmo, 2016; Grossmann, 2011). En effet, les apprenants utilisent des stratégies variées en fonction des différences entre leurs niveaux de langue (Su, 2018:523), leurs

personnalités et préférences, les stratégies qu'ils connaissent, et celles qu'ils sont habituées à utiliser (Harris, 2002). Tandis qu'on ne peut pas prédire toutes les stratégies utilisées par les étudiants de l'université de Witwatersrand, on peut les classer selon une typologie évoquée dans la discussion.

2.4.3. Typologies

Il y a aujourd'hui plusieurs catégorisations pour les stratégies d'apprentissage mais celles d'Oxford (1990) sont retenues pour cette étude. Oxford (1986, p. 4) fait la distinction entre les stratégies 'directes' et 'indirectes'. Selon elle, les stratégies directes sont celles qui agissent sur la langue cible même, par exemple la révision, et la mémorisation, et les stratégies indirectes soutiennent l'apprentissage, sans pour autant faire appel à la langue même, par exemple, les stratégies affectives (Amerstorfer, 2018, pp. 499–500)

Oxford a créé le SILL, (*Strategy Inventory for language learning*), un questionnaire d'auto-évaluation pour mesurer l'usage de stratégies d'apprentissage des langues chez les étudiants des langues étrangères. Cet instrument est utilisé pour cette étude et est élaboré dans le chapitre III. Dans la catégorie des stratégies directes dans le SILL, il y a la cognition, la mémorisation et la compensation. Les stratégies indirectes sont celles qui fonctionnent sur l'auto-régulation de l'apprenant et son apprentissage – la planification, la gestion des émotions et les stratégies sociales.

À cause du chevauchement entre les stratégies directes et cognitives et entre les stratégies indirectes et métacognitives, bien des chercheurs catégorisent les stratégies selon la typologie d'O'Malley et Chamot, réparties entre trois types principaux : (1) les stratégies métacognitives (2) les stratégies cognitives et (3) les stratégies socio-affectives (Cyr, 1998, p. 39).

Il y a beaucoup de chevauchements dans les écrits des théoriciens concernant les catégories ajoutées ultérieurement. 'Les stratégies de gestion' par exemple, concernent les demandes d'aide (gestion de ressources humaines) ainsi que la gestion d'un plan de travail (ressources techniques) et la planification même (ressources temporelles) (Barbeau et al., 1997:37). À mon avis, il y a un chevauchement entre les stratégies de gestion, les stratégies métacognitives et les stratégies socio-affectives – gestion de ressources humaines – car la catégorie de stratégies métacognitives d'Oxford (1990) inclut l'organisation ainsi que la recherche des opportunités de parler la langue. Par conséquent, les stratégies de gestion ne sont pas incluses en tant que catégorie.

De plus, certains chercheurs choisissent de distinguer entre les stratégies sociales et les stratégies affectives telles que Oxford et Saint-Pierre (Galvis Rivera, 2017:43). À cause du fait que les demandes d'aide (ainsi que d'autres stratégies dites sociales) peuvent découler des facteurs cognitifs / sociaux / affectifs, il semble que le social est entremêlé avec l'affectif.

Tandis que les stratégies peuvent être catégorisées dans les trois grandes lignes d'O'Malley et Chamot mentionnées ci-dessus, à cause de l'usage du SILL comme instrument principal de la première phase d'étude, cette étude utilise les six catégories d'Oxford présentées ci-dessous, pour catégoriser l'emploi des stratégies des apprenants à Wits, et les réponses fournies dans les interviews sont également catégorisées selon cette grille.

Les stratégies qui incluent la technologie sont aussi mentionnées à cause de leur pertinence actuelle, étant donné l'apprentissage à distance mise en place pendant la pandémie du Covid-19 et la prépondérance des outils numériques au 21ème siècle.

2.4.4. Les stratégies directes

2.4.4.1. Les stratégies de mémorisation ou de rappel

Les stratégies de mémorisation aident l'apprenant à mémoriser les nouveaux mots, règles de grammaire, conjugaisons, et les phrases 'toutes faites'. Les stratégies de mémorisation sont très importantes au début de l'apprentissage parce qu'elles aident l'apprenant à progresser au plus vite, ce qui est un facteur motivant. Plus l'apprenant possède le vocabulaire et les formules d'expression – par exemple « Comment ça va ? ; Je m'appelle X ; Quelle heure est-il ? ... » – plus il lui est possible d'entrer dans de nouvelles situations de communication où il peut interagir avec des interlocuteurs pour communiquer de façon spontanée et développer sa compréhension orale. Les stratégies de mémorisation comprennent la répétition, l'utilisation des « images et des sons », et le fait de réviser régulièrement (Cyr, 1998, p. 32).

Les stratégies de mémorisation sont souvent considérées dans la catégorie plus large des stratégies cognitives. (Harris, 2002, pp. 226–237) énumère les stratégies cognitives tirées de sa recherche dans le contexte de l'apprentissage du français langue étrangère. Parmi ces listes on trouve des exemples des stratégies telles que la « mémorisation de vocabulaire », et la « mémorisation des règles grammaticales ». Pour Harris, une des stratégies de mémorisation de vocabulaire est « Je crée un exercice à trous en y intégrant les mots nouveaux » (2001, p. 235). Le SILL inclut d'autres stratégies telles que l'utilisation d'un nouveau mot dans une

phrase, imaginer un mot avec une image, utiliser les rimes, ou faire une action associée avec le mot (Oxford, 1989).

2.4.4.2. Les stratégies cognitives

Ces stratégies sont celles qui concernent le traitement de l'information brute. Dans le SILL, les stratégies cognitives sont la répétition, une tentative de prononcer les mots comme les locuteurs natifs, essayer d'utiliser la langue dans de nouveaux contextes, les stratégies de lecture, déduire des règles et des modèles dans la langue cible, et faire des comptes rendu de l'information entendue ou lue en français (Cyr, 1998, p. 32; Oxford, 1989). Harris les organise en sous-catégories selon la « compréhension écrite », « compréhension orale », « écriture », « vérification des productions écrites », et « d'expression orale ». Parmi les exemples de ces stratégies on peut citer les suivantes :

- « J'ai décomposé les mots qui ne m'étaient pas familiers afin d'essayer d'en associer certains éléments à des mots que je connais. » (la compréhension écrite) (226);
- « J'ai réfléchi aux exigences posées par cette tâche et rassemblé quelques idées que je veux exprimer » (l'écriture) (230) ;

Les stratégies cognitives sont des outils concrets de traitement de l'information et répondent à la question de comment faciliter le transfert des connaissances. Les apprenants utilisent les stratégies d'apprentissage cognitives afin de mieux comprendre, écrire, parler et écouter. Dans l'apprentissage des langues, les stratégies sont spécifiques aux capacités requises par l'apprenant telles que la production orale ou la compréhension écrite.

2.4.4.3. Les stratégies compensatoires

Les stratégies compensatoires, aussi désignées comme des « stratégies de communication » par d'autres chercheurs, concernent l'usage des techniques pour faciliter la communication fluide dans la langue cible (Conseil de L'Europe, 2001, p. 48; Galvis Rivera, 2017, p. 41). Selon le CECRL : « Les stratégies sont considérées comme la charnière entre les ressources de l'apprenant (ses compétences) et ce qu'il/elle peut en faire (les activités communicatives) » (Conseil de L'Europe, 2001, p. 29). L'apprenant a besoin des stratégies compensatoires pour se débrouiller dans des situations de communication spontanées et dans des situations où l'acte de langage se trouve hors de la 'zone proximale de développement'. Dans le SILL, les stratégies

de compensatoires suivantes sont évoquées : deviner, faire des gestes, inventer des mots quand on ne connaît pas le bon mot, et périphraser.

2.4.5. Les stratégies indirectes

2.4.5.1. Les stratégies métacognitives

La métacognition est un élément essentiel à l'apprentissage. En parlant de la théorie de l'apprentissage visible de Hattie (2009), Zwane (2018, p. 25) mentionne que les apprenants apprennent mieux quand ils adoptent un processus d'apprentissage réflexif. Zwane ajoute que cet apprentissage – qui se fait à travers la réflexion sur son propre processus d'apprentissage, l'autoévaluation et le feedback des professeurs – fait partie d'une approche constructiviste. Selon la théorie des stratégies d'apprentissage, l'apprentissage réflexif peut être décortiqué en une série d'actions séparées, à savoir l'évaluation de l'usage des stratégies de mémorisation, de cognition et compensatoires, entre autres.

Les stratégies métacognitives comprennent l'autoévaluation de son efficacité dans l'application stratégique de ses capacités (Barbeau et al., 1997, p. 33). Les stratégies métacognitives sont les stratégies d'autoévaluation, d'organisation et de planification. Ce sont les stratégies d'apprentissage qui ne concernent pas le traitement du contenu à apprendre mais la gestion de l'apprenant face à son apprentissage.

O'Malley et Chamot (1990, cité dans Cyr, 1998, p. 38) énumèrent des sous-catégories telles que « 1. L'anticipation ou la planification […] 2. L'attention générale et 3. L'attention sélective […] 4. L'autogestion […] 5. L'autorégulation […] 6. L'identification du problème […] et 7. L'autoévaluation […] ». En outre, les stratégies métacognitives telles que « la planification, l'évaluation, la régulation et la révision » (Barbeau et al., 1997b, p. 32) sont les stratégies remarquées chez les étudiants forts, qui renvoie à la théorie du « bon apprenant » de Krashen (Bergeron, 2012, p. 2). Les étudiants performants s'assurent d'avoir bien compris leurs tâches et s'évaluent plusieurs fois dans le processus de leur réalisation. Si l'apprentissage a lieu à travers la métacognition, il suit que ceux qui font usage des stratégies métacognitives apprennent mieux. Par conséquent, leurs performances et leurs résultats s'améliorèrent.

Les stratégies métacognitives sous-tendent le processus d'apprentissage entier puisque l'autorégulation et l'autonomie d'apprentissage exigent la métacognition. Comme la métacognition est une si grande partie de l'apprentissage et de l'apprentissage d'une langue

étrangère, les étudiants de chaque niveau d'étude en FLE doivent les employer pour mieux apprendre la langue.

D'après Oxford (1989), les stratégies métacognitives mentionnées dans le SILL sont : trouver des moyens d'utiliser la langue cible, tenir compte de ses erreurs, trouver des moyens de mieux apprendre la langue cible, planifier son temps d'étude, avoir des objectifs clairs d'apprentissage et réfléchir sur son progrès d'apprentissage de la langue.

2.4.5.2.Les stratégies affectives

Les stratégies affectives concernent la gestion de l'affect de l'apprenant, en d'autres mots, l'aspect émotionnel de l'apprentissage. C'est un élément clé à considérer parce qu'il joue sur la capacité de s'adapter à l'environnement d'apprentissage et, surtout dans l'apprentissage d'une langue, à la capacité d'essayer de pratiquer la langue dans les situations difficiles (§1.4.). Arnold, (2011) exprime l'importance d'une prise en compte de l'affect dans l'apprentissage des langues car – pour résumer – l'image de soi est plus fragile quand on apprend une langue seconde et quand on n'a pas encore maîtrisé son véhicule d'expression – la langue (2011, p. 11). Les stratégies affectives sont mobilisées dans le but de gérer sa réponse affective dans une situation d'apprentissage de L2. L'étudiant peut « parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication » (Puren, s.d., p. 2). D'autres stratégies affectives sont : essayer de parler dans une situation difficile, essayer de se détendre, parler avec ses camarades (Galvis Rivera, 2017, p. 42). Les dialogues internes, l'auto-persuasion, et les techniques de respiration sont toutes des stratégies affectives. Le SILL (Oxford, 1989) inclut aussi les stratégies suivantes : se récompenser pour des bonnes performances, se rendre compte quand on se sent anxieux, écrire ses pensées dans un journal intime d'apprentissage de langue.

2.4.5.3. Les stratégies sociales

Les stratégies sociales impliquent l'interaction de l'apprenant avec ses camarades de classe, ses paires, ses amis et ses professeurs. Les stratégies sociales comprennent : « les questions de clarification et de vérification » par exemple des requêtes de reformulation auprès de l'interlocuteur, « la coopération » pour la réalisation d'une tâche ou la résolution d'un problème (Puren, s.d., p. 2). Dans le MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) développée par Pintrich, les stratégies de recherche d'aide sont : poser des questions aux

enseignants et aux étudiants, identifier les gens chez qui on peut chercher de l'aide, et à l'inverse, essayer de faire le travail en autonomie (1991, p. 29). Quelques exemples de la collaboration, en tant que stratégie, sont l'enseignement du contenu à ses camarades, de travailler ensemble avec d'autres apprenants, et de discuter, entre apprenants du contenu des cours.

Dans le SILL, les stratégies sociales sont énumérées ainsi : demander des corrections à l'interlocuteur, pratiquer la langue avec d'autres étudiants, demander de l'aide auprès des locuteurs natifs, poser des questions dans la langue cible, et essayer de se renseigner sur la culture des locuteurs de la langue cible.

2.4.6. Les stratégies numériques

La catégorie de stratégies numériques n'apparait pas dans le SILL mais une décision de l'inclure dans la présente étude a été fait à cause de la présence importante des TICE dans le 21ème siècle, et à cause des questions autour de l'intégration du numérique dans l'apprentissage du FLE (Lebrun et Lacelle, 2014). C'est une catégorie qui mérite d'être étudiée et développée davantage. L'utilisation des médias, de la traduction automatique, et des stratégies cognitives facilitées par les TICE ont toutes été retenues en tant que sous-dimensions des stratégies numériques.

Les stratégies numériques-cognitives désignent pour cette étude les manières d'assimiler l'information donnée (§2.4.4.2.) avec le numérique en tant que « outil d'appoint » et qui renvoie parfois à l'apprentissage mécanique du béhaviorisme et des laboratoires de langue (Lebrun et Lacelle, 2014, p. 110).

Les stratégiques numériques de médias comprennent l'entraînement de la compréhension orale de la langue cible avec une exposition aux cultures et accents représentées (Lebrun et Lacelle, 2014, p. 111).

Finalement, les stratégies numériques de traduction automatique renvoient à la facilité de traduire les documents en langue cible, ce qui entraîne une charge cognitive diminuée. Cette stratégie peut parfois être une stratégie d'évitement, dans le cas où il n'y a aucune tentative de décortiquer les mots d'une phrase ou d'un paragraphe. Selon Lebrun et Lacelle, (2014, p. 109) :

> Toutefois, comme le rappelle Guichon (2012) les outils technologiques, si familiers qu'ils soient pour les jeunes, ne créent pas spontanément des usages experts : les usages informels

> ne sont pas ceux de la sphère scolaire et les savoirs qui en sont issus ont un statut parfois problématique.

Une perception de l'utilisation 'intelligente' de cette stratégie peut différer selon le chercheur, mais si elle est utilisée dans la résolution des problèmes conjointement avec des stratégies métacognitives, la traduction peut très bien faciliter l'apprentissage (Duquette et Renié, 2003, p. 242).

Il y a, bien sûr, des chevauchements entre ces sous-catégories. Par exemple, les stratégies sociales et l'utilisation des réseaux sociaux en tant que modalité d'interaction avec les locuteurs natifs sont très similaires. La traduction quand elle est utilisée de façon intelligente, peut servir en tant qu'outil de recherche plutôt qu'une simple fonction de copier-coller des tâches linguistiques de la langue de départ. On retient, cependant, la notion des stratégies numériques comme 'outil d'appoint'.

2.5. L'auto-efficacité

2.5.1. Le développement théorique

Le concept d'auto-efficacité est apparu dans les études sur la motivation dans le champ de la psychologie, en tant que facteur clé dans la motivation individuelle. L'auto-efficacité, qui est connue sous d'autre noms à savoir,le sentiment d'efficacité personnelle/ de compétence, est aujourd'hui reconnue comme un des facteurs principaux de la motivation scolaire.

Un des pionniers du concept d'auto-efficacité était Bandura dans les années 1970 et 1980 (Bandura et Schunk, 1981). Psychologue principalement intéressé par la psychologie socio-cognitive et le socio-constructivisme, il a développé la théorie de l'apprentissage social (1971) et la théorie de causalité triadique réciproque (§1.2.) (1973). Bandura concentrait sur l'autorégulation, la motivation, l'auto-efficacité et l'établissement des objectifs. Selon Bandura, (1986, cité dans Bouffard-Bouchard et al., 1990, p. 355) l'auto-efficacité peut être conçue comme :

> [Le] jugement qu'une personne porte elle-même sur ses propres capacités d'affronter efficacement une situation difficile (qu'elle soit d'ordre intellectuel, social, affectif, ou même physique).

Ce sentiment de compétence reflète l'auto-perception d'un individu concernant ses capacités à accomplir une tâche (Barbeau et al., 1997b, p. 12). Ceci est particulièrement important quand on considère les interventions sur la motivation scolaire – que peut-on faire pour faire réussir

les apprenants, assurer le transfert des contenus à apprendre, mais également faciliter la persévérance aux études ? En effet, le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle clair dans la capacité des apprenants à persister dans les activités scolaires, à fournir des efforts et à utiliser des stratégies d'apprentissage : « […] la perception de sa compétence influe sur l'intensité de l'effort fourni ainsi que la qualité, l'efficacité de cet effort » (Barbeau et al., 1997b, p. 41). Bandura et Schunk, en parlant de l'autorégulation de motivation écrivent à ce propos :

> *Self-efficacy is concerned with judgements about how well one can organize and execute courses of action required to deal with prospective situations containing many ambiguous, unpredictable, and often stressful elements. Self-percepts[8] of efficacy can affect people's choice of activities, how much effort they expend, and how long they will persist in the face of difficulties.*
>
> *(Bandura and Schunk, 1981, p. 587)[9].*

Bandura et Schunk notent que le niveau d'investissement et de persistance dans une activité est lié à son auto-efficacité.

Les objectifs à court terme, les objectifs qui semblent ainsi plus concrets que ceux avec une date limite loin dans l'avenir, jouent un rôle aussi important dans la persistance et la régulation de l'effort. Bandura et Schunk (1981) remarquent que les objectifs à court terme sont essentiels au développement du sentiment d'auto-efficacité et à l'auto-évaluation de son progrès. La création des objectifs fait partie des stratégies métacognitives et elle est mesurée dans le SILL. Il serait ainsi intéressant de voir l'impact des évaluations fréquentes sur le sentiment d'auto-efficacité et sur l'usage des stratégies parce que les évaluations incitent la création des buts à court terme – quand les étudiants sont évalués, ils se préparent et créent des buts.

Ryan and Deci, (2000), chercheurs dans la psychologie de la motivation ont conçu la théorie de l'autodétermination (*Self-determination Theory*), qui affirment que le sentiment d'auto-efficacité est un facteur motivationnel clé. Leur théorie conçoit la motivation de l'apprenant sur une échelle, qui d'un côté, se rapproche ou de l'autre, s'éloigne de la motivation intrinsèque (autorégulée). Selon cette théorie, l'auto-efficacité est un facteur qui soutient la motivation intrinsèque et qui joue sur l'effort fourni par l'apprenant. En effet, le lien entre l'usage des stratégies, l'autorégulation et l'auto-efficacité est devenu de plus en plus observé par les

[8] Le "self-percept" dans ce contexte réfère aux perceptions de l'agent de son niveau d'auto-efficacité.
[9] L'auto-efficacité porte sur les jugements qu'on fait à propos de ses capacités d'exécuter les actions pour surmonter les problèmes inconnus. Les auto-perceptions peuvent influer sur les choix d'activités, l'effort fourni, où la persistance face aux défis.

chercheurs dans le champ d'apprentissage motivé (Barbeau et al., 1997b; Galvis Rivera, 2017; Oxford, 2013).

Dans le cadre universitaire, il est clair qu'on attend que les apprenants aient une certaine autonomie dans leur apprentissage. En outre, quand il s'agit de l'apprentissage des langues dans le domaine théorique du socioconstructivisme et de l'approche actionnelle, l'autonomie de l'apprentissage et l'engagement individuel avec la tâche sont prioritaires. Un apprenant motivé et persévérant a, d'après les théoriciens mentionnés ci-dessus, des sentiments de compétence forts. Par conséquent, un tel étudiant est mieux placé pour la réussite académique, qui serait en plus un facteur qui contribuerait à élever son niveau d'auto-efficacité, l'intéresserait davantage à ses études et le garderait, on imagine, dans son programme d'études.

2.5.2. L'importance de l'auto-efficacité aux études universitaires

Les sentiments d'auto-efficacité sont importants car :

> Ce système de perception affecte le choix des activités d'une personne, la quantité d'efforts investis pour accomplir une tâche, la persévérance et le taux d'anxiété lors des difficultés ainsi qu'un sentiment de découragement suite à un échec.
>
> (Barbeau et al., 1997b, p. 29).

Les apprenants sont motivés à persévérer à partir des perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes. Quand on pose des questions concernant le désengagement ou le décrochage, il faut examiner quels facteurs motivent les apprenants à continuer avec leurs études en dépit de ces défis d'apprentissage. Les apprenants avec un fort sentiment d'auto-efficacité sont plus investis dans la résolution des problèmes et persistent davantage face aux échecs (Barbeau et al., 1997, pp. 29-30).

Le sentiment de compétence est une clé qui ouvre la voie à l'usage efficace des stratégies d'apprentissage – par exemple les stratégies métacognitives (Barbeau et al., 1997, p. 38), qui à leur tour, améliorent l'apprentissage et le transfert du savoir, et donc augmentant l'auto-efficacité chez les apprenants.

À l'université de Witwatersrand, dans le département du FLE, il est clair que les apprenants ont besoin non seulement de stratégies d'apprentissage pour surmonter leurs défis d'apprentissage à chaque niveau d'étude, mais également des sentiments d'auto-efficacité pour surmonter les défis affectifs.

Il y a une forte imbrication entre les stratégies d'apprentissage et l'auto-efficacité. Partant de ce constat, cette étude vise à les analyser ensemble en tant que facteurs qui conditionnent la réussite ou non des études.

2.6. Conclusion

Ce chapitre s'est penché sur les avancés théoriques dans la psychologie et la pédagogie des langues étrangères qui touchent à la construction progressive des connaissances. Cette étude s'appuie alors sur les théories d'enseignement et d'apprentissage des trente dernières années afin d'appliquer la théorie au contexte universitaire sud-africain.

Les études sur le comportement et la pensée ont été évoquées en guise d'introduction aux catégorisations des stratégies d'apprentissage des langues et au concept d'auto-efficacité.

La présente étude s'occupe des facteurs motivationnels dans l'apprentissage du français langue étrangère à l'université de Witwatersrand en Afrique du Sud. Un manque des stratégies d'apprentissage des langues et un manque de sentiment d'auto-efficacité ont été identifiés en tant que causes possibles pour la tendance vers le désengagement de la part des étudiants.

De façon plus large, dans le cadre théorique de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, ces éléments ont été relevés comme des facteurs clés dans l'engagement cognitif, la motivation, et la persévérance dans les études.

Cette étude se situe alors à la croisée des perspectives cognitiviste, socio-constructiviste, communicative, et actionnelle. Ce paradigme considère l'apprenant comme agent de son propre apprentissage, agissant en autonomie relative à l'enseignant en tant que guide. Selon ce rôle, l'enseignant aide l'apprenant à surmonter ses défis d'apprentissage et adapte les contenus selon la zone proximale de développement de l'apprenant.

3. Chapitre III Méthodologie

3.1. Introduction

Dans ce chapitre, les approches et les méthodes de collecte des données employées dans la présente étude sont présentées. Cette présentation est suivie par une discussion du plan de recherche et un rapport de son déroulement. Finalement, les méthodes d'analyse des données sont détaillées.

3.1.1. La problématique de la recherche

Revenons à problématique du départ qui vise à éclairer les raisons pour lesquelles les étudiants en français tendent à abandonner ou à décrocher de leurs études. Les hypothèses initiales ont été élaborées et explicitées en vue des considérations théoriques sur les concepts de motivation, de l'affect, et de l'apprentissage du français langue étrangère. Compte tenu de nos hypothèses de départ – que cette tendance de la discontinuation aurait un lien avec l'emploi ou non des stratégies d'apprentissage des langues et le sentiment d'auto-efficacité, le plan de recherche doit confirmer ou rejeter ce lien.

Il importe alors de mettre en relation trois variables, à savoir, la motivation de poursuivre ses études, en relation avec les capacités réelles d'apprendre, et l'auto-évaluation de sa propre compétence.

Afin d'y arriver, il est important de s'interroger sur les éléments suivants :

- L'emploi des stratégies d'apprentissage des étudiants en FLE à l'université de Witwatersrand (capacités d'apprendre) ;
- Le sentiment d'auto-efficacité chez ces étudiants (les perceptions de compétence) ;
- Les motivations de continuer – ou non – les cours de français à l'université.

En vue de ces considérations, un plan de recherche a été élaboré qui a eu pour but la confirmation ou le rejet des relations entre ces trois éléments, et une tentative de vérifier la nature prédictive des stratégies et d'auto-efficacité sur les intentions de continuer les études en FLE. Les choix méthodologiques sont évoqués ci-dessous.

3.2. La méthodologie de la recherche

3.2.1. Le paradigme de recherche

Un paradigme post-positiviste, comme son antécédant le paradigme positiviste, se penche sur la notion d'une seule réalité qui est objective et observable. Ce paradigme courant estime, cependant, qu'une observation de cette réalité n'est que probable et ne peut pas être concluant (Fortin, 2010, p. 25). Traditionnellement, ce paradigme de recherche est associé aux méthodes quantitatives car il présente des problèmes de type déductif – où les hypothèses sont testées (Fortin, 2010, p. 26).

À l'encontre de ce paradigme, le paradigme interprétatif – ou naturaliste – est basé sur la notion d'une « réalité sociale » qui « se construit à partir des perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps » (Fortin, 2010, p. 25). Ce paradigme est associé aux recherches dans les sciences sociales, des problèmes inductifs et la recherche exploratoire – la création des hypothèses et l'élaboration des théories (Fortin, 2010, p. 26).

Cette étude traite une problématique de type déductif, où les hypothèses sont vérifiées selon les données recueillies. Cette problématique porte sur les comportements qui sont observables et peuvent être alors mesurés de façon quantitative. Elle porte sur, en même temps, une 'réalité sociale' qui peut uniquement être interprétée à partir d'une interaction avec les participants de l'étude. La nature humaine du sujet d'étude est complexe et nuancée. Pour cette raison, les données qualitatives donnent lieu à une meilleure compréhension de ces nuances. Dans cette perspective, l'étude s'inscrit dans un paradigme de recherche pragmatique où une réponse à la question de recherche et l'efficacité de trouver cette réponse sont privilégiées avant toute considération positiviste ou interprétative (Fortin, 2010, p. 373). Selon ce paradigme : « le but de la recherche est de résoudre un problème et que, pour ce faire, toutes les approches doivent être utilisées » (*ibid.*). Une réponse aussi complète que possible à la question de recherche doit comprendre les deux dimensions : les données quantitatives des questionnaires et qualitatives des interviews sont donc mobilisées. La méthodologie mixte, qui prend en compte les deux côtés de la problématique évoqués ci-dessus, la nature déductive de la question et la réalité nuancée du sujet d'étude, est discuté ci-dessous.

3.2.2. L'approche méthodologique

D'un côté, la nature de la problématique tient à la confirmation d'une réalité ostensiblement objective : le but de l'étude est d'expliquer les causes d'un phénomène à partir des hypothèses. Elle vise à confirmer la valeur prédictive de l'usage des stratégies d'apprentissage et de l'auto-efficacité sur la continuation des cours en FLE.

De l'autre côté, la nature de la réalité humaine qu'on explore fait qu'il faut interpréter les attitudes et comportements des participants, ce qui va au-delà de toute description statistique. Les motivations des étudiants à l'université sont complexes et nuancées et doivent être interprétées à partir des données tirées de nos interactions avec eux. Les données qualitatives ouvrent des pistes de réflexion sur les thèmes évoqués : la motivation, la compétence et les perceptions de compétence.

Pour ces raisons, une méthodologie de recherche mixte a été choisie, selon laquelle les deux approches, quantitatives et qualitatives, sont suivies et les données qualitatives et quantitatives sont recueillies simultanément (Fortin, 2010, p. 376). Pour répondre à différents aspects de la question de recherche de manière « complémentaire » (Laflamme, 2007), à partir d'un paradigme pragmatique :

> […] qui] se fonde sur le postulat que la collecte de plusieurs types de données fournit une meilleure compréhension du problème de recherche […] Le chercheur qui fait appel à la méthode mixte pour résoudre un problème de recherche s'appuie sur une démarche rationnelle visant la valeur pratique et l'efficacité. Le paradigme pragmatique reconnait les valeurs du chercheur et le rôle qu'il joue dans l'interprétation des résultats (Tashakkori et Teddlie, 2003).
>
> (Fortin, 2010, p. 374)

Les méthodes mixtes choisies répondent à un besoin d'une part, de vérifier les hypothèses du départ avec une approche quantitative – qui joue un rôle mineur dans l'étude –, et d'autre part, à un besoin d'expliquer et d'interpréter ces résultats à partir d'une approche qualitative. Pour ce faire, les données quantitatives ont été recueillies avec les questionnaires, et les données qualitatives avec les questionnaires et les interviews. Les approches quantitatives et qualitatives sont discutées ci-dessous, suivies par une discussion sur la collecte des données.

3.2.2.1. L'approche quantitative

La méthode quantitative renvoie au paradigme positiviste et au modèle classique des sciences humaines, où les phénomènes *observés* occupent une place principale dans l'étude des sujets

humains et leur comportement ; leurs ‘actes’ sont observés en isolation (Aktouf, 1987, pp. 137–8). C’est-à-dire, on prend, au nom de l’objectivité, des observations uniques et on les quantifie, les mesure, les analyse, sans prendre en compte la réalité humaine étudiée : le contexte ainsi que les motivations intérieures et les interrelations des sujets qu’on étudie (Aktouf, 1987, pp. 134, 138). Étant donné les défauts évidents d’une telle approche unidimensionnelle, il faut alors expliquer, dans un premier temps, pourquoi ce projet de recherche en fait l’usage.

Les considérations pratiques, ont avant tout exercé une influence majeure sur le choix d’utiliser les questionnaires quantitatifs. Les stratégies d’apprentissage des langues font partie du comportement (observable) et du processus cognitif (non-observable) des étudiants. Par conséquent, les stratégies ne peuvent être observées que rarement, et doivent souvent être déclarées et expliquées par l’étudiant si on veut en mesurer l’usage.

Cette étude a eu pour premier but de mesurer l’usage global des stratégies d’apprentissage chez tous les étudiants en FLE – d’obtenir une vue d’ensemble, afin de généraliser et corréler cette variable avec les autres variables étudiées.

Les choix méthodologiques principaux pour réaliser ce but ont été de, soit interviewer tous les participants, soit les guider individuellement à articuler leur processus pendant qu’ils effectuent une tâche, soit les inviter à participer aux enquêtes d’auto-évaluation où ils pouvaient expliquer leur usage de stratégies. La troisième méthode a été choisie en tant que méthode la moins chronophage et la plus évidente – c’est une méthode largement employée par les chercheurs dans le champ des stratégies d’apprentissage des langues (Cyr, 1998, p. 30; Oxford et Burry-Stock, 1995).

Ayant choisi d’utiliser les questionnaires pour mesurer l’usage des stratégies, les autres variables d’auto-efficacité et d’intention de continuer les études en français, ont été intégrées aux questionnaires pour faciliter l’analyse des corrélations entre ces variables et pour les mêmes contraintes temporelles.

Le raisonnement de suivre une approche quantitative pour mesurer les trois variables a apporté d’autres avantages. Ces derniers sont : l’élargissement de l’échantillon – l’augmentation du nombre de participants afin d’avoir une meilleure vue de l’ensemble des étudiants dans le département de français –, le fait de pouvoir être reproductible pour d’autres études qui viseraient à utiliser la même méthodologie, le fait que les instruments choisis ont été testés avec succès par des chercheurs clés dans le champ, et finalement, le fait que les données qualitatives – qui, seules, ne pourrait pas répondre à la question de recherche déductive dans le temps donné

(Fortin, 2010, p. 372) – peuvent être complémentaires aux données quantitatives – qui seules ne pourrait pas fournir une réponse nuancé à la problématique.

Tout d'abord, l'emploi des questionnaires a permis d'élargir la taille de l'échantillon. Étant donné le temps limité, le public d'étude, et l'ampleur du projet de recherche, les interviews avec deux étudiants par année d'étude, et leurs quatre enseignants a été jugé suffisant pour complémenter les conclusions tirées des données quantitatives. L'utilisation des échelles de mesure sur les questionnaires (§3.2.4.1.) a permis la possibilité d'avoir les réponses des étudiants qui n'ont pas été enclins de participer aux interviews, et de gagner des perspectives diverses d'une plus grande partie de la population observée. Pour s'assurer d'une représentativité du public étudié – les étudiants dans les cours de français à la Wits –, les réponses aux questionnaires ont fourni une meilleure perspective de l'ensemble de ces étudiants (Aktouf, 1987, pp. 72–3; Quivy and Van Campenhoudt, 2006, p. 172). Les réponses aux questionnaires sont plus généralisables pour ce public parce qu'il y avait cinq fois plus de participants qui ont complété les questionnaires par rapport à ceux qui ont participé aux interviews. En conséquence, les réponses obtenues sont plus aptes à une généralisation des corrélations entre les variables pour cette population.

Ensuite, la partie quantitative de cette étude peut être reproduite à l'avenir pour valider les résultats de celle-ci, ou de mesurer les résultats après une intervention. Il y a, certes, des limites sur la reproduction d'une telle étude : aucune reproduction de l'étude serait exactement la même dans les mêmes conditions, avec la même population d'étude. Cependant, l'analyse quantitative offre l'opportunité de reproduire la méthode des questionnaires ou dans l'optique d'une intervention éventuelle (Fortin, 2010, p. 30) où les changements dans les résultats pourraient être mesurés. En outre, les instruments choisis – le SILL et le MSLQ décrits ci-dessous dans §3.2.4. – ont été utilisés maintes fois et à travers le monde entier (Berger, 2013; Jackson, 2018; Oxford and Burry-Stock, 1995) ce qui permet éventuellement de comparer les réponses.

Troisièmement, les instruments utilisés et détaillés ci-dessous, ont le soutien d'autres chercheurs dans le champ et leur validité et fidélité ont été testés par de multiples chercheurs (Amerstorfer, 2018; Jackson, 2018; Oxford, 1989; Oxford et Burry-Stock, 1995; Pintrich et al., 1991; Tseng et al., 2006). A ce titre, il importe de rappeler que la validité renvoie à la capacité de l'instrument de mesurer « ce qu'il est censé mesurer », et la fidélité à la « reproductibilité », « la capacité de l'instrument de mesurer d'une fois à l'autre un même objet de façon constante (Fortin, 2010, pp. 404–5). Bien sûr, l'analyse la plus valable pour les

sujets humains est l'analyse qualitative, parce qu'elle tient en compte la particularité de chaque individu étudié, (ce point est développé ci-dessous), pourtant, le fait que ces instruments ont été testés pour la validité et la fiabilité et le fait d'avoir pu les retester pour cette étude a été un atout.

Finalement, l'analyse quantitative des données récoltés a permis de développer les corrélations et les voies d'analyse possibles, ainsi que des marqueurs des phénomènes intéressants (Quivy and Van Campenhoudt, 2006, p. 172), qui ont pu être comparés aux données qualitatives et vérifiés à travers l'analyse qualitative :

> Dans certains cas, l'une devient une manière de vérifier ce qui est découvert avec l'autre. Parfois, […] l'analyse statistique aura permis d'établir des corrélations sur de grands échantillons et l'analyse qualitative, elle, permettra d'observer ce qu'il en est de manière quasi expérimentale au niveau de cas particuliers […]
>
> (Laflamme, 2007, p. 142)

L'imbrication des deux approches a permis de tester les hypothèses de nature quantitative sur un échantillon plus représentatif et la vérification de ce test avec l'analyse qualitative, mieux adapté aux sujets d'étude.

3.2.2.2. L'approche qualitative

L'analyse qualitative traite de la réalité des sujets humains. Elle offre une perspective plus nuancée du contexte de l'étude, des 'interrelations' imbriquées dans le comportement des individus ainsi que 'l'éthos' du groupe (Aktouf, 1987, pp. 145 et 183) qui va au-delà des analyses rationnelles des corrélations ou des écarts-types.

Pour la présente étude, la méthode d'analyse qualitative – les interviews et les questionnaires – avaient comme limite possible la subjectivité qui vient avec des témoignages personnels, (Aktouf, 1987, p. 99; Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 60) : les participants directement touchés par le problème étudié ne sont pas toujours en mesure de s'auto-évaluer de manière objective et juste. Leurs réponses sont susceptibles à l'influence de l'image de soi et les perceptions qu'ils ont de leur propre comportement, et même les perceptions qu'ils ont du chercheur et les réactions possibles de la part de celui-ci (*ibid.*). Aktouf (1987) discute les mérites de n'utiliser que l'observation en tant que méthode de collecte des données qualitatives ; selon lui, la seule méthode de comprendre le comportement d'un groupe est de participer dans les activités du groupe, et les interviewer dans le processus de l'observation. L'observation 'participante' est une approche suivie dans le domaine de l'anthropologie (Fortin, 2010, p. 431–2) et comprend les mouvements tels que les gestes ainsi que leurs paroles,

dont un avantage serait l'observation du vrai comportement des participants en train d'apprendre la langue. Cette approche, malgré ses avantages, a été écartée, étant donné les contraintes de temps et de personnel pour mener les interviews avec plus de dix participants. Un mélange d'interviews avec les professeurs et les étudiants ainsi que les questionnaires permettait un aperçu plus global de l'hypothèse du départ et une ouverture sur le vécu des étudiants.

Les avantages d'une analyse qualitative, à travers des interviews et questionnaires, pour cette étude étaient évidents. L'avantage principal a été celui évoqué plus haut – la cohérence entre la méthode qualitative avec l'étude des sujets humains et la richesse des données qualitatives pour parvenir aux conclusions nuancées. En outre, d'autres avantages pour la présente étude expliqués ci-dessous sont : la liberté concernant les questions posées dans les interviews et les réponses que les participants ont pu fournir, la sincérité, et la tentative de *comprendre* au-delà des explications et descriptions.

Tout d'abord, l'approche qualitative a offert une « grande souplesse d'application [que présentent] les entretiens semi-directifs ou les méthodes d'observation où un degré de liberté important est laissé à l'observateur » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006:58). Les questions ouvertes des questionnaires et les entretiens semi-directifs avec les enseignants et les étudiants, ont permis aux participants d'expliciter leurs positions, de « trouver des pistes de réflexion, des idées et des hypothèses de travail » (*ibid*.) qui étaient en lien avec les hypothèses de départ.

En deuxième lieu, l'élément qualitatif de la recherche a relevé la « sincérité » de la part de la chercheuse (Aktouf, 1987, p. 162; Kaufmann and Singly, 2007, pp. 51–52). On veut comprendre le comportement des étudiants en FLE à l'université de Witwatersrand et discerner non-seulement si les étudiants ont vraiment du mal à apprendre le français à l'université, mais encore comment ils se sentent et pourquoi ? Les interviews ont offert l'opportunité aux étudiants de raconter leurs propres expériences de leurs parcours d'apprentissage. Pour s'ouvrir aux étudiants, il fallait leur offrir un moyen de s'exprimer librement. Les transcriptions montrent que les étudiants se sentaient libres et suffisamment en confiance pour offrir leurs propres perspectives sur la situation de l'apprentissage du FLE dans une université sud-africaine.

Finalement, l'approche qualitative a servi à combler les limites de l'analyse quantitative dans le sens évoqué plus haut. Les entretiens ont permis d'étudier les participants individuellement après avoir relevé les similarités entre eux ainsi que les tendances du

groupe. En somme, l'analyse qualitative a proposé une manière de développer, de vérifier, et de *comprendre* ce qui a été relevé par les données quantitatives et d'aller plus loin en rentrant dans les spécificités des cas individuels.

3.2.3. Déroulement des enquêtes

L'objectif principal de la recherche a été de tester l'hypothèse qu'un manque de stratégies d'apprentissage des langues et/ou un faible sentiment d'auto-efficacité a comme conséquence le décrochage, le désengagement et la non-participation aux études de français à l'université de Witwatersrand. Les questionnaires qui comportaient les échelles Likert de plusieurs catégories pour tester les variables de stratégies, de sentiment d'auto-efficacité, ainsi que des questions ouvertes, et les interviews semi-dirigées ont été les instruments de recherche retenus, comme développé ci-dessus (§ 3.2.2.). Les instruments mêmes et leurs avantages sont décrits en détail ci-dessous (§3.2.4.).

Les enquêtes se sont déroulées en trois étapes simultanées. Premièrement, les enseignants ont été interviewés pour avoir un aperçu général du contexte de l'étude ainsi que pour sonder leurs perspectives sur le comportement des étudiants. Deuxièmement, les étudiants ont rempli les questionnaires, et troisièmement, deux étudiants dans chaque année d'étude de première à troisième année de français à Wits ont participé aux interviews.

La méthode d'échantillonnage retenue était l'échantillonnage à participation volontaire où « les sujets sont choisis en fonction de leur disponibilité » et sont des « personnes facilement accessibles qui répondent à des critères d'inclusion précis » (Fortin, 2010, p. 234). À cet égard, les critères d'inclusion ont été : d'être un professeur ou un étudiant de français à l'université de Witwatersrand, et de consentir à la participation aux interviews et/ou à remplir le questionnaire (les étudiants seulement). Ceux qui ont choisi de participer ont été considérés comme des participants « facilement accessibles ». Les étudiants interviewés ont été choisis au hasard à partir de ceux qui ont coché leur consentement d'être contactés pour les interviews. Fortin (2010, p. 234) explique qu'une limite potentielle de cette méthode d'échantillonnage est le biais possible de n'avoir que les réponses des volontaires. Ce biais concerne la récolte des données chez une partie du public qui est motivé et engagé puisqu'il est probable que ceux qui choisissent de remplir le questionnaire ne sont pas des étudiants dits 'passifs'. Si l'échantillon ne comprend pas le public entier de l'étude (tous les étudiants de français à la Wits), il risque de ne pas être représentatif et les résultats non-généralisables. En d'autres termes, si toutes les

réponses reflètent un public engagé, on risque de manquer les nuances chez les étudiants désengagés qui n'ont pas participé. Vu que cette étude porte sur les étudiants démotivés, cette limite est un vrai risque dans la méthode d'échantillonnage, pourtant, elle a été retenue à cause des considérations éthiques : les participants ont été libres à choisir s'ils voulaient participer aux enquêtes et dans les interviews et n'ont pas été obligés. Les biais potentiels de l'échantillon sont pris en compte dans l'analyse.

Les étapes énumérées ci-dessus se sont déroulées entre octobre 2021 et mai 2022 après avoir obtenu l'autorisation du comité d'éthique de recherche et du département de langues d'inviter les professeurs et les étudiants de participer à la recherche[10]. Le processus d'obtention d'autorisation a eu lieu entre juillet et septembre 2021. Selon l'instruction du comité, les invitations aux étudiants à participer à la recherche ont été envoyées par le bureau administratif de l'université pour assurer que les participants participeraient de bon gré. Ce processus a retardé le processus de collecte des données à cause du fait que ce bureau envoie des centaines d'invitations de participation à la recherche des chercheurs dans tous les départements et l'échantillon a été limité strictement aux étudiants dans le département de français. Par conséquent, une autorisation supplémentaire a été obtenue pour présenter le projet de recherche aux étudiants afin de les solliciter directement en cours.

3.2.4. Collecte des données

3.2.4.1. Instruments de recherche quantitatives

Le questionnaire[11]

Les questionnaires cherchaient à obtenir les informations suivantes : l'âge des participants (pour s'assurer du consentement), le niveau global d'utilisation des stratégies, les stratégies les plus utilisées, le niveau d'auto-efficacité et d'autonomie des participants, et leur intention ou non de poursuivre le français après la fin de l'année. L'usage des stratégies d'apprentissage des langues ainsi que l'auto-efficacité, les perceptions l'autonomie et contrôle[12] ont été mesurés par les échelles aux questionnaires.

Les échelles Likert comprennent des affirmations selon chaque catégorie, auxquelles les participants choisissent une réponse selon leur degré de (dés)accord. Les affirmations mesurées peuvent être classées en 11 composantes tirées de trois instruments, à savoir, le

[10] Les fiches aux participants sont disponible en annexe (§7.3.3.).
[11] Une copie du questionnaire utilisé dans l'étude est disponible en annexe (§7.3.1, p. 144). Une fiche d'information au participant est également disponible (§7.3.3.1, p. 165).
[12] L'autonomie et contrôle est une catégorie mesurée par le MSLQ et signifie le degré d'auto-gestion des participants – se sentient-ils responsables pour leur propre réussite ?

Strategy inventory for language learning (SILL), et le *Motivated strategies for learning questionnaire* (MSLQ), ainsi que de mes propres items concernant l'utilisation des stratégies, à savoir le numérique dans l'apprentissage des langues. Ils comprenaient également des questions ouvertes qui donnaient l'opportunité aux étudiants de s'exprimer de façon plus détaillée.

Les questions finales des questionnaires étaient clés à cette étude : *Continuerez-vous vos études en français l'année prochaine ?* (À laquelle les participants ont coché (non/peut-être/oui)), et *justifiez votre réponse à la question précédente ?* (À laquelle, une réponse ouverte a été attendue). Ces questions finales donnent une manière de mesurer la relation entre l'utilisation des stratégies et les sentiments d'auto-efficacité d'une part, et la tendance vers la continuation ou la discontinuation d'études d'autre part et d'analyser les corrélations entre ces trois variables. Les réponses aux questions closes peuvent être codées et analysées avec les tests de corrélation (§4.1.2) contre les données quantitatives tirées du SILL.

Le SILL

Le *Strategy Inventory for Language Learning* est un sondage développé par R. Oxford (1989). Le SILL a été élaboré entre 1985–6 pour l'Institut de Sciences Sociales et comportementales de l'armée des États-Unis dans le cadre de leurs programmes de langue qui étaient une composante de l'entraînement militaire. L'objectif premier de cet outil qui mesure le répertoire des stratégies chez les apprenants est de mesurer les compétences et les capacités de l'apprenant afin de prédire les performances à venir. Il a été testé rapidement après son élaboration, dans plusieurs pays avec plusieurs langues différentes (Oxford et Burry-Stock, 1995). Il est composé de 50 items énoncés classifiés en 6 catégories qui sont mesurés sur une échelle Likert de 1 (Jamais ou presque jamais pour moi) à 5 (Toujours ou presque toujours vrai pour moi). Les six catégories des stratégies comprennent, comme énumérées dans le cadre théorique, les stratégies directes (de rappel, cognitives, et compensatoires) et les stratégies indirectes (métacognitives, affectives, et sociales).

Les stratégies numériques

L'échelle des stratégies numériques se compose de 17 items qui étaient conçus selon trois critères : l'utilisation des médias pour apprendre la langue (regarder les films et les vidéos) ; l'utilisation des stratégies cognitives (les jeux de grammaire, la recherche des points de grammaire) ; et l'utilisation la traduction automatique et des outils numériques de recherche des mots. Pour ce qui concerne les stratégies numériques cognitives, il y a aujourd'hui des

milliers d'applications et de sites d'apprentissage tels que Babbel et Duolingo parmi d'autres. Les questions qui portent sur ces stratégies ne sont pas compréhensives dans leur évaluation de quels types de sites les étudiants utilisent. Elles fournissent plutôt un aperçu général des activités 'en ligne' des étudiants et de leur niveau d'engagement cognitif avec leur apprentissage. Ces items étaient conçus dans le but de comprendre comment les apprenants du français langue étrangère utilisent les nouvelles technologies dans leur apprentissage. Il a paru également nécessaire de découvrir si l'utilisation de la traduction pourrait éventuellement avoir un impact négatif sur l'utilisation d'autres stratégies d'apprentissage ainsi rendant ce comportement 'une stratégie d'évitement'. La logique derrière ce raisonnement était que les traduction automatique réduisent la charge cognitive de certaines tâches langagières, telles que l'utilisation du vocabulaire, ou le bon usage de la syntaxe. Si, au lieu d'utiliser les autres stratégies telles que chercher les points grammaticaux en ligne, ou mémoriser les mots, les étudiants ont recours aux traduction automatique, l'apprentissage-même serait entravé, ce qui feraient de ces pratiques des stratégies d'évitement.

Les composantes motivationnelles du MSLQ

Douze items énoncés de deux catégories motivationnelles de la *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* de Pintrich et al., (1991) ont été inclus pour évaluer le niveau des 'attentes de succès' (*Expectancy component*) des étudiants : 'le sentiment d'efficacité personnelle' (8 items) et 'la perception d'autonomie et de contrôle' (4 items). Ces échelles permettent d'évaluer le lien entre le côté comportemental (l'usage des stratégies), et le côté affectif, ainsi que la corrélation entre les deux afin de tirer des conclusions sur la tendance vers la continuation des études (la quatrième partie de la question de recherche).

3.2.4.2.Méthode de collecte des données qualitatives :

Les questions ouvertes sur les questionnaires destinés aux étudiants et les interviews semi-directives ont été employées pour la collecte des données qualitatives. Tout d'abord, les éléments qualitatifs des questionnaires permettaient d'obtenir des réponses plus complètes, en donnant des indications sur les liens entre variables : par exemple, s'il s'agissait d'une corrélation entre l'utilisation des stratégies et les déclarations d'intention de continuer avec le français, est-ce que c'est l'utilisation des stratégies qui motiverait les efforts supplémentaires ou, au contraire, est-ce que les intentions motiveraient l'utilisation des stratégies ? Dans ce cas, les effets d'auto-efficacité et des perceptions d'autonomie et de contrôle du MSLQ éclairent

les liens entre l'utilisation des stratégies / auto-efficacité et la continuation des études. Mais au final, ce sont les commentaires des participants qui donnent les meilleures pistes de compréhension.

Les interviews semi-dirigés

Les interviews avec les professeurs[13]

Les enseignants ont été retenus comme participants parce qu'ils ont une expérience et une réflexion approfondies de la question. En tant qu' « experts » et professionnels dans le domaine de la pédagogie du français langue étrangère, avec une expérience dans l'enseignement à l'université en Afrique du Sud, ils ont une expertise dans les méthodes d'enseignement et sont alors plus aptes à évaluer les motivations et les défis de ces étudiants, surtout qu'ils sont en interaction quotidienne avec eux.

D'après Quivy et Van Campenhoudt (2006, pp. 59–60), il y a trois catégories de participants dans les interviews : les experts sur la problématique, les témoins privilégiés, et les sujets touchés par le problème. Les avantages de la première catégorie sont les savoirs experts, les connaissances du champ d'étude du contexte d'apprentissage et des défis qui y sont présents.

Dans le contexte de cette étude ; les professeurs 'experts' remplissaient tous ces critères. Ils étaient également touchés directement par le comportement des apprenants et par la problématique – le fait que les étudiants ne continuent pas leurs études en FLE. C'est dans cette perspective que les professeurs faisaient également partie de la deuxième catégorie de témoins privilégiés. Les interviews avec les professeurs se centraient sur leurs perspectives sur les stratégies dans l'apprentissage du français à l'université ainsi que le comportement des apprenants. Elles ont permis également, après avoir récolté les résultats des questionnaires, d'éclaircir les liens entre l'usage des stratégies, les sentiments d'auto-efficacité et de motivation et le comportement réel des apprenants.

Les interviews semi-directives[14] avec les professeurs sont découpées en trois parties : les motivations des étudiants, les défis d'apprentissage, et finalement, les stratégies d'apprentissage des langues (compte tenu des défis en FLE). Cette structure a permis de

[13] Les questions posées dans les interviews, à part de celles élaborées à travers l'interaction avec les participants, ont été rédigées avant. Ces questions sont disponibles en annexe (§7.3.2, p. 149).
[14] Les questions posées dans les interviews, sont disponibles en annexe (§7.3.2, p. 149).

dégager les liens entre les variables étudiées, l'éthos des étudiants ainsi que leurs principales motivations et défis.

Interviews avec les étudiants[15]

Finalement, les étudiants ont été choisis comme participants en tant que « public directement concerné par l'étude » (Quivy and Van Campenhoudt, 2006, p. 60). Les avantages de leur participation étaient évidents : ce sont des témoins privilégiés et directs de l'étude qui permettent d'éclairer les représentations, attitudes et comportements en lien avec les stratégies d'apprentissage.

Les interviews semi-directives, ont suivi la structure du questionnaire ou les étudiants ont été invités à donner des précisions sur les réponses qu'ils ont données. Ce format suivait la méthode d'Amerstorfer, (2018) et les recommandations d' Oxford and Burry-Stock (1995, p. 19). Les demandes de précisions servaient à valider et à approfondir les réponses fournies dans les questionnaires (Nowell et al., 2017, p. 11). Les interviews des étudiants comprenaient également des questions concernant, entre autres, leurs formations antérieures en français langue étrangère, leurs manières d'apprendre et de surmonter les difficultés d'apprentissage, et leurs avis concernant l'introduction possible des ateliers d'apprentissage des stratégies d'apprentissage des langues.

Les complexités associées à la méthode d'entretien employée avec les participants sont bien résumés par Quivy et Van Campenhoudt (2006, p. 60) :

> Les entretiens avec les interlocuteurs de la deuxième [témoin privilégié] et de la troisième catégories [le public directement concerné] comportent les plus grands risques de déviation par illusion de la transparence. Engagés dans l'action, les uns et les autres sont généralement portés à expliquer leurs actions en les justifiant. Subjectivité, manque de recul, vision partielle et partiale sont inhérentes à ce genre d'entretien.

Les auteurs préconisent un recul critique dans l'analyse des données récoltées des groupes touchés directement par la problématique. En outre, Aktouf (1987, p. 99) en se référant aux répondants des questionnaires, évoque les mécanismes de défense et la « tendance à défendre, même tout à fait inconsciemment, une certaine image de lui-même, ou une certaine intégrité-unité de sa personne face à cette remise en cause qu'est le fait d'affronter un questionnaire ». On peut en effet se demander si le fait d'interroger les étudiants sur leur comportement et performance en français peut être gênant, qui pourraient donner lieu, par exemple, à une :

[15] La préparation aux interviews avec les étudiants est disponible en annexe (§7.3.2.2, p. 157).

> Réaction de prestige ou de façade : [où] Le sujet aura tendance à donner des réponses qui contribueraient à lui donner un certain prestige, à lui éviter d'être mal jugé (Il présentera ainsi une certaine façade).
>
> (Aktouf, 1987, p. 99).

Ces réactions doivent être anticipées, et il faut les prendre en compte dans la création des questions posées (Aktouf 1987, p. 101). Elles doivent être traitées avec prudence et un esprit critique (Quivy et Van Campenhoud, 2006, p. 60).

3.2.4.3.Déroulement de la collecte des données

Un courriel a été envoyé aux étudiants à chaque niveau d'étude en français à l'université de Witwatersrand les invitant de participer en confidentialité aux enquêtes et aux interviews en octobre 2021. J'ai reçu deux réponses à ces invitations mais les répondants n'ont pas répondu aux mails de suivi. N'ayant reçu aucune réponse aux invitations à participer aux enquêtes ni aux interviews, l'invitation a été redistribuée en décembre 2021. Un étudiant parmi les 54 étudiants inscrits aux études de langue française à l'université a répondu au questionnaire en décembre[16]. Pour collectionner les données nécessaires pour le déroulement de la recherche, le projet de recherche a été présenté une deuxième fois aux étudiants en mars 2022 avec une invitation de participer en confidentialité.

Les enquêtes et les interviews avec les étudiants se sont déroulées en anglais pour faciliter la compréhension des apprenants anglophones. Les étudiants ont été assurés qu'aucune réponse ne serait considérée comme « fautive » et les réponses seraient traitées confidentiellement. Ils ont été informés aussi que leur participation aux questionnaires et aux interviews serait complètement facultative. Après la présentation du projet, 35 étudiants dans le département de français ont participé aux enquêtes durant le mois de mars 2022. Les réponses de 31 étudiants parmi eux étaient admissibles, c'est-à-dire il n'y a pas eu des lacunes dans les réponses sur les échelles, et les participants ont eu l'âge minimum de consentement (18 ans). Ces 31 participants ont tous donné leur consentement aux questionnaires, avec 23 qui ont donné leur permission d'être interviewés. Il y avait 16 participants en première année, 10 en deuxième année, et 5 en troisième année. Les participants avaient entre 18 et 24 ans avec la majorité ayant entre 18 et 20 ans.

[16] Cette réponse, d'un étudiant qui était en deuxième année en 2021 a été gardé dans les réponses des répondants de troisième année, comme l'enquête a été complétée après la fin de sa deuxième année d'étude en 2021. En Afrique du Sud, l'année universitaire se déroule de la fin février jusqu'à mi-novembre. Cet étudiant a continué avec ses études en français en 2022 dans la troisième année.

Les interviews ont pris beaucoup de temps, avec les empêchements tels que les réponses lentes et les absences sans justification. Les interviews avec 6 étudiants, 2 étudiants en chaque année d'étude, se sont déroulées entre mars et mai 2022. Ces interviews se sont tenues sur Zoom, une plateforme de visioconférence. La plateforme a permis aux interviewés de ne pas se déplacer et s'ils étaient dans un espace clos, d'avoir un enregistrement plus clair et sans bruits de fond. Cependant, la connexion internet a joué un rôle dans la clarté des conversations. Parfois, les interviewés n'étaient pas audibles, comme les enquêtés parlaient trop doucement (ce qui peut arriver dans toute interview) et parfois la connexion a coupé au milieu de l'échange. Quand ce dernier est arrivé, on a demandé des précisions. Ces problèmes n'ont pas entravé la communication. Les interviews ont été enregistrées, avec le consentement des participants, avec un téléphone portable pour éviter un enregistrement sur Zoom qui porterait un risque d'exposer les visages des participants. Cette ligne de conduite a été recommandée par les directives du comité d'éthique de l'université de Witwatersrand. Les participants ont pris un risque personnel en parlant de leurs propres expériences d'enseignement/apprentissage à un département aussi petit que celui de l'université de Witwatersrand. Il était impératif qu'ils sentent sûrs de ne pas être à risque d'être exposés. Les questionnaires et les interviews de chaque groupe, ont été préparées et sont accessible en annexe (§7.3.1–2, p. 144). Les fiches pour les participants sont très claires en ce qui concerne le risque possible d'être identifiés par leurs paroles d'autres enseignants ou apprenants dans le département à cause de la petite taille du département. Pour protéger les identités des participants, les transcriptions ont été faites par la chercheuse, le genre masculin a été employé dans le document entier pour décrire les participants, et les noms et identifiants personnels ont été supprimés des transcriptions.

Les enseignants

Tous les quatre enseignants à l'université de Witwatersrand en 2021 ont accepté l'invitation et ont donné leur consentement à participer aux interviews. Ces interviews se sont déroulées entre octobre 2021 et février 2022.

Première année :

20 étudiants en première année ont choisi de participer aux enquêtes par questionnaire. Parmi ce groupe, deux réponses ont été omises à cause de l'âge des répondants. Ils avaient moins de 18 ans et ainsi n'ont pas été permis de donner leur propre consentement d'après les règles du comité éthique de l'université. Deux enquêtes incomplètes ont été également omises. Dans

lesdites enquêtes, les omissions sur les enquêtes se trouvaient dans la première partie : le SILL (discuté ci-dessus), dont la nature des omissions était probablement accidentelle. Il y avait alors, 16 réponses des étudiants de première année, prenant compte de ces omissions. Parmi eux, 11 participants ont donné leur permission d'être contacté pour les entretiens. Parmi les trois étudiants contactés, deux ont répondu et ont participé aux interviews.

Deuxième année :

10 étudiants de la deuxième année ont choisi de participer aux enquêtes, toutes les réponses ont été complètes et tous les participants avaient plus de 18 ans. Parmi les 10 étudiants de deuxième année qui ont choisi de participer aux enquêtes, 10 ont coché la case qu'ils seraient disponibles pour participer à une interview.

Tous les étudiants en deuxième année ont été contactés. Parmi eux, 3 ont montré un intérêt initial et ont répondu aux invitations. La première interview avec un étudiant de deuxième année n'a pas suivi un format approprié pour répondre à la question de recherche et a été écarté. L'interview n'a pas suivi la structure du questionnaire comme elle aurait dû la faire, à cause d'une erreur de ma part – le document préparatoire a été suivi trop assidument sans aucune référence aux réponses de cet étudiant au questionnaire. Pour cette raison, cette interview n'a pas correspondu aux besoins de l'analyse.

Les deux premiers répondants ne se sont pas présentés à l'interview en ligne. Après les avoir recontactés, le premier s'est excusé en demandant une autre heure mais après l'avoir recontacté il[17] n'a pas répondu. Ce même étudiant a dit encore qu'il serait disponible pour participer à une interview mais s'est de nouveau absenté à la nouvelle date convenue, ce qui semblait intéressant à cause du fait que le répondant était un usager fréquent des stratégies avec un haut degré d'auto-efficacité. Plus tard le même jour, l'étudiant m'a recontacté pour faire l'interview disant qu'il y avait un problème de wifi dans sa résidence à l'université. Ce problème relève d'une donnée en soi : les défis structuraux qui entravent l'apprentissage de façon générale : les problèmes techniques et financiers peuvent influer sur le comportement des étudiants. Les observations de leur participation dans les cours en lignes et en présentiel peuvent influer ces enjeux comme prévu dans l'introduction à l'étude. Dans l'interview, l'étudiant #2.1 précisait que la première fois, il s'est absenté parce qu'il se sentait débordé par le travail et le nouvel

[17] Le pronom masculin est employé tout au long de la recherche pour garder l'anonymat des participants. Notons, cependant, que le public étudiant à l'université de Witwatersrand est majoritairement féminin, y compris les professeurs.

environnement à l'université. Cette remarque indique aussi que les liens entre la non-participation et le manque d'usage des stratégies / d'auto-efficacité ne peuvent pas être rejetés seulement sur la base des problèmes techniques ou financiers discutés plus haut. Cette remarque par l'étudiant confirme la possibilité d'une corrélation entre un manque de stratégies de gestion du stress et du temps ainsi qu'un manque du sentiment d'auto-efficacité d'une part (il se sentait débordé), et une non-participation aux activités universitaires d'autre part. Un autre répondant qui a été contacté a confirmé son intérêt, mais n'a pas assisté à l'interview et n'a pas répondu au mail de suivi. Finalement, un étudiant différent a répondu et a participé à l'interview.

Troisième année :

Quand le projet de recherche a été présenté aux étudiants de troisième année, ils semblaient très intéressés. Cinq étudiants dans le groupe ont complété l'enquête et tous les participants avaient plus de 18 ans. Parmi eux, deux ont signalé leur consentement d'être contacté pour les interviews.

Le premier étudiant contacté était le premier à être interviewé. Un autre étudiant en troisième année a fait preuve de beaucoup d'intérêt initial et a accepté de participer dans les interviews mais ne s'est pas présenté à l'interview. Après l'avoir recontacté, le participant n'a pas envoyé de réponse pendant une semaine. L'étudiant a ensuite pris contact pour dire qu'il a eu un empêchement. Après avoir organisé une nouvelle date pour l'interview – confirmé le jour avant l'interview, l'étudiant n'est pas venu, et n'a pas communiqué avant l'heure la raison pour l'absence. D'autres dates pour une interview ont été communiquées suivant son absence. Une heure et demie après l'heure confirmé, l'étudiant a pris contact pour voir s'il pouvait continuer le même jour et a participé à l'interview.

3.2.5. Méthodes d'analyse des données

3.2.5.1.Les données quantitatives.

La méthode statistique a été employée pour l'analyse de données quantitatives. Ses données ont été tirées des réponses aux 31 questionnaires complètes des étudiants qui ont participé. Le logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), un logiciel d'analyse de statistiques de IBM, a été employé parce qu'il est beaucoup utilisé dans le domaine des sciences humaines

et facile à utiliser. Il est particulièrement utile pour les données recueillies des échelles dans les questionnaires.

Tout d'abord, les données recueillies ont été saisies dans un fichier Excel qui a été plus tard transféré au logiciel SPSS. Les données tirées des questionnaires incomplètes ont été exclues pour s'assurer de la crédibilité des résultats des analyses. Les données tirées des échelles ont été déjà codées sur le questionnaire (1-5 pour le SILL/ stratégies numériques ; 1-7 MSLQ), et les valeurs moyennes ont été calculées avec ces codes pour produire des 'scores'. Par exemple, sur le SILL, où il y a six catégories de stratégies, un score pour chaque catégorie est créé par le calcul de la valeur moyenne des réponses pour chaque item-énoncé/affirmation dans cette catégorie. Si un étudiant répond « toujours vrai pour moi » pour chaque item-énoncé dans la catégorie A, les stratégies de rappel, le score pour la section A sera 5.

L'objectif principal de l'utilisation des statistiques descriptives des données a été la représentation des valeurs moyennes de chaque échelle du questionnaire, pour les étudiants individuels (à comparer avec les données qualitatives) et pour la population entière. Cette information indique le niveau global d'utilisation des stratégies, et des attentes de succès – d'auto-efficacité, des perceptions d'autonomie et de contrôle.

Deuxièmement, le but principal des analyses statistiques inférentielles a été les tests de corrélation entre les trois variables – les stratégies, l'auto-efficacité et les déclarations d'intentions de continuer ses études de français – qui ont servi à tester l'hypothèse de la problématique d'étude.

Avant d'employer les données quantitatives, il fallait préparer les données pour s'assurer de la qualité et de la crédibilité des instruments de recherche et des calculs des corrélations pour cette population. Par conséquent, les instruments ont été testés pour leur fidélité et les données ont été testées pour la distribution normale – si les réponses des participants sont centrées autour d'une norme et suivent une courbe de cloche. Le déroulement de ces tests est détaillé en annexe (§7.3.4.3, p. 173).

3.2.5.2. Analyse des données qualitatives

L'étude a adopté une approche d'analyse thématique déductive à partir des thèmes présentés par la problématique de l'étude.

Dans un premier temps, toutes les interviews enregistrées ont été transcrites sans l'aide d'un logiciel de transcription. D'un côté, cette méthode de transcription visait à satisfaire les exigences du comité d'éthique à l'université. Il décourage le stockage de données en ligne, car elles risquent d'être divulgées, ainsi compromettant l'intégrité de l'étude et la securité des participants. De l'autre côté, c'était un moyen d'écouter à plusieures reprises les interviews, et de les commenter d'une manière approfondie. Cette étape a renvoyé à la prémière étape dans l'analyse thématique, 'se familiariser avec les données' où le chercheur documente son processus initial avec les idées préliminaires (Nowell et al., 2017, pp. 4–5).

Un profil de chaque participant a été créé qui a compris la date et la longueur de l'interview, et une brève description des réponses des participants à chaque partie de l'interview. Pour les étudiants ce profil comprenait les données relevées dans le questionnaire.

Les thèmes de la *motivation*, des *stratégies d'apprentissage*, et de *l'auto-efficacité* (perceptions de compétence) ont été générés à partir de la théorie et de la question de recherche suivant une approche déductive d'analyse thématique (Nowell et al., 2017, p. 8). Les réponses aux thèmes, attendues et inattendues, qui ont découlé des interviews ont été documentées et interprétées. Les transcriptions des entretiens ont été analysées pour répondre aux questions de recherche, au niveau individuel et collectif. Finalement, les nouvelles pistes de réflexion qui découlaient des interviews ont été identifiées et développées.

3.3. Limites de la méthodologie

La limite principale de la méthodologie concernait l'échantillonnage. La meilleure stratégie de recherche aurait été les interviews avec ceux qui ont abandonné les cours ou qui ont eu de faibles niveaux de participation et des performances faibles Cependant, quelques contraintes pratiques ont joué dans la décision de ne pas poursuivre avec ces étudiants, à savoir, les considérations éthiques dans le fait de cibler ces étudiants, la difficulté attendue dans la poursuite des interviews avec ceux qui sont 'démotivés', et les contraintes temporelles – l'étude a dû être effectuée entre 2021 et 2022. Ensuite, au niveau de l'échantillon, il aurait été mieux d'avoir les réponses de tous les étudiants de français à la Wits pour mieux généraliser sur les résultats ; pourtant une approche d'échantillonnage par volontaires a été préférée pour des raisons éthiques. Pour cette raison il faut prendre en compte l'étendue limitée des conclusions. Enfin, la possibilité d'interviewer tous les participants aurait abouti à des perspectives plus riches et nuancées, des pratiques stratégiques et de l'éthos du groupe. Or, dû aux contraintes de temps, les questionnaires et les interviews par des participants volontaires ont été retenus.

3.4. Conclusion

Ce chapitre a défini le paradigme pragmatique et l'approche des méthodes mixtes de la présente étude. Les méthodes de collecte des données quantitatives (les questionnaires), et qualitatives (les questionnaires et les interviews) ont été présentées. Le déroulement de la collecte des données a été résumé. Les méthodes d'analyse de ces données, statistiques et thématiques, ont été présentées. Enfin, les limites de cette méthodologie, notamment au niveau de l'échantillonnage ont été discutées.

4. Chapitre IV Résultats

Introduction

Dans ce chapitre, en premier lieu, les résultats des statistiques descriptives des questionnaires sont présentés, suivis par une interprétation des analyses de corrélations et les conclusions qu'on peut en tirer. En deuxième lieu, des résumés des interviews avec les professeurs et les deux étudiants de première à la troisième année sont présentés.

4.1. Questionnaires

4.1.1. Statistiques descriptives globales[18]

D'après les catégories fournies par l'échelle Likert, l'usage des stratégies peut être classé, faible, moyen, ou élevé selon la valeur moyenne calculée pour chaque catégorie (stratégies de rappel, cognitives… etc.) des résultats du questionnaire. Les valeurs au tableau sont catégorisées selon la fréquence d'utilisation selon le tableau d'Amerstorfer (2018, p. 501) et les catégorisations de fréquence d'Oxford (1990). Les niveaux dans le tableau ci-dessous sont utilisés pour décrire les résultats pour le groupe entier de cette étude et pour décrire les résultats individuels de chaque étudiant dans §4.2.2.

Usage Élevé	Toujours utilisées	4,5 à 5,00	
	Souvent utilisées	3,5 à 4,4	Stratégies métacognitives (3,60) Stratégies numériques de la traduction automatique (3,56)
Usage Moyen	Quelquefois utilisées	2,5 à 3,4	Stratégies sociales (3,41) Stratégies compensatoires (3,10) Stratégies cognitives (3,06) Stratégies de rappel (2,84) Stratégies numériques : cognitives (2,68) Stratégies numériques : les médias (2,55) Stratégies affectives (2,42)
Usage Faible	Rarement utilisées	1,5 à 2,4	
	Jamais utilisées	1,0 à 1,4	

[18] Un tableau qui présente ces données est disponible en annexe (§7.4.1., p. 176).

Pour l'échantillon de 31 participants, la valeur moyenne de l'utilisation globale des stratégies d'apprentissage des langues, mesurée par le SILL, était 3.07[19]. D'après la catégorisation d'Oxford (1990) (Amerstorfer, 2018; Nisbet et al., 2005), ce niveau de fréquence d'utilisation des stratégies est moyen. Ce qui est intéressant à noter, c'est que les stratégies les moins utilisées du SILL sont les stratégies de rappel et les stratégies affectives. Toutes les deux catégories sont essentielles dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les stratégies de rappel permettent la progression en difficulté des tâches exigées. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on construit sur des bases ; structure syntaxique de base, vocabulaire de base, interjections, les temps verbaux les plus simples et on avance du passé composé à l'imparfait, au plus que parfait. Les structures plus complexes sont apprises dans la deuxième et la troisième année, et si les bases ne sont pas maîtrisées – qui exigent la mémorisation – l'addition des structures avancées devient presque impossible. En outre, les stratégies affectives permettent aux étudiants de surmonter les difficultés telles que la gêne de parler en cours, la gêne devant l'erreur, la capacité de faire face aux exigences du travail universitaire. Comme relevé par les professeurs dans la discussion ci-dessous (§4.2.), quelques défis majeurs des étudiants sont un manque de vocabulaire et les difficultés dans la conjugaison ainsi qu'un sentiment d'être 'dépassé'. Les deux catégories des stratégies les moins utilisées sont essentielles pour contrer ces défis.

Les stratégies les plus utilisées par les apprenants, mesurées par le SILL, sont les stratégies métacognitives, avec une fréquence d'utilisation élevée de 3.60. Les stratégies métacognitives mentionnées par le SILL[20] sont 'fixer les objectifs', 'planifier l'exécution d'une tâche langagière', 's'autocontrôler', 's'auto-évaluer' avec les exemples tels qu'apprendre de ses erreurs, prêter attention, chercher les techniques d'apprentissage (Cyr, 1998, p. 33; Oxford, 1989). Ce résultat a été surprenant, car l'autonomie et l'engagement des apprenants sont souvent marquées par leur usage des stratégies métacognitives (Barbeau, 1997), cependant, l'hypothèse de l'étude a été centrée sur un manque d'engagement. Il se peut que ce résultat soit le fruit du biais dans l'échantillonnage comme discuté dans le chapitre III. Pourtant, si ce n'est pas le cas, ce qu'on pourrait confirmer avec les données qualitatives, ces résultats quantitatifs rejettent l'hypothèse initiale.

[19] Un tableau qui présente ces données est disponible en annexe (§7.4.1, p. 176).
[20] Le questionnaire distribué aux étudiants est en annexe avec les stratégies métacognitives à la page 146.

Quant aux stratégies numériques, les médias sont les moins utilisées ; les stratégies cognitives, telles que les jeux en ligne ou la recherche en ligne prennent la deuxième position – encore dans la catégorie de la fréquence d'utilisation moyenne. La traduction automatique en tant que stratégie d'apprentissage est la catégorie de stratégie la plus utilisée parmi toutes les stratégies numériques – avec une fréquence d'utilisation de 3.56 ce qui est une fréquence d'utilisation élevée. L'usage élevé de la traduction automatique a été un résultat attendu sur la base des observations et discussions initiales avec les professeurs autour du projet de recherche.

Le même modèle, une classification selon les catégories d'évaluation de l'échelle Likert pour le MSLQ, est utilisé pour classer les sentiments d'auto-efficacité et d'autonomie et contrôle tirées des résultats du questionnaire (partie MSLQ).

Élevé	Tout à fait vrai pour moi	6,5 à 7,0	
	Me correspond fortement	5,5 à 6,4	Perceptions d'autonomie et contrôle (6.01)
	Me correspond assez fortement	4,5 à 5,4	Sentiment d'auto-efficacité (5.07)
Moyen	Me correspond moyennement	3,5 à 4,4	
Faible	Me correspond peu	2,5 à 3,4	
	Me correspond très peu	1,5 à 2,4	
	Pas du tout vrai pour moi	1,0 à 1,4	

(Douillet et al., 2019, p. 219; Pintrich et al., 2012).

D'après les réponses aux énoncés des composantes motivationnelles du MSLQ, les étudiants affirment avoir un niveau d'auto-efficacité élevé (5.07), et un niveau d'autonomie et de contrôle très élevé (6.01).

Si on prend comme point de départ les niveaux d'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues et d'auto-efficacité, d'autonomie et de contrôle, une réponse initiale à la question de recherche serait que les étudiants du FLE à l'université de Witwatersrand ont un niveau d'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues moyen et un sentiment d'auto-efficacité élevé, qui en premier lieu semble rejeter l'hypothèse que le désengagement et le décrochage des études dans cet échantillon sont causés par le faible usage des stratégies et les faibles sentiments d'auto-efficacité.

4.1.2. Analyses des corrélations

Un test de corrélation Spearman – un test non-paramétrique[21] – a été executé en utilisant le logiciel d'analyse de statistiques SPSS, entre les variables d'utilisation des stratégies et des attentes de succès[22] (d'auto-efficacité et des perceptions d'autonomie et contrôle). Les corrélations entre l'utilisation des stratégies et l'auto-efficacité (le sentiment d'efficacité personnelle) sont significatives (<.001)[23] ; c'est-à-dire, il y a une forte corrélation positive entre le niveau d'utilisation des stratégies et le sentiment d'auto-efficacité.

Ceci peut être expliqué soit par le fait que le niveau d'auto-efficacité des étudiants les motive d'utiliser les stratégies, soit par une compétence réelle qui est produite par l'utilisation des stratégies qui élèverait leur niveau d'auto-efficacité. Il se peut aussi qu'il existe un lien réciproque entre les deux variables. Il n'y a pas de relation significative entre la perception d'autonomie et de contrôle et le niveau d'utilisation des stratégies, qui suggère que le niveau de responsabilisation / d'autonomie des étudiants n'est pas lié à leur utilisation des stratégies. L'autonomie et le contrôle sont pourtant liés à la perception d'auto-efficacité. La corrélation entre l'auto-efficacité et l'autonomie et le contrôle est significative (<.001).

Ce test de corrélation explique qu'il y a une forte corrélation positive entre les stratégies et l'auto-efficacité comme prévu par la théorie de la recherche. Cependant la direction de causalité n'est pas établie par ce test. C'est-à-dire, le test de corrélation explique seulement que les valeurs augmentent tous en même temps mais n'explique pas si une hausse de valeur moyenne d'une des catégories soit la cause d'une hausse de l'autre.

Ensuite, un test de corrélation non-paramétrique de Spearman a été mené avec SPSS avec les variables suivantes : l'utilisation des stratégies, les attentes de succès, et les déclarations d'intention de continuer les études de français. L'intention de continuer a été codée en ordre croissant selon la force de l'intention où 0 = Non, 1 = Peut-être, et 2 = Oui. Les 31 étudiants-participants ont répondu ainsi : 1 – Non, 9 – Peut-être, et 21 – Oui[24].

---

[21] Le test paramétrique présuppose certains paramètres, certaines limites (voir §7.3.4 p. 168). Les tests non-paramétriques sont utilisées dans le cas où les « variables ne suivent pas les conditions de paramétrage » qui sont « l'utilisation de variables quantitatives continues, de la distribution normale des échantillons, des variances similaires et des échantillons équilibrés » (Villasante, 2022).

[22] L'échelle tirée du MSLQ est celle des 'attentes de succès' qui comprend l'auto-efficacité et les perceptions d'autonomie et contrôle. Selon les résultats, si les réponses aux deux composantes sont les mêmes (i.e. les deux augmentent en même temps) le nom de l'échelle 'attentes de succès' est retenu pour la facilité de lecture.

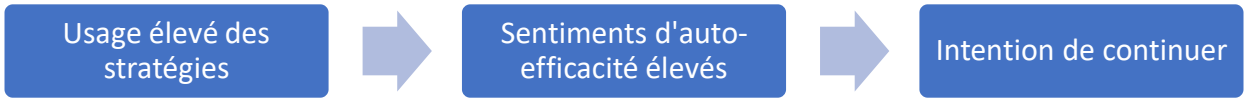
[23] Les résultats du test de corrélation sont disponibles en annexe (§7.4.2, p. 176).

[24] Voir l'annexe §7.4.3 (p. 179).

Les résultats de ce test[25] ont montré qu'il y a des corrélations significatives entre les déclarations d'intention de continuer et toutes les variables mentionnées. Ceci peut signaler deux choses. Premièrement, les attentes de succès et l'utilisation des stratégies peuvent augmenter selon l'intention de continuer les études. Ou, au contraire, l'intention de continuer les études est motivée par l'usage élevé des stratégies (qui conduit à la compétence réelle) et des perceptions des compétences désignées par les attentes de succès. Ces modèles sont présentés ci-dessous.

Ce test de corrélation n'explique pas non plus la direction de causalité. En d'autres termes, on ne peut pas dire quelles variables augmentent en réponse aux changements dans les valeurs d'autres variables. On prend comme point de départ l'hypothèse qu'il est peu probable que les intentions de continuer entraîneraient les sentiments d'auto-efficacité élevés. C'est-à-dire, on ne se sent pas plus compétent simplement parce qu'on a décidé de continuer les études. Il est plus probable qu'on décide de continuer parce qu'on se sent compétent, ou que la décision de continuer les études conduit à plus d'efforts qui entraînent les sentiments de compétence élevés. Par conséquent, les modèles de causalité ci-dessous ne prennent pas les sentiments d'auto-efficacité en tant que facteur de causalité primaire.

Les modèles de causalité suivants sont hypothétisés :



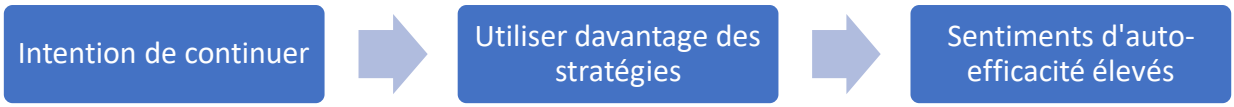
Modèle 1

Le premier modèle, ci-dessus, renvoie à l'hypothèse initiale de l'étude. Selon ce modèle, l'utilisation élevée des stratégies conduit à l'amélioration des sentiments d'auto-efficacité qui à leur tour conduit à la décision de continuer les études.

Ce cas aurait été une preuve de l'hypothèse de départ (qu'un manque d'usage des stratégies et des faibles sentiments d'auto-efficacité conduisent au désengagement et au décrochage). Or, ce modèle ne fonctionne que si l'utilisation des stratégies ou l'auto-efficacité mentionnés ci-dessus (§4.1.1.) sont faibles. Cependant, à cause du fait que l'usage global des stratégies pour l'échantillon étudié est moyen et les attentes de succès sont élevées, il est clair que l'usage des stratégies et l'auto-efficacité ne sont pas les facteurs principaux dans les intentions de continuer les études en français pour ces apprenants. C'est-à-dire, l'usage des

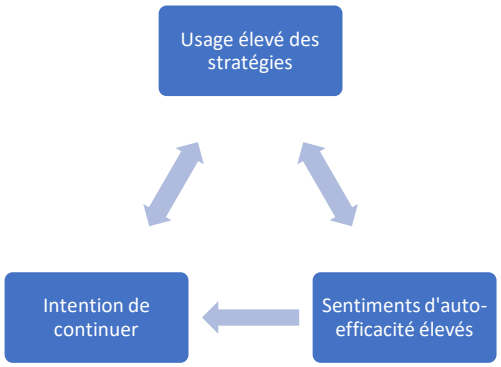
[25] Voir l'annexe §7.4.2 (p. 176).

stratégies ne conduit pas à l'intention de continuer, mais que c'est l'inverse, comme on le voit ci-dessous.



Modèle 2

Le deuxième modèle renvoie à une idée que c'est une force intérieure – une motivation intrinsèque, une passion (l'intention de continuer) – qui conduit à l'effort (les stratégies), et ainsi les perceptions de compétence. Ce modèle rejetterait les principes de l'hypothèse du départ pour l'échantillon étudié et est plus probable quand on considère les données qualitatives présentées dans ce chapitre.



Modèle 3

Finalement, le troisième modèle possible semble le plus adéquat pour décrire ces corrélations où les intentions de continuer et l'usage des stratégies sont réciproques. L'usage des stratégies a un impact sur l'intention de continuer et sur ses perceptions de compétence – les données qualitatives soutiennent cette idée et sont discutées ci-dessous. Et les sentiments d'auto-efficacité jouent sur l'effort fourni exhibé dans l'usage des stratégies et sur l'intention de continuer – une idée soutenue par Barbeau et al. (1997). C'est-à-dire, la causalité n'est pas linéaire mais tous ces facteurs interagissent ensemble comme on le voit dans le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (1973).

Les questions finales du questionnaire, on le rappelle, étaient : *Continuerez-vous vos études en français l'année prochaine ?* (À laquelle les participants ont coché non/peut-être/oui), et *Justifiez votre réponse à la question précédente ?* Quand ces corrélations entre variables sont comparées aux raisons auto-déclarées par les étudiants à cette question[26], les liens deviennent

[26] Les raisons de poursuivre les études en français sont mises au tableau et sont disponible en annexe (§7.4.3. p. 179).

plus clairs. Dans le cas où les participants ont répondu « oui » (21 participants), les justifications comptaient « l'intérêt pour la matière » ou des raisons plus instrumentales, par exemple : « *I enjoy the language and wish to travel in future […] »* [27] ou « *I really enjoy this course and I hope to use [it] professionally in my future endeavours […]* »[28] (§7.4.3, p. 179). Si « peut-être » (9 participants) les raisons de continuer ou non ont été plus en lien avec une auto-évaluation de leur intérêt à la fin de l'année : « *I'm uncertain of what I'd like to do still – I am considering other options. I love the French language and I'd like to pursue it. It just depends on what I choose for next year* », des facteurs environnementaux : « *I'm not sure if my parents would let me take French next year* »[29], et avec leurs performances académiques dans la matière: « *I want to see how well I do in the course before I make a decision […]* »[30] (§7.4.3, p. 179). Le lien avec les performances académiques, l'influence des notes sur l'intention de continuer, suggèrent que l'usage des stratégies – qui conduisent à la compétence réelle – influe sur l'intention de continuer. Ce lien est relevé par les données qualitatives et dans le cinquième chapitre. Finalement, seulement un étudiant qui a participé au questionnaire a répondu « non ». Son raisonnement est basé sur ses buts et ses attentes du cours : « *I think that after this year I would have learnt the basics that I need for French, which was my goal when first choosing to do this course* »[31]. Ce commentaire fait écho à ce que les professeurs ont dit sur les étudiants qui « essayent » la langue et ont des attentes très spécifiques. L'ensemble des raisons pour (ne pas) continuer est présenté dans un tableau en annexe (§7.4.3, p. 179).

4.1.3. Conclusions préliminaires tirées du questionnaire

Les tests de corrélation ont montré qu'il y a une corrélation significative entre les variables de 'usage des stratégies', 'sentiments d'auto-efficacité', et 'intentions de continuer'. Il faut prendre en compte trois facteurs :

Premièrement, le niveau d'utilisation global des stratégies est moyen pour l'échantillon, et les niveaux d'auto-efficacité sont élevés. Cette donnée suggère que le groupe étudié utilise bel et bien des stratégies et ils n'ont pas de faibles sentiments d'auto-efficacité. Ce point rejette l'hypothèse de départ pour l'échantillon étudié ; pourtant, on garde en tête le biais possible créé

[27] J'aime la langue et j'aimerais voyager à l'avenir.
[28] J'aime cette langue et je voudrais l'employer dans une carrière future.
[29] Je ne suis pas sûr que mes parents me permettraient de le choisir l'année prochaine.
[30] J'aimerais voir mes résultats à la fin de l'année avant de prendre une décision.
[31] Je pense qu'après cette année j'aurais les bases dont j'ai besoin pour le français, ce qui était mon but quand j'ai choisi cette matière.

par l'échantillonnage par volontaires qui n'inclut sans doute pas les étudiants 'démotivés'. Dans cette perspective, on se concentre plutôt sur les raisons de *continuer* au lieu de décrocher dans l'analyse de ces données quantitatives.

Deux tiers[32] de l'échantillon (21 participants) ont signalé qu'ils veulent continuer avec leurs études en français et témoignent des motivations instrumentales et d'un intérêt personnel.

Troisièmement, pour le tiers qui a signalé une intention plus faible (peut-être), leurs réserves ont été liées à la motivation soutenue à la fin de l'année ou aux facteurs environnementaux, tels que les conseils de la famille ou le choix de matières principales pour la licence.

