

University of Cape Town
Faculty of Humanities
School of Languages and Literatures
2009

Introduction de cours de français
à l'Université de Fort Hare :
étude de faisabilité

A minor dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements
for the award of the degree of Master of Arts
in Teaching French as a Foreign Language

Shelley HANSLO

HNSSHE004

Under the supervision of Dr V. EVERSON and Mrs S. LE ROUX

DECLARATION CONTRE LE PLAGIAT

1. This work has not been previously submitted in whole, or in part, for the award of any degree.
2. I know that plagiarism is wrong. Plagiarism is to use another's work and to pretend that it is one's own.
2. I have used the American Psychological Association formatting for citation and referencing. Each significant contribution to, and quotation in, this minor dissertation from the work, or works, of other people has been acknowledged through citation and reference.
3. This minor dissertation is my own work.
4. I have not allowed, and will not allow, anyone to copy my work with the intention of passing it off as his or her own work.
5. I have done the word processing and formatting of this minor dissertation myself. I understand that the correct formatting is part of the mark for this assignment and that it is therefore wrong for another person to do it for me.

Signature: _____



Date: 21 January 2010

REMERCIEMENTS

Nous présentons nos plus vifs remerciements à toutes les personnes que nous avons sollicitées
dans la réalisation de notre travail :

Prof. C.R. Botha

Directeur

Ecole des Sciences humaines, Université de Fort Hare

Mlle N. Tembani

Assistante administrative

Ecole des Sciences humaines, Université de Fort Hare

Mme M. Harrison

Assistante administrative

Bureau du doyen exécutif, Université de Fort Hare

Dr V. Everson

Responsable de cours

Masters Teaching French as a Foreign Language (TFFL)

Ecole de Langues et Littératures, Université du Cap

Mme S. Le Roux

Chargée de cours

Masters TFFL

Ecole de Langues et Littératures, Université du Cap

M. M. Muyingi

Etudiant de philosophie

Université de Fort Hare

M. J. Mahler-Coetzee

Professeur de droit

Université de Fort Hare

L'ensemble des professeurs aux campus d'Alice et d'East London
avant participé aux entretiens menés à l'Université de Fort Hare

SOMMAIRE

DECLARATION CONTRE LE PLAGIAT	1
REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION	6
CHAPITRE 1 : LA NAISSANCE DU PROJET	
1.1. Introduction	8
1.2. Le contexte	8
1.3. La demande de formation	9
1.4. Les objectifs de l'étude	9
1.5. Conclusion	10
CHAPITRE 2 : LA REVUE DE LA LITTERATURE	
2.1. Introduction	11
2.2. L'étude de faisabilité	
2.2.1. La définition	11
2.2.2. Le but	12
2.2.3. La démarche à suivre	12
2.3. L'analyse des besoins et du contexte	13
2.3.1. La prise en compte des besoins	13
2.3.2. La prise en compte du contexte	15
2.4. La méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues	
2.4.1. L'évolution des méthodologies	16
2.4.2. Les approches communicative et actionnelle	18
2.5. Les différents types de dispositifs dans l'enseignement/apprentissage d'une langue	20
2.6. Conclusion	23
CHAPITRE 3 : L'ANALYSE DES BESOINS ET DU CONTEXTE	
3.1. Introduction	24
3.2. Les outils élaborés	24
3.3. Notre mission à l'Université de Fort Hare	25
3.4. Les résultats de l'analyse	27
3.4.1. Les entretiens avec les professeurs	27
3.4.2. Les questionnaires récoltés	28
3.4.3. La demande de formation	29
3.4.4. Le public visé	34
3.4.5. Les langues parlées par le public	35
3.4.6. Les avantages d'apprendre le français	36
3.4.7. Les situations de communication identifiées	40
3.4.8. Les ressources disponibles	42

3.4.9. La structure et la certification du cours	46
3.4.10. Le marketing de la langue française	47
3.5. Les objectifs de formation	48
3.6. Conclusion	49

CHAPITRE 4 : L'ELABORATION DU DISPOSITIF

4.1. Introduction	53
4.2. La date de commencement des cours	53
4.3. Le dispositif de base	55
4.4. Simulation 1 : un dispositif en présentiel sur les deux campus, animé par un professeur	
4.4.1. Les caractéristiques	56
4.4.2. Les ressources nécessaires	58
4.4.3. Les avantages	59
4.4.4. Les contraintes	59
4.5. Simulation 2 : un dispositif de présentiel allégé, animé par un professeur	
4.5.1. Les caractéristiques	60
4.5.2. Les ressources nécessaires	63
4.5.3. Les avantages	64
4.5.4. Les contraintes	64
4.6. Simulation 3 : un dispositif en présentiel, un professeur pour chaque campus	
4.6.1. Les caractéristiques	65
4.6.2. Les ressources nécessaires	66
4.6.3. Les avantages	67
4.6.4. Les contraintes	67
4.7. Simulation 4 : Un cours au campus d'East London	
4.7.1. Les caractéristiques	68
4.7.2. Les ressources nécessaires	69
4.7.3. Les avantages	70
4.7.4. Les contraintes	70
4.8. Simulation 5 : Un cours de français général et un cours de français juridique	
4.8.1. Les caractéristiques	71
4.8.2. Les ressources nécessaires	72
4.8.3. Les avantages	73
4.8.4. Les contraintes	73
4.9. La proposition de la meilleure simulation	73
4.10. Conclusion	75

CHAPITRE 5 : BILAN

5.1. Introduction	77
5.2. La synthèse des principales étapes de la réalisation du projet	77
5.3. L'évaluation	
5.3.1. Atteinte des objectifs	78

5.3.2. Difficultés rencontrées	78
5.3.3. Compétences acquises	80
5.4. Conclusion	81
CONCLUSION	83
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE	85
ANNEXES	
Annexe 1 : Niveaux communs de compétences – Echelle globale	89
Annexe 2 : Guide d’entretien	90
Annexe 3 : Questionnaire	93
Annexe 4 : Tableau des langues offertes dans les établissements secondaires à East London	97
Annexe 5 : Simulation 1	98
Annexe 6 : Méthodes pour l’apprentissage du FLE	101
Annexe 7 : Sites pour l’apprentissage du FLE	106

INTRODUCTION

Au sein de la section de français à l'Université du Cap, il existe un cours de Masters Teaching French as a Foreign Language. Nous présentons dans ce document le résultat de la recherche que nous avons effectuée dans le cadre de cette formation.

Notre projet consiste en une étude de faisabilité pour l'introduction de cours de français à l'Université de Fort Hare, à l'intention du directeur de l'Ecole de sciences humaines de cette université.

Cette étude comporte en premier lieu une explication de la démarche suivie pour réaliser notre étude, et en deuxième lieu, le produit réalisé, à savoir les différents dispositifs possibles pour l'introduction d'un cours de français à l'Université de Fort Hare.

Dans ce document, nous présenterons d'abord la naissance du projet, afin de mieux comprendre le contexte, la demande de formation et donc les dimensions de notre projet.

Nous présenterons ensuite la première étape de notre démarche pour réaliser notre étude de faisabilité, à savoir la revue de la littérature. Dans cette étape, nous présenterons la définition, le but et la démarche d'une étude de faisabilité. En plus, nous considérerons l'évolution des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues, et les dispositifs possibles à cet égard.

Puis, nous nous pencherons sur la deuxième étape de notre démarche : l'analyse des besoins et du contexte à partir d'une mission effectuée à l'Université de Fort Hare. Nous détaillerons la démarche suivie dans cette analyse en expliquant les actions entreprises pour mener à bien notre mission à l'Université de Fort Hare, à savoir l'élaboration des outils et la préparation administrative. Puis nous présenterons en détail les résultats de cette analyse, en cadrant et organisant les informations importantes qui ont émergé lors des entretiens avec les professeurs et les réponses aux questionnaires qui ont été distribués aux échantillons d'apprenants. À partir des besoins identifiés, nous présenterons la finalité, les buts, et les objectifs pédagogiques de la formation.

Nous proposerons ensuite un dispositif pour l'enseignement/apprentissage du français à l'Université de Fort Hare. Dans cette étape, nous proposerons d'abord deux possibilités concernant la date de commencement du cours, et puis nous présenterons notre dispositif de base. Ce dernier sera suivi de cinq simulations possibles qui peuvent le compléter. Nous choisirons ensuite parmi ces simulations le dispositif qui nous semble le plus approprié.

Enfin, nous proposerons une synthèse ainsi qu'une évaluation de notre travail en considérant l'atteinte des objectifs, les difficultés rencontrées et les compétences acquises.

Il importe de souligner à ce stade qu'aucune citation n'a été traduite étant donné la contrainte du nombre limité de mots dans ce document.

CHAPITRE 1 : LA NAISSANCE DU PROJET

1.1. Introduction

Attachons-nous d'abord à mieux comprendre la naissance du projet dans le but d'être capable de bien définir ses dimensions et ses objectifs.

Dans le chapitre qui suit nous examinerons le contexte de notre recherche, puis nous présenterons la demande de formation, et finalement nous annoncerons les objectifs du projet.