Compte tenu de l'élément qualitatif dans ces analyses des questionnaires, il semble que le facteur marquant dans l'intention de *continuer* ses études est *une motivation intrinsèque*, et que l'intention de continuer les études conduit à l'usage de stratégies qui à son tour conduit à l'auto-efficacité. L'analyse des interviews a confirmé cette logique et est présentée ci-dessous, suivie par une discussion des thèmes dans le chapitre V.

4.2. Interviews

Dans cette partie, il y a une description des interviews avec les professeurs et les étudiants, suivie, dans le chapitre 5, d'une analyse des thèmes saillants identifiés dans les interviews.

4.2.1. Interviews avec les professeurs

Dans l'analyse des transcriptions des professeurs, les trois parties de l'interview sont résumées et correspondent aux trois thèmes (§3.2.5.2), à savoir *la motivation*, *les stratégies*, et *les sentiments d'auto-efficacité*. Ces résumés tentent également de répondre aux quatre questions de recherche[33] (§0.2).

[32] D'après le témoignage d'un enseignant en 2023, cette année il n'y a guère d'étudiants qui ont continué avec le français de la première année en deuxième année. Quand on considère les réponses aux questionnaires, et les résultats de l'étude, il faut prendre en compte la réaction de 'prestige ou façade' dont on a parlé dans le troisième chapitre (Aktouf, 1989, p. 99) ainsi que le thème de manque de prise de conscience personnelle discuté dans le cinquième chapitre.

[33] 1) Quel est le niveau global d'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues chez les apprenants en FLE à l'université de Witwatersrand ?
2) Quelles stratégies utilisent-ils le plus / ne connaissent-ils pas ?
3) Est-ce que les apprenants se sentent capables ou compétents dans leur apprentissage – ce que l'on désignera par des sentiments d'auto-efficacité (faibles/moyens/élevés) ? ; et finalement,
4) Est-ce qu'il y a une relation entre ces variables et comment peut-on l'expliquer ?

Les interviews ont été divisées ainsi : premièrement, quelles sont les motivations principales des étudiants en FLE ? (*Motivation*). Deuxièmement, comment comprenez-vous le désengagement des étudiants ? (*Motivation*). Troisièmement, quels sont les défis majeurs rencontrés par ces étudiants ? (*Stratégies/sentiments d'auto-efficacité*). Et enfin, est-ce que les stratégies sont enseignées explicitement, et à votre avis, est-ce qu'elles devraient être enseignées davantage ? (*Stratégies*).

4.2.1.1. Professeur #1

Longueur de l'interview	1 :17 :52
Date de l'interview	22 octobre 2021

D'après ce professeur, les motivations principales des apprenants débutants sont le fait d'être attiré par la nature exotique de l'étude d'une langue étrangère et le prestige de la langue française, et/ou des buts instrumentaux, par exemple, pour des carrières futures dans les relations internationales etc. (2–1[34]). Ce professeur estime que ceux qui continuent avec leurs études, sont passionnés par la langue et la littérature, qui relève d'une motivation intrinsèque. Pourtant, ceux qui continuent avec le français essaient d'instrumentaliser leurs connaissances dans le monde du travail (2–1). Ils n'ont pas le « luxe » de n'étudier que pour le plaisir (2–1). C'est la « curiosité intellectuelle » (2–8) qui mène les étudiants à persister et à réussir dans leurs cours mais c'est l'instrumentalité qui leur 'permet' de continuer – les étudiants ne continueront pas forcément sans avoir un objectif clair de l'usage de la langue à l'avenir. Cette perspective est soutenue par les réponses des étudiants dans le questionnaire (§4.1.3.).

Selon le professeur #1 , les problèmes d'absentéisme et de non-engagement cognitif existent, mais surtout en première année. Les raisons principales pour ces derniers sont le manque d'investissement personnel, le fait que ces jeunes étudiants ne sont pas sûrs de ce qu'ils veulent apprendre et qu'ils ne se rendent pas compte de la difficulté de l'apprentissage de la langue et du niveau d'engagement requis pour réussir (2–1-2). Si les problèmes de triche existent, il s'agit plutôt d'une mauvaise utilisation des outils de traduction automatique (2–3-4). Cependant, à travers l'interview, ce professeur a remarqué que les étudiants doivent être encouragés à faire le moindre effort (2–2), de fournir un effort en dehors de la classe (2–5) et

[34] Dans la discussion concernant les interviews, quand on se réfère aux transcriptions, le numéro de page est indiquée pour faciliter la lecture des commentaires des interviewés. Le premier chiffre représente le numéro de la section dans le document ; 2 – les transcriptions des interviews avec les enseignants les étudiants. Le deuxième chiffre représente le numéro de page dans les transcriptions en annexe. E.g : (2 -28) (Page 28 des 'Transcriptions').

à participer de bon gré dans les cours. En parlant du fait de devoir encourager les étudiants, ce professeur se semblait découragé et fatigué par la situation : « c'est un effort, c'est [respire]. Ils sont tellement hésitants » (2–5). La passivité dans les cours est alors un problème observé par ce professeur. Et, selon Barbeau (1997, p. 37–8) la passivité est un des plus grands marqueurs d'un manque d'engagement chez les apprenants de FLE.

Les défis en première année sont de « se construire un répertoire linguistique » (2–4). Pour les grands débutants, il faut « se familiariser » avec la langue, son vocabulaire et sa structure (2–4). Puis, s'ils n'ont pas une compréhension de base de la grammaire dans la langue de départ (la syntaxe, les parties du discours, les temps verbaux), cette étape de l'apprentissage devient plus difficile, et encore plus si l'apprenant n'arrive pas à accepter que 'ses connaissances soient limitées' (2–4). En deuxième année les défis sont plutôt liés à la progression dans les cours ; la difficulté augmente très vite et les étudiants doivent pratiquer la langue et revoir les bases qui sont souvent « à peine acquis[es] » (2–5).

Quant aux stratégies d'apprentissage, ce professeur remarque que ce sont les étudiants qui ont un désir de réussir et d'apprendre, qui s'investissent et développent leurs propres compétences d'apprentissage (2–7,8). Il avoue que les professeurs en général n'enseignent pas explicitement ou de façon rigoureuse des stratégies dans les cours (2–9). Cependant, les professeurs donnent une présentation au début de l'année sur les attentes et les manières d'apprendre la langue et donnent une vue d'ensemble des stratégies qui correspondent à ce qui est enseigné en cours tout au long de l'année (2–9). Finalement, ce professeur a dit qu'il existe un décalage entre les attentes d'autonomie qu'ils ont des apprenants et l'encadrement exigé par les apprenants, mais que de toute façon, tout est limité par le temps (2–9). Il faut alors formaliser l'apprentissage des stratégies pour combler les lacunes mais cet enseignement ne doit pas prendre la place du contenu des cours (2–9), et ne serait pas utile pour ceux qui n'ont pas la motivation initiale d'apprendre et de s'investir dans les cours.

4.2.1.2. Professeur #2

Longueur de l'interview	1 :43 :24
Date d'interview	16 novembre 2021

Ce professeur croit que les motivations principales pour étudier le français sont plutôt instrumentales, liées à un choix de carrière où l'apprentissage d'une langue étrangère est

fortement conseillé avec certaines matières, ou en complémentarité avec l'étude des certaines matières telles que les études des médias, les arts, ou les sciences sociales.

Il estime que les problèmes d'absentéisme sont présents et réguliers mais pas plus prononcés que dans d'autres pays (2–12-3). Selon ce professeur, la cause est « la nouvelle autonomie » des étudiants qui entrent à l'université, qui suggère que ce sont surtout les premières années qui sont absents (2–12), comme le professeur #1 a dit. Il a remarqué qu'il y a un manque de participation dans les cours qui peut être lié à un manque de confiance en soi pour de multiples raisons, y compris l'hétérogénéité du public universitaire, où les étudiants viennent des milieux socio-économiques très variés et des lycées divers, et n'ont pas tous reçu la même qualité d'éducation au lycée (2–14, 22). Il a constaté qu'il y a également ceux qui se désinscrivent car ils se sont trompés dans leur choix de matière ; le français ne les intéresse pas et que c'est normal dans l'éducation (2–12-3). Quand il s'agit de la triche, il a parlé, comme le professeur #1, du fait que les outils de traduction automatique sont mal-utilisés (2–15) et entravent l'apprentissage de la langue. Finalement, il a parlé également d'un manque d'effort et de préparation fait hors de la classe (2–14,18).

Pour ce qui concerne les défis, ce professeur a noté qu'un des principaux défis pour les étudiants est la production orale, parce qu'elle se base, entre autres, sur des compétences telles que la mémorisation du vocabulaire et une compréhension de base de la langue orale, ainsi que la confiance pour pouvoir se mettre en avant et parler (2–15, 17). C'est également une question du style d'évaluation universitaire (2–17). Selon ce professeur, l'oral n'est pas toujours facile à évaluer dans les examens finaux, et par conséquent ce n'est pas toujours mis en avant dans les cours universitaires. Le problème, selon lui, est que pouvoir parler est un des éléments qui motive les étudiants le plus à apprendre la langue parce qu'il correspond aux objectifs de départ. C'est ce que l'étudiant #1.1. a affirmé à la fin de son interview. De plus, pour les premières années, l'expression écrite pose un problème au niveau de la grammaire surtout, mais en général, la compréhension écrite est une des forces des étudiants en FLE à l'université de Witwatersrand « sûrement dû, [au] grand focus sur la littérature, dès le début » (2–18).

En termes de stratégie, ce professeur estime que c'est essentiel d'expliquer aux étudiants comment fonctionne la méthode d'enseignement, les manuels utilisés, les objectifs des cours, et comment y arriver (2–19). Pour lui, expliquer les attentes est important. Il a dit que les ateliers ou les tutorats où l'enseignement des stratégies serait explicité serait une bonne chose ; pourtant, il pense qu'il serait difficile d'identifier les stratégies qui devraient être enseignées (2–20). Pour ce professeur, l'enseignement des stratégies devrait être conçu pour chaque année d'étude et faire partie des cours tout au long de l'apprentissage.

4.2.1.3.Professeur #3

Longueur de l'interview	1 :11 :15
Date d'interview	16 novembre 2021

Selon ce professeur, la motivation principale pour étudier le français à l'université en Afrique du Sud est tout d'abord son prestige, en tant que langue avec une forte présence dans les médias (2–24). Ensuite sa valeur instrumentale est un atout dans les domaines du tourisme, du commerce, et de la diplomatie, et finalement, en tant que langue africaine, en tant que langue très présente sur le continent (2–24). Ce dernier fait écho aux propos du professeur #1 qui a expliqué que ceux qui ont une motivation intrinsèque pour étudier la langue essaient de trouver des moyens de l'instrumentaliser (2–1) et aux propos du professeur #4 qui a parlé du français en tant que langue africaine (2–33). Le professeur #3 a noté, cependant, que les motivations baissent très vite en première année quand les étudiants se confrontent aux vrais défis de l'apprentissage (2–24). Les défis qu'il a mentionné au début sont la prononciation, la phonographie (2–24) – l'orthographe basée sur les sons – et la grammaire avec ses règles et ses exceptions.

Ce professeur a attribué les défis d'engagement et de la participation, à la charge académique trop lourde, pour certains à la timidité, et pour d'autres, à un manque de motivation où ils 's'essayent au français' et « ça marche pas » (2–24). Selon lui, apprendre une langue est complexe et parmi le public universitaire, « soit ils ont appris à apprendre une langue, ils savent faire, donc ils sont à l'aise avec le processus, soit ils ont jamais vraiment appris et là ça devient très difficile » (2–25).

Les défis d'apprentissage rencontrés par les premières années touchent d'abord à la compréhension écrite où les apprenants ont du mal à faire des liens entre les mots français et les mots en anglais, à comprendre les mots semblables sans se bloquer, et dans les années plus avancés, il s'agit de la confrontation aux nouveaux temps tels que le passé simple (2–26-7). Un grand défi pour les étudiants en FLE, d'après ce professeur, est le 'rythme soutenu' des cours. Il a dit que les attentes sont beaucoup trop exigeantes pour les grands débutants qu'il y a dans les cours (2–26). En outre, l'hétérogénéité des classes est un défi majeur pour ces étudiants qui n'ont pas appris le français au lycée. Pour ceux qui l'ont appris en première année, il s'avère difficile d'harmoniser les niveaux différents dans la deuxième année : ceux qui ont commencé à l'université à côté de ceux qui ont eu cinq ans d'apprentissage au lycée (2–29).

Les stratégies à employer, selon ce professeur sont plutôt du côté de l'enseignement. Il fait beaucoup pour détendre l'atmosphère du cours et mettre les étudiants à l'aise. Pour lui, il s'agit de créer une atmosphère ludique où les étudiants se sentent libres de s'exprimer à leur façon (2–28, 30). Il met en place des 'routines' avec les étudiants de première année pour qu'ils répètent le vocabulaire enseigné en cours (2–30). Quant aux stratégies d'apprentissage des langues, ce professeur a dit : « […] apprendre une langue, c'est quelque chose qu'on doit apprendre soi-même à réfléchir et se créer ses propres stratégies […] donc moi mon boulot c'est d'en proposer plein de façons d'apprendre et qu'eux arrivent à eux-mêmes savoir comment ils vont faire. Je peux pas le savoir à l'avance » (2–31). Ce professeur pense que l'enseignement explicite des stratégies serait important mais pas aussi important que le contenu des cours et ne devrait pas avoir une place importante dans le cursus. Ainsi, l'apprentissage des stratégies devrait faire partie des cours (2–32).

4.2.1.4.Professeur #4

Longueur de l'interview	1 :23 :20
Date d'interview	7 février 2022

Selon ce professeur, les motivations principales pour étudier le français sont instrumentales, en lien avec les relations internationales. Selon lui, le fait que le français est une langue africaine, parlée par plus que la moitié du continent est un atout (2–33). De plus, c'est un choix fait par des étudiants avec des parents francophones, pour interagir avec la famille et parce qu'ils ont une conscience de l'importance de la langue sur le continent (2–33). Finalement, ce professeur ajoute que pour les étudiants sud-africains blancs, la motivation pour étudier le français est en lien avec des buts d'étudier en Europe (2–33). D'après le professeur #4, les motivations initiales ne sont pas confirmées, c'est-à-dire, les étudiants qui commencent en première année ne savent pas s'ils veulent apprendre le français et les informations qu'ils ont avant de s'inscrire sont trop superficielles pour prendre une décision (2–33). Au fur et à mesure qu'ils progressent et découvrent la langue, les étudiants qui restent dans le programme s'investissent de plus en plus dans leur apprentissage, et au contraire des propos du professeur #3, les cours de littérature sont motivants et engagent davantage ces étudiants (2–34).

Les retards et l'absentéisme sont fréquents, plus fréquents dans la période de covid. D'après le professeur #4 les causes en sont multiples. D'un côté, la précarité financière joue un rôle majeur quand il s'agit du transport pour venir à la faculté, ou dans les retards ou absences

à cause du travail à mi-temps (2–35). De l'autre côté, ces problèmes ont pour cause « le manque d'implication dans les cours ou le fait de se sentir submergé par ses cours » dans lequel cas les étudiants commencent à jongler leur temps entre les épreuves les plus urgentes de toutes leurs matières (2–35). Il a parlé aussi du fait qu'une culture de travail se développe au cours des études et que c'est quelque chose qui doit être appris par les étudiants (2–35).

Les défis de l'apprentissage du FLE selon ce professeur tiennent tout d'abord à la nature de l'apprentissage d'une langue, qui est « un objet vivant », « complex[e] », et qui requiert « un investissement extraordinaire » (2–34). Au début, la mémorisation d'énormément de vocabulaire, des conjugaisons et de la syntaxe posent un problème pour les étudiants dans la compréhension des textes écrits.

Ce professeur enseigne les stratégies dans les cours (2–38). Il a parlé du fait qu'il facilite l'apprentissage stratégique en surveillant l'apprentissage actif des apprenants. En outre, quand la question a été posé directement il a répondu d'une façon presque militante :

> Ah non non non ! Ces stratégies d'apprentissage sont enseignées ! Euh, en cours de langue en première année, en deuxième année et en troisième année aussi en fait hein. C'est des choses qui sont enseignées dans les cours de langue. Il y a toujours de toute façon avec les méthodes que l'on utilise, voilà, une partie liée à la compréhension, une partie liée à la langue, une partie liée à la civilisation. Donc dans la partie liée à la compréhension et à la grammaire voilà, on enseigne les stratégies d'apprentissage, d'acquisition en fait à la fois du vocabulaire disons, des structures syntaxiques.
>
> (2–39).

Cependant, ce n'est que « certains [qui] retiennent ces structures-là » (2–39), et c'est en grande partie dû au nombre d'heures de cours limité, ainsi qu'au fait que les étudiants ont beaucoup à apprendre dans leurs autres matières, mais la langue exige un investissement beaucoup plus important (2–39). Au sujet des ateliers d'enseignement explicite des stratégies, la réponse de ce professeur a été surprenante car il a dit oui, il serait nécessaire de combler les lacunes des étudiants, parce que « C'est quand même très très important de pouvoir comprendre comment on apprend. Comprendre comment on apprend et comprendre comment est-ce qu'on comprend les choses » (2–41). Pourtant, il a dit aussi que bien de problèmes provenaient d'un manque de temps passé en dehors des cours sur l'apprentissage du français (2–39, 41, 42). Finalement, il a dit qu'il serait bénéfique dans le cadre des cours de formaliser davantage l'enseignement des stratégies (2–42).

4.2.2. Interviews avec les étudiants

Dans cette partie, les données des interviews et des questionnaires avec les étudiants sont présentées. Tout d'abord, un tableau est présenté avec les détails de l'interview et la réponse à la question d'intention de continuer les études. Ensuite, une description générale des interviews avec les deux participants dans chaque année d'étude est présentée dans le format suivant : la formation précédente et les motivations pour l'apprentissage du FLE, les stratégies les plus et les moins utilisées, ainsi que les niveaux d'auto-efficacité, des perceptions d'autonomie et de contrôle. Ces dernières données sont tirées des données quantitatives du questionnaire. Les tableaux avec les statistiques descriptives des valeurs moyennes sont présentés en annexe (§7.4.4, p. 181). L'utilisation des stratégies de chaque participant sont commentés à partir des interviews ainsi que leurs avis sur la nécessité d'apprendre les stratégies explicitement dans les cours du FLE. Finalement, leurs attitudes envers leur apprentissage sont discutées en lien avec leurs sentiments d'auto-efficacité.

D'après les catégories de l'échelle Likert, l'usage des stratégies peut être classé, faible, moyen, ou élevé selon la valeur moyenne calculée pour chaque catégorie (stratégies de rappel, cognitives… etc.) et des résultats du questionnaire. Quand les résultats du questionnaire sont décrits ci-dessous pour chaque étudiant, les niveaux indiqués dans le tableau ci-dessous sont utilisés. Les statistiques descriptives, les tableaux de données quantitatives avec les valeurs moyennes pour chaque catégorie, sont fournies en annexe (§7.4.4, p. 181).

Élevé	Toujours utilisées	4,5 à 5,00
	Souvent utilisées	3,5 à 4,4
Moyen	Quelquefois utilisées	2,5 à 3,4
Faible	Rarement utilisées	1,5 à 2,4
	Jamais utilisées	1,0 à 1,4

(Amerstorfer, 2018, p. 501 ; Oxford, 1990).

Le même modèle, une classification selon les catégories d'évaluation de l'échelle Likert pour le MSLQ, est utilisé pour classer les sentiments d'auto-efficacité et d'autonomie et de contrôle tirées des résultats du questionnaire (partie MSLQ) (Douillet et al., 2019, p. 219; Pintrich et al., 2012).

Élevé	Tout à fait vrai pour moi	6,5 à 7,0
	Me correspond fortement	5,5 à 6,4
Moyen	Me correspond assez fortement	4,5 à 5,4
	Me correspond moyennement	3,5 à 4,4
	Me correspond peu	2,5 à 3,4
Faible	Me correspond très peu	1,5 à 2,4
	Pas du tout vrai pour moi	1,0 à 1,4

4.2.2.1. Première année

Étudiant #1.1.

Longueur de l'interview	39.45
Date d'interview	22 mars 2022
Âge	19
Intention de continuer avec les études	Peut-être : « *Depending on whether I have further interest at the end of the year, I will continue to take French. If I don't, then I won't but I hate starting stuff and not seeing it through*. »

Ce participant n'a eu aucune formation précédente en français langue étrangère avant de commencer ses études à l'université de Witwatersrand. Normalement, les étudiants en première année sont des grands débutants. Les avis exprimés dans cette interview sont révélateurs parce qu'ils montrent les conceptions erronées sur ce qu'implique l'apprentissage d'une langue ainsi que les défis des étudiants grands débutants. L'étudiant #1.1. a choisi d'apprendre le français parce qu'il y avait un conflit au niveau de son emploi du temps entre sa matière principale, son '*major*', et l'espagnol qu'il voulait étudier au début. Au lycée, il a visité l'Espagne et il a essayé d'apprendre l'espagnol ; il avait alors une expérience superficielle de l'apprentissage d'une langue étrangère romane. Pourtant, dans l'interview, le participant a exprimé le désir de de rompre le lien avec ses connaissances antérieures et de créer des nouvelles modes d'apprentissage car il croit que l'apprentissage du français ne correspond pas à ses connaissances antérieures. Cette volonté de ne pas « établir des liens avec le connu » (Oxford,

1990 ; Cyr, 1998) a été surprenant car, en lien avec le socio-constructivisme, on considère l'apprentissage comme une construction sur les bases des savoirs antérieurs.

Quant aux stratégies, ses résultats du questionnaire montrent un niveau global d'utilisation[35] de stratégies faible. Les stratégies les plus utilisées sont les stratégies métacognitives, ainsi que les stratégies numériques de traduction. Ses stratégies les moins utilisées sont les stratégies cognitives et l'usage des médias. Selon le questionnaire, son niveau de sentiment d'auto-efficacité est moyen et son niveau d'autonomie et de contrôle est élevé.

Premièrement, pour les stratégies directes (de rappel, cognitives, et compensatoires), au lieu d'utiliser les stratégies de rappel énumérées par le SILL, telles que l'association des mots aux images et aux sons, cet apprenant préfère la simple répétition des mots (2–44). Ensuite, il a expliqué qu'il n'utilise pas beaucoup de stratégies cognitives, telles que la pratique de la langue – par lui-même et avec d'autres – à cause d'une mauvaise gestion de son temps d'une part et d'un évitement de prise de risque de l'autre part (2–44). Cependant, son faible usage de ses stratégies peut être accordé également au fait qu'il a ignoré des stratégies sur le questionnaire (1–48). Le fait d'avoir une connaissance si limitée des méthodes d'apprentissage semble jouer un rôle frappant dans son apprentissage de français, parce qu'il semble limité par une approche traditionnelle de traduction et de répétition. En outre il a dit qu'il a été déçu parce qu'il s'attendait à ce que la langue soit pratiquée davantage à l'oral dans les cours et qu'il n'y ait pas autant de grammaire (2–47). Il semble qu'il ne connaisse que de stratégies traditionnelles ; ainsi, au lieu d'être une expérience ludique de découverte, son apprentissage est quelque chose qu'il « doit » faire (1–46), et sa motivation est diminuée. En revanche, l'évitement de prise de risque observé dans son hésitation d'employer des nouvelles stratégies est à prendre en compte : il a aussi expliqué qu'il ne veut pas deviner ni anticiper ce qu'un interlocuteur dira parce qu'ils ne veulent pas prendre des risques, et se gêner (2–45).

De l'autre côté, quand il s'agit des stratégies indirectes (métacognitives, sociales, et affectives) l'étudiant semblait plus à l'aise. Il se peut que ses stratégies s'avèrent plus transmissible d'une matière à l'autre et l'étudiant grand débutant, sans en être conscient, les utilisait déjà, avant de commencer les études de français. Ses stratégies métacognitives sont la réflexion sur son progrès dans l'apprentissage (2–46), s'auto-évaluer, et corriger ses erreurs (2–46) car il croit que les corrections sont la manière la plus 'efficace' d'apprendre une langue (2–46). Quant aux stratégies sociales il a parlé beaucoup d'un camarade de classe qu'il voit en

[35] Voir l'annexe (§7.4.4, p. 181). Les statistiques descriptives sont présentées pour chaque étudiant interviewé.

cours et avec qui il fait du travail en binôme. Il apprécie cette camaraderie qui l'aide à se détendre. Pour les étudiants comme lui, les petits groupes et le travail en binômes, peuvent être un facteur motivationnel (2–46).

Cet étudiant pense que les ateliers sur les stratégies d'apprentissage des langues sont nécessaires, et devraient être prioritaires pour les grands débutants parce qu'il perçoit l'apprentissage de la langue comme quelque chose de complètement nouveau. Pourtant, il avoue également que les enseignants enseignent les stratégies alors que ce n'est pas toujours de façon compréhensive. Pour lui, il s'agissait d'une ouverture sur des nouvelles stratégies pour remplacer celles qui ne marchent pas pour les apprenants, « *so like, "Okay guys if this is not working in class then maybe try this out, this other strategy, out* ". » (2–48)

Quand il s'agit de son attitude et son approche envers son apprentissage, cet étudiant a quelques méconnaissances concernant l'apprentissage. En outre, les attentes qu'il a de lui-même sont très modestes et ne correspondent pas aux attentes du cours.

Pour cet étudiant tout est nouveau (2– 44, 47). Il croit qu'il faut tout apprendre d'une nouvelle façon et qu'il ne faut absolument pas essayer de faire des liens avec les savoirs antérieurs. Cette manière de penser est surprenante et serait une erreur dans la conception de l'apprentissage en général et de l'apprentissage de la langue française en particulier. Et pourtant, quand il a parlé de ses manières d'apprendre, il a été clair que l'apprenant a une approche plus métacognitive qu'il ne pense. Il voit des liens entre le français et l'anglais (2-45), et sait quelles stratégies ne sont pas efficaces pour lui (2-44). S'il n'essaie pas activement de rompre le lien entre ses savoirs antérieurs et son apprentissage du FLE, il ferait peut-être plus de progrès dans la recherche des méthodes d'étude plus efficaces, ainsi rendant son apprentissage plus efficace et ludique.

En outre l'étudiant s'estime satisfait de son progrès dans la langue. Il est venu d'une position de grand débutant au point où il peut comprendre et parler un peu (2-46). C'est ce qu'affirme l'enseignant #1 qui a dit :

> Mais ce qui se passe, c'est que, en général en première année au niveau A1 on voit des progrès très vite parce que ça commence par une table rase et puis très vite, les étudiants peuvent avoir une conversation très simple, des échanges, et donc c'est assez gratifiant pour eux en fait. (2–4).

La gratification de cette étape de l'apprentissage est motivante pour l'étudiant cependant, à cause de ses faibles attentes du niveau qu'il peut atteindre (2–47), sa priorisation d'autres matières (2–47), et en se comparant avec d'autres dans sa classe qui ont des difficultés dans

leur apprentissage (2–48), il ne fournit pas un effort supplémentaire pour maîtriser les bases de la langue. Il fait ce qui est requis pour réussir les devoirs et les épreuves mais son engagement avec la langue est minimal.

À la fin de l'interview il a cité la motivation intrinsèque et le temps passé sur la matière ainsi que les sentiments de compétence en tant que raisons de continuer les études. En revanche, l'étudiant a admis lors de l'interview qu'il n'étudie pas beaucoup hors cours, et qu'il accorde la priorité à ses matières principales (2–47), et qu'il dépend beaucoup de ses professeurs (2–47). Tandis que l'autonomie est un atout qui se développe naturellement au cours du temps, un étudiant qui est complètement dépendant de l'enseignant et qui ne fait que ce qui lui est demandé progressera plus lentement que celui avec un apprentissage autorégulé (Harris, 2002, p. 23–24 ; Oxford, 1999). Le niveau croissant de la difficulté du cours et ses attentes faibles, de son propre progrès et l'effort requis pour réussir, peuvent poser un problème pour sa motivation de continuer. Ces réflexions contradictoires de l'étudiant #1.1 mènent à croire que ses motivations d'étudier le français ne sont pas très fortes – même s'il sait qu'il faut fournir un effort supplémentaire pour réussir, il n'est pas prêt à le faire.

Les contradictions peuvent aussi être expliquées par un manque de motivation intrinsèque : il a dit, *« I was like let me check this out and see how it goes* » (2–46) ce qui montre un moindre investissement personnel dans l'apprentissage. Il a parlé également du fait qu'il est satisfait avec ses progrès parce qu'il ne s'attendait pas qu'il comprendrait tout (2–47), mais qu'il est quelquefois déçu par ses progrès lents qui ont un impact sur son estime de soi (2–48). Au contraire, il a admis : « *There's barely an occasion where I spend time with French content outside of the French classroom* » (2–48). Cette idée de motivations, perceptions, et comportements contradictoires est discutée davantage dans le cinquième chapitre.

Étudiant #1.2.

Longueur de l'interview	48.13
Date d'interview	1 avril 2022
Âge	18
Intention de continuer avec les études	Peut-être : « *I want to see how well I do in the course before I make a decision to continue my studies in the course. I would also like to assess if I become more fluent in French.* »

Cet étudiant n'avait aucune formation en FLE avant ce cours à part le fait d'avoir appris les salutations des amis qui apprenaient le français au lycée (2–50). Cependant, il a essayé auparavant d'apprendre le norvégien et le coréen, et a donc une expérience dans l'apprentissage des langues étrangères. Au contraire du premier étudiant, cet étudiant a une bonne compréhension de ce qui est requis quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue. En revanche, ses attentes de maîtrise et une focalisation sur sa performance mesurée par ses notes semblent être irréalistes pour le niveau d'étude en première année.

La différence entre les méthodes et les attitudes des deux étudiants de première année rappelle l'hétérogénéité des apprenants et le fait que rien ne peut être pris pour acquis quand il s'agit des généralisations sur le niveau de préparation à l'université et les conceptions d'apprentissage très différentes des apprenants à l'université.

Les résultats du SILL montrent que le niveau global d'utilisation des stratégies de l'étudiant #1.2. est faible. Les stratégies les plus utilisées sont les stratégies métacognitives, et les stratégies numériques de traduction. Les stratégies les moins utilisées sont les stratégies sociales et l'utilisation des médias. Selon les niveaux cités ci-dessous (§4.2.2. ; Douillet et al., 2019, p. 219; Pintrich et al., 2012) les résultats du questionnaire montrent que son niveau d'auto-efficacité est moyen et son niveau d'autonomie et de contrôle est élevé.

Le score pour les stratégies de rappel pour cet étudiant est faible car il n'utilise qu'une stratégie régulièrement – d'associer le nouveau mot à une image mentale. Il n'aime pas les autres stratégies de rappel mentionnées sur le SILL. Ces stratégies comprennent les rimes, les cartes-éclairs ou selon Cyr (1998, p. 32) et Oxford (1990) « reproduire physiquement une action ou la relier à une sensation physique ». Ce résultat est important parce que l'étudiant, tandis qu'il n'utilise pas de stratégies *variées*, utilise la stratégie la plus efficace pour lui. Cela montre qu'un score élevé sur le SILL ne correspond pas fidèlement à une utilisation 'intelligente' des stratégies mais à une utilisation fréquente des stratégies variées et ne signale pas non plus un meilleur apprentissage mais tout simplement un apprentissage plus varié. Cet étudiant a très peu de stratégies qu'il aime utiliser et sur lesquelles il a beaucoup réfléchi. Quand il s'agit des stratégies cognitives par exemple, il ne veut pas faire des résumés des points grammaticaux parce qu'il n'a pas encore tout compris, et préfère donc de tout recopier (2–52). Cet étudiant préfère comprendre les concepts profondément même s'il le trouve chronophage (2–51-2). Ceci renvoie au concept de la mémoire et les différences entre la mémoire déclarative (des connaissances explicites) et la mémoire procédurale (des connaissances implicites) évoquées dans le premier chapitre concernant les défis d'apprentissage du français langue

étrangère (Pellegrino, 2020). L'apprenant a une bonne compréhension du fonctionnement de la mémoire qui est peut-être lié à son parcours dans l'apprentissage d'autres langues. Les automatismes sur les niveaux de compréhension de base prennent énormément de temps et de répétitions. Cet apprenant, ainsi que l'étudiant #1.1 sont tous les deux conscients de leurs lacunes et ce qu'ils vont devoir apprendre pour avoir une réelle compétence de communication. Cependant, l'étudiant #1.2. semble être prêt à fournir cet effort. Il se peut que sa motivation intrinsèque (2–50) et instrumentale (2–50) joue un rôle sur l'effort fourni. Ce thème est discuté davantage dans le chapitre V.

Quant aux stratégies indirectes, cet apprenant utilise beaucoup de stratégies métacognitives. Dans l'interview, il est devenu vite évident que cet apprenant réfléchit beaucoup sur ses manières d'apprendre (2–55), par exemple ; il a dit qu'il n'aime pas utiliser les cartes-éclair (2–50) mais aime répéter les mots en les imaginant, et en les écrivant et réécrivant. Il fait également des liens entre son apprentissage du français, d'autres langues étrangères, et l'afrikaans, une langue locale qu'il a apprise au lycée et qu'il considère comme une langue étrangère. Il a expliqué qu'il s'est autoformé en norvégien et en coréen avec les applications comme Duolingo et Youtube, où il cherche des vidéos réalisées par des apprenants d'une langue cible sur leurs méthodes d'apprentissage de ces langues (2–50).

L'apprenant pense qu'il est nécessaire d'apprendre les stratégies dans un cours de langue parce qu'elles rendent l'apprentissage moins intimidant (2–57). En outre, il a réfléchi sur une expérience de formation antérieure en Afrikaans où les stratégies l'aidaient beaucoup. Les ateliers seraient une priorité pour lui s'ils étaient offerts. Il a remarqué qu'il trouvait l'apprentissage de l'afrikaans extrêmement désagréable avant qu'un professeur au lycée lui a enseigné comment il fallait apprendre et ce qu'il fallait faire pour réussir dans son apprentissage et dans le cours. Ces conseils ont changé sa conception de la langue et de l'apprentissage entièrement et l'étudiant dit qu'il a réussi après l'intervention du professeur. Ce type d'intervention a été formalisé par Harris (2002) et renvoie au but de la présente étude dans le soutien des étudiants en difficulté. Quand il s'agit de l'apprentissage des stratégies, il semble que cela peut élever la motivation des étudiants. Le témoignage de cet étudiant affirme la valeur d'une telle intervention pour les étudiants de première année.

Ses motivations semblent venir de sa fascination pour l'apprentissage des langues étrangères et un désir à long terme d'apprendre le français en particulier (2–50). Il a affirmé : « I've always been like, '*I wanna learn French' like I've been telling myself, 'I'm gonna learn French, I'm gonna learn French'* ». De plus, il a cité un but instrumental évident dans son orientation vers

une carrière dans les relations internationales avec des aspirations de travailler à l'ONU (2–50).

Malgré son expérience dans l'apprentissage des langues étrangères, l'étudiant #1.2. a des moments de sentiments d'auto-efficacité très faibles. C'est une personne timide et quelqu'un qui n'aime pas trop les prises de risques (2–53). Les propos de l'étudiant #1.1, « *I don't want to make a guess and be wrong* » (2–45) sont reflétés par l'étudiant #1.2 quand il s'agit de la progression du cours : « *I feel like I start to get a little bit more nervous about making mistakes with the language, not getting it right and like perfect like from the get-go when there's things like assessments* » (2 –53). L'évitement des risques a un impact négatif sur son apprentissage car il ne communique pas avec d'autres apprenants (2–56) et évite l'interaction et des stratégies sociales dans la résolution de ses tâches langagières. L'évitement de prise de risque est une tendance chez bien d'étudiants et est relevé comme un thème de discussion au chapitre V. En outre, l'étudiant ne veut pas continuer s'il ne réussit pas, parce qu'il est conscient de la difficulté croissante des cours (2-55).

4.2.2.2. Deuxième année

En deuxième année, les étudiants qui ont été des grands débutants en première année rejoignent ceux qui ont étudié le français avant, au lycée ou ailleurs. Cette année d'étude est alors la plus hétérogène. À la fin de cette année ils sont censés atteindre un niveau A2 en français. Les deux étudiants interviewés ont étudié le français au lycée.

Étudiant #2.1

Longueur de l'interview	41.04
Date d'interview	5 mai 2022
Âge	18
Intention de continuer avec les études	Oui : « *I enjoy the language and I am motivated to become fluent in reading, writing and pronunciation/speaking. I believe continuing the study will help achieve that.* »

Cet étudiant, est passionné par la langue française mais n'a pas pu dire, concrètement, pourquoi il l'étudie ce qui indiquerait une motivation intrinsèque. En effet la notion instrumentale, le fait que le français soit valorisé dans le monde des relations internationales est secondaire pour lui (2–59). Il avait étudié le français au lycée pendant cinq ans et il a repris ses études en français

en deuxième année universitaire pendant qu'il était dans sa première année à l'université. Il a eu aussi une formation antérieure en allemand.

Les résultats de son questionnaire révèlent un niveau global d'utilisation des stratégies élevé, avec les stratégies les plus utilisées étant les stratégies métacognitives telles que se corriger (2–60), évaluer son progrès (2–60), et se fixer des buts (2–61), ainsi que les stratégies numériques de traduction automatique (2–62). Les stratégies les moins utilisées sont les stratégies sociales et l'usage des médias. Les niveaux d'auto-efficacité et d'autonomie et de contrôle sont élevés, ce qui est évident dans la transcription de son interview où il a parlé du fait qu'il est fier de son progrès en français (2–60).

Dans l'interview, cet étudiant a fait beaucoup référence à son apprentissage du français au lycée, et à ses professeurs au lycée (2–59, 60, 61, 62). Son apprentissage n'était pas seulement des stratégies directes telles que les stratégies de rappel (les cartes-éclair 2–59) ou des stratégies compensatoires (deviner 2–60) mais également des manières d'apprendre, et une approche à l'apprentissage. Parmi les stratégies apprises au lycée étaient les cartes-éclair (2–59-60), deviner (2–60), écrire ses erreurs dans un carnet pour les réviser plus tard (2–60). Les stratégies indirectes apprises au lycée ont été les stratégies affectives telles qu'essayer de se détendre (2–61), et utiliser les dictionnaires de contexte en ligne (2–62). Il y avait, cependant, plusieurs stratégies développées seules : la formation des liens entre anciennes et nouvelles connaissances (2–59), lire les recettes en français (2–61), et lire les livres en français (2–62) – toutes les stratégies cognitives.

Il manifestait une approche de l'apprentissage très réfléchie et a été très content de son progrès en français (2–60). Cet étudiant accorde beaucoup d'importance à l'aspect socio-affectif de l'apprentissage et étudie de façon ludique. Il joue avec la langue ; il s'amuse avec ses sonorités et apprend à cuisiner en utilisant les recettes en langue française (2–61). Il a beaucoup parlé du rôle de l'enseignant et la mesure de ses performances universitaires dans ses résultats/notes pour se motiver. Il a atteint la confiance avec laquelle il a pu dire dans l'interview : « *I do feel like I have a system going for me* » (2–63).

Quant à la question de la nécessité d'enseigner les stratégies à l'université, il a estimé que l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues serait bénéfique pour les grands débutants et il a mentionné l'apprentissage des techniques d'écriture pour les dissertations pour pouvoir mieux structurer son travail (2–63). Cependant, quand on lui a demandé si les étudiants universitaires arrivent à l'université préparés à apprendre une langue étrangère, il a accordé, tout d'abord, la réussite dans les cours du FLE à un talent naturel pour

l'apprentissage des langues qu'il estime posséder (2–62). En deuxième lieu, il a dit qu'il pense que les étudiants sud-africains sont 'conditionnés' à apprendre une langue étrangère parce qu'ils apprennent dès leur plus jeune âge les langues locales et qu'ils peuvent se servir des mêmes stratégies d'apprentissage pour apprendre les langues étrangères à l'université (2–62).

Comme l'étudiant #1.2. les notes sont pour l'étudiant #2.1. une mesure concrète de sa compétence dans la langue et contribuent à son sentiment d'auto-efficacité (2–61). Pour lui, les notes mesuraient sa réussite dans l'apprentissage de la langue et il a mentionné que quand il atteint un but qu'il s'est fixé, c'est l'occasion pour lui de se récompenser, pour s'encourager (2–61). Il a mentionné aussi qu'il y avait un saut dans ses notes à l'université (2–61). Il semble que cela pourrait aussi être accordé à son expérience dans l'apprentissage et à la répétition des anciens concepts au début de l'année quand cette interview a eu lieu.

Même si l'étudiant a montré une motivation élevée dans l'interview, quelques contradictions ont apparu qui ont démontré un manque de prise de conscience sur sa propre expérience d'apprentissage. Malgré sa confiance dans ses propres méthodes d'apprendre, l'étudiant a également parlé d'une utilisation habituelle et irréfléchie de la traduction automatique, et d'un corpus linguistique parallèle : *Linguee*. Par exemple, il a expliqué qu'il n'utilise pas le contexte d'un passage pour deviner le sens d'un mot qu'il ne comprend pas et préfère la traduction (2–60). Pour ce dernier, il s'agit d'une traduction de courtes phrases. En outre, il a mentionné qu'il aimait beaucoup son expérience d'apprentissage au lycée jusqu'à l'arrivée d'un professeur qui le rendait conscient de ses erreurs en français, et qui, dans un effort de les éradiquer, lui faisait les écrire dans un petit cahier. Au contraire, même s'il a dit qu'il n'aime pas les méthodes de son enseignant au lycée, l'étudiant #2.1 les utilise encore, telle que le petit cahier pour les erreurs (2–60). Cette contradiction fait croire qu'il y a deux causes possibles ; l'étudiant n'a pas d'autres manières de réviser ses erreurs et choisit celui-ci par défaut, ou l'étudiant, conscient du bon fonctionnement de cette stratégie l'emploie encore, même si elle le rend anxieux ou diminue ses sentiments d'auto-efficacité. Ces contradictions entre son témoignage de ses perceptions et son propre comportement indiquent comment un participant peut réagir dans les interviews, ayant « tendance à donner des réponses qui contribueraient à lui donner un certain prestige, à lui éviter d'être mal jugé (Il présentera ainsi une certaine façade) » (Aktouf, 1987, p. 99). Cependant, comme discuté au Chapitre V, il semble que cette tendance n'est pas limitée aux interviews, et en lisant la transcription de cette interview, il est clair que l'interviewé se sentait libre de discuter de son expérience.

Étudiant #2.2

Longueur de l'interview	41.28
Date d'interview	11 mai 2022
Âge	20
Intention de continuer avec les études	Oui : « *I wish to do my masters in translation and I want French to be my alternative language. I also have a long-term goal to be fluent in French* ».

Cet étudiant a une motivation intrinsèque et des objectifs d'apprentissage clairs. Il veut maîtriser la langue française et parler couramment (2–69). Il a appris le français pendant cinq ans au lycée mais a repris ses études de français pendant sa première année à l'université. Il s'est intégré dans la première année d'études de français (2–65). Les étudiants expérimentés ne sont pas censés recommencer au niveau débutant à l'université, mais cet étudiant est un exemple de ce qui se passe parfois, et ce qui contribue à l'hétérogénéité du public en première année. Il avait alors un avantage en termes d'expérience d'apprentissage et des années de renforcement des concepts qui participent à la mémoire procédurale. Il se présentait comme un étudiant motivé, confiant en lui-même, autonome, et mûr.

Son niveau global d'utilisation des stratégies mesuré par le questionnaire est élevé, avec les stratégies les plus utilisées étant les stratégies métacognitives, comme se corriger (2–67), prêter attention quand quelqu'un parle (2–67), découvrir comment apprendre la langue (2–67), et chercher des interlocuteurs francophones (2–68). Pour les stratégies numériques, celles les plus utilisées sont la traduction automatique (2–68). Les stratégies les moins utilisées sont les stratégies affectives telles que se récompenser (2–68) ou écrire ses sentiments dans un journal intime (2–68), et les stratégies cognitives en ligne telles que la recherche des points de grammaire ou les exercices de grammaire en ligne. Ses niveaux d'auto-efficacité et d'autonomie et de contrôle, mesurés par le questionnaire sont très élevés.

Il y a plusieurs stratégies que cet étudiant croit avoir développé lui-même mais qui semblent être le fruit d'un long parcours en français (les images mentales, une stratégie de rappel (2–65), trouver les « patterns » (2-67) et décortiquer le sens des mots (2–67) – les stratégies cognitives, regarder les médias en français (2–68) – les médias. Il a dit, presque les échos des paroles de l'étudiant #2.1 : « *I just know how to study for things and I've been with the language for years so I've, I just, you know, I've kind of stuck through and I want to*

continue forward. Yeah. » (2–66). Son apprentissage stratégique est quelque chose qu'il a développé pendant des années d'étude et il a des méthodes d'apprentissage bien établies, non-seulement dans le FLE mais aussi dans son apprentissage en général.

Pour ce qui concerne les stratégies sociales, il pratique le français avec les locuteurs natifs (2–65) et essaie de s'ouvrir à la culture francophone (2–68). Il avoue que sa proximité avec des amis francophones qui l'aident est un avantage et que le fait qu'il a étudié le français au lycée l'aide aussi (2–65). L'apprentissage pour l'étudiant #2.2. est ainsi devenu moins académique et plus un outil de communication avec ses amis francophones (2–68). La transition qui éloignait l'étudiant des exercices strictement académiques et qui le rapprochait de la communication authentique semble l'aider à trouver une motivation supérieure à celle de ses camarades de classe (2–66). Il est entré dans une perspective actionnelle authentique et le fait que son apprentissage du français appartient à son domaine personnel le motive davantage (Conseil de l'Europe, 2001, p. 41). Il a dit qu'il se sent compétent et motivé parce qu'il a des buts de maîtrise (Berger, 2012) et de communication et un fort désir d'apprendre et de communiquer en français (2–69, 70). Au-delà des stratégies d'apprentissage, pour cet étudiant, la motivation de continuer ses études est liée à la communication quotidienne en français. Pour faciliter la motivation des apprenants à la Wits, les partenariats avec les institutions francophones locales seraient avantageux. Il sera intéressant de voir les résultats à long terme de la collaboration récente avec l'Alliance française sur la motivation des étudiants à la Wits.

Quand il s'agit des ateliers, cet étudiant a dit qu'il y a une place pour l'apprentissage explicite des stratégies d'apprentissage des langues, mais qu'il ne faut pas prendre toute la place dans les cours (2–70). Il pense que les stratégies sont importantes, et tout type de stratégie, ayant développé lui-même, ses propres manières d'apprendre. Cependant il pense que c'est à chaque étudiant de développer ses propres techniques d'apprentissage. Les stratégies sont importantes mais selon lui, les buts sont les plus importants dans le développement des compétences (2–70-1). Cet apprenant pense qu'un raisonnement clair et une motivation intrinsèque sont les facteurs les plus marquants quand il s'agit d'une intention de continuer (2–70-1). Ce thème a été relevé dans la discussion des données quantitatives ci-dessous et est repris dans le cinquième chapitre.

Cet étudiant a eu des difficultés dans son parcours d'apprentissage, mais ses difficultés ne semblent pas avoir atteint son sentiment d'auto-efficacité. Il a dit que le français semblait venir 'naturellement' mais comme l'étudiant progressait, la grammaire et l'expression orale sont devenues plus difficiles (2–65). Ce commentaire évoque le parcours en français pour bien des

étudiants. En première année on voit que les apprenants progressent vite mais quand la difficulté monte, ils ont besoin d'une motivation intrinsèque ou concrètement instrumentale et des stratégies métacognitives pour pouvoir persévérer par rapport aux difficultés (Barbeau et al., 1997), particulièrement quand il s'agit de la vulnérabilité que l'apprentissage requiert (Arnold, 2011). Il est aussi important à noter que pour cet étudiant, la difficulté montait *graduellement* (2–65), et il a étudié le français pendant cinq ans et puis est entré dans les études universitaires en français en première année. Pour les étudiants qui commencent à étudier le français à l'université, ils doivent atteindre le même niveau en un an, au lieu de ses six ans d'étude. Les professeurs ont fait la même observation quand il s'agit du progrès accéléréen première année, et le fait d'être confronté à la difficulté montant en deuxième et troisième année. Cet étudiant a accordé sa persévérance à sa motivation intrinsèque (2– 66, 69), mais on peut se demander si son parcours prolongé ne l'a pas outillé et donné confiance en lui-même pour se persévérer face à la difficulté progressive des cours en français à l'université ?

Quand on considère les attentes de l'étudiant #2.2., son objectif principal pour ses études de français est la maîtrise, et il veut étudier éventuellement un master en traduction. Malgré ses sentiments occasionnels de gêne, il cherche toujours des retours des professeurs, la bonne manière de s'exprimer, et les bons mots à employer (2–66, 67, 68). Pour lui, l'apprentissage du français est devenu une expérience de communication plutôt que d'apprentissage académique, parce qu'il veut améliorer son expression au-delà du cadre académique (2–68). Sa motivation est une motivation intrinsèque

> *I want to be able to speak French and that just um, it's an intrinsic motivation, it doesn't need any external reward so um I think that's what contributes to self-efficacy. I trust that, you know, this is what I want so I'll do it. I don't need to kind of push myself to do it, it's something that I want to do.*
>
> *(2–69).*

En outre, il a mentionné qu'il se sent très motivé par rapport à ceux dans son cours qui étudient le français et ne savent pas pourquoi ils l'étudient :

> *From what I've heard, people just take it because, you know, they didn't know what else to take, and um…but yeah, I can't say who most amongst my class, where do they fall under, but I think there's a mix between the two of motivated and you know, just doing it to get by.*
>
> *(2–110)*

Ce commentaire évoque un sentiment partagé par les enseignants quand ils remarquent que beaucoup d'étudiants « essaient la langue » (2–1), quelque fois parce qu'ils la trouvent « sexy » (2–24) et d'autres « […] qui arrivent en français sans savoir trop si... c'est ce qu'ils veulent

faire, déjà sans savoir qu'ils peuvent prendre le français » (2–33). Le français, étant une discipline minoritaire, attire peu d'étudiants, et parmi eux, plusieurs ne savent pas concrètement pourquoi ils veulent l'apprendre à l'exception d'une compréhension superficielle de la réputation internationale de la langue et de son prestige. Il y a, bien sûr, d'autres pour qui la motivation pour les études en français est « plutôt secondaire » (2–11), qui veulent l'étudier en conjonction avec d'autres matières complémentaires telles que les relations internationales pour des raisons instrumentales. Cet étudiant, cependant, semble prioriser les études en français et ses buts de maîtrise (2-68), et pour lui, la récompense est la réussite dans la langue, la gratification de bien parler ou écrire, *« I think doing well itself is the reward or the treat. [Laughs] yeah* » (2-68), ce qui signale une motivation intrinsèque.

4.2.2.3.Troisième année

À la fin de la troisième année les étudiants sont censés atteindre un niveau B1 en français. Les deux étudiants interviewés ont étudié le français au lycée.

Étudiant #3.1

Longueur de l'interview	35.04
Date d'interview	31 mars 2022
Âge	21
Intention de continuer avec les études	Oui : « *It is something I have been advised to continue to study as it will be beneficial for my future career. I also generally enjoy speaking and learning the language*.».

Ce participant est en troisième année de français mais il a commencé ses études en deuxième année à l'université. C'est souvent le cas que ceux qui continuent jusqu'à la troisième année à l'université l'ont étudié au lycée. Ayant vécu en France pendant quatre ans, il a appris le français en immersion. Il est allé à un collège international où l'instruction était en anglais, avant de rentrer en Afrique du Sud où il a continué avec ses études en FLE de grade 10 à 12, les trois dernières années de lycée en Afrique du Sud. Sa motivation de continuer avec ses études en FLE venait des conseils d'un professeur à Paris et, il semble, d'une vue plus cosmopolite du monde et de la valeur de la langue française à l'étranger qu'il a acquis pendant son séjour (2–72). D'après lui, si un étudiant ne sait pas concrètement pourquoi il veut étudier la langue, il ne continuera pas (2–75). Il pense que pour améliorer la motivation des étudiants,

il faut les informer davantage de l'utilité de la langue et des opportunités disponibles à eux s'ils continuent avec le français.

D'après les résultats du questionnaire, son niveau global d'utilisation des stratégies est moyen, avec les stratégies les plus utilisées étant les stratégies métacognitives telles que se fixer les buts (2–74), prêter attention (2–74), chercher des occasions de pratiquer le français (2–74), les stratégies sociales telles que demander de l'aide (2–73) et pratiquer avec ses camarades de classe, et les stratégies cognitives en ligne. Ses stratégies les moins utilisées sont les stratégies compensatoires et l'usage des médias. D'après le questionnaire, ses niveaux d'auto-efficacité et d'autonomie et de contrôle sont élevés.

Son approche à l'apprentissage est fortement liée aux stratégies qu'il a apprises en cours et il suit les conseils des professeurs de façon très sérieuse. Quand il s'agit des stratégies directes (de rappel, cognitives et compensatoires) cet étudiant a une approche assez traditionnelle de l'apprentissage, qui consiste en la répétition à voix haute et à l'écrit (2–73), la mise en contexte (dans une phrase) des nouveaux mots (2–73), la traduction vers l'anglais, et la lecture des romans (2–76). Il a dit qu'il n'aime pas les cartes-éclair parce qu'il ne les a jamais utilisées (2–73). À ce niveau d'apprentissage, si l'étudiant n'utilise pas certaines stratégies, il est peu probable qu'il trouvera d'autres nouvelles stratégies si elles ne sont pas présentées en cours parce que l'étudiant est devenu confortable avec ses propres méthodes. Par exemple, il n'utilise pas de jeux pour s'entrainer au français, parce que , « *I never really, like played games in French and cause I never, I don't think hmm we were ever like taught that method. I feel like if I was taught that method, I would have used it but um, I know it could be helpful* » (2–74). En outre, quand il s'agit de la traduction automatique, l'étudiant #3.1 a dit qu'il ne connait pas d'autres outils que Google Translate (2–73). De plus, quand on lui a demandé s'il connaissait des alternatifs à Google Translate, il a dit non (2–74), et plus tard dans l'interview, il a affirmé en réponse aux questions concernant les dictionnaires de contexte : «*[…] I've never really heard of what a context dictionary is* […] *I've never really been introduced to one* » (2–74). Ayant dit cela, cet étudiant utilise les méthodes traditionnelles et il semble que ces méthodes contribuent à un certain évitement de risque parce qu'elles sont connues et 'sûres'. Par exemple, il n'aime pas décortiquer les mots pour les comprendre ni d'inventer les mots en français parce qu'il préfère demander ou rechercher plutôt qu'apprendre un mauvais mot (2–73). Il n'aime pas non plus anticiper ce que son interlocuteur va dire. Même si c'est possible, il préfère écouter attentivement (2–74). L'étudiant #3.1 a appris le français à son école internationale en France. Pourtant, il a dit qu'il a appris plus en jouant au basketball avec ses

amis où il était « *forced* » – obligé – de socialiser avec ses camarades (2–72). Quand on considère ses commentaires sur son approche qui est 'traditionnelle' et qui évite la prise de risque, il est évident que cette situation lui a donné une opportunité de s'exprimer – de devoir pratiquer la langue.

Les résultats du questionnaire de l'étudiant #3.1 montrent qu'il a des sentiments d'auto-efficacité élevé et cela a été apparent dans l'interview. Il a dit qu'il connait quelles stratégies il aime utiliser et il s'engage de fournir l'effort nécessaire pour atteindre les résultats qu'il veut parce qu'il a des buts clairs, il aime le français et il profite de ses cours (2–72,75). Il y a un lien pour cet étudiant entre ces derniers éléments, sa métacognition, sa réflexion sur son propre apprentissage et ce qui est requis, conjointement à sa motivation intrinsèque d'étudier le français. De plus, les capacités qu'il a développé dans son parcours d'apprentissage contribuent à ses sentiments élevés d'auto-efficacité. Selon lui, une solution au manque d'auto-efficacité chez les étudiants à l'université serait de séparer les étudiants qui ont déjà étudié le français au lycée de ceux qui n'ont pas. Mais il avoue qu'étant donné la taille des cours, ce ne serait pas pratique (2–76). Tout comme les étudiants en deuxième année, cet étudiant a eu une formation à long-terme en français et il est conscient de l'avantage des années de répétition des concepts sur ses perceptions d'auto-efficacité. En outre, il a parlé de la difficulté d'apprendre le français à l'université, du fait que le niveau est plus avancé et sans une formation au lycée, il devient très difficile de s'habituer au rythme avancé des cours et de comprendre le contenu (2–75-6). Il faut, cependant, mentionner qu'il a commencé en deuxième année et donc ne sait pas exactement ce qui est appris en première année.

Quant à l'enseignement des stratégies, cet apprenant pense qu'un cours d'initiation aux stratégies peut être utile pour initier les grands débutants aux méthodes d'apprentissage mais qu'il ne doit pas continuer tout au long de l'année (2–75). Il pense que les stratégies de mémorisation sont importantes pour les grands débutants de français. Selon lui, la formation en français joue un rôle très important. Il a dit que si un étudiant n'a pas eu de formation antérieure, il se peut qu'il se compare aux autres étudiants et son auto-efficacité soit diminué (2–75). Il a parlé de sa propre expérience, ayant étudié l'italien en première année en tant que grand débutant et, selon lui, sans motivation intrinsèque (2–75) ou ses notes ont baissé. En outre, il a remarqué quand il était en deuxième année il y avait une distinction claire entre ceux qui avaient des buts clairs pour leur apprentissage et ceux qui n'en avaient pas, mais également qu'il y avait une distinction entre les niveaux d'auto-efficacité de ceux avec une formation antérieure en français et ceux qui n'en avaient pas. Ces remarques confirment ce que dit Berger (2012) sur les buts et de Pellegrino (2010) et Billières (2016) sur la mémoire déclarative. En

d'autres termes, l'étudiant #3.1 a parlé de l'importance des stratégies et des années de renforcement dans leur influence sur les sentiments d'auto-efficacité, mais également de la nécessité de la motivation intrinsèque dans la réussite aux études en français.

Cet étudiant a une perspective mûre sur son apprentissage. Il est content avec son progrès dans la langue mais reste conscient de ses lacunes (2–76). Malgré ses années d'expérience, il dit que les cours sont encore difficiles mais qu'il peut se débrouiller (2–76). Il a des attentes réalistes de sa performance dans la langue.

Étudiant #3.2

Longueur de l'interview	54.01
Date d'interview	30 avril 2022
Âge	24
Intention de continuer avec les études	Oui : « *My goal is to become a French teacher. So in a way, I will always be learning French, so I will continue my studies at the Alliance Française maybe.*».

Cet étudiant était sincèrement passionné par la langue française. Malgré sa passion pour la langue, à l'heure de l'interview l'étudiant semblait assez découragé et déçu par ses progrès. Ce participant a vécu et travaillé en France. Il avait une formation en FLE avant de partir en France, ayant étudié la langue au lycée. L'étudiant a fait preuve d'une motivation élevée : il suivait les médias francophones, et les situations dans lesquelles il pouvait interagir avec des francophones.

Son niveau global d'utilisation des stratégies sur le questionnaire est moyen, avec les stratégies les plus utilisées étant les stratégies compensatoires telles que « deviner intelligemment » (Cyr, 1998, p. 32 ; Oxford 1990), ou inventer des mots (2–80), et les stratégies numériques de traduction automatique (2–83). Ses stratégies les moins utilisées sont les stratégies de rappel et les stratégies numériques cognitives. Son niveau d'auto-efficacité est bas et son niveau d'autonomie et de contrôle est moyen.

Quand il s'agit des stratégies les stratégies les moins utilisées pour cet étudiant, les stratégies de rappel, cet étudiant précise, qu'« avant » il mémorisait les mots d'une façon méthodique (2–78), en les écrivant et réécrivant. Cette stratégie est quelque chose qu'il a appris en grade 8 au lycée (2–79). L'autre stratégie qu'il a utilisée, et qu'il a apprise au lycée, a été de mémoriser les mots en les associant à une image (2–79). Il y a deux parties de cette remarque

qui sont importantes. Tout d'abord elle signale qu'à un certain moment dans son apprentissage, l'étudiant a commencé à apprendre les nouveaux mots dans une nouvelle façon. Il a dit que maintenant, il demande une fois le sens du mot et peut s'en souvenir (2–78). Deuxièmement, les deux stratégies qu'il utilisait pour mémoriser les mots étaient apprises au lycée. C'est le même cas pour l'étudiant #3.1 qui s'est habitué à une certaine manière d'apprendre.

Son approche à son apprentissage du FLE est fortement liée aux stratégies enseignées par les professeurs et les interlocuteurs avec lesquels l'étudiant avait interagi dans son parcours. Sa stratégie de lecture principale, de faire une première lecture brève avant de regarder plus proche, est quelque chose qu'il a appris d'une autre matière (2–79), et il continue sa lecture en français sans chercher chaque mot parce que c'était conseillé par quelqu'un : « *Cause someone once told me that if I look up every word that I don't know, I'll just get overwhelmed which is what always happens* » (2–79). Ensuite, utiliser les périphrases est une stratégie qu'il a été enseigné quand il habitait en France parce que cette stratégie a été recommandée par une professeure (2–80). Il est intéressant aussi que l'étudiant a remarqué « *I'm very grateful for that.* » (2–80). Quand il parlait de la situation dans laquelle il se trouvait lorsque son interlocuteur lui a instruit de se calmer, il semble que cette stratégie était plus qu'une stratégie compensatoire et devenait une manière de se détendre. Une autre stratégie à laquelle l'étudiant #3.2 a recours est jouer au Scrabble en français, car sa famille d'accueil lui a enseigné à le faire (2–83). C'est une stratégie qui le lie à son expérience en France, qui, pour lui est nostalgique, et qui est ludique. Finalement, une stratégie de rappel qu'il utilise et qu'il a été enseignée est un petit carnet pour écrire le nouveau vocabulaire, mais il avoue qu'il n'y retourne jamais (2–78). Ceci est important quand on considère l'enseignement de trop de stratégies que l'étudiant n'utilisera pas ou qu'il utiliserait de manière incomplète et sans suivi (Harris, 2002, p. 28). Il se peut que l'action seule d'écrire le mot l'aide à s'en souvenir (stratégie de rappel d'Oxford (1989)).

Quant aux stratégies cognitives, l'apprenant ne lit pas pour le plaisir en français (stratégie cognitive) parce qu'il se décourage quand il lit en français. Il trouve qu'il ne comprend pas beaucoup et arrête de lire (2–79). Ce dernier est bizarre parce que le niveau de production orale en français de cet étudiant est assez élevé. Tout d'abord, il semblait que ce point renvoie à son faible niveau d'auto-efficacité. Cependant, ce qui donne un indice un peu plus clair est le fait que l'étudiant ne lisait pas en tant qu'enfant et n'avait pas de livres à la maison (2–79). Il est important, alors, de reconnaître que même si l'étudiant est très avancé dans son éducation, les bases apprises à la maison, à l'école (l'étudiant #2.2 parle d'avoir appris

à utiliser les cartes-éclair à l'école), et au lycée, ont une importance considérable dans les façons d'apprendre à l'université.

L'étudiant #3.2 pense que l'enseignement explicite des stratégies serait avantageux parce qu'il croit que les stratégies facilitent l'apprentissage. Il pense qu'une trentaine de minutes sur les deux heures de cours devrait être consacrée à la méthode d'apprentissage (2–85). Cet étudiant – il faut préciser qu'il n'a pas étudié en première ni en deuxième année à l'université de Wits – a dit qu'il n'a appris aucune stratégie d'apprentissage à l'université (2–143), mais croit que les stratégies sont essentielles dans l'apprentissage d'une langue, parce qu'elles améliorent ses compétences et son niveau d'auto-efficacité et ainsi, la motivation :

> *It makes it a lot easier when you have those strategies. You know? I don't know. Those strategies help us. I don't know why they're not blasted at us all the time because they help us, and when we do good it motivates us to stay but when you do bad you're like obviously this is not for me and you want to leave. So I think ja, strategies are so important.*
>
> *(2–85)*

Il a fait la remarque qu'au lieu de diminuer l'autonomie, l'apprentissage des stratégies augmente l'autonomie et l'auto-efficacité, et qu'avec cela, les étudiants n'auront pas tant de recours aux stratégies négatives telles qu'une dépendance de Google Translate (2–86). Quand interrogé davantage sur le sujet de l'enseignement et des évaluations, l'étudiant a précisé que le plus important pour lui est de se sentir bien préparé pour ses évaluations, ayant eu suffisamment d'accompagnement dans le cours pour passer les épreuves, « *And ja just pretty much that I enjoy French when I'm prepared for it. Like if…, I mean I enjoy getting graded. I don't mind getting graded as long as we get prepared properly. Eish* » (2–82)

Malgré ses connaissances avancées en FLE, cet étudiant a eu, à l'heure de la complétion du questionnaire et dans l'interview, des sentiments très faibles d'auto-efficacité. Il semble avoir dédié beaucoup de temps et d'effort aux études de français mais sent que ses compétences sont encore insuffisantes.

Le fait que ce facteur joue un rôle important dans le parcours d'apprentissage de l'étudiant est clair. L'apprenant a dit qu'il a décroché du français en troisième année dans son ancienne université parce qu'il se sentait débordé avec tout ce qu'il fallait faire (2–78). Ceci est une indication de l'importance de s'estimer capable dans les études. De l'autre côté, il faut accepter que les étudiants, même ceux qui sont motivés et apprécient le français, ne le choisissent pas en tant que matière principale parce que ce n'est pas toujours un choix, comme

l'a dit le professeur #2 « porteur », pas seulement financièrement mais quelquefois dans les choix de carrières complémentaires.

En premier lieu, l'étudiant semblait se sentir frustré par le fait qu'il n'utilise pas les stratégies listées dans le questionnaire (2–78-79), comme si son utilisation des stratégies listées étaient une réflexion de son assiduité en tant qu'étudiant. Il se sentait très gêné par son progrès en français qu'il estimait faible (2–78,81). L'étudiant a un sentiment d'autonomie et de contrôle moyen. Ceci est évident dans les réponses au questionnaire mais aussi quand il a exprimé dans l'interview, sa part dans son progrès dans l'apprentissage du français « *it's on me* » (2–81).

Ensuite, il a dit qu'il n'écrit pas de lettres, non seulement parce qu'il n'a personne à qui il peut écrire, mais aussi à cause de son faible sentiment d'auto-efficacité : « *Also, it's just a confidence thing to be honest. Ja* » (2–79). Il n'a pas élaboré sur ce point, mais il semble, étant donné les remarques sur son utilisation d'autres stratégies que l'étudiant se sent incapable d'écrire des lettres sans faute et que l'exercice serait pénible et décourageant s'il essayait. Les attentes sur son sentiment d'auto-efficacité, ou le sentiment d'être 'dépassé' l'ont mené à abandonner la lecture (2–79), son cours de français en troisième année à l'université (2–78), et à se désengager des cours (2–83). De plus, il connait une bonne stratégie pour rechercher les mots en ligne, utiliser un dictionnaire en ligne avec de multiples références (2–83). Cependant, quand il se sent fatigué, il a recours à Google Translate :

> *Um, to be honest if I have to quickly like read something, it's actually a bad habit like if I receive like an email or something like in French, I will quickly just put it on Google translate without even like attempting to read it. I'll… that's a bad habit. I need to stop doing that.*
>
> *(2–83).*

Ce dernier peut être tout simplement une stratégie d'évitement, mais il semble renvoyer à la tendance de cet étudiant de reculer face aux défis dans les cours de français. Il a affirmé aussi qu'il ne participait pas au début de cette année parce que dans son cours, il n'y avait que trois apprenants et au lieu de le mettre à l'aise comme avec l'étudiant #2.1, c'était une situation de pression pour lui, car il se sentait seul à parler et à s'exprimer dans la classe (2–83-4). En outre, il disait qu'il se sentait débordé et par conséquent ne participait pas, mais à tel point qu'il en a été interpellé par le professeur (2–84). L'anxiété dans les cours de langue étrangère peut avoir un effet paralysant (Arnold, 2011) ; par conséquent, l'environnement ainsi que la mise en confiance des étudiants doivent être considérés quand il s'agit des facteurs concernés dans la participation et l'engagement dans les cours.

Finalement, l'étudiant répondait au SILL 1/7 pour dire qu'il recevrait une bonne note au cours, mais quand interrogé, il a dit qu'il a répondu ainsi, car au moment de répondre au questionnaire, il se sentait dépassé par ce qu'il vivait et le début des cours de FLE. Cette réponse fait rappeler que les réponses au questionnaire ne sont qu'une vignette d'une heure, sur un jour en particulier. De l'autre côté, les réponses dans l'interview de cet étudiant montrent qu'il se sent très anxieux, et qu'il est déçu par son progrès. Son niveau d'auto-efficacité est en général assez faible.

4.3. Conclusion

Dans ce chapitre, les statistiques descriptives et les résultats des tests de corrélation ont été présentés en premier lieu. Une corrélation significative a été établie entre les variables suivantes : 'l'intention de continuer les études du FLE', 'l'usage des stratégies', et 'le sentiment d'auto-efficacité'. Les modèles de causalité possibles ont été présentés qui proposent que ce soit l'intention de continuer les études en FLE qui conduit à un usage élevé de stratégies et à un sentiment d'auto-efficacité élevé plutôt qu'une causalité dans le sens inverse, ce qui a été suggéré par l'hypothèse du départ de la présente étude. Ainsi, l'hypothèse du départ a été rejetée. L'idée que la motivation intrinsèque est le facteur principal dans la continuité des études du FLE a été proposée.

Dans la deuxième partie du chapitre, les interviews avec les professeurs et les étudiants ont été résumées selon la structure initiale des interviews et des thèmes principaux de recherche, de *motivation*, de *stratégies*, et *d'auto-efficacité*. Les interviews ont relevé l'importance de la formation initiale en français et la valeur d'un parcours à long-terme dans l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité. Ceci est particulièrement évident dans l'analyse des interviews des étudiants #2.1., #2.2., et #3.1. Cependant, ni les compétences et les stratégies acquises, ni le sentiment d'auto-efficacité ne semblent être les facteurs principaux dans la continuité aux études. C'est plutôt une motivation intrinsèque qui ne peut pas être expliquée qui conduit les étudiants à poursuivre les cours en français. Pour l'étudiant #3.2. qui a démontré des compétences avancées mais des sentiments de compétence très faibles, le fait d'être passionné par la langue le motive à continuer en dépit des défis.

5. Chapitre V Discussion

5.1. Introduction

Dans ce chapitre, dans un premier temps les réponses aux questions de recherche qui ont découlés des interviews des professeurs, sont présentées. Dans un deuxième temps, les thèmes qui sont sortis dans l'analyse des données des étudiants sont organisés et présentés selon quatre axes de discussion. Finalement une conclusion générale au mémoire est présentée.

5.2. Interviews avec les professeurs

5.2.1. Réponses aux questions de recherche

5.2.1.1. Stratégies d'apprentissage des langues

Dans cette partie, les réponses aux deux premières questions sont offertes sous le thème de *stratégies*. Ces questions, on se rappelle, sont premièrement, « Quel est le niveau global d'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues chez les apprenants du FLE à l'université de Witwatersrand ? » et deuxièmement, « Quelles stratégies utilisent-ils le plus / ne connaissent-ils pas ? »

Comme il est indiqué dans le chapitre précédent, les professeurs estiment que les étudiants en français langue étrangère ont du mal, en général, à gérer leur charge du travail (2–4), et que ceci est plus prononcé en première année. On peut émettre l'hypothèse que les stratégies d'apprentissage sont la solution à cette mauvaise gestion du travail. Cependant, du point de vue des professeurs, ces stratégies sont enseignées. Cette contradiction est explorée ci-dessous en lien avec la réalité complexe de l'apprentissage : les écarts entre ce que les professeurs visent à faire apprendre et ce qui est retenu par les apprenants et les causes possibles de ce décalage.

Les professeurs #1, #2, et #4 ont dit qu'ils essaient d'enseigner les stratégies (2–2, 9, 19, 39) et de mettre les étudiants en confiance (2–2, 21). Par exemple, le professeur #4 a expliqué qu'en première année, « […] la manière dont les cours de langues fonctionnent en première année font que […] là on est dans la technique d'apprendre la langue » (2–39). En outre, ce professeur facilite l'utilisation des stratégies d'apprentissage dans ses cours sous surveillance, telles que la lecture (stratégie cognitive), la vocalisation des sons (stratégie de rappel), et la recherche des mots en ligne (stratégie cognitive) (2–39) (Oxford, 1989). Ces techniques visent à corriger les erreurs mais aussi à initier les étudiants aux nouveaux modes d'apprentissage. Cette méthode d'enseignement des stratégies sous surveillance entre dans la méthode d'apprentissage des stratégies en cours recommandée par Harris (2002, p. 27).

Finalement, le professeur #4 a expliqué que le travail en groupe permet aux étudiants d'échanger sur leurs propres stratégies et modes d'apprentissage (2–40) ; c'est une image de l'apprentissage dans une perspective actionnelle et socioconstructiviste (Bento, 2013).

Cependant, en évoquant ces stratégies, les professeurs ont souvent employé le mot 'essayer', qui indique que, malgré leurs efforts, ces techniques ne sont pas forcément apprises par les étudiants. Le professeur #4 a dit que seulement « certains » retiennent l'apprentissage des stratégies qu'il fait de son mieux d'enseigner (2–39).

Harris (2002, p. 28) affirme que le fait de « supposer que les élèves sauront comment et quand les employer » est une erreur dans l'enseignement des stratégies, et qu'il faut « [leur donner] l'occasion d'exercer chaque stratégie ». Pourtant, vu que l'enseignant #4 facilite cette utilisation des stratégies, on peut se poser la question de pourquoi ils ne retiennent pas les stratégies apprises en cours ?

À ce titre, les propos du professeur #3 qui parle des défis de compréhension écrite sont révélateurs. Il a dit que les étudiants en première et deuxième année ne font pas l'effort de voir les similarités entre l'anglais (la langue d'instruction) et le français :

> […] ils font pas l'effort d'essayer de comprendre grâce à leur langues – pour certains maternelle, certains seconde – mais l'anglais peut tellement les aider et ils font pas cet effort, et c'est vraiment un dommage parce que la compréhension écrite est clairement la compétence la plus facile et ils se rendent pas compte au début que, bon oui, il y a du vocabulaire à apprendre qui est différent mais, il y a quand même trente pourcent de l'anglais qui vient du français. C'est énorme, et ils ont juste des petites connections à faire et ça devient toute de suite facile.
>
> (2–26).

D'après lui, une petite ouverture sur les similarités entre langues et des stratégies cognitives qui serait de « comparer avec les langues connues » (Cyr, 1998, p. 32; Oxford, 1989), suffirait pour combler les défis de compréhension écrite des étudiants (2–26-7) ; mais les étudiants n'essaient pas de le faire. Malgré le fait que le professeur #3 disait qu'il passait beaucoup de temps sur la planification des cours et essayait tout pour donner des cours ludiques (2–30), il ne disait pas qu'il enseignait des stratégies (méta)cognitives pour ces défis en particulier.

Dans ce cas, il y a eu un décalage entre ce que l'enseignant croyait que les étudiants devraient comprendre eux-mêmes, et ce qu'ils sont capables de faire seuls. Il semble que « comparer avec les langues connues » est une stratégie d'apprentissage hors du ZPD des apprenants et que pour en sortir, une facilitation de cette stratégie (comme le fait l'enseignant #4) les aiderait à améliorer leur capacité de faire des comparaisons entre langues.

On peut se demander comment les étudiants peuvent comprendre comment reconnaître ces similarités dans une deuxième et troisième langue si elles ne sont pas présentées,

particulièrement dans des cours – que l'enseignant #3 considère être – à « rythme soutenu » (2–29) où « tout est nouveau » (2-4) et où les étudiants essaient de comprendre les bases ? En outre, si les bases d'apprentissage universitaire, autonome, ne sont pas encore acquises (2–35), comment peut-on attendre un haut niveau de compréhension des méthodes d'apprentissage des langues étrangères si elles ne sont pas enseignées de manière explicite aux étudiants, au moins en première année ?

Cette dernière question est peut-être pourquoi tous les professeurs ont été d'accord avec la proposition d'un enseignement explicite des stratégies dans des ateliers (2–1, 9,10, 20, 32, 41, 42). Pour eux, il s'agit plus d'une formalisation de quelque chose qui est déjà fait dans les cours mais pas toujours de façon explicite et souvent de manière « ponctuelle » (2–41, 42). Il s'agit d'un besoin concret de combler les défis des étudiants, particulièrement des étudiants en première année, mais quelque chose, selon les professeurs #1 et #3 qui ne devrait pas occuper trop de temps du contenu des cours. Une solution possible au problème de manque du temps serait peut-être une attention supplémentaire portée à la méthodologie qui peut être présenté avec le contenu du cours. Si les manuels utilisés dans les cours offrent déjà des stratégies (2–21), les professeurs pourraient tout simplement faire rappeler qu'il y a des astuces auxquelles il faut prêter attention. Cette manière d'intégrer l'enseignement des stratégies dans les cours-même, avec les opportunités pour l'application, est conseillée par Harris (2001, pp. 27–29).

5.2.1.2. Sentiments d'auto-efficacité

La troisième question, qui revoie aux *sentiments d'auto-efficacité* est : est-ce que les apprenants se sentent capables dans leur apprentissage – ce que l'on désignera par des sentiments d'auto-efficacité (faibles/moyens/élevés) ?

À plusieurs reprises, tous les enseignants ont lié les problèmes du désengagement, non-participation, à un sentiment chez les étudiants qui seraient « dépassés » ou « débordés » dans leur apprentissage, et par le niveau du travail requis (2–2, 9, 14, 15, 23, 25, 35). Cette explication a été confirmée par l'étudiant #2.1 comme la raison pour laquelle il s'est absenté à la date originale d'interview. Selon les professeurs, ce manque de confiance dans la langue et dans son approche à l'université est plus prononcé chez les étudiants de première et deuxième année. Plus les étudiants sont matures et plus ils persistent aux études, plus ils s'estiment capables. Ces réflexions sont en lien avec la théorie autour de l'auto-efficacité qui suggère que c'est à travers les expériences de réussite ainsi que l'enseignement par modèle des stratégies

d'adaptation que les sentiments d'auto-efficacité augmentent (Bandura, 1990a, p. 398). Dans ce cas, les étudiants en troisième année et en Honours ont deux années d'expérience de maîtrise du français.

En troisième année et en Honours les étudiants ont, selon les professeurs, beaucoup plus de sérieux dans leur approche aux études en français, et ils s'impliquent davantage (2–7, 30, 33-4). Ils sont motivés et leur expérience de l'apprentissage de la langue, et leur niveau de langue rend les cours plus faciles à suivre (2–38). En revanche, pour ceux qui ont déjà étudié le français au lycée ou qui sont francophones, ils ont quelquefois tendance à ne pas s'investir parce qu'ils s'estiment compétents pour accomplir les tâches sans un travail supplémentaire. Le professeur #1 a remarqué que les étudiants qui ont déjà étudié le français avant l'université ont des sentiments élevés d'auto-efficacité. Par conséquent, ils ne travaillaient pas de façon assidue dans la première et deuxième années et ils arrivent en troisième année avec beaucoup de lacunes qu'il faut corriger (2–6). Ce dernier manque d'assiduité peut être expliqué par les études dans le domaine de l'apprentissage et de l'affect. En effet, la recherche confirme qu'un manque de confiance conduit à un engagement plus important dans la résolution des problèmes – tel est le cas pour les grands débutants – en comparaison avec un moindre effort fourni par les apprenants qui ont confiance en eux (Baars et al., 2017, p. 3). Cependant, comme discuté dans le cadre théorique, des sentiments d'auto-efficacité faibles peuvent avoir l'effet inverse, où les étudiants fournissent un moindre effort et ne persistent pas face aux difficultés (§2.5.1.; Bandura and Schunk, 1981, p. 587). Cette contradiction entre les effets d'un pauvre sentiment d'auto-efficacité sur son implication dans le travail est peut-être expliquée par les motivations initiales d'étudier. À maintes reprises dans les interviews avec les professeurs et dans l'analyse des données des étudiants, la notion de motivation intrinsèque – une passion inexplicable pour la langue – a été évoquée. Par exemple, malgré les difficultés, et même un sentiment d'auto-efficacité très faible, l'étudiant #3.2. est revenu au français. Il a persisté face aux difficultés et s'est engagé davantage dans la résolution des problèmes, puisqu'il a une motivation intrinsèque.

5.2.1.3. Implication dans les cours

Une réponse à la quatrième question de recherche donne une manière de comprendre la tendance chez les étudiants de ne pas continuer leurs études de français malgré leurs intentions, leur usage moyen des stratégies, et leurs sentiments élevés d'auto-efficacité. Cette question est : est-ce qu'il y a une relation entre ces variables et comment peut-on l'expliquer ? Cette

question analyse les liens entre l'engagement des étudiants, les 'outils' – les stratégies – qu'ils ont, et leurs perceptions de compétence selon les professeurs. Est-ce que l'engagement universitaire est-il déterminé, globalement ou en partie, par ces facteurs ?

Au cours des interviews avec les professeurs du FLE à l'université, il est devenu apparent qu'il y a certains défis récurrents qui jouent un rôle dans la performance des étudiants. Ce qui a été évoqué à plusieurs reprises est un manque de culture du travail et d'autonomie et que les étudiants semblent ne faire que le minimum pour réussir. C'est quelque chose qui, selon ces professeurs, n'est pas attendu à l'université et qui devrait être inculqué à l'école. De plus, il y a l'aspect socio-économique qui joue sur la capacité des apprenants à fournir les efforts nécessaires pour réussir. Finalement, au sujet de la première année, les professeurs ont remarqué que bien des étudiants n'ont pas une idée réaliste de ce qui est attendu dans l'apprentissage du français, et que s'ils décrochent, c'est simplement parce qu'ils ne sont pas prêts pour le niveau d'engagement requis par les études en français.

Autonomie

Premièrement, presque tous les professeurs ont lié un manque de culture du travail et un manque d'autonomie à tout niveau au fait que les étudiants se sentent « dépassés », ou « débordés ». Ceci a été mentionné à plusieurs reprises.

Selon les professeurs, il y a une perception chez les étudiants d'avoir une charge académique trop lourde (2–2). Cependant, tous les professeurs ne sont pas en accord avec les étudiants sur ce point. Le professeur #3 disait que si les étudiants en troisième année abandonnent leurs études c'est parce qu'ils ont « trop de travail, juste trop quoi » (2–30). C'est exactement ce qui a été affirmé par l'étudiant #3.2 quand il a expliqué pourquoi il a décroché des études du FLE en troisième année la première fois (2–78), et par l'étudiant #2.1 quand il s'est absenté de son interview. Cependant, le professeur #4 a nié cette idée en affirmant que le travail n'est pas 'infaisable' et que le problème est plutôt que les étudiants en Afrique du Sud n'ont pas une culture de travail (2–35), et que cela doit être enseignée dès le secondaire pour faciliter leur autonomie, et les aider à gérer cette charge académique.

Le professeur #4 a remarqué, par exemple, que les bibliographies des étudiants sont assez superficielles (2–39). La remarque principale ici est que les étudiants ne savent pas comment mener la recherche, ce qui a été confirmé par ma propre expérience, où lors d'une visite à la bibliothèque de l'Alliance Française, un étudiant m'a dit qu'il ne savait pas qu'il y avait des livres en français à la bibliothèque de l'université de Witwatersrand. De manière

générale, il est vrai qu'il y a beaucoup d'information disponible de nos jours en ligne. Pour les étudiants actuels qui commencent à faire de la recherche, il faut apprendre à faire une sélection critique des informations face à tant de choix d'articles disponibles mondialement. Malgré le fait qu'on attend un niveau d'autonomie élevé des étudiants universitaires, il est évident qu'ils n'arrivent pas à l'université avec ces outils de recherche et un esprit critique. Une fiche méthode, ou des conseils concernant comment utiliser les bonnes ressources serait alors bénéfique dans ce cas. Dans ma propre expérience en Honours, les explications sur les sujets de dissertations ainsi que sur la bonne méthodologie de recherche et des suggestions de bibliographie sont déjà fournies. Même si cela est nécessaire, les discussions sur la méthodologie de recherche dans les cours sont parfois chronophages et peuvent prendre du temps sur le contenu des cours. Cet inconvénient est exprimé par les professeurs #1 et #3 concernant l'intégration des ateliers sur les stratégies d'apprentissage. Il semble que les étudiants attendent un haut degré d'encadrement qui n'est forcément pas fourni au niveau universitaire, étant donné le nombre d'heures de cours limité (2–17,18, 22, 26, 41).

De façon générale, il y a une perception chez les professeurs que les étudiants manquent d'autonomie dans leurs études et manquent de maturité. Ils ont par ailleurs des lacunes telles que la gestion du temps, la méthodologie de recherche, et même la grammaire de base, qu'ils auraient dû apprendre à l'école. Par exemple, les professeurs #1 et #4 ont remarqué qu'un des plus grands défis des étudiants est la compréhension de la structure syntaxique du français, sujet-verbe-complément, qui est d'ailleurs largement la même en anglais à part quelques différences dans le placement des verbes auxiliaires, des pronoms, des adverbes et des adjectifs. Mais on remarque aussi que : « même en anglais certains étudiants ne savent pas que la structure simple d'une phrase c'est sujet, verbe et complément » (2– 3, 16, 37, 39). Ce manque de savoir grammatical peut être lié, aussi, a une approche strictement communicative à la grammaire dans le système éducatif sud-africaine, ou la grammaire seule n'est pas enseignée hors sa contexte communicative (DBE, 2011). Dans ce cas, quand il s'agit du transfert de connaissances, « établir les liens avec le connu » (stratégie métacognitive) (Cyr, 1998, p. 32; Oxford, 1989), il se peut que les bases soient prises pour acquises par les professeurs. Afin de sortir des ZPD, ces compétences et connaissances doivent être enseignées de manière explicite.

En outre, les professeurs ont remarqué que les étudiants ne sont pas habitués au style d'apprentissage à l'université (2–14). Le professeur #3 a dit : « de façon générale je pense qu'ils sont trop maternés au lycée […] trop habitués à ce qu'on leur décortique tout, on leur explique tout, on leur donne tout, c'est presque déjà fait, qu'ils ont oublié de savoir, de réfléchir.

Ils savent pas réfléchir. » (2–32). Selon le professeur #4, les étudiants universitaires sud-africains ne sont pas habitués au travail en autonomie, ni à la recherche autonome (2–36) et que, « la question d'autonomie des étudiants » est « l'un des enjeux majeurs » (2–42). À l'université, alors, ces professeurs essaient de combler les lacunes de l'éducation secondaire : « Donc, c'est vrai que, le problème avec les jeunes adultes, c'est que… ils ont, soit ils ont appris à apprendre une langue, ils savent faire, donc ils sont à l'aise avec le processus, soit ils ont jamais vraiment appris et là ça devient très difficile » (2–25).

Le travail autonome est un marqueur de « l'étudiant engagé » qui fournit l'effort requis pour « se dépasser et d'actualiser son potentiel » et correspond à une motivation intrinsèque (Barbeau et al., 1997, pp. 37–8). Les remarques des professeurs indiquent un manque d'engagement et d'investissement de la part de beaucoup d'étudiants en FLE en première et deuxième années – une image qui est pourtant contredite par les réponses aux questionnaires et par les témoignages des étudiants mêmes. Il se peut qu'il y ait un décalage, alors, entre les attentes des professeurs vis-à-vis les étudiants, et les attentes des étudiants d'eux-mêmes. Cette idée est explorée davantage ci-dessous dans §5.3.2.1. De manière générale, les étudiants qui ne sont pas expérimentés dans leurs apprentissages ou n'ont pas de motivation intrinsèque n'ont pas des buts de maîtrise pour eux-mêmes, et donc ils n'ont pas de norme, ou de standard, auquel ils peuvent comparer leurs performances.

Difficultés socio-économiques

Tous les professeurs ont également fait remarquer que les origines socio-économiques des étudiants ont un impact énorme sur leurs études. Les étudiants viennent souvent des milieux défavorisés : (2– 2, 22, 36). Les facteurs tels que la qualité d'éducation qu'ils ont reçue dans les écoles publiques et/ou rurales (2–14), et les fardeaux économiques que ces étudiants portent sont souvent très évidents quand il s'agit de leur capacité à gérer leur travail à l'université (2–14, 36) pour des raisons variées. Les propos du professeur #4 expliquent bien la difficulté qu'ont certains étudiants au niveau de leur engagement avec leurs cours universitaires :

> Quand on nait dans une famille de classe moyenne ou une famille bourgeoise avec un certain niveau social, d'éducation et cetera, on a un capital intellectuel d'une certaine manière parce que dans notre propre éducation, on a été habitué à la maison, à lire, à être autonome, et à développer une certaine pratique intellectuelle. Et ça évidemment, quand on se retrouve à la fac on capitalise là-dessus parce qu'on a déjà cette forme d'agilité, de curiosité, de découverte, de quête personnelle d'acquisition des connaissances ce qui n'est pas le cas des étudiants plus défavorisés qui ont beaucoup plus de difficultés à la maison parce qu'il n'y a pas de livres, il n'y a pas de conditions pour étudier parce que les parents ne sont pas éduqués et cetera. et qui ont probablement eu un parcours scolaire qui n'est pas forcément excellent,

> et qui fait qu'ils arrivent à la fac avec aussi parfois des difficultés, des lacunes, au niveau des connaissances qui est moyen et qui font qu'effectivement ils ont besoin de plus d'accompagnement. Voilà, la question d'autonomie elle est aussi complexe, parce qu'il y a une légitimité pour certains étudiants à ne pas être autonome et à demander à être accompagné parce qu'ils ont des *backgrounds* qui sont beaucoup plus difficiles.
>
> (2–36)

En outre, apprendre une langue, « c'est un travail qui ne ressemble pas aux autres » (2–25). Cet apprentissage exige énormément de temps et énormément d'investissement personnel : « apprendre une langue c'est un processus très long qui prend des années et des années et des années » (2–37), et où le travail fait en dehors de la classe, l'écoute, le regard, la lecture des médias français (2–25, 41), est essentielle dans l'apprentissage de la langue et a un impact sur les résultats. En effet, les difficultés que rencontrent les étudiants sont réelles et doivent être prises en compte dans les approches pédagogiques. Cependant, pour ce faire, il faut des heures de cours supplémentaires, car il y a une impression générale chez les professeurs qu'il n'y a pas suffisamment d'heures de cours (2–9, 17, 22, 26, 41).

Pour combler ce manque de temps, le professeur #2 a suggéré « une réorganisation entre qu'est-ce qu'on fait ensemble, qu'est-ce qu'on fait en dehors de la classe » (2–18). Cependant, cela demanderait une volonté et une assiduité de la part des étudiants, qui ne semblent pas prêts à fournir cet effort supplémentaire (2–7, 14, 39). Le professeur #2 a aussi expliqué que, quand il donne les devoirs, les étudiants ne viennent pas préparés (2–18) :

> […] la moitié de la classe ne va pas venir avec sa préparation. Après je me trouve avec un problème […] : est-ce que j'abandonne les étudiants qui ont pas fait le travail en disant bon ben voilà, ce n'est pas ma responsabilité, moi je continue avec le cours, ou est-ce qu'on essaie de rattraper tout le monde et du coup on perd un certain nombre de temps et euh ben on se, une partie de mes objectifs de cours ne sont pas atteints.

Cela peut créer des situations où les professeurs perdent du temps qui aurait pu être mieux utilisé : « Et donc on se retrouve en classe en train de leur expliquer les choses qu'ils auraient dû faire à la maison » (2–5).

Manque d'information

Finalement, le professeur #4 a expliqué qu'il y a un « manque d'information des étudiants dans le processus d'inscriptions » quand il s'agit de quelles matières ils peuvent choisir et ce que chaque matière comprend en termes de contenu (2–33). Ceci est très important car il suggère que les étudiants n'ont pas suffisamment de connaissances préétablies pour prendre une décision éclairée, qui fait qu'il y a les « taux de désistement assez important » (2–33). Quand

les étudiants se rendent compte au cours de la première année de la difficulté des cours, ou du fait qu'il y a des conflits horaires avec leurs matières principales, ils abandonnent (2–36).

L'abandon des études du FLE n'est alors pas tout simplement dû au fait de ne pas être 'outillé' des stratégies d'apprentissage, mais aussi à un intérêt initial superficiel. Les étudiants qui ne savent pas ce qu'implique l'apprentissage du français mais décident néanmoins de l'étudier, ne font pas forcément preuve de cette motivation intrinsèque dont les professeurs parlent. La motivation intrinsèque est celle qui conduit les étudiants à chercher et à persévérer face aux défis (Ryan et Deci, 2000, p. 70).

D'après les remarques des professeurs et des étudiants, le fait de vouloir s'investir dans les études de FLE semble plus lié à une motivation intrinsèque, un désir, un but personnel, « plus une passion qu'un objectif au final » (2–29). La motivation intrinsèque, qui conduit à la persistance aux études en dépit des défis, a été mentionnée par trois professeurs (2–1, 8, 29, 36).

Finalement, le professeur #1 a dit en réponse à une question concernant la validité d'une intervention avec l'enseignement des stratégies : « si à la base les étudiants ne sont pas engagés dans leurs études quoiqu'on fasse, ça va pas changer grande chose. Je sais pas donc, mais si peut être, si on passe dans cette question des stratégies ça va leur motiver davantage. Je pense que c'est difficile à prédire » (2–10).

5.2.2. Conclusions et réflexions sur les interviews avec les professeurs

Étant donné les diverses raisons pour le désengagement des étudiants, il est évident que la situation est beaucoup plus complexe qu'un simple manque de stratégies d'apprentissage ou de sentiment d'auto-efficacité. Il faut aussi considérer le manque d'effort des étudiants et les raisons pour cela, les décalages entre d'une part, les attentes et l'investissement requis dans l'apprentissage de la langue, et d'autre part, les connaissances antérieures requises pour construire de nouvelles connaissances sur ces bases. Ce sont des facteurs qui sont tous imbriqués et qui sont difficiles à dissocier dans l'analyse de ces interviews par thèmes.

Il est vrai qu'une raison possible pour la démotivation pour s'impliquer dans ces études, un manque de volition (§1.2.), peut être le sentiment d'être débordé par tout ce qu'ils ont à faire, ou des manques de capacités qu'ils auraient dû apprendre au lycée. Ce sentiment des étudiants d'être débordé a été évoqué à plusieurs reprises par les professeurs. Néanmoins, le thème inattendu par la problématique de recherche qui en a découlé est le fait qu'un engagement

approfondi et de longue durée dans les études du FLE s'abreuve d'une motivation intrinsèque qui ne peut pas forcément être expliquée par les compétences réelles ni par les perceptions de compétence des étudiants. Malgré le fait que la théorie d'auto-détermination soutienne l'idée que la motivation intrinsèque peut être 'entretenue' par les facteurs environnementaux (Ryan et Deci, 2000), les aspirations et intentions individuelles jouent encore un rôle principal dans les choix d'orientation et la motivation continue des étudiants. En d'autres termes, la volition, « le pouvoir d'être à l'origine des actes visant des buts donnés constitue le trait distinctif de l'agentivité personnelle » (Bandura, 2009, p. 23). Même si l'enseignement des stratégies peut améliorer les compétences et les sentiments d'auto-efficacité des étudiants, leurs choix individuels autour de leurs parcours universitaires sont décisifs dans les intentions de continuer les études de français.

5.3. Interviews avec les étudiants

La question de recherche principale est la suivante : est-ce qu'un manque d'utilisation et/ou de connaissance des stratégies d'apprentissage des langues ainsi qu'un faible niveau d'auto-efficacité contribuent à une tendance vers l'abandon/ la non-participation des études de français langue étrangère ? Le quatrième chapitre a analysé les résultats des questionnaires et des interviews et a montré que les trois facteurs, les stratégies, l'auto-efficacité, et l'intention de continuer, sont liés. Cependant, c'est l'intention de continuer qui conduit à l'usage élevé des stratégies et l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité. En outre, l'intention de continuer est déterminée par une motivation intrinsèque. En d'autres termes, au lieu d'être déterminé par une connaissance/utilisation des stratégies et un sentiment d'auto-efficacité élevé, l'engagement et l'intention de continuer les cours de français sont déterminés par la motivation intrinsèque. Les interviews avec les étudiants ont relevé ce fait parmi d'autres thèmes intéressants.

Pour répondre à la question de pourquoi les étudiants ne continuent pas avec leurs études de français malgré les réponses positives qui ont été reçues par les questionnaires et dans les interviews, trois axes de discussion ont été retenus. Premièrement, il semble qu'il y a un manque de prise de conscience personnelle chez les étudiants. Ce manque joue un rôle dans les réponses des étudiants dans leur apprentissage du français : les étudiants ont quelque fois des fausses perceptions de l'apprentissage du français, ou des perceptions de l'apprentissage qui ne correspondent pas à celles des enseignants. Deuxièmement, les étudiants, malgré le fait qu'ils ont été pour la plupart motivés à continuer leurs études du FLE, ont recours aux stratégies

qui leur ont été enseignées et à la traduction automatique qui semble être une stratégie d'évitement. Troisièmement, l'auto-efficacité des étudiants est fortement liée à l'environnement d'apprentissage. Ici, une autre contradiction apparaît – les étudiants disent qu'ils désirent faire partie d'une communauté francophone mais ne sont pas tous prêts à prendre les risques et même quelques-uns évitent la prise de risque. Finalement, quand il s'agit de l'engagement aux études et la continuation des études, la motivation intrinsèque et des buts de maîtrise – « où l'objectif de la personne est d'apprendre, de développer de nouvelles habiletés, de comprendre ou de maîtriser quelque chose de nouveau » (Cosnefroy, 2009, pp. 94–5) – sont les facteurs les plus prononcés.

5.3.1. Réflexions sur chaque année d'étude

5.3.1.1.Première année

En première année, les étudiants ont étéles plus faciles à joindre, ils se sont présentés aux interviews et ils ont fait preuve d'une volonté de coopération. Ce comportement semblait faire preuve d'une motivation élevée de leur part, mais peut également être lié à un moindre stress par rapport aux étudiants en deuxième et troisième année d'étude.

À ce niveau d'étude, les grands débutants font face à un nouveau type d'apprentissage et ont besoin d'un soutien accru. Leur utilisation globale des stratégies est moyenne et pourrait être soutenue par les ateliers où un apprentissage explicite des stratégies intégré dans les cours. S'ils sont conscients des stratégies qui sont enseignées en cours, ils se sentent encore débordés et perdus par rapport à l'application de celles-ci. Un autre enjeu est celui de la prise de risque. L'impact de ces deux problèmes peut être réduit dans les travaux pratiques en groupe où les étudiants de chaque année d'étude travaillent ensemble. Cela les aiderait à pratiquer la langue et à partager leur expérience et leurs stratégies, qu'on voit quand il s'agit des étudiants en deuxième année, qui peut-être ont une expérience de cinq ou six ans d'apprentissage du FLE antérieur parce qu'ils l'ont apprise au lycée.

5.3.1.2.Deuxième année

Les interviews avec les étudiants en deuxième année ont été les plus intéressantes et les plus frappantes à cause d'un écart, il me semble, entre leurs perceptions et leur comportement réel (Kaufmann, 2007, p. 100–1). Ces apprenants sont des usagers fréquents des stratégies, et lors des interviews semblaient très motivés et avaient beaucoup de confiance en eux. Ces étudiants

ont nié toute assertion qu'il y avait des problèmes d'engagement en deuxième année. Et pourtant, leurs stratégies ont été apprises dans leurs cinq et six ans de formation antérieure mais ils croyaient les avoir développées eux-mêmes. En outre, ils utilisent la traduction automatique par défaut, et ils ont été les plus difficiles à joindre pour les interviews. Malgré ce manque de prise de conscience, ils ont démontré une bonne compréhension de l'apprentissage du français et la vulnérabilité et la motivation qu'il requiert.

5.3.1.3.Troisième année

Les étudiants en troisième année ont fait preuve d'un investissement personnel énorme. Ils ont tous les deux des motivations intrinsèques et des buts instrumentaux. Leurs parcours de maîtrise dans leur apprentissage du FLE ont été longs et ont inclus des besoins concrets de communication, ayant vécu en France. Ce qui a été inattendu dans les interviews avec ces étudiants était qu'en dépit de leurs niveaux avancés en français, ils ont tous les deux recours seulement aux stratégies d'apprentissage qu'ils ont apprises au début du parcours d'apprentissage et aux stratégies qui leur ont été enseignées par leurs enseignants et d'autres interlocuteurs. Ils ont tous les deux recours à Google Translate en tant qu'outil de traduction. En outre, le niveau extrêmement faible de sentiment d'auto-efficacité chez l'étudiant #3.2 a été frappant en comparaison avec son niveau de maîtrise de la langue et sa maturité. Tous les deux étudiants sont conscients de leurs lacunes et du coût de maîtrise de la langue qui est en opposition aux niveaux de confiance très élevés des étudiants en deuxième année. Leur persévérance face aux défis semble liée aux motivations intrinsèques, pourtant d'après l'étudiant #3.2, l'intention de poursuivre les études de français est également liée aux stratégies qui facilitent l'auto-efficacité.

5.3.2. Axes de discussion

5.3.2.1.Manque de prise de conscience personnelle

Les interviews avec les étudiants ont démontré que les étudiants ne sont pas toujours en mesure de s'auto-évaluer quand il s'agit de leurs intentions et leur comportement réel dans les cours. Les contradictions multiples dans les témoignages des étudiants #1.1, #2.1, et #2.2 font preuve d'un manque de conscience personnelle qui a des impacts variés sur l'apprentissage de chaque étudiant.

Pour l'étudiant #1.1, il ressemble au type d'étudiant qui 'essaie la langue' (2–1, 46). Contrairement aux autres étudiants interviewés, il ne fait pas preuve d'une motivation intrinsèque. La différence entre les motivations des deux étudiants de première année interviewée a été claire dans leurs conceptions de l'apprentissage de la langue et leurs attentes du niveau d'engagement requis dans l'apprentissage de la langue. Le témoignage de l'étudiant #1.1 a été plein de contradictions. Même s'il reconnait le fait que les progrès dépendent du niveau engagement supérieur avec la langue (2–48), il ne fait pas le lien entre sa propre situation et ses connaissances sur l'apprentissage. Dans ce cas, il y a une volonté (une intention) d'apprendre la langue qui ne se traduit pas par une volition – une intention qui se termine en action (Broonen, 2007, p. 8). Au contraire, l'étudiant #1.2 montre une volition d'apprendre. Il a une vision réaliste de l'apprentissage d'une langue et sa motivation conduit à un effort supplémentaire. Il n'est pas clair si cette vision réaliste vient de ses années d'expérience dans l'apprentissage des langues étrangères ou tout simplement de ses buts de maîtrise qui lui donne des objectifs définis de ce qu'il veut accomplir. Ce qui est clair, cependant, est que les niveaux d'utilisation des stratégies mesurés par le SILL ne semblent pas être en mesure de prédire les performances ou une volonté de continuer les études de FLE de ces deux étudiants. L'étudiant #1.2 a eu un score d'utilisation des stratégies plus faible, mais a démontré une maturité et une motivation élevées par rapport à celles de l'étudiant #1.1.

En deuxième année, les deux étudiants ont nié qu'il y a un problème avec l'absentéisme ou la participation à la Wits, mais les témoignages des étudiants eux-mêmes ne correspondent pas à ces affirmations. En outre, leur comportement observé et les témoignages des professeurs sont en contradiction avec les affirmations des étudiants.

L'étudiant #2.1 a nié complètement qu'il y ait un problème d'absentéisme ou de non-participation dans ses cours (2–62). Comme c'était le début de l'année, il est possible qu'il n'y ait eu de problème à ce stade de l'année. Cependant, au cours de l'année, j'ai observé des remarques multiples de la part des professeurs sur les retards, les remises du travail en retard, et les absences des étudiants en deuxième année à l'université. En outre ces étudiants ont été les plus difficiles à rejoindre. *Tous* les apprenants en deuxième année ont été contactés et ces étudiants interviewés n'ont répondu qu'après des multiples tentatives de prise de contact. Ce comportement paraît faire preuve d'un manque de participation / d'un désengagement aux études de français et aux activités universitaires. Pourtant, ils se disaient motivés et leur utilisation de stratégies évaluée par le questionnaire est élevée. Il se peut que leur évitement ait été lié à, premièrement, une priorisation d'autres matières et que l'interview n'a pas eu

d'impact sur leurs notes, ni leurs réputations au département. Deuxièmement, il se peut qu'ils se sentissent tout simplement débordés et qu'ils ne percevaient pas l'évitement à cause de cette raison comme un signe du désengagement. Par exemple, l'étudiant #2.2. a hésité à reconnaître qu'un manque de participation pour aucune raison est un manque de participation. Pour lui, il est lié à un évitement de risque, un thème qui est discuté ci-dessous.

L'étudiant #2.2. a confirmé qu'il n'y a pas de problème de participation ni d'absentéisme dans ses cours (2–69). Cependant il a parlé également du fait que les professeurs sont beaucoup plus stricts sur la présence et la participation dans les cours de français par rapport aux autres matières. Quand on lui a demandé, il a affirmé que les rappels et les avertissements des professeurs sont avantageux pour la classe (2–70). Il est difficile à dire si cette remarque n'était qu'une réflexion à la question (Kaufmann et Singly, 2007, p. 64), mais si ce n'était pas le cas, on peut se demander pourquoi les professeurs doivent rappeler et interpeller les étudiants si l'absentéisme et la participation ne posent pas de problème ? Ces contradictions entre les perceptions – sincères (Kaufmann, 2007, p. 100) – des étudiants en deuxième année de leur propre comportement et leur comportement réel ont été frappantes. Elles ont soulevé des questions autour de la précision des auto-évaluations du groupe.

Finalement, on peut dire que plus la compétence des étudiants augmente, plus ils sont expérimentés dans la langue et dans leur apprentissage universitaire, plus ils sont réalistes – dans leurs auto-évaluations et dans leurs attentes. Les étudiant #3.1. et #3.2 ont démontré une conscience élevée de leurs lacunes, les défis de l'apprentissage du français, et leur part dans leur réussite. En outre, les enseignants ont remarqué qu'en troisième année, les étudiants sont plus autonomes (2–6). Ces étudiants ont beaucoup plus de recul sur leurs parcours d'apprentissage du français, qu'on ne peut pas peut-être s'attendre chez les étudiants de première et deuxième année.

5.3.2.2. Les stratégies les plus utilisées

En deuxième lieu, les stratégies utilisées par les étudiants dans les cours de français à l'université et leurs réflexions sur l'enseignement explicite des stratégies indiquent leur niveau d'engagement proprement dit, avec le contenu des cours.

Les stratégies enseignées

Les deux étudiants en première année pensent que l'apprentissage explicite des stratégies est certes nécessaire pour eux, les grands débutants, parce qu'ils pensent qu'ils ne sont pas guidés suffisamment dans leur découverte des méthodes d'apprentissage. Même si les étudiants et les professeurs disent que les stratégies sont enseignées, selon les étudiants en première année, cet enseignement est insuffisant. Ils se sentent perdus et dépassés. L'étudiant #1.1. pense que l'enseignement des stratégies devrait être prioritaire pour les grands débutants et veut avoir des alternatives à ses propres stratégies (2–48). L'étudiant #1.2 a remarqué qu'il avait l'impression d'être seul dans son apprentissage (2– 57). Tandis qu'on peut voir dans leurs commentaires un manque de conscience dans la recherche personnelle des méthodes d'apprentissage, les réflexions des étudiants en deuxième et en troisième année sont révélatrices parce qu'elles signalent l'influence importante de l'enseignement des stratégies.

L'influence de l'enseignement au lycée était évidente dans les réponses aux questionnaires et dans les explications des étudiants en deuxième année de leurs réponses aux questionnaires.

Tandis que l'étudiant #2.1 a dit qu'il a développé des stratégies par lui-même, l'influence de sa formation en français était évidente dans la manière dont il a décrit ses études. Sans doute, les cinq années d'apprentissage du FLE lui permettaient de développer une approche stratégique aux études qu'il atteindrait avec difficulté en un an à l'université sauf s'il y a passé énormément de temps.

Pour l'étudiant #2.2, il y a autant de stratégies qu'il a dit avoir développées lui-même et d'autres qu'il pense qu'il aurait développé lui-même sans être incité par ses professeurs (2–65, 67, 68). Les années d'étude jouent, sans doute, un rôle dans le développement de ses stratégies d'apprentissage du français (Pellegrino, 2020 ; Billières, 2016). Comme l'étudiant #2.1, il a parlé du fait qu'il 'sait' comment étudier et particulièrement pour le français. Ce commentaire semble faire preuve d'une absence de prise de conscience de la valeur de ses études antérieures ainsi qu'une justification pour la valeur de l'apprentissage des stratégies pendant les cinq années au lycée.

Finalement, les deux étudiants en troisième année, semblent n'utiliser que les méthodes auxquelles ils ont été exposés.

L'étudiant #3.1 parlait de son approche qu'il disait assez « traditionnelle » (2–73). À ce niveau d'apprentissage, il semble que si on ne lui fait pas découvrir de nouveaux modes

d'apprentissage, il continuera avec celles qu'il connait déjà. Quand on lui a demandé pourquoi il n'utilisait pas certaines stratégies, il a expliqué qu'elles n'ont pas été 'enseignées' à lui. Ses réponses indiquent la valeur de l'enseignement explicite des stratégies variées pour les apprenants qu'affirme Harris (2002). Cet étudiant utilise les méthodes qu'il connait, mais il ne cherche pas d'autres méthodes. Tandis qu'il serait plus simple si chaque étudiant cherchait ses propres modes d'apprentissage complémentaires dans les cours, ce n'est simplement pas le cas.

Quant à l'étudiant #3.2, il a parlé des stratégies apprises par d'autres et le fait que l'utilisation de stratégies facilite son apprentissage et le détend. Ces remarques indiquent qu'il n'utilise que de stratégies qui lui ont été enseignées, et que l'usage des stratégies est une sorte de mécanisme d'adaptation pour lui. Le cas de l'étudiant #3.2 est un cas extrême de l'hypothèse du projet de recherche. L'étudiant, ne sachant pas comment gérer son apprentissage et ses émotions, a un faible sentiment d'auto-efficacité et tend vers le désengagement même ayant une motivation intrinsèque élevée pour l'apprentissage du français. En outre, il a dit qu'il n'a commencé à utiliser une stratégie compensatoire spécifique que quand il habitait en France (2–80). Ceci est très intéressant parce qu'après sept ans d'apprentissage de la langue, au lycée et à l'université, l'apprenant ne l'utilisait pas. Il se peut qu'il ait été enseigné à utiliser cette stratégie avant mais qu'il ne l'a pas retenue avant ce moment. Un manque de mise en place d'opportunités de pratiquer les stratégies est quelque chose qui est cautionnée par Harris (2002, p. 28). Même si les stratégies sont enseignées, il doit y avoir une opportunité d'appliquer ses connaissances dans les cours de français pour en avoir un apprentissage réussi. En outre, la communication nécessite les stratégies compensatoires – l'expérience d'apprentissage en immersion lui a permis de mettre en œuvre immédiatement ce qu'il a appris. La réduction de stress est essentielle dans l'apprentissage efficace de la langue car il permet aux étudiants de mobiliser leurs capacités cognitives de manière efficace (Arnold, 2011), et pour cet étudiant, la valeur des stratégies d'apprentissage est aussi dans la réduction de son anxiété autour de la communication spontanée dans la langue.

Une comparaison entre les perceptions des étudiants en première année et les étudiants en deuxième et troisième année montre que les étudiants en deuxième et troisième année ont appris à apprendre d'une façon stratégique dans leurs longs parcours d'apprentissage du français. Pour les grands débutants tels que ceux interviewés, une formation sur les stratégies d'apprentissage ou une intégration formalisée aurait peut-être l'effet d'accélérer leur apprentissage (Harris, 2001). Pourtant, les éléments d'agentivité et de motivation intrinsèque ne sont pas à oublier. Même si les interventions peuvent faciliter l'apprentissage, les étudiants

doivent faire preuve d'une volonté de s'engager avec la langue, et le fait que ces étudiants interviewés utilisent pour la plupart les stratégies qui leur ont été enseignées, parle du fait qu'ils n'ont pas forcément essayé de chercher leurs propres méthodes même s'ils reconnaissent les méthodes inefficaces pour étudier telles qu'on le voit avec la traduction automatique.

L'usage de la traduction automatique

L'usage de la traduction automatique a été un fait attendu au début de ce projet de recherche et prévu dans la conception des questions autour des méthodes d'apprentissage. Dans l'analyse des questionnaires et des interviews il est clair que les étudiants à chaque niveau d'étude utilisent la traduction automatique. L'usage de ces outils est parfois réfléchi mais souvent simplement une solution rapide à un manque de vocabulaire, habituelle et pas forcément stratégique.

L'étudiant #1.2. a parlé de son utilisation de Google Translate or il a dit qu'il aimerait trouver un meilleur outil parce qu'il sait que les traductions 'directes' ne sont pas toujours correctes (2–54). L'étudiant #2.1 avouait qu'il dépend beaucoup sur les corpus linguistiques parallèles comme *Linguee* cependant, même ayant le bon outil et une bonne compréhension de son fonctionnement qu'il a pu expliquer (2–62), il semble que l'utilisation de la traduction est une habitude qui passe avant tout autre stratégie de compensation ou cognitive. L'étudiant #2.2, malgré l'impression qu'il donne d'avoir un niveau avancé du français, utilise encore Google Translate. Il semblait être gêné par son usage de cet outil car il est fortement déconseillé dans les cours de langue et disait qu'il a commencé à utiliser d'autres outils plus avancés tels que les corpus linguistiques parallèles qui le suscitent à réfléchir davantage sur son utilisation des mots (2–68).

L'étudiant #3.1 utilise encore Google Translate (2–73) mais il l'utilise comme une manière de vérification plutôt qu'un outil de traduction automatique et pour valider sa grammaire. Ce dernier est intéressant parce qu'il y a tant d'outils en ligne qui sont meilleurs pour apprendre la grammaire. Quand un apprenant est à ce niveau d'apprentissage, quelques méthodes deviennent habituelles et font partie des connaissances procédurales (Billières, 2016). Les étudiants ont recours aux stratégies *connues* par défaut.

L'étudiant #3.2 se rend compte de ses stratégies négatives et compte son utilisation habituelle et 'irréfléchie' de Google Translate en tant qu'une de celles-ci. Cette stratégie

négative peut être liée à son faible niveau d'auto-efficacité. Cet étudiant a dit que quand il se sent débordé ou qu'il est frustré et ne peut pas réfléchir, il passe à l'anglais ou à la traduction automatique des longs textes. Ce dernier confirme ce qu'Arnold (2011) écrit sur l'affect – que cet aspect de l'apprentissage a un impact important sur les étudiants. Passer en anglais est une stratégie partagée l'étudiant #2.2. Les deux étudiants, #3.2 et #2.2 sont avancés dans leur apprentissage du FLE mais pour gagner du temps, pour parler ou répondre plus vite, ils utilisent l'anglais ou dans le cas ci-dessus, Google Translate.

Tous les étudiants interviewés a part #1.1. et #3.1. utilisent les traductions automatiques pour les traductions directes au lieu de meilleurs outils comme des corpus linguistiques parallèles et des manières de recherche disponibles. Ce recours habituel à la traduction automatique peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage du vocabulaire et le développement du mémoire procédural dans la langue. Selon le professeur #1, « C'est pas vraiment dans une tentative d'apprentissage qu'ils ont recours à ces outils » (2–4). Il est évident que les étudiants doivent être formé dans une meilleure utilisation de ces outils en ligne parce qu'ils sont habitués à les utiliser, même pour les longs textes. Au lieu d'utiliser les stratégies cognitives pour décortiquer les sens des mots et des textes plus longs, les étudiants choisissent une méthode moins chronophage mais également une qui peut entraver l'apprentissage-même. En lien avec ses réflexions, les professeurs #1, et #2 critiquent une utilisation de ces outils comme un moyen de tricher (2– 16) et quand l'utilisation est mal-réfléchie.

Une mauvaise perception de l'apprentissage chez les étudiants de langue est alors manifeste dans le recours aux outils de traduction automatique sans, pour la plupart, une utilisation intelligente qui serait l'acquisition du vocabulaire et des manières de parler. Pour répondre à cette mauvaise perception d'apprentissage, les étudiants doivent être présenté aux meilleurs outils et les bonnes manières de les employer, comme l'a dit le professeur #1. Pourtant, étant donné le manque de prise de conscience que ces étudiants montrent, il semble qu'une ouverture sur ces outils pourrait freiner davantage l'apprentissage sans une volonté réelle d'apprendre la langue. En effet, on doit répondre au monde moderne et aux ressources disponibles parce que les étudiants les utiliseront, « c'est un fait » (2–3), en sachant que ceux qui n'ont pas la volition d'apprendre la langue pourrait en adopter une utilisation néfaste.

5.3.2.3.Sentiment d'auto-efficacité

Bien que les sentiments d'auto-efficacité mesurés sur le questionnaire sont 'élevés' pour les participants étudiés, dans les interviews, les étudiants ont expliqué que leurs résultats universitaires, ainsi qu'un environnement détendu contribuent tous les deux aux sentiments d'auto-efficacité et dans leur capacité de prendre les risques.

Les notes en tant que mesure de compétence

En première année, les résultats sont un facteur déterminant dans le choix de continuer les études de français pour l'étudiant #1.2 parce qu'il est conscient de la difficulté croissante des cours (2–55-6) et veut avoir maîtrisé les bases avant de passer en deuxième année. Il se peut que les étudiants grand débutants en première année qui sont motivés par leurs résultats ne soient pas enclins de continuer s'ils ne maîtrisent pas les bases de la langue. Les notes semblent être un marqueur concret de la compétence réelle chez les étudiants, et les pauvres performances ont à leur tour un impact sur le sentiment d'auto-efficacité. Mais, les attentes de maîtrise dans la première année d'études ne sont pas réalistes pour tout étudiant. La maîtrise de la langue est le résultat du travail de la mémoire procédurale et requiert un niveau de pratique et de révision élevé et prolongé (Billières, 2016). On peut alors demander si les hautes attentes des étudiants sont irréalistes et mènent à la déception face aux performances médiocres à la fin de l'année. En outre, la croyance que ce sont les notes qui sont la mesure la plus importante de compétence est en contradiction avec l'étude de Bouffard-Bouchard et al. (1990) qui a montré que les vraies capacités cognitives n'ont pas d'influence sur le sentiment d'auto-efficacité. Quand on considère les étudiants en deuxième année, il devient évident que le sentiment d'auto-efficacité est peut-être mieux expliqué par son niveau d'expérience dans l'apprentissage de la langue.

Les formations antérieures en français au lycée ont aidé les deux étudiants en deuxième année à se sentir capables (Pellegrino, 2020) et motivés (Ferla et al., 2010). Mais, ils ont remarqué que les notes, au début, ont joué un rôle important dans les sentiments de compétence, et jouent un rôle encore pour l'étudiant #2.1 dans la mesure où les résultats sont une mesure concrète des niveaux de compétence réelle (Ferla et al., 2010). Il semble que ces étudiants ont passé l'étape la plus difficile dans leur initiation à l'apprentissage du FLE où ils s'habituaient aux défis de l'apprentissage tels que l'acceptation de l'erreur, la vulnérabilité et les méthodes d'apprentissage, pour développer les connaissances procédurales (Billières, 2016 ; Pellegrino, 2020).

Cette focalisation aux résultats dans les premières années de l'apprentissage du français semble être une mauvaise perception de l'apprentissage qui ne correspond pas à celles des professeurs qui encouragent l'acceptation de l'erreur (2–2, 9, 21) ainsi que l'acceptation du fait de ne pas pouvoir tout comprendre (2–27). Néanmoins, étant donné le statut des résultats dans le système universitaire, les épreuves simples et fréquentes sont une solution simple au désir de voir des bonnes notes et c'est ce qui est déjà fait par les professeurs (2–19).

La prise de risque et l'environnement détendu

Pour un apprentissage réussi de la langue, les étudiants doivent avoir une volonté de communiquer ((Dörnyei, 2003, p. 12) et être prêts à prendre les risques dans les situations de communication. Encore une fois il y a eu des contradictions dans les réflexions portées sur la communication, le désir de communiquer et l'évitement de risque. Les étudiants en deuxième et troisième année ont exprimé leurs pensées sur le rôle de l'environnement dans la communication dans les cours de langue.

Les deux étudiants en première année hésitent à prendre des risques, à deviner, ou à anticiper parce qu'ils veulent éviter l'erreur. Un manque de participation à ce niveau peut être lié à la peur de l'erreur, évoqué à maintes reprises par les enseignants. La peur de l'erreur doit être adressée mais la question se pose : *comment* ? Les enseignants expliquent que c'est un grand problème dans les cours du FLE et un phénomène qui freine l'apprentissage. Cependant, l'encouragement et les assurances n'aident pas. Le travail en groupe de niveaux d'expression égaux est une solution possible, mais qui doit être contrôlé par les enseignants pour éviter la création des équipes 'permanentes' avec les étudiants qui sont trop dominants avec ceux qui sont timides. Dans cette situation, ceux qui sont 'dominants' pourraient arrêter de participer comme cela a été le cas avec l'étudiant #3.2 (2–83-4) ou ceux qui sont timides pourraient se sentir trop vulnérables pour pouvoir parler. Cela dit, la volonté de communiquer dans la langue est un marqueur de motivation (Dörnyei, 2003, p. 12) et sans passer par la timidité, les étudiants qui ne communiquent pas ne progresseront pas ou progresseront lentement. La communication et la prise de risque dans L2 peuvent être encouragées par les professeurs, mais elles sont déterminées par leur motivation intrinsèque.

Les deux étudiants en deuxième année, étant plus expérimenté dans l'apprentissage du français, se sont efforcés de passer par cette étape de gêne et ont remarqué l'importance du rôle de l'affect dans l'apprentissage quand il s'agit de la vulnérabilité et l'erreur.

Pour l'étudiant #2.2 l'atmosphère des cours, particulièrement un environnement sûr, est très important (2–61). En outre, l'erreur, ou la conscience de l'erreur, a un impact sur l'estime de soi de cet étudiant, comme pour les étudiants de première année. Se sentir à l'aise dans les petites classes lui donne alors l'opportunité de prendre des risques acceptables.

L'étudiant #2.2 a parlé du fait que l'apprentissage d'une langue nécessite la vulnérabilité. Quand il a parlé de l'auto-efficacité, il s'agit du fait que l'étudiant se mesure contre ses succès et contre ses échecs dans la langue et que son estime de soi est fortement lié à son apprentissage (2–70). Pour lui, une motivation d'étudier et de pratiquer davantage vient d'une peur de faire des erreurs, de s'exposer et de se gêner devant les autres. Il fait plus de pratique pour éviter l'embarras (2–66). C'est le contraire des étudiants en première année et de l'autre étudiant en deuxième année qui ne veulent pas parler en classe pour éviter cette prise de risque. Ce dernier suggère que la motivation et les buts de maîtrise influent beaucoup plus sur l'apprentissage que la 'sureté' dans les cours – même si la vulnérabilité et l'affect sont des considérations à ne pas oublier (Arnold, 2011).

Les deux étudiants en troisième année ont vécu en France et ont eu une expérience de la communication authentique dans la langue. Ces deux étudiants ont été exposés aux besoins concrets de communiquer sans lesquels il est très difficile de surmonter leurs sentiments de gêne pour pouvoir parler, particulièrement si l'étudiant n'a pas une motivation intrinsèque. Ils ont eu également des expériences de communication détendues à travers le jeu. Pour ces étudiants, la langue est devenue plutôt de type langue 'seconde' que 'd'étrangère' (Oxford, 1999). En outre, le jeu, ou être capable de s'amuser avec la langue, dans la langue, était aussi mentionné par les deux. L'étudiant #3.2 s'est avéré une personne sensible avec un faible sentiment d'auto-efficacité. Ses commentaires sincères sur la valeur d'un environnement détendu quand il apprend le français pour ne pas être trop stressé (2–81) montre qu'au-delà de la communication authentique et la motivation intrinsèque, l'environnement d'apprentissage demeure un facteur capital.

Quand on considère les réflexions variées des étudiants sur la vulnérabilité dans les cours il clair que deux facteurs sont à considérer. Premièrement, quand les étudiants ont les buts de maîtrise (Berger, 2012), ils sont motivés et engagés (Barbeau et al. 1997, pp. 37–8) et sont prêts à persister face aux défis. Deuxièmement, les sentiments d'auto-efficacité jouent encore un rôle important dans la performance aux épreuves et la motivation à persévérer (Ferla et al. 2010).

5.3.2.4. La motivation

Les remarques de chaque étudiant interviewé ont dévoilé leurs motivations d'étudier le français. En outre leurs réflexions ont démontré une compréhension de la nécessité d'une motivation intrinsèque dans la poursuite de l'apprentissage du français. C'est une motivation qu'ils possèdent à des degrés divers. Par exemple, comme on l'a vu plus haut, l'étudiant #1.1 est quelqu'un qui 'essaie la langue' et qui n'est pas forcément prêt à s'engager à fond. En revanche, l'étudiant #1.2 est quelqu'un qui a une motivation intrinsèque à long terme mais pour qui les résultats sont encore un facteur déterminant dans le choix de continuer les études. L'étudiant #2.1 fait preuve d'une motivation intrinsèque et des buts de maîtrise et instrumentaux (2–60) qui renvoient à une passion pour le voyage et la découverte des nouvelles cultures, mais trouvent la prise de risque encore difficile quand il s'agit de la participation dans les cours. Ces trois étudiants sont motivés mais n'ont pas encore décidé de s'efforcer de s'engager, à participer, et à persister face aux défis – un marqueur principal d'une motivation intrinsèque (Barbeau et al., 1997).

En revanche, l'étudiant #2.2 est un étudiant engagé, 'investi', avec des grandes ambitions et des buts de maîtrise de la langue. Il semble être conscient du parcours à long-terme dans lequelil s'est engagé. C'est un étudiant qui connait les défis, cognitifs au niveau de la production écrite et orale de la langue (2–65), et affectifs concernant la pratique de la langue dans les situations où on se sent vulnérable en tant qu'étudiant (2–70). Malgré ces défis, il est déterminé à persister.

Finalement, les deux étudiants en troisième année ont des motivations intrinsèques et des buts instrumentaux qui renvoient aux propos de l'enseignant #1 qui parle du fait que les étudiants qui sont sincèrement passionnés par la langue, essayent de trouver les moyens d'instrumentaliser la langue (2–1)

L'étudiant #3.1 a non seulement des buts de maîtrise liés à la langue française en particulier, mais aussi instrumentaux pour une carrière future (2–72). Comme l'étudiant #2.2, cet étudiant accorde beaucoup d'importance au désir d'apprendre la langue et à la motivation intrinsèque et sa notion de l'aspect motivationnel de l'instrumentalité de la langue est partagée par le professeur #3 et renvoie à la motivation intégrée (lié à l'instrumentalité) de Ryan et Deci (2000). L'étudiant #3.2 a voulu obtenir un diplôme pour avoir une preuve concrète de ses connaissances en français et donc a décidé de faire l'épreuve de DELF B2 et de continuer avec

ses études de français en troisième année à l'université. Cet étudiant veut utiliser le français dans son avenir, soit en tant que professeur de français, soit dans la diplomatie. J'ai eu l'impression, dans l'interview que pour cet étudiant, il s'agit plutôt de l'utilisation de la langue que d'un but instrumental ce qui renvoie aux paroles du professeur #1 quand il s'agit de la manière dans laquelle les étudiants, avec une motivation intrinsèque essaient d'instrumentaliser la langue.

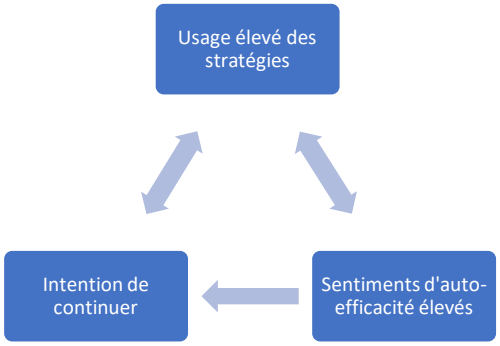
Chacun de ses étudiants ont remarqué que la motivation intrinsèque est essentielle dans la poursuite et dans la réussite dans les cours de langue. Le fil qui lie chaque élément de réflexion, chaque thème de discussion est la motivation intrinsèque. Au-delà des 'outils' d'apprentissage – les stratégies, et le soutien de l'affect des étudiants dans l'amélioration de leurs sentiments d'auto-efficacité à travers les opportunités d'expérience de réussite, une motivation intrinsèque entraînée par les choix personnels restent le facteur le plus important dans les choix de s'engager dans des études de français (Bandura, 2009, p. 23).

Conclusion

Cette étude est partie du constat d'une tendance, dans le département des études de français langue étrangère à la Wits, d'une baisse généralisée des effectifs d'étudiants. Elle visait à en explorer les causes, avec comme point de départ l'hypothèse qu'un manque de préparation aux études universitaires et dans l'apprentissage des langues étrangères, conduit, pour bien des étudiants, à une absence du sentiment d'auto-efficacité qui aurait comme conséquence la démotivation et des cas d'abandon. La question de recherche suivante a été posée : est-ce qu'un manque d'utilisation et/ou des stratégies d'apprentissage des langues ainsi qu'un faible niveau d'auto-efficacité participent à une tendance vers la discontinuation/ la non-participation dans les études de français langue étrangère ?

Une approche de méthodes mixtes a été adoptée pour répondre à cette question. Dans un premier temps, des questionnaires d'auto-évaluation sur l'usage des stratégies et des sentiments d'auto-efficacité chez les étudiants ont été distribués. Ensuite, les interviews avec les enseignants et les étudiants visaient à évaluer et à approfondir les résultats obtenus. Ces observables ont servi à ouvrir de nouvelles pistes de réflexion sur les notions de motivation, d'apprentissage stratégique, et d'auto-efficacité pour ces étudiants.

Les résultats aux analyses statistiques descriptives ont montré que les 31 participants étudiés utilisent les stratégies avec une fréquence moyenne, et ont des sentiments d'auto-efficacité élevés, ce qui semble nier l'hypothèse du départ pour cet échantillon. Les déclarations d'intention de continuer les études de français de 21 étudiants parmi les 31 étudiés ont également contredit l'hypothèse du départ.



Les analyses statistiques ont montré qu'il existe pourtant une forte corrélation entre les variables d'utilisation des stratégies d'apprentissage et des sentiments d'auto-efficacité. Des corrélations significatives ont aussi été établies entre les variables d'intention de continuer les études, l'utilisation des stratégies et l'auto-efficacité.

Conjointement aux données qualitatives obtenues dans les questions ouvertes des questionnaires et aux réponses aux interviews, un modèle de causalité possible des liens entre les variables a été proposé. Selon ce modèle, le facteur déterminant dans l'utilisation des stratégies est le sentiment d'auto-efficacité. Pourtant, l'utilisation des stratégies et les sentiments d'auto-efficacité semblaient exercer, à leur tour, une influence mineure sur les intentions de poursuivre les études. La corrélation entre ces trois variables ainsi que la valeur que les étudiants placent sur les stratégies et sur leurs propres sentiments d'auto-efficacité semble soutenir ce point.

Les interviews avec les professeurs – contrairement aux questionnaires qui ont mis en avant une image engagée, auto-efficace, et stratégique des apprenants – ont relevé une démotivation généralisée et un manque d'assiduité dans les cours, particulièrement dans la première année. Cette donnée semblait être liée à des motivations « superficielles » d'étudier la langue française, parmi d'autres problèmes tels qu'un manque de préparation aux exigences universitaires.

Le fait de ne pas continuer les études du français semble être le résultat d'une ignorance chez les étudiants débutants en ce qui concerne les exigences de l'étude d'une langue étrangère et l'investissement personnel requis dans les prises de risque impliqué dans la communication en langue étrangère. De l'autre côté, le professeur #3, comme l'étudiant #3.1, suggère qu'une manière de motiver les étudiants à continuer leurs études serait de les informer des opportunités que la langue peut les offrir en Afrique du Sud et à l'étranger.

Finalement, en dépit de leurs commentaires sur l'absence d'autonomie des étudiants, les professeurs ont reconnu qu'un enseignement des stratégies d'apprentissage plus formalisé serait avantageux pour les étudiants pour combler ces lacunes. Ceci s'applique particulièrement aux étudiants de première année. Pourtant, la question de la motivation a été une notion clé qui est revenue dans les interviews. Selon les professeurs, la persistance de continuer dans ses

études est simplement une question de motivation intrinsèque, et de volonté individuelle de s'investir dans son apprentissage.

Quant aux étudiants, les différences entre les profils de chaque année d'étude ont été révélatrices. Ces réponses ont indiqué une évolution dans la maturité des étudiants envers leurs études.

En première année, les étudiants se disaient « perdus » dans leur apprentissage. Pour eux, l'expérience d'apprentissage n'étaient pas suffisamment dirigée. Les étudiants de deuxième année qui ont étudié le français au lycée semblaient extrêmement motivés et avaient des perceptions élevées de leurs compétences et de leur apprentissage stratégique. Pour ces étudiants, l'apprentissage de la langue n'était qu'une simple question de volonté et de motivation intrinsèque. En troisième année, les étudiants se présentaient comme plus autonomes et faisaient preuve d'une maturité dans leurs réflexions sur le coût personnel de la maîtrise de la langue. Ils avaient aussi des buts instrumentaux qui complétaient leur intérêt personnel d'étudier la langue. Cet intérêt semble être lié aux années d'étude et d'investissement, et les étudiants voulaient persister dans leurs études sans avoir forcément un apprentissage marqué par les stratégies variées ni par les sentiments d'auto-efficacité élevés.

La cohérence entre les réflexions des professeurs et le comportement réel des apprenants a validé le choix de les interviewer pour cette étude. Ils ont fourni des données riches autour de l'expérience des étudiants, leurs perceptions de l'apprentissage, mais aussi leurs réactions à l'enseignement. Quant aux étudiants, les étudiants en troisième année ont été les seuls à démontrer une vraie prise de conscience d'eux-mêmes. Les écarts entre les données quantitatives et qualitatives et les incohérences dans les interviews-mêmes mènent à croire que tandis que les étudiants sont conscients de leurs perceptions de l'aspect émotif de leur apprentissage et réfléchissent beaucoup sur leurs méthodes d'apprentissage et l'enseignement, ils n'assument pas forcément leur part dans l'engagement cognitif requis pour une expérience universitaire réussie. Les données recueillies des étudiants et les conclusions qui en sortent doivent alors être traitées et interprétées avec une précaution supplémentaire.

Cette étude a participé en particulier, on l'espère, à des considérations sur l'expérience d'apprentissage des grands débutants en français à l'université. Si la motivation intrinsèque est retenue en tant que facteur principal participant à l'engagement et la persistance dans les cours de français, les difficultés des apprenants en première année, grands débutants, ont également

été relevées. Les enseignants ont soutenu l'idée que ces étudiants ont du mal à gérer leur charge de travail et se sentent souvent débordés, et qu'ils doivent passer par leur peur de l'erreur.

Pour ces étudiants, une focalisation sur l'apprentissage stratégique devrait être formalisée davantage dans les cours. Ces interventions auraient comme but d'élargir le répertoire des stratégies des étudiants pour accélérer leur apprentissage. Néanmoins, sur la question de l'efficacité d'une telle intervention, des études futures devraient être menées pour une obtenir une réponse décisive. La motivation intrinsèque demeure le facteur le plus important dans les intentions de continuer les études.

Les données recueillies dans les questionnaires et interviews sont beaucoup plus riches et dépassent le cadre de la présente étude. Elles pourraient servir de base des données pour les études futures centrées sur les expériences enseignement/apprentissage du FLE pour un public adulte à l'université en Afrique du Sud. Les contradictions entre les observations des professeurs sur le comportement des étudiants et les auto-évaluations des étudiants sont aussi à prendre en compte quand il s'agit des pistes de réflexion sur ce sujet.

Ce projet de recherche avait comme but personnel une tentative de trouver les moyens de soutenir ces étudiants qui sont motivés mais qui arrêtent leurs études du français pour les raisons qu'on peut éviter en tant que professeurs de langue. L'hypothèse étant qu'en outillant ces étudiants avec des stratégies pour surmonter leurs défis, ils seraient mieux en mesure de réussir dans leur apprentissage. Au contraire, ce que j'ai trouvé est que les étudiants motivés trouveront les stratégies eux-mêmes, et dépasseront leurs sentiments de gêne, et leurs faibles sentiments d'auto-efficacité pour apprendre la langue française. Les étudiants motivés sont également plus réalistes dans leur estimation de leurs capacités et l'évaluation de celles-ci contre un standard de maîtrise. L'apprentissage des stratégies est une étape importante dans le parcours d'apprentissage d'une langue étrangère – elles peuvent accélérer l'acquisition de certains concepts et rassurer les apprenants – mais la motivation intrinsèque demeure la force motrice derrière cet apprentissage autonome et dans le cadre universitaire où les étudiants sont libres de choisir leurs propres orientations éducationnelles.

6. Bibliographie :

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations: une introduction à la démarche classique et une critique.* Chicoutimi : J.-M. Tremblay.

Albouy, V., et Tavan, C. (2007). Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur. *Économie et Statistiques*, [revue électronique] (410). pp.3–22. Disponible à : le site Web de la Bibliothèque de Persée https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2007_num_410_1_7053 [Consulté le 7 mars 2022].

Ambassade de France en Afrique du Sud, au Lesotho, et au Malawi (2016). *French language* [En ligne]. Disponible à : <https://za.ambafrance.org/French-language,867> [consulté le 3 juillet 2022].

Ambassade de France en Afrique du Sud, au Lesotho, et au Malawi. (2020). Primary and secondary schools offering French in South Africa. [en ligne]. Disponible à : https://za.ambafrance.org/cartes-ecoles [Consulté le 17 juillet 2023.

Amerstorfer, C.M., 2018. Past its expiry date? The SILL in modern mixed-methods strategy research. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. *8*(2), pp. 497–523. Disponible à : le site Web de la revue *Studies in Second Language Learning and Teaching* <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.14>[Consulté le 24 novembre 2021].

Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *International Journal of English Studies*. *22*(1), pp. 11–22. Disponible à : le site Web d'ERIC <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf> [Consulté le 13 décembre 2021].

Baars, M., Wijnia, L., et Paas, F. (2017). The Association between Motivation, Affect, and Self regulated Learning When Solving Problems. *Frontiers in Psychology*. [revue électronique] *8*(1346). pp. 1–12. Disponible à le site Web de la revue : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01346> [Consulté le 9 janvier 2023].

Badat, S. (2011). University Access and Admissions. *Insight : Higher Education in South Africa*, [revue électronique] (3). pp. 5–9. Disponible à le site Web de Universities in South Africa : <http://www.usaf.ac.za/wp-content/uploads/2016/09/HESA-Insight-No3_September-2011.pdf> [Consulté le 24 novembre 2021].

Bailly, N. et Cohen, M. (2009). L'Approche Communicative. *Tour de Toile* [En ligne] Disponible à : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html [consulté le 29 octobre 2021].

Bandura, A. (2009). La théorie social cognitive : Une perspective agentique. Dans : P. Carré, éd. *Traité de Psychologie de La Motivation*. [En ligne] Paris, Dunod, pp. 15–45. Disponible à *:*<https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-de-la-motivation-9782100515837 page-15.htm> [Consulté le 27 décembre 2022]

Bandura, A. (1990a). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*. [En ligne] *2*(2) pp. 128–163 Disponible à : https://doi.org/10.1080/10413209008406426 [Consulté le 17 janvier 2022].

Bandura, A. (1990b). Some Reflections on Reflections. *Psychological Inquiry*. [En ligne] *1*(1),pp.101–105. Disponible à : <https://doi.org/10.1207/s15327965pli0101_26> [Consulté le 3 novembre 2022].

Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. [En ligne] *13*(3), pp. 195 199. Disponible à :https://doi.org/10.1016/0005 7916(82)90004-0 [Consulté le 27

juillet 2022].
Bandura, A. et Schunk, D.H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, [en ligne], *41*(3), pp. 586–598. Disponible à : <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586 > [Consulté le 8 décembre 2021].
Barbeau, D., Montini, A., et Roy, C. (1997a). Comment favoriser la motivation scolaire. *Pédagogie Collégiale*, [en ligne], *11*(1), pp, 9–13. Disponible à :< https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/roy_claude_11_1.pdf > [Consulté le 10 janvier 2022].
Barbeau, D., Montini, A., et Roy, C. (1997b). *La motivation scolaire, plans d'intervention*. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne.
Baron, J. (2022). *De l'Apprentissage au pratique : Le plus grand défis d'apprentissage de FLE.* [En ligne]. Disponible à :< https://ifprofs.org/ke/ressource-methodologique/DE-L-APPRENTISSAGE-AU-PRATIQUE-LE-PLUS-GRAND-DEFIS-D-APPRENTISSAGE-DE-FLE/6270f34a825fd> [Consulté le 22 décembre2022].
Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et Didactique*, [en ligne], *7*(1), pp. 87–100. Disponible à : https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404 [Consulté le 26 janvier 2022].
Berger, J.-L. (2013). Croyances motivationnelles, habiletés numériques et stratégies dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*. [en ligne], *38*(1), pp. 71–99. Disponible à : https://doi.org/10.7202/1016750ar [Consulté le 1 août 2022].
Bergeron, G. (2012). *Exploration de stratégies d'apprentissage et de facteurs contextuels influant sur l'apprentissage du français langue seconde d'étudiants universitaires chinois évoluant en milieu francophone*. [en ligne].Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda. Disponible à : <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/661/> [Consulté le 27 décembre 2022].
Besharati, N.A. et Mthembu-Salter, G. (2016). Eyes on the prize: South African business in the DRC. *Policy Insights*, [en ligne] (38), pp. 1–12. Disponible à : < https://www.africaportal.org/documents/16534/saia_spi__38_besharati__mthembu salter_20161125.pdf > [Consulté le 3 mars 2022].
Billières, M. (2016). *L'avènement de la cognition*. Au son du fle. [en ligne].Disponible à : https://www.verbotonale-phonetique.com/avenement-cognition/> [Consulté le 29 décembre 2022].
Billières, M. (2015). *Les courants psychologiques antérieurs au cognitivisme en FLE*. Au Son du FLE [en ligne].Disponible à :< https://www.verbotonale-phonetique.com/courants-psychologiques-anterieurs-cognitivisme-fle/ > [Consulté le 27 décembre 2022].
Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., et Larivée, S. (1990). Capacité cognitive, sentiment d'auto efficacité et autorégulation. *European Journal of Psychology of Education*, [en ligne] *5*(3), pp. 355–364. Disponible à : https://doi.org/10.1007/BF03172692 [Consulté le 17 janvier 2022].
Broonen, J.P. (2007). Le passé et l'avenir du concept de volition pour la psychologie de l'éducation et de la formation. *Cahiers internationaux de psychologie*, [en ligne] *74*(2), pp. 3–17. Disponible à : <https://doi.org/10.3917/cips.074.0003> [Consulté le 22 février 2022].
Burger, M. (2016). *L'élaboration d'un curriculum de français pour les chefs de mission sud africains*. Mémoire de Master, University of Cape Town. Disponible à : <https://open.uct.ac.za/bitstream/handle/11427/23753/thesis_hum_2016_burger_marli.pdf;jsessionid=1E8CF0DA66A8159D5A16F6329F3E285B?sequence=1> [Consulté le 7 mars 2022].
Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs* [en ligne], *Hors*

série(5), pp. 9–50. Disponible à : <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009 > [Consulté le 27 juillet 2022].
Cele, N. (2021). Big data-driven early alert systems as means of enhancing university student retention and success. *South African Journal of Higher Education*. [en ligne] *35*(2), pp. 56–72. Disponible à :<https://doi.org/10.20853/35-2-3899> [Consulté le 4 mars 2022].
CESCUP (2015). *L'alpha de Cronbach* [En ligne].Disponible à :< https://cescup.ulb.be/lalpha-de-cronbach/> [Consulté le 6 octobre 22].
Cloutier, D. (2013). *Stratégies d'apprentissage et variations de performance : du passage de la théorie à la pratique des étudiantes en techniques d'orthèses visuelles*. [en ligne] Thèse de doctorat, Université du Quebec à Montréal. Disponible à :< https://core.ac.uk/download/pdf/18491078.pdf> [Consulté le 24 novembre 2021].
Conseil de L'Europe (Ed.), 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Les Éditions Didier.
Cosnefroy, L. (2009). Les théories reposant sur le concept de but. Dans : P. Carré, éd. *Traité de Psychologie de La Motivation*. [En ligne] Paris, Dunod, pp. 89–106. Disponible à :<https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-de-la-motivation-9782100515837 page-15.htm> [Consulté le 27 décembre 2022]
Cramer, D., et Howitt, D. (2004). *The Sage dictionary of statistics : a practical resource for students in the social sciences*. London : Sage Publications.
Cyr, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage, Nachdr. ed, Didactique des langues étrangères. Cle International, Paris.
Cyr, P. (1998). D'où vient l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage en langue seconde ? Dans : Cyr, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Cle International, pp. 3–12.
Davydov, V.V., et Kerr, S.T. (1995). The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice. *Educational. Researcher*. [en ligne] *24*(3), pp. 12–21. Disponible à :< https://www.jstor.org/stable/1176020 > [Consulté le 5 octobre 2021].
Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* [en ligne] 35(1). Disponible à :< https://doi.org/10.4000/apliut.5315> [Consulté le 17 janvier 2022].
Department of Basic Education. (2011). *National Curriculum Statement (NCS), Curriculum Assessment Policy Statement: Senior Phase Grades 7-9: English Home Language*. Pretoria: Department of Basic Education.
Department of Higher education and training of the Republic of South Africa. (2020). *Higher Education Act: Language Policy Framework for Public Higher Education Institutions*, [en ligne] No. 1160, Disponible à :< https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/202011/43860gon1160.pdf> [Consulté le 28 octobre 2022].
Doane, D.P., et Seward, L.E. (2011). Measuring Skewness: A Forgotten Statistic? *Journal of Statistics Education* [en ligne], *19*(2). Disponible à :< https://doi.org/10.1080/10691898.2011.11889611> [Consulté le 3 août 2022].
Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications: Attitudes, Orientations, and Motivations.*Language Learning*, [en ligne], *53*(1), 3–32. Disponible à :< https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>[Consulté le 14 janvier 2022].
Dortier, J.-F., (2014). *Le cerveau et la pensée. Le nouvel âge des sciences cognitives, Synthèse*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
Douillet, D., Ammirati, C., Amsallem, C., Hausfater, P., Fonsegrive, J., Annweiler, C., Roy,

P.-M., et Pelaccia, T. (2019). Quelle est la motivation des internes de la première promotion du DES de médecine d'urgence ? *Annales françaises de médecine d'urgence* [en ligne] *9*(4), pp. 213–220. Disponible à :<https://doi.org/10.3166/afmu 2019-0165>[Consulté 3 février 2023].

Duquette, L., et Renié, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures, 1998, Hypermédia et apprentissage des langues*, [en ligne],110, pp.237-246. Disponible à : https://edutice.archives ouvertes.fr/edutice00000233/document [Consulté le 2 février 2022].

Engeström, Y., Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky* [en ligne], *1*(1), pp. 4–19. Disponible à : <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41017> [Consulté le 5 mars 2022].

Essop, A. (2020). *The Changing Size and Shape of the Higher Education System in South Africa, 2005-2017*. [en ligne] Johannesburg : University of Johannesburg. Disponible à :< https://heltasa.org.za/wp-content/uploads/2020/08/Size-and-Shape-of-the-HE System-2005-2017.pdf> [Consulté le 4 mars 2022].

La Fédération Internationale des Professeurs de Français. (2018). *Annuaire 2018*. [en ligne] Disponible à : < https://www.fipf.info/wp content/uploads/2018/08/FIPF_2018_Complet.pdf> [Consulté le 3 mars 2022].

Ferreira-Meyers, K. Horne, F. (2017). Multilingualism and the language curriculum in South Africa: contextualising French within the local language ecology. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus, 51*, pp. 23–40. [en ligne] Disponible à : https://doi.org/10.5842/51-0-696 [Consulté le 17 juillet 2023].

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.

Galand, B., et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs* [en ligne] *Hors série*(5), pp 91–116. Disponible à :< https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm> [Consulté le 22 février 2022].

Galvis Rivera, D.L. (2017). *Les Stratégies d'Apprentissage Comme Contribution au Développement de L'Apprentissage Autonome et une Meilleure Compréhension Orale du FLE.* [en ligne] Mémoire de Master, Universidad Libre de Colombia, Bogotá. Disponible à :< https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15480/M%c3%a9moire%20-%20Diana%20galvis.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulté le 22 février 2022].

Ganyo, A.K. (2017). Les défis de L'enseignement d'une Langue étrangère dans Le contexte Plurilingue africain: quelles approches pédagogiques pour le Prof du FLE face au multilinguisme scolaire au ghana ? *Cahiers de langue et de littérature* [en ligne], 1(10), pp. 247–259. Disponible à :< https://www.asjp.cerist.dz/en/article/66822 > [Consulté le 22 décembre 2022].

Grossmann, D., 2011. *A study of cognitive styles and strategy use by successful and unsuccessful adult learners in Switzerland*. [en ligne] Mémoire de Master, University of Birmingham. Disponible à :< https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/matefltesldissertations/grossmanstylesandstrategyuseamongsuccessfulandunsuccessfullearners.pdf > [Consulté le 13 décembre 2021].

Harris, V. (2001). *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

HESA (2013). *HESA Response to the report of the council of Higher Education Task team on*

Undergraduate curriculum structure. [en ligne] Higher Education in South Africa. Disponible à :< http://www.usaf.ac.za/wp-content/uploads/2017/03/2013-HESA-RESPONSE-TO-CHE-ON-UNDERGRADUATE-CURRICULUM-STRUCTURE-DEC-2013.pdf> [Consulté le 4 mars 2022].

Jackson, C.R. (2018). Validating and Adapting the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for STEM Courses at an HBCU. *AERA Open*. [en ligne] *4*(4), Disponible à :< https://doi.org/10.1177/2332858418809346> [Consulté le 1 août 2022].

Jeynes, K. (2016). *FACTSHEET: How many South African students graduate?* [en ligne] Disponible à :< http://africacheck.org/fact-checks/factsheets/factsheet-how-many-south-african-students-graduate> [consulté le 3 janvier 2022].

Kaufmann, J.-C., de Singly, F. (2007). *L'entretien compréhensif*, 2e éd. Paris : Colin.

Kölemen, Ü. (2021). A Systematic Review of Studies on Language Learning Strategies from 1977 to 2018. *International Journal of Language and Literary Studies* [en ligne] *3*(1), pp. 151–169, Disponible à :< https://doi.org/10.36892/ijlls.v3i1.485> [Consulté le 25 janvier 2022].

Laflamme, S. (2007). Analyses qualitatives et quantitatives : deux visions, une même science. *Nouvelles perspectives en sciences sociales* [en ligne] *3*(1), pp. 141–149. Disponible à<https://doi.org/10.7202/602467ar> [Consulté le 8 août 2022].

Le Cornu, R., et Peters, J. (2005). Towards constructivist classrooms: the role of the reflective teacher. *Journal of Educucational enquiry* [en ligne] *6* (1), pp. 50–64. Disponible à < https://ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/501> [Consulté le 29 août 2021].

Lebrun, M., et Lacelle, N. (2014). L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE. *Synergies Portugal* [en ligne] (2), pp. 107–117. Disponible à <https://gerflint.fr/Base/Portugal2/lebrun_lacelle.pdf> [Consulté le 10 janvier 2023].

Letseka, M., Cosser, M., Breier, M., et Visser, M. (2010). *Student retention [and] graduate destination: higher education [and] labour market access [and] success*. Cape Town : HSRC Press,

Lourens, A. (2020). *Reporting on student retention – From retrospective to predictive* [en ligne]. Disponible à :< https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200909192707500> [consulté le 4 mars 2022].

Maluleke, R. (2019). *Education Series Volume V* : *Higher education and skills in south Africa, 2017* (No. 92- 01–05). Statistics South Africa.

Mariné, C., et Escribe, C. (2010). *Histoire de la psychologie générale du behaviorisme au Cognitivisme*, 2ème ed. Paris : In Press.

Masendeke, L. (2014). *Vers une perspective techno-pédagogique dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) en Afrique du Sud ?* [en ligne] Mémoire de Master, University of Cape Town. Disponible à :< https://open.uct.ac.za/bitstream/handle/11427/6874/thesis_hum_2014_masendeke_l.pdf;sequence=1> [consulté le 7 mars 2022].

Massé, O. Truong, V-T. (2020). L'enseignement de la grammaire du point de vue neurolinguistique : Grammaire interne & Grammaire externe. [en ligne] Groupement FLE, Disponible à : https://www.groupement-fle.com/wp-content/uploads/2020/08/lenseignement_de_la_grammaire_du_point_de_vue_neurolinguistique_-_o.masse_-vt._truong_2016.pdf [Consulté le 17 juillet 2023].

Meisler, S. (1985). *Hegemony of Language : In French, Ignorance Is Not Bliss* [en ligne] Disponible à :< https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1985-08-28-mn-24917-story.html> [consulté le 22 décembre 2022].

Ministry of Education (2001). *National Plan for Higher Education*. [en ligne] Disponible à : https://www.justice.gov.za/commissions/feeshet/docs/2001-NationalPlanForHigherEducation.pdf [Consulté le 4 mars 2022].
Moodley, P., et Singh, R.J. (2015). Addressing student dropout rates at South African universities. *Alternation* [en ligne] *Special Edition*(17). Disponible à : https://openscholar.dut.ac.za/handle/10321/1648 [Consulté le 4 mars 2022].
Naidoo, S., Gokool, R. (2020). Compulsory isiZulu at the University of KwaZulu-Natal: The Attitudes of Enrolled Students. *Language Matters*. *51*. 24-42. [en ligne]. Disponible à : http://dx.doi.org/10.1080/10228195.2020.1769712 [Consulté le 17 juillet 2023].
National planning commission (2012). *Executive Summary - National Development Plan 2030: Our future - make it work.*
Nisbet, D.L., Tindall, E.R., et Arroyo, A.A. (2005). Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students. *Foreign Language Ann*als [en ligne] *38*(1), pp. 100–107. Disponible à :<https://doi.org/10.1111/j.19449720.2005.tb02457.x> [Consulté le 7 octobre 2022]
Nkosi, B. (2016). *Black drop-out rate shock* [En ligne]. Disponible à :< https://www.sowetanlive.co.za/news/2016-05-22-black-drop-out-rate-shock/> [consulté le 3 janvier 2022].
Nkosi, B. (2015). *Of the 18% of matrics registered at universities, half drop out*. [en ligne]. Disponible à :<https://mg.co.za/article/2015-05-21-18-of-matrics-register-at universities-half drop-out/>[consulté le 3 janvier 2022].
Nowell, L.S., Norris, J.M., White, D.E., et Moules, N.J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative. Methods* [en ligne] *16*(1). Disponible à :https://doi.org/10.1177/1609406917733847 [Consulté le 7 janvier 2023].
Oddou, M., s.d. *Théories de l'apprentissage et Activités FLE*. [en ligne] BELC été. Nantes :Université de Nantes. Disponible à :< http://www.moddou.com/public/theorie-activites-FLE-Marc-Oddou-BELC.pdf> [consulté le 5 octobre 2021].
Organisation Internationale de la Francophonie. (2019). *La langue française dans le monde*. Éditions Gallimard [en ligne] Disponible à : https://www.francophonie.org/sites/default/files/2021-01/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le_monde_VF-2020%20.pdf [Consulté le 17 juillet 2023].
Orthodidacte, (2020). *Pourquoi les français devraient-ils (ré)apprendre à écrire ?* [en ligne].. Disponible à : https://www.orthodidacte.com/orthographe/pourquoi-les-francais devraient-ils-reapprendre-a-ecrire/> [consulté le 24 janvier 2023].
Ortmann, C.A. (2019). *Interculturalité et pluriculturalité en classe de FLE : Une analyse du corpus littéraire du curriculum actuel des bacheliers de l'IEB* [en ligne] Mémoire de Master, UKZN. Disponible à :< https://researchspace.ukzn.ac.za/handle/10413/16817> [Consulté le 7 mars 2022]
Oxford, R., (1989). *Strategy Inventory for Language Learning (SILL) : Version 7.0 (ESL/EFL).*[en ligne] Disponible à :<https://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf> [Consulté le 13 décembre 2021]
Oxford, R. (1986). *Development and Psychometric Testing of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* [en ligne] *Technical Report* (728). Virginia :U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. Disponible à :< https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA182625 > [Consulté le 13 décembre 2021].
Oxford, R. L.(2013). Teaching & Researching. Hoboken :Taylor and Francis.
Oxford, R.L., (1999). Relationships between second language learning strategies and

language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* [en ligne] *38*, pp. 109–126. Disponible à : < https://www.academia.edu/24255872/RELATIONSHIPS_BETWEEN_SECOND_LNGUAGE_LEARNING_STRATEGIES_AND_LANGUAGE_PROFICIENCY_IN THE_CONTEXT_OF_LEARNER_AUTONOMY_AND_SELF_REGULATION> [Consulté le 31 janvier 2022].

Oxford, R.L., et Burry-Stock, J.A. (1995). Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFLVersion of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System* [en ligne] *23*(1), pp. 1–23. Disponible à :< https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0346251X9400047A> [Consulté le 13 décembre 2021].

Pellegrino, R. (2020). FLE (Français Langue Étrangère) Learning Strategies in the Light of the Neuro-Linguistic Approach. *Linguistics and Literature Studies*Lit. [en ligne] *8*(2), pp. 42–50., Disponible à :<https://doi.org/10.13189/lls.2020.080202>[Consulté le 3 janvier 2022].

Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., et McKeachie, W.J. (1991). *Version française et fragmentée du Motivated Strategies for Learning (MLSQ)*. [en ligne] Traduit d'anglais par (2012). Disponible à :https://www.umoncton.ca/umce-scienceinfirmiere/files/umce-scienceinfirmiere/wf/wf/pdf/autoevaluation_strategies_apprentissage.pdf [Consulté le 13 février 2023].

Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., McKeachie, W.J. (1991). *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Manual*. [en ligne] Disponible à :< https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2547.6968>[Consulté le 13 décembre 2021].

Puren, C. s.d.. *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche*. [en ligne] Disponible à : https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/082/ [Consulté le 7 décembre 2021].

Quivy, R., et Van Campenhoudt, L.(2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 3e éd. entièrement revue et augmentée. ed, Psycho sup. Paris : Dunod.

Razali, N.M., et Wah, Y.B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. Journal of Statistical Modelling and Analytics [en ligne] 2(1). Disponible à :< https://www.nbi.dk/~petersen/Teaching/Stat2017/Power_Comparisons_of_Shapiro Wilk_Kolmogorov-Smirn.pdf > [Consulté le 6 octobre 2022].

Renaud, K., Guillemette, F., Leblanc, C. (2016). Tenir compte de la "Zone Proche de Développement" des étudiants dans son enseignement. *Le Tableau* [en ligne] *5*(1), pp.1–2. Disponible à : <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/tenir-compte-de-la zone-proche-de-developpement-des-etudiants-dans-son-enseignemen> [Consulté le 5 octobre 2021].

Riquois, E., (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education et Formation*. [en ligne] e-292, pp. 129–142. Disponible à :https://shs.hal.science/halshs-01066557 [Consulté le 27 décembre 2022].

Ryan, R.M., et Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist.* [en ligne] *55*(1) pp. 68–78. Disponible à : <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf> [Consulté le 24 novembre 2021].

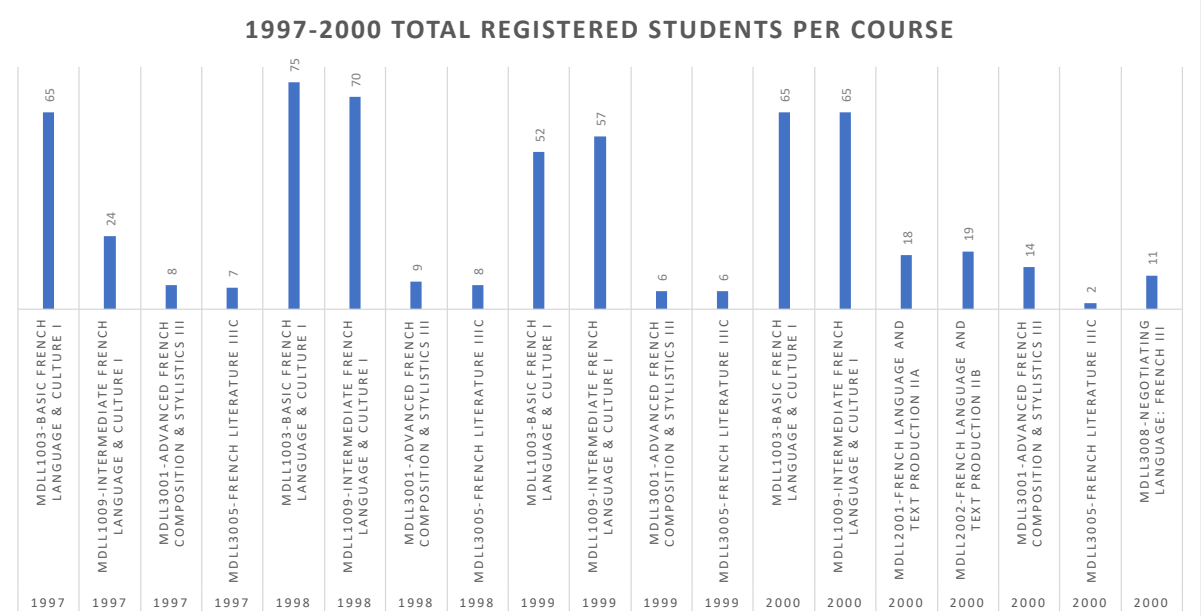
Su, Y. (2018). A Review of Language Learning Strategy Research. *Theory and Practice in Language Studies* [en ligne] *8*(5). Disponible à :

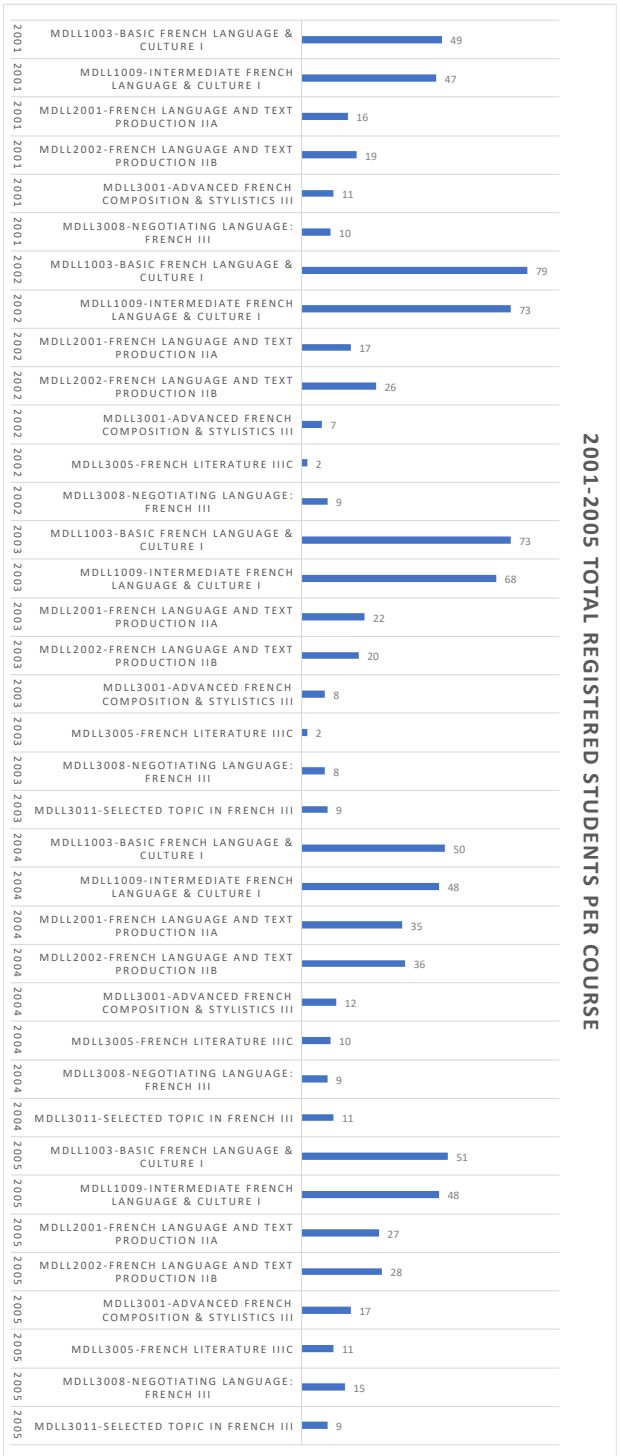
<https://doi.org/10.17507/tpls.0805.10> [Consulté le 17 janvier 2021].
Toti, J.-F., et Moulins, J.-L. (2017). Sensibilité éthique : conceptualisation et proposition d'un instrument de mesure. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition) 32*(3), pp. 8–30. Disponible à :<https://doi.org/10.1177/0767370116689242> [Consulté le 6 octobre 2022].
Tran Thien, T.M.(2011). À la recherche d'une stratégie pédagogique pour satisfaire les besoins d'apprentissage d'un public hétérogène et non captif dans les centres de langue française. *Synergies. Pays Riverains Mékong* [en ligne] (3), pp. 111–121. Disponible à :< https://www.proquest.com/docview/2063806497/abstract/D34CA9A222A345EAPQ 1>[Consulté le 3 fév 2022].
Tseng, W.-T., Dörnyei, Z., et Schmitt, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics* [en ligne] *27*(1), pp. 78–102. Disponible à :< https://doi.org/10.1093/applin/ami046>[Consulté le 18 janvier 2021].
Villasante, P. (2022). *Tests non paramétriques : Définition et types*. [En ligne] Disponible à :< https://nospensees.fr/tests-non-parametriques-definition-et-types/> [Consulté le 11 mars 2023].
VitalStats: *Public Higher Education 2016*. Pretoria : Council on Higher Education.
Zwane, N. (2018). *Le diplôme d'études primaires au Swaziland en FLE : analyse et Propositions* [en ligne]. Mémoire de Master, Université de Nantes. Disponible à :< https://www.academia.edu/37102671/Le_dipl%C3%B4me_d%C3%A9tudes_primairs_au_Swaziland_en_FLE_analyse_et_propositions_Sous_la_direction_de_Martine_ORDAIN> [Consulté le 7 décembre 2021].

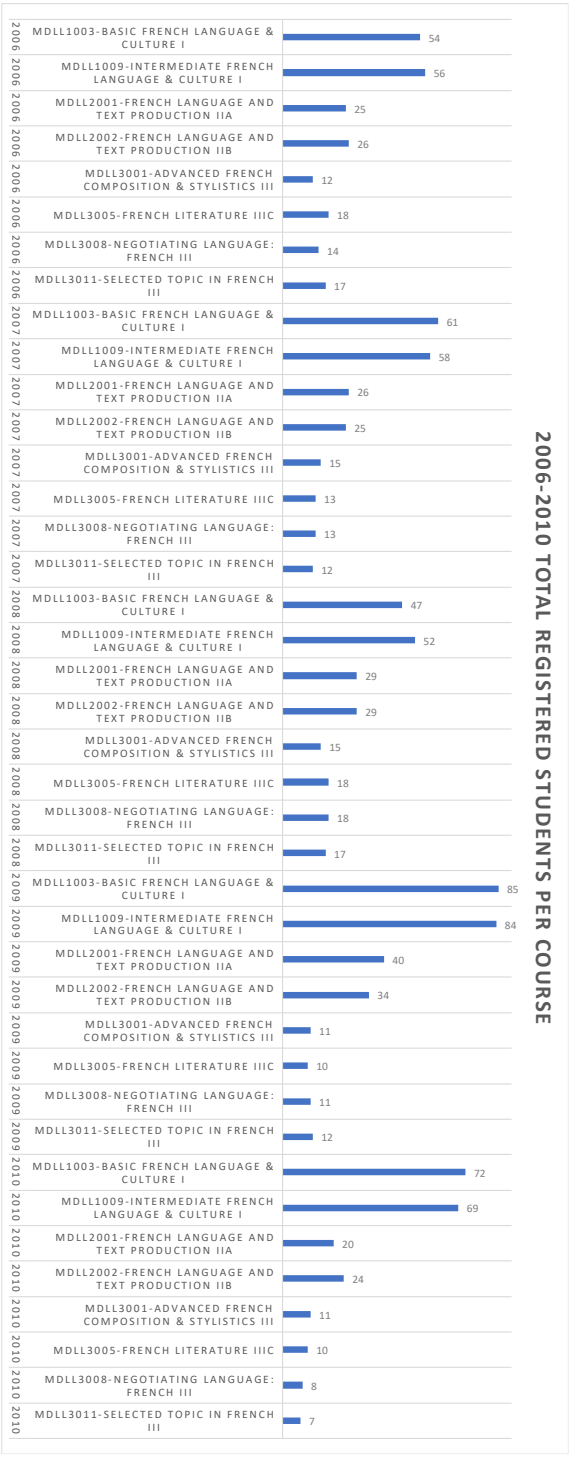
7. Annexe

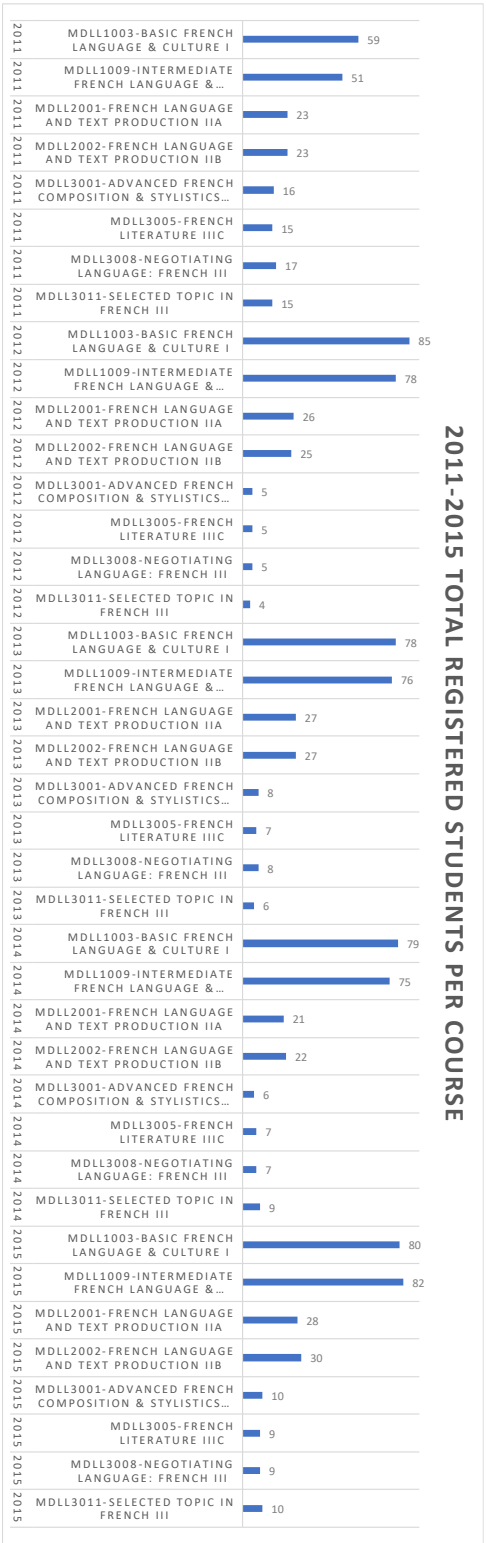
7.1. Chapitre I

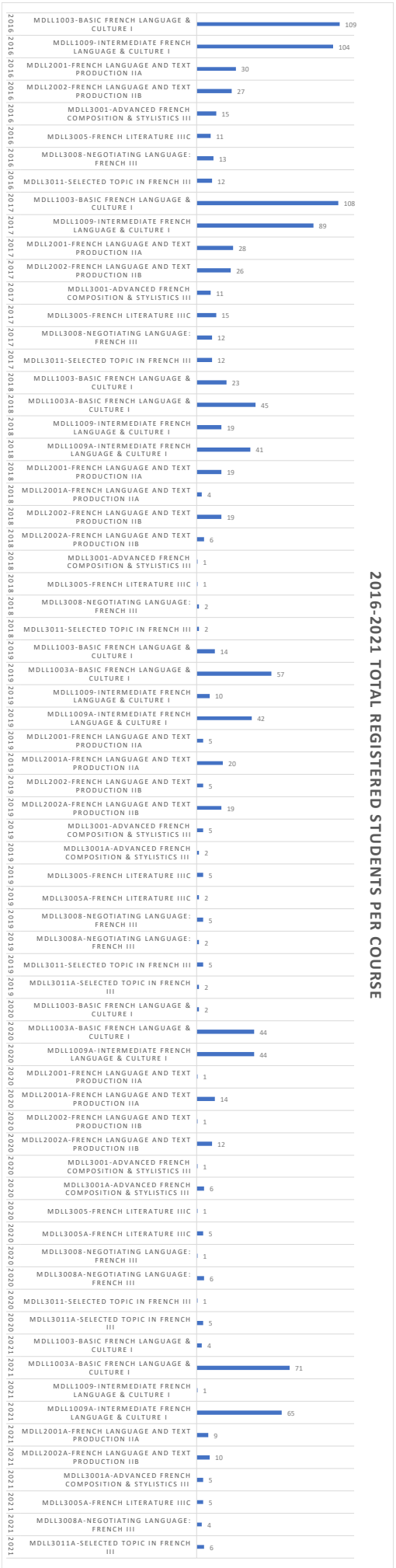
7.1.1. Le nombre d'étudiants inscrits par année d'études et cours depuis 1997




2001-2005 TOTAL REGISTERED STUDENTS PER COURSE
2001 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 49
2001 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 47
2001 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 16
2001 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 19
2001 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 11
2001 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 10
2002 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 79
2002 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 73
2002 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 17
2002 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 26
2002 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 7
2002 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 2
2002 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 9
2003 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 73
2003 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 68
2003 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 22
2003 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 20
2003 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 8
2003 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 2
2003 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 8
2003 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 9
2004 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 50
2004 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 48
2004 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 35
2004 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 36
2004 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 12
2004 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 10
2004 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 9
2004 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 11
2005 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 51
2005 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 48
2005 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 27
2005 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 28
2005 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 17
2005 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 11
2005 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 15
2005 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 9


2006-2010 TOTAL REGISTERED STUDENTS PER COURSE
2006 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 54
2006 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 56
2006 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 25
2006 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 26
2006 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 12
2006 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 18
2006 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 14
2006 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 17
2007 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 61
2007 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 58
2007 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 26
2007 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 25
2007 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 15
2007 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 13
2007 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 13
2007 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 12
2008 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 47
2008 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 52
2008 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 29
2008 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 29
2008 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 15
2008 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 18
2008 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 18
2008 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 17
2009 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 85
2009 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 84
2009 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 40
2009 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 34
2009 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 11
2009 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 10
2009 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 11
2009 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 12
2010 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 72
2010 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 69
2010 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 20
2010 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 24
2010 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 11
2010 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 10
2010 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 8
2010 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 7


2011-2015 TOTAL REGISTERED STUDENTS PER COURSE
2011 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 59
2011 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE &... 51
2011 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 23
2011 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 23
2011 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS... 16
2011 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 15
2011 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 17
2011 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 15
2012 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 85
2012 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE &... 78
2012 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 26
2012 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 25
2012 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS... 5
2012 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 5
2012 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 5
2012 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 4
2013 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 78
2013 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE &... 76
2013 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 27
2013 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 27
2013 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS... 8
2013 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 7
2013 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 8
2013 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 6
2014 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 79
2014 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE &... 75
2014 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 21
2014 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 22
2014 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS... 6
2014 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 7
2014 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 7
2014 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 9
2015 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 80
2015 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE &... 82
2015 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 28
2015 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 30
2015 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS... 10
2015 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 9
2015 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 9
2015 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 10


2016-2021 TOTAL REGISTERED STUDENTS PER COURSE
2016 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 109
2016 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 104
2016 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 30
2016 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 27
2016 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 15
2016 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 11
2016 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 13
2016 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 12
2017 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 108
2017 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 89
2017 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 28
2017 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 26
2017 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 11
2017 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 15
2017 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 12
2017 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 12
2018 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 23
2018 MDLL1003A-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 45
2018 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 19
2018 MDLL1009A-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 41
2018 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 19
2018 MDLL2001A-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 4
2018 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 19
2018 MDLL2002A-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 6
2018 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 1
2018 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 1
2018 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 2
2018 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 2
2019 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 14
2019 MDLL1003A-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 57
2019 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 10
2019 MDLL1009A-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 42
2019 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 5
2019 MDLL2001A-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 20
2019 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 5
2019 MDLL2002A-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 19
2019 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 5
2019 MDLL3001A-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 2
2019 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 5
2019 MDLL3005A-FRENCH LITERATURE IIIC 2
2019 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 5
2019 MDLL3008A-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 2
2019 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 5
2019 MDLL3011A-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 2
2020 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 2
2020 MDLL1003A-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 44
2020 MDLL1009A-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 44
2020 MDLL2001-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 1
2020 MDLL2001A-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 14
2020 MDLL2002-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 1
2020 MDLL2002A-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 12
2020 MDLL3001-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 1
2020 MDLL3001A-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 6
2020 MDLL3005-FRENCH LITERATURE IIIC 1
2020 MDLL3005A-FRENCH LITERATURE IIIC 5
2020 MDLL3008-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 1
2020 MDLL3008A-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 6
2020 MDLL3011-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 1
2020 MDLL3011A-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 5
2021 MDLL1003-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 4
2021 MDLL1003A-BASIC FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 71
2021 MDLL1009-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 1
2021 MDLL1009A-INTERMEDIATE FRENCH LANGUAGE & CULTURE I 65
2021 MDLL2001A-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIA 9
2021 MDLL2002A-FRENCH LANGUAGE AND TEXT PRODUCTION IIB 10
2021 MDLL3001A-ADVANCED FRENCH COMPOSITION & STYLISTICS III 5
2021 MDLL3005A-FRENCH LITERATURE IIIC 5
2021 MDLL3008A-NEGOTIATING LANGUAGE: FRENCH III 4
2021 MDLL3011A-SELECTED TOPIC IN FRENCH III 6

7.3. Chapitre 3

7.3.1. Questionnaire distribué aux étudiants

1. Email *

Untitled title

2. *

Tick all that apply.