1.2. Le contexte

L'Université de Fort Hare est l'une des plus vieilles universités d'Afrique du Sud. Fondée en 1916, l'université est située au Cap oriental et consiste aujourd'hui en trois campus, à Alice, à Bhisho, et à East London.

Le campus d'Alice est le campus principal et le plus vieux des trois. Situé dans une région assez rurale à 120km à l'ouest d'East London, ce campus compte plus de 4000 apprenants.

Le campus de Bhisho est situé entre les campus d'Alice et d'East London. Il est plus petit et compte environ 2000 apprenants. Ce campus se concentre sur les cours à temps partiel ou à distance.

Il y a enfin le campus d'East London qui est actuellement le centre d'intérêt en ce qui concerne l'expansion future de l'Université de Fort Hare. Fondé en 1981 par l'Université de Rhodes, puis incorporé à l'Université de Fort Hare en 2004, ce campus urbain compte environ 3500 apprenants.

Il y a cinq facultés qui existent à l'Université de Fort Hare, à savoir la faculté des sciences humaines et des sciences sociales (la plus grande des cinq), la faculté de management et de commerce, la faculté d'éducation, la faculté de science et d'agriculture, et la faculté de droit.

Au sein de la faculté des sciences humaines et des sciences sociales, il y a trois départements de langues modernes, à savoir les départements d'afrikaans, d'anglais, et des langues africaines (xhosa et sotho).

L'Université de Fort Hare n'enseigne plus le français depuis les années 1980. Deux cours de français (chacun d'un an) étaient enseignés sous les titres de « Special French » et « French I », ce dernier la suite de « Special French ». Les deux cours relevaient de l'apprentissage du FLE (français langue étrangère) au niveau débutant, et ils s'inscrivaient dans une méthodologie audio-visuelle.

1.3. La demande de formation

Depuis longtemps, il y avait beaucoup de discussions informelles entre les professeurs ainsi que les apprenants sur les campus d'Alice et d'East London concernant la réintroduction de cours de français à l'Université de Fort Hare.

En 2006 un apprenant francophone a pris l'initiative de commencer à enseigner le français de façon clandestine à une trentaine d'apprenants non-francophones au campus d'Alice. En 2007 il a décidé de prendre contact avec le directeur de l'Ecole des sciences humaines pour déterminer comment on pouvait introduire un cours de français. En 2008 le directeur de l'Ecole des sciences humaines a rencontré l'Attaché de coopération pour le français pour parler du projet. En avril 2009, l'Attaché a visité les campus d'East London et d'Alice. Il a été établi que le soutien de l'Ambassade de France pour ce projet prendrait la forme de ressources pédagogiques et de conseil.

L'Attaché de coopération pour le français a ensuite sollicité la participation de l'Université du Cap dans ce projet. Le rôle de l'Université du Cap est de faire une étude de faisabilité pour déterminer comment on peut introduire un cours de français à l'Université de Fort Hare, ce qui fait l'objet de cette étude.

1.4. Les objectifs de l'étude

L'objectif de ce projet est donc de trouver la meilleure façon d'introduire un cours de français à l'Université de Fort Hare et de proposer un dispositif pertinent par rapport au contexte, aux ressources disponibles et aux besoins des apprenants. Ainsi, notre étude de faisabilité va déterminer les objectifs des cours de français, la durée et le niveau de la formation, le public pour lequel ce cours est destiné, et les ressources (humaines et matérielles) qui seront nécessaires.

Nous proposerons plusieurs possibilités, puis sélectionnerons celle qui nous paraît la plus pertinente.

1.5. Conclusion

Nous avons vu dans ce chapitre que l'Université de Fort Hare est une vieille institution qui existe depuis longtemps dans le contexte sud-africain. A la suite de plusieurs discussions informelles sur deux des trois campus, à Alice et à East London, des mesures ont été prises pour réintroduire les cours de français.

Ainsi, l'institution a pris contact avec l'Attaché de coopération pour le français, et avec son intervention une collaboration entre l'Université de Fort Hare et l'Université du Cap a été formée. Le rôle de cette dernière est de faire une étude de faisabilité et donc de trouver la meilleure façon d'introduire un cours de français à l'Université de Fort Hare.

Dans le chapitre suivant nous examinerons la première étape de notre démarche, à savoir la revue de la littérature. Puis, nous nous pencherons sur les autres étapes dans les chapitres qui suivent, à savoir l'analyse des besoins et du contexte, et l'élaboration du dispositif.

CHAPITRE 2 : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. Introduction

Attachons-nous d'abord à la revue de la littérature, dans laquelle nous pouvons nous informer davantage sur ce qui existe déjà dans notre domaine de recherche. Ainsi, en observant plusieurs ressources, serons-nous en mesure de cerner la meilleure démarche à suivre, et pourrons-nous mieux définir les termes impliqués et les caractéristiques de notre étude et l'approche pédagogique de notre dispositif.

Nous présenterons d'abord une définition du terme étude de faisabilité en déterminant sa définition, son but, et la démarche que ce type d'étude implique. Puis, nous considérerons le but et la démarche d'une analyse des besoins, et l'élaboration d'un dispositif. Pour cette dernière, nous observerons l'évolution des méthodologies de l'enseignement/apprentissage et les avantages de l'approche communicative/actionnelle. Enfin, nous considérerons la définition et les configurations diverses d'un dispositif hybride.

2.2. L'étude de faisabilité

2.2.1. La définition

Les études de faisabilité ne sont pas limitées aux contextes académiques, mais elles sont utilisées dans plusieurs domaines différents. Le service du transport des Etats-Unis (1998) souligne trois aspects dans la définition d'une étude de faisabilité ; pour le service, c'est une étude qui prend en compte :

- the degree to which a given alternative mode, management strategy, design or location is economically justified.
- the degree to which such an alternative is considered preferable from an environmental or social perspective.
- the degree to which eventual construction and operation of such an alternative can be financed and managed.

Ainsi, nous constatons qu'une étude de faisabilité présente les dimensions suivantes d'un projet potentiel : les raisons qui justifient son exécution, les avantages de son exécution, et les possibilités d'entreprendre son exécution.

Il importe de souligner qu'une étude de faisabilité est une évaluation pour déterminer si un projet ou une proposition est techniquement et économiquement faisable. Il est important à cet égard de considérer et de présenter les raisons qui justifient l'exécution d'un projet, ainsi que les avantages que celle-ci implique.

En plus, cette évaluation doit prendre en compte et présenter les possibilités d'entreprendre l'exécution d'un projet. Pour faire cela on analyse les informations, on considère les ressources nécessaires et disponibles, on fait des comparaisons des propositions, et on présente les moyens pour réaliser le projet.

2.2.2. Le but

Selon Limerick City Enterprise Board (2006), le but primordial d'une étude de faisabilité est de déterminer la validité potentielle d'une idée ou d'un concept.

L'étude de faisabilité permet ainsi aux commanditaires ou investisseurs d'un projet ou d'une initiative soit de soutenir son développement et son financement, soit de terminer les activités ou les efforts à cause d'un manque d'avantages ou de ressources (Washington State Department of Information Services, 2000, 2).

2.2.3. La démarche à suivre

Ainsi, une étude de faisabilité est une procédure structurée qui vise à informer la décision des commanditaires ou des investisseurs du projet.

Lors de la réalisation d'une étude de faisabilité, il s'agit de collecter les informations nécessaires à la définition du projet, l'analyse des besoins, et l'élaboration d'un plan ou modèle (Washington State Department of Information Services, 2000, 2).

La collecte des informations débouchent sur plusieurs possibilités ou alternatives (U.S. Department of Transportation, 1998). Ainsi dans un document produit par Harold Levrel (2007), portant sur une étude de faisabilité d'un Millenium Ecosystem Assessment (MEA)

français, l'auteur met l'accent sur la présentation des résultats de l'étude sous forme de plusieurs fiches thématiques, « ayant chacune un rapport avec la question de [...] faisabilité... » (Levrel, 2007, 2). Chaque fiche présente de façon systématique les informations collectées, suivies d'une partie à la fin de chaque fiche qui propose les actions et les moyens nécessaires, ou la démarche recommandée pour la bonne exécution d'un MEA français. Pour conclure son document, Levrel présente dans la dernière fiche cinq options différentes pour réaliser un MEA, chacune avec ses propres avantages et ses propres inconvénients.

Dans un document de S. Gomes, J.C. Sagot, et V. Gouin (1998) nous observons encore une fois la même démarche de collecter et d'analyser les informations, et puis de proposer plusieurs recommandations pour la situation donnée.

Dans notre étude de faisabilité, nous avons déjà réalisé la première étape dans cette démarche en planifiant bien notre projet de recherche, et en déterminant ses dimensions et ses objectifs. Les étapes qui restent à entreprendre sont donc l'analyse des besoins et l'élaboration d'un dispositif. Nous chercherons à mieux cadrer les aspects théoriques de ces deux étapes dans la suite de ce chapitre, puis nous présenterons leur mise en œuvre dans les chapitres suivants.

2.3. L'analyse des besoins et du contexte

2.3.1. La prise en compte des besoins

En prenant l'exemple de la démarche suivie par Levrel (2007) et Gomes, Sagot et Gouin (1998), nous devons nous pencher à présent sur la deuxième étape de notre démarche : l'analyse des besoins.