☐ By continuing with this questionnaire, I consent to my anonymised data being used for the above research purposes.

3. *

Tick all that apply.

	Yes	No
I am willing to be contacted by the researcher to participate in online interviews.	☐	☐

4. Age *

5. Year of study in French *

Mark only one oval.

- ◯ First year
- ◯ Second year
- ◯ Third year
- ◯ Honours

Les énoncés dans le questionnaire sont présentés ci-dessous sous forme de tableau avec le titre de chaque catégorie visible.

These questions assess the learning strategies you use in French language classes. Answer on the five point scale: NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME means that the statement is very rarely true of you. USUALLY NOT TRUE OF ME means that the statement is true less than half the time. SOMEWHAT TRUE OF ME means that the statement is true of you about half the time. USUALLY TRUE OF ME means that the statement is true more than half the time. ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME means that the statement is true of you almost always.
Section A: Direct, memory, remembering more effectively
1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in French.
2. I use new French words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new French word and an image or picture of the word to help remember the word.
4. I remember a new French word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new French words.
6. I use flashcards to remember new French words.
7. I physically act out new French words.
8. I review French lessons often.
9. I remember new French words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.
Section B: direct, cognitive, using all your mental processes
10. I say or write new French words several times.
11. I try to talk like native French speakers.
12. I practice the sounds of French.
13. I use the French words I know in different ways.
14. I start conversations in French.
15. I watch French language TV shows spoken in French or go to movies spoken in French.
16. I read for pleasure in French.
17. I write notes, messages, letters, or reports in French.
18. I first skim a French passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.

19. I look for words in my own language that are similar to new words in French.
20. I try to find patterns in French.
21. I find the meaning of an French word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in French.
Section C: direct, compensation, compensating for missed knowledge.
24. To understand unfamiliar French words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in French, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in French.
27. I read French without looking up every new word.
28. I try to guess what the other person will say next in French.
29. If I can't think of a French word, I use a word or phrase that means the same thing.
Section D: Indirect, metacognitive, organising and evaluating your learning
30. I try to find as many ways as I can to use my French.
31. I notice my French mistakes and use that information to help me do better.
32. I pay attention when someone is speaking French.
33. I try to find out how to be a better learner of French.
34. I plan my schedule so I will have enough time to study French.
35. I look for people I can talk to in French.
36. I look for opportunities to read as much as possible in French.
37. I have clear goals for improving my French skills.
38. I think about my progress in learning French.
Section E: Indirect, affective, managing your emotions.
39. I try to relax whenever I feel afraid of using French.

40. I encourage myself to speak French even when I am afraid of making a mistake.
4l. I give myself a reward or treat when I do well in French.
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using French.
43. I write down my feelings in a language learning diary.
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning French.
Section F: Indirect, social, learning with others.
45. If I do not understand something in French, I ask the other person to slow down or say it again.
46. I ask French speakers to correct me when I talk.
47. I practice French with other students.
48. I ask for help from French speakers.
49. I ask questions in French.
50. I try to learn about the culture of French speakers.
Technology assisted language learning strategies These statements assess beliefs about your learning. Answer on the 7 point scale where 1 = not at all true of me and 7 = always true of me.
51. I watch motivational videos online. (Media)
52. I use a digital calendar to plan my work for French studies. (Cognitive)
53. I use games to train my grammar skills in French studies. (Cognitive)
54. I search grammar points online to better understand them. (Cognitive)
55. I use online translators to look up short phrases from English to French. (Translation)
56. I use online translators to translate long passages from French to English. (Translation)
57. I use context dictionaries online. (Translation)
58. I use dictionaries online. (Translation)
59. I use videos to improve my listening skills. (Media)
60. I use podcasts to improve my listening skills. (Media)
61. I change the speed on podcasts and videos to train my listening skills. (Media)

62. I watch TV series and movies in French. (Media)
63. I use French subtitles when I watch French language media. (Media)
64. I use English subtitles when I watch French language media. (Translation)
65. I use learning apps to learn for French. (Cognitive)
66. I use social media to connect with native French speakers. (Cognitive)
Which learning apps do you use to connect with French and how do you use them?
Which social media do you use to connect with native French speakers and how do you do this?
MSLQ: Self-efficacy
I believe I will receive an excellent grade in this class.
I'm certain I can understand the most difficult material presented in the readings for this course.
I'm confident I can learn the basic concepts taught in this course.
I'm confident I can understand the most complex material presented by the instructor in this course.
I'm confident I can do an excellent job on the assignments and tests in this course.
I expect to do well in this class.
I'm certain I can master the skills being taught in this class.
Considering the difficulty of this course, the teacher, and my skills, I think I will do well in this class.
MSLQ: Perceptions of Autonomy and control
If I study in appropriate ways, then I will be able to learn all the material in this course
It is my own fault if I don't learn the material in this course.
If I try hard enough, then I will understand the course material.
If I don't understand the course material, It is because I didn't try hard enough.
Intention to continue
Do you plan on continuing your studies in French after this year?
Why have you answered as such to the previous question?

7.3.2. Préparation aux interviews

7.3.2.1. Interviews avec les professeurs[36]

Partie 1 :

Est-ce qu'il y existe bien l'évidence du désengagement et discontinuation ? :
Is there evidence of disengagement and discontinuation of studies ?:

Les effectifs d'étudiants inscrits en français à Wits diminuent beaucoup entre 1ère et 3ème année, des dizaines d'étudiants sont réduits à 4 ou 5 en 3ème année, et ce fait est également observé dans d'autres universités en Afrique du Sud. Cela suggère qu'il existe une évolution des attitudes des étudiants envers leurs études en français au fil des années, mais c'est peut-être le cas que les étudiants ont une vision de leur apprentissage du français qui ne correspond pas aux attentes de la chercheuse.
The statistics of registered students in French studies at Wits drops significantly between 1st and 3rd year, 10s of students are reduced to 4 or 5 in third year, and this is also observed in other South African universities. This suggests that there is an evolution in the attitudes of students towards their French studies over the course of the years, but it is also possible that the students have a different vision of their French studies that does not match the expectations of the researcher.

Les questions Questions :	Notes // Questions incitatives Notes// prompts
1. Pour quelles raisons pensez-vous que les apprenants choisissent-ils d'apprendre le français ? For which reasons, in your opinion, do students choose to study French ? 2. Est-ce que leur attitude envers la langue et leur apprentissage évolue beaucoup au cours de la première année ? et au fil de l'apprentissage ? Does their attitude towards the language and their learning change much over the course of the first year ? throughout their learning?	Ont-ils une vision instrumentale de la langue- qu'il s'agit d'un outil pour un métier à l'avenir ? Do they have an instrumental vision of the language– it's a tool for a future career ? Est-ce qu'il s'agit tout simplement d'une affection pour la langue de Molière (une vision plutôt romancée) ? Is it simply an affection for the language of Molière (a romanticised idea) ? Ont-ils de l'enthousiasme pour l'apprentissage ou sont-ils désintéressés ? (Engagés au début et ça diminue ?). Are they enthusiastic about their learning or are they disinterested ? (Engaged at the beginning and that diminishes ?) Pourquoi, selon vous, est-ce le cas ?

[36] Ces documents ont été traduits sous la direction du comité éthique.

	Why do you think this is the case ?
3. **Quels sont les causes d'absentéisme dans les cours de français langue étrangère, à votre avis ?** What are the causes of absentism in French second-language classes, in your opinion?	**Est-ce que les étudiants manquent de l'intérêt ?** Do the students lack interest ? **Est-ce qu'ils croient qu'ils vont réussir sans être présents ?** Do they believe that they will pass without attending class ? **Est-ce que ça fait partie d'une tendance universitaire et on le remarque ici seulement parce qu'il y a peu d'étudiants en français ?** Does it simply form part of a university trend that we only notice because there are so few students ?
4. **Pour quelles raisons est-ce que les étudiants ne participent-ils pas en cours, selon vous ?** What are the reasons for students not participating in class ?	**Est-ce qu'ils ont peur de parler ?** Are they afraid to speak ? **Ils ne veulent pas être considérés comme « bête » ?** They don't want to look 'stupid' ? **Ils sont fatigués ?** They're tired ? **Ils sont stressés ?** They're stressed ? **Le désintérêt ?** They're uninterested ?

5. **Si les étudiants n'arrivent pas à réussir dans leurs tâches, quelles en sont les raisons ?** If students don't succeed in their tasks, what are the reasons ?	**L'absentéisme ?** Absenteeism ? **Manque de temps mis à le compléter/ à étudier ?** A lack of time devoted to completing it/studying ? **Ils étudient mais ils n'arrivent pas à comprendre les concepts – culturels, linguistiques ?** They study but don't end up understanding the cultural, linguistic… concepts ? **Manque d'effort ?** Lack of effort ? **Incompréhension de ce qui est requis ?** Misunderstanding what is required ? **Ils n'organisent pas ni leur temps, ni leurs ressources, ni les activités à faire ?** They don't organise their time, resources or the work they must do. **Trop de divertissement chez eux ?** There are too many distractions at their homes ? **Incompréhension du savoir-faire ?** A lack of understanding how to do the work. **De l'anxiété/ du stress// de la peur paralysants ?** Paralysing anxiety/stress/fear ?

6. **Est-ce que vous pensez que la triche est un problème dans vos cours ? Pour quelles raisons pensez-vous est-ce que cela arrive dans les cours en FLE ?** Do you think that cheating is a problem in your classes ? Why do you think that this happens in FFL classes ?	**Est-ce qu'il s'agit d'un manque de résilience ?** Is it due to a lack of resilience ? **Un sentiment de désespoir et d'impuissance ?** Feeling hopeless and powerless ?
7. **Que pensez-vous est la cause du décrochage des cours en FLE ?** What do you think is the cause for drop-outs in FFL courses ?	

Partie 2 :

Quels sont les défis dans l'apprentissage du français langue étrangère à chaque niveau d'apprentissage ?
What are the challenges in learning French as a foreign language at each level of learning ?

La focalisation sur l'affect des apprenants est également une manière de s'interroger sur leur niveau de confiance, et leurs sentiments de compétence (d'efficacité personelle) (l'impuissance est-elle liée au décrochage… ?)
The focus on the affect of students is equally a way to question their confidence, and their feelings of competence (self-efficacy) (Is a feeling of powerlessness related to drop-off rates … ?)

Les questions Questions	Notes // Questions incitatives Notes//prompts
■ Basées sur les réponses aux questions suivantes – Je vais prendre des notes et poser des questions autour des stratégies pour surmonter ces défis et ceux susmentionnés (i.e. si c'est la fatigue : des stratégies métacognitives – de la planification des études- échafaudage etc.) ■ Based on the answers to the following questions – I will take notes and ask questions around strategies to overcome these challenges and those above-mentioned.(i.e. : If it's fatigue : métacognitive strategies ; planning studies, scaffolding etc.) – Je vais essayer de susciter les réponses basées sur plusieurs niveaux d'étude (Quelle est la différence entre eux et groupe X ?) – I will try to prompt responses based on varying levels of study (What is the difference between them and group X ?)	

Les défis d'apprentissage mentionnés ci-dessous correspondent aux stratégies d'apprentissage qu'on peut enseigner (c'est-à-dire que si les étudiants rencontrent des difficultés dans ces domaines on peut les rectifier- c'est aussi une façon de déterminer si leurs difficultés sont liées à un manque d'usage des stratégies). Les stratégies sur quoi les difficultés sont basées peut être trouvé dans Harris et al. (2000 : 225-237). Ces questions sont difficiles à poser quand il s'agit d'un groupe hétérogène mais j'espère qu'avec beaucoup de questions incitatives, des histoires, les bons moments ainsi que les tendances dans chaque année d'étude vont se révéler par rapport aux commentaires des enseignants ainsi que les étudiants.

The learning challenges mentioned below are linked to learning strategies that we can teach (this is to say that if students encounter difficulties in these areas, we can rectify them.– It's also a way to determine whether their challenges are linked to a lack of strategy usage). The strategies upon which these challenges are based can be found in Harris et al. (2000 :225-237). These questions are difficult to pose when one is referring to a heterogenous group but I hope that with many prompts, stories, the good moments as well as the trends in every year of study will reveal themselves through the educators' and students' commentaries.

8. **Quelles difficultés avez-vous remarqué chez vos étudiants quand il s'agit de la compréhension écrite ?** Which difficulties have you noticed that your students encounter with regards to written comprehension ?	**Des textes courtes ? Comprennent-ils/suivent-ils les consignes ?** Short texts ? Do they understand and follow the instructions ? **Est-ce qu'ils sont capables de repérer des thèmes clés du texte ?** Can they pick out the main themes of a text ? **Est-ce qu'ils cherchent les mots clés dans le dictionnaire ?** Do they look up words in the dictionary ? **Est-ce qu'ils devinent le bon sens des mots ?** Do they guess words correctly ? **Est-ce qu'ils confondent les mots à cause d'une incompréhension/manque d'apprendre les temps grammaticaux ?** Do they confuse words because of misunderstanding or a lack of learning tenses ? **Trouvez-vous que vos étudiants ne comprennent pas le thème du texte en dépit des indices visuelles (textuels dans les gros titres) ?** Do you find that your students don't understand the theme of the texts despite visual and textual clues ?
9. **Quelles difficultés avez-vous remarqué chez vos étudiants quand il s'agit de la compréhension orale ?** Which difficulties have you noticed that your students encounter with regards to oral comprehension ?	**Ont-ils des difficultés avec la compréhension du type de texte ?** Do they have difficulties in understanding text type ? **Est-ce qu'ils font usage de tout le document oral pour comprendre la situation (ton/bruits de fond) ?** Do they use the entire audio document to understand the context (tone/background noise) ? **Est-ce qu'ils s'associent leurs anciens savoirs avec la tâche actuelle– ?** Do they make associations with prior knowledge and the current task ? **Qu'est-ce qu'ils font quand ils ne comprennent pas ce qui est dit ?– quand ils n'entendent pas les mots parlés ?** What do they do when they don't understand what has been said ? – When they don't understand the words that have been spoken ? **Est-ce qu'ils s'affolent au premier défi ou continue pour les autres phrases ?** Do they panic at the first challenge or continue to other sentences ? **Qu'est-ce qu'ils font en classe quand ils ne comprennent pas les consignes verbales/la discussion ?** What do they do in class when they don't understand the discussion or verbal instructions ? **Est-ce qu'ils sont capables de différencier entre les mots : les faits, les dates, les noms etc. et les verbes etc. ?** Are they able to differentiate between words : facts, dates, names, etc. and verbs ?

10. Quelles difficultés avez-vous remarqué chez vos étudiants quand il s'agit de la production écrite ? Which difficulties have you noticed that your students encounter with regards to writing?	Au niveau organisationnel ? – Des bonnes idées mais aucun plan. At the organisational level ? – Good ideas but no plan ? Savent-ils comment trouver des bonnes ressources ? Do they know how to find good resources ? Est-ce qu'ils utilisent leurs ressources bien ? Do they use their resources well ? Est-ce qu'ils utilisent leurs temps de façon efficace ? Do they use their time efficiently ? Est-ce que leurs idées suivent un plan logique ? Do their ideas follow a logical plan ? Est-ce qu'ils ont des défis quand il s'agit de l'écriture académique ? – lesquels ? Do they have challenges when it comes to academic writing ? – What are they ? Essayent-ils utiliser un style académique ? Do they try to use an academic style ? Est-ce qu'ils savent comment et quand utiliser les connecteurs ? Do they know how and when to use linking words ? Est-ce que vous remarquez qu'ils ont pris le temps pour écrire bien et compléter la tâche ou plutôt que c'est un travail fait à l'arrache ? Do you notice that they take time to write well and complete the task or that it's work done at the last minute ?
	Est-ce qu'ils ont des vocabulaires variés ? Do they have varied vocabulary ? Est-ce qu'ils font usage de tous leurs compétences en écrivant, c'est-à-dire, est-ce qu'ils écrivent dans les temps variés, utilisent les phrases et du vocabulaire récemment apprises ? Do they use all of their skills when writing, in other words, do they write in varied tenses, using recently learned vocabulary ? Est-ce qu'ils font des brouillons, des ébauches, posent les questions, demandent aux profs/amis de regarder leurs plans ? Do they do working drafts, ask questions, ask lecturers/friends to look at their plans ? Ils commettent des fautes d'inattention souvent ? – d'accord, d'orthographe, conjugaison, temps ? Do they often make careless mistakes ? – agreement, spelling, congugation, tenses ?
11. Quelles difficultés avez-vous remarqué chez vos étudiants quand il s'agit de la production orale préparée ? Which difficulties have you noticed that your students encounter with regards to prepared speaking?	La structure, trop de recours aux notes, anxiété (est-ce qu'ils l'expriment ou plutôt se bloquent devant les autres ? Est-ce qu'ils lisent le document comme stratégie de détente ? Ils utilisent les stratégies de reformulation quand ils sont bloqués/stressés ? The structure, too much reliance on the notes, anxiety (do they express this or just freeze in front of others ?) Do they read the document as a coping strategy ? Do they use reformulations as a strategy when they get stuck/are stressed ?

12. Quelles difficultés avez-vous remarqué chez vos étudiants quand il s'agit de la production orale spontanée ? Which difficulties have you noticed that your students encounter with regards to unprepared speaking ?	Ils commencent à parler mais ne savent pas ni les mots/les expressions, ni les idées pour compléter leurs phrases ? They start to speak but don't know words/expressions or ideas to complete their sentences ? Ils essaient de faire des phrases trop compliquées pour leur niveau ? Au lieu de simplifier ou changer la phrase, ils ont recours à l'anglais quand ils se trouvent coincé ? They try to make their sentences too complicated for their level ? Instead of simplifying or changing the sentence, they rely on English when they get stuck ? Est-ce qu'ils font usage d'expressions familières pour les permettre de penser. (Ils se trouvent bloquées) Do they use familiar expressions to allow them to think ? Qu'est-ce qu'ils font quand ils ne savent pas comment s'exprimer ? What do they do when they don't know how to express themselves ? Est-ce qu'ils se bloquent ou ils utilisent des descripteurs, des synonymes, utilisent des gestes, inventent des mots, (franciser les mots anglais ?), demandent de l'aide… Do they freeze or do they describe, use synonyms, use gests, invent words (frenchify English words) ?, ask for help…

13. Est-ce que tous les étudiants arrivent à accomplir les objectifs d'apprentissage à la fin de chaque cycle d'apprentissage ? Do all of your students manage to reach the learning objectives at the end of each year ?	S'agit-il d'un manque de temps ? Is this owing to a lack of time ?
a. Si ce n'est pas le cas, pourquoi, selon vous ? If this is not the case, why do you think this is ?	Un manque d'intérêt ? A lack of interest ? Un manque de talent ? A lack of skill ? Un manque de priorisation des études en Français ? A lack of prioritising French studies ? Un manque de savoir-faire ? A lack of know-how?
– Je vais poser les deux questions avant pour obtenir une réponse le moins 'guidé' que possible avant de poser des autres questions incitatives (il est également possible qu'ils auront déjà répondu à ces questions avec les autres réponses – si c'est les cas je vais sauter ces questions) – I will ask these two questions before to avoid the least guided response possible before asking the prompt questions (it's also possible that they will have already responded to these questions with their other answers – if that is the case, I will skip these questions).	Est-ce qu'ils ont consacré plus de temps à leurs études ? Do they spend more time studying ? Ils ont un talent naturel ? Do they have a natural affinity ? Ils savent comment étudier ? They know how to study ?
b. Parmi ceux qui réussissent, quel est la différence ? Among those who succeed, what is the difference ?	Ils sont plus contents ? They are happier ? Ils posent plus de questions ? They ask more questions ?

Partie 3 : **Est-ce que vous enseignez des stratégies d'apprentissage dans vos cours ? Sont-elles explicites ou implicites ? Quelles stratégies (écriture, parole, métacognitive – organisationnel, mémorisation) ?** **Do you teach language learning strategies in your classes ? Is it explicit or implicit ? Which strategies (writing, speaking, metacognitive, organisational, memorisation ?)**	
Les questions	Notes // Questions incitatives
Vous avez mentionné les défis suivants dans l'apprentissage du FLE chez les étudiants : You mentioned the following learning challenges in learning FFL among your students : _____ _____ _____ _____ _____ 11.Est-ce que vous faites apprendre aux étudiants des stratégies d'apprentissage de langue pour surmonter ces défis particuliers ? Do you teach your students learning strategies to overcome these specific difficulties ? _____	Socio-affectives : Techniques de respiration, poser des questions, groupes d'étude, travail en groupe ? Socio-affective : breathing techniques, asking questions, study groups, group work ? Cognitives : Techniques de mémorisation -du vocabulaire ; techniques d'analyse, Cognitive : memorisation techniques – for vocabulary ; analysis techniques. Métacognitives : conseils pour la planification/ complétion du travail, rétro planning, plans de dissertation, échafaudage, Metacognitive : advice for planning/ completing work, back-planning, essay plans, scaffolding ?

12. Au niveau de la participation en classe – est-ce qu'il y a des techniques que vous mettez en place pour inciter les étudiants à parler ? When it comes to participation in class – do you put certain techniques into place to get your students to speak ?	Est-ce que vous posez des questions ? Do you ask questions ? Est-ce que vous dirigez la conversation ? Do you direct the conversation ? Est-ce que vous encouragez les étudiants (socio-affectif) ? Do you encourage the students (socio-affective) ?
13. Pensez-vous que vos étudiants arrivent à l'université avec les outils nécessaires pour étudier le français langue étrangère ? Do you think that your students arrive at university with the tools necessary to study FFL ? 14. Quelles sont les lacunes ? Where are the gaps?	Est-ce qu'ils savent comment apprendre (mémoriser/prononcer/écouter et comprendre) cette langue ? Do they know how to learn (memorise/pronounce/listen and understand) this language ? Est-ce qu'ils savent comment trouver des bonnes ressources d'études / des sites internet/ des bonnes références ? Do they know how to find good study resources/ internet sites/good references ?
15. Est-ce que vous faîtes apprendre aux étudiants de façon *explicite* des stratégies dans vos cours comme par exemple dans un atelier des stratégies d'apprentissage des langues ? Do you teach strategies explicitly in your classes, in for example strategy workshops ?	Comment est-ce que vous faites apprendre aux étudiants à apprendre le français langue étrangère ? How do you teach students how to learn French as a foreign language ?
16. Si non) Pensez-vous qu'il y a un besoin dans le programme actuel pour l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues dans les ateliers ? If no)Do you think that there is a need in the current curriculum for the explicit teaching of language learning strategies workshops ? 17. Quelle part d'importance accordiez-vous à ce type de cours/programme dans le cursus du français ? How important do you think this would be in the French curriculum ?	Parmi les stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives ? Among the socio-affective, cognitive and metacognitive strategies ?

18. **Quelles stratégies seraient la priorité dans un tel atelier, selon vous ?** Which strategies would be the priority in such a workshop ? **Et est-ce que cette priorité serait différent selon le niveau d'étude ?** Would the priority be different depending on the level of study ?	

7.3.2.2. Interviews avec les étudiants

Partie 1 :

Est-ce qu'il y existe bien l'évidence du désengagement et discontinuation ? :
Is there evidence of disengagement and discontinuation of studies ?:

Les effectifs d'étudiants inscrits en français à Wits diminuent beaucoup entre 1ère et 3ème année, des dizaines d'étudiants sont réduits à 4 ou 5 en 3ème année, et ce fait est également observé dans d'autres universités en Afrique du Sud. Cela suggère qu'il existe une évolution des attitudes des étudiants envers leurs études en français au fil des années, mais c'est peut-être le cas que les étudiants ont une vision de leur apprentissage du français qui ne correspond pas aux attentes de la chercheuse.
The statistics of registered students in French studies at Wits drops significantly between 1st and 3rd year, 10s of students are reduced to 4 or 5 in third year, and this is also observed in other South African universities. This suggests that there is an evolution in the attitudes of students towards their French studies over the course of the years, but it is also possible that the students have a different vision of their French studies that does not match the expectations of the researcher.

Les questions	Notes // Questions incitatives
1. Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre le français ? Why have you chosen to study French ? 2. En générale, quelle est votre attitude envers vos études universitaires en français langue étrangère ? In general, what is your attitude towards your university studies in French as a foreign language ? 3. Est-ce que cela a evolué dans la première année ? – au fil des années ? Has that changed over the first year – over the course of the years ? 4. Est-il facile de rester motivé dans vos études en français par rapport au travail et en comparaison avec vos autres matières ? Is it easy to stay motivated in your French studies in relation to your work and in comparison with your other subjects ?	Ont-ils une vision instrumentale de la langue- qu'il s'agit d'un outil pour un métier à l'avenir ? Do they have an instrumental vision of the language– it's a tool for a future career ? Est-ce qu'il s'agit tout simplement d'une affection pour la langue de Molière (une vision plutôt romancée) ? Is it simply an affection for the language of Molière (a romanticised idea) ? Ont-ils de l'enthousiasme pour l'apprentissage ou sont-ils désintéressés ? (Engagés au début et ça diminue ?). Are they enthusiastic about their learning or are they disinterested ? (Engaged at the beginning and that diminishes ?) Pourquoi pensez-vous que votre attitude / vision de la langue a evolué /n'a pas evolué?

	Why do you think your attitude/vision of the language has (not) changed over time ?
5. **Est-ce que vous avez l'intention de continuer dans vos études du français après cette année, pourquoi (pas) ?** Do you have plans to continue your French studies after this year, why (not) ? 6. **Qu'est-ce qui vous motiverait de continuer dans vos études du français ?** What would encourage you to continue in your French studies ? 7. **Que pensez-vous est la cause du décrochage des cours en FLE ?** What do you think is the cause for drop-outs in FFL courses ?	**Est-il lié à des circonstances extérieures ou lié à la matière– et les façons d'enseigner/apprendre/travailler?** Is it linked to external circumstances or to the subject and the way it's taught/ you learn/ you work ?
8. **Quels sont les causes d'absentéisme dans les cours de français langue étrangère, à votre avis ?** What are the causes of absentism in French second-language classes, in your opinion?	**Est-ce que les étudiants manquent de l'intérêt ?** Do the students lack interest ? **Est-ce qu'ils croient qu'ils vont réussir sans être présents ?** Do they believe that they will pass without attending class ? **Est-ce que ça fait partie d'une tendance universitaire et on le remarque ici seulement parce qu'il y a peu d'étudiants en français ?** Does it simply form part of a university trend that we only notice because there are so few students ?

9. **Pour quelles raisons est-ce que les étudiants ne participent-ils pas en cours, selon vous ?** What are the reasons for students not participating in class ?	**Est-ce qu'ils ont peur de parler ?** Are they afraid to speak ? **Ils ne veulent pas être considérés comme « bête » ?** They don't want to look 'stupid' ? **Ils sont fatigués ?** They're tired ? **Ils sont stressés ?** They're stressed ? **Le désintérêt ?** They're uninterested ?
10. **Est-ce que vous pensez que la triche est un problème dans vos cours, peut-être pas pour vous mais d'autres étudiants ? Pours quelles raisons pensez-vous est-ce que cela arrive dans les cours en FLE ?** Do you think that cheating is a problem in your classes, maybe not for you but for other students ? Why do you think that this happens in FFL classes ?	**Est-ce qu'il s'agit d'un manque de résilience ?** Is it due to a lack of resilience ? **Un sentiment de désespoir et d'impuissance ?** Feeling hopeless and powerless ?
11. **Si vous n'arrivez pas à compléter votre travail/ réussir dans vos tâches, quelles en sont les raisons ?** If you don't succeed in completing your tasks, what are the reasons ?	**L'absentéisme ?** Absenteeism ? **Manque de temps mis à le compléter/ à étudier ?** A lack of time devoted to completing it/studying ? **Ils étudient mais ils n'arrivent pas à comprendre les concepts – culturels, linguistiques ?** They study but don't end up understanding the cultural, linguistic… concepts ? **Manque d'effort ?** Lack of effort ? **Incompréhension de ce qui est requis ?** Not understanding what is required ?

	Ils n'organisent pas ni leur temps, ni leurs ressources, ni les activités à faire ? They don't organise their time, resources or the work they must do. Trop de divertissement chez eux ? There are too many distractions at their homes ? Incompréhension du savoir-faire ? A lack of understanding how to do the work. De l'anxiété/ du stress// de la peur paralysants ? Paralysing anxiety/stress/fear ?

Partie 2 :

Quels sont les défis dans l'apprentissage du français langue étrangère – et à chaque niveau ?
What are the challenges in learning French as a foreign language at each level of learning ?

La focalisation sur l'affect des apprenants est également une manière de s'interroger sur leur niveau de confiance, et leurs des sentiments de compétence (d'efficacité personnelle) (l'impuissance est-elle liée au décrochage… ?)
The focus on the affect of students is equally a way to question their confidence, and their feelings of competence (self-efficacy) (Is a feeling of powerlessness related to drop-off rates … ?)

Les questions Questions	Notes // Questions incitatives Notes// prompts
12. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'apprentissage du français en tant que langue étrangère ? What are the difficulties you encounter in your learning of French as a foreign language ? 13. Quels sont, à votre avis, les éléments les plus compliqués de la langue française de maîtriser et dans vos cours de français ? What, in your opinion are the most challenging aspects of the French language to master in your French classes ? ■ Basées sur les réponses à ces questions – Je vais prendre des notes et poser des questions autour des stratégies pour surmonter ces défis et ceux susmentionnés (i.e. si c'est la fatigue : des stratégies métacognitives – de la planification des études- échafaudage etc.) ■ Based on the answers to the following questions – I will take notes and ask questions around strategies to overcome these challenges and those above-mentioned.(i.e. : If it's fatigue : métacognitive strategies, planning studies, scaffolding etc.)	Sont-elles au niveau culturel ? (Comment apprendre une manière de penser sans l'immersion ?) Are they cultural (how to learn a way of thinking without immersion ?) Sont-elles linguistiques ? Are they linguistic ? - La grammaire (être spécifique- verbes, accords, vocabulaire) - The grammar (be specific- verbs, agreements, vocabulary) Sont-elles plutôt au niveau de contenu d'études ? (C'est-à-dire : apprendre la méthode du commentaire de texte, de l'écriture d'un essai …) Is it rather something to do with the subject content (for example : the method of the text commentary, writing essays ?) Sont-elles extérieurs au cours (lié à l'environnement d'apprentissage)? Est-ce qu'il y a des autres facteurs qui empêchent votre capacité d'apprendre une langue étrangère ? (manque de temps…)

	Are they external to your classes (linked to the learning environment) ? Are there other factors which prevent you from being able to learn a foreign language (lack of time ?)
Les défis d'apprentissage mentionnés ci-dessous correspondent aux stratégies d'apprentissage qu'on peut enseigner (c'est-à-dire que si les étudiants rencontrent des difficultés dans ces domaines on peut les rectifier- c'est aussi une façon de déterminer si leurs difficultés sont liées à un manque d'usage des stratégies). Les stratégies sur quoi les difficultés sont basées peut être trouvé dans Harris et al. (2000 : 225-237). Ces questions sont difficiles à poser quand il s'agit d'un groupe hétérogène mais j'espère qu'avec beaucoup de questions incitatives, des histoires, les bons moments ainsi que les tendances dans chaque année d'étude vont se révéler par rapport aux commentaires des enseignants ainsi que les étudiants. The learning challenges mentioned below are linked to learning strategies that we can teach (this is to say that if students encounter difficulties in these areas, we can rectify them.– It's also a way to determine whether their challenges are linked to a lack of strategy usage). The strategies upon which these challenges are based can be found in Harris et al. (2000 :225-237). These questions are difficult to pose when one is referring to a heterogenous group but I hope that with many prompts, stories, the good moments as well as the trends in every year of study will reveal themselves through the educators' and students' commentaries.	
14. Quelles difficultés avez-vous remarqué quand il s'agit de la compréhension écrite ? Which difficulties have you noticed that you encounter with regards to written comprehension ?	**Des textes courtes ? Comprennent-ils/suivent-ils les consignes ?** Short texts ? Do you understand and follow the instructions ? **Est-ce qu'ils sont capables de repérer des thèmes clés du texte ?** Can you pick out the main themes of a text ? **Est-ce qu'ils cherchent les mots clés dans le dictionnaire ?** Do you look up words in the dictionary ? **Est-ce qu'ils devinent le bon sens des mots ?** Do you guess words correctly ?

	Est-ce qu'ils confondent les mots à cause d'une incompréhension/manque d'apprendre les temps grammaticaux ? Do you confuse words because of misunderstanding or a lack of learning tenses ? **Trouvez-vous que vous ne comprenez pas le thème du texte en dépit des indices visuelles (textuels dans les gros titres) ?** Do you find that you don't understand the theme of the texts despite visual and textual clues ?
15. Quelles difficultés avez-vous remarqué il s'agit de la compréhension orale ? Which difficulties have you noticed that you encounter with regards to oral comprehension ?	**Ont-ils des difficultés avec la compréhension du type de texte ?** Do you have difficulties in understanding text type ? **Est-ce qu'ils font usage de tout le document oral pour comprendre la situation (ton/bruits de fond) ?** Do you use the entire audio document to understand the context (tone/background noise) ? **Est-ce qu'ils s'associent leurs anciens savoirs avec la tâche actuelle– ?** Do you make associations with prior knowledge and the current task ? **Qu'est-ce qu'ils font quand ils ne comprennent pas ce qui est dit ?– quand ils n'entendent pas les mots parlés ?** What do you do when you don't understand what has been said ? – When you don't understand the words that have been spoken ? **Est-ce qu'ils s'affolent au premier défi ou continue pour les autres phrases ?** Do you panic at the first challenge or continue to other sentences ?

	Qu'est-ce qu'ils font en classe quand ils ne comprennent pas les consignes verbales/la discussion ? What do you do in class when you don't understand the discussion or verbal instructions ? **Est-ce qu'ils sont capables de différencier entre les mots : les faits, les dates, les noms etc. et les verbes etc. ?)** Are you able to differentiate between words : facts, dates, names, etc. and verbs ?
16. **Quelles difficultés avez-vous remarqué quand il s'agit de la production écrite ?** Which difficulties have you noticed that you encounter with regards to writing ?	**Au niveau organisationnel ? – Des bonnes idées mais aucun plan.** At the organisational level ? – Good ideas but no plan ? **Savent-ils comment trouver des bonnes ressources ?** Do you know how to find good resources ? **Est-ce qu'ils utilisent leurs ressources bien ?** Do you use your resources well ? **Est-ce qu'ils utilisent leurs temps de façon efficace ?** Do you use your time efficiently ? **Est-ce que leurs idées suivent un plan logique ?** Do your ideas follow a logical plan ? **Est-ce qu'ils ont des défis quand il s'agit de l'écriture académique ? – lesquels ?** Do you have challenges when it comes to academic writing ? – What are they ? **Essayent-ils utiliser un style académique ?** Do you try to use an academic style ?

	Est-ce qu'ils savent comment et quand utiliser les connecteurs ? Do you know how and when to use linking words ? **Est-ce que vous remarquez que vous avez pris le temps pour écrire bien et compléter la tâche ou plutôt que c'est un travail fait à l'arrache ?** Do you notice that you take time to write well and complete the task or that it's work done at the last minute ?
17. **Quelles difficultés avez-vous remarqué quand il s'agit de la production orale préparée ?** Which difficulties have you noticed that you encounter with regards to prepared speaking ?	**La structure, trop de recours aux notes, anxiété (est-ce qu'ils l'expriment ou plutôt se bloquent devant les autres ? Est-ce qu'ils lisent le document comme stratégie de détente ? Ils utilisent les stratégies de reformulation quand ils sont bloqués/stressés ?** The structure, too much reliance on the notes, anxiety (do you express this or just freeze in front of others ?) Do you read the document as a coping strategy ? Do you use reformulations as a strategy when they get stuck/are stressed ?
18. **Quelles difficultés avez-vous remarqué quand il s'agit de la production orale spontanée ?** Which difficulties have you noticed that you encounter with regards to spontaneous speaking ?	**Ils commencent à parler mais ne savent pas ni les mots/les expressions, ni les idées pour compléter leurs phrases ?** You start to speak but don't know words/expressions or ideas to complete your sentences ? **Ils essaient de faire des phrases trop compliquées pour leur niveau ? Au lieu de simplifier ou changer la phrase, ils ont recours à l'anglais quand ils se trouvent coincé ?** You try to make your sentences too complicated for your level ? Instead of simplifying or changing the sentence, you rely on English when you get stuck ?

	Est-ce qu'ils font usage d'expressions familières pour les permettre de penser. (Ils se trouvent bloquées) Do you use familiar expressions to allow you to think ? **Qu'est-ce qu'ils font quand ils ne savent pas comment s'exprimer ?** What do you do when you don't know how to express yourself ? **Est-ce qu'ils se bloquent ou ils utilisent des descripteurs, des synonymes, utilisent des gestes, inventent des mots, (franciser les mots anglais ?), demandent de l'aide…** Do you freeze or do you describe, use synonyms, use gests, invent words (frenchify English words) ?, ask for help…

Partie 3 :

Est-ce que les stratégies sont enseignées dans vos cours ? Comment (explicite, implicite) ? Quelles stratégies (écriture, parole, métacognitive – organisationnel, mémorisation) ?
Are language learning strategies taught in your classes ? Is it explicit or implicit ? Which strategies (writing, speaking, metacognitive, organisational, memorisation ?)

Les questions Questions	Notes // Questions incitatives Notes//prompts
19. Vous avez mentionné les défis suivants dans l'apprentissage du FLE chez vous sont : You mentioned the following learning challenges in learning FFL that you face are : _____ _____ _____ _____ _____ _____	Socio-affectives : Techniques de respiration, poser des questions, groupes d'étude, travail en groupe ? Socio-affective : breathing techniques, asking questions, study groups, group work ? Cognitives : Techniques de mémorisation -du vocabulaire ; techniques d'analyse, Cognitive : memorisation techniques – for vocabulary ; analysis techniques. Métacognitives : conseils pour la planification/ complétion du travail, rétro planning, plans de dissertation, échafaudage, Metacognitive : advice for planning/ completing work, back-planning, essay plans, scaffolding ?
20. Est-ce que vous êtes enseigné des stratégies d'apprentissage de langue pour surmonter ces défis particuliers ? Are you taught learning strategies to overcome these specific difficulties ?	
21. Au niveau de la participation en classe – est-ce qu'il y a des techniques que vous mettez en place pour vous aider à parler et à poser des questions en français ?	Est-ce que vous posez des questions ? Do you ask questions ? Techniques de détente/ de respiration ?

When it comes to participation in class – do you put certain techniques into place to help you to speak and ask questions in class ?	Relaxation/breathing techniques ? **Vous écrivez vos questions avant de les lire ?** You write your questions before reading them ? **Vous vous encouragez (socio-affectif) ?** You encourage yourself (socio-affective) ?
22. Quand il s'agit de la compréhension orale, quelles stratégies avez-vous mises en place pour vous entraîner ? In terms of oral comprehension, which strategies have you put in place to train yourself ? **23. Comment est-ce que vous faîte pour aborder une compréhension orale ?** What do you do to approach an oral comprehension ?	**Regardez-vous des vidéos ?** Do you watch videos ? **À quelle vitesse ?** At what speed ? **Vous prenez des notes ?** Do you take notes ? **Écoutez-vous des podcasts ?** Do you listen to podcasts ?
24. Au niveau du travail écrit, quel est votre processus ? In terms of written work, what is your process ?	**-Comment est-ce que vous faites votre planning ?/ vos notes/pour trouver des resources/ pour écrire (dictionnaire)** How do you plan ?/take notes/find resources/ write (dictionary) **-Pour les dissertations/essais (les rédactions longues et courtes ?** - For dissertations/essays (long and short writing) ?

25. Est-ce que vous avez des techniques de lecture que vous utilisez ? What reading techniques do you use ? **26. Pour des textes longs ?** For long texts ? **27. Pour des romans ?** For novels? **28. Pour des articles ?** For articles?	**Faire des notes ?** Make notes ? **Planification du temps (i.e. 10 min par jour) ?** Planning your time (eg : 10 mins per day) ? **Recherche dans le dictionnaire ?** Look in the dictionary ? **Des traductions ?** Translations ? **Essayer de ne pas regarder pour chaque mot ?** Try to not look up each word ? **Lire des résumés sur Internet ?** Reading summaries on the internet. **Ne lire pas.** Not reading at all.
29. Comment organisez-vous pour compléter votre travail dans le temps donné ? How do you organise your time to complete the work in the given time ?	**Calendrier** Calender **Agenda** Diary **Des listes** Lists **Ne s'organise pas** Doesn't organise
30. Quel est votre niveau d'interaction avec la langue française hors classe et des activités de classe (les devoirs etc) ? What is your level of interaction with French outside of class and class activities (homework etc) ? **(Cette question vise à cerner une recherche active d'interaction avec la langue française – si les étudiants apprennent de façon autonome)**	**Pas du tout** Not at all **Regarde des vidéos** Watches videos **Parle aux amis francophones** Speaks to francophone friends

(This question is designed to understand whether students are actively searching for interaction with the French language – if they are learning autonomously)	**Recherche des activités/des opportunités de parler en français** Looks out for opportunities to speak in French
31. Si vous ne passez pas beaucoup du temps à parler/lire/écrire dans le français hors classe, pourquoi pensez-vous que c'est le cas ? If you don't spend a lot of time speaking/reading/writing in French outside of class, why do you think this is ? **(Si le répondant à déjà fait des remarques concernant cette question au début, je ne vais pas poser la question).** (If the participant has already made comments about this question at the beginning, I will skip it)	**Manque de temps/intérêt ?** Lack of time/interest ? **La fatigue** Fatigue **Cela me stresse** It stresses me out **Je ne sais pas où chercher** I don't know where to look. **J'ai déjà assez de travail pour mes cours** I already have enough work for my classes
32. Pensez-vous que vous pensez qu'il y a de place pour l'enseignement des stratégies d'apprentissage de langue dans les ateliers ? Do you think that there is a need in the current curriculum for the explicit teaching of language learning strategies workshops ? **Pourquoi oui/non ?** Why yes/no ? **Quelle part d'importance accordiez-vous à ce type de cours/programme dans le cursus du français ?** How important do you think this would be in the French curriculum ? **Quels types de stratégies ? – techniques d'écriture, de prononciation, d'écoute, d'organisation ?** Which types of strategies would be the priority in such a workshop ? – writing techniques, pronunciation, listening, organisation ?	

Partie 4 :

Continuation des études
Continuation of studies :

Les questions Questions	Notes // Questions incitatives Notes//prompts
33. Avez-vous des intentions de continuer vos études du français après cette année ? Do you intend to continue your French studies after this year ? **Pourquoi oui/non ?** Why yes/no ?	
34. Si non, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour vous garder dans le programme ? If not, what could we do to keep you in the French programme ?	**Plus d'heures de cours ?** More course hours ? **Plus d'activités hors classe (des réunions/un club ?** More activities outside of class (meetings/a club ?)

7.3.3. Fiches d'information aux participants

7.3.3.1. Questionnaires

Good day,

My name is Toni le Roux and I am a master's student in French at the University of the Witwatersrand, Johannesburg. As part of my studies, I have to undertake a research project, and I am investigating language learning strategies and self-efficacy beliefs under the supervision of Dr Fiona Horne. The aim of this research project is to find out whether the knowledge and use of language learning strategies and self-efficacy or competency beliefs keep students motivated and engaged in French programmes at universities in South Africa. My research title is: "*Teaching French as a foreign language: Learning strategies and self-efficacy*".

As part of this project, I would like to invite you to take part in answering a questionnaire. This will involve answering an online survey about your own language learning strategy use and self-efficacy beliefs and will take around ten minutes to complete. The survey requires an email address and is therefore NOT anonymous; however, respondents' identities will be kept confidential by the researcher. Response to the survey will be taken to mean consent for the data to be collected. With your permission, I would also like to invite you to participate in follow-up interviews for the same purpose, and you can respond to this invitation on the survey. The responses to your online questionnaire will be saved and stored in a password protected device and in a password protected online folder. This data will be anonymized after the interview phase of the research and only the researcher will have access to these.

There will be no personal costs to you if you participate in this project. You will not receive any direct benefits from participation but there are no disadvantages or penalties if you do not choose to participate or if you withdraw from the study. You may withdraw at any time or not answer any question if you do not want to. The questionnaire will be completely confidential, and your responses will not be attributed to you personally. The information you give to me will be held securely and not disclosed to anyone else. I will be using a pseudonym (false name) to represent your participation in my final research report.

If you have any questions during or afterwards about this research, feel free to contact me on the details listed below. This study will be written up as a research report which will be available online through the university library website. If you wish to receive a summary of this report, I will be happy to send it to you (optional). The data collected from this research project will be stored in a password protected device and in a password protected online folder and will be kept for five years. With your permission the data collected from this research project may be used by other researchers in an anonymized format. If you have any concerns or complaints regarding the ethical procedures of this study, you are welcome to contact the University Human Research Ethics Committee (Non-Medical), telephone +27(0) 11 717 1408, email hrecnon-medical@wits.ac.za

Yours sincerely,

Toni le Roux

Researcher:
Toni le Roux, 2291641@students.wits.ac.za

Supervisor:
Dr. Fiona Horne, Fiona.Horne@wits.ac.za

7.3.3.2. Interviews : Professeurs

Good day,

My name is Toni le Roux and I am a master's student in French at the University of the Witwatersrand, Johannesburg. As part of my studies, I have to undertake a research project, and I am investigating language learning strategies and self-efficacy beliefs under the supervision of Dr Fiona Horne. The aim of this research project is to find out whether the knowledge and use of language learning strategies and self-efficacy or competency beliefs keep students motivated and engaged in French programmes at universities in South Africa. My research title is: "*Teaching French as a foreign language: Learning strategies and self-efficacy*".

As part of this project, I would like to invite you to take part in an online interview using Zoom or Microsoft Teams. This activity will involve answering questions about your experience of teaching French, the language learning strategies and performance of your students and will take around 60 minutes. With your permission, I would also like to audio record the interview using a digital device. This recording will be stored on a password protected computer for transcription and only the researcher will have access to this recording. It will be deleted after 1 year.

There will be no personal costs to you if you participate in this project. You will not receive any direct benefits from participation but there are no disadvantages or penalties if you do not choose to participate or if you withdraw from the study. You may withdraw at any time or not answer any question if you do not want to. The interview will be completely confidential and the information you give to me will be held securely and not disclosed to anyone else. I will be using a pseudonym (false name) to represent your participation in my final research report, however; owing to the mentioning of the institution's name and the size of the department, you may still be identifiable to your colleagues.

If you have any questions during or afterwards about this research, feel free to contact me on the details listed below. This study will be written up as a research report which will be available online through the university library website. If you wish to receive a summary of this report, I will be happy to send it to you (optional). The audio recording collected from this research project will be stored in a password protected device and will be kept for one year. The anonymized transcription collected from this research project will be stored in a password protected device and will be kept for five years. With your permission the data collected from this research project may be used by other researchers in an anonymized format. If you have any concerns or complaints regarding the ethical procedures of this study, you are welcome to contact the University Human Research Ethics Committee (Non-Medical), telephone +27(0) 11 717 1408, email hrecnon-medical@wits.ac.za

Yours sincerely,

Toni le Roux

Researcher:
Toni le Roux, 2291641@students.wits.ac.za

Supervisor:
Dr. Fiona Horne, Fiona.Horne@wits.ac.za

7.3.3.3. Interviews : Étudiants

Good day,

My name is Toni le Roux and I am a master's student in French at the University of the Witwatersrand, Johannesburg. As part of my studies, I have to undertake a research project, and I am investigating language learning strategies and self-efficacy beliefs under the supervision of Dr Fiona Horne. The aim of this research project is to find out whether the knowledge and use of language learning strategies and self-efficacy or competency beliefs keep students motivated and engaged in French programmes at universities in South Africa. My research title is: "*Teaching French as a foreign language: Learning strategies and self-efficacy*".

As part of this project, I would like to invite you to take part in an online interview using Zoom or Microsoft Teams. This activity will involve answering questions about your personal learning experience of French and will take around 60 minutes. With your permission, I would also like to audio record the interview using a digital device. This recording will be stored on a password protected computer for transcription and only the researcher will have access to this recording. It will be deleted after 1 year.

There will be no personal costs to you if you participate in this project. You will not receive any direct benefits from participation but there are no disadvantages or penalties if you do not choose to participate or if you withdraw from the study. You may withdraw at any time or not answer any question if you do not want to. The interview will be completely confidential and the information you give to me will be held securely and not disclosed to anyone else. I will be using a pseudonym (false name) to represent your participation in my final research report, however; owing to the mentioning of the institution's name and the size of the department, you may still be identifiable to your colleagues.

If you have any questions during or afterwards about this research, feel free to contact me on the details listed below. This study will be written up as a research report which will be available online through the university library website. If you wish to receive a summary of this report, I will be happy to send it to you (optional). The audio recording collected from this research project will be stored in a password protected device and will be kept for one year. The anonymized transcription collected from this research project will be stored in a password protected device and will be kept for five years. With your permission the data collected from this research project may be used by other researchers in an anonymized format. If you have any concerns or complaints regarding the ethical procedures of this study, you are welcome to contact the University Human Research Ethics Committee (Non-Medical), telephone +27(0) 11 717 1408, email hrecnon-medical@wits.ac.za

Yours sincerely,

Toni le Roux

Researcher:
Toni le Roux, 2291641@students.wits.ac.za

Supervisor:
Dr. Fiona Horne, Fiona.Horne@wits.ac.za

7.3.4. Préparation des données

7.3.4.1. Les mesures de fidélité et de distribution normale

La fidélité indique « la qualité d'un instrument de mesure qui, appliqué plusieurs fois à un même phénomène, doit donner les mêmes résultats » (Evrard et al., 1993, p. 586 cité, en Toti et Moulins, 2017, p. 16). La fidélité peut être mesurée dans plusieurs manières, mais quand il s'agit des échelles telles que celles dans cette étude, la fidélité est évaluée par l'approche de « cohérence interne ». La cohérence interne « s'agit de l'homogénéité d'un ensemble d'énoncés servant uniquement à mesurer différents aspects d'une même variable » (Fortin, 2010, p. 408). Un test de cohérence interne mesure les corrélations entre réponses aux énoncés d'une seule et même échelle pour mesurer si cette échelle ne mesure qu'une seule variable (*ibid.*)

Pour une échelle avec de nombreuses énoncés, et mesurée sur une échelle de Likert, on calcule le coefficient de l'alpha de Cronbach (α), qui « permet de déterminer jusqu'à quel point les énoncés de l'échelle mesurent un concept de la même façon » (Fortin, 2010, pp. 408–9). La valeur du coefficient de l'alpha de Cronbach (α) « varie de 0.00 à 1.00, une valeur élevée indiquant une grande cohérence interne » (Fortin, 2010, p. 409). Les valeurs d'alpha de Cronbach entre 0.70 et 0.99 sont considérées des valeurs élevées ou très élevées.

Le coefficient de l'alpha de Cronbach, – la mesure de cohérence interne – était calculé pour chaque échelle utilisée dans cette étude avec SPSS[37]. Les valeurs d'alpha ont été calculées sur l'ensemble de chaque échelle du questionnaire – le niveau *global* d'utilisation des stratégies, et le niveau *global* d'auto-efficacité. Le coefficient de l'alpha de Cronbach a aussi été calculé pour chaque sous-catégorie (les stratégies de rappel, les stratégies cognitives…) du questionnaire pour l'échantillon et chaque échelle satisfaisait les conditions de cohérence interne.

Pour le SILL, la fidélité de l'échelle était très élevée ; l'alpha de Cronbach était calculé (α= .908). Pour les stratégies numériques, la fidélité de cette échelle était élevée ; l'alpha de Cronbach était calculé (α= .736). Pour les composantes « attentes de succès » du MSLQ, la fidélité de l'échelle était très élevée ; l'alpha de Cronbach était calculé (α=.935).

Les sous-dimensions de 'stratégies de compensation' et de 'la traduction automatique' avait des valeurs insuffisantes (<0.5)(CESCUP, 2015). À cause de ces valeurs insuffisantes, les tests de corrélation entre ces échelles et d'autres ne seraient pas crédibles.

Pour une échelle, un nombre élevé d'énoncés élève la cohérence interne (Fortin, 2010, p. 409).

L'échelle de 'stratégies technologiques : la traduction automatique a une cohérence interne bas, mais il semble lié au fait que les apprenants ne connaissaient pas la fonctionne d'un dictionnaire de contexte. En d'autres mots, une échelle composée de plusieurs items a une cohérence interne si les réponses sont similaires à tous les énoncés (i.e. sur une échelle de 5 items les réponses sont tous entre 1-2). Si les réponses sont cohérentes, on peut dire que l'échelle entière mesure une seule catégorie. Dans ce cas, si les apprenants ne connaissent pas ce qui est un dictionnaire de contexte, leurs scores pour cet item vont être bas – ce qui a été le cas avec cette étude. Par contre les étudiants connaissent les terme « dictionnaire en ligne / la traduction automatique » et les utilisent le plus. Alors la valeur moyenne pour cette catégorie est baissée à cause de l'autre item, et la suppression de cet énoncé de l'échelle élèverait la valeur de l'Alpha de Cronbach – la cohérence interne. En éliminant l'item qui diminue la fidélité, l'échelle peut mieux mesurer une seule catégorie. Par conséquent, si on isole l'énoncé qui ne renvoie qu'à l'utilisation de la traduction automatique tels que Google Translate (no. 55 : J'utilise la traduction automatique pour chercher des courtes phrases de l'anglais vers le français.), les tests de corrélation sont plus valables pour en tirer des conclusions.

La distribution des fréquences

La deuxième étape dans l'inspection des données a été l'analyse de la distribution normale des fréquences. La distribution normale est un indicateur du caractère adéquat et représentatif des données (Laflamme, 2007, pp. 145,148). La « distribution normale » indique l'homogénéité relative du groupe étudié. Les tests de normalité présupposent une distribution égale des données autour d'une médiane égale au moyen ou les données suivent une courbe de cloche.

Les tests de normalité sont importants parce qu'une grande partie des tests statistiques sont 'paramétriques' – c'est-à-dire elles présupposent une distribution normale des données (Cramer et Howitt, 2004, p. 22; Razali et Wah, 2011). Si les données n'ont pas une distribution normale, l'utilisation des analyses

[37] Les tableaux de valeurs de coefficients d'alpha de Cronbach tirés de SPSS sont visibles en annexe (§7.3.4.1.).

paramétriques (parmi lesquelles les analyses de corrélation telles qu'on veut utiliser pour tester l'hypothèse de cette étude) risquent de produire des résultats non fiables, et il faut employer les analyses non-paramétriques. La normalité de distribution est également un moyen de mesurer la probabilité de la représentativité de l'échantillon (*ibid*.).

Les méthodes de mesure de distribution de fréquence utilisées dans cette étude pour mesurer le caractère adéquat des données, ont été une inspection visuelle des histogrammes et des tracés Q-Q, d'asymétrie et de kurtosis (aplatissement), ainsi que les tests de normalité Shapiro-Wilk, (Doane et Seward, 2011). SPSS, le logiciel employé pour l'ensemble de tests et d'analyses, prend en compte la taille d'échantillon dans l'analyse de normalité des data (Doane et Seward, 2011:7).

Un test de Shapiro-Wilk[38] ($p>0.05$) (Razali et Wah, 2011) et une inspection visuelle des histogrammes et des tracés Q-Q montre une distribution des valeurs moyennes d'utilisation des stratégies approximativement normale pour les échelles du SILL et des stratégies numériques.

Le test de Shapiro-Wilk a calculé les valeurs significatives pour les composantes du MSLQ ($p<0.05$). Les valeurs Z[39] sont entre -1.96 et +1.96, sauf que pour les stratégies sociales (Kurtosis = .260 et erreur standard =.821) et pour le MSLQ : Composante Motivationnelle : Perception d'Autonomie et de Contrôle (l'Asymétrie = -1.170 et erreur standard =.421).

En lien avec les irrégularités dans la distribution des data, les analyses de corrélation et de variance non-paramétriques ont été employées (Cramer et Howitt, 2004:112).

Les données, quand elles sont groupés pour chaque année d'étude n'étaient pas distribuées normalement, ce qui était attendu, à cause de l'ampleur de chaque groupe d'étude ; 16, 10, et 5 participants par groupe d'année d'étude (Doane et Seward, 2011:11). L'analyse statistique des différences entre ces groupes de faible ampleur et d'ampleur varié peut être risquée et inefficace (*ibid*.). Une inspection visuelle des histogrammes et tracés Q-Q, les valeurs d'asymétrie et de kurtosis, et les valeurs significatives du test de normalité de Shapiro-Wilk révèlent une distribution modérément anormale pour quelques variables. Ainsi, les analyses de corrélation et de variance n'étaient pas effectuées entre groupes d'année d'étude

Des analyses à travers les groupes d'étude (première année, deuxième …) aurait été utiles pour comprendre s'il y a eu des différences entre l'utilisation des stratégies et le sentiment d'auto-efficacité de ceux qui ont 'persisté' dans les études de français ; cependant, l'écart entre l'ampleur des groupes les rendraient inadéquat.

7.3.4.2. Les coefficients de l'alpha de Cronbach

Statistiques de fiabilité : SILL

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
.908	.912	50

Statistiques de fiabilité : Stratégies numériques

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments

[38] Le test de Shapiro-Wilk devrait produire une valeur non-significative pour faire preuve d'une distribution normale des fréquences (Cramer et Howitt, 2004, pp. 160-1). C'est-à-dire, avoir une valeur au-dessus du seuil de ($p > 0.05$) où *p* désigne la signifiance.

[39] Les valeurs Z, calculées par la division des valeurs d'asymétrie et de kurtosis par l'erreur standard, devraient être en principe entre -1.96 et +1.96 (Cramer et Howitt, 2004, pp. 160-1).

.736	.731	16

Statistiques de fiabilité : MSLQ attentes de succès

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
.935	.938	12

Statistiques de fiabilité : Stratégies de rappel

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
.609	.637	9

Statistiques de fiabilité : stratégies cognitives

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.772	14

Statistiques de fiabilité : stratégies de compensation

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.463	6

Statistiques de fiabilité : stratégies métacognitives

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.837	9

Statistiques de fiabilité : stratégies affectives

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments

.579	6

Statistiques de fiabilité : stratégies sociales

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.657	6

Statistiques de fiabilité : stratégies technologiques / médias

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.733	6

Statistiques de fiabilité : stratégies technologiques / la traduction automatique

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.176	5

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'élément	Corrélation complète des éléments corrigés	**Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément**
55. J'utilise la traduction automatique pour chercher des courtes phrases de l'anglais vers le français.	13.4194	8.518	.238	.015

56. J'utilise la traduction automatique pour chercher des longues phrases de l'anglais vers le français.	14.1935	9.761	-.086	.320
57. J'utilise les dictionnaires du contexte en ligne.	15.0323	9.499	-.071	.311
58. J'utilise les dictionnaires en ligne.	14.4516	7.656	.145	.063
64. Je mets les sous-titres anglais quand je regarde les médias francophones.	14.1290	7.383	.257	-.059[a]

a. La valeur est négative en raison d'une covariance moyenne négative parmi les éléments. Par conséquent, les hypothèses du modèle de fiabilité ne sont pas respectées. Vous pouvez vérifier les codages des éléments.

Statistiques de fiabilité : stratégies technologiques / cognitives

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.527	5

Statistiques de fiabilité : MSLQ SEP

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.946	8

Statistiques de fiabilité : MSLQ PAC

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.842	4

7.3.4.3. Distribution des fréquences

Test de normalité Shapiro Wilk

Statistiques descriptives complètes

	Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.
Valeur moyenne globale du SILL	.950	31	.156
Stratégies de rappel	.957	31	.242
Stratégies Cognitives	.963	31	.353
Stratégies de Compensation	.959	31	.281
Stratégies Métacognitives	.957	31	.239
Stratégies Affectives	.966	31	.405
Stratégies Sociales	.961	31	.309
Stratégies numériques : Les Médias	.936	31	.065
Stratégies numériques : les stratégies cognitives	.977	31	.719
Stratégies numériques : la traduction automatique	.949	31	.143
MSLQ Composante Motivationnelle Sentiment d'Efficacité Personnelle	.912	31	**.014**
MSLQ Composante Motivationnelle : Perception d'Autonomie et de Contrôle	.850	31	**<.001**

Test de distribution normale : Kurtosis et Asymétrie

		Statistiques	Erreur standard
Valeur moyenne globale du SILL	Moyenne	3.0713	.09323
	Asymétrie	-.633	.421
	Kurtosis	-.047	.821
Stratégies de rappel	Moyenne	2.8387	.11169

	Asymétrie	-.230	.421
	Kurtosis	.266	.821
Stratégies Cognitives	Moyenne	3.0553	.11836
	Asymétrie	-.536	.421
	Kurtosis	1.112	.821
Stratégies de Compensation	Moyenne	3.0968	.11510
	Asymétrie	.038	.421
	Kurtosis	-.759	.821
Stratégies Métacognitives	Moyenne	3.5986	.13063
	Asymétrie	-.518	.421
	Kurtosis	.110	.821
Stratégies Affectives	Moyenne	2.4247	.12507
	Asymétrie	.157	.421
	Kurtosis	-.599	.821
Stratégies Sociales	Moyenne	3.4140	.14478
	Asymétrie	-.625	.421
	Kurtosis	.260	.821
Stratégies numériques : Les Médias	Moyenne	2.5484	.17234
	Asymétrie	.383	.421
	Kurtosis	-.730	.821
Stratégies numériques : les stratégies cognitives	Moyenne	2.6774	.16163
	Asymétrie	-.040	.421
	Kurtosis	-.741	.821
Stratégies numériques : la traduction automatique	Moyenne	3.5613	.11965
	Asymétrie	.302	.421
	Kurtosis	.315	.821
MSLQ Composante Motivationnelle Sentiment d'Efficacité Personelle	Moyenne	5.0726	.22412
	Kurtosis	.196	.821
MSLQ Composante Motivationnelle : Perception d'Autonomie et de Contrôle	Moyenne	6.0081	.18747
	Asymétrie	-1.170	.421
	Kurtosis	.812	.821

7.4. Chapitre 4 : Résultats

7.4.1. Valeurs moyennes des échelles

Valeurs moyennes des échelles

Statistiques descriptives : valeurs moyennes des composantes pour l'échantillon entier = 31.	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Valeur moyenne globale du SILL	1.78	3.84	**3.07**	.519
Stratégies de rappel	1.44	4.00	**2.84**	.622
Stratégies Cognitives	1.36	4.50	**3.06**	.659
Stratégies de Compensation	1.83	4.33	**3.10**	.641
Stratégies Métacognitives	2.00	5.00	**3.60**	.727
Stratégies Affectives	1.33	4.00	**2.42**	.696
Stratégies Sociales	1.33	4.83	**3.41**	.806
Stratégies numériques : Les médias	1.00	4.33	**2.55**	.960
Stratégies numériques : Les stratégies cognitives	1.00	4.40	**2.68**	.900
Stratégies numériques : la traduction automatique	2.20	5.00	**3.56**	.666
MSLQ Composante Motivationnelle Sentiment d'Efficacité Personnelle	2.13	6.63	**5.07**	1.248
MSLQ Composante Motivationnelle : Perception d'Autonomie et de Contrôle	3.25	7.00	**6.01**	1.044

7.4.2. Tests de corrélation

Corrélations Rho Spearman : Utilisation des stratégies, niveaux d'auto-efficacité, d'autonomie et de contrôle.

			MSLQ Composante Motivationnelle Sentiment d'Efficacité Personnelle	MSLQ Composante Motivationnelle : Perception d'Autonomie et de Contrôle	Valeur moyenne globale du SILL	Valeur moyenne globale des stratégies numériques
Rho de Spearman	MSLQ Composante Motivationnelle Sentiment d'Efficacité Personnelle	Coefficient de corrélation	1.000	.648**	.598**	.648**
		Sig. (bilatérale)	.	<.001	<.001	<.001
		N	31	31	31	31
	MSLQ Composante Motivationnelle : Perception d'Autonomie et de Contrôle	Coefficient de corrélation	.439*	.338	.222	.338
		Sig. (bilatérale)	.013	.063	.229	.063
		N	31	31	31	31
	Valeur moyenne globale du SILL	Coefficient de corrélation	.598**	.669**	1.000	.669**
		Sig. (bilatérale)	<.001	<.001	.	<.001
		N	31	31	31	31
	Valeur moyenne globale des stratégies numériques	Coefficient de corrélation	.648**	1.000	.669**	1.000
		Sig. (bilatérale)	<.001	.	<.001	.
		N	31	31	31	31

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations : Déclarations d'intention à continuer les études

		MSLQ Composante Motivationnelle Sentiment d'Efficacité Personnelle	MSLQ Composante Motivationnelle : Perception d'Autonomie et de Contrôle	Valeur moyenne globale du SILL	Valeur moyenne globale des stratégies numériques	Le participant dit qu'il va continuer avec ses études en français l'année prochaine
Le participant dit qu'il va continuer avec ses études en français l'année prochaine	Coefficient de corrélation	**.423***	**.372***	**.506****	**.372***	1.000
	Sig. (bilatérale)	.018	.040	.004	.040	.
	N	31	31	31	31	31

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

7.4.3. Les raisons de continuer ou non des étudiants

Non	*I think that after this year I would have learnt the basics that I need for French, which was my goal when first choosing to do this course*	Pense qu'il a suffisamment appris de la langue.
Peut-être	*I chose French this year because I wanted to learn a language that will help me in the future. I want to conduct research in France, since I am doing Geography and Archaeology, I need to be able to communicate with the Parisian.*	Instrumental.
Peut-être	*Depending on whether I have further interest at the end of the year, I will continue to take French. If I don't, then I won't but I hate starting stuff and not seeing it through.*	Intérêt à la fin du cours.
Peut-être	*I want to see how well I do in the course before I make a decision to continue my studies in the course. I would also like to assess if I become more fluent in French.*	Veut revoir son progress à la fin de l'année.
Peut-être	*It depends on whether I'm required to take an elective for my degree or not. If I do, then yes. If I don't, then no.*	Dépend sur les critères du programme de la matière principale à l'université.
Peut-être	*I might want to change to Spanish.*	Intérêt à la fin du cours.
Peut-être	*I am truly enjoying learning French and as a result am considering continuing next year.*	Intérêt à la fin du cours.
Peut-être	*Because I might change courses next year.*	Environnemental Intérêt à la fin du cours.
Peut-être	*I'm not sure if my parents would let me take French next year, also I'm not sure if I want French to be one of my majors.*	Dépend sur les critères du programme de la matière principale à l'université ou les facteurs externes.

Peut-être	*I'm uncertain of what I'd like to do still – I am considering other options. I love the French language and I'd like to pursue it. It just depends on what I choose for next year.*	Intérêt à la fin du cours.
Oui	*I have an interest in studying foreign languages and believe it will benefit me in my future career, whether it is in International Relations or Psychology.*	Instrumental.
Oui	*I enjoy the language and wish to travel in future so it will prove useful.*	Intérêt.
Oui	*I really enjoy this course and I hope to use professionally in my future endeavours. I also believe it will be useful if I plan to emigrate to a francophone country.*	Instrumental et l'intérêt.
Oui	*Because I have been learning my home language and I think it's time I do some foreign.*	Développement personnel.
Oui	*I enjoy French and I'd love to continue in order to become fluent.*	Intérêt.
Oui	*I want to become fluent in French.*	Intérêt.
Oui	*I've always wanted to learn French so that I can connect more with a culture I find interesting and the people who I have met.*	Intérêt
Oui	*I plan to become fluent in French to the level of native speakers.*	Intérêt
Oui	*I love French and I am keen to know it. I am keen to speak French fluently. I am enjoying it so far.*	Intérêt
Oui	*I wish to do my masters in translation and I want French to be my alternative language. I also have a long term goal to be fluent in French.*	Intérêt et instrumental.
Oui	*I enjoy the language and I am motivated to become fluent in reading, writing and pronunciation/speaking. I believe continuing the study will help achieve that.*	Intérêt.
Oui	*If not at university, I plan to continue with French at Alliance française and through self-study because I want to be a translator and live in a Francophone country.*	Intérêt et instrumental.
Oui	*I'm studying Linguistics and practising a foreign language is very helpful to my overall understanding of Linguistics.*	Instrumental
Oui	*I aim to complete my undergraduate French studies because next year will be my final year and years of work have already been put in for me to attain this level of knowledge, I might as well have something to show for it.*	Resignation/ coût irrécupérable
Oui	*I want to be able to speak French as fluently as possible. My parents are francophone speaking, so I want to better communicate with people from my country.*	Intérêt et intérêt familial.
Oui	*I want to study abroad and live in a Francophone country and also for diplomacy purposes.*	Intérêt et instrumental.
Oui	*I plan on majoring in French.*	Intérêt
Oui	*Becoming fluent in French is one of my main goals at the university. I believe it can play a great role in the career I am looking to pursue; one in the International Relations field*	Intérêt et instrumental.

Oui	*It is something I have been advised to continue to study as it will be beneficial for my future career. I also generally enjoy speaking and learning the language.*	Intérêt et instrumental.
Oui	*Passionate about French. Practical language for the working world.*	Intérêt et instrumental.
Oui	*My goal is to become a French teacher. So in a way, I will always be learning French, so I will continue my studies at the Alliance Française maybe.*	Intérêt et instrumental.

7.4.4. Statistiques descriptives

7.4.4.1. Étudiant #1.1

Statistiques descriptives : Interview #1.1

	Moyenne
Valeur moyenne globale du SILL	**2.24**
Stratégies de rappel	1.44
Stratégies Cognitives	**1.36**
Stratégies de Compensation	2.33
Stratégies Métacognitives	**3.33**
Stratégies Affectives	2.17
Stratégies Sociales	2.83
MoyenneTechMéd	**1.00**
MoyenneTechCogn	1.60
Stratégies numériques : la traduction automatique	**3.20**
MSLQ Composante Motivationnelle : Sentiment d'auto-éfficacité	4.13
MSLQ Composante Motivationnelle : Perception d'Autonomie et de Contrôle	5.75

7.4.4.2. Étudiant #1.2.

Statistiques descriptives : Interview #1.2

	Moyenne
Valeur moyenne globale du SILL	**2.27**
Stratégies de rappel	2.22
Stratégies Cognitives	2.21
Stratégies de Compensation	2.83
Stratégies Métacognitives	**3.33**

Stratégies Affectives	1.67
Stratégies Sociales	**1.33**
MoyenneTechMéd	**1.17**
MoyenneTechCogn	2.80
Stratégies numériques : la traduction automatique	**4.60**
MSLQ Composante Motivationnelle : Sentiment d'auto-efficacité	2.88
MSLQ Composante Motivationnelle : Perception d'Autonomie et de Contrôle	5.75

7.4.4.5. Étudiant #2.1.

Statistiques descriptives : Interview #2.1

	Moyenne
Valeur moyenne globale du SILL	**3.78**
Stratégies de rappel	4.00
Stratégies Cognitives	3.43
Stratégies de Compensation	4.00
Stratégies Métacognitives	**4.11**
Stratégies Affectives	4.00
Stratégies Sociales	**3.17**
MoyenneTechMéd	**2.17**
MoyenneTechCogn	3.00
Stratégies numériques : la traduction automatique	**3.80**
MSLQ Composante Motivationnelle : Sentiment d'auto-efficacité	5.50
MSLQ Composante Motivationnelle : Perception d'Autonomie et de Contrôle	5.50

7.4.4.6. Étudiant #2.2.

Statistiques descriptives : Interview #2.2

	Moyenne
Valeur moyenne globale du SILL	**3.63**
Stratégies de rappel	4.00
Stratégies Cognitives	3.64
Stratégies de Compensation	3.83
Stratégies Métacognitives	**4.33**
Stratégies Affectives	**2.17**

Stratégies Sociales	3.83
MoyenneTechMéd	3.50
MoyenneTechCogn	**2.40**
Stratégies numériques : la traduction automatique	**3.60**
MSLQ Composante Motivationnelle : Sentiment d'auto-efficacité	6.63
MSLQ Composante Motivationnelle : Perception d'Autonomie et de Contrôle	7.00

7.4.4.7. Étudiant #3.1.

Statistiques descriptives : Interview #3.1

	Moyenne
Valeur moyenne globale du SILL	**3.40**
Stratégies de rappel	3.22
Stratégies Cognitives	3.36
Stratégies de Compensation	**2.83**
Stratégies Métacognitives	4.00
Stratégies Affectives	3.00
Stratégies Sociales	**4.00**
MoyenneTechMéd	**2.67**
MoyenneTechCogn	**3.60**
Stratégies numériques : la traduction automatique	3.40
MSLQ Composante Motivationnelle : Sentiment d'auto-efficacité	5.75
MSLQ Composante Motivationnelle : Perception d'Autonomie et de Contrôle	6.00

7.4.4.8.Étudiant #3.2.

Statistiques descriptives : Interview #3.2

	Moyenne
Valeur moyenne globale du SILL	**2.82**
Stratégies de rappel	**1.89**
Stratégies Cognitives	2.57
Stratégies de Compensation	**3.83**
Stratégies Métacognitives	2.78
Stratégies Affectives	2.67
Stratégies Sociales	3.17

MoyenneTechMéd	2.00
MoyenneTechCogn	**1.80**
Stratégies numériques : la traduction automatique	**2.20**
MSLQ Composante Motivationnelle : Sentiment d'auto-efficacité	2.25
MSLQ Composante Motivationnelle : Perception d'Autonomie et de Contrôle	3.75

1. Transcriptions Interviews des professeurs

1.1 Interview #1 22 octobre 2021

[Processus de consentement et explication du déroulement de l'interview. Le sujet de recherche a été déjà discuté avec cet interviewé avant le passage de l'interview]

T : Donc pour commencer, j'aimerais demander pour quelles raisons pensez-vous que les apprenants choisissent-ils d'étudier le français en Afrique du Sud ?

L : Alors je pense que pour beaucoup de nos étudiants, l'idée d'apprendre une langue représente une nouvelle expérience. C'est souvent lié à une sorte de fantasme exotique de la langue française, d'un certain nombre de représentations qui sont plutôt positives. Je pense que le français est une langue avec un statut assez élevé au niveau de son prestige et que ça attire les étudiants. Je dirais que ça c'est la raison principale. Ils s'essayent à la langue, s'expérimentent, ils veulent qu'ils trouvent quelque un peu nouveau, quelque chose de différente, et puis ça c'est que c'est aussi que le français est vraiment une langue très étrangère pour nous les Sud-africains. Et puis je dirais que la deuxième raison principale, c'est qu'ils trouvent que ça serait un atout pour leurs avenirs professionnels. Et souvent ces deux raisons sont liées hein. Ils sont pas forcément des motivations séparées. Je dirais que d'après ce que j'ai dit, c'est ceux qui sont des motivations principales chez les étudiants.

T : Vous enseignez tous les niveaux du français dès le début au, jusqu'au masters, au doctorat, est-ce que vous pensez que les raisons pour étudier sont les mêmes pour les débutants et pour les étudiants en Honours, en Masters ?

L : Um, je pense que oui. Je pense que les étudiants qui continuent en Honours et Masters, c'est plus une sorte de motivation intrinsèque, un amour pour la littérature, surtout un amour pour la langue. Mais on peut aussi dire que beaucoup de nos étudiants post-gradués, viennent d'autres universités, notamment des universités qui ne sont pas sud-africaines et ils sont déjà francophones. Donc pour eux la langue française est déjà plus ou moins acquise et donc c'est pas son apprentissage de la langue qui l'intéresse, l'expérience de l'apprentissage mais c'est plutôt des questions liées à la pratique de cette langue. Ils sont déjà dans le champ, l'enseignement de français langue étrangère ou bien ils ont des ambitions dans le monde universitaire, pour poursuivre une carrière universitaire donc c'est pas forcément lié à leur statut d'apprenant de la langue étrangère donc, parce que c'est souvent une première langue, deuxième langue, pour eux et d'après ce que j'ai remarqué, très très peu d'étudiants qui ont commencé le français au niveau débutant vont aller jusqu'au Honours, Masters, Doctorat. C'est très rare. C'est plutôt les étudiants qui acquièrent déjà la langue française ou ont un rapport très particulier, très spécial avec la langue comme moi, qui un peu mon chemin à moi.

T : D'accord, donc c'est plutôt que… c'est plus instrumental pour les étudiants post-gradués mais dans un autre sens ils ont encore l'amour pour la langue mais c'est qu'ils ont des ambitions d'enseigner ou …

L : Oui oui oui. Je dirais que c'est les deux. C'est à la fois intrinsèque et instrumental. Donc il y a une sorte d'engagement vis-à-vis de la langue française vis-à-vis de la littérature francophone. Ils sont vraiment investis. Mais il y a aussi souvent une ambition de concrétiser leur savoir et leurs acquis dans le monde professionnel. Donc je dirais que les deux vont ensemble. Je pense que de nos jours il est difficile de trouver les gens qui étudient simplement pour le plaisir d'étudier. C'est presque un luxe hein. Si on devrait le faire… les deux peuvent être liés, c'est ce que je dis.

T : Et puis pour continuer, les prochaines questions concernent plutôt les étudiants qui ne continuent pas, ne participent pas. J'aimerais savoir, est-ce que vous avez de l'absentéisme dans vos cours et s'il y a un problème, pour quelles causes… quelles sont les causes...

L : De l'absentéisme ?

T : Oui.

L : Alors ce problème d'absentéisme est très évident dans la première année, aussi en deuxième année mais c'est surtout dans la première année des études, et ça pour plusieurs raisons. Tout d'abord c'est un public d'études qui… ils testent la langue , donc ils ont pas vraiment, les enjeux ne sont pas très sérieux pour eux. Donc en cours les étudiants essaient ça et puis ils se rendent compte très vite que ça demande énormément de travail et ils ne sont pas forcément prêts à s'engager à ce niveau ce qui se comprend. Et donc ils commencent à rater des cours et puis très vite on sait, on connait la suite. Ils vont pas [valider leurs modules 8 :25], ils vont pas réussir leur année. Ça c'est d'abord, je dirais, c'est un manque d'engagement, parce que c'était quelque chose qu'ils ont précisé comme option en première année et qui 'ça n'a pas marché' — un manque d'intérêt. En deuxième lieu, je dirais

que beaucoup de ces étudiants sont mal préparés pour l'université et ils arrivent vraiment pas à gérer leur première année à l'université. Oui on voit ça je pense dans toutes les disciplines. C'est-à-dire que, ils arrivent pas à mener, à organiser leur vie privée, leur vie à l'université au niveau pratique et les études ensemble. Ils ont l'air vraiment de ne pas pouvoir tout gérer. C'est quelque chose que je ne comprends pas assez mais je vois aussi dans leur niveau académique qu'ils ont beaucoup de mal, ils ont pas l'habitude d'étudier et ils savent pas vraiment étudier. Et puis surtout l'apprentissage d'une langue on sait que c'est quand même un investissement et un engagement important au niveau de temps ; donc il y a plusieurs heures de cours par semaine, et les devoirs après et je pense que pour beaucoup d'étudiants c'est juste trop de travail et ils savent pas gérer ce volume de travail et en plus ils n'ont pas des compétences stratégique ou d'apprentissage ou même l'expérience en fait, ils ont pas une expérience en apprentissage. Et puis, ce que je constate aussi c'est que et c'est peut-être lié à cette question, c'est un manque de maturité. Ils sont très jeunes et au lieu de voir qu'il y a un problème et d'affronter le problème, ils ont tendance à le laisser et puis ça leur rattrape très vite hein. Ils arrivent pas à attraper les cours. Eh ça c'est, je dirais, la gestion affective de leurs études. Ils sont dépassés, *overwhelmed*, et ils savent pas comment faire face à ça, et ils viennent pas me voir, donc il y a aussi un problème de communication. Et puis, juste de façon générale et ça c'est une conversation qu'on a depuis des années avec mes collègues parce que au sein du département mais aussi dans d'autres départements, il y a un non-engagement cognitif – *cognitive disengagement* – c'est-à-dire que des fois, ils arrivent en classe mais ils sont pas présents, oui ils sont pas là et ils adoptent une sorte de posture passive dans leur apprentissage et ils comprennent pas que l'apprentissage d'une langue c'est un acte actif ; ils doivent être des participants actifs dans leur apprentissage. On essaie de leur expliquer ça. Ça marche avec les uns, pas avec les autres. J'ai l'impression que c'est peut-être la culture éducative à laquelle, dont ils sont habitués. Donc ils ont l'habitude d'être des récipients passifs de l'enseignement et du coup ils sont pas concentrés sur ce qu'ils font. Ils ont pas vraiment de conscience et ils sont pas vraiment prêts à travailler et ça c'est aussi quelque chose qui me dépasse personnellement. Beaucoup ne font pas un minimum de travail. Et puis c'est difficile de réussir une langue si on ne fait pas ça. On peut à la rigueur arriver à réussir [inaudible 12 :43] mais l'apprentissage d'une langue étrangère est très difficile parce que ça repose sur la mémoire, il faut apprendre ses verbes, il faut apprendre ses conjugaisons de base. Sans ça on ne peut pas passer à l'étape suivante. Oui donc juste pour conclure je pense que c'est à la fois la nature d'apprentissage d'une langue étrangère, le fait qu'ils sont mal préparés et oui, évidemment ils sont aussi défavorisés, donc beaucoup viennent des milieux défavorisés et ça ne les aide pas. Et puis ils ont une immaturité émotionnelle qui fait qu'ils ne comprennent pas l'importance de venir en cours ou ne sont pas aussi engagés qu'ils ne devraient être.

T : Et ce manque de participation, quand vous avez dit qu'il y a un problème de non-engagement cognitif, est-ce que vous pensez que c'est la cause principale d'un manque de participation aux cours ou qu'il y a aussi d'autres facteurs comme peut-être ils ont peur de parler ou… quand je dis ça je—

L : Oui c'est peut-être vrai aussi

T : de parler dans les cours.

L : Je pense que c'est difficile hein au niveau, aussi reconnaître ça, beaucoup d'étudiants sont timides ou sont pas sûrs d'eux-mêmes et c'est difficile de prendre la parole hein, dans une langue étrangère euh en classe on le sait. Mais, en même temps, on leur explique très bien que ça fait partie de l'apprentissage et on essaie de créer un climat d'apprentissage qui est, qui les met en confiance, qui les encourage. Et on essaie d'adopter aussi une méthodologie où au lieu de suivre des réponses propre élève par exemple on les met en groupe pour qu'ils puissent interagir entre eux. L'idée c'est que ça peut faciliter la prise de parole. Maintenant, il faut le dire, avec les cours en ligne, ça c'est pas vraiment possible. On est revenu à une sorte de modèle traditionnelle d'enseignement de la langue parce que… et puis c'est très artificiel. Donc je pense que, et ça c'est que depuis deux ans, mais… Oui donc tu sais, je pense que les étudiants devraient savoir quand ils s'inscrivent en cours de langue qu'il faut prendre la parole que c'est attendu, et je le leur dis au début, et on ne les juge pas. On ne les critique pas. On va les corriger bien sûr, et c'est pas une question de jugement et c'est pas un jugement de valeur et ils ont du mal à distinguer entre ça hein– entre le fait que c'est un retour constructif et en faisant des erreurs ils vont apprendre des choses. Donc ils évitent l'erreur complètement et ils finissent par ne pas apprendre quoi.

T : Mhmm, est-ce que vous pensez, je sais que c'est peut-être … uh… um… est-ce que vous pensez que c'est possible de réussir dans les cours sans, ou peut-être jusqu'à un certain niveau sans prendre, ou sans——

L : Sans prendre de risque ?

T : Oui, sans avoir pris trop de risque ?

L : Oui, je pense que les étudiants peuvent réussir le premier module facilement, assez facilement en évitant en fait de vraiment prendre la parole et ça devient très compliquée à partir de semestre deux parce que on leur demande, à l'orale, on leur demande très régulièrement de répondre à des questions un peu plus complexe, de parler de leurs expériences personnelles. C'est pas simplement des dialogues qu'on peut apprendre par cœur. Ça, c'est au niveau de la parole mais c'est vrai aussi pour l'écriture. On leur demande les compréhensions écrites très simples mais ce sont des questions qui renvoient à leurs expériences 'que pensez-vous de… A, B, et C ?' Et là il est difficile de faire une phrase si on n'est pas engagé hein dans la langue, comme c'est l'apprentissage de la langue.
T : Oui et après ce point-là [rire] c'est impossible, est-ce que vous avez perçu que c'est après ce point-là que les étudiants quittent les cours ou c'est avant ce point, avant d'être vraiment 'testés' ?
[Problème technique. La vidéo et l'audio sur l'outil se sont coupées. 18 :35- 18 :19 :21]
L : Oui donc, je disais que déjà au premier semestre il y a des cas d'abandon. Oui, je pense que c'est assez normal. Les étudiants s'essaient à la langue et peut-être ça ne leur plaît pas et voilà ils abandonnent hein. Donc ça c'est plutôt une question de, on n'a pas aimé ça […] donc ils partent. D'autres ne sont pas du tout engagés depuis le début et je pense que ce sont les étudiants qui vont échouer dans toute matière. Mais il y en a ceux qui quand même qui continuent, ils passent le premier semestre et que le deuxième semestre on voit très vite qu'ils doivent fournir beaucoup plus d'effort pour avoir, pour réussir leur année et ils sont pas capables de le faire ou ils ont pas envie de le faire et forcément à la fin de l'année, soit ils échouent, soit en fait ils décident de ne pas continuer parce qu'ils se rendent compte que la français est quand même difficile et c'est trop de travail pour la note. Oui c'est ça en fait. On trouve que ça demande un engagement trop important pour la note qu'on va obtenir.
T : Uh, je pense que vous avez déjà répondu au question 's'ils n'arrivent pas à réussir dans leurs tâches quelles sont les raisons ?' Vous avez déjà remarqué, il y a peut-être un manque d'effort dans quelques cas, mais dans les cas où il y a pas de, il y a pas vraiment un manque d'effort, quelles sont les raisons uuh, pour lesquelles les étudiants ne réussissent pas ?
L : Ils ont des difficultés à apprendre une langue en fait, et ils ont du mal à, uh comment le dire uh, à conceptualiser la langue de point de vue grammatical. C'est-à-dire qu'ils ont jamais du vraiment apprendre une langue étrangère. Beaucoup d'entre eux. Donc ils étudient les langues à l'école mais je ne pense pas que les langues apprises à l'école soient enseignées de façon, euh, de point de vue grammatical. À moins de faire a 'second additional language' mais 'first language, second language' je ne pense pas en fait qu'ils sont enseignés, qu'ils apprennent des compétences d'apprentissage et veux dire les compétences pour apprendre une langue en particulière. Donc par exemple, ils sont souvent incapables d'identifier sujet-verbe . Il y en a qui ont du mal en fait à comprendre le fonctionnement des verbes en français parce que ça diffère pas mal de l'anglais, mais ils ont jamais réfléchi à cette question et ils ont vraiment du mal à comprendre la structure de la langue et quand il est en lien avec l'anglais par exemple. Je sais pas si ça répond à ta question ?
T : Oui. Je pense que oui. Um, oui c'est très intéressant et, um, puis um, est-ce que vous avez perçu des enjeux de triche dans vos cours et si oui, pour quelles raisons pensez-vous que cela arrive dans les cours en FLE ?
L : Alors, en cours ça n'arrivent pas trop mais ce qu'ils font plus en générale c'est qu'ils ont recours à Google Translate. Ils utilisent ça tout le temps et ils le font en fait sans savoir utiliser cet outil. Donc ils vont pas choisir un mot en contexte. Il vont choisir un autre mot ou ils vont copier-coller une phrase toute faite qu'ils trouvent en ligne et on sait très bien que va pas les aider à construire eux-mêmes leur apprentissage de la langue et eux, ils voient ça comme '*a means to an end*' hein. Donc, c'est-à-dire qu'ils veulent faire la phrase, la façon la plus simple c'est trop difficile de réfléchir à comment formuler cette phrase eux-mêmes, ils vont chercher quelque chose en ligne et ils vont mettre cette phrase. Et ce qui se passe c'est que bon déjà on repère ce très vite, en tant que prof, mais ils ne construisent pas les connaissances et les compétences en langue étrangère et donc ils avancent pas. Ils peuvent pas progresser quand ils font ça. On a beau leur dire que ils doivent faire attention à comment ils utilisent ces outils de traduction mais ils continuent à le faire tous les ans. Et je pense que mon avis là-dessus a changé parce qu'avant je pensais que il fallait simplement interdire les outils de traduction. Maintenant je pense que c'est un fait. On a tous recul à des outils de traduction en ligne et il faut peut-être passer du temps, parler des stratégies d'apprentissage, à réfléchir sur les meilleurs moyens d'utiliser ces outils. On peut donner des exemples du mauvais usage, de mauvaise traduction, et comment est-ce qu'on peut trouver des réponses, des phrases qui sont en adéquation avec ce qu'ils souhaitent dire ou communiquer en français. Mais ils font ça aussi d'une façon pas très consciente en fait et pour eux c'est un moyen pour atteindre leur but [coupure de connexion 26 :11–27 :12].

T : Donc, vous avez dit qu'il y a une sorte de manque de conscience de manière d'utiliser ces outils en ligne.
L : Oui. C'est ça, c'est ça. Et puis ça nuit même à l'acte de l'apprentissage et ils ne comprennent pas ça ou bien, ils le font ils veulent avoir des notes. C'est pas vraiment dans une tentative d'apprentissage qu'ils ont recours à ces outils. Donc je pense que peut-être le temps est venu pour leur parler de ces problèmes et même de faire un atelier et ça peut être l'objet d'un [inaudible] un but didactique ou on leur explique comment ça peut fonctionner, les dysfonctionnements de ce type d'utilisation *et cetera*.
T : Oui, oui. Um, donc, passons à la deuxième partie de l'interview et c'est quels sont les défis d'apprentissage du français langue étrangère à chaque niveau d'apprentissage. Donc je vais vous poser des questions concernant les compétences différentes mais si vous pouvez répondre selon les différents niveaux, j'aimerais savoir si il y a des différences entre les compétences entre les années d'études. Donc je vais demander les [rire]
L : Oui, alors c'est difficile comme question. Évidemment avec chaque niveau il y a des défis différents. Je dirais en première année, ça c'est-à-dire à niveau A1, il y a énormément de mémorisation et ça fait partie d'un apprentissage, fin tout le long, hein, de l'apprentissage de la langue mais surtout au début parce que tout est nouveau. Donc il faut, se familiariser avec énormément de verbes de noms, d'adjectifs, et cetera et se construire un répertoire linguistique dans cette langue étrangère. Mais ce qui se passe, c'est que, en générale en première année au niveau A1 on voit des progrès très vite parce que ça commence par une table rase et puis très vite, les étudiants peuvent avoir une conversation très simple, des échanges et donc c'est assez gratifiant pour eux en fait, et pour nous hein, de voir ce progrès. Oui, donc comme je l'ai dit, les défis c'est la mémorisation au niveau des structures de langue et aussi je reviens à mon point […] la méconnaissance des systèmes linguistiques, le manque d'un métalangage, linguistique pour conceptualiser et comprendre la structure grammaticale de la langue. Ça on voit ça beaucoup en première année et on voit ça dans les Google Translate puisqu'ils ne comprennent pas en fait comment une langue est structurée et ils ont recours spontanément à cet outil, mais ils savent pas l'utiliser et ça montre en fait qu'ils savent pas, connaissent pas la structure de la langue. Ils savent pas manier des choses de bases, comme des synonymes, de regarder un mot dans son contexte, qu'il y a tout un, je dirais, un manque de connaissance linguistique de base, et de métalangage, c'est-à-dire le métalangage des mots qu'on emploi pour parler d'une langue et oui… Donc je dirais que c'est ça et au niveau de leur expérience, ils sont souvent les apprenants qui sont, qui manque une expérience d'apprentissage et donc ils sont très vite déroutés, bouleversés. Ils ont du mal à gérer par exemple l'inconnu, ou l'imprévu. Je pense que quand on devient plus expérimenté dans son apprentissage, on accepte dans une langue de ne pas comprendre tous les mots, c'est normal en fait. On accepte de [coupure de connexion 32 :19] pour d'abord lire un texte […] Ils ont du mal a comprendre ces étapes [coupure de connexion 32 :23- 32 :57] Tu m'entends maintenant ?
T : Oui oui oui. Maintenant, donc vous avez dit qu'il y a, peut-être pour quelques étudiants, il y a un manque d'expérience d'apprentissage et particulièrement d'apprentissage des langues et de… ils ont du mal à confronter l'inconnu.
L : Oui, donc c'est… Ils ont du mal à gérer le fait qu'il y a beaucoup de choses qu'ils comprennent pas. Et ils ont du mal à accepter le fait que à leur niveau, ils ont une connaissance limitée de la langue et c'est naturel et normal. Ils ont vraiment du mal à accepter ça. C'est comme je viens de le dire, tu m'entends toujours ?
T : Oui, oui oui, je vous entends, pardon.
L : Um, le manque de connaissance, le manque d'un métalangage, pour parler de la langue. Donc ils ont du mal à conceptualiser la langue, ils ont du mal à gérer leur position de débutant, d'apprenant/débutant Parce que, c'est très difficile en fait quand on commence à apprendre une langue et on se rend compte qu'on ne comprend que très très peu. Mais, comme je l'ai dit d'un autre côté, on voit leur progrès très vite et au début, beaucoup d'entre eux ils ont même un sens de confiance mais ça part très vite parce que dès qu'on les pousse un petit peu, ils peuvent pas dire des grandes choses en dehors des dialogues, qu'ils ont plus ou moins appris parce que. Donc je pense qu'au niveau cognitif, c'est très difficile et complexe, dès qu'on commence à apprendre une langue. Je pense qu'au niveau affectif, pour les étudiants c'est difficile parce qu'ils sont jeunes, ils ont pas vraiment, ils savent pas gérer leurs émotions, et l'apprentissage d'une langue, l'inconnu, le fait d'être presque en position de faiblesse et d'être vulnérable, parce qu'ils le sont… On est vulnérable quand on apprend une langue étrangère et beaucoup d'entre eux ne sont pas prêts à relever ce défi. Donc ça c'est niveau A1. Après, ce qui se passe entre la première année et la deuxième année c'est que, c'est un choc pour les étudiants. Et de faire la transition entre le niveau A1 et le niveau A2 est très difficile pour eux parce que là on leur pousse vraiment hors de leur zone de confort. On les confronte avec des textes un peu plus complexes, et ils trouvent que c'est beaucoup plus de travail. Et ça c'est

simplement parce qu'ils manquent du temps pour pratiquer la langue. Et donc l'autre défi, c'est vraiment de consolider les bases, tout ce qu'ils ont appris en première année. On essaie de le faire. Mais on n'a pas forcément le temps en classe pour le faire. Donc ils se rendent compte qu'en deuxième année, ils ont à peine acquis le niveau A1 et maintenant on les confronte à des textes littéraires simples, mais quand même les textes littéraires, à pas mal de grammaire, et on constate qu'ils trouvent que le volume de travail et la complexité de travail — ils trouvent important pour eux. Ils sont trop importants pour eux, pour beaucoup d'entre eux.

T : Et quand il s'agit de la compréhension écrite, est-ce que c'est… je sais pas comment le dire parce qu'on ne peut pas mettre le doigt sur un point en particulière, mais est-ce qu'il s'agit d'un manque de reconnaissance des verbes ou le vocabulaire inconnu ou um c'est juste un manque du temps passé à lire les textes donnés en cours ?

L : Je pense que c'est un peu un mélange de tout ce que tu viens de dire. Donc euh, ils sont confronté par un texte et il y a énormément de vocabulaire qu'ils ne connaissent pas même si par exemple en deuxième année je […38 :02] un texte très très simple, mais pour beaucoup d'entre eux c'est juste énormément de vocabulaire à acquérir. C'est le fait de devoir passer du temps sur les textes, et euh, ils ne le font pas en fait. Ils ne le font pas en dehors du cours. Ou bien ils le font de façon très bref et fin, pas approfondi quoi. Et donc on se retrouve en classe en train de leur expliquer les choses qu'ils auraient dû fait à la maison. De leur donner les équivalents des mots en anglais, de leur demander les questions de compréhension de base. Donc en fait, on arrive pas à passer à l'étape suivante, pas passer à l'étape de l'analyse parce que ils ont du mal avec l'étape de compréhension. Ils butent contre ça

T : Oui okay, um, et puis quand il s'agit de la compréhension orale, est-ce que vous parlez toujours en français dans les cours avec les étudiants de deuxième année.

L : Uh, moi j'ai tendance à alterner entre eux. Donc j'essaie de parler de façon, d'avoir un débit assez lent, de parler clairement, de reformuler mes phrases en français. Mais souvent, c'est peut-être ma propre frustration, je passe à l'anglais pour clarifier un point, pour aller plus vite tout simplement. Donc au lieu d'expliquer un mot en français par une définition en français, je préfère maintenant donner le mot en anglais parce que aussi quand on donne une définition en français, ils vont pas comprendre en fait exactement le mot dont il s'agit. Donc pour les traductions vites, je les donne en anglais, d'explications, j'essaie d'employer le français mais si je vois que ça passe pas, je vais en fait changer et parler en anglais.

T : Et vous avez déjà mentionné qu'il y a un problème quand il s'agit de la production orale, que quand il s'agit de la production spontanée c'est plus difficile et euh quand les étudiants sortent de leurs zones de confort, ils ont du mal à produire des phrases complètes concernant les questions qui leur sont posées.

L : Oui, oui, je sais. Oui, en fait c'est ça le problème et on doit les pousser vraiment pour qu'ils répondent, pour qu'ils construisent des phrases indépendantes, de façon indépendante, et quand je dis qu'il faut les pousser, mais vraiment hein. C'est un effort, c'est [respire]. Ils sont tellement hésitants.

T : Pardon ?

L : Et puis normalement, il y a un moment qui arrivent où en fait, ils viennent participent plus, ils essayent de parler en français et on voit une amélioration, mais c'est difficile pour eux. Mais il se passe en générale avec des compétences les plus difficiles, c'est la compétence de compréhension orale, et d'expression orale, ça c'est un peu normal aussi hein. Ça c'est depuis, à tous les niveaux. Compréhension orale est très difficile parce qu'ils sont dans un contexte non-francophone, expression orale, parce qu'ils doivent mobiliser énormément de compétences simultanément pour produire une phrase dans le moment. Oui, donc je pense que de façon générale, ça pose problème à tous les niveaux mais au moins au niveau B2/B1 par exemple. Ils ont des bases, ils peuvent tomber sur leurs bases pour s'exprimer. Mais, au niveau A1/A2, ils sont toujours en train de construire ces bases. Et il faut du travail pour ça. Et s'ils font pas de travail préliminaire, ils vont pas aller très loin, ça c'est sûr.

T : Ah okay, donc c'est aussi la difficulté de rattraper tout ce qui était manqué ou tout ce qui n'était pas compris en première année encore dans les deuxièmes et troisièmes années ou…

L : Oui, c'est ça, donc je dirais qu'entre la première année il faut quand même un travail très intensif pour pouvoir continuer en deuxième année. Et ce travail soutenu doit continuer en deuxième année, c'est … on est jamais, fin, on est toujours en train de construire de nouvelles bases et il faut que les anciennes bases soit acquis, de pouvoir passer à l'étape supérieure.

T : Et puis, quand il s'agit de les quatre compétences, de compréhension orale et écrite et de production orale et écrite ; quand les étudiants arrivent en troisième année et en Honours est-ce que vous voyez les même problèmes ou ils sont …[hésitation]

L : Oui donc, je dirai qu'en troisième année ils sont beaucoup plus autonomes. De façon générale, ils peuvent s'exprimer avec assez de facilité sur des sujets courants, um mais ce qu'on a constaté, c'est que les étudiants qui n'ont pas vraiment travaillé, ou en fait, non non je dirais [inaudible 44 :35] , des étudiants qui ont fait le français au matric, qui ont quelques connaissances francophones, ce qui se passe c'est qu'ils ont des facilités par rapport aux autres en deuxième année, et souvent ils ne fournissent pas le travail nécessaire parce qu'ils savent qu'ils vont réussir tout de même. Et, donc, ce qui se passe c'est que quand ils arrivent en troisième année, on voit tout de suite leurs lacunes. Et vue qu'ils n'ont pas une habitude de faire des études, d'étudier à la maison, de travailler leur français, très vite ils tombent en arrière par rapport aux étudiants qui ont commencé le français au niveau débutant, qui ont travaillé assidument en deuxième année. Et on a vu ça avec plusieurs étudiants. Ces étudiants qui ont eu, qui sont arrivés en deuxième année avec un matric ou qui avaient fait le français ou qui avaient un niveau, je dirais pas forcément bon mais, facile pour la deuxième année. En troisième année, c'est difficile pour eux, parce qu'ils ne font pas de travail – ils ont pas l'habitude, de travailler parce qu'ils restent sur leurs lauriers avec les connaissances de base qu'ils ont déjà et um, et puis quand on discute des textes, notamment des textes littéraires, ils ont pas en fait, les moyens, ils ont peut-être des connaissances en langues mais pas forcément les moyens critiques pour aborder un texte. Et les problèmes de langage sortent très très vite. Et donc, c'est en fait le résultat d'un manque de d'implication, dans leurs études de français et c'est très souvent le cas chez les francophones ou les personnes qui ont fait le matric et qui ne fournissent pas des efforts en deuxième année parce que c'est facile pour eux.

T : Et est-ce que vous trouvez qu'il y a une différence entre ces étudiants-là, et les autres, dans certaines compétences, par exemple : je pense à peut-être la production écrite où c'est peut-être plus facile pour les francophones de produire un texte parce qu'ils savent comment utiliser les dictionnaires, les outils en lignes ?

L :Alors, évidemment ça dépend de l'étudiant mais ce que je constate c'est ce phénomène on appelle ça la fossilisation, ça veut dire que quand les erreurs ne sont pas adressées, donc par exemple, je donne du feedback sur les assignments des étudiants et à chaque fois je dis mais 'tu ne sais pas conjuguer le passé composé' par exemple. Ou bien, 'c'est une construction erronée que tu fais là'. Et s'il ne font pas des efforts de changer cette habitude, c'est fossilisée, c'est-à-dire, il ne peut pas aller, c'est trop tard presque. Cette erreur maintenant fait partie intégrante de leur, la manière dont ils construisent la langue, et donc on voit les mêmes erreurs revenir, encore et encore et encore chez les mêmes étudiants et ils avancent pas sur leurs erreurs et j'ai du mal vraiment à comprendre pourquoi. C'est peut-être un manque d'effort, mais c'est aussi je pense ce phénomène, tu peux le regarder dans tes [pas clair entrevues 48 :38], c'est que quand on emploi une erreur pendant des heures et des heures, des années même hein——

T : C'est concrétisé.

L : — Il est très difficile de se défaire de cette erreur-là. Et c'est pareil avec des lacunes. Les étudiants ont compris à compenser ses lacunes et ça, peut-être ça a marché en deuxième année, en troisième année ça ne suffit pas. Ils arrivent pas en fait à passer à l'étape supérieure. Oui, en fait, les erreurs sont là, concrétisées.

T : Donc en dépit de tous les conseils que vous donnez, tous les feedbacks, tout, oui dans ma propre expérience, je vois que tout le feedback est toujours très très réfléchi, et c'est toujours, tout est là.

L : Oui.

T : Donc même s'il n'y a pas de feedback, ils n'apprennent pas de ce que vous donnez ?

L : Oui, c'est ça, et pour nous, pour moi en tout cas c'est frustrant parce que on a eu des étudiants qui étaient première vous avez plein de commentaires en deuxième année avec leurs connaissances de la langue, et puis en troisième année ils ont fourni aucun effort et toujours une […inaudible 49 :50] d'erreurs, deuxième semestre de la troisième année, enfin ils ont pas réussi ou ils ont pas fait d'ajuster. En fait, c'est pas le fait de réussir ou pas, c'est le fait qu'ils ont vraiment pas progressé donc ils ont stagné à partir de la deuxième année ça stagne complètement, ça ne progresse pas, mais vu qu'ils ont quand même des bases, ils arrivent à passer. Mais je dirais que c'est pas un apprentissage réussi parce qu'ils ont pas l'air d'apprendre certaines choses et de prendre en compte le feedback qu'on leur donne. Et ça c'est simplement qu'ils ont pas l'habitude de travailler le français à la maison. Ils ne font aucun effort. Et c'est la frustration que j'ai eu aussi en générale avec les étudiants francophones. *They just oh race through and they get by with what they have* et ça suffit en fait, ça suffit pour eux. Mais ça veut pas dire qu'ils apprennent grande chose chez nous. Et c'est très dommage parce qu'ils ont l'opportunité en fait de progresser, d'améliorer leurs compétences mais ils n'ont pas la volonté vraiment de travailler, donc c'est un peu dommage.

T : Et, d'un autre côté j'aimerais passer au côté métacognitif. Quels sont les défis concernant l'organisation ou peut-être même la compréhension des consignes et la planification de travail ? Est-ce que vous… je comprends qu'ils … uuhh…en première année le travail [requiert] n'est pas vraiment, c'est pas toujours les essais, mais quand ils progressent comment est-ce que les étudiants abordent les essais, le …il font déjà ça dans [toutes] les matières mais en français langue étrangère, comment est-ce que ça se passe ?
L : Euh, alors, là encore, difficile pour eux… On leur donne des consignes assez claires je pense mais euh ça demande aussi du temps. Donc si on veut aborder un sujet de dissertation on doit y réfléchir en profondeur, on doit écrire un premier brouillon, on doit écrire un deuxième brouillon. Ben c'est comme ça que moi je travaille en tout cas c'est un travail en cours, *it's an ongoing thing* hein sur lequel on travaille, plusieurs jours, je sais pas. Et j'ai l'impression que dans beaucoup de cas ils font ça à la dernière minute, donc c'est de la même chose et ils ne comprennent peut-être pas que la production écrite est le fruit d'un processus et qu'on doit continuer à se corriger et à *to edit* hein. C'est quelque chose qui doit continuer hein sur un certain nombre de jours ou mois. Et ils ont pas ce reflexe-là. Et moi je suis quand même pas [53 :28], je dirais toi aussi. On est quand même confirmés au niveau de notre niveau universitaire, donc on comprend que c'est nécessaire. On comprend qu'on va faire des fautes de frappe la première fois qu'on écrit, c'est normal qu'on a des erreurs quand on écrit. Mais on fait attention à ça en relisant nos textes plusieurs fois avant de les rendre. Après, il y aura des erreurs tout de même, mais je veux dire, on est peut-être plus attentif à ce qu'on écrit. Tandis que les étudiants, ils ont pas ce réflexe de revenir sur leur travail, relire, et ça se voit dans leur dissertations.
T : Donc, ils ne mettent pas suffisamment de temps à faire le travail, à le refaire, ou à le regarder, changer les choses, modifications…
L : Oui oui, c'est mon impression. En générale, c'est ce que je constate. Même en troisième année. Fin, en troisième année c'est mieux hein. Quand même. En fait ce qui se passe en troisième année c'est que les étudiants comprennent que c'est leur *major* ils veulent y avoir une bonne note et en générale ils s'appliquent——
T : Donc il y a plus d'investissement ?
L : […54 :55] quand tu parles des étudiants francophones, mais on a ça tout le temps, c'est-à-dire les étudiants qui seront paresseux parce qu'ils ont jamais vraiment eu à travailler leur français. Mais en générale les étudiants sont très soucieux de leurs résultats en troisième année, beaucoup plus qu'en deuxième année ou en première année. Et donc le niveau est meilleur, ils ont acquis des stratégies d'apprentissage, ils les mettent en pratique. Ils sont beaucoup plus matures, ils viennent en cours. On a pas vraiment de problème d'assiduité en troisième année. Ils sont beaucoup plus présents parce qu'ils veulent avoir des bonnes *returns* à la fin de l'année. Et puis ils sont investis, c'est leur *major*, donc ils passent du temps dessus en générale donc à part les cas que j'ai évoqué tout à l'heure. Donc oui, par exemple, les étudiants qu'on a cette année sont très bien. Il y en a qui sont plus faibles que d'autres mais même les étudiants qui sont plus faibles sont vraiment investis. Ils fournissent l'effort nécessaire. Donc pour nous en générale, enseigner à la troisième année c'est vraiment quelque chose d'agréable je dirais, en générale. Mais après comme j'ai dit, hein, il y a toujours des étudiants qui ont de mauvaises habitudes et ça continue en troisième année.
T : Donc, il y a plus d'investissement et donc plus de responsabilisation.
L : Oui, complètement. Tout à fait. Et beaucoup plus de maturité aussi. On n'a pas à leur envoyer les notes d'avertissement… [rire] ou à les menacer quoi.[40] Ils sont, ils sont quand même devenus adulte quand ils arrivent en troisième année. Je veux pas être paternalisante mais c'est mon expérience.
T : Oui mais non, je vous comprends tout à fait. Et um, vous avez déjà mentionné donc, je lirai la question mais, vous avez déjà mentionné, une des réponses, 'est-ce que tous les étudiants arrivent à accomplir les objectifs d'apprentissage à la fin de chaque cycle d'apprentissage' et je vois que vous avez déjà mentionné que oui il y a certains qui réussissent la première année mais en deuxième année c'est difficile de rattraper et il y a d'autres qui ne font pas beaucoup d'efforts mais ils réussissent quand même et puis ils ont des mauvaises habitudes mais est-ce que vous avez quelque chose à ajouter à ça ?
L : Au fait que, pardon, c'est quoi la question originale ?
T : Si les étudiants arrivent à accomplir les objectifs d'apprentissage à la fin—

[40] Ici, le participant parle des notes d'avertissement pour assister aux cours et de rendre leur travail afin de ne pas être exclu de l'université pour des raisons académiques. Il ne s'agit pas d'harcèlement mais d'un effort de rendre l'étudiant conscient de ce qu'ils peuvent perdre s'ils ne font pas ce qui est requiert par les exigences universitaires.

L : Oui, alors je dirais que c'est difficile parce que des fois il y a des progrès mais ça veut pas dire qu'ils ont accompli les objectifs hein. Par exemple à la fin de la deuxième année est-ce qu'on peut dire que les étudiants sont tous à arrivés à un niveau A2 ? Pas vraiment. Je pense qu'il y en a qui restent très faibles et qui passent l'année mais qui ont pas acquis toutes les compétences nécessaires. Et il semble pareil en troisième année. Mais, je pense que ce n'est pas trop grave si quand même ils ont fait des progrès. C'est mieux que rien. Oui, je pense qu'on est aussi très limité par le temps qu'on a. Mais oui, donc, oui et non. Je pense que c'est une question assez complexe parce qu'on fixe les objectifs et quand on se fixe un objectif, il est évidemment un idéal. Il y a ça. Et puis la réalité. Et la réalité c'est autre chose. Donc il faut aussi essayer de voir qu'on a énormément de contraintes dans l'apprentissage, dans l'enseignement, et on peut pas toujours arriver à ces idéaux quand on enseigne la langue. Ça c'est normal je pense.
T : Oui oui. Et vous avez mentionné qu'avec les deux dernières années, avec le covid, les cours ont changé de structure et ils sont maintenant plus traditionnels qu'actifs. Mais, est-ce que vous avez perçu une différence entre la performance des étudiants ou leur engagement ou… ?
L : Alors, je pense que tu devrais poser cette question à [nom de professeur] parce qu'elle a beaucoup de réflexions sur l'enseignement de la première année en ligne. Moi, j'ai demi— parce que moi j'enseigne surtout en deuxième et troisième année pas vraiment en première année. Mais j'ai enseigné. J'ai donné un cours mercredi de première année et j'ai trouvé ça très difficile. En fait, ça allait, d'un moment mais euh c'était difficile parce qu'ils mettaient pas leurs caméras, je les voyais pas. Pour leur faire participer, ça a pris du temps et oui c'est pas génial de donner cours de langue comme ça. Je trouve que —
T : Non, pas du tout.
L : Donc je pense que je suis presque sûre qu'on a pas atteint les objectifs de l'année dernière, ni de cette année et c'est pas de notre faute, c'est toutes les contraintes qui sont liées à l'apprentissage en ligne se fait qu'à part de ça, il y a beaucoup plus de démotivation chez les étudiants qui sont déjà, qui ont des problèmes de motivation. Ils sont… On est tous isolés. C'est vraiment un climat d'apprentissage difficile pour tout le monde. Mais [nom de professeur] a des réflexions très précis [1 :01 :32]. Elle peut te faire une comparaison beaucoup plus approfondie sur avant et après covid.
T : Et puis juste une dernière question concernant les défis. Pour ceux qui réussissent ou pour les étudiants qui s'épanouissent dans les cours de français, est-ce que vous avez remarqué une différence en particulière ou c'est plutôt un mélange de capacités ou un intérêt plus grand ou… ?
L : Je pense que ouai, pour moi c'est la question de leur motivation intrinsèque. Ils ont vraiment un amour de la langue, ils sont très investis, et ils ont une curiosité intellectuelle qui les démarque des autres. Ils veulent découvrir des nouveaux textes. Ils veulent avoir des conversations. Et il semble le cas pour toute réussite scolaires— universitaire. Il faut avoir cette curiosité si on veut aller plus loin dans son apprentissage. Mais oui, je pense que avant tout c'est cet investissement, cette passion pour la langue et le fait que ils ont passé énormément de temps dessus, et donc ça leur tient à cœur de continuer. C'est comme un bébé hein, qu'on soin de son bébé et puis, quand on a déjà un lien avec cet enfant, on peut pas l'abandonner. Donc, je parle peut-être un peu de moi-même. Mais, *it's this thing of like, you put so much of yourself into something, you're then committed…*
T : C'est déjà trop tard.
L : Ja, *you're you're,* t'es engagé quoi. Il y a un engagement.
T : Et euh, donc, vous diriez qu'ils ont une curiosité intellectuelle, je, parce que [rire] cette étude concerne des stratégies d'apprentissage, est-ce que vous pensez que c'est la manière d'étudier qui les fait réussir ou um et leur curiosité qui leur pousse de, d'utiliser les stratégies d'apprentissage ou c'est plutôt, ils ne savent pas ce qu'ils font mais ils font uh, ils font plus d'effort que les autres… ou… je sais pas comment le…
L : Je pense que c'est peut-être un mélange de ça. Ils font plus d'effort que les autres, et parce qu'ils veulent bien réussir. Ils développent eux-mêmes ces compétences, les stratégies d'apprentissage. C'est un parcours qu'ils développent eux-mêmes au cours de leur apprentissage. Et je pense que, oui c'est le temps qu'ils mettent dans leur apprentissage, c'est la conscience de ce que ça demande, de ce que ça implique pour être réussi. Oui, puis c'est la maturité qui vient avec.
T : Oui, bon, je [suppose] aussi que ces étudiants-là que dont on parle, est-ce qu'ils sont plus contents, ils posent plus de questions en cours ?
L : Oui, c'est ça, ils sont beaucoup plus interactifs, ils sont beaucoup plus avenants que les autres.

T : Et puis, c'est presque la fin pardon. Passons à la troisième partie euh qui concerne l'enseignement des stratégies d'apprentissage, donc je um, comment est-ce que je peux dire ça… Je me rends compte que ayant avoir appris le français au lycée, j'ai appris des stratégies d'apprentissage dans mon parcours, mais um il y a pas vraiment le temps pour l'enseignement des stratégies… Donc est-ce que vous enseignez les stratégies dans vos cours et comment est-ce que vous le faites ?
L : Alors, honnêtement, pas vraiment. Mais ce que je fais par exemple quand j'enseigne un point de grammaire, je n'enseigne pas simplement le point de grammaire, je les leur expliquer. « Alors, une bonne manière de retenir ça, c'est de réfléchir à ça …» ou « si tu penses en anglais, ça ressemble à cette structure-là », donc j'essaye de faciliter leur apprentissage en faisant des comparaisons avec ce qu'ils connaissent avec euh, une bonne manière de se rappeler de ce verbe, de réfléchir à ce verbe en anglais. Donc je sais pas si ça peut compter comme une stratégie mais, euh, je pense qu'on devrait faire beaucoup plus de ça surtout en première année, parce que les étudiants sont vraiment perdus en fait, ils savent pas comment apprendre, et je dirais que l'avantage d'être anglophone, c'est que je peux, je comprends leurs difficultés. Et je peux faire des liens. Je peux dire, « Okay, ce temps verbale n'existe pas en anglais, mais il faut penser de ce temps verbal de la façon suivante… » ou, « si tu penses à la traduction anglaise, tu verras, vous verrez qu'il y a des liens ». Donc j'essaye de voir de faire des liens avec ce qu'ils connaissent déjà ; j'essaye de les expliquer des trucs pour faciliter leur apprentissage mais c'est vrai que on ne travaille pas sur des stratégies autrement parlées. Et ça, comme tu viens de le dire, c'est une question, surtout de temps, et ça vient aussi d'une certaine attente qu'on a au niveau des étudiants à l'université. C'est, on doit, sans doute adapter ces attentes parce que les étudiants ont énormément de difficultés. L'attente c'est qu'à l'université, on doit être capable d'apprendre un certain nombre de choses, en autonomie. Et on est là pour faciliter et cetera mais finalement l'apprentissage repose sur l'étudiant et [1 :09 :08] et ses capacités. Donc je pense que cette idée-là n'a plus vraiment, n'est plus vraiment valable. Peut-être qu'il faut revoir ça parce qu'évidemment hein, on a des problèmes. Mais il est toujours la question du temps, de comment intégrer ses stratégies justement d'apprentissage, ça demande une réflexion beaucoup plus développée je pense.
T : Mhmm, mais je suis sûre qu'il y a des moments, peut-être inconscients, que vous enseignez des stratégies par exemple avec l'échafaudage dans vos questions et peut-être des techniques socio-affectives quand vous donnez des conseils concernant la production orale, les— comment prendre la parole… ?
L : Oui, en fait, ce qu'on fait les premiers cours de première année je leur rappelle à plusieurs reprises. On utilise une approche communicative, voici pourquoi il faut parler, il ne faut pas avoir peur de l'erreur, on ne vous juge pas. Donc, on leur rassure, on donne des conseils. Mais c'est plus de façon, ouai, c'est plutôt une présentation de la langue. Je pense qu'on devrait peut-être les accompagner davantage dans leurs parcours d'apprentissage de façon beaucoup plus explicite.
T : Vous avez déjà mentionné que quand les étudiants arrivent à l'université ils ne sont pas vraiment prêts à apprendre une langue, particulièrement, une langue étrangère. Où avez-vous remarqué les difficultés les plus prononcées ? Par exemple, la mémorisation ou la prononciation des mots, ou um …
L : Tu parles de la première année ?
T : Oui, euh, toutes les années, mais je… oui peut-être la première année parce que c'est quand ils arrivent.
L : Oui, comme j'ai dit tout à l'heure, la mémorisation, c'est vrai que la prononciation pose problème. Uh, la construction des phrases de base, le recours à Google, le manque de confiance en eux, et ce sentiment chez eux de se sentir dépassés.
[problème de son 1 :12 :56]
T : Ah oui, et vous avez aussi mentionné un problème de planification d'études aussi donc je vais mentionner ça. Um… puis… um… vous avez déjà répondu à toutes les questions-là donc j'aimerais dans un dernier temps demander si vous pensez qu'il y a de place dans le programme actuel pour l'enseignement explicite des stratégies, et quel part d'importance accorderiez-vous à ce type de cours ?
L : Je pense que oui on devrait créer un peu de place pour ça mais je pense que ça devrait avoir une place mineure parce qu'on a quand même, on est là pour les…confronter à la langue hein. Ce type d'apprentissage se ferait en anglais donc je pense qu'il faudrait peut-être faire un point régulier, presque toutes les semaines sur, « comment est-ce que vous abordez cette question-là, est-ce que vous avez pensé à utiliser cette technique-là ». Peut-être un petit point au début de chaque cours pour parler de comment ils gèrent leur apprentissage du français ou à la fin de chaque cours. Une fois par semaine au moins. Après, pour créer un cours séparé, on a toujours les mêmes contraintes. On n'a pas beaucoup de temps. C'est difficile.

T : Et c'est pas vraiment juste de prendre du temps de l'apprentissage du contenu pour apprendre à apprendre.
L : Oui, oui. Je sais pas… peut-être qu'il le faut mais ça veut dire qu'on fera moins de contenu au niveau de la langue, mais peut-être c'est un sacrifice nécessaire si on veut qu'ils apprennent efficacement la langue.
T : Est-ce que vous pensez que cela changerait les chiffres ou changerait, comment peux-je dire ça, est-ce que vous pensez qu'avec l'enseignement des stratégies, on pourrait garder plus d'étudiants, ou …*is it* 'retendre' ?
L : Oui, je vois ce que tu veux dire retenir.
T : Oui, retenir, retenir pardon.
L : Je ne sais pas. Je ne sais pas. C'est très difficile de répondre à cette question parce que—
T : Ah oui.
L : — si à la base les étudiants ne sont pas engagés dans leurs études quoiqu'on fasse, ça va pas changer grande chose. Je sais pas donc, mais si peut être, si on passe dans cette question des stratégies ça va leur motiver davantage. Je pense que c'est difficile à savoir à prédire.
T : Et, euh, dans ce temps-là vous dites que vous enseigneriez des stratégies telles que la mémorisation, ou les stratégies métacognitives, réflexions sur l'apprentissage-même, oui l'enseignement de… des stratégies cognitives : comment aborder un point de grammaire, mais vous faites ça déjà dans vous cours, mais pas de façon explicite.
L : Oui c'est ça. C'est le genre de trucs que… c'est la mémorisation qu'on ne peut pas enseigner, c'est à eux de le faire mais ils doivent comprendre qu'ils doivent le faire. Donc c'est peut-être ce message qu'on devrait peut-être rendre plus clair.
T : Okay. Est-ce que vous avez des commentaires ou quelque chose que vous pensez que j'ai manqué ?
L : Non, je pense que c'était très complète comme interview.
[Clôture de l'interview 1 :17 :52]

1.2. Interview #2 16 novembre 2021

[Processus de consentement 0 :00-2 :24]

T : Cette interview va avoir trois parties. La première partie concerne l'évidence du désengagement et de discontinuation parmi les étudiants de français langue étrangère à l'université de Witwatersrand, puis la deuxième partie concerne les défis d'apprentissage et la troisième partie concerne les stratégies d'apprentissage. Vous avez vu, je pense, l'information aux participants, mais ce projet de recherche concerne les stratégies d'apprentissage et les sentiments de compétence chez les apprenants de français à l'université de Witwatersrand.

Bon commençons alors. Et je commence…

L : Je sais pas pouvoir aider, puisque j'ai vraiment l'impression que j'y ai enseigné il y a très longtemps. J'y enseigne pas cette année Toni en fait. Si j'enseignait pendant quelques semaines…Mais après je suis parti en congé […].

T : Okay, mais je suis sûre que vous avez beaucoup de… je sais pas …euh… d'idées et de pensées concernant l'enseignement parce que vous avez enseigné partout en fait.

L : Bon bah, vas-y !

T : Bon on verra peut-être ça va être très courte. [rire]

L : J'essaye mon mieux ça-y-est. [rire]

Question technique sur la vidéo 4 :20-32

T : Donc euh, je vais commencer au milieu. Pour quelles raisons pensez-vous que les apprenants choisissent-ils d'apprendre le français à l'université ?

L : Alors, à l'université. Donc dans le cadre, on va dire à Wits, parce que je connais que …

T : Oui.

L : Celui-là. Alors um, il m'a semblé parce que moi je suis pas dans l'administration, donc je ne reçois pas les demandes hein. Enfin je… ça serait plutôt [nom ou nom] qui reçoit les demandes, mais moi je vois, je rencontre les étudiants une fois qu'ils sont inscrits, une fois qu'ils sont dans la classe donc je n'aurais pas forcément leurs points de vue. Mais, il m'a semblé que c'était surtout pour accompagner un autre, un choix de carrière qui n'était pas strictement dirigé vers le français. Par exemple, relations internationales, il m'a semblé que c'est ce qui revient souvent. C'est des gens qui font relations internationales, politique et qui font le français…c'est que tu prennes le français pour les accompagner parce que souvent on demande d'étudier une langue étrangère. D'ailleurs, il me semble que ces étudiants-là ne font pas que le français. Ils font aussi d'autres langues, même s'il me semble souvent que le français est la langue principale, mais euh voilà. Euhm, mais je pense que c'est plutôt aussi dans le… alors soit dans les relations internationales où c'est souvent claire qu'ils aient une langue étrangère, soit dans un, puisqu'ils sont dans un domaine où pouvoir étudier dans un pays francophone, alors peut-être la France qui me vient à l'esprit, pourrait être intéressant. C'est-à-dire pour avoir une ouverture en fait sur d'autres pays, par exemple, je pense à ce qui sont dans le cinéma, fin qui m'a … alors je … tout ce qui est 'Art', média, si je dis pas cinéma c'est média, euh art visuel, voilà et du coup peut-être parce qu'il y a une scène internationale francophone assez importante… Ça peut être comme un plus. Après bien sûr il y en a quelques un, et j'ai l'impression qu'il y en a peut-être moins qui sont intéressées par le français *pour* le français, la culture francophone, pour éventuellement voilà être pro… une sorte de français spécialiste, voilà. J'ai l'impression que ça va être quand même une minorité.

T : Okay, donc c'est plutôt un choix instrumental ?

L : Oui voilà, plutôt secondaire. Même si peut-être il y a un intérêt fort pour la langue française, je pense que certains étudiants se disent, « oui mais plus tard il faudrait… c'est pas vraiment un métier porteur hein le français en fait, en Afrique du Sud hein. C'est pas ce qui vous permet nécessairement d'avoir un métier qui, qui rapporte beaucoup fin [rire]. Ça peut être difficile parce que, fin je sais pas si vous connaissiez bien le milieu mais c'est pas euh voilà… T'as plus de chance d'avoir un bon poste si on fait les relations internationales [rire] ou en être ingénieur que si on fais le français… Peut-être que si c'est un vrai vrai intérêt pour le français mais peut-être par chois un peu stratégique… on peut le lié peut-être à un autre domaine.

T : Est-ce que vous pensez que les attitudes envers la langue et l'apprentissage évoluent au fil des années d'apprentissage ? De première année jusqu'au, jusqu'à troisième année ?

L :Euhm, alors euh. Je suis pas sûre de comprendre vraiment la question ?

T : Oh, donc ce que je veux savoir est, est-ce qu'il y a peut-être une… je sais pas comment le demander… mais est-ce qu'il y a un enthousiasme au début qui diminue… ou qu'il y a un enthousiasme qui grandit… ?

L : Alors, je crois qu'il arrive souvent mais ça c'est pas forcément lié à l'université, je pense que c'est les études en générale euh. Les apprenants en général, fin pas forcément à l'université, il y a toujours un enthousiasme au début quand on commence à apprendre quelque chose qui après se confronte à la réalité que ce n'est pas facile et que ça demande beaucoup d'engagement. Ça demande beaucoup de travail et que c'est pas quelque chose qu'on apprend tout doucement comme ça, très facilement et souvent il y a un petit peu un choc quand on découvre l'apprentissage des langues, je parle pas que du français hein, mais un petit…voilà. [10 :38] En fait c'est un gros machin, quand même la langue et bien complexe et que c'est pas facile de rentrer dedans hein, que très vite on se heurte dans les problèmes d'incompréhension et que surtout voilà c'est, c'est un travail, je dirais pas complexe, mais c'est un travail qui doit être constant et qui implique beaucoup de choses… de la compréhension mais aussi un travail sur la mémoire, un travail sur la pratique, qui des fois va être très difficile pour certaines personnes, la pratique de la langue hein, c'est euh, ça peut mettre mal à l'aise, ça peut— et je pense que ça c'est une découverte que font les étudiants très rapidement, mais pas qu'à l'université. Partout hein. Les adultes hein, « Ah là là c'est plus difficile que ce qu'on pensait » et voilà ça demande beaucoup d'effort, beaucoup d'investissement. C'est pas seulement drôle, et euh [11 :47] et ça du coup, je pense en effet il y a ce moment entre les premières années qui arrivent et ceux qui arrivent à suivre, c'est … Et ça peut arriver à différents moments. Il y en a pour qui ça va arriver toute de suite ; ils vont sentir toute de suite qu' « oh la la c'est difficile ». Il y en a d'autres qui vont arriver au début et puis qui vont arriver à ces plateaux où ils sentent que, « Ah c'est plus difficile que prévu », ils se perdent un petit peu. Et là, il y a une grosse baisse de motivation et pour certains ils arrivent pas à se raccrocher, et ils arrivent pas à passer ce moment-là et puis, peut-être que c'est ce qui conduit une partie des apprenants d'arrêter à des niveaux débutants mais à des niveaux intermédiaires puisqu'on sent à un moment c'est beaucoup trop d'investissement et puis, fin, vous savez que dans l'apprentissage d'une langue qu'on soit débutant ou qu'on soit avancé, il y a toujours un moment où on a l'impression qu'on n'y arrive plus, qu'on est sur un plateau et que ça n'avance pas, ça ne monte jamais… Ça arrive à tout moment de l'apprentissage mais je pense que ces moments-là c'est qui va faire que certains étudiants vont abandonner, se passer peut-être à autre chose sur lesquels ils sentent plus à l'aise. Après il y en a d'autres bien sûr, qui vont peut-être s'en arriver le paradoxe se découvre une [13 :24] parce que c'est toujours des cas plus particuliers, plus euh, peut-être, plus rares, et je pense que c'est pas tellement dans l'apprentissage qu'on découvre cette passion mais plutôt dans une rende compte, fin je veux dire, parce qu'ils sont dans le pays ou parce que ça s'associe à des expériences personnelles qu'une passion pour l'apprentissage de la grammaire [rire].

T : [rire] une passion très rare.

L : Oui [rire] ça se peut hein. Ça peut être passionnant, comme… j'aime, j'aime bien hein.

T : [rire] Oui, j'aime les formulaires.

L : Voilà !

T : Euh, dans le cadre de votre enseignement, est-ce que vous avez trouvez qu'il y a des problèmes avec l'absentéisme et si ça persiste, quelles sont les causes à votre avis ?

L : Alors, je, alors oui il y a des cas d'absentéisme, après je sais pas s'ils sont plus élevés qu'ailleurs franchement, voire dans d'autres pays. Il me semble que à l'université le problème d'absentéisme c'est quand même assez régulier, fin. On passe d'un système obligatoire, qui est le collège/lycée, où de toute façon c'est pas votre choix hein quoiqu'il arrive, on va pas… c'est ultra-contrôlé par l'administration et souvent par les parents de toute façon. Vous avez pas… et tout d'un coup c'est une sorte d'indépendance, et là c'est 'obligatoire' mais bon en même temps il y a personne pour vous pousser, rencontrer la vie seul. Pour certains étudiants, c'est vivre seul, se faire un petit peu ce qu'on veut de son emploi du temps, oh pas tous hein, je… Au moins ceux qui quittent leurs familles. Alors je pense que du coup c'est, ça doit être un peu lié à ça aussi de pas être, cette nouvelle autonomie qui est peut-être un peu difficile à gérer presque soit s'habituer soit et puis [16 :05] mal. Il me semble quand même que dans le département des langues, que se soit pas en français mais euh l'absentéisme est régulé, c'est-à-dire qu'on demande de 80% tu es là pour 80% du temps. Il y a quand même un droit à rater d'un course hein pour ça et ensuite il peut y avoir d'autres raisons, fin on peut justifier d'autres raisons pour être absent plus souvent. Je pense que c'est nécessaire, fin, moi j'étais pas là quand ces décisions ont été prises mais, il me semble que les décisions d'obliger les gens à venir, c'est fait parce qu'on se rendait compte qu'il y avait euh, que les gens, les étudiants qui ne venaient pas rataient de toute façon, fin. L'apprentissage d'une langue demande quand même une présence en face-à-face donc euh… Ça va nécessairement à un échec euh qui après euh, ça donne un pourcentage d'échecs assez élevé pour qu'il faudrait quand même éviter, permettre aussi aux étudiants de s'orienter si c'est pas ce qu'ils

veulent faire. Ça me semble pas être une mauvaise idée, après c'est vrai qu'on est avec des adultes et on devrait pouvoir se dire bon bah c'est à chacun de prendre ses responsabilités. C'est ce qu'il a en France, c'est ce qui se passe hein… vous avez en effet donc un taux d'absentéisme absolument fou hein, commencer avec 100 étudiants vous avez je sais pas, donc 30 à la fin. Mais, chacun prend sa responsabilité parce que ce n'est pas aux professeurs, fin je parle des vingt ans quand j'y étais mais je crois que c'est un peu toujours pareil, si vous êtes pas boursier, on ne contrôle pas votre venu, c'est. On prend par principe que si vous venez pas vous allez pas réussir, fin il y a peu de chance. Après les raisons, les raisons, moi je peux vous donner toutes les raisons qu'on me donne hein…[rire]. Ça peut être soit des maladies, fin, les personnes sont malades, en générale on demande une preuve que se soit problème psychique physiologique, et puis euh, peut-être c'est plus rare mais il y a des clash avec d'autres cours, d'examens, c'est rare puis après, l'année dernière vous avez eu tous les problèmes d'électricité, accès à un ordinateur qui fonctionne…

T : Et, bon, c'est difficile à dire mais est-ce vous pensez que c'était des vrais excuses concernant les problèmes d'électricité ou des outils numériques ou c'était juste les manières de s'excuser ?

L : Je ne sais pas. Alors là c'est difficile à dire, euh…parce que c'est bien sûr des choses qu'on peut jamais les prouver hein, même vous savez hein, un mot du médecin hein ça va pas vraiment dire grande chose hein. Ça dépend du médecin dans quelles conditions, ça a été obtenue, fin, bon après, on peut jamais vérifier. Après on verra toujours, il y a des choses qui sont très, pour certains étudiants, il va y avoir des périodes très difficiles mais une fois que cette période soit terminée tout va bien. Et puis il va y avoir des étudiants d'année en année, c'est toujours— le problème peut changer, mais il y a toujours plein de problèmes. Je veux demander mais est-ce qu'il y a un effort qui est fait pour bien participer ? C'est euh, mais ça franchement peut être un peu… je pense qu'on peut pas euh juger tout court vite parce qu'il est vrai que certains étudiants font face à beaucoup de problèmes, fin… Par exemple, pour le covid on a beaucoup entendu parler de ces étudiants qui, c'est pas seulement ne pas avoir data, c'est aussi ne pas avoir un lieu où étudier, fin [21 :03] vous êtes seul, où vous pouvez un peu entendre, voilà quoi. On a du mal imaginer parce que beaucoup d'entre, beaucoup d'élèves quand même dans le département de français n'ont pas ces problèmes – accès à internet, un ordinateur personnel avec une chambre perso. C'est pas la majorité des élèves que moi j'ai eu en face, mais il y en a quand même certains et euh, quand on est pas dans ces situations-là, mais on a un peu tendance à oublier ce que c'est de vivre dans une, dans la précarité en fait. On ne stresse que de pas avoir un ordinateur et travailler sur un téléphone portable. Je commence à réfléchir sur tous les problèmes que ces étudiants rencontrent, de pouvoir écrire, de pouvoir envoyer quelque chose, de pouvoir je sais pas de suivre un Zoom tout en regardant, voilà quoi. Il y a des vrai problèmes qu'il faut pas oublier. Après, oui, j'imagine qu'il y a une certaine largesse qui est prise par certains élèves pour trouver des problèmes peut-être ça vous saurez très vite. On essaie de les prévoir le loadshedding, on essaie quand même de dire voilà le loadshedding, ne sont jamais des choses de dernière minute, on devrait pouvoir les prévoir, est-ce que chacun fait attention à ça, bon [soupir].

T : Donc, vous avez déjà mentionné qu'il y a … les étudiants ne participent pas pour plusieurs raisons, quelques raisons psychologiques, physiologiques, il y a des problèmes avec les outils numériques, mais est-ce qu'il y a d'autres raisons pour quelles les étudiants ne participent pas en cours ?

L : Alors attend, je vais fermer la porte parce que [bruit à l'intérieur de la maison 23 :18-23 :30]. Après alors ça dépend. Est-ce que vous parlez de l'absentéisme, c'est-à-dire ne pas venir du tout aux cours ?

T : Non, juste de venir mais de n'être pas là en fait.

L : Ah fin, en présentiel ou en distanciel, les deux ?

T : Les deux.

L : Ça peut être différent parce qu'en présentiel c'est plus difficile d'être absent, fin d'être soi-disant 'absent', oui je pense qu'il y a certaines personnes qui ne peut-être ne prennent pas trop [soupir]. C'est des cours de langue donc il devrait y avoir une participation active, mais en même temps je pense qu'en tous les domaines il devrait y avoir une participation active des étudiants hein sauf si on est dans un cours d'amphithéâtre ou bien sûr la parole ne peut pas être ouverte à tout le monde, mais il me semble que dans une situation de petits groupes que ça soit des langues ou pas il devrait y avoir une participation active, c'est quand même, ça fait partie du devoir de l'étudiant de venir avec des choses préparées, des questions, mais d'avoir un objectif à atteindre à la fin d'un cours mais encore plus peut-être dans les langues parce que c'est là on pratique [24 :59] et euh oui je pense qu'il y a une certaine partie des étudiants qui ne rentrent pas dans ce jeu-là. Il y a peut-être une attitude très passive qui peut être expliqué soit par un manque d'intérêt finalement, peut-être une certaine peur de se mettre en avant. Je pense

que, oui peut-être un changement dans l'apprentissage pour certains qui n'ont pas l'habitude d'apprendre de cette façon-là à l'école. Alors moi j'ai pas travaillé dans des écoles sud-africaines mais on peut imaginer collèges/lycées qu'il a peut-être une attitude un peu plus passive de l'enseignement, où le prof donne donne donne et puis on reçoit, peut-être … Je pense que quand même il y a pas mal de collèges/lycées qui ne font pas ça. Ça peut se voir d'ailleurs hein. On peut le voir parmi les étudiants hein, les étudiants qu'ont l'habitude de cette, peut-être plus autonomes dans leur apprentissage, d'être plus actifs, avec d'autres au contraire ils trouveraient ça tout à fait normale qu'ils restent passifs dans tous les cours et que moi je donne l'information, et puis la note et puis voilà, et puis euh peut-être que trois jours avant l'examen on apprend tous et voilà …[rire] il n'est pas tout à fait compatible à l'apprentissage d'une langue, du tout du tout. Et puis, je pense avec l'apprentissage de toute euh voilà, de toute matière, mais bon encore plus là, non mais je pense qu'on note des grosses différences dans la façon d'apprendre et la façon dont on se voit l'apprentissage et euh… Alors, je sais pas exactement d'où vient tous les étudiants, mais il y en a certains qui viennent des écoles qui sont ben, des écoles privées assez, qu'ont bonne réputation hein, ben vrai je connais pas toute— j'ai pas dans la tête une idée de toutes les écoles mais bon je peux vous dire comme ça des noms, St John's, St Mary's, voilà quoi, des bonnes écoles où on sait déjà qu'il y a un certain apprentissage du français mais même sans, où voilà on voit bien la différence entre ces étudiants-là qui ont une maturité dans l'apprentissage qu'on était, qu'on a *appris* à apprendre en fait, j'envie de dire qui ont appris apprendre, et qui sont autonomes, et qui sont préparés pour l'université avec peut-être des étudiants qui viennent d'écoles, je sais pas, d'écoles rurales, ou, d'écoles publiques peut-être, voir privés ou semi-privées qu'ont de moins haut-standing, beaucoup plus de difficultés et leurs difficultés sont pas seulement peut-être dans la somme des connaissances qu'ils ont mais peut-être qu'ils ont une vision de l'apprentissage très différente et euh, ils ont peut-être aussi peut-être moins de confiance en eux aussi peut-être. Dans leurs capacités, dans leurs, voilà fin… je… il me semble qu'il y a une grande différence. Je pense qu'en Afrique du Sud, c'est un système qui est très inégalitaire, mais ça se voit je dirais même en France que vous avez d'entre celui qui sort d'une grande école, fin d'une grande, d'un lycée un peu huppé et puis celui qui vient d'un lycée à problèmes… qu'on arrive à la fac on n'est pas égaux, on arrive peut-être pas avec la même confiance et puis avec les mêmes ressources, les mêmes capacités alors. Ça se voit. Et c'est là qu'on voit bien la différence entre ceux qui participent. Ils sont là parce qu'ils ont un objectif et ils ont bien compris qu'il y a un objectif et comment il faut faire pour l'atteindre et ceux qui sont un peu plus en retrait et un peu passif peut-être parce qu'ils ne savent pas comment ci prendre. Peut-être ils se sentent un petit peu débordé par… un peu dépassés quoi par ce qu'on leur demande voilà, ce qui peut être aussi [30.08] liés plus à des situations économiques très différentes, familiales, économiques, qui en plus influent là-dessus. Après moi je dis ça sans connaître effectivement d'où viennent les étudiants, parce que je suis pas dans l'administratif donc, je suis pas forcément au-courant de d'où viennent les étudiants et de leurs problèmes parce que ça donc ils s'adressent, fin au chef de département, voire aux services de, qui s'occupent des étudiants.

T : Donc c'est toujours des problèmes '[silencieux]' vous diriez où ils sont passifs ils ne savent pas comment apprendre mais ils ne veulent pas poser des questions, ils ne veulent pas s'exposer ?

L : Ils veulent peut-être pas s'exposer ou ne savent pas aussi, je pense qu'il y a un problème de confiance peut-être hein dans ce qu'on est capable de faire, dans sa relation aussi avec les enseignants, avec l'administration, avec fin, l'institution en générale. Oui, il y a une éducation à cela. Alors bien sûr après, il y a aussi ben des gens qui sont intéressés quoi. Finalement ça ne passionne pas ou voilà. Il peut y avoir ça aussi hein, c'est, on se trompe, surtout en première année hein, on fait certains choix, pas qu'on regrette mais qu'on se perçoit que c'était pas ça qu'on aurait dû faire, fin voilà, je pense.

T : Je pense que oui, on a déjà répondu à cette question mais si vous avez des commentaires ; si les étudiants n'arrivent pas à réussir dans leurs tâches, quelles en sont les raisons ? Donc, des tâches, de l'écrit, à l'orale …

L : Alors, euh, je pense qu'on a beaucoup parlé en fait des problèmes externes en fait, mais euh est-ce que vous voulez qu'on parle plutôt des problèmes pédagogiques peut-être ?

T : Oui, donc est-ce que …

L : Oui, rendre dedans la façon d'enseigner ou… ?

T : Euh, oui la façon d'apprendre et peut-être à enseigner… mais est-ce que c'est peut-être un manque d'effort, manque de temps mis à compléter les tâches…

L : Oui alors, je pense qu'en effet. Après bon c'est mon point de vue de prof, je pense qu'en effet il y a un certain nombre d'étudiants qui ne mettent pas les efforts qu'il faut pour réussir. Ça c'est sûr, hein. Il y a beaucoup beaucoup d'étudiants qui ratent parce que en effet, on arrive aux cours, on n'a pas fait les exercices, déjà on n'a

pas ce qui est demandé pour voir, fin réussir dans la classe. On n'a pas cette habitude d'apprendre tout au long de l'année. Puis voilà, [33 :37] il y a aussi des étudiants qui peuvent faire les devoirs qui sont demandés de façon un peu rapide, voire de 'translate' par exemple, qui ne sont pas de façon malhonnête mais en utilisant un peu trop les outils numériques à leur disposition ce qui fait qu'en gros ça ne sert à rien. C'est bien hein, d'utiliser Google translate mais, ça peut servir dans la vie mais on va pas réussir un examen, on pas réussira ses examens de fin d'année parce que là on peut pas l'utiliser fin, alors là peut-être je sais pas, mais je pense qu'en effet il y a beaucoup de gens qui réussissent très clairement il y a pas de secret, ils n'ont pas mis le temps qu'il fallait dans leur apprentissage en dehors de la classe, c'est-à-dire que voire même des gens qui sont toujours là mais qui se contentent de venir, donc une présence mais sans forcément comprendre que la présence ne suffit pas, que le devoir d'un étudiant, les devoirs d'un étudiant c'est pas seulement d'assister aux cours, mais c'est aussi de passer le reste de son temps en dehors des cours à étudier quoi.

T : Et est-ce que vous pensez que les problèmes liés à la réussite sont plutôt… bon c'est difficile à dire, mais à votre avis, est-ce qu'il y a des problèmes plutôt concernant un manque de savoir comment étudier ou plutôt juste manque d'effort ?

L : Les deux hein. C'est pas à dire que [35 :39] après peut-être qu'un certain manque d'effort peut être lié, j'imagine, aussi à un manque comment apprendre, je pense qu'on peut être très vite dépassé dans son apprentissage et dans son travail d'étudiant qu'on sait pas apprendre, quand on sait pas comment apprendre les choses, comment ça fonctionne et très très vite on se sent tellement dépassé qu'on fait rien, j'imagine hein, parce qu'on sait pas faire. Je pense qu'il y a certains élèves qui se sentent mais on voit ça au lycée qui sentent qu'ils ne savent pas quoi faire pour améliorer les choses que, il y a un manque de savoir-faire, et puis quand on regarde, quand ils regardent le travail il y a à faire devant eux, ils savent pas par quel cours reprendre et on se sent et j'utilise un mot en anglais 'overwhelmed' et en générale ça ça vous paralyse quoi. Je pense qu'il peut y avoir les deux hein. Alors, c'est pas pour tout le monde bien sûr. Il y en a c'est strictement parce qu'ils foutent rien et puis bon tout l'affaire, mais je pense que pour certains cette facilité peuvent être expliqué par peut-être un peu oui cette panique, cette paralysie qui vous prend quand vous savez pas comment faire des choses, un manque de confiance, anxiété peut-être, et pour les [37 :10]. Je sais pas quoi, c'est un peu comme ne jamais parler, ce problème c'est un petit détail mais on voit beaucoup d'étudiants qui ne parlent jamais parce que ben ils ont un manque de confiance en eux, ils veulent pas s'exposer devant la classe, ils sont réservés blablabla… Bon, c'est pas un manque de volonté mais le problème c'est de ne jamais le dépasser. Malheureusement, on peut comprendre, on comprend très bien les étudiants en fait, on est peut-être passé par là aussi. On comprend très bien mais, malheureusement il faut le dépasser parce que sinon, ils n'arriveront jamais à progresser. C'est pas un manque de travail, un manque de volonté, mais voilà c'est peut-être un petit peu problème peut-être de personnalité [38 :15] si on le dépasse pas, bon malheureusement on reste stagne on reste comme on est. Donc voilà, donc je pense que c'est lié [38 :26] qui sait combien d'étudiants ça concerne sur la classe, on sait pas. Oui je pense qu'il arrive surtout avec les étudiants de première année. C'est la première année seul, en autonomie, avec un nouvel environnement tout ça donc ils ont peut-être envie de faire autre chose que d'étudier [rire]. Je pense que tout le monde peut comprendre enfin. C'est des moments dans la vie qu'il des fois ne devrait pas être. On rend compte au mauvais moment mais [38 :58] c'est le moment où il faut passer du temps à étudier mais en même temps c'est le moment où on voudrait faire autre chose. Donc c'est beaucoup moins évident pour tout le monde hein de bien maintenir un équilibre. [39 :13 -15 coupure de connexion] fin je je veux dire pas qu'il y a une, je pense qu'il y a plein de raisons fin. Il y a plein de cas particuliers.

T : Oui, c'est pas très facile à voir les vrais problèmes de chacun.

L : Oui puis après on n'est pas dans la vie privée de tous hein. Non. On voit bien sûr ceux qui sont passionnés. On voit ceux qui, après on voit qui ne le sont pas du tout et au milieu de toute ça, il y a tout un tas de raisons un peu différentes qui rapprochent les gens du français ou qui les éloignent.

T :Et, vous avez mentionné qu'il y a un problème avec, de Google Translate. Est-ce que vous avez trouvé qu'il y a la triche dans, juste dans cette, juste avec le Google Translate, ou dans d'autres manières, et est-ce que vous pensez que… pour quelles raisons pensez-vous que cela arrive dans les cours de français ?

L : Euh, alors, c'est peut-être un problème qui est très prégnant avec le covid, l'enseignement à distance, parce que du coup avec l'enseignement à distance on est aussi dans du tests à distance qui fait que, voilà il y a aucun moment avec le cours à distance on peut garantir un contrôle, un contrôle, je pense hein d'évaluations, une évaluation où les étudiants seront sans aide, strictement sans aide comme on l'avait avant, c'est-à-dire qu'avant vous pouviez bien travailler comme vous vouliez tout au long de l'année, arriver deux fois dans l'année vous étiez

les mains vides, vous deviez passer les tests sans aide. Donc là on n'a plus ça. Je pense que ça n'a pas aidé. Mais ça existait un peu qu'avant hein, le Google Translate, dans le sens où vous aviez les travaux à la maison, les travaux à la maison il fallait bien se rendre compte, je veux dire euh, je veux accuser personne, mais fin, quand vous avez un étudiant qui en classe ne peut pas écrire une phrase avec un sujet verbe complément mais qui vous rend un, qui vous rend un devoir à la maison de quatre pages sans une faute d'orthographe, avec des subjonctifs passés… Là je pense que sans aucun doute, on peut accuser la personne d'avoir abuser de Google Translate [rire] hein. Parce que, moi je vois ça pas comme un problème hein Google Translate, peu importe hein, dictionnaire en ligne Reverso fin, Google Translate c'est un mot générique pour parler de toute les aides qui font la traduction automatique. Moi ça me dérange pas, et moi j'ai appris les langues récemment, j'utilise, hein. Mais je pense que beaucoup qui l'utilise, ont besoin d'un usage intelligent qui est de, 'je vérifie des choses', voilà. Je pouvais le faire avant avec mon dictionnaire, avec mon devoir à la maison. Avant, je prenais mon dictionnaire, je prenais mon livre de grammaire, je faisais des recherches, voilà ça me prenait énormément de temps, parce qu'il fallait trouver cette information [43 :09]. Il fallait [43 :27] … là je peux faire en gros, je peux faire une trad dans la tête, et dire 'oui, mais je suis pas tout à fait sûre, donc je vérifie'. Et je pense que ça, c'est pas une mauvaise chose, et il y a beaucoup d'étudiants qui le font, hein [43 :27] un petit peu, mais on voit très bien que c'est des choses qu'on arrive à voir qu'on va sentir hein que c'est un travail personnel, déjà parce qu'il reste quand même tout un tas de faute hein [rire] mais c'est pas [43 :45] nombre de fautes mais on voit que la construction est encore quelque chose de pas entièrement maîtrisée, [43 :55] en effet de Google Translate pour bénéfier des choses qu'ils ont compris eux même et ça, c'est intéressant. Et c'est pour ça qu'on fait le travail à la maison, les devoirs à la maison, je pense que c'est un devoir qui devrait pouvoir être fait avec tous les outils à sa disposition pour pouvoir faire le mieux que l'on peut avec ce qu'on a compris avec ce qu'on a appris. Donc Google Translate, c'est pas grave, c'est bien hein, on vérifie, on se rappelle plus, on vérifie, à ce moment-là, mais à condition de comprend ce qu'on a fait. Et ça, ça me dérange pas et je pense qu'il y a plein de bons bons étudiants qui le font, et ça se voit fin je parle pas… je suis pas bête non plus je veux dire, on est professeur mais on est aussi étudiant, on sait très bien comment ça se passe l'apprentissage aujourd'hui hein, c'est pas comme il y a vingt ans et puis voilà. Et ça ça c'est intéressant, moi je pense que c'est intéressant. Après quand c'est pas intéressant, c'est quand on voit très bien mais, un gouffre, je n'exagère pas hein, c'est pas un [44 :57] quand je dis un gouffre, entre ce que l'étudiant est capable de faire seul, voire même seul en classe avec son livre avec son dictionnaire et ce qu'il rend trois jours après qu'on met en tant que travail personnel, et il y a… c'est… donc certaines choses vous voulez c'est même, donc on sent que la personne a écrit tout en anglais et qu'elle a tout passé dans Google Translate, personnelle dans le sens où oui on sent bien que c'était pas quelque chose qui a été copié-collé, que la personne, en plus certains étudiants parlent extrêmement bien écrivent des choses extrêmement intéressantes en anglais. Là après c'est passé dans Google Translate, ça c'est sûr puisque ce qu'on fait en deuxième année, alors je parle des deuxième années qui n'ont jamais fait le français avant, en deuxième année, vous ne pouvez pas écrire comme si vous aviez un niveau Honours, alors qu'en classe vous ne pouvez pas soit parler, soit… Moi je me demande très souvent hein, je suis un peu judicieuse, je suis hein moi je demande aux gens de faire des productions écrites comme ça dans la classe pour faire voir, pas trouver leur niveau mais montrer peut-être à eux, voilà ce que vous êtes capable de faire seul, voir même après avoir faire un devoir maison je demande aux gens dans la classe de me réécrire leurs devoirs à la maison, bon ben, souvent c'est pas comparable c'est. Donc oui il y a, en général c'est très, ça c'est clair hein, entre une très bon étudiant n'utilise pas Google Translate ou l'utilise de façon intelligente, et un très mauvais étudiant rendra des devoirs absolument parfaits sans aucune faute…

T : Oui, euhm, c'est difficile—

L : Après c'est très difficile de dire que c'est pas leur travail. Quand on peut pas prouver, on peut pas prouver si c'est euh… Google translate, c'est un problème en effet.

T : Oui c'est impossible à vérifier vraiment, parce que vous ne pouvez pas leur regarder avec un caméra à la maison, non.

L : Non non, vous le pouvez mais en France il y a une université qui il voulait permettre que tous les étudiants passent leur tests avec la caméra installée avec un système qui permet de vérifier— c'était jugé un non-respect des libertés donc ça n'a pas mais [48 :00].

T : Donc, passons à la deuxième partie [rire] c'est déjà 13 :50, donc je vais vous poser la question d'une façon assez, je sais pas, libre, donc la deuxième partie concerne les défis d'apprentissage donc j'aimerais savoir à votre avis, quels sont les défis particuliers à chaque niveau et avec chaque compétence pour les apprenants du FLE ?

Donc, concernant peut-être la production écrite et la production orale, spontanée, non sponta— préparée, est-ce que vous trouvez qu'il a des défis particuliers qu'ils rencontrent dans l'apprentissage de la langue ?
L : Euh, voilà, donc production ouai, alors je pense que la production orale c'est toujours très complexe la production orale. Peut-être d'un point de vue pédagogique qu'il faudrait qu'ils y a plus, de… je pense qu'il faudrait peut-être plus d'occasion de pouvoir pratiquer l'oral. Il n'y en a pas assez d'heures de cours en contact pour développer l'oral et qu'il y a beaucoup trop de, il y a peut-être trop d'emphase qui est mis sur l'écrit. Parce qu'après on est quand même dans un système bien basé sur l'écrit, l'université, c'est un peu comme le lycée hein où on attend, on évalue principalement sur l'écrit. Je pense qu'il y a pas… et c'est une vrai difficulté pour les étudiants hein, l'orale, [50 :00] donc euh soit pour les problèmes soit parce que c'est un problème personnel, c'est-à-dire de personnalité trop, trop timide, trop réservé, pas assez de confiance euh… soit parce qu'aussi elle est la compétence la plus difficile aussi à maîtriser. Ça demande quand même d'avoir acquis un certain nombre de choses, avoir mémorisé un certain nombre d'informations, d'avoir compris au moins un peu intuitive la langue pour pouvoir, pour que ça soit des pratiques satisfaisantes. Et donc ça peut-être que, je pense que les institutions universitaires, fin les universités, en fait, ont peut-être mal à laisser plus de place à l'orale surtout dans les premières années parce qu'il y a un grand nombre d'étudiants, comme on a un grand nombre d'étudiants, ça rend encore plus difficile, c'est… de régler logistiquement l'apprentissage de l'orale et qu'il me semble pourtant être un facteur important pour travailler la motivation, je pense que… Quand on arrive à s'exprimer dans une langue qu'on a ces petits, j'ai envie de dire, ces petits succès parce que c'est ce qu'on veut faire quand on apprend une langue c'est la parler à part celui qui est, je sais pas, apprendre le français pour euh pour lire les grands textes. Les gens ils ont, ils s'imaginent quand même le parler, le parler pour travailler, le parler même dans un premier temps ne serait-ce que pour rencontrer les gens, voyager, et je pense que si on pouvait débloquer toute de suite, si on pouvait travailler plus sur l'oral toute de suite débloquer ça, ça aiderait beaucoup les étudiants ensuite pour se motiver quoi, pour aller un peu plus loin. Ça il y a pas vraiment la place pour ça, pour l'accent qui est mis sur l'orale d'abord, et qui dit aussi la production orale veut bien dire la compréhension orale aussi, et je pense que ça aussi c'est le parent pauvre de l'enseignement universitaire, la compréhension orale. Parce que… il peut y avoir plein de choses, un manque de temps, parce que on ne met pas, on se concentre sur le reste hein, sur l'écrit, sur ce qu'on peut voir sur ce qu'on pourra bien évaluer de façon, fin, facilement à la fin du semestre ou à la fin du bloc. Parce que c'est difficile, c'était toujours difficile, hein, enseigner l'orale. C'est plus complexe de mon point de vue d'enseignant, je pense. Et parce qu'on n'a pas les outils aussi. Quand j'ai commencé à enseigner à Wits, je parle de Wits mais ça pourrait être d'autres lieux hein. Quand vous avez, quand il faut vous trimballer, chaque fois que vous voulez travailler l'oral, alors c'est quoi, c'est peut-être ça vaut peut-être quinze vingt minutes de votre cours, c'est pas tout mais quand même pour travailler il faut amener le rétro-projecteur, il faut amener l'ordinateur, toute ça il faut le réserver à l'avance, il faut tout installer, des fois ça marche pas, parce que c'est comme ça que les choses ne marchent pas, et si c'est comme ça il y a rien fin [53 :54]. Ben il y a, il y a tout un tas de difficultés puis c'est aussi quelque chose qui est difficile à maîtriser dans l'entente l'enseignement de la compréhension orale, je sais pas, vous avez enseigné un petit peu, c'est toujours quelque chose on a l'impression très vite que ça nous échappe. Donc c'est très euh, c'est beaucoup plus temps que prévu. Est-ce que — oui on sait que tous les étudiants sont pas justement à l'aise avec l'oral mais, je pense que c'est quelque chose qu'il faudrait beaucoup travailler, et qu'on travaille pas assez et du coup ça a un peu une influence aussi du coup sur la production orale qui est quand même très liée. Et voilà. Les deux sont un peu des parent pauvres de l'enseignement de la langue dans une institution surtout qui reste très traditionnelle par rapport à sa façon d'évaluer. Vous voyez par exemple, le test hein, de fin de semestre, il y a pas d'oral, pas de compréhension orale [55 :01] dans une grande salle avec des ingénieurs, d'autres qui passent un test aux communications. Tout reste quand même basé sur essentiellement l'écrit sauf que pour, il y a toujours une partie individuelle de production orale mais euh. Donc je pense que ça c'est très dur pour les étudiants parce que c'est pas quelque chose qu'on fait seul, chez soi, de toute façon, même quand on est un étudiant très motivé, parce que c'est quelque chose de difficile qui fait peur à l'étudiant, et si c'est pas prise en charge par l'enseignant ça ne se mettra pas en place et je pense que ça ça peut agir beaucoup sur la motivation. Puisqu'à la fin d'un an, si on est pas toujours capable d'avoir une petite conversation, ou on est toujours pas capable de comprendre, je sais pas un petit bout de sa série Netflix, qu'on essaie comme ça, c'est toujours démotivant quoi, je pense.
T : Hmm, oui, et concernant les compétences écrites, est-ce qu'il y a, est-ce que vous voyez une différence, une grande différence entre les défis qui rencontrent des étudiants de première année et les étudiants de troisième

année, donc je je parle de la compréhension des consignes, ou le repérage des thèmes d'un texte, ou la bonne manière de chercher dans le dictionnaire…
L : Pour les consignes, non ça va. Mais [57 :08] par exemple à la Wits, ils ont un très bon niveau à l'écrit , en compréhension de l'écrit. Donc c'est sûrement dû, parce qu'il y a un grand focus sur la littérature, dès le début. Donc cette obligation de rentrer dans les textes, de travailler la compréhension des textes, et puis surtout que c'est toujours des textes assez longs, en plus d'être très variés, puis souvent un peu complexe, donc euh, en première année oui, il y a peut-être des difficultés même ça peut paraitre un peu difficile pour les étudiants en première année même les premiers textes de littérature, je pense que c'est très très difficile pour certains parce que peut-être ils n'ont pas tous les outils grammaticaux pour pouvoir rentrer dans les textes. Mais par contre en troisième année en général il y a un très très bon, il y a un très très bon niveau dans la compréhension des écrits, en général, c'est, ça pose pas problème ça. Il y a une certaine facilité à aborder des textes complexes ou… parce que voilà ça fait trois ans qu'ils lisent les romans, fin, pas des scènes, mais romans poésie. Donc ça c'est je pense que c'est leur point fort. C'est pas toujours suivi par des compétences orales quoi.
T : Ni la production écrite parce que c'est difficile à voir si c'est vraiment leur propre travail ?
L : Oui, alors, là après il y a l'autre problème alors surtout maintenant avec le covid, oui, le problème de ne jamais pouvoir savoir s'ils ont fait seuls ou avec l'aide d'un… ou est-ce qu'ils ont tout passé, les consignes tout à l'intérieur de Google Translate. Mais, euh, donc oui, alors il y a un grand grand grand écart, mais ouai. Peut-être oui, il y a un certain déséquilibre entre les compétences. Est-ce que peut-être alors, je sais pas, c'est…ça vaut une réorganisation de.. parce que finalement il y a pas tellement d'heures de contacte que ça surtout déjà en deuxième, et puis en troisième années il y a plus tellement d'heures de contact sur la langue même. Il est difficile de tout aborder, difficile de mettre un accent sur un compréhension orale, production orale parce que … je pense qu'il a y a pas assez d'heures de contacte, souvent sur la langue même. Mais après, est-ce que c'est nécessaire d'avoir un vrai, un contact avec l'enseignant, ça pourrait être aussi simplement une réorganisation entre qu'est-ce qu'on fait ensemble, qu'est-ce qu'on fait en dehors de la classe ? Il y a aussi… il pourrait y avoir un nombre de variations différentes c'est-à-dire que… je sais pas moi mais j'e… j'essayais dans la plupart du temps de mettre tout ce qui était compréhension à l'extérieure de la classe. Ça ça permet hein de suivre, de se concentrer sur autre chose.
T : Oui oui, et de discuter les choses ensemble. J'ai fait beaucoup de ça dans mon année d'Honours avec vous, c'était plutôt la discussion, la production.
L : Ça pour moi, c'est idéal. Après on voit en Honours, c'est très facile parce que c'était comment en Honours, c'est des petits groupes d'étudiants très très motivés, qui ont aussi peut-être plus de temps, fin, peut-être je me trompe ça dépend comment vous vous organisez, plus de temps à l'exte— moins de cours en contact et plus de temps pour étudier. Donc on peut être sûr, fin moi j'essaie j'arrive au cours tout le monde, cette fois je parle pas, il y a tout le monde a préparé plus ou moins et puis on peut, ben… Après ce… par exemple, c'est plus difficile, alors j'ai jamais les première années, mais même avec les deuxième années c'est beaucoup plus difficile à mettre en place parce que la moitié de la classe ne va pas venir avec sa préparation. Après je me trouve avec un problème et ça vous savez c'est ma décision : est-ce que j'abandonne les étudiants qui ont pas fait le travail en disant bon ben voilà, ce n'est pas ma responsabilité, moi je continue avec le cours, ou est-ce qu'on essaie fin de rattraper tout le monde et du coup on perd un certain nombre de temps et euh ben on se, une partie de mes objectifs de cours ne sont pas atteints, c'est-à-dire, travailler sur la production comme prévu. On le fera à la maison et non pendant le cours en fait. Donc c'est pas — il y a des contraintes hein, fin, on peut toujours penser une méthode idéale, de gagner du temps. Après il y a d'autres contraintes qui s'imposent à nous mais on… moi je pense qu'un cours avec euh, quand vous avez [1 :03 :16] en face de vous et il faudrait pratiquer il faudrait, il faudrait que ça soit un espace de discussion, un espace de production. Puis on n'a pas le temps hein. Une pression qui peut met tous les étudiants devant soi, toute la journée, toute la semaine bon ben non. [rire] C'est pas le cas, les étudiants on les voit peu quand même sur l'année, même si on [1 :03 :41].
T : Et cela exige une certaine autonomie.
L : Oui, voilà, non mais et on revient à l'autonomie. C'est-à-dire que certains ne sont pas autonomes et n'ont pas cette … cette approche de l'enseignement, en effet. Ils ont peut-être pas l'habitude qu'on leur demande ça. Alors, ils ne savent pas comment ci prendre. Ils n'ont peut-être pas aussi compris à quoi sert ce travail à la maison, pourquoi on fait ça à la maison [coupure de connexion]
T : Oh pardon j'ai perdu la dernière partie de votre phrase-là.

L : Je pense que c'est aussi du devoir de l'enseignant d'expliquer en fait de… la stratégie qu'on met en place. Il y a peut-être aussi un travail de la part de l'enseignant à faire pour guider les étudiants de leur expliquer quels sont les objectifs, pourquoi on fait ça, pourquoi on fait pas un cours où voilà j'arrive, règles de grammaire, petits exercices, rentrez chez vous… pourquoi on choisit notre méthode. Pourquoi… donc il y a aussi, oui… il y a peut-être un travail de pédagogie peut-être un travail à faire pour aider des étudiants.
T : En fait, c'est la dernière partie qui concerne les stratégies et euh, oui… Vous avez déjà mentionné que les défis sont manque de temps, manque d'effort, peut-être la personnalité qui est trop réservée pour les cours. Est-ce que vous faites apprendre aux étudiants des stratégies d'apprentissage pour surmonter ces défis particuliers ou plutôt c'est à eux trouver les manières d'apprendre.
L : Oui, alors euhm, je crois que j'essaie, je sais pas si c'est forcément écouté mais je crois que j'essaie de peut-être expliquer les objectifs, lesquels objectifs, qu'on va atteindre donc ça peut être soit sur une séance mais ça peut être sur une séquence, c'est-à-dire sur un bloc ou sur un semestre, c'est-à-dire, là où on va aller pour se donner une vision, peut-être comment fonctionnent les méthodes aussi dans certains cas, hein. Parce que des fois c'est très différent hein, de ce qu'ils connaissent. Ça c'est peut-être partie de tout un explicitation au début, hein, comment on travaille. Oui j'aime bien prévenir au début que voilà il y a un travail régulier et constant qui doit être fourni. Ça m'arrive… après les stratégies d'apprentissage, quelque part j'en connais plein, mais je peux pas dire qu'il y en a que je leur ai donné comme ça tout le temps c'est un petit peu en fonction de comment ça se passe dans la classe mais… Je… Il y a une chose qui peut aider aussi les étudiants, savoir ce qu'on attend, c'est en général peut-être le premier test de l'année qui permet de donner une idée de ce qu'on attend et des fois c'est peut-être pas vraiment compris, jusqu'au jour de test. Même si on dit, hein, quand même, ben « Dans ce test il y a telle ou telle chose » « voilà ce qui est attendu de vous » pas seulement d'apprendre telle ou telle chose mais d'être capable de faire ça, ça, ça. Euhm, et des évaluations régulières ça permet vraiment de, je pense, de former des étudiants et de dire voilà, c'est ça qu'on attend de moi… Euh… mais aussi si je suis pas y arrivé, pourquoi, qu'est-ce qui manquait… ah c'était pas seulement apprendre par cœur le vocabulaire, non non non, c'était aussi être capable d'utiliser la langue pour faire une tâche, voilà… fin les petites choses comme ça. Je pense que les évaluations régulières, même, dans l'idéal après chaque fin de cours, alors évaluation pas dans le sens de test, d'interrogation—
T : Non mais c'est une manière de—
L : Qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ? Qu'est-ce qu'on a appris ? Est-ce qu'on est capable de faire cette tâche finale ensemble ? Euh, ça ça peut être des choses qui permettent de réfléchir à comment on apprend. Comment on apprend, qu'est-ce qu'on demande en fait, quel est l'objectif. C'est quoi, parler une langue, en fait ? Parce que je crois qu'on a dit au début qu'il y a une *misconception*, pardon je me rappel pas du mot en français… Il y a peut-être une méconnaissance de ce qu'il est d'apprendre une langue. On se voit avec des petites listes de vocabulaire et puis des petits [1 :09 :06] comme ça… Non…un peu comme si c'était des mathématiques ben… et ça ça fait, en fait non pas du tout. Hein. C'est beaucoup plus compliqué que ça. Les petites… notre mémoire ne fonctionne pas comme on voudrait, fin, à part de certains chanceux… la plupart des gens apprennent quelque chose, et oublient. C'est très, c'est très compliqué. Je pense que les peu de temps qu'on a pas bien compris ce que c'est que parler une langue, ce que ça implique, que c'est quatre compétences et ces quatre compétences elles viennent toutes ensemble, hein, c'est pas vraiment séparé et que là c'est pas optionnel, fin on peut avoir une grammaire intuitive, mais bon après on est pas dans des contextes où on peut apprendre la grammaire de façon intuitive. Non, si on était en France, et si on était, je sais pas dans un village au milieu de la nature dans la campagne française avec personne qui parle anglais, oui, vous pouvez apprendre le français comme ça il y a pas de problème et puis vous vous gérez d'apprendre la grammaire, c'est cool. Mais, euh, dans un apprentissage institutionnel, c'est quand même, c'est, ça va quand même un peu plus vite puis on fait un mélange entre quand même la grammaire et la pratique. En plus on va pas passer 24h sur 24h ensemble sur 7 jours sur 7, donc il faut prendre des raccourcis. On ne fait pas que, j'imagine parler comme ça avec euh des mots qu'on trouve dans le dictionnaire. Donc je pense que tant que… il y a pas… apprendre à apprendre c'est comprendre aussi ce qu'on veut à la fin, ce qu'on veut de nous, fin. Ça veut dire ben voilà. Apprendre une langue, c'est aussi ben, c'est repérer quelques petites informations c'est pas nécessairement tout comprendre. C'est utiliser des stratégies, peut-être d'évitement [rire] pour dire les choses, peut-être pas comme on voudrait le dire en anglais, mais quand même avoir le minimal pour avoir un dialogue avec les quelques mots qu'on connait en français. Par exemple, pour les débutants, ça peut être ça apprendre une langue, ça peut être oui repérer des informations dans un texte, ça peut être comprendre des

consignes, ça peut être apprendre des quelques petites choses par cœur, pour se sortir de quelques situations. Et puis euh, voilà, et puis construire toujours qu'on traine un peu par-dessus quelque chose, même si euh la base est un peu grand c'est pas très grave, ils vont revenir hein derrière. Il faut, je pense que c'est ça la première, la première chose, c'est se rendre compte mais ça peut prendre plusieurs mois, se rendre compte de voilà, qu'est-ce qu'on veut de moi, fin qu'est-ce qu'on veut de moi [1 :12 :23] mais qu'est-ce que ça veut dire si je dois être un locuteur de la langue, qu'est-ce que ça veut dire ? Et c'est pas seulement apprendre des conjugaisons, et de remplir des petits trous, et ça, c'est, ce n'est pas toujours clair. [rire]

T : Oui [rire] Parce que oui, c'est une bonne manière d'apprendre les conjugaisons, mais dans la production orale, ça sert à rien, bon ça sert à quelque chose mais c'est un peu plus compliqué.