Dans notre étude de faisabilité, nous cherchons à trouver la meilleure façon d'introduire un cours de français à l'Université de Fort Hare. Ainsi, cette étape de l'analyse des besoins est importante car il s'agit d'analyser les besoins en français des étudiants. En tenant compte de ces besoins, nous serons en mesure d'élaborer un dispositif qui sera pertinent pour les étudiants à l'Université de Fort Hare.

Dans l'analyse des besoins, il s'agit de « recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout de prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations » (Mangiante & Parpette, 2004 :22). Ainsi, nous rassemblerons des informations afin d'être en mesure de répondre aux questions suivantes : « A quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ? Avec qui parlera-t-il ? A quel sujet ? De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ? » (Mangiante & Parpette, 2004 :22).

Avec toutes ces informations, il sera possible de cerner les besoins des apprenants, à partir desquelles nous serons capable de définir les objectifs de la formation (Porcher, 1995).

Nous verrons dans la section qui suit plus de détails concernant l'approche pédagogique que nous comptons adopter pour la mise en place de notre dispositif d'enseignement du français, mais à ce stade il importe de souligner que c'est une approche qui est centrée sur l'apprenant ; il est donc très important de connaître le public en déterminant ses besoins (Bérard, 1991 ; Porcher, 1995). Comme Denis Lehmann (1990 : 81) le constate, l'analyse des besoins « reste tout à fait indispensable [...], mais à la condition de l'inscrire dans une pédagogie centrée non plus sur les contenus mais sur les apprenants et sur l'apprentissage. » Chaque apprenant a ses propres attentes, ses propres demandes et besoins dans l'apprentissage d'une langue (Porcher, 1995), ainsi « il est important que l'apprenant lui-même soit impliqué dans ce processus de définition des besoins » (Bérard, 1991 : 33).

A cet égard, deux types de besoins peuvent être identifiés, à savoir les besoins objectifs et les besoins ressentis, les premiers étant ceux qui existent et dont l'apprenant n'est pas conscient et les seconds ceux qui sont identifiés par l'apprenant. Il importe de cerner les deux types de besoins et donc de prendre en compte les réponses des apprenants, mais aussi celles des enseignants (Porcher, 1994).

Pour identifier les besoins des apprenants, certains outils sont disponibles, à savoir le questionnaire ou l'entretien (Bérard, 1991 ; Mangiante & Parpette, 2004).

Il est important d'avoir une certaine flexibilité comme formateur en incorporant les besoins dans un programme d'étude, en étant toujours conscient que cette démarche de l'analyse des besoins est un processus continu, et que les besoins peuvent bien changer et évoluer pendant le déroulement de cours (Bérard, 1991 ; Mangiante & Parpette, 2004 ; Porcher, 1995).

2.3.2. La prise en compte du contexte

Enfin, il faut souligner à ce stade l'importance de l'analyse du contexte. Il est vrai qu'un programme d'études peut être construit à partir des besoins des apprenants ; cependant si le contexte dans lequel il se situe n'a pas les moyens nécessaires pour son introduction, il ne sera pas possible de le mettre en œuvre. Il est naturellement mieux d'avoir un programme faisable qui peut être réalisé, et non pas un programme trop ambitieux (De Ketele, J-M, Chastrette, M, Cros, D., Mettelin, P., Thomas, J., 1989).

Dans notre étude, les paramètres qu'il faut prendre en compte à cet égard sont les ressources (humaines et matérielles) nécessaires et disponibles pour l'introduction réussie des cours de français à l'Université de Fort Hare, et le temps alloué aux cours de français (la date du commencement du cours ainsi que la durée du cours).

Dans notre étude de faisabilité qui suivra cette revue de la littérature, nous prendrons en compte à la fois les besoins des apprenants et le contexte dans lequel ils s'inscrivent. Mais avant ceci, voyons dans la suite de ce chapitre la conception de l'enseignement/apprentissage d'une langue qui va sous-tendre notre dispositif.

2.4. Méthodologie de l'enseignement / apprentissage des langues

La dernière étape de notre démarche est donc d'élaborer un dispositif qui prend en compte tous les besoins identifiés, ainsi que les facteurs et contraintes du contexte qui jouent un rôle. Nous avons déjà montré plus haut que la conception de l'enseignement/apprentissage d'une langue que nous comptons adopter pour notre dispositif est centrée sur l'apprenant. Afin de mieux la comprendre, nous examinons brièvement l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues, avant de nous attarder sur l'approche qui va sous-tendre notre dispositif.

2.4.1. L'évolution des méthodologies

La méthode traditionnelle prend ses racines dans l'antiquité. Dans cette méthode, le maître est au centre, et l'apprentissage de la langue, ici considérée comme un système rigide de règles et d'exceptions, est fait à partir de la lecture et de la traduction, de la langue maternelle vers la langue cible, d'un corpus de textes, notamment de classiques de la littérature. On met l'accent sur la grammaire, qui est enseignée de manière déductive en présentant les règles, suivies par leur application. Ainsi, l'oral est présenté seulement sous forme de l'écrit oralisé. L'approche ne permet pas l'acquisition d'une compétence de communication, même à l'écrit, et encore moins à l'oral. (Barthélémy, 2007)

La méthode directe est apparue vers 1902 en réaction à la méthode traditionnelle, qui a été considérée inefficace pour apprendre la langue pour communiquer. Son introduction comme une méthode dans l'instruction officielle à partir de la fin du 19^{ème} siècle était le résultat d'une volonté d'ouverture sur l'étranger, motivée par l'augmentation des échanges économiques, politiques et culturels. Cette méthode présente trois caractéristiques primordiales, à savoir : penser en langue étrangère (on privilégie donc la confrontation directe avec la langue étrangère) ; privilégier l'oral (le passage par la forme écrite n'est pas systématique, la production orale des élèves est sollicitée par l'enseignant sous forme de réponses formulées par réaction à ses questions) ; privilégier l'inductif (on élabore les règles d'une langue à travers l'observation d'exemples, l'intuition permet de deviner le sens du vocabulaire nouveau à partir de la représentation d'objets ou d'images) (Barthélémy, 2007).

Cependant, cette méthode pose quelques problèmes. La confrontation directe avec la langue étrangère a souvent pour résultat l'apprentissage d'une langue descriptive, et il est difficile pour l'enseignant d'expliquer ou d'enseigner en détail étant donné le rejet de la langue maternelle. En plus, le temps consacré à l'apprentissage de la langue étrangère n'est pas le même que celui consacré à l'apprentissage de la langue maternelle, donc on ne peut pas supposer que la même approche d'apprentissage (de confrontation directe avec la langue) sera toujours la plus efficace (Germain, 1993 ; Puren, 1996).

Pour remédier aux problèmes identifiés dans cette dernière méthode, la méthode audio-orale est apparue vers la fin des années 1930. Elle s'inspire de la psychologie behavioriste (dans laquelle on trouve le concept de stimulus-réponse-renforcement), et du structuralisme linguistique, c'est-à-dire l'analyse distributionnelle qui permet la transformation et la substitution de structures et d'unités qui les composent. Dans cette approche l'enseignement est centré sur l'oral, et l'accent est mis sur l'importance du laboratoire de langues. Ainsi, nous voyons l'utilisation de magnétophone pour écouter, s'enregistrer, et s'écouter afin de vérifier l'écart de prononciation entre l'énoncé d'origine et la production de l'élève (Barthélémy, 2007).

Toutefois, cette approche est critiquée pour son principe de stimulus-réponse dans l'apprentissage d'une langue, parce que l'acquisition d'une langue comprend davantage, à savoir la systématisation des règles qui permet la production et la compréhension des énoncés (Germain, 1993 ; Puren, 1996).

En réaction à la méthode audio-orale, émerge la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) à partir du début des années 1950. Cette méthode repose sur les deux axes que nous avons vus plus haut, notamment la linguistique structurale (la langue est un système où chaque élément se distingue des autres), et le béhaviorisme (dans lequel on tente de créer chez l'apprenant une réaction automatique ou un réflexe conditionné qui est approprié entre un stimulus et une réponse). La grammaire est traitée de façon implicite avec le développement du jeu et de l'intuitif, et encore une fois il y a une priorité à l'oral sans recours systématique à la traduction. La progression s'organise en allant du plus simple au plus complexe. On cherche dans cette méthode à utiliser au maximum l'apport technologique, dans ce cas l'utilisation de l'image (donnée par le projecteur et le film fixe) et du son (fourni par le magnétophone à bande) (Barthélémy, 2007 ; Puren, 2006)

Un avantage de cette approche est qu'elle vise à envisager la langue dans les situations de communication ; pourtant dans les situations données les dialogues et les personnages sont mal développés, et en plus la communication à l'écrit (la compréhension et l'expression) n'est pas abordée (Germain, 1993 ; Puren, 1996).

2.4.2. Les approches communicative et actionnelle

Comme Fabrice Barthélémy (2007 : 158) l'observe, « les années quatre-vingt ouvrent la voie à des méthodes plus authentiques au sens où la recherche de réalité s'y fait davantage sentir. »

En premier lieu, nous examinons l'approche communicative qui est apparue pendant les années 1970. L'objectif primordial de cette approche est de communiquer en français, à l'écrit ainsi qu'à l'oral (Barthélémy, 2007 ; Bérard, 1991). C'est une approche « associée immédiatement à un renouvellement des contenus et des procédures d'enseignement » (Bérard, 1991 :6).