L : C'est plus compliqué que ça et, je pense, moi j'ai beaucoup d'étudiants qui des fois s'attendaient à ce que le test ça serait que des exercices à trous. Donc, ça veut dire en gros que je participe à la classe plus ou moins, ça arrive très souvent, hein, je pense qu'au lycée on ferait que ça. On participe à la classe quand on est là, et puis trois jours avant le test on reprend son livre de grammaire, on regard alors là on utilise 'depuis' là, on utilise 'il y a' ici et puis 'ah conjugaisons du passé bon c'est comme ça claque claque claque claque!' et puis on a deux ou trois mots de vocabulaire et puis on s'attend que le test, ça soit des petits trous, quand même, alors, je sais pas si les [1 :13 :42] 'ah ok nananana' et, et du coup, quand vient le moment où on pose la question 'racontez-nous vos vacances'– panique parce qu'en fait tout ce qu'on avait appris, nous, c'est qu'on nous demande comment conjuguer prendre au passé composé et pas à dire, j'ai pris des vacances, ou je suis allé en vacances. Et ça je pense c'est, si ça consiste à ça apprendre une langue, vous pouvez l'apprendre pendent des années, hein. Qu'on va vous lâcher dans la nature ça serait difficile hein, de mettre, de joindre tout ça ensemble. Un français va vous poser une question, et qu'en fait vous savez conjuguez au subjonctif, des temps que même les français savent pas conjuguer mais [rire] vous pouvez pas le dire, je sais pas, 'il faut que j'aille aux toilettes' des gens supposent que le subjonctif, ça ne sert à rien. Ben, donc, savoir apprendre, c'est comprendre les objectifs, le mot, ça je pense que ça je pourrais le déterminer mille fois, et pas les objectifs de l'institution mais les objectifs du locuteur idéal fin, je sais pas si on peut parler d'un locuteur idéal [1 :15 :14] l'utilisateur de la langue. Et je pense que du coup, les institutions devraient être capable de mettre en place des évaluations qui évaluent ça pas en termes de connaissances mais une capacité utiliser la langue comme par exemple DELF, hein, je le DELF, typiquement c'est ça les examens du DELF/DALF, on évalue votre capacité à utiliser la langue pas tout ce que vous savez, fin. On sait qu'il y a un filigrane dessous mais, on va pas évaluer des points grammaticaux …

T : Um, et donc pensez-vous qu'il y a un besoin dans le programme actuel pour l'enseignement explicite des stratégies des langues— d'apprentissage des langues dans les ateliers par exemple, donc aujourd'hui on va vous expliquer comment mémoriser les mots et comment utiliser les bonnes ressources ou…

L : Oui ! Je pense que ça serait une… je pense que c'est une bonne idée. Après vient toujours, comment, qu'est-ce qu'on apprend, quelles stratégies on enseigne hein. Est-ce que vous par exemple comment apprendre les mots, ça peut être différent hein pour chaque personne aussi. Il y a des gens pour qui apprendre des listes ça va on en a d'autres qui ont besoin de faire différemment, donc il faut se mettre… Mais je pense que c'est toujours, ça devrait faire peut-être partie, ça devrait faire toujours partie, tout le temps, des connaissances enseignées, en fait, hein. Comment apprendre. Mais peut-être pas qu'en français d'ailleurs, fin peut-être dans toutes les matières hein. Fin, je sais pas si ça existe déjà à Wits, les ateliers qui aident les étudiants, fin si on revient à la langue je pense que ça serait intéressant de peut-être alors, je sais pas si c'est des ateliers, ça pourrait être aussi des tutorats, ça pourrait être formellement explicité puisque pour l'instant, je pense que ça l'est, chaque prof donne des petits trucs, guide certains étudiants, mais en effet ça fait, c'est pas partie du curriculum, c'est pas clairement explicité, et ça pourrait être, ça pourrait être intéressant, en effet. Après sachant que c'est large hein, les stratégies d'apprentissage, puis après il faut choisir lesquelles et il faut bien penser les gens sont tous différents hein, mais bon…

T : Uh, quelles stratégies pensez-vous seraient la priorité pour chaque année d'étude, si si vous pourriez choisir deux ou trois…. Concernant les compétences particulières par exemple, donc les stratégies cognitives ou de, communicatives donc euh, de paraphrase ou… je sais pas.

L :Alors, je pense que dans des niveaux plus avancés on peut travailler des choses plus sur le, sur euh, fin ou j'avais plein de problèmes en troisième année aussi de comment s'adresser à un public, par exemple. C'était pas un grand mot s'adresser à un public, comment par exemple, imposer sa voix, travailler tous ces petits mots en fait qui vous aident en fait à organiser un discours et donc là ça c'est euh. Ça fait un lien hein, très clair avec la grammaire et le vocabulaire mais du coup le travailler un petit peu. On peut penser aussi à du théâtre hein, fin,

moi je suis pas spécialiste du tout du tout du tout du théâtre, mais dans des niveaux intermédiaires, voire avancés ça pourrait être des méthodes très efficaces pour travailler ben, déjà la prononciation, mais aussi euh la prosodie, même l'acquisition du vocabulaire, il y a une certaine fluidité, mettre en confiance avec la production orale. Ça ça peut être des choses hein, fin, c'est travailler les stratégies un petit peu différemment mais… ça peut-être dans les premières années des fois je pense que c'est peut-être plus des choses au niveau de l'organisation, comment s'organiser, là se laisser pas attendre la fin de semestre pour travailler par exemple, les choses comme ça, mais euh, plutôt comment s'organiser euh, mettre l'accent sur quoi, par exemple ou euh, um… Après souvent il y a des choses qu'on fait et ça peut être des stratégies aussi pour euh, aussi les orienter vers les choses qu'ils aiment par exemple, la musique ou des choses comme ça dans la culture, C'est un petit peu l'enjeu dans la première année parce que souvent en fait ils s'aperçoivent qu'ils comprennent rien du tout, et du coup ça ça aide pas. Par exemple en première année, bon j'avais une première année c'était 'culture' et on avait fait des chansons, alors moi j'avais choisi des chansons faciles hein, pour des premières années hein, fin, je me rappelle comment ils s'appellent Stromaë des choses comme ça, donc moi j'avais bien sélectionné des choses faciles. Après les étudiants connaissent toujours quelqu'un ou ont toujours une attirance pour certains chanteurs tout ça. On s'aperçoit que c'est des chanteurs, en fait, même moi je ne comprends pas ce qu'ils disent donc, parce que c'est du slang, fin c'est de l'argot quoi, donc moi je connais pas. Ils ont des références culturelles de ces dernières années j'habitais pas en France donc qu'à la moitié, et donc du coup ça peut être une bonne stratégie, mais j'ai l'impression des fois en fait, ils aiment bien qu'ils découvrent quelque chose de nouveau dans la culture mais ils disent 'je ne comprends rien' et en fait on n'a pas envie de dire que même si vous étiez en Honours vous comprendriez rien du tout, fin c'est vous voyez [rire] c'est … quelque part je sais pas si ça les aide à rentrer dans la langue tant que ça. Euh, peut-être les aider à choisir, à les faire rentrer dans la culture mais je pense que ça se fait en première année avec les cours de culture et aussi avec les cours de littérature, oh je crois qu'ils ont fait que culture en première année. C'est ce qu'on fait en fait. On choisit des choses qui sont accessible, des petits morceaux de littérature, des chansons, des petits textes, qui pourraient les intéresser directement, alors les faire découvrir qu'ils peuvent rentrer dans la culture française de façon. Donc en fait, c'est déjà fait. C'est déjà fait quelque part. Et c'est des stratégies ça aussi de voilà on comprenait pas tout, mais on pouvait comprendre un peu. Mais il faut le faire pas trop brutal parce qu'en effet, si jamais si on, fin, parle d'un groupe de rap par exemple, oh personne ne comprendrait rien du tout, et du coup [1 :23 :19], fin même moi je ne comprends pas en anglais ce que disent les rappeurs, donc euh, voilà quoi, là on est dans un niveau [rire]…

T : Mais c'est plutôt une ouverture affective à la langue…

L : Voilà ! Une ouverture ! Oui, mais ça ça se fait déjà et ça se fait très bien, je pense donc en fait là, qu'est-ce que je peux dire. Ça peut être une stratégie d'entrée dans la langue, ce qui est bien, non, oui, mais ces petites choses pratiques sur comment apprendre du vocabulaire, mais je pense… comment s'organiser pour faire les choses, mais je sais pas. Petit à petit, mais de façon constante sans jamais trop paniquer, c'est-à-dire qu'on peut faire les err— aah, ça aussi des erreurs, je pense que ça c'est un gros gros problème, de faire comprendre à l'étudiant que l'erreur c'est pas grave, mais c'est pas grave du tout, mais vraiment c'est pas grave et que souvent c'est couvert de rouge, fin de rouge ou de vert alors, quelle que soit la couleur qu'on va utiliser, des fois ça veut simplement dire qu'on a bien essayé de faire quelque chose, qu'on a peut-être pris trop de risque… mais c'est pas grave. C'est, c'est aussi bien, donc il faut pas avoir peur de l'erreur qui est normale et de toute façon sera là tout au longue de leur vie dans le français et c'est rare les personnes qui arriveront à parler français sans faire des fautes de temps en temps ou se battre contre quelques habitudes qu'ils n'arrivent pas à déloger fin. C'est souvent, voilà, ça prend ça prend des années, une vie peut-être de maîtriser une autre langue qu'on apprend si tard en plus dans sa vie pour que c'est pas… tout ça. Peut-être la première, le premier point sur lequel on peut travailler, mais c'est extrêmement difficile, fin moi, je l'essaie de dire beaucoup, mais j'ai pas l'impression que tout le monde l'accepte. C'est quand même, ça reste très dur, on se dit j'y arrive pas. Donc en fait il faut pas se dire ça, il faudrait se lancer et puis petit à petit se corriger. On peut pas, on peut pas tout maîtriser d'un coup. Oui je pense que—

T : Des stratégies de détente peut-être aussi…

L : Stratégies de quoi ?

T : De détente. De respiration [rire] ou de, je sais pas…

L : Non non non, oui oui ! Par exemple, vous avez raison, vous voilà se rendre compte que c'est pas grave. Communiquer c'est pas forcément maîtriser. Donc euh. Oui mais comme vous le dite en effet, c'est peut-être bien d'avoir chaque année des attentes en termes de, de définir des stratégies en termes d'années. On peut pas toutes

les apprendre. Euhm. Il y a des livres maintenant de FLE qui incluent les stratégies d'apprentissage de façon très explicite, je sais pas si j'en ai. J'en ai peut-être parlé l'année dernière, vous avez par exemple *Saison* qui fait ça. Mais il y en a d'autres hein parce que de plus en plus en fait les stratégies font partie de la méthode même, regardez peut-être *Atelier*, alors je sais pas si vous avez la possibilité de les acheter ou les consulter mais des fois ce que vous trouvez sur internet vous permet de voir quelle est leur idée. Je crois que par exemple ils vont dire, alors, 'vous allez écouter quelque chose' et dans un petit encadré ils vont dire 'repérez les informations telles que chiffres, noms', donc ça c'est niveau débutant par exemple, pour dire si vous ne comprenez pas tout c'est pas grave, mais est-ce que vous pouvez repérer les types, est-ce que c'est un message informatique d'une gare et, ben alors qu'est-ce qu'on, qu'est-ce qui est important dans ce genre de message ? L'heure, repérez ça. Les destinations, est-ce que vous pouvez repérer ça ? Fin, voilà, ça c'est des débutants mais, dans des niveaux plus avancés on vous demandera par exemple, faites attention à comment est organisé le texte par exemple. Est-ce que vous pouvez repérer quelques mots, la mise en page, les choses comme ça, et puis vous avez aussi des conseils pour la production orale. Là qui me viennent pas en tête mais pour, si vous avez ces, en gen— tous les tous les, toutes les méthodes de ces cinq dernières années ont tendance à travailler sur les stratégies . C'est des fois même expliqué dans le, dans la première partie de la méthode. Il y a toujours un blabla de quatre/cinq pages qui explique comment marche les choses. Et puis souvent vous avez le guide pédagogique qui est disponible en téléchargement gratuit et en fait euh, oui c'est quelque chose qui devient de plus en plus important, de plus en plus, je suis en train de réfléchir à la méthode à laquelle je pense. Je crois que c'est *Atelier*, essayez de regarder *Atelier, Saison* ou *Atelier*, oui mais euh… L'idée que c'est donner toujours donné par petits gouttes, c'est pas un cours de pédagogie à l'étudiant.

T : Non, mais c'est fait au fur et à mesure en fonctionne de ce qui est appris en cours.

L : Oui. Voilà. Oui, puis surtout voilà vous l'aviez remarqué c'est important d'avoir des stratégies d'apprentissage différentes pour chaque année. Et du coup, en effet pour le temps on se concentre sur des stratégies qui leur permettent souvent de relativiser leur « manques » des connaissances. Vous ne savez pas tout, vous ne pouvez pas tout utiliser, là c'est difficile ne vous inquiétez pas. Ce qui est demandé c'est ça. Et à partir de ça vous pouvez certainement vous débrouiller quoi. Voilà ou même des fois c'est [interruption de l'extérieure] voilà.

T : Et donc, je pense que c'est ça sera tout pour mes questions mais est-ce que vous avez des commentaires avant qu'on finisse ?

L : Oui, je voulais, du coup c'est quoi très exactement votre sujet de thèse ou de mémoire ?

T : C'est très intéressant ce que vous avez déjà dit parce que c'était en fait, c'était, ça renvoie je sais pas si c'est le bon mot, à mes hypothèses. Um, j'étudie les stratégies d'apprentissage et les sentiments de compétences chez les étudiants en FLE et mon hypothèse, est que les niveaux de désengagement et de discontinuation d'études, de décrochage sont liés à un manque de savoir comment faire, comment apprendre et donc, j'aimerais savoir si oui, est-ce que c'est le vrai problème, est-ce que c'est juste, ils quittent parce qu'ils ne veulent plus ou est-ce que c'est quelquefois lié à un manque de savoir comment apprendre, particulièrement c'est chez les étudiants qui viennent des milieux défavorisés ou qui viennent des écoles, des lycées qui n'enseignent pas comment apprendre. Donc ils viennent, ils ne sont pas autonomes mais il y a un certain niveau d'autonomie qui est attendu des étudiants universitaires, et c'est fait comme ça parce qu'il y a pas des heures de cours qu'on a dans les lycées et il y a pas vraiment toujours les manières d'encadrer les étudiants qui n'ont pas les compétences, en ce qui concerne l'apprentissage même. Um, c'est pas les compétences cognitives, parce que tout le monde peut apprendre, mais est-ce qu'ils savent comment faire… donc [rire].

L : Je pense que c'est intéressant. Fin c'est vrai qu'on

T : Oh pardon [coupure de son].

L : Oui fin, c'est ce que peut être intéressant. Je pense que vous avez interviewé tout le monde dans le département de français mais, moi je connais mal hein le système sud-africain, mais je pense que quelqu'un qui connait le milieu, le système sud-africain, qui a plus l'habitude de pouvoir comparer en fait qui vient d'où voilà… Je pose que, fin, si on est d'accord avec moi, ça saute aux yeux hein. 1 :33 :54. On est pas égaux, fin, les étudiants sont pas égaux souvent dans l'enseignement primaires et secondaires qu'ils ont reçu quoi. C'est partout pareil mais, je veux dire là-ici, je pense qu'en Afrique du Sud il y a un gouffre qui se voit vraiment et c'est un peu dommage mais euh. Non, je pense que c'est intéressant, mais parce qu'on en parle jamais assez, on parle toujours souvent de la somme des connaissances, mais en fait je pense que c'est pas ça, que surtout dans. On sait en fait arrive souvent avec quelque chose de complètement nouveau pour tout le monde.

T : Oui, je sais pas si, j'essaie de faire, de bon, j'interview les profs, et puis je vais interviewer les étudiants s'ils me permettent, j'ai déjà envoyé des invitations mais rien donc. [parlent des logistiques des interviews].
L : 1 :37 :04 En plus il y a un petit point psychologique ici, c'est qu'il y a certains étudiants qui vont pas forcément reconnaitre qu'ils se sentent peut-être dépassés, peuvent chercher dans les raisons externes pour expliquer pourquoi il ne l'ont pas fait. Je veux dire, que c'est donc plus facile de dire, ah ben, ça me plaisait pas ou, ah ben non c'est j'avais des problèmes à ce moment-là et j'ai préféré arrêter que de dire que je me suis senti, je savais pas comment m'y prendre fin donc euh. C'est peut-être pas ça. De faire la part du vrai et du faux.
T : Bon, merci beaucoup pour votre participation, je sais pas si vous avez des autres conseils, pensées…
L : Ben, um, c'est. Moi je, fin, en fait vous allez analyser la situation, est-ce que vous allez aussi proposer des choses, ce qui est plutôt un constat ?
T : Ah, oui, j'aimerais proposer des choses, mais je pense qu'il faut avoir plus de participation de tout le monde et um, j'ai pensé peut-être à avoir proposé peut-être des ateliers ou un club de français à Wits, mais je pense que l'année prochaine ça va être difficile avec toutes les contraintes concernant le covid, ils ont proposé ce mandat, ce mandat pour la vaccination, je sais pas si ça va poser problème concernant le retour des étudiants, je sais pas.
L : Déjà de faire un état des lieux c'est déjà pas mal ça. Vous dites déjà interroger tout le monde. Vous restez au sein de l'université, ou vous allez aussi un peu à l'extérieur ? Non, ou dans des autres universités par exemple ?
T : Euh, j'ai pensé à ça et peut être qu'il va falloir *expand*—
L : Étendre, élargir
T : Élargir, la recherche, le champ de recherche parce que si je n'ai pas de participants ça va pas donner grande chose. Je vais relancer, pas relancer, mais je vais renvoyer les invitations. Je vais voir, les enquêtes, j'ai des enquêtes et j'aimerais aussi interviewer plus d'étudiants. Je pense que ça peut être très intéressant de voir leur expérience. Mais, j'aimerais avoir les perspectives des étudiants qui ne réussissent pas bien et de ceux qui s'épanouissent.
L : Oui, mais bon courage !
T : Merci beaucoup !
[Des questions liés à la recherche du thème de mémoire]
L : 1 :42 :36 La situation éducative en Afrique du Sud peut être assez particulière, c'est pas comparable à la situation européenne. Même si on peut, c'est un petit peu toujours les mêmes problèmes, la réussite dans le tertiaire est souvent liée à ce qui se passait avant mais, il y a pas cette grande grande différence entre l'enseignement publique et l'enseignement privé, voir semi-privé.
T : Oui, oui, donc merci beaucoup.
[Clôture de l'interview 1 :43 :24]

1.3. Interview #3 16 novembre 2021

[Processus de consentement et explication du déroulement de l'interview.]

T : Euh, donc, pour commencer, je sais pas si vous savez ce que je vais faire avec ce projet de recherche, donc je vais juste expliquer un peu. J'étudie les stratégies d'apprentissage et les sentiments de compétence chez les apprenants de FLE et donc j'aimerais savoir s'il y a bien les problèmes avec le désengagement et la discontinuation d'études, et si ces problèmes potentiels sont liés à un manque de… des manques des stratégies d'apprentissage ou des manques de sentiments de compétence. Donc cette interview va prendre, va avoir trois parties. La première, c'est, ça concerne l'évidence du désengagement et de discontinuation d'études, la deuxième partie concerne les défis d'apprentissage et la troisième partie concerne l'enseignement des stratégies d'apprentissage et les solutions potentielles.

Donc pour commencer, j'aimerais savoir pour quelles raisons pensez-vous que les étudiants, ou les apprenants, choisissent-ils d'apprendre le français à l'université, et à Wits en particulière ?

L : Eum. Alors, je pense que les étudiants veulent faire du français parce que c'est 'sexy' [rire].

T : Ah oui [rire].

L : Le français a une bonne réputation pour son image, pour le tourisme. C'est assez bien développé dans les médias dans tout ce qui est culturelle donc ça donne envie. Et je pense en particulier en Afrique du Sud, si on fait des études dans le commerce ou dans la diplomatie c'est une envie du français parce qu'une grande partie des africains parle le français, et ouai ; je pense que c'est le principal.

T : Et est-ce que vous pensez que l'attitude envers les études en français ou l'attitude envers la langue change ou évolue au cours de la première année ou au cours des années d'étude en français… Ce que je veux dire est que les étudiants qui viennent, qui étudient la langue parce que c'est 'sexy', est-ce que leur vision de la langue change ou évolue ?

L : Oui, tout à fait, bon. On va très très vite, parce que le français est peut-être 'sexy', mais très difficile. C'est vraiment pas une langue facile : beaucoup de règles, beaucoup d'exceptions, une prononciation assez difficile aussi par rapport à l'écriture. On a un problème souvent de phonographie. Donc oui la motivation commence à décroître au fil de l'année, parce que beaucoup trouvent que c'est difficile, donc. Mais oui, tout à fait. [rire].

T : [rire] Donc maintenant passons aux questions assez controverses. Mais quelles sont les causes d'absentéisme dans les cours de français langue étrangère à votre avis ?

L : Alors, je pense qu'il y a plusieurs facteurs. Euh, mais j'ai pas l'impression que ça soit de notre faute, je dis 'nous' le département de français – de langues. J'ai plutôt l'impression que l'absentéisme vient des autres matières, qu'ils ont beaucoup de travail en général. C'est pas forcément que le français soit difficile ou quoi parce que personnellement je fais tout pour qu'ils restent et qu'ils viennent [rire]. Donc je pense que c'est du devoir de l'enseignant de rendre le cours amusant, sympathique et surtout le cours de *langues*. Il faut que ça soit un petit peu une boule d'air frais, quelque chose de sympa ou on apprend par plaisir. Donc j'ai vraiment pas l'impression que c'est comme un cours de psychologie ou on doit apprendre des pages et des pages, faire beaucoup d'essais, [7 :18] .Je pense que la langue étrangère ne doit pas être tout ça, donc s'ils viennent pas je pense que c'est à cause des autres [rire].

T :[rire] Okay, et est-ce que vous avez trouvé qu'il y a certains qui ne participent pas en cours ? Je veux dire qu'ils viennent mais il ne participent pas.

L : Oui, il y en a toujours. Eum. Après il y a plusieurs facteurs là aussi. Il y a beaucoup des facteurs personnelles. Si on est face à des étudiants introvertis, si on est face à, voilà, les étudiants qui sont timides, qui ont pas confiance en eux, donc ils essaient pas, ils osent pas. Il y a ce qu'on appelle des profils différents dans vos classes : il y a preneurs de risque et égale le contraire qui sont ce qui veulent bien essayer et qui s'en fichent de tomber et ceux qui au contraire ont besoin d'être sûrs d'eux avant de parler ou ceux qui ont jamais envie d'essayer et ceux qui observent. Donc ça c'est normal et c'est dans toutes les classes. Mais il y a d'autres facteurs comme le fait qu'au final, eh bien, il viennent parce qu'il faut venir, mais il vont abandonner parce que ça leur plaît plus. Donc eux ils ne sont plus motivés, et eux ils sont vraiment durs à rattraper si tu peux dire. On va les perdre et on sait. Ils ont essayé le français et ça marche pas. Ils sont là mais ils vont pas faire d'effort parce que ça n'a leur plu pas forcément.

T : Et si certains étudiants n'arrivent pas à réussir dans leurs tâches, quelles en sont les raisons ? Donc je sais que c'est plusieurs là aussi, mais est-ce que vous pensez que pour certains c'est l'absentéisme ou pour d'autres c'est

un manque du temps, ou um ils essaient mais ils arrivent pas à comprendre ce qu'il faut faire, comment il faut faire ?
L : Euh, donc, c'est sûre qu'il y a certains qui arriveront pas parce que apprendre une langue c'est difficile, et c'est un travail qui ne ressemble pas aux autres. Oui il faut mémoriser, il y a du vocabulaire à mémoriser, il y a des règles à mémoriser, mais c'est plus que ça. Une langue ça se pratique, ça se vie, ça se comprend.. C'est beaucoup de mathématiques dans sa tête, de trouver quel parcours on va faire, et ça il y a certains étudiants qui ne sont pas prêts pour ça, ou qui ont pas appris, fin, nous en tout cas à l'université on a des jeunes adultes qui ont déjà tout un parcours scolaire. Donc, c'est vrai que, le problème avec les jeunes adultes, c'est que ils ont, soit ils ont appris à apprendre une langue, ils savent faire, donc ils sont à l'aise avec le processus, soit ils ont jamais vraiment appris et là ça devient très difficile. Et souvent c'est le cas des plurilingues, qui au final, ils ont tellement de langues qu'ils ont pas vraiment apprises de façon scolaire, ils savent pas vraiment comment apprendre une langue, ils savent en parler plein mais on leur jamais appris comment apprendre une langue. Et ça c'est difficile, et au final, si c'est la première fois que vraiment ils apprennent une langue étrangère ils vont soit, trouver ça bien, parce que c'est leur logique, leur système de fonctionner et ils se plaisent dans l'apprentissage de la langue, soit c'est pas du tout fait pour eux et ça va pas marcher. Mais c'est comme pour tout le monde hein ? Il y en a qui aiment les maths, il y en a qui n'aiment pas les maths, il y en a qui aiment le sport, il y en a qui aiment pas le sport et les langues c'est pareil, c'est quelque chose qui au final, soit on aime soit on pas. Soit on aime cette façon de fonctionner et de réfléchir, soit on aime pas. Donc ça, c'est un facteur important et bien sûr, comme tu l'as dit, l'absentéisme, si on aime pas on loupe des choses. La participation en classe ? Au final, certes, il y en a qui participent pas mais qui sont quand même à l'écoute, qui vont avoir, qui vont pas avoir une participation active mais passive et ça va aller. Et il y en a qui participent pas pour juste… et au final ils sont pas attentifs, ils comprennent pas et ils vont pas dire qu'ils comprennent, et ça aussi donc ça va poser problème et au final ils vont pas réussir. Et il y a aussi tout ce qu'on fait à l'extérieur de la salle de classe : regarder des vidéos, des films, des séries, écouter de la musique dans la langue cible. C'est extrêmement important et si on fait pas juste ces petites choses, ces petits efforts d'écoute aussi ça peut désavantager l'apprentissage et le fait qu'ils aient du mal à comprendre.
T : Et est-ce que vous pensez qu'il y a… la triche est un problème dans vos cours particuliers, et pour quelles raisons pensez-vous que cela arrive dans les cours de français langue étrangère ?
L : Alors, j'ai pas… Alors, quand je suis arrivée à Wits, c'était pas le covid, et la triche… ça allait. C'était un ou deux sur toute une grosse classe donc euh ça allait et ça arrivait parce que – oh c'est toujours les mêmes raisons hein, même maintenant. Soit c'est un étudiant qui veut absolument des bonnes notes et qui va tricher pour s'assurer la bonne note et qui n'est pas tellement intéressé dans le processus de l'apprentissage il veut juste vouloir la bonne note à la fin. Ça je pense que c'est à cause de la pression parentale ou la pression qu'on se met à nous-mêmes, on veut absolument réussir et pas forcément apprendre. Du coup au final, ça devient une chose très différente réussir et apprendre… et la deuxième raison de la triche c'est un étudiant, ah non il y a trois raisons… On peut aussi avoir un étudiant qui n'a pas confiance en lui et donc il va pas essayer ; il va se dire « de toute façon je vais pas y arriver, donc il faut que je vérifie, il faut que j'essaie, il faut que j'aille chercher ailleurs. Et la troisième raison, ben, c'est l'étudiant qui s'en fiche, qui veut juste tricher parce que, parce qu'il veut tricher, et qu'il ne prend pas ça au sérieux. Mais ça reste encore quelque chose un peu différente c'est un peu l'archétype du mauvais étudiant qui, il veut la bonne note aussi mais juste pour la bonne note, pas forcément pour la gloire ou le succès. Il veut juste réussir [14.57]. Euh donc ils étaient assez isolés avant le covid, depuis le covid, depuis qu'on est en ligne, Wits, – là il y a une grosse différence, parce que je pense que c'est maintenant le contraire, un ou deux étudiants qui ne triche pas [rire fatigué] et tout le reste qui trichent. Euhm, c'est pénible, c'est affreux, c'est trop difficile de lutter contre ça et je pense que… il y a tellement de raisons à cause de ça. Ça c'est amplifié par le fait que des étudiants savent pas tout gérer en ligne, donc euh, toutes leurs autres matières, je pense qu'au final ils sont beaucoup plus débordés, maintenant qu'ils sont en ligne par rapport à avant où ils avaient le routine, un cadre à suivre beaucoup plus important, même ils avaient des camarades de classe avec qui ils travaillaient, qui pouvaient leur rappeler quand travailler. Tout cet environnement-là, ça a joué sur beaucoup, beaucoup sur leur sérieux, sur leur confiance en eux. Donc ça, ça mène à la triche et c'est plus facile aussi maintenant en ligne – tous les examens ne sont pas sur une table, seule. Maintenant les examens, on est tout seul, oui, face à son ordi avec l'internet toujours à la main avec le téléphone, l'ordinateur, on a juste à changer la page et hop ! [rire] On est sur une site de traduction ou quoi ou où on peut aller voir la leçon et donc c'est euh, ben voilà toutes ces facteurs-là font que la triche est

devenu inévitable en ligne et je pense que les élèves font ce qu'il peuvent pour gérer, et la solution de facilité est, qui est la triche, l'emporte.
T : Et, que pensez-vous est la cause du décrochage en cours de FLE, à l'université, ou plutôt aux universités sud-africaines je dirais… ?
L : Hmm, ben, [souffle] c'est—
T :[rire] c'est très large.
L : Je pense que c'est… ouai… c'est un peu la même chose hein, c'est le fait qu'ils, là en ce moment ils savent pas gérer. Ils gèrent pas leurs études. Ils y arrivent pas entre les problèmes de connexion, le fait qu'on soit pas à l'université pareil, pas de camarades, pas de professeurs, être sur internet avec le meeting qui coupe, le loadshedding qui arrive. Toute ça, c'est pas de bonnes conditions de travail, mais en particulier pour les langues. Les langues, je pense que c'est vraiment la matière qu'il ne faut pas apprendre en ligne. On a besoin de quelqu'un à qui parler de vrai, de façon spontanée, naturelle, on a besoin de voir les gestes, la bouche qui bouge et pour dire que moi je mets ma caméra, c'est quand même pas la même chose et mes étudiants je ne les vois pas, je vois pas vraiment ce qu'ils font. Là les conditions font que le dialogue est difficile. Je suis obligée de les interroger si je veux qu'ils parlent, donc pour les introvertis ça leur va pas du tout, mais moi il faut que les fasse parler sinon la langue marche pas et que voilà aucune spontanéité, aucun naturel, aucune conversation normale, et toute ça, ça marche pas dans l'apprentissage d'une langue, il faut… Quand on apprend une langue on a [tant de 19.14] compétences essentielles, compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite. Si au final, l'expression orale, c'est trop difficile en 'meetings Zoom' aïe, si la compréhension orale, moi je pense que c'est la plus facile, au final, la compréhension orale, mais c'est toujours pas des conditions idéales, compréhension écrite hmm, ça va un petit peu, mais expression écrite ils trichent tout le temps. On a une langue, on a un apprentissage de la langue qui n'est pas stable et c'est-à-fait que si les conditions-là sont trop mauvaises on n'a pas envie d'apprendre parce que c'est pas une bonne façon d'apprendre, donc ça ne devient plus intéressant donc, dans ces conditions-là.
T : Donc, les conditions de travail sont la plus grande raison et avant le covid, est-ce qui… Qu'est-ce que vous diriez était la cause principale du décrochage ?
L :Alors, je crois, alors pour moi… la raison du décrochage avant ça aurait été que les conditions d'évaluation et les critères d'admission si je peux dire du département des langues et de Wits sont trop sévères. Je crois que Wits fait exprès de faire des contrôles difficiles d'aller à un rythme soutenu, d'introduire la littérature de façon trop précoce, selon moi ça arrive trop vite, la littérature, toute ça fait que le rythme est très soutenu, les évaluations sont difficiles et les étudiants n'ont pas les résultats assez bons pour passer au semestre suivant. Ou, sinon, ils abandonnent parce qu'ils voient que ça va trop vite et c'est difficile, que la masse de travail est important. Et ça c'est pas de la faute de l'enseignant, c'est de la faute de celui qui est au-dessus, donc du département ou de l'université. Les exigences qu'ils ont envers les étudiants mais c'est vrai que si on veut que les étudiants restent, il faut prendre le temps, et il faut pas avoir honte qu'à la fin de l'année mais, ils soient pas parfaits et qu'ils sachent pas faire des choses extraordinaires, alors que petit un le français c'est pas la matière principale, et petit deux c'est pas des surhommes, et petit trois, on n'a que quatre heures de cours par semaine, c'est pas suffisant. Donc je pense que le rythme et les évaluations, trop soutenus et trop difficiles.
T : Donc, passons à la deuxième partie. J'aimerais savoir quels sont les défis d'apprentissage du français langue étrangère à chaque niveau, donc on peut commencer peut-être avec la compréhension écrite, euh, quels sont les défis à chaque niveau d'apprentissage, concernant la compréhension écrite ?
L : Au niveau d'apprentissage, tu veux que je te parle en A, B, C ou en première année, deuxième année…
T : Hmm, peut-être première année, quand ils commencent parce que je sais que c'est un groupe assez hétérogène, il y a…
L : C'est pire en deuxième année [rire]. Oui, alors, ben en première année ce qui est difficile, je dirais, je pense qu'ils ont pas encore compris que c'est très facile la compréhension écrite. Euhm, je dis ça parce qu'on a de la chance ici en Afrique du Sud, l'anglais est la langue– tout le monde parle anglais dans la classe– et le, il y a tellement de vocabulaire qui est très similaire à l'anglais que… ils font pas l'effort d'essayer de comprendre grâce à leur langues –pour certains maternelle, certains seconde – mais l'anglais peut tellement les aider et ils font pas cet effort, et c'est vraiment un dommage parce que la compréhension écrite et clairement la compétence la plus facile et ils se rendent pas compte au début que bon oui il y a du vocabulaire à apprendre qui est différent mais, il

y a quand même trente pourcent de l'anglais qui vient du français. C'est énorme, et ils ont juste des petites connections à faire et ça devient toute de suite facile. Oui, après, à partir du moment où ils ont compris ça, la compréhension écrite ça va. Ça se passe plutôt bien. Après en deuxième année euh, je sais pas, c'est difficile de trouver des difficultés dans la compréhension écrite, en deuxième année en troisième année parce qu'ils deviennent de plus en plus à l'aise, euhm, peut-être des structures un petit peu compliquées ou des temps. Quand on commence à avoir de la littérature un peu plus poussée en deuxième année on se confronte à, par exemple, au passé simple qu'on aura pas en classe parce que c'est trop difficile, c'est trop soutenu et trop difficile. On va pas l'apprendre mais des fois on rencontre et du coup c'est « Aah panique ! Qu'est-ce que c'est ? J'ai jamais vu ! » et euh il faut accepter le fait qu'on peut pas comprendre tout non plus et je pense que c'est la majeur difficulté ensuite – c'est accepter que même s'il y a un texte devant nous, on est pas obligé de tout comprendre, que le sens général suffit à comprendre l'idée et on n'a pas besoin de comprendre tous les mots un par un et hop voilà c'est la plus grande difficulté dans la compréhension écrite d'accepter le fait qu'on va pas tout comprendre.

T : Et euh, quand il s'agit de la production écrite, c'est difficile à évaluer parce que bon, vous me l'avez dit que …

L : Ouai, la production écrite, il y a beaucoup de fautes rendons compte, les problèmes de … je pense qu'en première année ça va, ça… le pire c'est ne, mince, l'orthographe, parce qu'on découvre à peine les mots donc en première année l'orthographe est un peu difficile parce qu'ils vont écrire comment ils entendent, ils vont avoir mémorisé le mot mais pas forcément l'orthographe donc ça ça vient un petit peu plus tard donc c'est une des difficultés majeures des apprenants vient de l'orthographie en première année, ensuite, en première année aussi on peut trouver trop, là cette fois-ci ils utilisent trop la langue maternelle s'ils ne se rappellent plus comment construire la phrase en français, ils vont essayer d'utiliser leur langue maternelle et l'ordre de mots dans la langue maternelle et la syntaxe va être impactée. Ça ça va arriver assez souvent aussi. C'est quelque chose qui continue en deuxième année aussi, les phrases qui, dont la structure n'est pas forcément maîtrisée. En deuxième année, la difficulté va être surtout d'utiliser le bon temps au bon moment et ça se consolide encore en troisième année, mais c'est vrai que la deuxième année on travaille beaucoup sur passé composé, imparfait, quand est-ce qu'on utilise le subjonctif, la différence entre le futur simple et le futur composé aussi, c'est tous ces temps et quand est-ce qu'on les utilise et ensuite en troisième année, ça continue encore. On a besoin de renforcer ça, donc quel mot met quel temps ? Et aussi comment… ce qu'on appelle la concordance des temps, que … pour faire sens dans la phrase. Mais ça c'est des exercices de style qui arrivent un peu plus tard et la troisième année je pense que la plus grande difficulté c'est que quand tous ces problèmes-là ne sont plus là. Oui, ils sont enfin abolis, euh, on cherche à améliorer le style, à élargir le vocabulaire, à utiliser des mots un peu plus soutenus, à pouvoir ordonner d'une meilleure façon ses phrases, et on va devoir passer le niveau au-dessus du français basique. Ils veulent avoir un français vraiment intermédiaire et plus confirmé.

T : Et puis quand il s'agit , peut-être la plus difficile c'est la production écrite, pardon écrite, orale, la production orale, et la compréhension orale, mais peut-être aussi la production spontanée et préparée quelles-en sont les différences entre les deux ?

L : Ah alors, à l'orale dans les premières années de l'apprentissage, le c'est difficile de prononcer, il y a beaucoup de problèmes de phonétique euh, ça ça s'améliore aussi avec le temps, mais à la première année on va avoir beaucoup de soucis surtout sur les consonnes finales, il vont dire ouai, toutes les consonnes finales, qui faut arrêter de dire, c'est le pire [rire]. Mais après, ensuite au fil des années ça s'en va et l'accent s'améliore mais la phonétique c'est très très difficile en première année. La première année aussi ce qu'il faut arrêter de faire, fin, qu'on essaie à leur faire arrêter de faire c'est qu'ils aient tout le temps les mêmes structures, et d'essayer d'être un peu plus voilà spontanée, dans ce qu'ils disent. Souvent, ils ont tendance à – ce qui est bien au début hein ? mais après il faut arrêter – d'apprendre par cœur leurs présentations et euh « cette question, ils posent cette question il faut leur répond comme ça » mais commencer à connaître toute la palette de réponses possibles pour parler sa propre langue au final, s'approprier le français d'une certaine façon. Et au niveau de la grammaire, au début c'était très difficile, c'est, et ça se retrouve dans la production écrite aussi mais encore plus à l'orale parce qu'ils y réfléchissent pas, conjuguer les verbes, utiliser des articles ça c'est vraiment à chaque fois ce qu'ils pêchent quand on a un étudiant en face à nous qui conjugue pas son verbe et qui met jamais d'articles, euh donc c'est souvent « la panique, j'ai

oublié comment il fallait faire donc je donne l'infinitif hop ! Débrouille-toi avec ça, hop ! j'ai oublié si c'était masculin ou féminin, hop ! pas d'article. Débrouille-toi avec ça. » C'est souvent les petites techniques que se donne les étudiants pour pouvoir parler et ne pas être [32 :02] par la conjugaison parce que si on veut quelque chose de spontanée, réfléchir pendant quelque secondes à « okay alors, là c'est mon pronom 'je', je veux du présent, donc comment je conjugue mon verb nya nya nya… » Ça c'est, ouai, alors technique, c'est de pas conjuguer. Mais, au fil de la pratique, ça s'arrête et euh au niveau de la grammaire on retrouve les mêmes erreurs que pour les productions écrites « quand est-ce que t'utilise le bon temps ? » Il y a plus d'erreurs parce que voilà comme je l'ai dit à partir du moment où ça devient spontanée, on réfléchit moins par rapport à quand on a besoin d'écrire. On a aussi beaucoup de problèmes avec des pronoms qui viennent et voilà mais euh, oui, je sais pas si j'ai réussi à… C'est difficile de répondre à la différence entre la spontanée et le pas spontanée à l'orale parce que l'orale devrait à tout temps être spontanée même si tu fais un exposé et que tu prépares quelque chose tu n'es pas censé à préparer tout un discours écrit. Tu es censé juste avoir des notes et ça pas même des phrases. Je pense qu'il faut plutôt parler du discours spontané.

T : Mhmm, et quand il s'agit peut-être de l'aff— de l'affectif, dans la production orale, est-ce que ça pose un grand problème quand il s'ag— quand les étudiants doivent présenter quelque chose, est-ce que vous trouvez que il y a peut-être un manque de volonté … de parler ou de … ?

L : Mmm, alors, est-ce que… bon.

T : Je sais pas si je…

L : Tu me diras si je réponds mal [rire]. Donc avec les présentations ou les oraux en ligne depuis le covid, euh, la… je veux dire ça a avantagé les étudiants introvertis ou qui n'ont pas confiance en eux parce que ils ont l'autorisation de ne pas mettre la caméra donc on a, cette année surtout j'ai eu beaucoup d'étudiants anxieux, et très timides, pas très à l'aise qui se sont peut-être plus à l'aise s'ils n'avaient pas à mettre la caméra, donc c'est vrai que ça au final pour moi ça me dérange pas forcément, ça peut déranger certains collègues, mais moi j'ai pas eu de problèmes avec des étudiants qui mettaient pas leurs caméras. Si ça les fait parler et qu'ils sont plus à l'aise allez-y ! [rire]. Mais euh, sinon, une des stratégies puisqu'on parle des stratégies aujourd'hui, s'il y a une présentation orale à faire, il faut toujours laisser l'étudiant être libre du format que cela peut prendre. Si on laisse une liberté de format, si c'est un étudiant qui aime pas de la vidéo, c'est un étudiant qui aime dessiner, c'est un étudiant qui aime la musique, qui au contraire, est très scolaire et veut juste dire quelque chose, il faut les laisser faire, valoriser le travail qui a d'effort bien sûr, mais souvent ça va être plus facile pour un étudiant de s'exprimer à l'oral, si à côté de ça, il y a quelque chose qui est aimée. Par exemple, euh, si tu veux, avec mes premières années souvent je leur demande de donner des conseils sur des choses à faire dans leurs villes de Johannesburg par exemple, et à chaque fois j'ai tous les formats possibles et une étudiante très extravertie qui s'est filmée avec son téléphone devant tous les endroits supers de la ville et qui était hyper contente d'être face à la caméra et de nous montrer des choses, c'était génial. J'ai des étudiants qui ont donné leurs photos des PowerPoints extraordinaires sur des endroits à visiter [36 :48] trop bien et avec le petit truc de vocal sur les PowerPoint pour qu'ils avaient pas besoin de se montrer ça suffisait. J'ai eu un étudiant qui faisait de la géographie donc il m'a fait une carte de la ville dessinée à la main avec les endroits à voir et on leur donnant cette liberté surtout sur des projets ou des présentations comme ça ils vont être contents de parler en français ils vont être contents de dire quelques phrases parce que à côté de ça ils ont quelque chose qui les rassure. Donc, ça, et ça c'est plutôt chouette avec l'enseignement en ligne de leur faire trouver des choses qui leur plaisent… Et donc, ça c'est, ça marche bien. Ensuite si c'est une présentation en classe, ces petites techniques peuvent aussi être utilisées mais ça va être moins flagrants. Je pense qu'il faut autoriser l'étudiant à rester à sa place si on est en classe, il y a pas besoin d'être face à nous au tableau. Il peut aussi par lui-même proposer de, s'il est trop anxieux à présenter quelque chose en live, pourquoi pas faire une vidéo avant et qu'après on lui pose des questions sur sa vidéo. Il y a plein de façons comme ça, des idées de téléviser les étudiants qui sont anxieux, ou qui ont pas assez confiance en eux sur le français. On est tous différent, et on a tous besoin de trouver notre truc, fait qu'il y a tellement de façons d'apprendre qui sont différentes aussi. Donc il faut autoriser tout ça, il faut pas, il faut surtout pas faire un modèle d'apprenant dans sa classe. Ils sont pas tous pareils, donc il faut s'adapter.

T : Vous avez déjà dit que um, il y a peut-être les évaluations qui sont trop exigeantes pour les niveaux débutants dans les cours de français mais, donc je pense que vous avez déjà répondu à les questions, mais j'aimerais vous demander de faire un petit commentaire sur ça. Est-ce que tous les étudiants arrivent à accomplir les objectifs d'apprentissage à la fin de chaque cycle d'apprentissage et sinon pour quelles raisons est-ce que cela arrive ?

L : Euh, donc comme on vient de dire tout à l'heure je pense qu'on a un rythme trop soutenu. Donc, il y a une charge de travail qui est peut-être trop importante. Eum, parce que les objectifs du département sont souvent bon voilà, à partir de la deuxième année on veut étudier cet œuvre littéraires donc il faut qu'il soit capable de comprendre cet œuvre littéraire, donc ça veut dire qu'en première année il faut déjà avoir vu plein de choses pour qu'en deuxième année ils arrivent et ils soient capable de faire tout ça. Donc c'est pour ça que le rythme est très soutenu en première année parce qu'on sait que l'objectif littérature arrive très très vite [40 :12]. Ensuite, pour être honnête, j'ai là ça fait deux ans qu'on est dans le covid, dans la période de covid, je n'ai aucune idée de si mes étudiants ont accompli leurs objectifs ou fin les objectifs qu'on je leur ai fixés. Je n'ai vraiment aucune idée de s'ils ont les niveaux qu'on attend d'eux parce que comme on vu toute à l'heure il y a trop de triche pour que, l'année prochaine normalement on revient à face à face donc on verra mais je pense que les futures deuxième années, j'ai pas l'impression qu'ils vont être au même niveau que les deuxième années avant le covid. Je pense qu'ils ont pas vraiment appris, qu'ils ont fait le minimum pour réussir l'examen mais qu'ils ont pas vraiment appris, qu'ils vont savoir répondre aux questions ou qu'ils vont tricher suffisamment pour passer en deuxième année mais que au final ce qu'ils ont vraiment appris, je suis pas sûr que là les objectifs sont vraiment atteints parce que c'est trop difficile pour nous de pouvoir lutter donc contre cette triche, contre quoi que ce soit. On revient à des méthodes qui sont 'anti-pédagogiques' au possible, moi je déteste la façon dont j'enseigne en ce moment parce que j'essaie juste de trouver des moyens d'éviter la triche et c'est pas ça, c'est pas ça enseigner une langue, c'est pas ça transmettre une langue, apprendre non plus. Du coup, c'est difficile de répondre à la question par rapport à ces deux dernières années parce que vraiment est-ce qu'ils ont atteint leurs objectifs … ? J'ai pas l'impression. J'ai l'impression qu'on est dans les conditions de travail ces dernières années ont fait que il faut dès presque tout recommencer.
T : Mhmm, et pour ceux, parmi ceux qui réussissent, quelle est la différence. Est-ce que c'est une différence entre les motivations ? ou… ils savent comment étudier, ils ont déjà eu un parcours en français au lycée ou ?
L : Umm, si je prends l'exemple des premières années cette année, ceux qui réussissent le mieux, ce sont les étudiants les plus sérieux déjà, ceux qui prennent vraiment leurs études au sérieux, et c'est malheureusement très tard mais il y a vraiment des étudiants qui prennent leurs études au sérieux. Mais oui, ceux qui réussissent c'est ceux-là et leur motivation pour le français c'est plus une passion qu'un objectif au final parce que les étudiants auxquels je pense là maintenant, ils sont en parcours de droit donc ça veut dire que l'année prochaine ils ne vont plus pouvoir faire du français, ceux qui font le droit ça clash à partir de la deuxième année donc ils ont plus [43 :34] le français et de savoir que c'est mes meilleurs étudiants alors qu'ils vont même pas continuer le français c'est qu'il y a beaucoup de sérieux derrière ça, qu'ils aiment la langue et qu'ils aiment apprendre cette langue et que ce sont les étudiants qui … et il y en a d'autres qui réussissent bien… Donc en première année on peut pas avoir des étudiants qui ont déjà appris le français mais on a des étudiants qui par exemple sont des francophones qui n'ont jamais appris le français mais qui entendent le français à la maison. Il le parlent pas mais ils l'entendent. Et ça ça aide. Ça aide forcément. Et je crois que c'est tout. C'est très rare d'avoir des étudiants qui font le français à partir de la première année parce qu'ils veulent être prof ou qu'ils veulent faire quelque chose avec le français dans leur vie. Ça reste assez rare, c'est plutôt quelque chose qu'on voit à partir de la deuxième, de la troisième année où ils se disent « bon au final, je me débrouille hein. J'aime bien. J'ai plein d'opportunités si je fais du français, l'ambassade française offre plein de choses aussi c'est génial, donc là à partir de là, ils continuent, ils seront motivés ils ont vraiment une motivation à enseigner et ça se voit dans leurs résultats parce qu'ils ont un objectif à la fin. Mais, oui ça je trouve tout ça après en deuxième année c'est différent. En deuxième année donc la classe est très hétérogène parce que on a les premières années qui continuent le français et on a ceux qui ont fait du français au lycée. Donc ça veut dire qu'on a une classe où on a une moitié souvent qui est de niveau B1, donc qui est assez bonne, qui vient qui a appris le français au lycée, qui a fait le matric en français, super, de très bons étudiants, mais à côté de ça on a les anciennes première années donc qui ont eu le rythme soutenu avant, qui ont atteint des petites bases mais qui sont pas au niveau des autres. Donc là souvent cette moitié-là de première année, soit ils sont hyper motivés, ils ont voulu continuer le français ils se disent « je vais arriver » ils sont poussés par les autres, ils vont « oh là là les autres ils sont forts, il faut que je m'y mettre donc je m'y mets » et ils continuent ou sinon c'est trop pour eux, ils sont submergés et pouf ils s'en vont. Donc là, il y a, il y a ça qui s'ajoute. Donc c'est pour ça qu'ils réussissent pas, c'est qu'au final l'hétérogénéité fait que ils se rend compte qu'ils doivent fournir un effort vraiment supplémentaire et ils y arrivent pas ou ils peuvent pas parce qu'ils ont pas le temps, il y a trop de matière à côté, et ils ont pas le temps. Mais ça aussi c'est un problème au final de l'université, c'est

que la deuxième année est obligatoirement très hétérogène, on peut pas contrer ça, fin si on peut contrer ça si on donne plus de moyens financiers et qu'on fait deux deuxième années mais ça c'est pas possible. Mais voilà, après en troisième année, s'il y a des échecs je pense que c'est surtout… Ben la troisième année est une année difficile à l'université en Afrique du Sud, c'est la dernière année avant l'Honours, donc il y a beaucoup d'enjeux pour les étudiants, ils [47 :00] leurs bourses, ou ils veulent leurs places en Honours et donc euh le français passe un petit peu à côté, c'est pas la matière principale encore une fois. Donc je pense que c'est juste le fait que ça soit pas une priorité parce que c'est pas foncièrement plus dure la troisième année de mon point de vue d'enseignant, c'est la plus facile, mais, je sais pas. Toi, tu as vécu cette troisième année, mais je pense que la troisième année est facile par rapport aux deux premières… Mhmm, oui euh. Oui.

T : Oui, en fait c'est intéressant parce que pour moi, je suis venue de Rhodes, mais on n'a eu que cinq étudiants en troisième année et c'était ça qui m'a poussée à chercher pourquoi les étudiants ne continuent pas leurs études donc je voulais savoir, d'accord, est-ce que c'est un problème de motivation, ils ne voient pas le but, ils n'ont pas de vision de comment ça peut aider dans la vie ou c'est plutôt, je sais pas comment apprendre, je suis débordé, je suis dépassé, je quitte, ou j'abandonne.

L :Mais en troisième année, je sais pas comment ça se passait avant parce que moi j'étais pas là en troisième année, mais euh je pense qu'il faudrait faire comprendre aux étudiants en troisième année qu'ils ont l'opportunité de partir en France et être assistant de langue, tout ce que, fin j'ai travaillé pour l'ambassade donc, tous les programmes d'assistant, tout ça c'est je les ai créé j'envoyais plein d'étudiants en France, c'est une chance incroyable. Il y a tellement de bourses qui sont accordées aux étudiants qui parlent français, donc je sais pas si ça a pas été assez promu s'il y a pas eu assez de promotion là-dessus parce que c'est, je trouve ça incroyable, j'aurai trop aimé s'ils fassent ça pour moi quand j'étais étudiant de langue, avec mes langues étrangères. Mais je pense que oui, en troisième année la pression de la fac doit faire que si tu continues le français c'est que tu aimes vraiment ça ou que ben voilà que tu veux que ton métier est en lien avec. Mais c'est vrai qu'on perd les étudiants en dernière année. Il doit y avoir des raisons par rapport au 'policy' de la fac tout ce qui fait un parcours particulier, qui fait que tu peux pas forcément continuer le français ou c'est trop difficile, ou ça clash ou je ne sais trop pas. Mais, je crois pas que ça soit le niveau le problème à partir de la troisième année, j'ai pas, j'ai pas vraiment l'impression que le niveau soit un problème mais plutôt qu'il y a un problème de techniques d'apprentissage comme tu dis. Je pense que c'est pas en troisième année qu'on a… parce qu'au contraire si tu as survécu à la deuxième année où du coup tu as une classe hyper hétérogène donc soit t'emmerdes un peu parce qu'il y en a qui sont plus faible soit tu trouves ça hyper dure parce que il y en a qui sont beaucoup plus forte que toi et que l'enseignant fait tout ce qu'il peut pour être au milieu que la littérature, tu vois ce que c'est, c'est difficile les professeurs de littérature sont pas très tendres [rire] euh, c'est, si t'as survécu à la deuxième année tu vas aller en troisième année sans problème, qui va pas aller en troisième année alors que t'as survécu la deuxième année c'est vraiment que la fac fait que tu peux pas y aller, t'as trop de travail juste trop quoi, mais um, oui je pense que c'est ça.

T :Et euh, je pense que vous avez déjà dit ou commenté sur, euh, qu'est-ce que je veux dire, euh, commenté sur les, certaines stratégies que vous enseignez mais j'aimerais juste savoir, euh, vous avez noté quels problèmes, um, les difficultés : conjuguer les verbes, à mémoriser les mots, quelques-uns sont timides… Est-ce que vous enseignez de façon explicite des stratégies pour surmonter ou stratégies d'apprentissage pour surmonter ces difficultés en particulière, ou c'est plutôt … ouai, je sais pas comment… oui, c'est toujours des questions très larges. Mais [rire].

L : C'est qu'il y a tellement de choses à dire, je vais essayer de dire ce qui me vient en premier à l'esprit. Il y a quelque chose qui est très importante quand on enseigne une langue selon moi, c'est faire des routines, et euh alors, par exemple s'ils y commencent souvent le cours en mobilisant le vocabulaire de la veille, il va les aider justement à la mémorisation et à utiliser les mots qu'on a vu la dernière fois. Il y a des petites techniques, il y a des petites stratégies comme ça par exemple, si on veut faire l'appel qui est là aujourd'hui ? Si j'appelle un nom, j'attends qu'on me répond pas par oui ou par non mais par un des mots qu'on a utilisé la dernière fois, où par exemple, la dernière fois, on a parlé d'écologie, du coup je dis « Toni », tu me réponds, « réchauffement climatique », hop, « machin » – « recyclage », et du coup on mobilise le vocabulaire de la veille et moi en même temps ben je peux faire mon petit appel. Donc c'est donnant un peu pour les deux. Il y a des petites techniques tu vois, comme ça qui aident sur le vocabulaire ou euh, on peut très bien faire des jeux, le jeu est hyper important pour mémoriser, on apprend d'une façon différente, on ne peut pas sous-estimer l'envie de jouer aussi des étudiants donc ça leur fait quelque chose de 'fun' et en plus voilà ils peuvent utiliser le vocabulaire de la veille

donc en faisant euh un 'times up' pour jouer avec des mimes, ou des devinettes comme ça, donc soit à la fin du cours, soit au début du cours, donc soit à la fin du cours pour voir s'ils ont bien compris tout le vocabulaire, ou au début du cours pour voir si le vocabulaire de la dernière fois a été appris, et s'ils savent, donc je reviens sur la notion de routine, s'ils savent par exemple que tous les vendredi on fait un jeu, le vendredi c'est la dernière jour de la semaine, relaxe on fait des jeux, moi j'aime bien faire ça on fait, on écoute les chansons, on regard des vidéos on fait des jeux, on se détend vendredi, donc le vendredi ils savent qu'il faut que leur vocabulaire soit à peu près appris parce que sinon ils vont perdre quand ils allons jouer, ou ils vont pas s'amuser parce qu'ils vont pas avoir le vocabulaire pour pouvoir jouer, donc si t'installes cette routine si tu donnes ça une petite notion de jeu ben de suite, tu vas motiver ton apprenant et ils vont savoir que ben voilà, ils vont savoir il faut faire ça, il faut faire, on a envie, on veut pas participer, on s'amuse bien, il y a un climat de confiance et euh, et puis j'apprends parce que j'écoute les autres, que moi j'essaie et ça c'est des petites techniques que vous avez qui sont pas si compliqués à mettre en place et qui marchent bien, euh, ça c'est surtout pour le vocabulaire. Après euh, ouai, le jeu c'est tellement important si tu peux avoir tellement de façons de jouer, même pour la conjugaison, si tu veux faire mobiliser le futur en jouant, tu prends des photos de gens et tu, des gens qui, d'enfants et tu vas dire mais plus tard « il sera », « il fera », « il jura », « il parlera », « il aura », et là tu mobilises le futur en imaginant tous ensemble en classe le futur d'enfant que tu as en face de toi. Il y a plein de façons comme ça, et c'est original de d'utiliser ce que tu as pu enseigner avant, et je pense que c'est vraiment important de mettre ça en place. Enseigner le français ou toute autre langue c'est pas seulement grammaire, exercices, et dialogues, il y a beaucoup beaucoup plus que ça et il faut, il faut vraiment changer toute la dynamique et puis aussi l'enseignant doit lui participer jouer, voilà se mettre à la place de l'autre, écouter les étudiants, il y a plein plein de choses à faire, mais c'est de des exemples comme ça… sinon je sais pas. Qu'est-ce que je fais d'autre ?[rire].

T : Concernant l'apprentissage-même, c'est plutôt, ce que je veux savoir, même si je pense que c'est très intéressant, est-ce qu'il y a des façons que vous faites apprendre aux étudiants comment apprendre une langue, donc peut-être c'est au niveau de leur organisation ou leurs manières de construire un essai, ou leurs manières de se détendre quand ils sont anxiogènes, je sais pas [rire].

L : Hmm, alors, apprendre une langue, c'est quelque chose qu'on doit apprendre soi-même à réfléchir et se créer ses propres stratégies. Donc, c'est vrai que mon, il y a une technique qui marche assez bien, qui s'appelle la classe inversée et où utilise les capsules. Donc, où personnellement l'enseignant peut faire ou il y en a plein disponibles sur le Web mais ça marche de façon qu'on envoie une vidéo à nos étudiants avec des exercices et une feuille de route si nécessaire [58 :18] et en plus ils doivent avoir vu ces vidéos avant le cours et préparé des questions ou en tout cas être capable de dire ce qu'ils ont compris, ce qu'ils n'ont pas compris. Arriver le moment du cours, donc là ce qu'il se pas des étudiants disent ben voilà « j'ai compris ça, j'ai compris ça, j'ai pas compris ça… » ils posent des questions par rapport à ce qu'ils ont vu et tous ensemble toute la classe réfléchit ensemble à une capsule vidéo dans laquelle un point grammatical que tu aurais, ou je ne sais trop quoi de lexique qui vient d'être abordé et en les forçant à réfléchir à cette vidéo, à mettre sur papier avant « mais qu'est-ce que j'ai compris, qu'est-ce que j'ai pas compris ? » à après l'exprimer en classe face à l'enseignant, tout ça en fait ce mécanisme, fait qu'ils sont en train d'apprendre. Et ils ont juste, et après en classe on est en train de tout reformuler donc on écoute d'un autre façon, on exprime d'une autre façon, on rend des avis des uns et des autres et tout ça c'est une super stratégie pour faire participer toute la classe et qu'ils voient comment eux par eux-mêmes peuvent trouver des solutions tout seuls sur comment faire quelque chose. Ces petits capsules vidéos et ces façons d'accès c'est génial parce que ça marche pour tout et ça fait que [59 :40] un temps fou pour pas mal de points donc des choses sur lesquelles on compte qu'ils vont être assez à l'aise, ça marche assez bien comme ça. Ensuite, la grammaire inductive est quelque chose qui marche vraiment bien aussi, je te vois sourire donc t'as vu ça dans ta recherche [rire] mais euh, oui euh, faire des leçons de grammaire inductive c'est la même principe de la classe inversée, c'est eux-mêmes doivent réfléchir, l'enseignant ne doit pas être le maître qui devra relater tout son savoir, il faut que ça soit l'étudiant qui réfléchisse et que lui-même se crée ses propres [1 :00 :26] et ces propres ponts entre ce qu'il sait, ce qu'il doit apprendre et comment il apprend ça. Et ça avec la grammaire inductive, ça marche très très bien. On pose des phrases exemples, on leur demande de voir, « okay, qu'est-ce que vous voyez dans cette phrase ? Qu'est-ce qui se ressemble ? Qu'est-ce qui se ressemble pas ? Okay regardez les verbes, à quoi ils ressemblent ici ?» Et l'enseignant, vraiment, mais en tout cas on est plutôt comme un guide plutôt que celui qui ben voilà qui dit qu'il faut apprendre ça par cœur et c'est tout. La stratégie d'apprentissage dans une langue c'est à toi-même trouver ses stratégies d'apprentissage, donc moi mon boulot c'est d'en proposer plein de façons d'apprendre et qu'eux arrivent

à eux-mêmes savoir comment ils vont faire. Je peux pas le savoir à l'avance. Donc quand même tout à l'heure quand je parlais de leur donner la liberté de s'exprimer dans la façon dont ils veulent, pareil. C'est comme ça qu'ils vont savoir qu'est-ce qui marche le mieux pour eux et il y a des tests qui existe pour savoir comment un apprenant apprend mieux sur les différents profils d'apprentissage, si on est plus visuel ou audio, kinesthésique, tout ça. Il y a des enseignants, j'ai des collègues qui font ce test au début de l'année à leurs apprenants comme ça ils font des groupes et ils peuvent s'adapter à chaque groupe. Euh. Moi je suis pas très fan, mais ça existe, ça se fait, mais oui. Je pense que laisser le choix et s'écouter, et travailler avec les autres, ça aide vraiment dans leur apprentissage et comment ils peuvent comprendre et comment ils y arrivent au final. Ben il y a travailler en groupe si on met un étudiant qui est plutôt à l'aise à l'orale avec un étudiant qui n'est pas trop à l'aise à l'oral et un qui est plutôt bon à l'écrit, qu'on les fait travailler ensemble, ils vont s'apporter mutuellement, ils ça va combler dans leurs lacunes et au final le résultat sera le même ils auront réussi la tâche, mais en s'aidant avec leurs différentes techniques.

T : Et est-ce que, pensez-vous que vos étudiants, à la Wits, qu'ils arrivent à l'université avec les outils nécessaires pour étudier le français langue étrangère, c'est-à-dire …

L : Hmm, Non. Alors, oui et non en fait. Je sais pas trop, mais j'ai pas l'impression parce que ils sont un peu perturbés quand je leur dis qu'on va pas rester assis, qu'on va se lever, qu'on va aller au tableau, qu'on va faire des choses, qu'on va jouer… Au début ils sont un peu « mais qu'est-ce qui se passe ? on est en cours, à l'université mais qu'est-ce qui se passe ? » et du coup le problème, alors après c'est moi, je suis français, j'ai fait mes études en France, et du coup la façon dont j'ai appris à être enseignant est différent de la façon dont les enseignants en Afrique du Sud ont appris à enseigner une langue étrangère donc pour moi, pour mes cours ma façon de travailler, je suis peut-être un peu pas révolutionnaire mais je change [rire] c'est pas pareil, on ne reste pas assis donc, préparés… je pense qu'ils sont surpris et mais passons de façon générale je pense qu'ils sont trop maternés au lycée. Je pense qu'ils sont trop habitués à ce qu'on leur décortique tout, on leur explique tout, on leur donne tout, c'est presque déjà fait, qu'ils ont oublié de savoir, de réfléchir. Ils savent pas réfléchir. Et c'est quelque chose que moi je croyais qu'à leur âge et à leur niveau ils savaient faire, réfléchir, et donc c'est vrai que voilà quand je te parle de classe inversée, de grammaire inductive tout ça, et ben, ils ont paniqué parce qu'ils ont jamais fait alors de même réfléchir quand on leur donne pas directement la règle, que ça soit eux de formuler dans leurs têtes, de pouvoir comprendre par eux-mêmes, ça ils y arrivent pas trop. Et je pense que c'est quelque chose de général au lycée parce que c'est pareil pour les autres matières, j'ai discuté avec des collègues et les autres matières c'est la même chose, ils attendent beaucoup trop, des enseignants et ils ont oublié de réfléchir.

T : Mhmm, oui. Oui. Et pensez-vous qu'il y a un besoin ou une place dans le programme actuel pour l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues, dans les ateliers par exemples, ou peut-être dans les ateliers, comment le dire, les ateliers de de faciliter l'autonomisation des apprenants ?

L : Mhmm. Ça serait important, de mettre ça en place, encore une fois, je pense que le reste prend trop de place pour ajouter ça donc euh, je pense que c'est à l'enseignant de faire en sorte que, de qu'elle ait ça dans son cours, de mettre ça quelque part, mais faire des ateliers spécifiquement sur ça pendant une heure ou deux… j'ai pas l'impression. Je pense que vraiment les stratégies d'apprentissage doivent être inclues déjà dans la façon d'enseigner de la grammaire ou je ne sais trop pas, que déjà tout ça doit déjà être fait. J'ai oublié de te parler de l'enseignement plurilingue, tout à l'heure mais c'est vrai que il faut pas que l'enseignant ait peur d'utiliser des langues, les langues de ses apprenants qu'il ne connait pas, c'est pas grave, mais il faut pas hésiter à utiliser les langues des autres et aller comparer et à trouver des passerelles comme ça, si on ralentit un petit peu le cours de grammaire parce qu'on essaie quelque chose et qu'on essaie de trouver des stratégies qui peuvent mieux marcher sur leurs apprenants, il faut le faire, mais pour ça qu'il y ait un créneau spécial à ça, hmm, je sais pas, je pense qu'on peut, qu'on peut trouver un petit peu de temps là-dessus dans le temps qui nous est déjà accordé, mais il faut que l'enseignant bosse.

T : Mhmm. Okay, ah oui, donc, je pense que c'est tout pour aujourd'hui mais est-ce que vous avez des commentaires ou, oui, concernant les sentiments de compétences, les stratégies d'apprentissage, comment autonomiser les apprenants à l'université, le FLE… ?

L :Mmhm, je sais pas, j'ai l'impression d'avoir dit beaucoup de choses, [rire]

T : Oui !

L : Mais, je demande qu'on reprenne les cours face à face [rire]. Ça a été une catastrophe en ligne mais euh, oui. Je sais pas ce que va être la place de l'enseignement en ligne donc tout ça pour toi mais euh, mais, mais c'est très

très très difficile d'avoir un enseignement normal d'une langue étrangère quand on est dans ces conditions-là. Donc euh, voilà.
T : Oui, il faut reprendre en présentiel, oui.
[Remerciements et clôture de l'interview]. [1:11 :15]

1.4. Interview #4 07 février 2022

T: Do you agree that your participation will remain anonymous?
L1: Yes I do.
T: Do you agree to continue with the interview understanding that there is a small possibility that you may be identifiable to your colleagues in the French department based on what you say?
L1: Yes
T: Do you agree that the researcher may use anonymous quotes in her research report?
L1: Yes I do.
Do you agree that the interview may be audio recorded?
L1: Yes I do.
T: Do you agree that the information you provide may be used anonymously after this project has ended, for academic purposes by other researchers, subject to their own ethics clearance being obtained?
L1: Yes I do.
[…]
T: Pour quelles raisons pensez-vous que les apprenants choisissent-ils d'apprendre le français en Afrique du Sud à l'université de Witwatersrand ?
L1: Ah okay, ben, il y a plusieurs raisons. Une des raisons, c'est le fait que beaucoup de nos étudiants en fait font des études de relations internationales dans lesquelles il est conseillé de faire les études en français parce que ça leur permet d'avoir une autre langue, une langue africaine puisque le français est une langue africaine qui leur rendrait beaucoup plus compétitifs sur le marché de travail. Voilà, je pense que, disons, dans le cas où des entreprises vont intéresser à recruter des professionnels sud-africains, donc pour travailler en Afrique, il est pertinent en fait pour ces entreprises de chercher des sud-africains qui parlent le français pour communiquer avec le reste du continent, sachant que la moitié du continent, plus de la moitié du continent parle le français. Donc je pense que c'est intéressant pour lequel les étudiants sont orientés vers l'apprentissage du français. Ça, c'est une raison. Il y a éventuellement d'autres raisons, en fait, notamment le fait que l'Afrique du Sud est confronté depuis un certain nombre d'années à une vague d'immigration francophone, qui fait que beaucoup de nos étudiants ont des parents francophones ou un background francophone, qui fait que il y a la sensibilité de ça dans la famille ou dans leur entourage qui leur pousse vers l'apprentissage du français, ce qui est en quelque part une bonne intuition parce qu'ils comprennent très vite que le français va leur donner les moyens de rentrer en contact avec le reste du continent africain, et ça c'est une très bonne chose. Alors il se peut qu'il y ait d'autres raisons pour nos étudiants, notamment les étudiants sud-africains blancs qui ont peut-être des intentions d'aller étudier en Europe et qui se dissent, « le français sera un bon moyen d'accéder aux universités européennes, par exemple, notamment les universités françaises. Donc il y a toutes ces raisons-là qui font que on a tendance à recevoir des étudiants qui sont intéressés à apprendre le français.
T : Est-ce que vous trouvez que l'attitude envers la langue et l'apprentissage du français évolue au fil des années d'étude. Donc, en premier année ils ont... j'imagine… il y des étudiants qui ont hâte d'apprendre et puis ça diminue, au fil des années ou… ça augmente ?
L1 : Alors, c'est plutôt le contraire qui se passe en fait, de mon point de vue. C'est qu'au début de première année du fait des inscriptions, disons, un petit peu compliqué ce que les étudiants vivent. Il y a beaucoup d'étudiants qui arrivent en français sans savoir trop si... ce qu'ils veulent faire, déjà sans savoir qu'ils peuvent prendre le français, et c'est pour ça qu'on a, entre parenthèses un taux de désistement « assez important », donc là il va y avoir des inscriptions mais quelques semaines plus tard il va y avoir beaucoup d'étudiants qui vont se désinscrire parce qu'ils ont des clashes ou parce qu'ils ne peuvent pas prendre le français avec d'autres matières. Donc ça, c'est quelque chose qui arrive. Les étudiants qui ne savent pas. Donc, il y a, en fait, tout un flou autour des inscriptions et autour des admissions en français qui font que, ben voilà… Il y a des étudiants qui vient d'arriver chez nous, disons, sans trop savoir en fait, ce qu'ils veulent faire. Donc ça c'est pour la parenthèse. Alors, je pense qu'au-delà de ça, en première année il y a beaucoup d'étudiants qui arrivent sans trop savoir non plus les exigences d'apprendre le français, ce que ça requiert d'apprendre une langue. Je pense qu'ils sont là sans trop savoir ce que ça requiert, en fait d'apprendre une langue et donc, on se retrouve comme ça avec des étudiants qui commence en tâtonnant et qui au fur et à mesure qu'ils évoluent, [c'est ça qui se passe en première année. En deuxième année… Il y a certains […] ceux qui échouent, ceux qui réussissent et ceux qui vont faire d'autres choses etc. mais, on se retrouve dans la progression des cycles en deuxième année et en troisième année et en Honours etc. avec des

étudiants qui de plus en plus sont impliqués dans l'apprentissage de la langue. Il y a quand même tout un parcours en littérature qui fait que, il y a un investissement supplémentaire. Ça ne commence pas par un enthousiasme qui baisse, c'est plutôt le contraire. Ça commence par une situation de tâtonnement qui en fait, entraîne quelque part les étudiants à une forme de sélection automatique qui fait que ce qui restent au final, en deuxième année et en troisième année et Honours sont les étudiants qui de plus en plus s'investissent à fond dans l'apprentissage de la langue et l'acquisition donc, des compétences linguistiques.
T : Quand vous dîtes, il y a un tâtonnement ou il y a des étudiants qui ne savent pas exactement quoi faire et puis il y a les désinscriptions, est-ce que vous trouvez que c'est la même chose dans les autres matières ou il est particulier à la langue française ?
L1 : Il y a deux niveaux en fait, dans ce que je suis en train de dire. Il y a la première partie qui concerne le manque d'information des étudiants dans le processus d'inscriptions donc, ils s'inscrivent, et ils savent pas trop s'ils peuvent apprendre cette matière ou pas. Alors, on a évidemment des journées d'information lors des inscriptions où on est censé les orienter, donc donner les conseils etc. et on le fait, on le fait bien, mais tous les étudiants ne viennent pas, et même s'ils viennent, c'est pas évident à comprendre parce que c'est compliqué. Quand on s'inscrit en première année dans une université, il y a beaucoup d'informations qui nous échappent. Donc, il y a des étudiants qui s'inscrivent et qui se désinscrivent parce que voilà ils ne savaient pas qu'ils ne pouvaient pas s'inscrire en français pour expliquer pour x raison. Ça c'est la première partie de la réponse, et qui fait qu'effectivement on a disons, des désinscriptions, tu vois, quelques semaines après les inscriptions. La deuxième partie de la réponse c'est que, pour ce qui est 'l'apprentissage d'une langue', j'ai l'impression que, c'est beaucoup plus compliqué pour un étudiant en première année ou pour une étudiante en première année de comprendre ce que ça requiert d'apprendre une langue. Quand on est dans une autre discipline comme la Psychologie ou même la Philosophie ou le Droit, en fait, quelque part, même si on a, on commence ce parcours-là, on a une petite intuition de ce que ça requiert ; parce qu'ils sont des matières assez lourdes, c'est qu'il faut apprendre les cours etc. et puis se préparer à des évaluations etc. Quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue c'est pas vraiment la même chose parce qu'on est pas… les langues sont des objets vivants et assez complexes et les processus d'acquisition de nos propres langues sont des processus tellement automatique qu'on ne se dit pas qu'apprendre une langue étrangère demande un investissement extraordinaire. Et donc, j'ai l'impression que c'est quelque chose qui est peut-être spécifique à l'apprentissage des langues de manière générale et peut-être à l'apprentissage du français en particulier puisque le français est une langue particulièrement compliquée à apprendre et particulièrement difficile, je ne suis pas sûr si tu es d'accord ? Donc, voilà ma réponse c'est que …il se peut que ce soit un phénomène partagé par les départements des *langues* de manière générale et c'est quelque chose qu'on remarque chez nous en particulier… de la difficulté d'apprendre la langue française.
T : Quelles sont les causes d'absentéisme dans vos cours, ou des manques de participation dans les cours du français.
L1 : Alors, en temps normal ou dans la nouvelle normalité ?
T : Est-ce qu'il a changé beaucoup pendant le covid ?
L1 : Oui, voilà ! Donc, oui, effectivement, ça a changé pendant le covid. On a été dans une configuration très différente pendant le covid, configuration de cours en ligne avec des étudiants qui n'ont pas les moyens nécessairement tous d'avoir un ordinateur, une connexion internet qui fonctionne etc. et un environnement, domestique, familial, où même autre, qui permet de suivre les cours en ligne. Parfois quand on vit dans une maison avec plusieurs personnes et puis qu'il y a un aspirateur qui marche derrière, des gens qui passent derrière etc. et qu'on ne peut pas s'enfermer dans une chambre pour suivre un cours c'est un problème. Quand on n'a pas une bonne connexion internet, c'est un problème, quand on n'a pas un ordinateur etc qui fonctionne avec une canare qui fonctionne c'est un problème donc toutes ces raisons, ont été des difficultés pour beaucoup d'étudiants pour suivre les cours de manière assidue. Donc il y a eu donc, beaucoup d'absentéisme, dans cette situation de covid. Alors, avant le covid, on avait les questions liées aux retards que les certains étudiants peuvent avoir, des retards importants qui font que parfois le retard se transforme en absence, puisque quand on est en retard de cinq minutes ça va mais, quand c'est un retard d'une heure ou un peu plus c'est compliqué. Donc, certains étudiants, du fait des situations dans lesquelles ils sont qui causent des retards importants, préfèrent ne pas venir aux cours puisqu'ils estiment que c'est trop tard. Alors il y a ça. Une petite parenthèse – ces retards peuvent être dus à la difficulté de venir à la Wits. On a tous en mémoire les conditions de transport à Johannesbourg, les embouteillages, les étudiants qui habitent loin et qui se sont confrontés à ces embouteillages, qui causent des retards très très

importants qui se finissent à se transformer en absences. Il y a aussi le manque de moyens financiers. J'ai discuté avec des étudiants que j'ai reçus il y a trois ans qui me disaient que leurs parents n'avaient pas les moyens de leur donner les tickets de transport pour le taxi[41]. Donc quand il n'y a pas d'argent, tu restes à la maison, quand il y a de l'argent tu vas à la fac. Ça, c'est une cause aussi de l'absentéisme. Une autre raison que j'ai découvert en arrivant en Afrique du Sud, c'est que, beaucoup de nos étudiants travaillent à mi-temps. Donc le travail à mi-temps est une cause aussi de l'absentéisme. C'est une cause importante de l'absentéisme. De manière plus générale, il y a d'autres causes à l'absentéisme qui sont le manque d'implication dans les cours ou le fait de se sentir submergé par ses cours qui font que parfois on dit « j'ai un assignment à finir en Psychologie demain, je ne peux pas aller à la fac pour un cours de français aujourd'hui. Donc parfois il y a des arbitrages comme ça qui se passent et qui font que le taux d'absentéisme augmente.

T : Donc il y a beaucoup de causes environnementales qui font que les étudiants ne peuvent pas assister aux cours.

L : Oui, mais je dirais pas les causes 'environnementales'. Si tu dis les causes 'environnementales' en anglais, it makes sense mais je dirais plutôt les causes socio-économiques.

T : Quand vous avez dit qu'il a des étudiants qui se sentent submergés par le travail pour les autres cours, est-ce que vous trouvez que c'est un manque d'organisation, ils n'ont pas planifié leur temps, ou c'est plutôt qu'il y a trop de travail à faire ils ne savent pas quoi faire ou…

L : Les causes peuvent être multiples, c'est une question un peu difficile en fait parce que ça dépend de chaque étudiant et ça dépend aussi de l'environnement chaque étudiant parce que ça dépend en fait de si tu vis seul dans un appartement en cité universitaire et que tu as les conditions matérielles de t'organiser et de travailler de manière efficace, donc tout dépend. Ça dépend aussi du travail que l'on a, si tu as un travail partiel, si on fait un travail partiel qui ne nous prend pas beaucoup de temps, bon on peut se dégager du temps pour travailler. Ça dépend aussi de la culture de l'étudiant lui-même. Est-ce que c'est un étudiant 'autonome' qui est assez mature pour s'organiser, pour faire un planning personnel, ou pas ? Et ça dépend de manière générale de la culture d'études des étudiants. Est-ce qu'on a une culture du travail qui fait qu'on développe une discipline et une efficacité du travail du matin au soir pour faire toutes ses tâches que l'on doit faire dans les différentes matières. Donc je dirais que c'est une question difficile et un peu complexe. Tout dépend de la culture du travail, mais dans ce que j'ai dit il y a beaucoup de choses. Je vais prendre une chose pour chapoter toute ça. J'ai l'impression que les étudiants d'aujourd'hui ont du mal à s'organiser ont du mal à planifier leurs journées en fonction des différentes tâches qu'ils doivent faire. C'est effectivement une culture du travail qu'il faut développer au fur et à mesure que l'on avance dans ses études et peut-être que c'est une culture du travail qui doit être transmise, enseignée, peut-être dès la fin du secondaire pour que les étudiants deviennent autonomes et pour qu'ils aient une planification qui leur permet d'accomplir leurs tâches universitaires de manière efficace. Étant donné qu'il n'y a pas forcément cela, les étudiants se sont parfois débordés, qu'ils ont l'impression qu'ils ont trop de matières à faire, mais je n'ai pas l'impression que le calendrier universitaire et les différentes matières que l'on a dans chaque bloc soient des tâches 'infaisables'. Je pense que c'est tout à fait possible de les accomplir pour que qu'on est organisé et que on a les moyens de son organisation ce qui n'est pas gagné.

T : Est-ce que vous trouvez qu'il y a une différence entre la culture d'étude en France, au Sénégal et en Afrique du Sud ?

L : J'ai pas non plus beaucoup étudié au Sénégal sauf pour le primaire et le secondaire donc il serait un peu compliqué de répondre sur cet espace. Ce que je peux dire est ayant étudié en France pendant mes études universitaires jusqu'au doctorat, je constate effectivement qu'il y a une grande différence. Quand on sort du lycée en France, quand on arrive en première année à la fac, on a une certaine autonomie. On a une certaine compréhension de ce que ça requiert d'être à la fac. Et d'ailleurs

[La connexion coupe]

[…]

L : Oui tu vois, si c'est les étudiants ils n'arrivent plus à se connecter et puis c'est fini. Bon, les problèmes de connexion en Afrique du Sud hein. En fait, les connexions ne sont pas bonnes de manière générale […].

Derrière l'autonomie, ou avant même l'autonomie que je constate ou la conscience de l'autonomie que je constate, que j'ai constaté en France dans les différentes universités que j'ai étudiées – dans deux universités en particulier,

[41] Le type de transport principal en Afrique du Sud. Il ne correspond pas au taxi européen mais est un petit bus/camion qui est souvent surchargé et dangereux pour les passagers.

à Toulouse et à Paris – Il y a une conscience que quand on arrive à l'université, on est adulte maintenant. On est maintenant une grande personne. On n'est plus un adolescent. Maintenant c'est la vie adulte et dans la vie adulte, on se prend en charge, on est autonome, on est responsable etc etc. Il y a une mentalité qui fait que les étudiants à la fac, quand ils arrivent, ils sont déjà préparés psychologiquement et mentalement à vivre leur vie universitaire de manière autonome, et j'ai pas l'impression que ce soit la même chose ici. En première année et même en deuxième année, j'ai eu des étudiants qui sont venus à mon bureau et qui ont besoin de beaucoup d'accompagnement, d'être rassurés, d'être orientés etc. ce qui est normale dans une certaine mesure mais ça prend une proportion qui font qu'on se rend bile, on fait très vite compte que les étudiants ne se rendent pas compte qu'il y a une différence entre le lycée et l'université et que l'université est le monde d'autonomie, donc on ne doit pas attendre tout des lecteurs. Il faut aller à la bibliothèque, il faut prendre sa bibliographie, et faire son propre parcours personnel d'apprentissage. Donc, ça n'a pas été intégré, je pense par tous les étudiants, et j'espère que la période de covid qu'on a vécu, qui a livré les étudiants à eux-mêmes, les a un petit peu orientés vers une culture de l'autonomie. « *Do your own research*, va à la bibliothèque et va sur internet, tout documenter, lire les articles scientifiques et apprendre par soi-même » plutôt qu'attendre tout des *lecturers*. Donc je pense qu'il y a une différence de maturité, et peut-être de culture du travail encore une fois entre la France et l'Afrique du Sud et je dirais peut-être la même chose pour le Canada où j'ai vécu et où j'ai étudié. On est beaucoup plus autonome aussi au Canada. C'est la même différence que je note entre les deux pays, entre le Canada et l'Afrique du Sud ou entre la France et l'Afrique du Sud.

T : Est-ce que vous pensez que, vous avez déjà répondu un peu, mais est-ce que les étudiants sud-africains arrivent à l'université préparés à étudier ou bien il y a des différences entre – vous pouvez voir clairement –qu'il y a des différences entre les étudiants sur la base de leur provenance, c'est-à-dire, leur lycée **PAS CLAIR******

L : Je ne généralise pas. Quand tu dis qu'il y a un problème d'autonomie, c'est que effectivement, il y a un problème d'autonomie que l'on observe mais qui n'est pas applicable à tous les étudiants, évidemment. Je pense qu'il y a des profils d'étudiants à la fac qui sont différents. Il y a des niveaux d'étude, des niveaux d'expérience, et des niveaux d'éducation qui sont très différents, et il y a des backgrounds qui sont différents. Par exemple, l'origine sociale des étudiants ça compte évidemment. Quand on nait dans une famille de classe moyenne ou une famille bourgeoise avec un certain niveau social, d'éducation etc, on a un capital intellectuel d'une certaine manière parce que dans notre propre éducation, on a été habitué à la maison, à lire, à être autonome, et à développer une certaine pratique intellectuelle. Et ça évidemment, quand on se retrouve à la fac on capitalise là-dessus parce qu'on a déjà cette forme d'agilité, de curiosité, de découverte, de quête personnelle d'acquisition des connaissances ce qui n'est pas le cas des étudiants plus défavorisés qui ont beaucoup plus de difficultés à la maison parce qu'il n'y a pas de livres, il n'y a pas de conditions pour étudier parce que les parents ne sont pas éduqués etc. et qui ont probablement eu un parcours scolaire qui n'est pas forcément excellent, et qui fait qu'ils arrivent à la fac avec aussi parfois des difficultés, des lacunes, au niveau des connaissances qui est moyen et qui font qu'effectivement ils ont besoin de plus d'accompagnement. Voilà, la question d'autonomie elle est aussi complexe, parce qu'il y a une légitimité pour certains étudiants à ne pas être autonome et à demander à être accompagné parce qu'ils ont des backgrounds qui sont beaucoup plus difficiles.

T : Que pensez-vous est la cause du décrochage ? Vous avez déjà dit qu'il y a un manque d'information, des clashes mais est-ce que vous diriez qu'il y a aussi le problème d'un manque d'autonomie qui fait que les étudiants ne savent pas comment progresser ou… non c'est pas vraiment ça ?

L : Il y a effectivement un peu de ça hein… mais il y a aussi peut-être, certainement d'ailleurs, le fait qu'on se rend compte à un moment donné de ce que ça requiert d'apprendre une langue d'une part, et d'autre part on se rend compte des moyens dont on dispose qui sont pas forcément suffisant, les moyens personnels disons, en termes de mobilisation de force, de motivation etc qui livrent que certains étudiants se disent tout simplement « c'est trop difficile d'apprendre le français donc je ne peux pas, je vais faire autre chose. Je ne me rendais pas compte que c'était aussi difficile » *they come back and say* « Oh le français est vraiment difficile donc je ne peux pas apprendre, disons, continuer à apprendre ça et donc je vais faire autre chose ». Donc il y a ça comme cause de décrochage, juste réaliser qu'il y a un décalage entre ce qu'on pensait initialement comme un parcours facile et la réalisation des enjeux et des grandes difficultés qui nous attendent pour disons apprendre le français et réussir dans ce domaine-là, donc euh. Ça c'est aussi une cause importante de décrochage.

T : Puis, parce que, la deuxième partie c'est quels sont les défis d'apprentissage du français, donc, ou spécifiques ou compétences spécifiques um… Quand il s'agit de la compréhension écrite, quelles sont les difficultés que les étudiants rencontrent ?
L : Compréhension écrite… Alors, ça dépend à quel niveau… Au niveau… À quel niveau ? Première année, deuxième année, troisième année, Honours ?
T : Les tous ! Aucune information…
L : Oui, eh. Les difficultés que les étudiants auront rencontrer au niveau … à l'écrit hein ?
T : Oui.
L : Alors, disons qu'en première année on a, par exemple, on commence avec un cours de culture en première année, au premier bloc avec un cours de langue et au deuxième, disons au deuxième semestre, euh on commence à leur proposer les petits extraits de textes avec des questions de compréhension. La difficulté que les étudiants ont, effectivement à ce niveau-là, donc première année, deuxième semestre, c'est qu'ils n'ont pas été, pour les grands débutants hein, parce que parfois on a des étudiants qui ont un petit background et qui sont en première année et euh pour la grande majorité, ils ont pas suffisamment de vocabulaire, ils n'ont pas été suffisamment exposé à la langue, à l'écrit pour pouvoir en fait, pour pouvoir comprendre un texte à l'écrit et pour comprendre les questions de manière efficace donc, et ça c'est tout à fait normal eh, les questions liées au vocabulaire, pour emmagasiner beaucoup de vocabulaire, parce que normalement le français est une langue très très complexe avec beaucoup de mots et il faut un niveau de vocabulaire très important, il faut un niveau de maîtrise de la grammaire et de la conjugaison, surtout de la conjugaison pour comprendre en fait les phrases, et plus de manière plus large, il faut un niveau de compétence syntaxique, comprendre comment fonctionne une phrase, la syntaxe d'une phrase, sujet verbe complément, qui n'est pas évident même en anglais, donc on peut, entre parenthèses, parfois je dis aux étudiants, quand vous faîtes des phrases en anglais, est-ce que vous réfléchissez à la syntaxe de votre phrase ? Et ça, parfois ce n'est pas très évident parce qu'on parle on parle, et on ne se rend pas compte, on se, on ne réalise pas si on n'a pas fait des cours de langue en anglais, on ne se rend pas compte que bah, voilà, une phrase a un mode de fonctionnement et donc même en anglais certains étudiants ne savent pas que la structure simple d'une phrase c'est sujet, verbe et complément. *Even in English they don't know*, donc, en fait il faut voilà, leur faire réaliser ça et faire comprendre que c'est sensiblement le même processus en français et que voilà il faut pouvoir, voilà associer les éléments, disons, les uns avec les autres selon un certain ordre pour pouvoir faire une phrase. Donc de manière plus large, effectivement, il y a aussi des questions syntaxiques. Donc, ils se retrouvent avec beaucoup de difficultés en compréhension de textes à l'écrit. Donc, vocabulaire, compréhension de la grammaire et de la conjugaison, notamment, les difficiles, et puis de manière plus large, de la syntaxe, et je dirais la même chose pour la deuxième année parce que bon le passage de la première année à la deuxième n'est pas n'ont plus un grand saut parce qu'ils ont relativement les mêmes difficultés en fait.
En troisième année, au niveau de la langue, bon, là évidemment, ça s'améliore puisqu'on a déjà eu une pratique importante de la langue à l'écrit qui fait que les problèmes de compréhension et des textes à l'écrit sont réduits en fait. Il reste toujours important, selon les étudiants et selon la pratique linguistique et la pratique de lecture des étudiants. Mais de manière générale et plus large il y a toujours, oui, des difficultés de compréhension à l'écrit qui sont liées simplement au fait qu'apprendre une langue c'est un processus très longue qui prend des années et des années et des années et donc que en trois ans on ne peut pas maîtriser tout le vocabulaire, personne ne maîtrise tout le vocabulaire, même les francophones, même les français et donc euh voilà, quand on lit un texte on rencontre tout le temps des mots qu'on ne comprend pas, alors c'est beaucoup moins le cas pour qui ont une expertise comme nous parce que bah c'est notre travail et c'est notre pratique depuis toujours, mais quand on apprend une langue, évidemment en trois ans, on est toujours confronté quand on lit un texte à des mots qu'on ne comprend pas et à des structures syntaxiques et grammaticales, donc euh, qu'on ne comprend pas qu'on n'a jamais vu et ça c'est lié effectivement disons au peu de temps passé à apprendre la langue mais aussi en fait à la pratique personnelle de la lecture qui n'est pas évidente non plus, parce que plus on lit, plus on rencontre des mots, plus on est à l'aise avec l'écrit et plus on a une compréhension des textes à l'écrit [inaudible 39 :00] donc il faudrait peut-être que les étudiants lisent un peu plus et soient plus exposés aux textes à l'écrit pour pouvoir dépasser ces difficultés.
T : Oui, et quand il s'agit des dissertations, etc. est-ce que vous trouvez que vos étudiants ils lisent les textes ou… il est évident qu'ils lisent pas.

L : Ah si si si ! Ils lisent les textes, ils lisent les textes parce que, alors, les dissertations – on demande des productions écrites en première année hein… si on passe en deuxième année on demande des essais, mais bah on est relativement souple par rapport aux essais et beaucoup plus exigent quand on est disons à la fin de la deuxième année quand même, deuxième semestre de deuxième année on est plus regardant, en troisième année et en Honours là effectivement en fait ils ont une évaluation assez, ils sont beaucoup plus exigeante, les dissertations et… Alors, effectivement là pour ce qui me concerne en littérature, là tu me parles des dissertations donc ça concerne la littérature… En littérature, en deuxième année ce que je propose c'est des 'short stories', je ne propose pas de grands romans qui font 300 pages parce que c'est impossible à lire de toute façon, donc short stories sur lesquels effectivement on pose des questions de dissertation et les étudiants ont lu les *short stories* puisqu'on a travaillé là-dessus, on les fait en cours et je pose un sujet, je pose une question de dissertation en fait qui englobe tout ce qu'on a vu et avait recapitulé en effet. Donc ça impose la question d'évaluation. Je n'évalue pas évidemment sur les choses qui n'ont pas été vues, j'évalue sur les choses qui ont été vues en cours donc les étudiants ont dans la grande majorité des cas, s'ils ont assisté aux cours, ils ont lu les textes, parce qu'on les a vus un à un tout au long du bloc et c'est pareil pour la troisième année et c'est pareil pour Honours.
T : Okay, and… Puis quand il s'agit de la compréhension et la production orale, quelles difficultés avez-vous remarqués chez vos étudiants, donc j'imagine qu'en première année il est beaucoup plus difficile de suivre les cours en français mais um…
L : Oui ! En première année c'est beaucoup plus difficile évidemment, pour des questions des propositions à la langue et toute ça donc euh, évidemment les cours de langue sont disons, la manière dont les cours de langues fonctionnent en première année font que bon il y a forcément beaucoup moins de difficultés puisque là on est dans le technique d'apprendre la langue, donc bon, c'est pas les élaborations des phrases très complexes qu'on n'arrive– – qu'on ne peut pas comprendre, mais euh, en deuxième année, disons que, mais avant de parler de la deuxième année, j'ai constaté que déjà au deuxième semestre on commence à étudier des extraits de textes de littérature, des petits extraits hein, des paragraphes et cetera et qu'on navigue entre le français et l'anglais, les étudiants ont de plus en plus de capacité à comprendre ce qu'on dit, à comprendre des questions, et donc à comprendre si les documents audio ou vidéo qu'on leur propose et donc ça c'est juste lié à l'exposition de la langue. Plus on est exposé à la langue, à l'orale, on développe des capacités de compréhension, en fait à l'orale. C'est normal. Alors, évidemment, deuxième année et troisième année c'est beaucoup plus simple hein. De manière générale mes étudiants qui ont un assez bon niveau en deuxième année, quand ils suivent des cours de langue ou de littérature, ils ont une bonne compréhension, une compréhension globale de ce qui se dit dans ces cours là. Et en troisième année et en Honours, tu vois bien que voilà on ait un niveau beaucoup plus avancé. Les étudiants n'ont pas de difficulté à comprendre le cours du tout en fait. À l'orale voilà. Je dirais que les difficultés se posent en première et en deuxième année un petit peu moins en deuxième année eh ben voilà. Donc il y a une progression comme ça qui est normal en fait dans la compréhension de l'orale des étudiants. Est-ce que c'est ça ta question ?
T : Oui, donc c'est l'exposition à la langue mais aussi l'association à l'orale et les textes donc, ensemble, qui fait qu'ils arrivent à comprendre ce qui et dit, donc si je comprends bien, vous avez dit que il y a des textes courts que vous lisez en cours ensemble avec les étudiants et ils arrivent à comprendre, à associer les sons aux mots écrits.
L : [Hochement de tête, signale oui]. Oui, alors bon pour ce qui est les cours de littérature première année donc deuxième semestre, quand on étudie un petit texte avec eux, la première chose à faire c'est de leur demander de lire le texte. Alors, les étudiants lisent le texte à haute voix, quelques étudiants deux ou trois lisent quelques extraits du texte et donc cette lecture permet une forme de vocalisation du texte. Donc là on est déjà dans une entrée de la matière qui permet de confronter aux textes et puis après les questions de compréhension et les recherches qu'ils font sur la téléphone, puisque moi j'utilise la téléphone comme un outil pédagogique pour chercher les mots, les mots qu'on comprend pas, le vocabulaire et cetera…Toute ça effectivement contribue à une meilleure compréhension, disons des questions que je pose à l'orale mais aussi, ben voilà, des réponses que les étudiants peuvent donner dans le cours. Donc il y a effectivement une association entre la matière écrite et l'orale telle que c'est organisé dans les questions que je pose et dans les réponses que les étudiants essaient de faire pour effectivement permettre une bonne, ouai, une bonne expression à l'orale sachant que ben le prof est là pour les corriger, corriger les difficultés et de prononciation, de corriger les difficultés d'expression ou de construction de phrases et cetera. Donc euh oui. Donc ça c'est effectivement spécifique à la première année. En deuxième année ils arrivent à plus ou moins, à s'exprimer de manière autonome mais bon il y a toujours des erreurs de langue qu'on corrige. Il y a toujours des erreurs de de contex— de vocabulaire aussi qu'on essaie de combler.

…[Pause]
T : Puis, je voulais aussi demander quand il s'agit de la production écrite, plutôt au niveau organisationnel, au niveau des sources utilisées est-ce que, mais c'est difficile à dire parce que vous n'êtes pas étudiant, vous êtes prof, donc c'est difficile à voir, mais est-ce que vous trouvez que vos étudiants savent comment rechercher des ressources quand ils arrivent en première année ou euh euh, il y a … Je sais pas si c'est clair ce que je veux demander… Donc ils savent comment associer leurs savoirs aux anciens savoirs, ils savent comment faire des recherches, ils savent comment utiliser les ressources disponibles à la bibliothèque ou à l'internet, ils savent comment bibliographier [hésitation]…
L : Oui, bibliographier. Je comprends. Ouai. Alors, c'est pas évident. C'est vraiment pas évident. Alors en première année il y a des recherches hein. On fait, alors surtout dans ce cours de littérature initiation aux littératures au deuxième semestre, ils ont lu les extraits de textes sur lesquels il y a des questions à répondre donc c'est vraiment tout court. En deuxième année, quand je propose des cours basés sur des nouvelles, *short stories*, là effectivement, moi-même dans mes PowerPoint et tout ça, je donne une bibliographie pour que les étudiants intéressaient aller chercher plus loin sur internet ou à la bibliothèque. En troisième année, c'est la même chose. Honours, la même chose. Mes cours sont fait de manière ce que les étudiants puissent aller chercher une bibliographie complémentaire dans les sites de ressources. Bibliothèque, ou en ligne. Sauf que, effectivement étant donné qu'on parlait de la culture du travail au début c'est difficile parce que, beaucoup d'étudiants… Alors je me demande si c'est juste lié au français ou à littérature, à l'apprentissage de la littérature en français ou c'est lié aussi disons à la manière dont ils abordent les autres matières. J'ai l'impression que les étudiants ont du mal à organiser une bibliographie ou à utiliser des ressources bibliographiques de manière efficace. Ça c'est une impression que j'ai. Alors, c'est une impression que j'ai surtout en deuxième année, en troisième année, en Honours on se rend compte que voilà, les étudiants sont un peu plus matures, donc ils font plus de recherches bibliographiques et ils arrivent à restituer une bibliographie à la fin de leurs dissertations et cetera. Mais puisque je lis tout et je lis aussi des bibliographies je suis toujours un peu déçu parce que les bibliographies qui sont mentionnées à la fin donc, des dissertations, ne sont pas toujours très avancées. C'est peut-être le premier site sur lequel on tombe sur Google ou voilà un article qui est… que l'on retrouve en deux secondes sur Google comme site. Il n'y a pas nécessairement une recherche très fouillée sur internet ou en bibliothèque qui mentionne des textes importants, des textes intéressants pour nourrir la réflexion de l'étudiant. Donc jusqu'ici, de manière générale, bon, je vois que plus qu'on avance, dans les années d'étude, plus on est capable de faire des recherches bibliographiques profondes mais ça reste assez [inaudible 51 :11], ce n'est pas toujours, au niveau de ce que moi je peux attendre à l'université, par exemple.
T : Um, oui, c'est très intéressant ce que vous dites. Um, et puis, passons à la troisième partie de l'interview. Donc est-ce que vous pensez, uh… vous avez mentionné qu'il y a des enjeux ou des défis dans l'apprentissage du vocabulaire, de la grammaire, de la conjugaison et la structure syntaxique… Mais est-ce que vous enseignez de façon explicite des stratégies pour combler ces difficultés-là ou ces plutôt aux étudiants à rechercher leurs propres stratégies d'apprentissage ?
L : Ah non non non ! Ces stratégies d'apprentissage sont enseignées ! Euh, en cours de langue en première année, en deuxième année et en troisième année aussi en fait hein. C'est des choses qui sont enseignées dans les cours de langue. Il y a toujours de toute façon avec les méthodes que l'on utilise voilà une partie liée à la compréhension, une partie liée à la langue, une partie liée à la civilisation. Donc dans la partie liée à la compréhension et à la grammaire voilà, *on enseigne les stratégies* d'apprentissage, d'acquisition en fait à la fois du vocabulaire disons, des structures syntaxiques. Je te parlais toute à l'heure de l'exemple de comprendre comment fonctionne une phrase, le fonctionnement d'une phrase. Déjà en première année c'est quelque chose en fait au deuxième semestre que j'ai déjà fait et que je fais tout le temps quand j'entre dans ces courts extraits de textes et textes aux tableau pour en fait expliquer aux étudiants le mode de fonctionnement d'une phrase. Donc les stratégies d'apprentissage sont enseignées depuis la première année hein. Et ça c'est valable jusqu'à la fin…
T : Oui, et est-ce que vous trouvez que vos étudiants retenez— [rire] retiennent pardon— la formation donnée, donc ils savent comment utiliser ces stratégies ou ils les utilisent de façon autonome.
L : Um. Alors, certains [respire] certains retiennent ces structures-là. Alors, encore une fois, ce que ça demande d'apprendre, pour apprendre une langue c'est quand même énorme en fait et même ceux qui reste en deuxième année, troisième année, Honours, quelque part, dû à différentes raisons peut-être au fait qu'ils ont différentes matières, les étudiants auront différentes matières, il y a pas que le français, il y a quelques-uns qui ont du mal

quelque part à se concentrer sur euh, disons, à consacrer beaucoup du temps au français en tout cas beaucoup de temps, beaucoup plus de temps à ce qu'ils font et du coup en fait j'ai l'impression que en fait, certains ne retiennent pas forcément tout parce que voilà ils ont pas le temps de pratiquer suffisamment ces stratégies là en cours et en dehors des cours pour pouvoir les maîtriser. C'est ce que ça demande en fait est une pratique régulière et assidue de la langue pour maîtriser les stratégies linguistiques. Mais quand on a que quelques cours par semaine et que à l'extérieure on se met à parler l'anglais tout le temps on oublie. On a du mal, on oublie. Donc je vois, oui, des difficultés et des lacunes qui sont là, qui sont permanents jusqu'en troisième année et même en Honours. Quand tu lis tu dis, non en fait, l'étudiant devrait déjà maîtriser ça, quand on lit une phrase ou quand on l'écoute à l'orale. Mais voilà, globalement, ça fonctionne quand même mais il y a des stratégies d'apprentissage qui devrait être affinées pour avoir une bonne maîtrise de la langue. Mais voilà le contexte des études, on en a déjà parlé, c'est un contexte qui n'est pas forcément propice à… en tout cas qui n'est pas évident pour les étudiants pour se consacrer pleinement au français pour maîtriser ces stratégies d'apprentissage.

T : Oui, oui. Um. Puis, je pense qu'on a parlé des stratégies cognitives – les techniques de mémorisation, les techniques d'analyse, tout ça, mais quand il s'agit des stratégies d'apprentissage socio-affectives, c'est-à-dire, les techniques de respiration, poser les questions — les demandes d'aide— je pense que vous avez déjà répondu à ça [rire] beaucoup d'étudiants demande de l'aide et les stratégies métacognitives la planification, l'organisation de la complétion du travail, le rétroplanning ou l'échafaudage…donc ils sont enseignés les stratégies cognitives mais est-ce qu'ils sont aussi enseignés les stratégies métacognitives et socio-affectives ?

L : Um alors, les stratégies métacognitives sont alors, tout dépend alors, dans mes cours en particulier qu'est-ce que je peux dire là-dessus. Um ben, la métacognition c'est, en fait, il consiste à voir un recul et une prise de conscience de ses propres processus d'apprentissage et ça, c'est beaucoup moins évident en première année évidemment puisque là ils sont, pour toutes les raisons que j'ai exposé toute à l'heure en fait dans une découverte de la langue et de toute façon le matériel qu'on leur propose ne requiert pas autant d'investissement intellectuel ce qu'on leur demande c'est de lire un texte, de le comprendre, d'emmagasiner des informations, par exemple, le vocabulaire et euh voilà, un fonctionnement minimal de la grammaire et de la syntaxe pour comprendre les phrases pour pouvoir répondre aux questions. Euh, les processus métacognitifs en deuxième année et en troisième année, c'est là qu'ils sont importants, notamment quand on met les étudiants en groupe et qu'on essaie, disons, de leur faire prendre conscience de la dimension social de l'apprentissage parce que là du coup quand il y a un travail de groupe il y a toujours un moment ou en apprenant les uns des autres de ses camarades il y a une prise de recul qui peut se mettre en place et il y a aussi la capacité quand on est confronté à ses camarades de comprendre qu'on n'a pas forcément les mêmes processus de compréhension de la matière, et c'est là que la métacognition entre en jeu puisqu'il s'agit tout simplement de prendre conscience de ses propres d'apprentissage et de compréhension de la langue. Et alors, c'est pas quelque chose qui est enseignée de manière active. Je ne parle pas de métacognition dans mes cours. J'ai fait de la pédagogie au [nom de pays] pendant deux ans, donc ça fait partie de mes méthodes d'enseignement, mais ça se met en place dans les travaux de groupe en particulier, pour que les étudiants puissent tout simplement prendre conscience de leurs processus d'apprentissage et s'autoréguler. L'autorégulation, en fait, elle vient dans le travail de groupe et dans les échanges entre les étudiants. Là qu'on se rend compte de ce qu'on a appris, de ce qu'on n'a pas compris, des tu vois, des mécanismes de notre propre compréhension qui sont différents des celles des autres, et c'est un moyen très très efficace pour apprendre, en fait, une langue. Alors, pour terminer sur la métacognition, là je vois tu poses la question parce que tu fais un travail de maîtrise sur la question mais ce sont des choses qui ne sont pas explicitées dans les cours de langues ou dans les cours de littérature parce que c'est pas le lieu. Le lieu de la métacognition, c'est dans la pédagogie et donc là effectivement c'est aux professeurs dans ses planifications de mettre en place, ces stratégies-là.

T : Oui.

L : Et pas forcément, tu vois, tu vois ce que je veux dire ?

T : Je pense que oui, c'est dans les tâches d'autoévaluation que vous donnez aux étudiants, de poser les questions qui font que les étudiants se rendent compte de ce qu'ils font dans leurs propres processus d'apprentissage.

L : Mhmm, oui, donc ça, ça vient dans les échanges et dans les discussions quand il s'agit des cours de littérature puisque, bon tu as déjà suivi un cours de littérature avec moi en fait ?

T : Oui oui.

[…]

L : Donc quand on discute effectivement sur des sujets liés à la migration ou à des textes que j'ai enseigné, dans les échanges et dans les questions dans mes cours, ils ont un espace pour les étudiants pour… de se rendre compte de ce qu'il a compris, de ce qu'il n'a pas compris et la manière dont il comprend les choses tout simplement. Et donc, la métacognition, elle est active dans les cours, et elle est active dans les questions et dans la manière dont on discute. Je pense que c'est quelque chose qui est intégrée dans les cours de littérature et qui en fait devrait permettre aux étudiants d'acquérir cette compétence. C'est quand même très très important de pouvoir comprendre comment on apprend. Comprendre comment on apprend et comprendre comment est-ce qu'on comprend les choses.
T : Mhmm, oui. Euh, donc, finalement. Je me demandais si, mais je pense que vous avez déjà répondu à toutes mes questions…
L : J'ai déjà répondu à toutes les questions parce que je fais des réponses longues [rire].
T : Oui [rire]. Pensez-vous qu'il y a, et je suis, je pense que je suis déjà assez tard pour ça parce qu'ils ont déjà lancé 'Gateway to Success' mais um, pensez-vous qu'il y a un besoin dans le programme actuel de français pour l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage, donc, dans les ateliers, et quel part d'importance accordiez-vous à ce type de cours ?
L : Euh des cours, alors est-ce que tu peux reformuler ta question s'il te plaît ?
T : Oui, donc euh, est-ce que vous pensez qu'il y a un besoin ou de la place pour des ateliers de stratégies d'apprentissage, donc, c'est-à-dire un samedi chaque mois ou chaque bloc on enseigne aux comment apprendre une langue comment s'organiser comment faire des recherches.
L : Mhmm, okay, oui je pense que c'est nécessaire en fait.C'est des choses qui sont intégrées et dont j'ai déjà parlé avec mes collègues depuis je suis arrivé et bon qui qui sont intégrées dans les cours, bon, de manière assez ponctuelle hein. Donc quand les étudiants viennent nous voir à la fin du cours et qu'on leur dit, qu'on leur donne des stratégies pour euh pour apprendre, voilà acquérir un peu de vocabulaire, maîtriser un peu plus la grammaire et les conjugaisons, apprendre les conjugaisons, voilà. Par contre, la conjugaison, il y a une seule stratégie, hein, c'est mémoriser la conjugaison, tu vois ?
T : [rire] Oui.
L : Voilà. Donc, mais il y a d'autres stratégies d'apprentissage qui sont le 'listening comprehension' et que l'écoute active ou même passive, l'exposition à la langue qui permet d'acquérir de manière active ou passive la langue, on s'habitue à entendre la langue, tu vois ? ce qui peut se faire par l'écoute des podcasts de radio, ou des chaînes de Youtube dédiées à l'apprentissage des langues, le visionnage des films avec des sous-titres, etc. etc. etc…
T : Oui.
L : Euh, tout ça est dit aux étudiants en cours en marges des cours ou quand ils viennent nous parler au bureau etc. mais de manière assez épisodique et ponctuelle. Je pense qu'il y a un besoin effectivement, donc par rapport à ça il y a aussi une place, il devrait y avoir une place pour les stratégies d'apprentissage, et c'est peut-être quelque chose qui peut être mise en place dès la première année qu'ils ont un moment au début du cours où toutes ces choses sont formalisées et donc, disons, proposées aux étudiants dans un créneau qui est un créneau fixe, qui fait partie du calendrier des cours et du calendrier des blocs.
La grande difficulté là, c'est qu'on a des blocs de sept semaines qui sont déjà organisés de manière assez rigide *so it's*, c'est compliqué de modifier ça et de dire aux étudiants 'Okay now, tous les samedis vous venez pour apprendre les stratégies d'apprentissage'. En fait, on n'a pas un espace pour ça parce que on a un [inaudible 1 :06 :39] d'unité d'heures de cours pour la langue et pour la littérature et cetera. Mais, disons de manière théorique, et dans l'absolue, il y a un besoin et une place pour les stratégies d'apprentissage du français, à partir même de la première année et qu'on devrait poursuivre même en deuxième année. En troisième année je pense que ça ne sera plus nécessaire parce que les étudiants auront déjà compris s'ils ont suivis les cours là comment est-ce qu'il faut faire pour, disons, développer en soi, ses stratégies d'apprentissage, puisque ça ce sont les stratégies en définitive d'autonomisation. Au début il y a un [inaudible 1 :07 :26] mais tout le reste, tout ce que j'ai décrit et des exemples que je t'ai donné— comment s'exposer à la langue, *listening comprehension*— tout ça, ça devient quelque chose que l'étudiant doit travailler tout seul, en marge des cours. Il y a des cours etc. mais au-delà des cours, quand on est à la maison, il faut aussi mettre en place ces stratégies-là pour augmen— disons, améliorer son niveau en fait. Donc, euh, oui, besoin et place. On a un besoin et des places pour ça. Il y a maintenant

le défi administrative de réorganiser le calendrier pour intégrer une heure pour les stratégies d'apprentissage en première année et en deuxième année.
T : Oui mais c'est difficile parce que il n'y a guère le temps pour enseigner le contenu du cours…mais euh… c'est difficile.
L : Oui, Mais alors, disons il y a toujours un moyen de trouver des solutions hein. Moi je suis un partisan de ce qu'on appelle la philosophie, le paradigme esthétique, donc il y a toujours des moyens pour utiliser sa créativité disons pour résoudre les problèmes, tu vois, plutôt que de dire 'il y a pas de solution'. Il y a toujours des solutions. Alors on a effectivement cette difficulté qui consiste à dire que les blocs sont courts et qu'on a pas vraiment du temps pour intégrer une heure pour les stratégies d'apprentissage mais la solution en fait, une solution auquel je pense, ce serait de développer un cours, en ligne un cours, ou du contenu qui serait disponible aux étudiants par internet, disons, qu'on mettrait à la disposition des étudiants à travers *Ulwazi*[42] par exemple. Il n'a pas besoin d'être forcément physiquement en présence avec eux pour faire des ateliers et si ces ateliers ne sont pas possibles pour des raisons de temps on peut toujours en fait, développer un contenu en fait assez intuitive et assez interactif qui permettra aux étudiants de – entre eux – d'utiliser ces méthodes, ces stratégies d'apprentissage donc ça c'est quelque chose qui est envisageable en fait, et qui est intéressant d'ailleurs aussi parce que je pense que notre stagiaire qui va arriver, la stagiaire qui va arriver, fin février, bientôt, um, de France, elle pourrait développer en fait du contenu qu'elle mettrait à la disposition des étudiants autour des stratégies d'apprentissage, comment apprendre une langue avec les proches mais aussi à la maison, quand on est tout seul et, ou quand on est avec ses amis. Et il y a rien qui empêche les étudiants de former les petits groupes et en marges des cours de travailler en autonomie, voilà, d'écouter des podcasts et de se poser des questions entre eux, de regarder un film et de puis se dire entre eux tu vois, tout le monde regarde Netflix, pourquoi pas regarder un film, un film assez simple, assez facile en anglais mais avec des sous-titres en français et puis discuter de ce film et se poser des questions euh, entre eux. Ça c'est des choses que les étudiants peuvent faire en autonomie en marge des cours.
Après il faut de la volonté, il faut aussi une motivation pour ça. En générale tu vois, c'est pas évident en fait. On préfère voir un bon film en anglais et puis manger des popcorns et boire du coca-cola, comme ça [inaudible 1 :11 :26] c'est voilà. Mais, voilà, c'est une question intéressant en tout cas.
T : Et puis, est-ce que vous avez des commentaires finaux [hésitation]
L : Oui finaux en fait [hochement] c'est parc—
T : J'ai jamais utilisé ce mot [rire].
L : On l'utilise jamais. C'est ça le truc puisque. La palette des mots qu'on utilise en français est très réduite. Donc ça c'est un phénomène linguistique qui est assez intéressant. Même si on a beaucoup de vocabulaire, il y a énormément de mots qu'on n'utilise pas dans la vie de tous les jours et là, des accords comme ça, final – finaux, ça ne… on dit jamais finaux euh mais c'est ça qu'on doit dire en fait, donc des commentaires finaux. [rire]
Uh, uh… Alors, par rapport à tout ce qu'on a dit ? Euh, ben je pense que l'un des enjeux majeurs qu'on a, nous au département de français, c'est la question d'autonomie des étudiants dont on a déjà parlé pour … avec toutes les problématiques qui sont liées autour, de l'autonomisation et de voilà, du développement de disons des capacités, des stratégies d'apprentissage à l'université, et je pense que ce serait une très bonne chose en fait, à partir de la première année, on le fait déjà hein, mais il faudrait le formaliser un peu plus pour que les étudiants, quand ils arrivent en première année, se rendent compte de ce que ça requiert d'apprendre une langue et les enjeux de l'apprentissage d'une langue, surtout de l'apprentissage du français. Donc il faudrait insister sur ces choses-là, ces stratégies d'apprentissage qui au final permettront aux étudiants d'être plus autonomes. Il y a ça. Alors en marée de cela, simplement dire que peut-être les étudiants ne savent pas, et peut-être il faudrait leur rappeler, pas tous hein, certains étudiants ont du mal à voir qu'il y a une différence entre l'école secondaire et l'université. L'université c'est un parcours individuel même si les lecteurs sont là, les profs sont là pour leur proposer le contenu le parcours universitaire, il est un parcours individuel et il est important que les étudiants en fait se disent en venant à l'université hein, ils rentrent, *it's a journey*, c'est une nouvelle aventure intellectuelle, une aventure d'individuation en fait où on devient adulte en apprenant une langue mais on devient adulte aussi en fait en développant en fait une forme d'autonomie dans la compréhension du monde dans lequel on est à travers les matières que l'on étudie, les matières qu'on étudie sont des matières intéressantes comme elles nous donnent des notes et elles nous donnent des compétences dans ces matières là mais dans l'absolue ce dont il s'agit, en tout cas

[42] Le platforme virtuel de Wits.

pour ceux qui nous concerne, c'est de faire des étudiants des citoyens capables exerçant un esprit critique et de compréhension du monde dans sa complexité et c'est pour ça qu'avant on parlait des humanités. Quand on parlait des humanités dans les sciences humaines, et surtout en français aussi le parcours en littérature pendant longtemps a été appelé 'les humanités' c'est ce qu'il s'agit de développer l'humain. Développer l'humain. L'être humain. Donc développer l'humain, c'est quoi ? Développer sa capacité d'exercice de sa critique, de sa capacité de réflexion et de critiques des phénomènes de ce qui entoure et de développer une sorte d'intelligence du monde et de complicité par rapport au monde. Ça, c'est important dans l'absolue de faire comprendre aux étudiants, qu'il ne s'agit juste d'un parcours universitaire pour avoir des notes et passer pour avoir son bachelor's et sa maîtrise. Ce qui est important dans le parcours universitaire au-delà de la question linguistique, c'est aussi de développer une capacité d'autonomie qui va faire de nous, citoyens autonomes pour que après quand tu vas aller en France, comme ça a été ton cas, là tu peux vivre de manière autonome et si tu vas ailleurs, aux États-Unis, ou au Sénégal, ailleurs pour des raisons professionnelles, toi Toni, ton parcours universitaire t'a permis de devenir une femme autonome qui est capable de réfléchir, de prendre des décisions, de comprendre le monde dans lequel tu es et puis de vivre en tant que citoyenne et en tant que personne dans ce monde , vivre dans le monde. L'université permet d'être autonome pour pouvoir vivre dans le monde tout simplement. Ça je pense qu'il faut qu'on arrive à faire comprendre aux étudiants pour qu'ils sortent de cet assistanat et qu'ils demandent de la part des profs de leur toujours tenir la main pour tous leur donner en fait. Non, ce n'est pas ça. L'université est un parcours d'autonomie et d'individuation.

T : Et l'apprentissage, il n'est jamais fini, donc il vaut pas la peine de la considérer comme une corvée parce que– –

L : Oui, ben oui.

T : Si c'est le cas on va jamais réjouir de la vie parce qu'on n'arrête jamais d'apprendre les choses de [inaudible].

L : Oui oui, c'est clair et donc pour terminer là-dessus, bon pour ce qui concerne notre département, je suis très content qu'on ait un assistanat[43] parce que l'assistanat ça permet véritablement d'acquérir vraiment ça, tu vois, de permettre aux étudiants de devenir autonome parce qu'ils vont en France… donc toi tu as déjà fait ça, tu étais en France et tu es rentrée récemment. Est-ce que tu es rentrée en Afrique du Sud ?

T : Oui oui oui, je suis actuellement en Afrique du Sud, je travaille comme tutrice et je fais mes études à mi-temps, travail à mi-temps, études à mi-temps mais je ne suis pas sûre ce que je vais faire après.

L : Oui oui oui, mais tu peux y réfléchir après. Voilà … [la conversation rentre dans le cadre des conseils personnels concernant les études supérieures…] L'université permet ça, au-delà des questions linguistiques, des matières à apprendre… ça permet juste de pouvoir vivre, d'être adulte, de devenir adulte et de pouvoir vivre dans le monde.

T : Oui oui, ces questions de motivation, d'autonomisation m'intéressent beaucoup. J'aime voir comment les gens apprennent à apprendre particulièrement comment ils apprennent à s'autoréguler et particulièrement dans un contexte comme le nôtre en Afrique du Sud. C'est très très hétérogène, il y a bien d'étudiants qui ont dejà eu l'opportunité de s'autonomiser au lycée, mais il y a d'autres qui n'ont pas eu les mêmes opportunités et puis il y a les défis socio-économiques comme vous venez de dire et c'est pourquoi il faut vraiment préparer les étudiants à l'université mais on ne peut pas le faire avant l'université parce que s'ils viennent des écoles comme ça le problème c'est déjà là il faut le faire maintenant.

L : Oui effectivement c'est ça. Quand ils arrivent à l'université il faut les prendre tels qu'ils sont et c'est là où il faut trouver une place pour les stratégies d'apprentissage, effectivement. Donc, tout ce qui est question de processus cognitif et processus métacognitif, ça c'est des choses qui doivent être enseignées d'une certaine façon hein. Il faut qu'on trouve un moyen de l'enseigner. Alors, je pense que beaucoup de profs enseignent, mais l'intègrent dans leurs stratégies d'enseignement dans les stratégies pédagogiques et il faudrait juste peut-être insister davantage là-dessus et donner les outils aux étudiants pour comprendre comment est-ce qu'ils comprennent comment est-ce qu'ils apprennent et pouvoir s'autoréguler en fonctionne de ce qu'ils comprennent ou de ce qu'ils ne comprennent pas donc quand on comprend une chose, pourquoi est-ce qu'on le comprend de cette façon-là ? Quand on ne comprend pas pourquoi est-ce qu'on le comprend pas, et quelles sont les stratégies que l'on peut mettre en place pour comprendre et avoir une meilleure compréhension de ce que l'on apprend. Donc toute ça elle nécessite d'être enseignée de manière un peu plus formelle. [La clôture de l'interview 1 :23 :20]

[43] Le programme d'enseigner en France.

Transcriptions 1 : Interviews des étudiants

2.1. First year interview #1 31 March 2022

Corresponds with student 2* on SILL

[Informed consent process]

Q: What was your background in French before starting at Wits and why did you choose to learn French.

A: So I don't have any background in French whatsoever and then I'm a law student so as law students we're required to take two electives in the year so then I took French and then I'm going to take Philosophy in the second semester. I decided to take French because I wanted to learn a different language, a foreign language and I thought it would be a good thing because in grade 10, I went to Spain as part of like a school of [… audio muffled…]

So as I was saying, I decided to take French simply out of interest of wanting to learn a different – foreign – language.

Q: So you had to take an elective for law but it didn't have to be a language?

A: It didn't have to be a language, no.

Q: Okay so it was simply out of your interest. And what did you know about French before starting?

A: I basically didn't know anything.

Q: Had you ever tried to learn a foreign language before learning French?

A: Yeah, I did. In grade 10 I went to Spain as part of a student exchange programme and then I tried to learn Spanish. And then I was like, "Let me try another different language".

Q: Alright, now we're moving on to questions based on your survey. So, I noticed that for a lot of these strategies, you said "never or almost never true of me", so I'm just going to take you through some of those strategy statements and I'd like you to explain why you said that you never use these strategies. When you said "I think of relationships between what I already know and new things I learn in French" you said "never or almost never true of me". Why would you say that is?

[Interviewee did not hear the statement, so I shared the screen with the interviewee]

A: I think I said it because, so going into this I was like, "Okay this is a new thing" so I didn't really try to like associate what I know with whatever it is that I was gonna do [inaudible] Some of what I know may not necessarily be what there is in this new thing, I don't know if that makes sense? So I try to keep the things separate.

Q: Okay, and then you said that you don't "connect the sound of a new French word and an image or picture of the word to help remember the word", why don't you do that and how do you remember new French words?

A: I think just by repetition, that's how I remember. I don't necessarily connect the two. I don't know… maybe it's just out of laziness but I just learn through repetition.

Q: Okay, and when you say repetition, do you mean speaking the word out loud, do you mean–

A: Yeah, saying the word out loud over and over again.

Q: Okay, so you don't use flashcards either. Is that because you are unfamiliar with the concept or is that just because you don't really like to use them?

A: Yeah, flashcards never… never worked for me.

Q: Okay, then you also said that you don't really try to practise the sounds of French. Why is that do you think? Or do you think it's even true?

A: I think it's time maybe, because the only time I do it really is on the day we have French or the day before. And then other than that I'm just like occupied with other stuff, so with that it's like a time management thing.

Q: Time management?

A: Yeah.

Q: Okay, and then I also see that you said. You also said, "almost never true of me" to starting conversations in French. Why, why do you think that is?

A: I mean, cause, I don't want to. I think it's because, well first of all, I don't know if the person I'm going to talk to understands, and also like I might be saying the wrong thing – I'm thinking I'm saying the right thing but I'm saying the wrong thing– so yeah… That's all.

Q: Okay, so would you say that it's more to do with your confidence level in speaking French than to do with your desire to learn?

A: Yeah, it's … Yeah it's a confidence thing. 'Cause I really want to be confident in my knowledge of French and my ability to speak French [muffled] for all. I want to engage more in the language, with the language.

Q: Then there's quite a few strategies here as well, that I noticed, that you said you never used, so… "reading for pleasure in French", have you just not tried to read, or do you just not feel that your ability is there?
A: Yeah, I haven't tried to read, cause again, our classes are like beginner beginner's level and we're doing like things, we're starting with like basics so it's very hard to– I wouldn't say I'm ready to now go read some passage in French.
Q: Okay… And then you said that you don't look for words that are similar in your own language to new words in French, […] Why is that?
A: Again, I think it's just a thing of– Well first of all I don't know if there are– I haven't been able to recognise that there are similar words in my own language to words in French. And also– It's also me again trying to separate what I know from what I'm trying to learn. Cause I think it just makes it easier for me, whenever learning anything– I try to– so that I can take in all the content of what I'm learning and not– I don't know if that makes sense?
Q: Yes it does, I understand where you're coming from […]. So if you don't mind me asking, what is your first language and what is your home language and are you learning French through an intermediary language.
A: My home language is Setswana and then obviously my learning language is English. And then– Yeah I guess. Our French teacher, she um teaches us French and explains in English so I guess it would be like, what is it? Inter–
Q: Intermediary.
A: Yeah.
Q: Okay and did you go to school in English? Would you say that you are fully bilingual?
A: Yeah I would.
Q: Okay so it's not like it's a *problem* that you're learning French in English? – is what I'm trying to get at.
A: No it's not, it actually makes it easier.
Q: Okay, and have you noticed any similarities between French words and English words?
A: Um…Yeah. Some, um, with regards to like spelling, some French words are really close to the spelling of some English words. There's like instances where there's a difference in like pronunciation– and obviously pronunciation is the, the biggest difference. But yeah. There is, there is some similarities between words in French and some words in English. And I don't know if this is true but I think, I read somewhere or something that like, some words in English come from French or something like that, I'm not sure…
Q: Yeah, that's true. 30 percent of English words are French.
A: Yeah.
Q: [laughs] That makes French so much easier, you already know 30 percent… Um, alright, then you said also "to understand unfamiliar French words, I make guesses" you said "never or almost never true of me", why is that do you think?
A: I don't want to make a guess and be wrong.
Q: Pardon me?
A: I'm saying, I don't want to make a guess and then find out that I'm wrong.
Q: Okay, okay… Then I also see here that you said that you don't try to make up new words if you don't know the right ones in French, why is that?
A: [inaudible] I don't think I really understood this one. Was it saying like making up new words in French, or it could be any other language…?
Q: Oh no! So let's say, you're trying to find the word for… Um… So it would have to… So let's say it's a word in um… You're trying to look for a word in French and you know that more formal language in English originates in French, so instead of … Okay so you don't know the word for "begin" hmm… but you know that the formal word for "begin" in English is commence so maybe the French word is "commence". Okay… "commencer"? Or something like that so you would 'Frenchicise' one of the words that you already know and make a guess. Or make up a new word.
A: Yeah I don't think I do that. Again because, I don't, I don't wanna be wrong I guess.
Q: Okay, alright. Then on the flip side, these are the strategies that you use the most. So you said that, you almost always notice your mistakes in French and use that information to help you do better. So why do you think that that's a 'most used' strategy?

A: Cause, yeah. Cause it makes me better. Cause if I know that 'this is not how you say it' obviously or 'this is not how you write it' and I make sure that the next time I do it… Cause I don't know if it makes me get better… It's the most efficient way to get to learn.
Q: And you also said that try to find out how to be a better learner of French, why is that and what have you found in your searches?
A: So what I've found is… I've gotten into watching some shows in French and also listening to some music in French, so that I'm used to the words and the pronunciation etc.
Q: Okay so watching TV shows and listening to music?
A: Yeah.
Q: Alright. You also said that you think about your learning progress in French.
A: Yeah…
Q: How do you think you've progressed and what are your goals do you think?
A: I think from not knowing any French, I could do better but where I am, I'm satisfied with where I am. Because I hadn't taken French at school or even outside of school, it wasn't something that [inaudible] Let me try and learn French. So then when I saw this at the university, I was like let me check this out and see how it goes.
Q: You also said that you try to relax whenever you feel afraid of using French. Why is that and how do you– what kind of techniques do you use to try and relax?
A: So in class, I have this one classmate, friend whatever. So mostly what we will do is that, our teacher will be like… she will have us do something and then mostly, we will have to interact. So, when interacting with her, in the certain activities that we have to do, cause I'll be very, like I'll be very anxious to speak or do whatever it is that we were supposed to do but she'll let me know that "it's fine, I'm also learning, we're both learning so don't think too much about it". So I guess she's like my, she calms me down.
Q: Ja, that makes sense– having a shared experience with someone where you're both in a position of vulnerability. Learning a second language or a foreign language can be quite daunting, because you're afraid to make a mistake or say something that's incorrect. So it's very helpful to have a social strategy where you ask someone for help or speaking to that other person allows you to have a shared experience of um… calm.
Okay that's interesting. You also said that you don't ever give yourself a reward or a treat if you do well in French. Why is that?
A: I don't know. Cause it's just something I have to do so I don't see the need to like now reward myself. Cause for me it's like I took this thing so I have to at least make sure that I do well. Yeah maybe I'll reward myself at the end of this semester. I don't know but for now it's just, I'm learning, because I am supposed to that I'm like… and then we'll see the rewards at the end. The reward will be that I now know some French.
Q: I also see that you said you don't talk to anyone else about how you feel when you're learning French. Can you tell me a little bit about why that is, or what you understood the question– the statement to mean?
A: Yeah I think I didn't answer that [laughs] correctly. Cause I mean like I do [inaudible]
Q: Excuse me, could you please repeat what you just said?
A: Oh I'm saying that I don't think I answered that question correctly, cause like I said there's a classmate that sits behind me and we have like a shared experience of like difficulty in learning the language so…
Q: Okay, so it's not anyone outside of class but it's someone in your class. Okay but that makes sense.
I suppose you do practice your French with other students, just not in your own time?
A: Yeah.
Q: Onto technology assisted language learning strategies. So I noticed that you use very few technology assisted language learning strategies and I'd like to know the reason for that. Is there a reason why you don't really use the computer so much in your learning?
A: Um. Okay, I don't necessarily use the computer but on my phone I have, I had an app, a French language app, but then I deleted it cause I had to subscribe and that wasn't money I had, so I left the…
Q: Okay, so it was a– it was purely a resource issue?
A: Yeah, yeah.
Q: So do you have access to a computer at home?
A: Yes I do.
Q: So I noticed that you said you don't use games to train your grammar skills, […] what did you understand by that question– statement?

A: I understood it as like a game in French, a game online.
Q: Alright, so then you also said that you don't search grammar points online to better understand them. Why is that?
A: I think it's just me relying a lot on the teacher. Like I said, we're doing things step by step. I don't think there's been a situation where I've been required to like need help with grammar. In most situations we would have already covered that in class with our teacher.
Q: Then, I noticed here that you said that […] Are there any strategies in this questionnaire, well… are there any strategies outside of this questionnaire where you feel like you used and you wished that it had been in the questionnaire.
A: Well… I'm not sure. I don't remember if the strategy of watching TV shows or music in French. Well yeah that should, that should be—
Q: Well TV shows was here and you checked no but you did say now that you do watch TV shows and short videos in French and then also you said music and music wasn't in there so, yeah.
And then I just wanna go quickly through your language learning beliefs before I speak to you specifically about your own techniques and … So I noticed you said that… So this section of the survey asked a question… is based on the self-efficacy or the competency scale from the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, and I noticed that you said, you checked three for "I'm certain I can understand the most difficult material presented in the readings for this course". Why did you say only three?
A: I think it's cause, again, this is a new thing that I'm learning and a new language. So it's like I don't expect to. Cause again it's a beginners' class, so I don't expect to like fully understand the course material. Unless of course it is taught to us then yes. But I don't think I could just, like by me just going through it alone I don't think I could, yeah, understand well.
Q: Okay, that makes a lot of sense. I noticed also that you said you "might" continue French studies. What would motivate you to continue your French studies after this year?
A: After th– ah… It would be interest– So here's the thing right, like I don't– for me I think even now, now that I'm realising– like I don't, what – going into this I thought most of it would be like um like learning how to speak French as opposed to like. Cause the course is very like in depth. We have like, a cultural course in the course, and there's like– it's very in depth. There's language stuff that we're learning. So when going into this I didn't expect that it was going to be so much of this, I thought at the very least it was going to be just like learning how to speak. So I think for me to continue… I'm not saying that that's not what we're doing but… for me to continue that would be the reason – me wanting to know how to speak French and not necessarily like the very in depth grammar you know, all of that.
Q: Okay so do you feel that those concepts are unrelated?
A: Not that they're unrelated but I just— I thought that we would… It would be more like oral learning as opposed to like um writing: language, structure, grammar… all of those things.
Q: Okay…
A: I thought it would be more practical than theoretical, but it is a bit of both.
Q: Okay, so what would you say your attitude is in general towards, now I'm moving on to the external questions, your attitude is in general towards your French studies and your university studies? If you could compare the way you see this subject to you your other subjects?
A: I guess already like I said, it's an elective, and then obviously I have my main, my main subjects. So for me…Okay in comparison, I spend more time with my main subject content in the class and outside of the class than I do with French so French is mostly inside the class. There's barely an occasion where I spend time with French content outside of the French classroom.
Q: And do you feel like you were prepared to learn French before you came to university or that you kind of know how to learn the language or—?
A: No. I don't think so. I don't think I had prepared myself to. Cause initially I thought I was going to take Spanish but then it clashed with my main subject so I was like okay let me try out French. So it was almost like an in the moment kind of thing.
Q: So do you feel like you kind of know how to study for this subject?
A: Yeah. In the aspect of— I think I learn the best through repetition of whatever it is I do. So I think that's that's– – And also engaging with my particular classmate [inaudible]

Q: Yeah?
A: I'm saying I think that's what I've found to be an effective strategy to use.
Q: And do you think that there's a place in the French curriculum for a 'learning how to learn' module, so… or … explicit courses on strategies, so various ways that you can learn the language and certain concepts. Do you think that there's a place for that and what do you think would be the priority, if there is?
A: Yeah I think there is. I think with anything educational, there is certain like, a section in that where it is expressed like how you can learn whatever it is that you're learning. And I think maybe that's what should have been— because it's a beginner class I think that should have been prioritised and it is that like our teacher could have like, really like "Okay guys here are some strategies to like… for this course" or something like that. Cause I think we just got into it and now we're, we are learning but it would have been useful to have been told that okay "these are the certain things that you can use to help you learn better".
Q: Okay, ja that's interesting. So you don't feel like, do you feel like your lecturers show you during the classes how to learn certain concepts and is it obvious that they're teaching you strategies?
A: Hmm… Okay with what we've done so far there have been instances where… So the content that we're learning, like obviously the content itself has specific ways of… like specific to grammar there's… obviously there's rules as to 'okay when it's like this, this is what you use and this is what you do. So then in that aspect yes. But what I mean is like, some of these strategies that are on the questionnaire, I feel like maybe she should have let us know of it so like "Okay guys if this is not working in class then maybe try this out, this other strategy out".
Q: Okay that's interesting and, so then I just have a few questions left. […]. What do you say is probably the main cause in people getting disinterested in their French courses and dropping out, not attending classes, not participating in class… What do you think are the factors surrounding that?
A: So obviously the biggest thing is motivation and the sub-factors are like they probably feel like their confidence… like they're not getting anything right so like their confidence is dropping. […] With that, if you're always getting stuff wrong obviously your motivation and your attitude will change toward the thing. But also your time and your engagement with whatever it is that you're learning is a factor, so if you don't spend time with the work then you're not going to understand the work. So essentially, again your motivation will drop and then your interest in what it is that you're learning will subside so yeah.
Q: Okay and do you think that's anything that you've experienced, or your classmates have experienced so far during the French course?
A: Yeah, I think for me the confidence in like being able to grasp on the language quickly has affected me. And also, like the, cause obviously we're in a class setting and obviously there's people that are going to be better than you or whatever, so that also is a factor, that okay now these people they seem to be getting all of this but I'm now still stuck trying to understand it – very very basic stuff is …So then I get in turn affected in motivation towards it and…
Q: Okay and what do you do when you seem to be not getting the topic? What do you do? How do you overcome that?
A: I think, eish. I haven't really done… I haven't done anything. So like there's… I guess also the fact that I know there's like people that are also struggling like I am, that also kind of makes me complacent so I'm not the only one so let me not freak out…
A: Okay so you just try to calm yourself down, but you haven't found anything specific that you… Do you ask questions or do you try to–
Q: Yeah I do! When … In a specific moment of not understanding stuff… something that we're doing… at that specific moment I will get that…
A: Is there anything that you feel like you would like me to know as part of my research or anything that you think is interesting or really important?
A: Um… No, I don't… Yeah there's nothing, I don't think I have anything.
[…]
Q: My last question is what do you think is the impact of social media on your time, on your concentration, and on the way that you learn your subjects for university?
A: Um. Well my phone, generally is like a disturbance to me so I try to [laughs] whenever I study I try to um. Cause I stay at res, so I leave my room and I leave my phone in it and then go to the study room cause I know if I study in the same room that my phone is, then it's not gonna then it's not gonna work out. It never works out.

Q: Okay that's interesting that you, you've already found a technique to avoid that distraction. Do you think that that's a problem for a lot of your classmates?
A: Yeah I would think so yeah and most of my classmates, I think in general like… like any child, a person that is learning right now… phones are a big disturbance…
Q: Okay thanks, that's really interesting. I'm going to stop the rec—.

2.2. First year interview #2 01 April 2022

Corresponds with student 3* on SILL

[Informed consent process]

Q: Right, let's get right into it. The first part of the interview will be more catered towards your responses to the survey. So I'm going to ask you about the strategies that you said that you used least frequently and then I'll also ask you a few questions about your experiences learning French in the French department. But first of all I'd like to first find out, what is your background in French, is this the first year you're learning French and why did you […] choose French at university?

A: So it's not necessarily my first time being exposed to French because I went to a school in grade eight to ten where they did offer French but it was to foreign students that hadn't lived in the country before so through them I got the basics like "bonjour", how to greet –everything. And then I chose French now at uni because I want to learn another language because I've always been like, "I wanna learn French" like I've been telling myself, "I'm gonna learn French, I'm gonna learn French" and then I was like, "Na…" and then, so I was like "Let me just do it now". And also, in the future, I feel like it's going to benefit me in terms of the career path I'm hoping to take, like in the near near future, like having French as another language you speak is highly recommended and beneficial.

Q: Okay, if I may ask, what is that career path?

A: Oh um, working as a representative for South Africa in the United Nations.

Q: Okay, that's interesting.

A: Yeah.

Q: Alright thanks so much. Right, so now we're just going to go through the survey here. [Screen sharing to show the questionnaire to the interviewee]

Alright so I noticed that you said that you "never or almost never" use rhymes, use flash cards, or physically act out new French words. Can you explain a little bit about why you never use these strategies and what you do instead?

A: Um that never really worked out for me, it's almost, for me it's a whole like mental picture for myself. So if I can see the word and I can hear it in my head I'm like good but like making rhymes and flashcards haven't really helped me in the past in terms of like parrot learning and studying languages, it's just been a thing of committing it to memory like by myself and imagining it in my head, as a word, as a French word or whatever language I'm learning.

Q: Oh okay, so can you take me through the process of, if you're learning a foreign language, what would be the, would be the step by step process that you would use to remember a new word?

A: Um, so for me it's like constantly writing out the word, and like saying the pronunciation just keep on saying that. Or, if I don't say that word then I'll remember the word only if I see the English association with it a lot. So something like, "bonjour" like I already knew it in my head. Right now I'm saying the word "bonjour" but in my head I'm hearing— I'm seeing "hello", like if someone were to speak French to me and say "bonjour", I'd see "hello" and be like, "Oh that's hello". Yeah so, it's kind of weird in a way, so it'd be writing it down meaning that a lot of the times listening and saying it a lot and then it sticks to my head and then I just remember the thing.

Q: Okay, okay. And then I just wanted to ask you, so when you said that this is not your first time learning a foreign language, is this your first experience with a *foreign* language, as in a language from outside of South Africa?

A: Um, not really because, well, I don't necessarily say that I completely learned the languages but I tried to learn, I think it was Norwegian in like grade eight so I got exposed a little bit to that vocabulary and then I tried learning Korean so it's not necessarily my first time dealing with a foreign language like outside of South Africa.

Q: And then did you self-study those languages?

A: Yeah I self-studied.

Q: Ah okay, so I have so many questions to ask about that, did you use Youtube, or did you use – how did you go about that?

A: I would use apps like, um, Duolingo, um all the apps like within that sphere and then also, I'd look at like Youtube videos about people who – especially foreigners – I'd literally look specifically for foreigners to see what methods they were using to learn these particular languages, I'd see what they'd have to say about the, um, the grammatical structure of the language, um pronunciation, everything like that that goes in within the foreign language from a foreign perspective, so I'd look at their methods. Some people, a lot of the times, I found out that

a lot of them used flashcards and I don't really use flash cards, so I was like, "I'll just stick to writing things down". And then just like constant— also I used apps, and then I also familiarised myself with the entertainment within that particular language or culture, so if I was learning Korean, I'd familiarise myself with like Korean dramas, Korean movies, beccause that's how I'd learn. I'd look at the pronunciation, I'd just keep catching on the particular things that they say, they as native Korean speakers or Norwegian speakers, I'd just keep consuming that content. It would help me revise what I've been learning, as well as like in music and yeah.
Q: Okay, and do you find you do the same thing now with French?
A: Yeah, I think I'm starting to get to a point where it's like, "Okay let's start looking at more French things," like films. Even though when I was little I did like watch a few French films, even though I don't remember I just do remember that there was some French, that's my upbringing in France–French entertainment and then French music, I've listened to like a few French songs before that I still have on my phone, so like I'm starting to introduce that aspect or technique of learning back with French as well.
Q: Okay, ja I noticed that you said that you almost always try to talk like native French speakers. Can you tell me a little bit about that and why you do that?
A: [laughs] I think if I were to— like if I hear a French speaker and then I were to just say it the way I would normally speak with an English accent like the word it just wouldn't stick with my head. So I think associating the particular accent to the word as well as like the emphasis of like however they are [inaudible] emphasise, where they emphasise the words in the sentence, I just feel that helps me a lot better in terms of understanding the language and also learning how to communicate in French.
Q: Hmm okay.
A: I also think it's fun.
Q: Yeah.
A: [laughs]
Q: No that's interesting, ja. Okay, um I also noticed that, okay so you said that you usually, you never, or you almost never watch French language TV shows spoken in French or go to movies spoken in French. Can you tell me why, why that is?
A: I think it's just I haven't had the opportunity to be like, "Oh I wanna go watch a French movie". I think it's just a matter of, once I've just like "Lemme just watch a French movie" or ja just like a foreign movie and I choose just like French, I think that's when I'll start getting used to the content and also just finding a particular genre of movies, French speaking, spoken movies [laughs] narrated, ja, narrated, ja French movies that I like so I think it would be a thing of I'd start watching a lot more French content once I find the particular niche within French movies or shows that I particularly like.
Q: Okay, you also said that you never or almost never read for pleasure in French. Could you explain why that is?
A: Um, I think it's because in the past, like having read for languages for example, like Afrikaans, I just find that "Oh I'm learning all this vocabulary in class" like the sentence structure, everything and then when it came to the novels it almost felt like it was completely different but then once you translate it, it was like the things you already know, like the vocabulary that you're used to and it's just, it kind of like startles me in a way like. I feel like I'd wanna feel very secure in like the grammatical structure of French, the vocabulary of the language as well as like speaking the language before I'd be like, "Okay let me tackle French literature just for the fun of it". I think then I'd be more comfortable being like "Oh let me just read in French, ja" and then rather than now where I'd be like, "Oh my goodness what's going on" you know? [laughs] So I think I wanna be more comfortable speaking the language and then go into reading the language for leisure.
Q: Okay, um, you also said that you never or almost never first skim a French passage then go back and read carefully. Um—
A: Yeah–
Q: Mhmm?
A: So um, so in like a French passage does it just mean like if I were to be given a text and then I'll just read over it?
Q: [shows yes inaudible]
A: Yeah no…[laughs] I don't know, I think I'd rather— I don't just… I realise like a lot of the times myself; I don't just skip through texts. I'd rather go, like look at it just in depth right from the beginning and then at the end

it'd be a— the skim for me is more of a revision, it's just a while I'm reading through like really quickly, I'm just reciting what I already know from the passage.
Q: Okay, do you have any other reading strategies that you would use with a foreign language?
A: Um… Well I'd first probably look for vocabulary that I am familiar with, once I know that I'm maybe seeing words that I'm used to seeing, okay, I'm starting to get an idea of what might, what this might be about um and then I'd go into like in depth looking at, yeah what's going on essentially in the passage, so just looking at things I'm already familiar with and then I'd be like, "Okay, I think this is what's going on, let's go more in depth, and then see if we're actually right" and if we're not, we're going to look at where we kind of made those misconceptions or those misinterpretations of the passage and then go back on those ones as well, like as a note, like at the end, be like "Okay go work on this as well".
[…]
Q: Okay that's interesting, so it is essentially a skimming but it's more than a skimming. So you're first reading through it to get the context, to get what you understand, to make hypotheses and then you're going through it again with a fine tooth comb.
A: Yeah.
Q: Okay interesting. I also see that you said you never or almost never try not to translate word for word, why would that be?
A: A lot of the times with different languages when you translate word for word, you can often lose the actual meaning of the text. So it might be a thing of let's say 'the cat jumped off the roof' or something but then it might be a thing of "No, like the cat did something else" not necessarily that it jumped, so I've found that when you translate word-for-word it can oftentimes – depending on whatever language you're speaking – it can change the meaning in a sense and it can also lose the essence of the actual sentence that you're translating, so it can be a thing of [inaudible] but like the actual meaning in terms of like, let's say for example in my language Xhosa, a lot of the times when I'm telling a story like it's funny and all in Xhosa but then when I have to translate it for someone who doesn't understand Xhosa like word-for-word I'm just there like humph like it doesn't make sense anymore [laughs]. So that's why like, I try not to translate word for word because it can just often lose it's essence and meaning.
Q: Okay so you meant to say I always or almost always try not to translate word for word?
A: Yeah!
Q: Sorry it was reversed, the wording there. [laughs]
A: Oh yeah…[laughs]
Q: Okay, so that makes sense to me. Alright and then you said that you don't really make summaries of information that you hear or read in French. What did you understand by that statement? Did you understand it as an activity that happens outside or inside of class?
A: Um, I feel like that, that one, I understood it as an activity that happens outside of class.
Q: Okay.
A: So, yeah… I feel like for me mostly when it comes to languages, when… I often tend to not summarise. Okay, I would summarise like literature and stuff, that I summarise after I've been familiar with the text like maybe. But then in terms of like language, um, and grammar, I try not to, only because I feel like I would miss something, like later on. I just like having, like all the rules there no matter how long they are [laughs] like just having all the rules in there like "Ok I feel secure in… I know these are the rules of the language" and then later on, I think once I'm like very familiar with them, like I've committed them to memory as like second nature at this point, so that's when I start to make the summaries because then my brain can just start linking things together and making like– – "Okay, yeah that's how it goes". [laughs].
Q: Okay, interesting, um… You also said that you don't usually try to guess what the other person will say next in French, why is that?
A: [laughs] I don't know, I just like, I'd rather take it in as I go, rather than assume, cause I'm like— especially if I'm not familiar with the language – I'm just like, "Just say it to me and then we'll get to the translation because I'd rather not try and assume what you're gonna say". Next thing you know, I assume something completely different to what saying [inaudible] it's just like awkward situation.
Q: Okay, and then you also said that you don't try to read French without looking up every new word. Is that based on your level or based on your prior experiences of learning a foreign language?

A: Based on my level. Yeah.
Q: Okay you said that you don't really look for people you can talk to in French. Can you tell me a little bit about why that is?
A: I think it's also because of like the geographical location that we're in like in South Africa, like it's gonna be very difficult looking for a French speaking person here like, "Are you French, are you French? [mimes questioning different people]" like I'm just like, "You know what, it's fine guys. It's fine. I'll…" There's the internet, there's Youtube videos, I'll listen to people there. Um. Yeah.
Q: Alright, and then you said here […] so then you said that you do always notice if you're tense or nervous when you're studying or using French but then you said here as well that you don't really try to relax when you feel afraid of using French and you don't encourage yourself to speak when you're afraid of making a mistake. So can you explain to me, like, how you feel when you learn French and what's your kind of process to mitigate those feelings?
A: So I think my initial approach to French is quite, like, optimistic and then when you actually start learning the language, I feel like I start to get a little bit more nervous about making mistakes with the language, not getting it right and like perfect like from the get-go when there's things like assessments, um like whe— let's say when our French teacher's like um like "repeat after me…" it's like, "Oh no! I actually have to say the word" like in my head I might be, cause in my head I'm literally hearing that person's voice like over and over again but then like actually saying it might be different for me so I think that's when I start to get more nervous and like tense within the language and like just become very stiff with it. I think that can hinder a lot of learning that could be happening cause I'm not willing to make those mistakes and like learn from them. It's just like, yeah. It kind of like hinders, or slows down the process of actually learning the language.
Q: Do you have any–
A: Then if I were to just like… Oh pardon?
Q: No, sorry, I, I interrupted you.
A: Oh no it's okay [laughs].
Q: Okay, do you have any techniques that you use when you are feeling nervous or afraid of using the language?
A: Um, I still haven't really found any techniques to help me with that necessarily. Um… I guess it just takes time for me I guess to like just get a little bit more used to the language, the tone of speaking and I think it would just take a little bit of time for me to be like, "Okay, it's okay if you make a mistake while saying this. You're going to learn from it at the end of the day".
Q: Okay, alright. And then you also said that you don't really talk to anyone else about how you feel when you're learning French. Is that, um, I just want to also get a bit more clarity on what you understood by that statement and why you said that you never or almost never do that?
A: Um, talk to someone else [inaudible]. So, I understand it as, let's say I feel very anxious about the language, I might try and confide in them, be like "You know what, I'm not really sure about French, I'm really like anxious when I'm going to learn it, I feel like I'm not doing well… this and this and this…" That's how like I understood it. Personally for me, I just— especially when it comes to languages, I might be like, "Yeah I'm learning French…" but I'm not going to tell you how I feel about learning French.
Q: Okay.
A: Yeah, I just, I just feel like that's not gonna— yeah, especially if they're not familiar with the language as well. I'm just like, if I tell you how I feel, how're you gonna help me because you don't do the language nor do you understand it as well, so, I might as well just keep it to myself.
Q: Okay, ja, that makes sense. Um, then also when it comes to social strategies, so now this – we're moving on to the social strategies portion – um, you said that you never or almost never ask someone to slow down or repeat themselves when you don't understand something. Could you explain why you don't really use that strategy?
A: Um, I don't know. I think it's just been a thing of… I'd rather figure it out on my own, or maybe I'm a little bit nervous to show that like I'm not understanding you, so– and then you'd have to slow down to just accommodate me so it's just a thing of I'll catch it up in my own time, I'll make the time to like… maybe it's a recording of a lesson, and then the teacher just keeps on saying something that I don't get, I'll just go back and like slow down the audio and listen to how they're saying it just to try and understand, yeah.
Q: Okay and then you also said that you don't ask French speakers to correct you, is that for the same reason?
A: Yeah…

Q: Okay, so I see that you said that you don't ask help from French speakers, you don't really practise with other students, you don't ask questions in French. Is that all really related to the same kind of issue?
A: Yeah just like, not necessarily being like, "I need the help". I'll just be like, "I'll be okay, let me figure it out on my own", like I'd rather— it feels like I'm inconveniencing people if I have to like slow down or, "Can you help me with this? Can we study together" so I don't I'd just rather do it on my own. That way I'm just— yeah it's all on me I guess.
Q: Okay, that's interesting, okay. So I see also that you said— now this is going into kind of most used strategies and digital strategies here, technological, um or strategies with the help of technology. I noticed here that you said you use online translators to look up short phrases and long phrases from English to French and from French to English. Which translators do you use, and how do you use them?
A: Um, I'll often use Google translate because if I have like the actual meaning, like sometimes it can really be like start associating particular um sayings or phrases that we might have in English with like that particular thing so that when like, when the time comes that I'll actually be hearing like the actual meaning like oh okay, like I've already started making those associations with the actual phrases once I have a uh… translation of what's actually going on in a text then I can start being like, going deeper within the like phrase's like meaning and associations with it and then umm…Yeah it's mainly Google translate because yeah, for me, once I have a like a direct translation from a let's say a phrase from another language, I can start associating, like *other* phrases that I might know, like within another language I know, with that particular phrase and start to get a better understanding of what's going on there.
Q: Okay, and do you know of any other translation tools, or yeah?
A: Um no, but I'd like to find more like translation tools that are better than Google translate cause, cause Google translate will just give you the direct meaning of every word that's going on in the sentence rather than if let's say it's a tool where I'd say like a French phrase to it, it would actually give me the actual meaning of the phrase not the direct translation of the phrase instead.
Q: Okay, and then I see here that you said, for kind of the media portion here, that you don't use videos, podcasts, change of speed, TV series and movies, um you don't really use any of that. Um, can you tell me why you don't really interact so much with French media? Is it going back to what you were saying earlier?
A: Yeah like not being necessarily exposed to French media and just trying to find a niche within French media where I'm like, "Okay, this is where I'm like really entertained and grasping the language at the same time," because, if I were to consume French media and I'm just looking at the screen or like listening to whatever and I'm like thinking about something else, I know I'm not gonna like learn the language and like what's going on. I'd rather it be a thing of… just try and find different things within the language, like a French movie that I particularly— speaks to me. And that way I'll like start to interact a lot more with the French media to improve on my French.
Q: Okay, in your course at Wits, have you been exposed to any resources that are recommended, in terms of podcasts, in terms of music?
A: Um, not really as far as I can remember, yeah no… I can't remember being recommended–
Q: Is that something you think would be useful?
A: I think it'd be useful, but at the same time I think it's a thing of everyone has different tastes so a teacher might recommend, "Go watch this movie…" and then we're all like, "No… not really, like when you describe it, it doesn't sound like something we would actually watch" so I think it's a thing of like if we were to be exposed to maybe French artists that might be, maybe in like a pop genre because like pop is like a universal um, genre of music and like listening to like pop French music it might be a thing of, "Oh I'm familiar with this particular genre, but it's just in French now". So that would like keep someone's interest or like French action movies or like romantic French movies. I think it'd be a thing of trying to expose people to those genres rather than what you would rather watch instead, yeah. I don't know if that makes sense? [laughs]
Q: Yeah, totally. Okay and then I see here that you said you use learning apps but you don't use social media. So do you consider Youtube as a social media?
A:Inna— I feel like Youtube is a social media but then at the same time it has um the ability to be ah educational at the same time. I think if you know what specifically you're looking for, it does become educational, but then it is at the same time kind of social. I think it's a blend of both academic and social.
Q: Okay so would you say that you do use Youtube as well?

A:Umm, yeah, when I'm looking for like people and they're giving like tips on how to learn the language, I'll often go and be like, Okay 'tips for learning language as a foreign speaker', um how to go about that, that's when I like use Youtube, and then, yeah.
Q: That's interesting, alright. Umm okay. Now we're going on to the section about competency beliefs and I'm quite surprised based on your responses, in the interview, to see what you said about your language learning beliefs here, and I'd like you to please, if you can, just expound a little bit on why you feel this way, there's no right or wrong answer, it just allows the research to be more full and to really express the feelings of the learners here.
I saw here that you checked three for "I believe I will receive an excellent grade in this class. Why do you think that is?
A: I think it's because I'm not so, like familiar with the language, I feel like there's gonna be a lot of mistakes like going forward, so I'm not really expecting myself to be like 100% you know? I think after a while, then I'll start to be, when I start to like assoc— start to make like associations with the language, understanding the language a lot better, I'll be more confident maybe saying a five, a six, or a seven like yeah I'll definitely like receive a like a higher grade cause I'm starting to understand this language and starting to remember things in the language so as of now it's just a thing of, I'm very new to the language, I'm not really sure I'm fully at ease within the language, I haven't really established a proper study technique to the language… I'm still like trying out new ways to see what will help me learn better. So I'm still kinda like, "Mhmm I maybe might not receive what I think might be an excellent grade in the past".
Q: Okay, and then, so yeah. So a lot of these responses are kind of in the 2-4 range, so you said that you, you gave a 1 for I'm certain I can understand the most difficult material presented in the readings for this course.
A: Yeah no… [sighs][laughs] Yeah, I think I also saw from in class when they play a recording for us and then there's like questions they have to ask, even though the material wasn't difficult, it was um, well the material that they were dealing with at the time wasn't difficult, it was a thing of: the accent, how fast they're speaking the language, how quickly can I catch on to the vocabulary that they're saying, so it became more difficult in terms of that, so I was like, "Let me just give it a one because if I'm already struggling with this, once I start dealing with more broader concepts within French, like more difficult material to consume, I do think that I will struggle to understand the material.
Q: Mhmm, and have you been given any, do you know any techniques to train yourself for listening exercises or reading comprehensions or— have you been um exposed to any techniques that you can use to tackle those specific tasks?
A: Umm, I'm used to reading techniques, like in terms of like comprehensions in like English, cause it's easy, it's a language that I know like the back of my head but for French no not really.
Q: Okay. Yeah, once again you said that, you gave a two for 'I'm confident I can understand the most complex material'. I think you already answered that. 'I'm confident I can do an excellent job on the assignments and tests in this course' Do you that that reflects on your own ability to learn or do you think that it has some— more to do with the difficulty of the course?
A:I think they kind of go hand-in-hand, I think the more difficult the course becomes, I think my— I mean I'm confident in my learning ability but then at times I do think that it has to change and then when there's a change it's a thing of oh it's a shock to my brain like, 'we're not used to this' so it'll start to probably like decline in terms of like learning and being like, 'we're not used to the way you're learning now, like what's going on?' and then I try revert back to old ways, but then I revert back to an old learning style and it's not working with the particular language that I'm learning. Then I feel like then they clash, cause they clash, and like being able to do assignments properly and like, doing really well and like, yeah. And I think they kind of work together in a sense.
Q: Okay, yeah that's interesting. But I also see that you have a high degree of responsibility because you said, "If I don't understand the course material it's because I didn't try hard enough". So I see that you place a lot of emphasis on your role in your learning which is obviously, it's a good thing because it means that you believe that you have the power to change things.
A: Yeah, basically.
Q: Okay, then I see that you said here that you 'maybe' plan on continuing your French studies after this year. Um, could you explain a little bit more about why you said 'maybe' and what would motivate you to continue your French studies.

A: I think if I see that I'm not doing well in French this year or not improving as much as I want, I wouldn't necessarily want to continue with it in the following year cause I know when you're going— when you progress each year it gets more in depth, it gets more difficult the course. So I wouldn't want to go into a course knowing that at the basic foundation, I wasn't necessarily doing as well as I wanted to, I was just doing like '*meh*'. Then like projecting, like, okay let's be realistic. If you're going into a course and you're not necessarily like the basics like you're on top of the basics and then you start going into like more intermediate and like expert type of vibes um I will struggle so I'd rather know. Like at the end of this year I'm like, "I know French", you know like the French basics everything that we've learned now, then I'd be more inclined to learn French next year. And also, I feel like my friends would probably motivate me to do French again or not to do French. Yeah, that's why I said 'maybe'.

Q: Do you think a lot of your classmates share the same view as you in that regard?

A: Um, I don't know, honestly, cause I haven't really spoken to a lot of them cause I just like to keep to myself, learn what I need to learn and then go but I think some might feel the same but I feel from what I've like gathered from the energy, from the class, it's a very social thing learning French, it's not a thing of um, "Oh I want to work in this particular country so I need French", it's a thing of, "I just wanted to learn another language", or "I think French is a beautiful language". That's the type of attitude they have towards the language and I think because of that attitude, it might actually motivate them more, to be more inclined to do the language the following year, than if they have more of like an academic approach, in terms of like academic goals and like marks, like if you mainly focus on like hitting certain marks, like academic goals, then I think your— I guess it's motivation to continue with the studies is highly based on how you do in the course academically, so if you're hitting like 50s and 60s, I don't think I would go ahead and learn French the following year cause I'd be like, "When it gets more difficult, my marks are gonna go lower and that's not a part of what I want" but if I were to be like hitting 80s, 90s 100%, I'd be more like, "yeah let's go with French because I'm very comfortable with the language, I'm willing to go even further and learn, I can gain an even deeper understanding of the language".

Q: And do you have, do you have any idea of what's required or how you would go about mastering the basics of French?

A: Um, not really. I think for me, I also find it's one of the reasons why I struggle with learning for example, Afrikaans, it was that a type of rules of the language were changing, but apparently they weren't so it was the way I was exposed to the teaching styles of the language. I like, I found myself doing quite well at one of my previous schools, like I went from getting 50s and then I met this teacher who was like, "If you do this, this, and this, you will be able to move from this state and you will start getting better marks" and I was like, "Okay, I'm gonna go learn my vocabulary, I'm gonna go learn the grammatical structure, the rules within the language— everything like that. I'm gonna learn that. I'm gonna keep applying it. Um. I'm gonna use like concepts, like in Afrikaans we had STOMPI[44] and how to identify, like, what's the subject of the sentence, what's the verb of the sentence that's going on here, here and here, and I used techniques like that to be like, "Okay, this is how I analyse the question" with the sentence and with the vocabulary that I'm used to, that way I'm starting to be like, "Okay, I might know what's going on/ I might not know what's going on". And that's like the approach that I have to it. With French, I'm trying to find ways like similar to that to associate with the language cause then I feel like, once I have a thing of, "Okay, here's the vocabulary, here are the rules" like straight up like phrase for word like that [laughs] For me I find that you can't just expose me to let's say um, you'll expose me to a little bit of grammar now, then the following week you'll expose me to a little bit of sentence structure, then the following week you'll expose me to articles. I feel like I'd rather just have everything in front of me and then I start going and learning that myself. Cause then when I find that I'm doing little bits of each section my brain starts to get like really puzzled in a sense, starting to be like, "Okay so we have to go and put this together rather than just seeing it straight up", and then from there I'm like, "Okay we can continue to parrot learn this", you'll be able to identify certain things within the language that will help you succeed so, yeah I don't know if that made sense?

Q: Hmm, I think so. So would you say that the difference between that Afrikaans teacher and what's going on now is, did she teach you what to learn or did she teach you how to learn the language?

[44] Mnemonic to remember the sentence structure in Afrikaans.

A: Um, it was more of a how to learn the language more than what to learn in the language cause, I think what to learn is very broad, I think just having a concept of this is how you approach the language, it becomes much easier to actually learn the language and to start to understand what's going on with the language.
Q: Okay, ja, that's very interesting. […] I have a few more questions before we stop the recording. Do you think that there is a place in the French curriculum at university level for strategy workshops? So in these workshops you would learn — learn how to learn. So essentially, memorisation techniques, social strategies, um pronunciation techniques, communication strategies. Do you think that there's a place in the curriculum for that and what kind of frequency do you think that that would happen and what kind of strategies do you think would be the priority, in that kind of a thing?
A: Um just to see if I'm understanding the que— the answer correctly– wo— the question correctly. Um, so you're asking me if there's like already, an *established* like um—
Q: No, if there's a *need*.
A: Oh, oh. I definitely think so because I think that would appeal to me. Like, I like having , like I've noticed when I'm learning, especially languages, I like knowing how to learn a language because then it feels less daunting to be like, "Oh there's French, go figure it out on your own", or like "There's French, there's like, oh you know, how to memorise the language, like how to speak the language, like think the language", that would be very like beneficial to non-native French speakers to learn like, to learn French. Yeah really. It'd be very beneficial I think.

Q: Okay and wha— how often do you think that kind of a workshop wo— should take place and which kinds of strategies do you think are the most essential at your level?
A: Um, in terms of frequency, I feel like even if you have like once a week or like every two weeks, someone would know, "Okay in this week, there's a workshop we need to go learn how to learn French" so I'd be able to be like, Okay let me move things in my schedule, I want to go and make time to have that happen, or even if it was like, like a little bit of the um the lesson, especially the ones that are like an hour 45 minutes, because it could be a thing of um, "Let's spend 20 minutes um discussing, um French learning strategies, like what you can do to learn the language better and like could be with those techniques and skills to learn the language and like excel within learning the language and then with the types of techniques… It could be, some people are like appeal to visual learning, so it could be a thing of using pictures, um videos for those peop— like what to do in those senses, other people are um more equipped to like learning audio or they'll like have to listen to a thing and then they get it. Um, also some other people are very like combination, I think I'm combination because I need to write things down, so maybe flashcards might help me but at the same time flashcards are like, it's one time that you're writing it down, it's just a constant seeing it and for me I need, personally need that, after a while my brain starts um receiving the information, it's a thing of, you might say the information to me now with the flashcard and I just have to write the answer over and over after like you ask me the question or um other techniques could be yeah just like a mixture of techniques I think would help and appeal to people much better in that sense.
Q: And then I s'pose, this, ah okay, I just have two questions left. So, um, have you noticed, or if you notice that people are not participating in a class, are not attending class or are not handing in their assignments, or just not really engaging with the course material, what do you think are the possible causes for that kind of behaviour in French studies specifically?
A: Um I think for one it could be a thing of maybe they have particular expectations for the class and then, the class doesn't meet those expectations so it's a thing of they might be demotivated to do the actual work and the actual assignments, or yeah, then there's that then there's also there's things that are probably happening in their personal life like I don't know like schedules conflicting at times, um. Also other people sometimes, maybe don't even care, like you do meet those people who are just like, "I'm just here for the sake of getting credits" um you know, um so yeah, I think it's, it could be a number of possibilities ranging from um demotivation because they have particular expectations and now they're not met and then there's people who have their like personal crisis happening, like that's starting to fall over into their work events like their attention is kind of a catch between those two things and then it's just those people who don't care. Yeah but I honestly don't know for, can't speak for every individual but I think those might be the main like reasons as to why someone might not be participating in class like attending class or even like they're not submitting their assignments.
Q: Mhmm. Do you think it has anything to do with what we've been discussing in terms of not knowing like how to learn the language and just not feeling confident?

A: I mean I think that, yeah that might be, actually, even a reason as to why someone might not want to actually engage with their content in terms of like assignments and actually just being in class and participating, it could be just a thing of they're very maybe apprehensive towards being like maybe making a mistake in front of other people as well—
Q: Have you ever experienced that?
A: Yeah, so I think that's also a reason as to why someone might not want to participate in their assignments. It's just being I guess maybe being afraid to make mistakes, they don't know how to ask for help, they might be struggling and they're just keeping it quiet, they're keeping it to themselves. I think that's actually a very good reason.
Q: And then the last question, which is kind of an aside, is, what do you think is the impact of social media and modern technology on your learning?
A: Um, I think it's beneficial in the sense of you get to almost feel like you are around native French speakers if you are particularly consumed with French content, you start to feel like, Okay even if I may not be advanced or like in a French speaking country, I am being exposed to their language, their culture and their way of speaking through social media. So I think it does help with familiarising yourself with the language. Um a downside to it, I think sometimes, you might feel like whatever people are discussing in French doesn't necessarily pertain to the actual studying of the language it's more like media in a sense and a lot of the time as much as media helps you in learning the language sometimes you are looking for that academic feel of French on the internet and it's kind of hard to find that when everyone is not so academic with it, if that makes any sense?
A: Yeah, I think so, then I'd like to ask you just do you have any comments about what we've been speaking about today, anything that you'd like to add?
Q: No, I think I've said everything [laughs].

2.3. Second year interview #1 05 May 2022

Corresponds with student 18* on SILL

Informed consent process

Q: What was your background in French? Why did you choose to learn French at university— at Wits […]?

A: Okay, well, um, I started French in grade 8, in high school and I did it throughout, to matric. The reason why I chose French um here in tertiary, is because I wanted to further my knowledge on French language, because I was really captivated by its culture and obviously French is also an international language so it would really help my career in the future to learn such internationally spoken language, um ja. And I generally just love learning new languages. I'm a linguistic so um, I just want to learn as many languages as I go.

Q: Okay, interesting so have you, did you try to learn other foreign languages aside from French?

A: Um, yes I did, I um, I learned a bit of German because I do have relationships in German, like friends, specifically based from church and I'm planning on doing like doing from French, I mean from German research as well so it was really helpful for me to like learn a bit of German to like communicate with people.

Q: Have you found it easy to stay motivated in your French studies? What has been the major differences between French studies in high school and French studies in university?

A: Um… my motivation to continue with French, I feel like it's just the atmosphere, all the teachers that I had have really motivated me to continue to love the language, so I feel like also coming into tertiary and learning French here as well I was expecting the same atmosphere and I did [get it] which was, which kept on obviously motivating me to learn the actual language, brings up my love for the language as well, so ja. So mostly just the spirit of the language so ja.

Q: Okay so would you say that your teachers are very motivational? What would you say is the best thing about learning French at Wits, where you're learning?

A: Definitely like learning in a small group, just like the actual students and pupils just like motivating you to continue even though you like do make mistakes but like the positive energy that they emit while you still learn in such a small and intimate group. It just helps to like assure you that you're on the right direction in your progress in French, yeah.

Q: Okay. So I'm going to ask you now a few questions based on your responses to the survey and then I'll ask you a few more questions aside from your responses to the survey. So if you can recall, there was a scale from never or almost never true of me to always or almost always true of me and you were responding to strategy statements. So I'm just going to take you through the statements that were on either end of the spectrum and then ask you to explain a little bit about why you use those strategies, where you learnt them. Ja.

A: Okay.

Q: So the first statement was, "I think of relationships between what I already know and new things I learn in French" and you responded, always or almost always true of me. […] So this first statement here, why would you say that you think of relationships between things you already know and new things you learn in French?

A: Um, I think it just helps me to like memorise, especially for example verbs, French verbs, there's a lot of things that you need to learn and like verbs are basically like fundamental like, the fundamental support structure of your sentence when you speak French so when you like, if you like remem— for me I'm also like a visual learner, it helps me to like remember like other words that like relate to like other French words that I see. So like for example *courrir* is to like, and like we have like courier, the guy that like the company that takes your packages move on, and like they bring it and run around and that's how I associate the verb *courrir* because it's also like the similar like to it, so [laughs] I just feel like identifying other words or like other things that I already know with like French verbs or nouns help me remember them when I try to speak or um, ja, just to use them.

Q: Okay, is that a strategy that you discovered on your own or were you taught that?

A: I just, I think it's just like a natural thing that came to me when it came to like learning French. I was definitely not taught to like identify it from like other things that I know.

Q: Okay and then you also said that you use flash cards to remember new words. You always, or you almost always use flash cards. How do you use flash cards, how did you learn how to use them and when did you start learning them in your French learning journey?