On y privilégie la compétence de communication et cette compétence comprend les composantes suivantes (Bérard, 1991) :

- la composante linguistique : la connaissance des règles de grammaire, du vocabulaire, etc.
- la composante sociolinguistique : la connaissance des règles sociales en utilisant la langue étrangère qui permet l'utilisation des énoncés appropriés dans une situation de communication donnée.
- la composante discursive : la capacité de produire des discours cohérents et pertinents par rapport au contexte.
- la composante référentielle : la connaissance des éléments référentiels nécessaires pour comprendre un échange.
- la composante stratégique : la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les ratés de la communication.

Pour acquérir cette compétence de communication, il est nécessaire de maîtriser des actes de langage, lesquels accompagnent et facilitent le sens de la parole. *Un niveau-Seuil*, qui met en place un seuil minimum à partir duquel un adulte peut se débrouiller en langue étrangère, présente une liste de plusieurs actes de langage, chacun accompagné d'une série d'énoncés possibles dans les différentes situations de communication. Le but de cette liste est de

permettre aux enseignants de langue de réaliser et d'élaborer le matériel pédagogique en fonction des besoins des apprenants (Trim, 2007).

L'approche communicative prône par ailleurs la centration sur l'apprenant : on met notamment l'accent sur l'analyse des besoins langagiers du public donné. En fonction de ces besoins, les quatre habilités ou compétences (compréhension et expression orale, compréhension et expression écrite) peuvent être développées (Barthélémy, 2007 ; Bérard, 1991).

En outre, cette approche vise à enseigner la langue dans sa dimension sociale, et à appréhender son discours dans sa dimension globale au lieu de se concentrer sur les énoncés isolés. Dans cette approche on privilège aussi le sens (contrairement aux méthodes précédentes), et les éléments de la vie quotidienne (ce qui favorise l'utilisation de documents authentiques) (Bérard, 1991).

Barthélémy (2007 :159) identifie cinq axes majeurs dans cette approche : « la centration sur l'apprenant, la spontanéité de la prise de parole, la comparaison entre culture source et culture cible, l'analyse des besoins [...], l'évaluation (formelle, mutuelle, et autoformation) ».

En deuxième lieu, nous examinons l'approche actionnelle, laquelle est la suite de l'approche communicative dans la mesure où l'accent est toujours mis sur la compétence de communication, mais cette fois-ci dans le but d'accomplir les tâches identifiées, on privilégie la centration est sur le groupe et la dimension collective, au lieu de privilégier l'apprenant comme individu. L'approche actionnelle est issue et fondée en partie sur le *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (CECR). Dans cette approche la langue est considérée comme un moyen d'action car elle est apprise par et pour l'action sociale (Barthélémy, 2007 ; Puren, 2008). Le CECR (2000 :15) définit l'approche ainsi :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des

circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

La communication et les interactions visent la réalisation d'un résultat en langue étrangère au lieu d'être des fins en elles-mêmes. La communication est mise au service de l'action, laquelle lui donne du sens (Barthélémy, 2007).

Les avantages de cette approche incluent l'augmentation de l'intérêt et la motivation des apprenants en les impliquant dans la réalisation d'une action qui nécessite la connaissance d'une langue, au lieu d'avoir l'apprentissage de la langue comme la seule finalité. En plus, cette approche facilite la mise en place de projets collaboratifs, ce qui permet une réelle communication entre les apprenants (Bourguignon, 2007).

Il est important à ce stade d'observer que dans la perspective du CECR on enseigne les langues par compétences spécifiques : il s'agit donc de la maîtrise des langues comme un ensemble structuré de compétences diverses, lesquelles sont acquises à des niveaux différents de A1 à C2 (voir annexe 1) (Beacco, 2007). Ces compétences comprennent un ensemble de compétences générales individuelles et la compétence à communiquer langagièrement. Ces premières reposent sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être et les savoir-apprendre que l'apprenant possède, et qui ne sont pas forcément propres à la langue. La compétence à communiquer langagièrement consiste en plusieurs composantes, à savoir la composante linguistique, la composante sociolinguistique, et la composante pragmatique (CECR, 2000).

Dans notre étude de faisabilité et dans les différents dispositifs possibles pour introduire le français à Fort Hare, nous nous appuierons sur la conception de l'enseignement/apprentissage d'une langue mise en avant par les perspectives communicative et actionnelle.

2.5. Les différents types de dispositifs dans l'enseignement/apprentissage d'une langue

Dans la partie qui suit nous présenterons différents dispositifs en définissant les notions de « présentiel », de « distance » et d'« hybride ».

Attachons-nous d'abord à la définition de la notion de « présentiel ». Ici, la notion est comprise comme la présence physique des apprenants dans les cours pendant une formation. Les cours en présentiel impliquent donc l'assistance des apprenants et d'un enseignant (Educnet).

La notion « à distance » est comprise ici comme l'apprentissage ou l'enseignement fait en dehors de la salle de classe. Pour accomplir cela, il faut utiliser différents outils pour travailler en autonomie, faire de la recherche, et communiquer (Educnet).

Ensuite, il importe de définir à ce stade la notion d'« hybride ». Malgré le fait que la définition de cette notion n'est pas encore concrètement fixée (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006), nous la présentons ici comme un dispositif dans lequel il y a des cours qui consistent en des séquences en présentiel ainsi qu'à distance et qui utilisent donc un environnement technologique (une plate-forme, des sites Internet, etc.) pour accompagner les apprenants. (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006).

Etant donné la présence croissante des médias dans les méthodologies d'enseignement du FLE depuis la méthode audio-orale, il nous semble important de considérer brièvement les configurations différentes d'un dispositif hybride.

Concernant l'articulation présence-distance, les configurations suivantes sont possibles (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006 ; Compétice) :

- présentiel enrichi : On utilise les médias dans la salle de classe sous forme de projection de graphiques, de ressources textuelles, de vidéo extraite de CD, DVD, ou sites Internet et d'extraits audio.
- présentiel amélioré : On utilise les médias pour la communication et la gestion (informer les apprenants avant ou après les cours, fournir le syllabus, les ressources supplémentaires, les supports pédagogiques utilisés pendant le cours, etc.)

- présentiel allégé : Certaines heures du cours sont réalisées en présentiel et d'autres à distance. On utilise alors les médias en autonomie, par exemple dans un laboratoire de langue.
- présentiel réduit : une grande partie du contenu de cours est transmise à distance à travers les médias (les apprenants peuvent apprendre et communiquer de façon synchrone ou asynchrone avec l'enseignant ou entre eux).
- présentiel quasi inexistant : la grande majorité du contenu est communiquée et apprise à distance ou à longue distance à travers l'utilisation des médias. Il n'y a plus besoin d'être présent physiquement en classe, sauf, dans certains cas, pour l'évaluation finale. Une plate-forme permet à l'enseignant de suivre les apprenants à distance.

Dans les paragraphes qui suivent, nous voyons comment le concept de l'autonomie est abordé aujourd'hui.

Dans les configurations du dispositif présentées plus haut, chacune avec des degrés variés de l'intégration des médias, nous voyons qu'aujourd'hui l'intelligence est « partagée avec les outils, les artefacts, présents dans l'environnement » (Soubrié, 2007 : 2). Soubrié (2007) constate qu'il n'est plus question de dispositifs fermés (sous forme par exemple de CD-ROM), mais plutôt d'environnements ouverts qui facilitent la communication non seulement entre homme et machine, mais aussi les interactions entre pairs ou avec l'enseignant.

Ainsi, le concept de l'autonomie dans les cours à distance est-il compris comme les recherches de l'information, non seulement dans les tutoriels, mais auprès de personnes ressources : l'autonomie ne signifie donc pas travailler de manière isolée (Soubrié, 2007).

Cependant il faut tenir compte du fait que la capacité de travailler en autonomie n'est pas forcément innée chez l'apprenant, quelque chose de très important à considérer dans l'élaboration d'un dispositif qui favorise le travail à distance en autonomie (Soubrié, 2007).

Dans notre étude de faisabilité nous proposerons différents dispositifs possibles pour introduire le français à l'Université de Fort Hare. Dans l'analyse des besoins qui suivra ce

chapitre, nous identifierons les besoins des apprenants, et nous déterminerons quel type de dispositif pourrait s'avérer être efficace et faisable.

2.6. Conclusion

En résumé, nous avons vu dans ce chapitre, à partir d'une consultation de textes variés, plusieurs points importants concernant le déroulement de notre démarche pour ce projet, ainsi que l'élaboration de notre dispositif.

D'abord, nous avons défini le concept d'une étude de faisabilité en considérant son but et sa démarche. Afin de déterminer la validité d'un projet et de proposer des recommandations ou possibilités pour son exécution, il faut collecter et analyser les informations portant sur la définition du projet, les besoins de ceux qui sont impliqués, et le contexte dans lequel le projet se situe.