A: Well, um in grade um, it was like grade 9, grade 10, I um was approached by my French teacher and my tutor at the time to use this app and website called Quizlet and in Quizlet they have this um feature where you can learn using flash cards. And I found it very helpful where you can, especially like to remember French verbs because it was just lea— the problem with my like learning challenges was to remember French words and how to like

conjugate them, so I'd use flash cards to like memorise how to um, use it, what each verb means. And it helped with like my studying and like my memory of verbs.
Q: Okay, alrighty. Then in terms of compensation strategies. So you ticked, always or almost always for "To understand unfamiliar French words, I make guesses" why would you say that you do that and do you have a pattern?
A: Um, I feel like um I was also taught like you know to like you know try guess um during um classes as well in high school even if you get it wrong at least just to make the attempt to and you never know you might actually get it right and I feel like with also words association my previous answer with how I identify or associate words with like something that I already know, I could have identified it to be the same as well so um, my patterns. I don't necessarily guess all the time, but I do just so that in case, maybe I was relatively on the right track in terms of like new nouns, new words, that I hear or learn, um ja.
Q: Okay, so how would you go about guessing a French word that you didn't know, would that be while reading, while listening, or…
A: Mostly while reading. I'm not the best at picking up French words when it's been spoken. So when I see the word and like, I can see like, I can identify okay maybe the spelling looks similar to another French word that I know or um ja, like another French word that I know that I know in English so I can translate it in my head in some type of way to like try to familiarise myself, or like ja, associate the word into something that I already know, if that makes sense?
Q: Okay, ja ja. Do you use the context at all to do that?
A: Uh… Rarely. I'm not gonna lie. Um, I feel like it's just hard for me to grasp the context and the concept of a word. Um, I'm more of a person who likes to like see the word translated in English and then translate back into my native language which is isiZulu so that um, so that I know that okay, if it's this word in English and it's this word in isiZulu, and then it's this in French. It just helps me to like remember it better if that makes sense?
Q: Mhmm, okay and then you said, "Always, or almost always" to "When I can't think of a French word during a conversation, I use gestures". Why would you say you use gestures?
A: Um [laughs] like I said, I'm a visual learner, so like when I try to like— and I also— most of the time I speak with my hands, and I'm more of a person who likes to work with body language, so like, if I speak and I don't know the word that I'm trying to like articulate, I kinda use gestures just to like show the other person what I'm trying to like um, communicate with. Cause, I feel like also body language is another form of communication, um so. So if someone like gestures something to you, you can automatically assume what they're trying to say. So that helps me a little bit also because then, I can also associate, when I find the word, or the person does bring my attention towards the word that I'm looking for, then I can like associate the word with the gesture that I've made, so that I can remember it better as well.
Q: Okay. You also said, "I notice my mistakes and use the information to help me do better". What kind of mistakes do you notice and how— do you write them down or do you just remember?
A: Um, I, I write them down. My French teacher in high school did also tell me that I should have like a little notebook where I can just like write words that I didn't know before and then I can just go back and then like, to remember it. Um, and I noticed like a little like mistakes that I have like in terms of pronunciation as well. So if I get like a word and I don't really know how to pronunciate [sic] I have like little like sketches next to the word in my little book so that whenever I go back just to practice my French then I can like practice and correct my errors using like those little gestures, little arrows to like inflect— inflictions of like for example the 'e', the 'I's as well, just so that I— it just helps me practice to like perfect my imperfections, if that makes sense?
Q: Mhmm, ja okay. I see also that you said you think about your learning process in French or you think about your progress in learning French, so how has that journey been for you over the six years now that you've been learning French. What would you say have been some of the challenges and how do you feel about your progress now?
A: Um, I'm actually very proud of my progress right now. I did have a really rough patch. So in high school, my first two years of high school, I had a really amazing teacher who used to like— who basically just like fuelled my love for French and then after the two years, I had another teacher who um, basically, in a sense, made me like self-conscious about my errors for French, hence why I had the little book where I tried to perfect my imperfections. And at that time, I was like trying to like boost myself to like love the language and everything but it was just really difficult, um I feel like it might have been her learning techniques as well that used to just

discourage my progress in French but as soon as I came back— when I came back into tertiary and I tried to bring back the love for French and I— and it really did. My lecturers, um, are pretty amazing, especially um, environment, and like the small group that inflicts positive energy towards my learning to French. It really brought back the love that I had and like my progress in French has accumulated like drastically, especially in terms of marks uh, because in my high school, marks were everything, um especially in like language um, subjects. So, um, coming here to tertiary, and just like seeing like drastic changes in my marks in comparison, really has like brought back more confidence and like positivity towards my like progress in French, so ja.

Q: Okay, um. Alright, then you also said that you "Always, or almost always" give yourself a reward or a treat when you do well in French. What kind of rewards and treats do you give yourself and what would you say is 'doing well'?

A: Um, for me, doing well is in the 70s. Um, I don't like to push myself too much and when I do do well or I've said the word that's been like really complicated for me, or like really difficult for me to like pronounce and I've pronounced it really correctly, I give myself little *bonbons* and little like treats. I have like a little jar, just for French just— It's called my *bonbon* French jar [talks excitedly] and then uh whenever I say the word properly and I feel good about myself I just take a little treat just to like you know keep encouraging myself to like do better um as well, like ja. And just like seeing that mark that I've been like striving towards like in, to a certain task that I do and I like achieve it, it just also boosts my confidence in French so ja.

Q: Okay, you also said that you notice if you're tense or nervous when you're studying French. So what would you say— how do you notice that, and what do you do when you do notice that you're tense or nervous?

A: Um, so, um like I said like I sometimes do get hard on myself, um especially like I criticise myself a lot, especially when it comes to pronunciation, and when I can't get it right, I just like, I overthink too much on my pronunciation or try to like get the conjugation right for certain verbs, especially in different tenses, so um. So what I— what my tutor actually also noticed as well, especially during my matric year is that I always overthink and like I always criticise myself because I just put too much pressure. So what I— what *she* told me to do was just to like calm down, read the words like slowly, in my head and then try to like break it down so that while, if I'm like making my whole process a bit slower then I get less tense and less nervous about making mistakes.

Q: Okay so you just say you just slow down, um, to relax?

A: Ja

Q: Oh, I also see that you said you talk to someone else about how you feel when you're learning French. Is this a natural process for you, do you just speak to your friends, or do you speak to your teachers?

A: Uh, I just, I speak to um, whoever can relate to me, especially, who has studied the language. Uh, I do talk to my tutor, even though I don't require her services anymore, just so that I know that I'm not going through it alone, especially because my tutor's as well is also studying tertiary French at a different university, so um just knowing that we're going through the same process together, just helps me like. I don't know, it just reassures me that like, whatever I'm going through is like valid and like, it's not like I'm going through it alone. Ja.

Q: Alrighty, and then the last one on affective strategies; you said that you try to learn about, excuse me, social strategies, you said that you try to learn about the culture of French speakers. So what is the most interesting aspect to you about the culture of French speakers and what got you interested in trying to learn about the culture of French speakers.

A: Okay, so for me culture, I associate with food, I'm a big foodie, and I did actually apply to go a culinary school in France before coming to this university. And for me, I've always been like loved the French cuisine and also thinking about learning like doing a recipe in French so I've tried um, learning new recipes and I've brought in my language knowledge in French so that I can read recipes properly in French in order to like create the cuisines and the food and stuff. Um, so ja, I've learned a lot of like desserts, like French madeleines– I love making those – and I love making those in the French recipe like reading the French recipe. It also helps with like my French vocabulary which is great. So ja, I like to learn like culture, like based stuff, but like in food terms, if that makes sense?

Q: Mhmm. I see here that you said, so now onto technology enhanced language learning, you said that you never watch motivational videos online — what do you consider as a motivational video and why wouldn't you watch it?

A: Um, I don't really know, cause I don't really watch motivational videos even in English, um like, um maybe I associate them with like Ted talks and I'm not really one for a person to watch a long video about someone talking

for a really long time if that makes sense, cause I don't have time for that and I do have a little bit of a short attention span when it comes to like a person standing up and talking for a really long time and not like interacting with me personally. So I can't really explain why I don't watch videos like that, um so I feel like even if I would watch it about a French progression or about the French language or even someone talking in French trying to motivate me, I just don't think it would benefit me or like, like attract my attention because I don't really do that as well in English so ja.
Q: Okay, then you said that you always or almost always use context dictionaries online. So, when did you first learn about context dictionaries and how do you use them.
A: Okay, um, so in grade 9 grade 10, that's when why started writing essays and my high school teacher had informed me of this online dictionary called Linguee ; it's also a dictionary for many different languages but I use it for French and what you do is you just type in a word in French and it will give you the English translation and then under it, it will have different like little paragraphs, um snippets from different articles where the word is used in a sentence or in a like a paragraph and it translates that in French as well as in English so you understand like how to use the word in context um, especially for like essays and stuff so ja. I use those, that dictionary the most, I actually rely on it in most instances just so that I can also start learning how to use a word in context just instead of just translating them in English or my native language or anything else.
Q: Okay, now onto language learning beliefs, so you scored quite highly for these. You said, your answers were in the 5-7 range. I'd like to ask you, how do you feel about your ability to French, do you feel like you know what you're doing? Do you feel like you know how to learn?
A: Um, I do feel like I have a system going for me. Um, I feel like obviously languages just takes practice, so like I try to use um Quizlet a lot to practice how to conjugate verbs on a weekly basis so that it just strengthens my understanding. Um, I like to uh, I try to find books uh to read, now that I have the uh, Alliance Française library card it'll be so much easier to just find the texts that I can just like relate to and just so that I can like broaden my vocabulary um so ja, I do have a system that works for me. It's mostly just practice, practice, practice until I like perfect it, ja.
Q: Okay, and if you could compare your learning experience to the learning experience of people who start learning French for the first time at university, would you say that people arrive at university prepared to learn a foreign language– In essence, they already know how to learn a foreign language – or would you say that it's something that takes a very long time to learn? Do you have any comments?
A: I feel like it just depends on the person. So like, most people linguists, like naturally good at picking up languages, naturally good at learning new tactics to um learn a new foreign language and then there's just some people that just don't necessarily know how to do that. So it really just depends on the person itself because like I, I'm not a person of, who knows how to do Maths properly like I can't do an equation but like I do tend to pick up languages a little bit quicker than the next person, obviously it will take time and practice, um but ja, I think it just depends on the person itself. And in terms of like learning new languages, I feel like our high school education has like taught us in a way to learn new languages, especially like with like Afrikaans, and isiZulu and sePedi and Sotho. Like we learn, like we are conditioned to learn another language other than English. So I feel like coming into tertiary education, and picking up a new language, I feel like if you use the same tactics that you used to learn like Afrikaans for example, I feel like it could help in a way to learn a new foreign language like French.
Q: Okay, alright, and then these are just some questions based on some observations of uh the trends in French learning at university level. So, if, have you noticed, well… Okay. Have you noticed that there's a trend of absenteeism in your classes in French and if so, what do you think would be the causes of absenteeism?
A: Um, I feel like for absenteeism, it's not a lot. Like I said, we are a small class so we do tend to notice that there's one or two of us that are not available or in class. Um so don't think there is like a biiig absenteeism that we can like mention, like "Oh this person's never around and it must be due to the learning progress or the learning style that is being used during the lecture" as, because we're a small class. But I don't think there's a big absenteeism *at all* if I notice, because um, we are a small class and I just don't——
Q: Okay
A: There's *nothing* to like notice on yeah.
Q: Okay and have you noticed any problem with um, non-participation in your classes, or, and if people don't participate in class, what do you think is the reason for that.

A: Uh… For participation, uh, I try to but like again sometimes I'm an overthinker because I feel like I might say the wrong thing. But again, like I said, the environment that we've created as like a small class is very positive so even if you say something that's incorrect, you don't feel like the next person is judging you for example because we're all here to learn, we all make mistakes, and we encourage each other even though we know that you might not know what you're saying is right or wrong. Um, participation— I also feel like the lecturers, also like try to bring and interact with us students, so I feel like the participation is quite high in that sense, so yeah participation is pretty good within the lecture.
Q: Okay, and then I just wanted to ask you, what would you say that some of your learning challenges are when it comes to specific tasks that you are required to do at university level? So whether it's essay writing or um, listening tasks or orals, and are you taught explicitly strategies to overcome those challenges in your classes?
A: In tertiary level we haven't really done big essay tasks yet, um so I can't really comment on that yet. Like I said, we're still in the beginning of the year so I feel like essay writing will start developing soon. In terms of listening skills, I'm not the best at, the best person to listen properly; I've always had a challenge in listening comprehensions in English and now it's a little bit bad, like it's not the best in French, um so I do have a challenge in just like trying to comprehend what the person is saying and like they play sometimes listening audios orally, and the person who speaks are a little bit faster so it'll be hard to like catch every single word the person's trying to say. So that might— that is one of my like learning challenges, um ja. I feel like that's all I can like comment on.
Q: Okay, then I wanted to ask a last few questions. So uh; do you think that there's a place in French studies at university level for kind of strat— language learning strategy workshops. What frequency do you think they would be held at and what do you think would be the priority in those kinds of workshops? —If you think at all that it should exist.
A: I feel like there should be some learning workshops um. I feel like lear— French is such an interactive language that you can't learn it alone. It's better to learn with a group, so I feel like if you had workshops maybe once or twice a week where we can come together and just like read together for example and then if someone doesn't understand like a certain word or doesn't understand how to pronounce a certain word that they read, it will be easier to like have someone easily to correct than to try and find pronunciation online alone, because sometimes pronunciation is different and is difficult to learn by herself (by oneself) [laughs] I know, I've tried. Um, so um workshops when it comes to reading, speaking together having conversations, dialogues especially, having like a *jeu de role* with two or three people and just learning together and in terms of vocabulary, conjugation, and tenses, I feel like would be very beneficial for people who are trying to like push their limits in terms of French and learning French.
Q: Okay, what I hear you're saying is that you think there's room for study groups, what I'm specifically referirng to is do you think that there's a place for workshops to say this is how you memorise things, this— this is a good technique that you could use in writing an essay, this is how you should try to pick up words when you're listening to an oral. Do you think that that's necessary or do you think that it's really based on each person to learn for themselves?
A: I feel like there should be workshops for that, especially if a person doesn't' know where to start to like memorise certain verbs, certain nouns — vocabulary in general. In terms of essay writing 100%. I feel like it's so beneficial to have some structure that you— like some format that you can learn that will help you excel in essay writing, like how to start off a French topic, how to have different linking words and just like how to make your French work more fluid and like having someone to like give you certain box words that you can use like key words that you can formulate, like have a formula in creating like essays. I feel like that would be so beneficial, so yes I feel like having workshops like those would really be beneficial for people trying to learn French.
Q: Okay, and then in terms of the size of French classes: why do you think people stop learning French; do you think it's merely— ja let me not…
A: Um [laughs] I love, I personally love small classes, cause it just… you get intimate with people and you can learn properly with other people and you can pick up other learning skills from other people to like better your French. And throughout my whole learning career in French, I've always had small classes like ranging between, the smallest I've had is seven people in a class and now in tertiary I think we have 12 only. So having a small class, I think is so much better because also as well the teacher can identify who needs to like, who needs help in this certain area and who's better in this certain area so that they don't focus on a large majority where you can

just like single out and help each individual, so yeah I feel like small classes— And, in terms of people dropping out, I feel like, it's just a personal choice for them. I don't necessarily think it's because of the size class or the environment, maybe it's just someone has found some other interests somewhere else, don't necessarily think it's due to class sizes.
Q: Okay so you don't think not be able, or a lack of learning strategies or feeling incompetent in the language. Do you think that those would play a role; I mean, do you know anyone who decided to stop learning French because of those reasons?
A: Personally no. I don't have anybody who's stopped because of learning techniques and stuff. In fact, all the people that I've actually studied French (with), from high school are learning French in tertiary, excelling in French in tertiary, even new people that I didn't realise they were actually invested, or like interested in French, are studying French in tertiary, so I don't necessarily think it has anything to do with like learning techniques.
Q: Okay, that's interesting. Then, um; do you have any comments, any statement that you would like to make about learning French at university in South Africa, what would motivate people to stay in French classes, and what would motivate people to continue learning French?
A: Um, I feel like one of the big motivations in high school for me personally, and which also helped now in tertiary, was having a motivation of going out to French countries and learning there as well. So we had this exchange programme in high school where if you take the subject you can go stay with a family in an exchange programme and you can learn French at a certain place in France, so you can go to Tours, you can go to Centre-Paris, you can go to any place and you would learn French and stay with a family there and that really motivated me to stay in this class, learn proper French, go out there and learn. So I feel like in tertiary education, I feel like there should also have that programme, where you give the platform for people to have a place where they can go out to the actual, like a highly spoken French country where they can learn in a different environment, learn in a new environment, explore the culture, the place, explore just like the essence of French. So I feel like that's very motivational, especially for a person who loves travelling, so ja I feel like tertiary education should definitely open that concept of exchange programmes.
Q: Okay, so exchange programmes, that's interesting. And then do you have anything, any last thing that you want to say about this research about anything.
A: I'm just so glad that there's a research based on like French learning. I feel like there should be more like research made as well in different levels, in different education levels, so um why like– questions like why is French not studied in primary like primary classes in primary schools, children like want to, are very much curious and eager to learn so I feel like they should start at a younger level in terms of learning foreign languages – maybe not even French, maybe Spanish or German, because as a child you get to grasp a lot of things, and when you learn as you grow older it's so much easier to grasp like the culture, the language. But starting later, I feel like it's a little bit difficult because there's so many things going on already, there's so many like foundations being set by different things so like not many people feel motivated to like learn a new language at such a young age, I mean such an older age. Ja, I feel like there should be more research based on primary school starting new foreign languages, and stuff ja.
Q: Okay that's interesting. That's something that I actually hadn't thought about that that might be a factor. Thanks I'm going to stop the recording now.

2.4. Second year Interview #2 11 May 2022

Corresponds with student 17* on SILL

Informed consent process.

Q: What is your background in French? Why did you decide to choose French as a subject to study at university, and how has that experience been going for you so far?

A: Um, I started French in high school and from then, I loved the language and I also appreciated all of the opportunities that come with it and I took it in university because it pairs nicely with my other major, English literature and um, yeah. I'm enjoying it so far.

Q: Okay, did you experience any difficulties when you first started learning the language and what would you say the difference in pace is between high school and university studying?

A: I didn't actually experience notable difficulties when I started. It was– it came quite easily to me and then obviously as I progressed the grammar got harder, particularly the grammar, and um, I'd say it wasn't a major jump from university, it was more like a gradual increase in demand. I think I'd still say grammar has always been quite difficult. Well actually no, I think for me it's oral, because grammar you can just learn it. It's more oral, yeah sorry, scratch that all. Oral, I struggle with, I've always struggled with oral.

Q: Okay, so just speaking spontaneously or–

A: Yeah, yeah exactly.

Q: Okay, and would you say you had an advantage, or it was about the same, over other students in your class who began learning French at university level? Or, how should I put this, so did you start learning French in *first* year in university or did you start in second year?

A: I started at first year level.

Q: Okay, and what would you say was the difference between your experience learning French and other students in your class?

A: I'd say it's… I am at an advantage in university because I am exposed to a French community and I do get to speak a lot of French. I am also; I'd say that's about it. That puts me at a little bit of an advantage: I have people who are French that can help me and… yeah I think other than that it's about the same, I took French in high school, maybe that's an advantage to the people who didn't but yeah.

Q: Okay, okay. So do you have francophone family, or is it just your friends?

A: No it's just a friend.

Q: Okay, so I'm going to really go through the um, survey now looking specifically at strategies that you answered almost always true of me or never or almost never true of me, um and I'd like you to just comment on why you chose each of these as most used and least used strategies. [Begins to share screen and explains why]. Okay, so you said you always or you almost always remember a new French word by making a mental picture of a situation in which the word might be used. How do you go about that?

A: How do I go about making a mental—?

Q: [Nods]

A: Uh, I think I just kind of, break down the words and associate the sounds with how it could sound like in English and then I you know make an image in my mind. I'm trying to think of an example. Um, I… Okay I can't think of, well I don't know, I can't think of an example at the moment but hopefully that's clear.

Q: Okay, and was that something you were taught to did or you just developed the skill alone?

A: I guess I just developed the skill alone, yeah. I think okay, yeah, for example, um, hand, "la main", I kind of think of that, it sounds like main, it's spelled like the word main in English and that's the main body part that we use, so that's an example.

Q: Okay. You also use flashcards and review French lessons often.

A: Yes.

Q: Do you have anything to comment about flashcards, when did you start using flashcards and why do you think that you always or almost always use them?

A: I started using flashcards in primary school and I always use them for definitions or kind of short learning, short learning concepts, because I mean, it's a great way to test. It's also easy to carry so you can pick them up and take them with you everywhere and you just turn it over and there's the answer and you can just keep testing yourself. It's also, it's dynamic, it's tactile so you can incorporate both the physical part, the touching part, and the reading part, which is, um, my learning methods. So yeah, that's why I use them.

Q: Okay, I see also that you said that you review French lessons often. Would you consider yourself someone who's highly motivated?
A: Uh, yeah. I would. I would consider myself as that.
Q: Okay, and do you think that, um how should I put this? Do you think that that is *rare* among your colleagues, or do you think, do you find that many people are highly motivated, some people know what to do, others don't know necessarily how to approach their learning, or if you, if you, I don't know if this is clear what I'm trying to ask…
A: No, it's clear, it's just, I find it pretentious to say it's rare because I don't really know how people are, or how they show their motivation, but I, from what I've noticed or seen, I do think that it's not, it's not overly common to see people who know why they take it, know what they want to do with it. From what I've heard, people just take it because, you know, they didn't know what else to take, and um…but yeah, I can't say who most amongst my class, where do they fall under, but I think there's a mix between the two of motivated and you know, just doing it to, get by.
Q: Um yes, just to clarify, I'm not trying to ask you to categorise anybody, what I, what I rather want to know is: do you think that you have got where you have got today because you work so much harder than everyone or because you feel like you know how to learn the language by now, so you know where to put your effort?
A: Um, I think it's the last part, how I work isn't relative to anyone. I just know how to study for things and I've been with the language for years so I've, I just, you know, I've kind of stuck through and I want to continue forward. Yeah.
Q: Okay, and it's a combination of determination, perseverance, and studying strategies as well. Would you say that?
A: Yeah, yes I would.
Q: Okay, okay, um alright I see that you also say or write new French words several times. Is this tying in with flash cards or do you have another technique that you use.
A: Um this is… It's not tying in with flashcards. I have to admit that this is particularly for just kind of tests and stuff or if I really want to remember a word, I have to write it down more than once, but it's not a consistent habit, but it's something that I will do if I really want to remember a specific word.
Q: Okay, I see also that you said that you try to talk like native French speakers. Um, is that something that you also developed alone or something that was encouraged ever in your lessons?
A: That I try to talk like native French speakers?
Q: Mhmm.
A: It's something that I've tried to develop by myself, because I just, I don't want to sound like a total rookie, you know? You can just… you know what I mean? [laughs].
Q: Yes! [laughs] Definitely, I understand what you mean, especially being someone who is still learning.
A: Yeah, exactly.
Q: Okay, and you also practice the sounds of French. What would you do to practice the sounds of French? Would it be a word or a specific syllable or…?
A: Um, it would be words and I'd say it slowly a couple of times, then fast.
Q: Okay, I also see here that you say you never or almost never read for pleasure in French. Can you tell me a little about that, why you don't necessarily do that?
A: [Laughs] It's because I really love reading, so it's very frustrating when you read something you don't understand and um, it's something that I do want to change and I think it's because I also need to um, remember to always read on my level. Of course I want to read big authors, great French books, but I have to just take it down to my level but I'm planning on changing that. I hope I do pretty soon. [laughs]
Q: Alrighty, um. You look for words in your own language that are similar to words in French. Um, what is your home language, and when you say your own language, which language are you referring to?
A: I did mean English, but my home language is Xhosa, but I meant English.
Q: Okay, so do you think— I mean I assume that you are fully bilingual, did you go to school in English, I mean did you go to an English school?
A: I wouldn't say I'm bilingual because I don't speak much of my home language but I did go to an English school, yes.

Q: Okay, okay, okay. So, um, I s'ppose, my further question to that would be whether learning French in English was an impediment to your understanding… Um, but I wouldn't think so if you went to school, an English school?
A: No, yeah, exactly.
Q: Okay. And you said that you always or almost always try to find patterns in French.
A: Yeah.
Q: Was this something that was taught to you?
A: Um, not necessarily, I just find it easier to spot the patterns. There have been some patterns that I haven't been able to identify but when I have been told of these, the patterns, I— it just clicks. For example, my boyfriend, he's the French person that I speak to, told me that for conjugating 'tu' verbs, you know, you, to the conjugation, there's always an S at the end, which is a pattern which was like a life saviour.
Q: Okay, you also said that you find the meaning of a French word by dividing it into parts that you understand. How did you develop that habit?
A: Um… I find the meaning of a French word… I think it's just, it was the same as patterns and the well you, what was the other one of associating a French word with English? It's just something that I do…
Q: Okay, alrighty, you also said that when you can't think of a French word, you use a word or a phrase which means the same thing.
A: Um yeah, yeah I do that a lot.
Q: Is that something that you learned as a strategy in school or in university?
A: Wait, wait, when it says I use a word or a phrase which means the same thing, is that in French?
Q: Yes. In other words, a synonym in French for the word that you can't think of.
A: Oh, okay, sorry I was mistaking that for like using the English word if I can't think of the French… Um, Okay I don't do that as much. Did I say like definitely definitely do that?
Q: Uh. Yes yes. You said that you always or almost always use that strategy.
A: [sighs] Okay, I'd take it down a notch because [laughs] but I do do that, um. The problem is, you know when it then becomes waaaay longer to say a simple thing because you're saying it in a different way. You're saying a looong sentence, you know? You're just going roooouuund to get where you want to get but yes, I do.
Q: Okay, um, were you ever taught that as a strategy in high school or in your university courses in French?
A: Yes we were taught that in high school for orals, if you want to say something and you're struggling just say something. Like for example, I think our high school teacher said, "Okay listen if you don't know how to say crying you can just say that there's water coming out of your eyes", you know, that kind of thing?
Q: Yes. Um, I see also here that you said you notice your French mistakes and you use that information to help you do better. Um, would this be in a test or while you're speaking or…
A: It would be in a test, while I'm speaking.
Q: Okay so in any situation where you notice "Ah, okay, I made a mistake let me revise that".
A: Mhmm, yeah.
Q: And do you actively revise after that or is it just something that you kind of, remember?
A: I should actively revise, especially for how I learn, but I rely on just remembering which doesn't often work so I should be revising more than I am at the moment.
Q: Okay, you also say that you pay attention when someone is speaking French. So you're deeply focused. Do you have any comments about that?
A: Um, yeah. I try to pick up words that I can understand and put them yeah, and try put them together, so yeah, if someone's on the phone in French or having a conversation, or I hear some French music… oh no wait French music, let me not be a hypocrite, when I listen to a French song, I listen more to like the beat and the groove, but I've started, I've started trying to actually understand what they're saying, [laughs] but yeah.
Q: Okay and I see that you said, you try to find out how to be a better learner of French?
A: Yes.
Q: Is this something that you find you do specifically in French or do you do this with all of your subjects across the board?
A: It's specifically for French.
Q: Okay, would you say that you're more highly motivated for French than you are for the other subjects that you do?
A: Yeah, I would.

Q: Okay, and do you think that that affects the time that you spend on those other subjects, or, on French?
A: Um, no, I I— It doesn't affect it.
Q: I also see that you said you look for people you can talk to in French. So um, what kind of strategies do you use to do that? Do you use social media mainly or do you try to find French communities, or— ?
A: Yeah I use social media, I use kind of like the networks, I suppose that have French people that want to speak, that kind of thing, penpals yeah…
Q: Okay then I see you say you never or almost never give yourself a reward or a treat when you do well in French, why would you say that is?
A: I think doing well itself is the reward or the treat. [Laughs] yeah.
Q: Okay, Um and you never or almost never write your feelings down in a language learning diary. Why is that?
A: No, I don't, I remember it was suggested in high school and I understand the benefits, I understand how important it is, but it's the same as the reading. I like writing things down, so it's hard to kind of do something that comes naturally but then it feels unnatural, and you have to think about it so much. You know, something cathartic now turns technical and a little bit irritating and frustrating.
Q: Mmm. Okay. You say that you always or almost always ask French speakers to correct you when you talk. Why do you do that?
A: I think it's because I don't want to keep saying the wrong thing. Yeah.
Q: And, ooh, you said that if you don't understand something in French you ask the other person to slow down or say it again. Um, do you have any comments about that?
A: Umm, yeah. I suppose I'd rather understand than the person carries on speaking and you know, I'm still lost on what they were saying five minutes ago.
Q: Okay. You also ask help from French speakers. Is this for your homework, or just for language learning in general?
A: Just language learning in general. Um, it does end up being for my work sometimes but mostly just language learning.
Q: Okay. Would you say that your language learning has become a tool to communicate rather than an academic exercise or would you say that it's still very academic for you?
A: I'd say that because I'm, I think now because I'm exposed to French as something beyond school, it's less academic than it was before and it's definitely still never really been an academic goal for me. It's you know, something that I want to take on throughout my life, so um, I'd say a mix between the two.
Q: Okay, and you also try to learn about the culture of French speakers. Why do you do that? What's interesting about that?
A: I think the culture always informs the language and it's— you treat a language with more care and respect if you understand the culture and you understand the little ways. It's always in the little things — you then want to know the expressions, that kind of thing.
Q: Mhmm. Alrighty, so I see that you use online translators to look up short phrases from English to French. Which kinds of online translators do you use and how did you develop this habit?
A: Um, I've, we've been encouraged not to use Google translate from high school. Ugh, I'm not going to lie, I still use that *a lot*, especially just for the short little words, but um, I've started using online translators like you know, official dictionaries online, because it helps you think more. Like they wouldn't necessarily conjugate things where you have to conjugate it yourself. So that kind of thing, if that answers your question?
Q: Mhmm. Okay. You also use videos to improve your listening skills and podcasts to improve your listening skills. Did you seek these things out on your own or were you recommended to use these strategies in a language learning course?
A: Um. I, we were definitely recommended but I think I would have done it anyway. It's a good way to learn. It's a good way to practise listening.
Q: Okay. Right. Then onto the section about language learning beliefs. So for many of these questions about language learning beliefs, you ticked a 6 or a 7. So I'm not going to go through each of the um statements, but I'd like you to explain why you feel you have, hmm… obviously, there's no right or wrong answer and I'm not going to mention your name, you're going to be completely anonymous, I just want to have a clearer picture of you as a learner… Why would you say you have such high self-efficacy beliefs, specifically when it comes to learning French as a foreign language. What would you say contributed to your feelings of competence in your learning?

A: I think it's um, I think it's my end goal. At the end of the day it's not to get a great mark, it's not to, you know, do super well in school, it's that I want to be able to communicate. I want to be able to speak French and that just um, it's an intrinsic motivation, it doesn't need any external reward so um I think that's what contributes to self-efficacy. I trust that, you know, this is what I want so I'll do it. I don't need to kind of push myself to do it, it's something that I want to do.
Q: Okay, and would you say that your performance, um, or let's say um, your actual competency in the language, so maybe yes, high grades and the ability to communicate fluently with other speakers, would you say that that contributes towards your competency beliefs and would you say that your knowledge of how to learn the language, would you say that that also contributes or would you say that they're separate things?
A: Sorry do you mind repeating?
Q: Excuse me, it was a very long question. So would you say that either your language learning strategies, so the way that you know how to learn the language, or your performance in the language, so your competent performance, whether that is shown by your communication with other speakers or by your high marks, would you say that either of those things contribute to you feeling more self-efficacious?
A: I think, I think in high school it definitely would have been my marks that contribute to my feeling of competency. At the moment, not at all. It's more my, how I communicate, if people can understand me, if I'm complemented for my speaking, that is what contributes to my feeling of competency because as I told you, the goal is to you know communicate so yeah. I hope that answers your question?
Q: Yes definitely. Um, then I'd like to ask you a few final questions and then get your comments on a few things. So, um, I don't know where to start. Hmm. What would you say are some of the major challenges facing classmates who are learning French starting at university level, and… Yes.
A: I think it would be how to learn for French. You know, just study methods, and um, yeah I think it would be just study methods and also consistency. You know, language learning is really about consistency and I think that's always hard for um students starting university is having a consistent routine and knowing why you want to do what you want to do.
Q: Yeah, okay, um. And have you ever been approached by anyone asking for study strategies, asking for resources?
A: Um, yeah, not during university because… Oh wait! I suppose my first year, I was asked for, not learning strategies, no, but kind of you know, some help with a specific subject in French, but in high school, I remember I was always the one coming up with the rhymes and the French songs so people would like just come to me for that but learning strategies, no, not in university.
Q: Okay and, would you say that this is because people have a tendency to suffer in silence or just because they were fine, they were performing well, and they didn't know they could ask anyone for help?
A: Hmm, I think it's more, have I made myself available to other students? I'm very much in a kind of my own little bubble. I don't interact much with other students so maybe they don't know that I could help them or maybe I need help. I don't really ask anyone else but uh, I don't know, I can't really speak for people who want to suffer in silence because, I don't know.
Q: [Laughs] Okay. Because you don't know.
A: You should not suffer in silence. You should really just ask for help! But, yeah…
Q: Okay, um… If… Have you noticed any– Obviously there's observations that I have made from my undergrad years and some of my postgrad years, but I'd like to know from your side, have you noticed any problem with absenteeism or a lack of participation, or even cheating in your French courses at university?
A: My French courses have all been online, so it goes back to the whole I'm not within you know to see what people are doing. But for now I think people are relatively active in class, not active I'm not going to say active but they participate, they come regularly, and um. I mean some people are absent yes, but I don't think, I haven't spotted anyone that's consistent— I don't want to, I don't know if it's like you know comment on the other classmates but— [laughs]
Q: Ah no [laughs] I understand what you mean, so it's not a consistent absenteeism. There's no actual consistent lack of participation?
A: Yeah, and I also think it's because at this point, at this year in French, people are more serious about what they're wanting to, or why they're here, so it's a smaller group. It's not a big class. It's yeah, people made the

decision to take the subject so, which is contradicting what I was saying in the beginning, but I think that does, it does have an effect.
Q: So, you would say that there's a difference between first year French and second year French, in terms of um…
A: Yes! There is a difference but what I've noticed as well compared to other subjects is that the lecturers in particular, first year and second year are very much on your case for not coming to class because they, they stress that it's really not not going to help you at the end of the day if you don't come to class, it's a language learning class so um, that is what I think helps. There's notes, they note who's absent and I know [Name] our one lecturer, would say on the group or would say in class, "you weren't here", like say your name straight out, and no one wants to be called out so it's like… Okay come to class, so that's what most lecturers, I'd say, in French are like.
Q: Okay, so would you say that's helpful and you enjoy that and you appreciate that, or…
A: Yeah, I do think it's helpful, and I think it's important. I completely understand. It makes you really take the subject seriously and um, yeah. I do think it's important and helpful
Q: Okay and then finally, I'd like to ask, do you think that there's a place in language learning courses at university level for workshops on language learning strategies, and if you do think so what kind of frequency do you think that should take place. *With* what kind of frequency do you think that should take place and which kind of strategies would be the priority?
A: Um… I think, there's definitely a need for that, a place for that at university level and not much of that, I don't think and in terms of what kind of learning strategies, I think I mean… All learning strategies wouldn't you say? I mean all people are different so I think it would be, I think that would be really really helpful and yeah. I hope, I don't know, I hope that wasn't too vague because I can't differentiate between learning strategies what kind, what type.
Q: Okay, so what I'm saying is maybe memorisation strategies or compensation strategies, when you're speaking, or reading strategies, when you have a reading comprehension—
A: Oh, I see…
Q: Speaking, um yeah.
A: Okay I see, well then I definitely say… I wouldn't say… NOT memorisation strategies, that shouldn't be the focal point because, that it becomes memorising for school, you know, memorising a little word for class, and that— I don't think that should be the goal. I should— I think it should be… I don't know, just, reading definitely, because that's something that I know most students struggle with, and speaking of course, because we all struggle with that. But, yeah…
Q: Okay, do you have any comments or questions that you would like to posit about student preparedness for language learning courses at university level?
A: Student preparedness?
Q: Mhmm. So, whether or not people really, evidently it's a very difficult thing to learn a new language, especially a foreign language, when you enter university, and um, you know, we do notice quite a few people dropping out of French courses, but why would you say that that is, do you think it's because— owing to a lack of preparedness or a lack of understanding of how to study or a lack of competency beliefs or do you think it's something altogether different?
A: I think definitely, there's competency beliefs. I mean, it's very much a "do I feel like I can do this?" and "are there people that make me feel like I can't" um. A lot of your self— I believe that a lot of your self worth goes into learning a language, "Can I do this? Will I ever get there?" and then um, definitely learning strategies, I mean for language, for subjects that aren't even languages people, students struggle to learn and for language learning, knowing how you learn is so important um so that you can actually, you know, learn the language. So, there is definitely a need for student preparedness and um for just learning language strategies and yeah it's definitely a whole lot of factors included but particularly the feeling of competency and knowing language learning strategies.
Q: Okay and based on your own experience as someone who is highly motivated and who sought out strategies on her own, do you think that um, this is something that is up to the students to develop or that there's something that we can do in order to help students achieve their goals, in that regard, apart from obviously all the input that your lecturers do provide?
A: I think, I believe that it's something students have to develop, cause at the end of the day, it's why do you want to do, why do you want to learn French? Why do you want to learn Spanish? Why do you want to learn this

language? And that's not something the teacher, or the lecturer, can tell you. And once you know why, then I mean, you can get help in asking, how do I achieve this?
Q: Okay, so you would say that it's more based on desire than it is on a lack of understanding or a lack of being shown?
A: Exactly, I do, because if there's desire, there's, you know, there's pursuit, like you actually okay, "I want this" so you're going to do it. I'm going to try do it. And if you give up then I think you didn't want it enough, you know?
Q: Okay, okay. That's very interesting. Do you have any other comments, final comments?
A: Umm, no but can I— if this ends up well can I read your thesis?
Q: Of course! Yes![…]
A: This sounds really interesting, really really interesting.
Q: I'm just going to stop the recording for now.
[Clôture de l'interview 41.28]

2.5. Third year Interview #1 31 March 2022

Corresponds with student 28* on SILL

Informed consent process.

Q: So, as you know this research project is really all about motivation, strategy use, and competency beliefs, and so, part of this interview is about responses to the survey, and part of it is also just about your own personal experience learning French. So, I'd like to first ask you: what is your background with French and why did you start learning it at Wits?

A: So my mom got a job in Paris in 2014 and then we moved to France for four ye— uh, four years. Uh wait no, 2012, um from 2012 to 2016 and then I started learning French there when I went to school there and when I played basketball that's how I picked up— I learned, it felt like I learned more at basketball, cause like we were forced to socialise, than I did at school cause we were taught like the basics so that's why I felt like I did better then

Q: Okay, oh, I'm really sorry to ask this but is it possible to either speak more clearly or move closer to the microphone just so that the audio recording is clearer?

A: Alright, is it better now?

Q: Yes. Thank you. So you would say that— Did you go to an international school or did you go to a French school?

A: International school.

Q: Okay, but you were learning French there during your basketball with your friends?

A: And, and at school.

Q: And at school. And so, you came back to South Africa, and did you start learning French from second year or from first year.

A: Oh well, from high school, I continued with French from high school from grade 10 to matric.

Q: Okay.

A: And then ja, and then I did French in second year because first year French was clashing with politics, so I got— what is it when you skip first year French cause you've done…?

Q: An exemption?

A: Yeah exemption, yeah I got exempted for first year.

Q: Okay, that's very interesting. Alright. And so um, why do you think— Why did you decide to learn French? Why did you— what made you choose French?

A: Um, I think cause my teacher in Paris told me to, when I get back to South Africa, I shouldn't stop learning it so I just decided to go with it and still keep on learning it.

Q: Okay, and in general, what is your like, attitude toward French studies, if you could compare it with your other studies, how do you feel about your French studies?

A: I think they're going well, since last year, since my first year French, I think it's been well. Um, it's like… It's not easy but um like I can cope with it, like the work and stuff with it. But I mean, I'm not like perfect at it, so like I learn a lot from the classes.

Q: Mhmm, and um. Okay so I'm kind of more referring to how do you feel about learning French. So um, in comparison with let's say – sorry did you say politics you were studying? –

A: Poli— I do politics and international relations.

Q: Okay so in comparison with those studies, are you excited to learn French how do you fee—

A: Oh, I um. Yeah I do feel excited to learn French, um cause it's something I want to use in the future. Um, like everything I study, I plan on using in the future, I do feel excited. There's never a day when I come to class and I don't want to be there.

Q: Okay, that's interesting. So I just want to ask you some questions based on your survey responses. So the, actually this was very interesting to me because I noticed that the— none of the strategies were things that you said you never or almost never use. So I'm going to ask you about your least frequently strategy uses, well actually, you mostly responded in the usually not true of me category or the usually true of me category, so I'm taking it that you take a very measured approach to things?

A: Yeah.

Q: Yeah, okay, so for the strategies that you least use [screen sharing of survey with interviewee]. So you said that you rarely use rhymes to remember new French words, can you tell me a little bit about that, why you don't use rhymes?

A: Because I've never really, I don't use that as a strategy to like learn new French words. Like when I learn new French words, I try to repeat them or put them in context so that I don't forget like, if I don't know how to say something in French like, the other day I forgot how to say everywhere which is *partout* so like I have this thing where like I forget, sometimes forget simple words because it's— like if I take a long break without speaking French then I forget like the small connecting words so I asked her what does everywhere mean, I asked [name] what does everywhere mean? She said *partout*. So for me to always remember what everywhere is, I always repeat *partout partout partout partout* and then use it in context like an example, you know? And then that's how I remember new French words.
Q: Okay so you remember by speaking the word out loud—
A: Exactly.
Q: And repeating it in the context. Okay. Ja I see that here also. You wrote that you remember their location on a page, on the board or on a street sign.
A: Mhmm.
Q: And that you say or write them several times.
A: Exactly.
Q: Okay, and then also, I notice also that you said that you don't really use flashcards or physically act out French words. Why do you say that that is?
A: Uh, because uh. I prefer writing it down, like repetitively, like I said. Like especially if I'm studying for a test, I would write, I'd repeat the words and not use uh the cards, cause I've never actually used them. So I, I would probably say I use the traditional way of studying.
Q: Okay, no that's interesting, alright. I also noticed, which was quite surprising to me now, based on what you've said, that you lived in France and that you've been studying French for a long time that you don't usually read for pleasure in French or write notes, messages, letters, or reports in French. Why would you say that is?
A: Uh [laughs]. Ah, I think cause I don't have any like, in terms of the books I should probably start reading more French books, but um messages, and like journals and stuff, I think it's cause I don't have any like one to like communicate with in French, so I don't find it useful. But in matric, I did do write a lot of letters obviously because of the curriculum, so like, we, I wrote letters for the whole year so um, I guess that for me is writing letters with the whole like um, structures and stuff like that yeah.
Q: Okay and then also for the last, okay. So you said that you don't usually find the meaning of a word by dividing it into parts that you understand. Can you tell me how you would usually find the meaning of a word?
A: I would probably Goo— Google translate it.
Q: Okay, do you use Google translate frequently?
A: I do. Even when I was living in France, like, just to confirm what I'm saying. Like, if I want to say something, I'll say it in French and then type it in Google translate to see if I'm correct or not, also to correct like the technical part of it. Cause like we don't normally, like if I'm writing, we don't normally write how we speak – so just to confirm what I'm writing is technically correct.
Q: Okay that's interesting. Do you know of any other similar tools that you might use for the same purpose?
A:Um, no, not to my knowledge. Yeah, no.
Q: Mhmm. Okay, that's interesting. And then, you also said that you don't usually write summaries of information that you hear or read in French. Were you referring specifically to information that you learn outside of class or infomat- academic information when you said that you don't usually write summaries?
A: Um outside of class, so if I'm like listening to [even the news] or something, I don't think I would write the notes down but obviously in class like we have to do it like, for ourselves, ja.
Q: Okay, that makes sense. Alright, then I also noticed that you said you don't usually make up new words if you don't know the right ones in French. Can you tell me why you don't do that?
A: Uh cause I think it's, I don't think it's still right the way to learn a language. I feel like if I don't know the language, the word, I'd rather ask the teacher or research it and then making up the word because if, if I'm not corrected for a long time, I'm always going to be incorrect, so if I continuously use that word I won't— Like if I continuously use that wrong word and then I learned a new word, it's going to be harder for me to adjust to the actual word. Um. It's like speaking, if someone has to speak English constantly using the [wrong] word, it's not really learning English the correct way.

Q: Okay, ja. And I also noticed you said that you usually don't try to guess what the other person will say next in French. Um, so you don't really anticipate what people are going to be speaking about. Do you think that this is because of your background in French or do you think that this is just because— Could you explain a little bit more about why you said that?
A: Uh, that I usually don't try to guess? Um I think cause um, I listen basically word for word and not what… I don't want to uh, what did I say, I don't want to like anticipate what the other person's saying. I just want to listen from word to word and that's how I understand it. Um, but sometimes it is possible to guess what that other person is saying cause like there's only one way to say that phrase, so yeah.
Q: Okay, um, you also said that you don't really use games to train your grammar skills in French. Um what did you understand by using games to train your grammar skills and why don't you usually do it?
A: Um, cause I've never really, even like when I was in France, I never really, like played games in French and cause I never, I don't think hmm we were ever like taught that method. I feel like if I was taught that method, I would have used it but um, I know it could be helpful, like playing games in French and like learn um, thingy— I used to play my PlayStation in French, and then that's how I knew about like little words that they would put there and stuff, but I stopped doing that. I feel like I was more inclined to use the— like play the games in French if I was in France than I am in South Africa.
Q: Okay, and by games do yo— were you thinking of computer games or—?
A: Even like, like games to, like those learning games you can find online.
Q: Okay, ja, that's what I meant but [laughs] I didn't know if it was very clear from the— because
A: Mmh, no I understand.
Q: Part of this comes from the Strategy Inventory for Language learning which is an instrument that has previously been developed and part of it was categories that I added myself so I just wanted to make sure.
A: Okay.
Q: Okay, so you also said that you don't really use context dictionaries online and based on what you said I am guessing— Is that because you don't really know what context dictionaries are– and or–?
A: Exactly, I've never really heard of what a context dictionary is.
Q: Okay uh,
A: Or it would be I've never really been introduced to one.
Q: Okay [writing notes]. Okay, um, alright. Are there any language strategies that you've used to learn French that you felt weren't in this survey and that you use?
A: Um, probably if I— let me just think like what we use… Probably watch like movies and then like write about the movie, what happened in the movie. That's what we used in high school in Paris. But like, I never used that in high school in South Africa.
Q: Okay, and are there any specific things that you do personally to learn French?
A: Oh, uh, I try to like, if I hear someone speaking French, I will try to like take, basically take any opportunity I can to speak French and when I was at home, I'd listen to French thingy, French news on DSTV, just to like recall some specific words.
Q: Okay, yeah that's interesting, TV5Monde gives a lot of opportunity for us to learn things in French. Okay so I noticed that you said that you do plan on continuing your French studies after this year. Why is that and what do you aim to accomplish in your French studies?
A: I want to complete the DALF. I told [name of lecturer] that I wanted to do it this year but I'm not sure because of the workload, but I'm still planning on doing it, like if I can squeeze it in then I will but if not this year then definitely [next] year. And then, I want to use my French to probably work in international law.
Q: Okay, that's interesting, um so you're taking– you're in second year now but you're taking third year French?
A: Oh, I'm in third year.
Q: You're in third year and you're taking third year French?
A: Yeah.
Q: Okay, okay, alright, um. Okay, now I just have a few questions based on maybe things that you've noticed about class, the learning environment, learning strategies et cetera. So um, in general in your experience of learning French at university level, what would you say are the main causes for students to become demotivated, disengaged, not attending classes, not participating. What do you think are maybe the main factors that play a role in that kind of behaviour at your university French courses?

A: I think um, like, language is something— you can't go into a language for the sake of going into the language– – it's something you want, you need to go into the language cause it's something you want to learn. So if a student comes to French like without, um, without having the motivation to learn about it or not wanting to do it, then they're not– they're likely not going to stay in that course for the next year. Um also, French students, don't have a strong background in the language then it's harder for them to adjust or learn compared to the students who have a background so they might feel like they're behind, but they aren't understanding because they're not— other students have a better background, not better per say but have more knowledge so I think that plays a factor. Um cause when I took Italian in first year, I wanted to do French, so I didn't really have the motivation compared to when I'm taking French and it reflected in my marks also.
Q: Mhmm, that's interesting and would you say that you notice that a lot of classmates dropped out for that reason or, um, not so much?
A: Um, I don't know, I don't know particularly why they dropped out but I think like the first reason I gave— just like you need to be like motivated to learn the language and not learn it because you're at university and you need credits.
Q: Okay, um. Would you say that South African learners of French enter into university, um, prepared to study a foreign language or would you say that there are certain factors that um restrict or limit their ability to study French as a foreign language?
A: Yes, I think coming into university, it's yes they can tell you that, "we're teaching you basic French", but it's not really as basic as it is because, as I said you need to have some certain background because coming from high school and then high school you never took any French, it will be harder for you to, how do I say, excel in the language compared to the person who took French in high school, um, cause it's a level up compared to high school cause I feel like even at high school they teach you like the real basic, as if you've never learned French at all and here it's like a recap of what you've learned in high school and then it goes up and up and up and up, the level – in terms of the level.
Q: Okay, um so you would say, probably, the main limiting factor is the difficulty of the language courses and the speed?
A: Exactly.
Q: Okay, and would you say that there is a place for um, maybe a specific place in the curriculum for strategy lessons, so let's say there would be kind of strategy workshops on learning how to learn a language. Do you think that that should be implemented in the university courses or, um, not?
A: Um, I think it can, like at the beginning of the year that could be something but then it, I don't think it should be a thing of that occurs the whole year. I think it's something that can occur at the beginning of the year cause um, there's no one way of learning something so I think that could be helpful.
Q: Sorry, please would you repeat what you just said?
A: I said, there's no one way of learning something so I think if it was something that they did at the beginning of the year then it will be helpful but I don't think it's something that has to occur the whole year.
Q: Okay and what, what do you think would be the priority in such a workshop?
A: Um, probably, in terms of what? What do you mean?
Q: So, what, what, what kind of strategies do you think people need to know about if, for instance, they're coming into French with no prior background in the language. What do you think they would need to know? Would it be memorisation techniques, would it be how to use internet resources, would it be how to write an essay correctly? Would it be—
A: Um, probably memorisation because um, just to set a foundation, like if you've never learned French, just to set a foundation with the conjugations, and the little words that we start learning French, like on top, behind, in front, and definitely different— like as you mentioned the games and stuff like that. I think that would be helpful for someone who's starting to learn French. Even for like us who have learned French for a long time, I think they are very useful.
Q: Okay, um. What would you say are kind of *your* major challenges in French courses at university level? Whether it be in writing, in listening, in speaking or in um reading. What would you say are your main challenges and how do you overcome them?

A: So I've always had a problem— my biggest problem with French has always been writing. I've always spoke better than I've wrote, so I think— I notice that when I write, if I'm writing more, than it's easier to do it than if I'm not writing at all. So I think my biggest problem would be writing in French.
Q: Okay, and so what do you do when you're having trouble writing? What are the kind of— what are the different things you do to help combat your struggles, or your challenges?
A: So, I probably, I would probably use obviously translating but like obviously through reading novels, I learn how to structure sentences properly, using the correct grammar, conjugations and etc. So I think those are helpful like if I'm writing— Normally when we write essays, it's all about what we did in class, so referring back to the information we learned in class helps with my writing.
Q: Okay and do you feel that, I understand that in third year it's a bit different, but how do you feel that your skills in writing have evolved over the years? In first year for example, do you think that you would be able to really structure your work correctly? What are the techniques and the structures that you use to um complete your work?
A: I do feel like— are you asking me if my writing has improved from first year to third year and what techniques I use?
Q: Uh, ye— I suppose so ja. What are the kind of tech— or uh, ja, strategies that you've developed on your own to develop these capacities?
A: Um, probably, yes my my writing has improved a lot um also cause when we're doing uh literature, we need to have elaborate ideas, so when I'm answering my questions for like homework, I make sure I'm like answering in detail and when I repeat, when when when I do that every week my writing is bound to get better so that's a strategy I use.
Q: Okay so like just completing your homework correctly and—
A: Ja, with the best effort I can, so when it comes to like writing essays it's much easier.
Q: Okay, um. Okay, ja, and then I think you've you've somewhat already answered this and touched on this but why do you think— so you've already mentioned that a student needs to be motivated and needs to have an instrumental, in other words, have a vision for the future use of French, in order to continue studying French but do you think lack of preparation or lack of know-how could be a limiting factor? Have you noticed in your classes that um, people lack confidence or decide not to participate based on insufficient knowledge of how to learn the language?
A: Yeah, I think this was probably prevalent last year, not this year because this year it's probably like students who are advanced and want to complete third year with French whereas last year in second year, people are still figuring out what they want to do so, you could see the difference between students who had, who were like confident because of their knowledge in French and students who learned French from first year in varsity, so like there was a distinction in um confidence yes and um, obviously because of the background like I said. And it does affect how they feel about the language because, they almost feel like maybe they're left behind or there's like a doubt that they will be better, better than what they are right now, so I think that that's a factor.
Q: And ja, just putting you in the position of the lecturer, or the curriculum planner, what do you think that you could do, or what do you think could be done to retain students who start French for the first time in first year at university?
A: I think it's hard because, um, well it's based on like how many students actually want to take French, like if there's like seven students who take French and there's five students who've done French in high school let's say, then there's only two students who want to learn French in varsity, it's hard to like split them up because, like you can't have five students in this class and two students in that class so it's hard to like tell what the big. Like in terms of like report, in terms of like paperwork, it's hard to tell who's good at French and who's not good at French, so I don't know what they could do. Cause, you can't say we need to implement basic French just to accommodate those two students rather and then those other five students, their French level's probably bound to– their level's probably bound to decrease um because of they have to now go back to the meat of learning French whereas they're supposed to advance.
Q: Mhmm, yeah. Okay. So um, I wanted to ask you, do you have any comments or questions or anything that you'd like to say basically on the issue of students maybe struggling to deal with the workload and maybe not feeling confident and competent in learning French? Do you have any comments about this?

A: Um, I think, I think it's a normal thing if the students lose motivation because they feel like they're not advancing in the language. Um and sometimes it's something that's beyond the lecturer's control. Um, I think it is, because it's bound to the student if they want to learn the language or not.
Q: Okay so you would say that it's more up to the willingness of the student?
A: Exactly, more than the lecturer can provide.
Q: Mhmm, and would you say that there's anything that we could do to kind of encourage those few students who have just started for the first time they're— do you think that there's anything that could be done?
A: Um, I think there is, I just don't exactly know what it is. I think that would take time to figure out. Um, probably like present the opportunities like, the French language can present in the future, um, basically present the benefits of learning French. Um, but in terms of like what they can do now, I'm not so sure.
Q: That's really interesting actually because you take a whole different approach, speaking rather about future opportunities than current ones. Um, alright, okay. Thanks so much [name]. I'll stop— I'm going to stop the recording now.

2.6. Third year Interview #2 31 April 2022

Corresponds with student 31* on SILL

[Informed consent process]

Q: Right, so this interview will have two parts. I'm first going to start with the questionnaires and the responses so you can just give me a brief indication of why you responded how you responded and then, um, I'll also ask a few questions about contextualising your learning in the French department. So, um, what is your background in French— before we start— what is your background in French? Why did you decide to start to learn French?

A: Oh, okay. So, honestly my background in French is so embarrassing cause I just feel like I should be further than what I am, but I started learning French literally in grade 8, so it was compulsory in grade 8 and grade 9 in my high school to do the language and in grade 10 you could choose it, so I chose it, so I did it in grade 10, 11, 12. Then I did my first year, my second year; I did French, at university [name of university]. I didn't do my third year because I was just super overwhelmed and I had too much pressure on like finishing my degree and like ja. And then, um, and then I took like a gap, but then I started like doing– oh ja cause then when I did the assistant de langue– so then I took a whole year off French learning – like French learning and then when I came back, I did French lessons, like uh, through the Alliance Française, because I wanted something kind of like tangible. I hated that I knew how to speak French but I didn't have anything like tangible, so I did my B2, my DELF B2, with them. And then um, yeah. So then I was like — and then… I spoke to [name of lecturer] cause I was like, I just feel like my French life is everywhere and I kind of wanted to just go in one direction, so she was like, the only way for it to go in one direction is if I complete my third year so now I'm doing my third year in French. Yeah.

Q: Okay, and do you have plans after this year to continue your French studies?

A: [Sighs] Um, I really don't know, I think honestly I just want to be – I just don't want to— I think I don't ever want to stop. So don't know if it's French honours, French master's or if it's just through like, through the Alliance Française. I really don't know, but I know that I just, it's either I want to be a French teacher or I want to work in like French, I mean in like diplomacy whatnot cause I did study international relations, so I don't know. But I'm more passionate about teaching. I'm a born teacher, right?

Q: Okay, perfect, alright, so, I'm just going to ask you some questions about your responses on the questionnaire. Don't worry, no response is right or wrong, um, I just want to know why you answered certain questions in the way that you answered. So mostly I'm just going to be asking you about the questions that you answered strongly agree or strongly disagree to. Okay, so the first one was um, you said that you don't use— you never or almost never use new French words in a sentence so you can remember them. Uh, why is that do you think?

A: I think I, I just write, I have like this book of French words, French vocabulary so if I learn something new, even if I'm watching a movie, I always write it, but I just never go back to it, to be honest with you. I just, I never do. I never do that's why. It's like I write the new words down and I just, I don't go back there. I don't know, I don't know why.

Q: Okay um, you also said that you don't really connect the sounds of a new French word and an image or a picture to help you remember the word. Do you know why that is?

A: [Clicks tongue and sighs] No… I don't know why. I just, it just, I think my brain doesn't work like that.

Q: Okay, and then, so you also said that you, so still on the subject of remembering new words, I noticed that you said you don't use flash cards, you don't act out new French words, you don't rhymes and you don't make a mental picture of the situation in which a new word might be used. How do you memorise new words?

A: So, well before, how I used to memorise, cause normally it's like. Um, I think with new words for me it's like, if I hear it once and then I ask, oh what does that mean? Um, it just logs in. And then if someone else says that word when, like I don't know, like a week later, it's like– Oh, I heard that word before, so… but that's now – but like before how I used to learn new words, is, I'm a crammer, I'm not going to lie. I flip my page into three and I write the word down, and then I have only the French word, then I have to write the English, then I flip it, then I have the English, and I have to write the French of it, then I flip it, then I have the French and I write the English. So I just like, I have to cram, to be honest, in order to cram the spelling and the meaning, but in terms of like memorising, picturing a scenario — I just, I cram, to be honest with you.

Q: Okay, so you prefer to write the new word in a list and repeat the writing down of the word.

A: Yes, so I write, like let me say, *soleil, la lune, l'amour,* and then on the next page sun, moon, love and then on the next page, *le soleil*, nana nana, like looking at the English, then I write the French. Then, I block out the English, look only at the French, write the English. I don't know if that makes sense?
Q: Yes it makes perfect sense.
A: It's something they taught us, It's something they taught us in grade 8 to be honest. Ja so, like my book was flipped in, like one page was flipped in three. So it would be the English, the French, the English, the English the French the English, of the same words though.
Q: Okay, alright, um. Then you said that you do remember French words or phrases by remembering their location on the page, on a board or on a street sign. You said that you strongly agree to that, so is that because you— is that the strategy you used, writing it down?
A: 110% like, if we had like a test, a vocabulary test, like on the body. I can literally see the body on the board, that like the teacher put, and I can see put like *tête*, she put *main*, *doit*. Like I can see it, because it was put in front of me. Ja and sometimes we'd have to draw it. She'd be like, okay draw it and then label, so it's like, it's there. Like I can see it. 100%.
Q: Mhmm. Okay. [finding the right page] Okay, yes. You said that you never really read for pleasure in French. Why is that do you think?
A: I think I get discouraged when I don't understand. I just get discouraged when I start. Like, when I was in France, I knew this family, and she used to give me children's books and stuff like that to read, and I couldn't even understand the children's books! So I was like Oh my gosh, then clearly this is not for me and I just stopped. But if I have to, like at school like with literature, um, I don't remember, even in matric I had to read a book, just [scoffs]. Also just maybe because I didn't read as a kid like it wasn't really taught in my family, pick up a book, it's reading hour, no I didn't even have any book, not even one, to be honest. I only read in English, when we had to do literature, and French when we had to do literature, so I don't unfortunately. I wish I was a reader though.
Q: Okay, […]. You also said that you don't really write notes, messages, letters or reports in French. Is that— did you take this question to mean outside of class or inside class?
A: What did I say? I don't write messages?
Q: Ja you don't write notes, messages, letters, or reports.
A: No I don't. I don't. I write, I write notes when I have to. Like write— wrote notes on my sticky notes if I'm learning for a test but um to write letters or messages, like messages on my phone?
Q: Mmm, any, any kind of messages, so whether it's inside or outside of class.
A: No, I don't really do that.
Q: Okay.
A: A letter? Like a letter to who? I don't really do that.
Q: Okay, so would you say that that's just because you don't really know anyone that you would write a letter to?
A: Ja. 100%. Also, it's just a confidence thing to be honest. Ja.
Q: Mhmm. And then for, um, reading, you said you first skim a French passage and then you go back and read carefully. Um, is that a strategy that you've used often and what other reading strategies do you use?
A: Honestly, that's the only one. All I do is like skim and I think that comes from Politics, cause our teacher, cause we used to get so many articles, like so many articles to read like 70 pages just one article to just get a line of information. So she taught us, just skim read— that's what you do, you skim, you pick up key words, like you highlight key words and then you go back to read. So I think with French, which I don't think it's a good thing to do to be honest, I, I skim read, and for me it's like, maybe it's a thing of like, like I said before like it's too difficult so I just put it down. So I skim read and like I'll pick up on words that I just absolutely just don't know, like okay, like what the hell does this mean, what the hell, but just like skimming like this, you know? And then I go back to like reread, if I have to though, that's why I was like if it's literature. But if it's on my own, I'll be like okay no it's too difficult, these words are too big for me to even comprehend and I just let it go but with literature, like the books that I have to read, I do skim read first, highlight all the stuff that I don't really know. I don't look them up at that point, to be honest, I just skim read again and go mhmm like blank carry on reading blank — for the highlighted things though. Ja. Cause someone once told me that if I look up every word that I don't know, I'll just get overwhelmed which is what always happens. So she just told me like I should just go "mmm" like "blablabla" "blank" carry on, carry on, carry on, "blank" to the word that I don't know.
Q: Okay and do you ever guess the meanings of those words or try to understand what it means in context?

A: [Sighs] I do try guess [in a small voice]. I do try guess. I'm not always right but I do try guess sometimes.
Q: Okay, I see that you said that you don't look for words in your own language that are similar to new words in French. Why would you say that that is?
A: Ahh, my own language as in, as in English? Cause Zulu, it's just it's tried. As in English?
Q: No no, as in your home language. So Zulu.
A: Ooooh. I don't know. I don't know cause I would just figure that there isn't much of a link. I only know one link which is "la" which is like "there" and "là" in French is also "there". So that's the only thing that I've picked up on. But yeah… but I just felt that there wouldn't be much of a connection.
Q: They're just too distant? Okay.
A: Yeah.
Q: Alrighty, I see also that you said you strongly agree that you do not, or you always or almost always try not to translate word for word. Why is that, and how did you come about that strategy?
A: Cause I've realised that like… I feel like it's just two different languages. I just feel like English is more direct than French. I don't know. French for me is kind of like poetry, like you cannot translate it word for word. You have to get like a whole, like a holistic, mh that's not a word, like a general meaning. I don't know but if you're gonna do it word for word it just doesn't make sense, like it will… Like, "tu me manques". If I say 'you are missing from me' like come on. Like, no, it doesn't make any sense [laughs].
Q: And then, you also said that you always or almost always make up new words if you don't know the right ones in French. Why, why would you say that that is?
A: [Exhales] Because I feel like French has a pattern, or like a, you know? I just really feel like it has a pattern. Well if you've learned it a lot, for example remember yesterday you weren't really sure about 'genocide' and you were like 'génocide' — It's like, it has a pattern. It would most probably be 'génocide' so ja, I make up — I make up stuff a lot, to be honest with you. Like if it just feels right or if it feels like it should be this, like it's, ja…
Q: But you do go according to a pattern?
A: Definitely. Not just random stuff. I wouldn't just be like, you know, 'Gloku' means 'genocide' like, no. There has to be a pattern.
Q: Okay, um. Then you also said that you use, you use synonyms — Oh sorry you said that you never or almost never try to guess what the other person will say next in French. Why would you say that that is?
A: Hmm. I don't know… I think I don't do that even in English, to be honest. I've never been one to finish other people's sentences, to be honest, cause I used to do that but then my sister used to just roll her eyes cause, "That's not what I'm trying to say. Just listen to me". So, I don't think I do that even in English, like I just wait for what you're about to say and I just take that I guess, ja.
Q: Okay. And then you said that you always or almost always use a word or a phrase that means the same thing when you can't think of a French word. Um, how does that work for you and when did you start doing that?
A: I started doing that when I was in France because I had an English, like the English teacher there, I wanted to use some other word, I forgot what word it is, and she was like, "just use like this, it literally means the same thing but you know the word like you know the basic word so why are you trying to say 'improve' when you can say 'do better'?" You know? So she was like just, really just break it down like, you're stressing yourself for wanting to use big words, just always you know, that's when I started. If I can't find the word that I want, I will use. I will build it. Like you know when you explain in thirty seconds, a word on a card and you say the opposite of? I will break it down.
Q: Okay, so she taught you how to do that? Okay.
A: She taught me how to do that. I'm very grateful for that.
Q: And then I also see that you said that you don't, you never or almost never try to find as many ways as you can to use your French. Why would you say that that is?
A: I don't know. I feel like I just moved by the way, Toni, I just moved to Durban, I mean to Jo'burg from Durban and I moved because I was like, I am going to find like French people. I'm going to find these French people. Like I will find them because, I felt like in Durban, to be honest I did want to, like it's hard when you're doing it like by yourself. I would watch French series, French movies. I'd literally finish half of them on Netflix, um, but in terms of like communicating… I literally went to Alliance Française in Durban. There was no, like no one in my class so I was forced to like do private lessons and even so it's just not that like— I just don't know how to explain and then also this blabla, this blabla French, in Durban, happens every Wednesday right? So we just chill

whatnot and when I got there like, I don't know Toni, it was just like, honestly only old people and when I say old people, I mean like walking cane type of thing and I was like okay like, I don't know. I just felt like, I don't know, like okay, it's not my type of — like it was hard. So then I came—
Q: You felt out of place?
A: Yes that's the word. And ja, so then I left, and I was like this is my year to use French in as many ways as possible. If I do not take advantage of it this year, I'd be playing, I'd be playing games, to be honest.
Q: Okay, so you are trying to find new ways to use your French this year? Okay.
A: Yeah yeah yeah.
Q: But you were just answering based on your past experiences?
A: Mm, based on my past exper— but right now I'm trying my best like [sighs]
Q: Okay, yeah. I see also that you said you think about your progress in learning French. Can you tell me how that goes for you and ho— what are those thoughts like?
A: My progress with my French?
Q: Mm, when you think about your progress in learning French.
A: Yoh. Honestly, I feel like, with my progress in learning French, I feel like I— yeah no. I'll just say that I'm, sometimes I'm hard on myself but to be honest, I feel like I'm not hard enough on myself. Like I should be further than what I am. Like, we had a lesson with [lecturer] where we had to write like why we're doing French and I think I had kind of forgotten as to why I'm even learning this language cause I've been doing it for so long that it's like, I'm just doing it, until [student], until my classmate was like, "Ja I just started learning French first year and I've been learning for two years". And I was like, how are we on the same level? Like how are we on the exact same level when she's only started two years ago and I've been learning it for what like 11 years? Like, it makes no sense. Do you know what I mean? So um, yeah no. My French progress is crap and that is on me. That is on me. That is on me. My progress is crap to be honest with you. It's crap. I just don't know. Ja it's crap and it's on me. I just need to– Like I will learn with Alliance française. I will do like a 20 hour course and I will speak Toni, I will write, I will– I understand comprehensions but as soon as I'm not doing that any more, it's as if I don't know, it's as if I didn't learn anything or… I think I have to co— be continuously like month in month out. And honestly I feel like for me like Wits is not enough.That's why I went to Alliance, to see what courses I could do, because I need it. I don't know, maybe I'm a slow learner or I process things weirdly or I just don't work hard enough. I don't know what it is, to be honest.
Q: Okay, interesting. I see that you also said that you try to relax when you're learning French. How do you— what are your techniques for trying to relax? Do you do anything specific?
A: Um. No, I don't do anything specific, like I'm—
Q: Maybe like a breathing technique or self-talk, saying to yourself, "It's gonna be okay"?
A: Mmhmm (negative affirmation), No to be honest, when I'm learning French by myself, I'm always stressed out, but I think, when, when I was answering that I was thinking, yeah maybe I was thinking in the classroom, cause I learn in the classroom to be honest. So I was just thinking in the classroom. Like in the classroom, I have to be in a relaxed environment, like. And it's funny cause we spoke about that in class with my lecturer and she's– like she was like she can tell that I'm an anxious person, cause even when I do like orals, I'm always like, you know, and I honestly need the classroom setting, and the lecturer and everybody to be chilled. You know, it's like rea— learning a languages, we're not here learning Maths. You know what I mean? So I think from when I started learning, I think that's my issue. I'm still stuck on why I studied French. My classes were fine. My teacher made sure that like, we had fun classes, like. If we were learning food, she'd take us on a picnic and it was like, relaxed and she'd make you — she was the most strictest lady alive, like she was so strict, but she made it fun for us to learn, you know? And she made it relaxed in the classroom, even though she was still like, "Do your homework, do this, do this, do this". She made it like, on prend pas la tête, like we're not like thinking about it too much, do you know what I mean? Um. I need a relaxed environment. And that's why I also do extra lessons because like, I need the teacher to know that like a— you're teaching me just to teach, I'm not getting marked on it like, I need to be relaxed cause like the moment I'm not it's like I think too much and I'm not having fun and it's like I don't want to do this anymore type of thing. I don't know how to explain. I don't know how to explain.
Q: I think that makes sense. So you feel most reassured in a class environment where you're not doing work for– – to be graded.
A: Pardon?

Q: Oh sorry the internet connection cut out for a second. So would you say that you feel most relaxed in a classroom environment where you're not being graded on the work that you're doing?
A: Um…Yeah, be prepared enough to do the, to be graded on it and like yeah. Like yeah definitely, definitely that. For example, cause the thing is neh, I haven't— I've been teaching English for a while, like maybe like I don't know three, three years now teaching English, and you can't, like with us like, we can't just okay, be like, "Okay you have to do an oral", you know? We start off small, be like, "Okay do—" in our lesson, "do a two minute presentation on this", "do a three minute presentation on this," "Okay, tomorrow you're doing a five minute presentation" cause we're leading up to the big presentation. Do you know what I mean? But we can't now be in class just reading the whole time, doing like questions on the reading and then we have a twenty minute presentation. When in these two months did we learn how to do a presentation? So like if we're prepared in class to do it—
Q: Sorry the internet connection…
A: Let me switch my wifi off.
Q: Hello? Ah there we go…Are you there? Ooh. Hello?
A: Can you hear me? Hello… Hi…
[connection issues]
Q: I can hear you, there's a bit of a lag. It's better now.
A: There's a bit of a lag?
Q: Yeah it's better now.
[reconnecting to the call]
A: And ja just pretty much that I enjoy French when I'm prepared for it. Like if, I mean I enjoy getting graded. I don't mind getting graded as long as we get prepared properly. Eish.
Q: Um, alright. Then, moving on to Affective strategies, you said that you never or almost never give yourself a reward or a treat when you do well in French. Um, why is that would you say?
A: [Sighs] I don't know. I don't know. I don't know to be honest.
Q: Do you think that rewards are an effective way of motivating yourself?
A: Are uneffective?
Q: Oh… An effective way of motivating yourself. Do you feel?
A: Oh in in… ja… I do. I do. I'm pro rewarding yourself. I don't know. I don't know. I think I'll reward myself when I'm where I want to be at. But right now I can't be rewarding myself for like little things, like for a test or for… no… I think I'm a big picture person.
Q: Have you ever done it for other subjects?
A: Um. No. I used to for French in high school. I used to. I used to and my mom used to. And if I, like let's say for example for French and Maths like if I got like a good mark for like a 70 or whatever, she'd be like okay we're going to Wakaberry. Like I used to have like coupon Wakaberrys because I did well in this, I did well in that and it was really really great, but I don't know. I think in like, in, in varsity, I don't know. Like I think you co— I don't know what it is but you compare yourself a lot now with other people. So it's like eish, how am I celebrating for a 60 when this person got 70? Even though it's your own personal achievement it's like ah it's not worth rewarding. Do you know what I mean?
Q: Okay, that's interesting that you say that. Alright, and then you said that you never really write down your feelings in a language learning diary or talk to anyone about how you feel when you're learning French. Um, could you just explain a little bit about both of those things maybe. Honestly, you can just tell the truth about how you feel about it.
A: I don't know. I didn't know that people keep a language learning diary to be honest, to talk about feelings, I didn't know that. But, I just, it's just a stressful process to be honest with you. For me, it's just a really really stressful process. It's just a lot of stress. It's really really stressful cause like, I don't know… I don't know. I don't know. It's just really stressful. It's like. I don't know it's like, how have you been learning something for so long but you're still not like where you want to be? It's like you're still not getting it. And I don't know but at the same time it's like you can't stop learning now cause it's like it's literally all that you've done. Do you know what I mean? So I don't know… language diary.
Q: Okay, um. Okay. You also… Okay, so I'm just going to go through maybe a rapid fire so that we don't take too much time from the rest of the interview here. So I'll just go through things that you said never or almost

never true of you and then two things that you said are always or almost always true of you, um and then we'll just go on to talk a little bit about your own experience learning French. So you said that you never practice French with other students. Is that true or was that just from your past experience?
A: Ja, I don't have anyone to practice with so it's very true; I don't, at all.
Q: Okay, you also said that you always ask help from French speakers. Why is that do you think?
A: Cause I need it. Cause it's something like when I need it, I definitely need it. Definitely. I do that, a lot.
Q: Okay, ja. You said that you never ask questions in French. Can you explain to me why?
A: Like, questions? [sighs] I don't know why. I don't. I don't know. I think it's like, I'm so used to like the structure of like saying affirmative questions, not even negative questions, like affirmative questions that I'm so used to doing that but as soon as it's like interrogative, it's like "aah is the verb in the right place aaaah?" And I'm like "Ah just say it in English".
Q: Oh okay, so it's more about the technique of asking the question, getting the grammar correct than it is about not wanting… okay.
A: Yeah, it's the grammar part.
Q: Um, and then… you said that you try to learn about the culture of French speakers. Why do you try to learn about the culture?
A: Um, cause I like the culture, to be honest. It's very very interesting. I even wrote like a paper last year for my honours for international relations and I wrote it on French Muslim women and the hijab. And it's just like really int— like it's so interesting, like and how they deal in France and the culture's just really really interesting to be honest. I know I enjoy it.
Q: Okay, then moving on to digital strategies, um. You use quite, uh, you don't really use a lot of digital strategies. So you don't really watch motivational videos online or use a digital calendar, or use games to train your grammar skills, or search grammar points online. Um, which digital language learning strategies do you use the most frequently and why do you use them?
A: I don't know what digital language strategies are.
Q: So, like technologically assisted strategies. So let's say, like, how do you use technology to learn French?
A: Well I use, if I don't know a word, I use WordReference, that's all that I have there. If I don't use word, I mean, ja, I mean if I don't know a word I use WordReference to know the word. Um, to be honest if I have to quickly like read something, it's actually a bad habit like if I receive like an email or something like in French, I will quickly just put it on Google translate without even like attempting to read it. I'll… that's a bad habit. I need to stop doing that. And but another thing is that I've started doing because of the lady that I lived with, we used to play Scrabble every single day, maybe twice a day we used to play Scrabble, which was so nice. She was so old. It was her and her mom. She was like 68 and her mom was like 88, used to sit there playing Scrabble. So um, her son was like dude you know you guys can just play Scrabble on your phone, so I just play Scrabble until I fall asleep, at least you know. French Scrabble, so that's really really fun.
Q: Okay, that's interesting.
A: See, I've learned a whole bunch of new words from French Scrabble but I've just never used them.
Q: Wow, that's really interesting. Okay, and then going on to your language learning beliefs. So these are beliefs that you have in yourself about your ability to learn the language. Um, so, uh, I'm not sure if you remember but this was with the 7 point scale where 1 marked never true of me and 7 marked always true of me. So you marked 1 for "I believe I will receive an excellent grade in this class". Why did you mark 1 for that?
A: That I will…?
Q: Receive an excellent grade in this class. I believe I will receive an excellent grade in this class.
A: I would actually change that. I think it's because I was so overwhelmed with… I was moving, at the same time I was going to campus, at the… it was just too much going on that like, yoh it was a lot going on when I was writing that. Um but I think after the talk with my lecturer and her being like, different students learn differently, then I was like "Okay, I think she, she gets it". Do you know what I mean? Cause also I think I have, cause I went to the doctor the one time, and I was like, I really can't focus like I cannot focus and I don't know why. And he was like, and he was just asking me a bunch of questions like from my past and like how I learned in school and stuff like that and he was like maybe you might just have ADD or ADHD or whatnot. So I was like, oh snap like I've never thought of that. But like, I completely see it from like outside in. So like, my lecturer would be like, I can see you're energetic and like you're passionate, you talk really loud and this this this this. And I'm like in the

classroom it's qui— like everyone's quiet. There's three of us. It's like. It's quiet. So it's like I'm in a shell and it's like I can't— If she asks us a question I don't answer, like even if I have all my homework done, I just I'm just like quiet. I don't ask any questions. I don't answer any questions. You know? So that's why it was a 1. But now that like my teacher, I don't know she allows me to like, you know? Then I change the answer. I don't know if I can. But I change it. I think I'm going to do well.
Q: Okay, good. Awesome. And then, ja so I suppose a lot of your answers on this questionnaire will also be affected by that then. So you also said 1 for I'm confident I can do an excellent job on the assignments and tests in this course, and 1 on "considering the difficulty of this course, the teacher and my skills, I think I will do well in this class".
A: Ja, maybe I can change that as well. I'm sorry, because I just felt like a disconnect. Like why, like I just really felt a disconnect and like I was really anxious in the class cause also I haven't been in a class since 2018, like stepped foot. So I was just quiet but like my teacher would like almost like even just like afterwards she'd literally like yell at me and be like, you need to participate, you're not doing anything nanana, and I'm like, I'm literally so overwhelmed just by being here, you know? But now sh— like we spoke so we're good. I think I would change my answer.
Q: Okay, okay. Wonderful. Alright. So now, I'd just like to ask you a few questions about learning French, particularly because you've also had an experience of learning French in different universities in South Africa. Do you think that students who arrive in first year at university and start French in first year, do you think that they're adequately prepared to learn French at university level from their experiences in high school if it's just the first time that they're learning French?
A: But I will, like if someone did French beginner? A French beginner?
Q: Ja so, so the question is more do you think that students starting French at university in South Africa. Do you think their previous experiences have prepared them to learn French, or a foreign language at university level?
A: Mm, I'm not understanding. So if it's someone like my classmate who just arrived and did French and doesn't have a French background or who has a French background? She doesn't have a French background?
Q: [signals yes]
A: I think, well I don't know to be honest but I think I w— honestly I don't know cause I haven't been in like a first year or a second year French class with like beginner but from seeing my classmate I think, damn. I think, even though third year's a leap, I think first year and second year, whatever those teachers are doing they, they must be doing a good job, you know, or I don't know if my classmate's just a hard worker, I don't know um but yeah, cause I can't see myself… That's amazing. That's amazing. Just two years and I don't know, like I think maybe the university the university's doing a good job. I think. But I think also, your personal, like what you put in also matters, you know.
Q: Ja, what you put in does, ja. And um, would you say that it's easy to stay motivated in your French studies at university or… ?
A: I think it depends, you know. I think it really does. I think it depends, cause for me in Pretoria, I was not motivated at all. In my first year, you can even see with my marks, my first year I was hella motivated straight out of high school, I'm like "Yes! This is my first love" you know, "I get to do what I want!" Uh, and then second year we just… I don't know the teacher just didn't even have a lesson plan for us so we couldn't follow the dates like, we didn't know what was for marks, what wasn't. Like it was honestly the most annoying thing ever. Like ugh. It was just the most annoying thing ever but I don't know man. I don't know. I don't even know if I've answered the question.
Q: Ja, I'll just ask a few different questions as well. Um if, so this is more about like students' attitudes toward classes and how people really cope in the language learning classroom. So what do you think would be the main cause of, for um, absenteeism or a lack of participation in French classes? – Not only from your experience this year but from your experience across the years.
A: I honestly think it's just. I think absenteeism and lack of participation is honestly the energy of the teacher. It's the teacher. Like I just I remember in second year like I had a — and honestly, I'm not just speaking from me, it's like the overall mood in the class, you know? We had this one teacher in first year, she was so amazing. Like she was so great like she, she was so amazing like everyone would speak. You would go in the classroom knowing that ugh, flip, I have to speak like, you know, like it was obligation for everyone to say something you know? And she'll find like random ways to do it as well. She would laugh in the class, like it was nice. It was like, ah, come

second year she just— it was a different lady— and it's as if this lady just didn't care like she just came there to do what she was supposed to do and just give us homework and that's that. And we could see, the whole mood in the class changed. It was just like, everyone was quiet um, like you're just gonna pitch up, you'll just learn from the slides, like ugh, I'll just learn it myself type of thing, you know, cause you can learn from the slides, you know. Um, I don't know. I honestly think it's the teacher. I definitely 100 % think it's the teacher. Honestly.
Q: And what would you say would be the cause of dropouts in French. So we notice that in French there are so many students in first year, then there's so few in second year, and then there's hardly any in third year. Why do you think that that happens?
A: I think people re– like romanticise the language, like "Oh my gosh I want to learn French", "Oh my gosh it's such a cool language" [in stereotypical superficial accent]. And then they realise they have to conjugate, learn the verbs, do a whole bunch of stuff and then they're like "no yeah I can't do this, like every day? We're supposed to do this every day? I can't do this". Cause that was my sister. My sister, she wanted to do it in grade 10 so she did it and then in grade 11 she was like, "[name] I can't keep conjugating. I can't keep like" she was just like, "It's a lot of work" whereas she thought it was going to be fun, "cause it's French" like you know? But yeah, no. I think it's more work than people think it is and then they just drop out, to be honest with you.
Q: Okay, and then, just on the other side, across the years, have you been taught in university, language learning strategies? So this is just a university question not a question about your high school learning experience but were you taught language learning strategies, not only for memorisation of verbs but also like essay writing, oral comprehension, um relaxation techniques. Have you been taught any of those techniques specif— reading strategies— specifically in class and um, do you think that that contributes to feeling more motivated to learn French, feeling more competent in your learning?
A: Like, you assume when you say essay writing, are you talking about when the teacher hands out the essay worksheet says "in the intro write this, in the thing write this, like in your—" or like because I don't think I've been taught that in university, to be honest.
Q: Ja any, any technique that would assist you in your language learning or in accomplishing your tasks at university, so—
A: To be honest, I don't think so. I think I learned all my techniques from Alliance française. I don't think I learned techniques from university, like ever, to be honest. Like, even just like simple things of like with your comprehension, like the questions follow, like the last like question 10 is not going to be in the first paragraph, type of thing. Question 10 will be towards the end. Like certain things, and I don't know. We were taught to make like a table and to write like "*pour/contre*" and in the middle write the connecting words, like that's what I was taught in Alliance Française. And to be honest, I don't know why I haven't been taught that in school, like I've never been taught that in varsity, like ever, like easier ways to do things to be honest, I've never.
Q: Okay, and do you feel that language learning strategies help you to be more motivated about your French learning and would, uh, help people to stay in their language learning journey?
A: Yes, I do think so. It makes it a lot easier when you have those strategies. You know? I don't know. Those strategies help us. I don't know why they're not blasted at us all the time because they help us, and when we do good it motivates us to stay but when you do bad you're like obviously this is not for me and you want to leave. So I think ja, strategies are so important.
Q: Okay, and so if there were to be a a a— Do you think that there is space in the curriculum for a language learning strategies workshop? What kind of frequency do you think that should happen? And what kind of strategies do you think should be prioritised there?
A: Ah, that's such a great question and definitely, I feel like there's definitely space for it cause I know my language class is two hours and I just had a literature class that's two hours. I feel like in that 30 minutes or just 30 minutes of those two hours, we could be taught how to learn something you know? Um, like um, ja definitely. Definitely, definitely. Like, let's say we're in a language class and that day we're doing *production écrite*, like we can learn the strategy first before we write the thing, not just be like "okay, here's your topic, write", you know? I think it will be more beneficial to us and to the teacher to just be taught certain writing strategies, um oral, speaking like orally, like um, you know, like what things to mainly focus on, um you know, I just feel like there's a lot of room for mind maps and tables and everything that's just not in the book. Every time we get there, it's just something printed from the book, but it's kind of like "eish, I can do this book too" do you know what I mean?

The answer's in the back. I don't know. There's— I feel like there's definitely room to learn and not just do all the activities in the book— just learn how to do the activities, on your own, faster, easier, you know? I don't know.
Q: Okay, okay. Um. Alright. So, um, then, I'd just like to ask you as a final note, do you have any comments about learning French in university, what would keep people motivated, what would keep people in their French programmes, anything that you have to say about learning strategies, about competency beliefs? What can we do to get people feeling motivated and competent to continue their French studies?
A: Mm, okay. I don't know. I feel like for me, like French is not like any other normal subject. I feel like it can be more interesting. I don't know. Like take like you know, as Drama students, they have, they put on their shows then they sing, they do like different things because it's Drama, you know? And I feel like with French, I don't know why we're put in the same box as like with Maths or whatever, where we have to sit down and be like focused all the time. I really feel like it's such a broad thing, especially when you're learning French and like French culture and everything like that. I feel like we could just like, liven things up, like have a day where it's like "Okay, we're going to the Alliance Française because we're going to the Bioscope club" or whatever, or "we're going to go— it's a mingle" like so what we used to do in high school was all the high school students that used to do French, we used to meet like once a year and I would perform a song or a poem or whatever, like we tried to create our own French community and it was so nice. It happened every three months, and you'd go to like a different school and there'd be like croissants or whatever and like all the French students would mingle, ask each other, like, "Oh why do you want to do French?" like nananana, and then the performance— Oh first there'd be like a video, then the performances would come, and I just feel like you know, the university can help us in creating that community. Do you know what I mean like, in all the universities in Joburg, I guess like UJ, Wits, and– I mean Gauteng– UJ, Wits, and Pretoria like, maybe they— or we could do competitions, like which school can like, this this this this, and like come together and create culture and create a vibe within us so we can like, you know? I just feel like the community's missing. You always feel like you're alone in like learning French besides your four other classmates, um—[connection issues]— Oh it's back. But sometimes people feel that learning strategies are like spoon feeding but like at the end of the day, that just helps you more, just, I don't know. It helps you more be like independent and like write the correct stuff and not rely on stupid apps like Google translate cause now you're not confident in your own abilities, you know, so ja I think definitely, if we created a French culture just outside of like the four people in your classroom. Like even us with first years and second years like, why are we so divided? Do you know what I mean? Like I don't know, I just feel like, I just fee— I don't know [sighs]. I don't know. I just feel like we can learn the French culture together and just have fun times learning French. And then people will be motivated to stay cause it wouldn't be alone.
Q: Okay, that's interesting. Do you have any last comments before I shut off the recording?
A: No, I love French. That's all. [laughs]. Yeah.