Pour nous, cette étape de collecte d'informations prend principalement la forme d'une analyse des besoins et du contexte, processus très important pour élaborer un programme d'étude qui sera non seulement centré sur, et donc pertinent pour, les apprenants, mais aussi faisable en fonction des contraintes.

Nous avons ensuite présenté l'évolution des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues en montrant celle que nous allons privilégier lors de notre projet.

Enfin, nous avons considéré la définition et les différents types de dispositif possible, du présentiel à la distance, en passant par différents types de dispositifs hybrides. Cela nous servira de base pour réfléchir à la structure des dispositifs que nous envisagerons pour l'Université de Fort Hare.

Maintenant que nous avons une idée plus claire de la démarche nécessaire, nous nous pencherons dans la prochaine étape de notre projet, sur l'analyse des besoins et du contexte.

CHAPITRE 3 : L'ANALYSE DES BESOINS ET DU CONTEXTE

3.1. Introduction

Le présent chapitre traitera de l'analyse des besoins et du contexte. Cette étape d'analyse est très importante dans la démarche de notre étude de faisabilité : c'est à partir des informations collectées dans cette étape qu'un dispositif sera élaboré.

En premier lieu, nous verrons les outils élaborés pour mener à bien l'analyse des besoins et du contexte ; puis nous expliquerons en détail la démarche suivie dans cette analyse, à savoir l'organisation d'une enquête à l'Université de Fort Hare, ainsi que les actions entreprises pour collecter les informations nécessaires. Finalement, nous présenterons les résultats de l'analyse, suivis des objectifs de formation dégagés à partir de cette analyse.

3.2. Les outils élaborés

Afin d'élaborer un dispositif qui sera pertinent et faisable dans le contexte existant à l'Université de Fort Hare, il faut tenir compte de plusieurs aspects comme le public (ses caractéristiques et ses besoins), les objectifs de formation (déterminés à partir des besoins identifiés), et les ressources disponibles (les ressources humaines ainsi que le matériel nécessaire).

Il est alors nécessaire de s'informer sur ces différents aspects. Des outils sont utiles à cet égard pour faciliter le rassemblement de toutes ces informations. Pour notre étude, nous avons élaboré deux outils, à savoir un guide d'entretien et un questionnaire.

Le guide d'entretien que vous trouverez en annexe 2 a pour but de cerner la demande de formation, le public et ses besoins, les ressources disponibles, et autres informations générales qui peuvent être intéressantes ou pertinentes. Il est destiné aux personnes ressources à l'Université de Fort Hare, à savoir les professeurs et même le personnel administratif ou certains étudiants.

Le questionnaire en annexe 3, destiné aux apprenants, a été élaboré pour mieux identifier les informations personnelles ainsi que les besoins, les demandes et les attentes des apprenants.

Pour assurer la qualité de ces outils, nous avons trouvé des exemples d'outils similaires pour nous inspirer, à savoir les exemples des questionnaires dans le travail de J.M. Mangiante et C. Parpette, et dans celui de S. Delena ; puis nous avons considéré l'exemple d'un questionnaire et d'un guide d'entretien élaboré au cours d'un projet réalisé dans le cadre de notre cours de didactique du français sur objectif spécifique à l'Université du Cap en 2009.

3.3. Notre mission à l'Université de Fort Hare

Etant donné la nature et le volume de l'information exigée pour faire une analyse des besoins et du contexte approfondi, il était nécessaire de se rendre à l'Université de Fort Hare et d'y mener une enquête. Dans ce but, des mesures ont été prises pour obtenir des fonds de l'Université du Cap.

En attendant les fonds pour effectuer ce séjour d'une semaine, les outils de l'enquête (le guide d'entretien et le questionnaire) ont été élaborés. Nous étions en correspondance avec le directeur de l'Ecole des sciences humaines à l'Université de Fort Hare pour organiser les rendez-vous avec certaines personnes ressources, pour discuter des aspects pratiques et administratifs du séjour, et pour cerner en avance toute information qui serait être importante dans la préparation de notre mission.

L'impression initiale était qu'il y avait certains départements spécifiques à l'Université de Fort Hare qui s'intéressaient beaucoup à cette perspective d'introduire le français, notamment les départements suivants : droit, communications, et biologie. A cette fin, nous avons organisé des rencontres en particulier avec les représentants de ces départements.

Lorsque les fonds ont été accordés en août 2009, nous nous sommes rendue à l'Université de Fort Hare. Le séjour n'a duré qu'une semaine. L'enquête a été menée pour la plupart au campus d'East London, mais nous avons aussi eu l'occasion de nous rendre au campus

d'Alice pour faire des entretiens avec les personnes ressources. Etant donné que la demande de formation a été exprimée par les campus d'Alice et d'East London, et en prenant compte du fait que le campus de Bhishe se concentre sur les cours à distance, nous avons décidé de ne pas inclure ce campus dans cette étude à cause des contraintes de temps et le volume du travail déjà exigé par cette étude.

Pendant ces cinq jours les entretiens ont été faits avec des représentants de plusieurs départements au campus d'East London et d'Alice ; notamment des professeurs des départements suivants : afrikaans, anglais, beaux-arts, communication, droit, e-Learning, informatique, microbiologie, musique, et philosophie. Nous avons aussi parlé avec le directeur de l'Ecole des sciences humaines, ainsi que l'instigateur du projet (un apprenant francophone au campus d'Alice).

En outre, nous avons eu l'occasion de distribuer les questionnaires à des échantillons d'étudiants sur les deux campus. A partir des informations collectées dans les entretiens avec certains professeurs, et en prenant compte du fait que les apprenants de première année seraient probablement les candidats les plus nombreux et intéressés par ce projet, nous avons décidé de nous concentrer sur des échantillons d'étudiants de première année des différents cours ; entre autre des cours suivants : afrikaans, anglais, droit, philosophie, et xhosa (langue étrangère).

A la fin de notre séjour nous avons parlé encore une fois avec le directeur de l'Ecole des sciences humaines pour lui présenter un compte rendu de notre étude. Malgré le fait qu'il fallait encore analyser de façon détaillée toutes les informations collectées, nous avons déjà quelques idées pour la suite du projet. Ainsi, le directeur de l'Ecole des sciences humaines a offert quelques suggestions concernant la structure du dispositif, et en plus il nous a donné les coordonnées de certains personnels administratifs qui pouvaient nous donner plus d'information portant particulièrement sur des aspects institutionnels du projet.

Ainsi, nous avons pris contact avec une représentante du bureau de l'assurance qualité à l'Université de Fort Hare. Elle nous a donné beaucoup d'informations sur le temps nécessaire

pour l'introduction d'un nouveau cours universitaire, et toutes les actions et parties qui sont impliquées dans cette procédure.

3.4. Les résultats de l'analyse

La section qui suit présente les résultats de l'analyse des besoins et du contexte. Nous verrons les réponses données par les enseignants et les apprenants sur les campus d'Alice et d'East London, portant sur la demande de formation, le contexte africain, le public et ses besoins de formation, les avantages d'apprendre le français, et les ressources nécessaires et disponibles à l'Université de Fort Hare.

3.4.1. Les entretiens avec les professeurs

En premier lieu, il était important de mieux cerner et comprendre la demande de formation, le contexte dans lequel elle se situe, et le public et ses besoins. Pour cela, il était intéressant de parler avec des professeurs de différents départements. En plus du directeur de l'École des sciences humaines et l'instigateur du projet (un apprenant francophone), nous nous sommes aussi entretenue avec les professeurs des départements d'afrikaans, d'anglais, de droit, d'e-Learning, et de philosophie au campus d'East London. Puis, au campus d'Alice, nous avons rencontré les professeurs d'anglais, de beaux-arts, de communications, d'informatique, de microbiologie, et de musique.

La première question à laquelle ces entretiens nous ont permis de répondre est s'il s'agit d'introduire des cours de français général ou des cours de français sur objectif spécifique. Avant d'effectuer notre enquête, l'impression était qu'il s'agissait d'introduire trois cours de français sur objectifs spécifiques, étant donné que les différents départements de biologie, de communications, et de droit s'intéressaient beaucoup à l'introduction du français.

Cependant, au cours des entretiens avec les professeurs différents, nous avons appris que cette impression n'était pas entièrement juste. Il est vrai que chaque département a ses propres raisons pour favoriser et encourager l'apprentissage du français, mais parmi les départements intéressés par l'introduction du français, seulement celui de droit avait considéré comme possibilité l'introduction d'un cours de français sur objectif spécifique (un cours de français

juridique). Dans l'ensemble, comme nous le verrons plus tard dans la présentation des besoins des apprenants, les besoins exprimés se recoupent et relèvent de l'enseignement du français général et professionnel.

3.4.2. Les questionnaires récoltés

Outre les entretiens avec les professeurs, nous avons aussi utilisé un questionnaire pour cerner les informations nécessaires pour mieux comprendre le public et ses besoins. Des questionnaires ont été distribués à six types d'étudiants au campus d'Alice et d'East London. Un total de 223 questionnaires a été récolté.

A partir des réponses obtenues, nous avons pu vérifier que l'introduction d'un cours de français est justifiée, et nous avons identifié les besoins de formation des apprenants.

Concernant les questionnaires récoltés au campus d'East London, il y avait 195 questionnaires récoltés auprès d'apprenants de première année des matières suivantes : afrikaans, anglais, droit (le cours obligatoire « Legal and numeracy skills »), philosophie, et xhosa (langue étrangère). L'échantillon d'apprenants de droit est le plus grand avec un total de 122 questionnaires récoltés.

A l'exception des apprenants de droit (qui se concentrent pour la plupart sur des sujets liés au domaine du droit), les apprenants étudient une grande variété de matières, comme par exemple l'histoire, l'informatique, les mathématiques, la musique, la psychologie, la sociologie.

Quant aux questionnaires récoltés au campus d'Alice, il s'agit d'un échantillon de 28 apprenants. Malheureusement, à cause de certaines difficultés, il n'a pas été possible de distribuer les questionnaires nous-mêmes, et cet échantillon n'est pas très bien défini. Malgré le fait que nous ne connaissons pas l'année universitaire des apprenants dans cet échantillon, à partir des sujets mentionnés par les apprenants, nous estimons que ces questionnaires ont probablement été distribués dans deux cours, à savoir un cours d'anglais et un cours de xhosa. De toute façon, nous avons une idée des matières apprises par ces apprenants, entre autres

l'administration publique, l'anglais, l'anthropologie, la communication, l'histoire, la philosophie, la psychologie, les sciences politiques, la sociologie, et le xhosa.

Nous présenterons dans la suite de ce chapitre les réponses des professeurs obtenues lors des entretiens, ainsi que les réponses des apprenants récoltées dans les questionnaires. En tenant compte de ces informations, nous serons en mesure d'analyser le contexte et les besoins des apprenants.

3.4.3. La demande de formation

Dans cette partie nous voyons les raisons qui justifient l'introduction des cours de français à l'Université de Fort Hare en considérant les réponses des professeurs qui prennent en compte le contexte plus large de l'Afrique, ainsi que le nombre d'apprenants qui ont indiqué dans les questionnaires leur désir d'apprendre le français.

Selon les professeurs de beaucoup de départements, il y a vraiment un désir sur les campus d'Alice et d'East London d'internationaliser l'Université de Fort Hare et ses étudiants. En introduisant les cours de français, on ouvre de nouveaux horizons pour les étudiants sur le plan de la communication, une notion qui est simultanément bénéfique et nécessaire.

Plusieurs professeurs croient que l'influence, l'importance et la présence énorme de l'Afrique francophone les obligent à faire accéder les apprenants au continent africain en apprenant le français. La langue française n'est plus considérée seulement comme une langue européenne ; ces professeurs estiment qu'il faut reconnaître le fait que la langue française est une partie importante de l'identité africaine.

D'ailleurs, l'Afrique du Sud ne peut que profiter d'avoir plus de relations internationales. Pour certains professeurs, si l'Afrique du Sud s'ouvre plus au monde et au continent de l'Afrique, elle peut s'améliorer. Avec l'expansion d'East London à partir du développement de son port, on s'attend à plus d'occasions de commerce avec l'étranger ; alors pour les apprenants de l'Université de Fort Hare qui voudraient profiter de ces opportunités internationales, il y a un besoin d'apprendre la langue française.

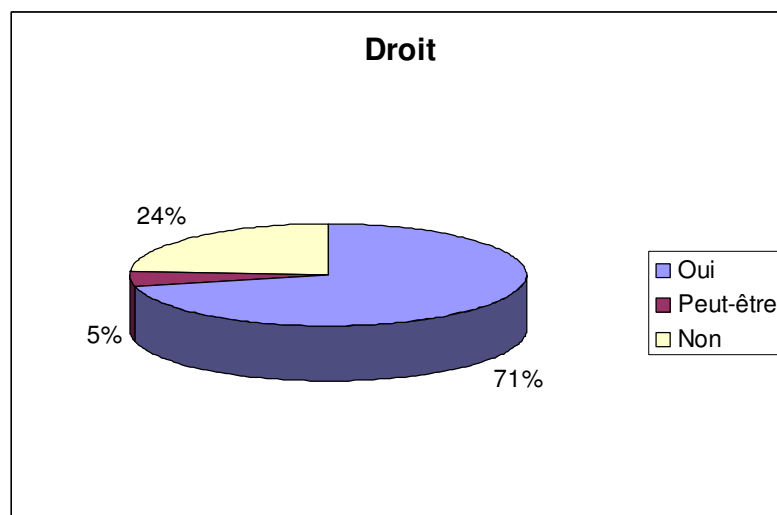
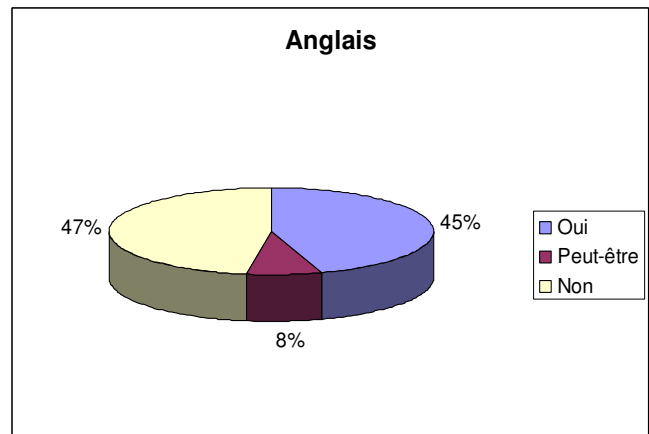
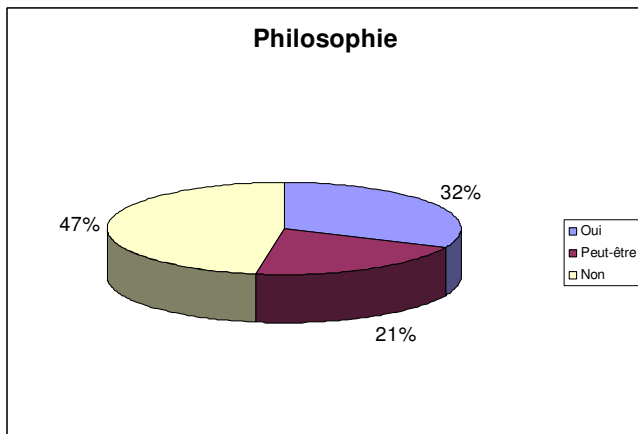
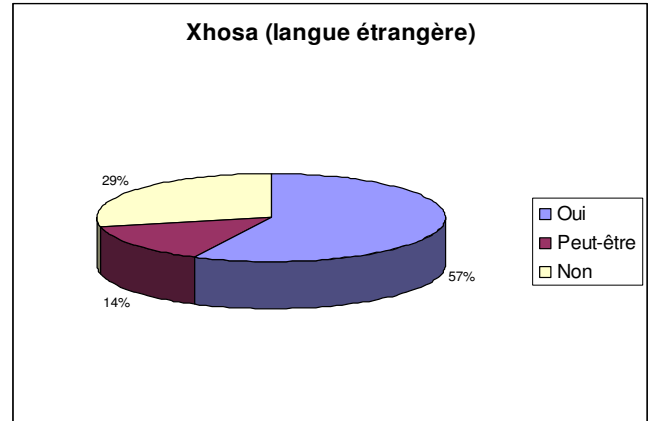
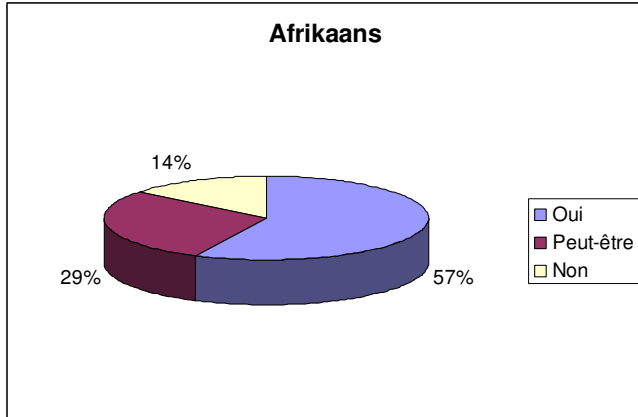
À la lumière de ce qui précède, plusieurs professeurs pensent qu'il est important de développer plus la faculté des sciences humaines à l'Université de Fort Hare, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement des langues. Etant donné l'état actuel des choses, il n'y a pas de grande variété dans le choix de langues offertes par la faculté. Il ne s'agit que de langues officielles sud-africaines, l'afrikaans, l'anglais, le sotho, le xhosa, et pas de langues étrangères. Les départements d'afrikaans et d'anglais accueillent pour la plupart des apprenants des sciences de l'éducation, parce qu'il est obligatoire pour ces apprenants de suivre deux cours de langue. Selon certains professeurs d'afrikaans et d'anglais, pour ces apprenants en sciences de l'éducation, avoir la langue française comme l'un des choix de langues peut être très intéressant et bénéfique.

Il y a également l'argument donné par un professeur de droit que les compétences acquises en apprenant une langue, surtout à un niveau plus avancé, peuvent être transférées dans un contexte professionnel. Pour lui, les compétences acquises pourraient mener à des façons différentes de penser et d'analyser.

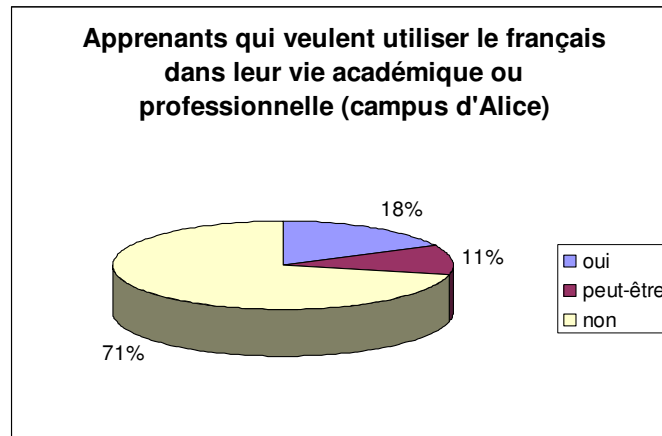
Le besoin et le désir d'apprendre le français ont été exprimés par les apprenants ainsi que les professeurs sur les deux campus. Il y a le désir de développer leurs activités en Afrique et à l'étranger, dans plusieurs domaines professionnels et académiques.

Dans les réponses des apprenants aux questionnaires, il est évident qu'ils s'intéressent vivement à l'apprentissage de la langue. Nous voyons dans les réponses aux questionnaires au campus d'East London que beaucoup d'apprenants ont exprimé leur désir d'utiliser le français dans leur vie académique ou professionnelle. Les graphiques ci-dessous montrent le pourcentage d'apprenants dans chaque échantillon qui a l'intention d'utiliser le français dans l'avenir. Il est évident que dans trois des cinq échantillons la majorité des apprenants veulent utiliser le français (notamment dans l'échantillon des apprenants de droit avec une majorité écrasante de 71%), et même dans les deux autres échantillons le pourcentage des apprenants qui veulent utiliser la langue justifie toujours l'ouverture d'un cours de français.

**Apprenants qui veulent utiliser le français dans leur vie académique ou professionnelle
(campus d'East London) :**



Ensuite, le graphique ci-dessous présente le pourcentage d'apprenants au campus d'Alice qui voudrait utiliser le français dans leur vie académique ou professionnelle :



Seulement 18% d'apprenants dans cet échantillon ont indiqué le désir d'utiliser le français dans leurs futures activités académiques ou professionnelles ; or ce chiffre est encore encourageant parce qu'il montre qu'il y a quand même un intérêt pour apprendre la langue. En plus, avec peut-être plus d'information sur la langue et ses avantages, il est aussi possible que les apprenants qui ont indiqué qu'ils ne sont pas encore certains de vouloir utiliser le français, décident qu'elle leur serait bénéfique.

Dans les réponses des apprenants au campus d'East London, deux arguments ou opinions ont émergé. Le premier est que l'apprentissage du français sera une expérience inspiratrice et agréable, et que ce projet est vraiment une initiative très importante. On constate que les apprenants vont beaucoup apprécier l'occasion d'apprendre la langue.

D'un autre côté, il y a ceux qui ne sont pas certains si un cours de français sera bien reçu à l'Université de Fort Hare parce que beaucoup d'apprenants africains ne veulent pas apprendre une langue étrangère (étant donné qu'il y a déjà plusieurs langues africaines à apprendre). Pour certains apprenants, il y a l'association négative de la langue ; quelques apprenants ont indiqué qu'ils considèrent le français comme une langue de colonisation et d'oppression. Selon ces apprenants, il faut promouvoir les langues africaines au lieu de se concentrer sur les langues européennes.

Quant à l'échantillon des apprenants du campus d'Alice, encore une fois il y a deux arguments concernant l'introduction et l'apprentissage du français. Dans un premier lieu, nous voyons que certains apprenants s'intéressent vivement à l'apprentissage du français en disant que c'est une langue très importante dans un contexte global. L'opinion générale de ces apprenants est que l'Université de Fort Hare devrait offrir plus de langues.

Par contre, l'autre côté de l'argument est qu'il n'y a aucun besoin d'apprendre le français, particulièrement en Afrique du Sud. Ces apprenants trouvent que la langue n'a aucun rapport avec leur vie, et que le français n'est pas une langue dominante dans le monde, et surtout pas en Afrique du Sud, et qu'il ne sera donc pas du tout utile ou bénéfique de l'apprendre. En plus, ces apprenants pensent aussi qu'il est mieux de se concentrer sur et promouvoir des langues africaines, au lieu de consacrer son énergie à « une langue de colonisation ».

Il est intéressant de noter à ce stade que quelques apprenants dans cet échantillon ont indiqué qu'ils pensent que la langue française ne peut pas vraiment les aider puisqu'ils ont déjà beaucoup de difficulté en apprenant l'anglais étant donné que ce n'est pas leur langue maternelle.

Lors des entretiens, tous les professeurs étaient d'accord qu'il y a un besoin d'avoir des étudiants diplômés en français en Afrique du Sud. En plus du gouvernement, ils ont aussi suggéré quelques entreprises ou institutions qui auraient besoin de ce type de candidat : l'industrie de traduction, les entreprises pétrolières (ex. Total), les constructeurs automobiles (ex. Peugeot), les institutions scolaires, les corporations d'exploitation minière, toute entreprise ou cabinet juridique international, les postes d'emploi dans le domaine du tourisme, du marketing, et de l'hospitalité.

Dans les questionnaires des deux campus d'Alice et d'East London, seulement l'échantillon des apprenants de droit a donné plusieurs suggestions de différentes entreprises. Dans l'échantillon du campus d'Alice, la majorité d'apprenants n'ont suggéré aucune entreprise ou institution qui aurait besoin de personnes formées en français. Les réponses limitées des

apprenants ici reflètent sans doute une ignorance des avantages d'apprendre la langue ou les opportunités qui en découlent.

Dans un contexte plus académique, il y a toujours le besoin de faire accéder les apprenants aux ressources françaises. Les professeurs des départements d'anglais, de droit, de microbiologie, et de philosophie ont insisté sur ce point – il y a une vraie gamme de documents et de littérature très importante dans ces différents domaines, et les apprenants sont désavantagés en raison d'un manque d'accès à ces ressources, ou d'y avoir seulement accès à travers des traductions en anglais.

3.4.4. Le public visé

Outre la demande de formation et le contexte, les professeurs nous ont offert des informations ou des hypothèses sur le public potentiel. Nous présentons leurs réponses dans la section qui suit.

Si on introduit des cours de français à l'Université de Fort Hare, on peut s'attendre à l'intérêt des apprenants de toutes les facultés, surtout la faculté des sciences humaines et des sciences sociales. Beaucoup d'apprenants potentiels seront probablement des apprenants en éducation ; et il y a aussi la possibilité que les apprenants qui étudient le travail social s'intéressent à ce cours étant donné les récentes attaques xénophobes et le nombre de réfugiés francophones actuellement en Afrique du Sud.

Ainsi, ces cours de français devraient être ouverts aux apprenants de toute faculté. Cette opinion est corroborée par le fait que dans les questionnaires des apprenants aux campus d'East London et d'Alice, nous voyons que beaucoup d'apprenants, de facultés différentes, qui étudient une variété de matières, s'intéressent à apprendre le français.

Il est préférable que ces cours de français soient facultatifs. Il est très important de tenir compte des parcours scolaires des apprenants à l'Université de Fort Hare, ainsi que de leur niveau de motivation – si un cours est obligatoire cela limite déjà la motivation et l'enthousiasme des apprenants. En plus, selon plusieurs professeurs, il y a beaucoup

d'apprenants qui ont des difficultés avec le niveau de formation à l'université, particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage des langues (notamment l'anglais). Il sera donc peut-être plus facile d'introduire ce cours d'abord comme une option dans des curriculums ou cours existants.

Il a été estimé par les professeurs que le nombre initial d'apprenants dans le cours de français s'élèverait à environ 20-40 ; et qu'il y aurait probablement un intérêt plus grand pour des cours de français parmi les apprenants de première année. Les apprenants de deuxième et troisième année (et même ceux de troisième cycle) seraient peut-être peu disposés à apprendre une langue nouvelle. Cependant, la structure de plusieurs cours dans la faculté des sciences humaines ne facilite pas très facilement l'introduction de nouveaux cours, parce que les curriculums pour beaucoup d'apprenants de première année sont déjà très chargés.

3.4.5. Les langues parlées par le public

La langue maternelle des apprenants au campus d'East London est pour la plupart l'anglais ou le xhosa. Au campus d'Alice, la majorité des apprenants parle le xhosa comme langue maternelle. Il y a une minorité d'apprenants à East London qui sont francophones, et il y a aussi une communauté d'apprenants francophones au campus d'Alice ; mais outre l'afrikaans la grande majorité des autres langues parlées par les apprenants sont les langues africaines.

Nous voyons dans les questionnaires récoltés au campus d'East London qu'il n'y a que seize apprenants qui ont étudié la langue française dans le passé, cela constitue environ 8%. Cependant, souvent les apprenants n'ont pas indiqué clairement la période de temps consacrée à l'apprentissage de la langue (combien de mois, d'années etc.), ainsi que le niveau acquis. Il est donc difficile d'avoir une idée claire de l'expérience de ces apprenants. Il y a six apprenants qui ont indiqué qu'ils ont appris le français au lycée, et ceux qui ont spécifié le nom de l'institution n'ont mentionné aucun établissement secondaire à East London.

En ce qui concerne l'apprentissage des autres langues étrangères, la grande majorité d'apprenants au campus d'East London ont seulement eu des contacts avec différentes langues africaines. Il y a huit apprenants, soit 4% qui ont étudié d'autres langues, à savoir

l'allemand, l'espagnol, l'italien, le mandarin, le polonais, et le portugais. Pourtant, encore une fois, le niveau acquis et la durée de l'apprentissage n'ont pas été indiqués.

Quant aux apprenants au campus d'Alice, aucun apprenant n'a eu de contact avec la langue française dans le passé. En outre, seulement 2 apprenants, soit 7%, ont appris d'autres langues étrangères, notamment l'espagnol et l'hébreu, mais ils n'ont pas indiqué la durée de cet apprentissage ou le niveau acquis.

Parmi les professeurs, tout le monde est d'accord pour reconnaître que, en général, le public aura probablement quelques difficultés à accéder à une langue étrangère comme le français avec ses racines latines. La plupart des apprenants n'ont jamais eu de contact avec les langues étrangères, particulièrement les langues européennes. Ce fait est peut-être attribué au choix limité des langues dans les établissements secondaires à East London et dans les régions plus rurales à Alice.

En effet, nous avons mené une enquête restreinte sur les langues enseignées dans les établissements secondaires à East London. Nous avons réussi à prendre contact avec quatorze établissements secondaires à East London ; le tableau en annexe 4 présente les différentes langues enseignées. Parmi ces quatorze établissements, il n'y en a que trois qui enseignent le français.

3.4.6. Les avantages d'apprendre le français

Pour les professeurs, il y a deux arguments concernant l'utilisation de la langue française par des apprenants et les avantages de la connaître. Dans la section qui suit, nous présentons ces arguments, et puis nous déterminons, à partir des réponses aux questionnaires, si les apprenants pensent qu'ils peuvent profiter de l'apprentissage du français.

Le premier argument de certains professeurs est que l'apprentissage du français n'a pas vraiment d'avantages immédiats pour les apprenants, mais qu'il sera quand même une bonne qualification pour eux. La connaissance de la langue française est considérée donc plus comme quelque chose d'utile qu'un besoin.

Pour ces professeurs, il n'est pas certain que les apprenants devraient ou voudraient apprendre le français, cependant ils devraient avoir le choix ou l'occasion de l'apprendre de toute façon pour des buts culturels et professionnels, ainsi que pour des buts communicatifs. Les professeurs ont insisté sur le fait que la raison primordiale pour apprendre la langue française devrait être pour communiquer. Les apprenants étaient très limités dans le passé par la barrière de la langue dans plusieurs domaines.

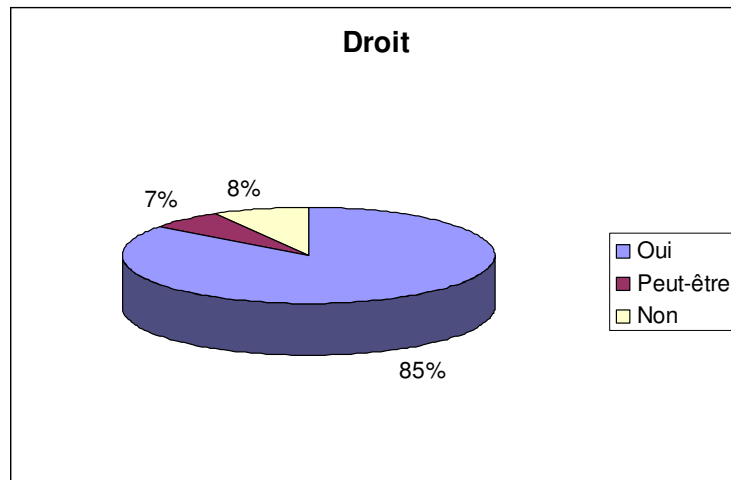
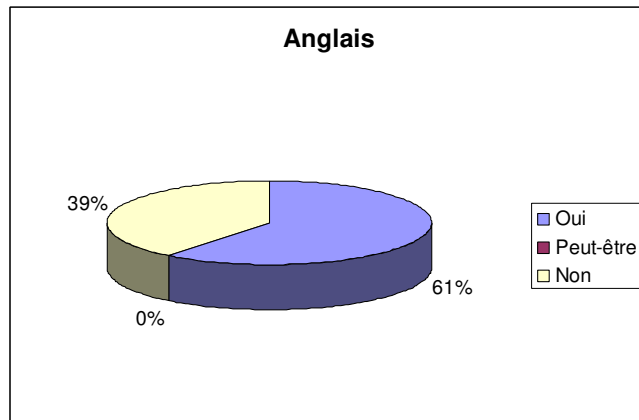
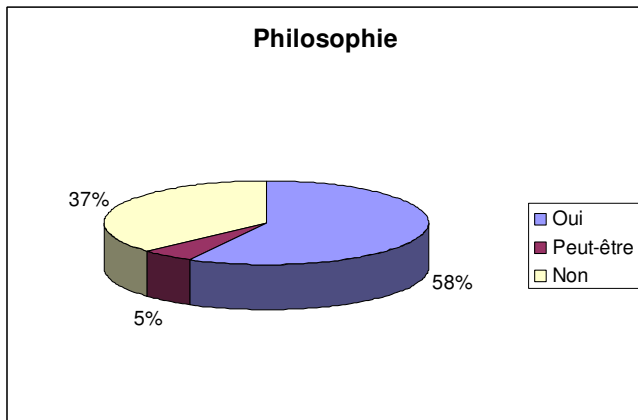
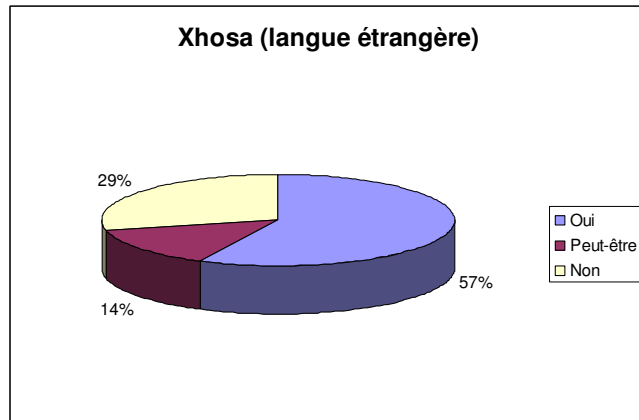
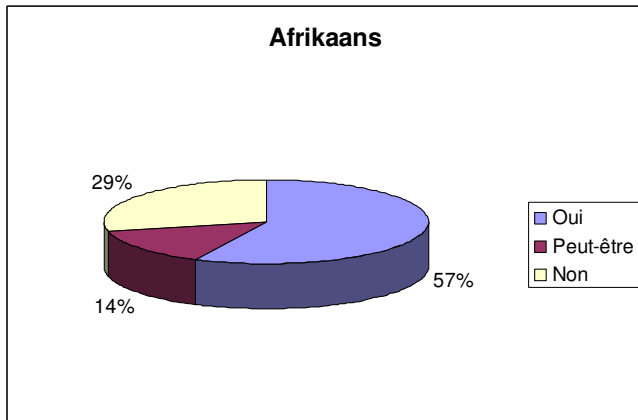
Bref, ils pensent que la connaissance de la langue sera utile et bénéfique dans certaines situations, mais cela ne veut pas dire qu'elle soit forcément nécessaire. Il est possible que les apprenants puissent profiter de l'apprentissage de la langue car cela permet des interactions avec des francophones, et c'est aussi peut-être une bonne façon de faire face au problème de la xénophobie. Pourtant, il est probable que peu d'apprenants utiliseront le français après l'université, et que les apprenants pourront se débrouiller dans leur vie professionnelle sans avoir besoin de la langue. Néanmoins, il est toujours possible qu'ils réalisent plus avec le passage du temps, en fonction des opportunités créés et des avantages dus à la connaissance de la langue.

En revanche, il y a un deuxième argument qu'il y a bel et bien un besoin d'apprendre la langue, et qu'il faut le faire dès que possible pour des raisons citées plus haut dans la description du contexte et de la demande de formation. Bref, il y a un besoin d'apprendre le français parce que la langue fait partie de l'identité africaine, et parce qu'il est important et nécessaire d'ouvrir de nouveaux horizons pour les apprenants sur le plan de la communication, en Afrique et à l'étranger, dans les contextes académiques et professionnels. La langue peut donc être considérée comme un outil indispensable.

Il importe de considérer à ce stade les réponses des apprenants aux questionnaires pour déterminer s'ils pensent qu'il y a des avantages liés à l'apprentissage du français. Les graphiques ci-dessous montrent les pourcentages d'apprenants dans chaque échantillon au campus d'East London qui pensent que la connaissance du français leur serait bénéfique.

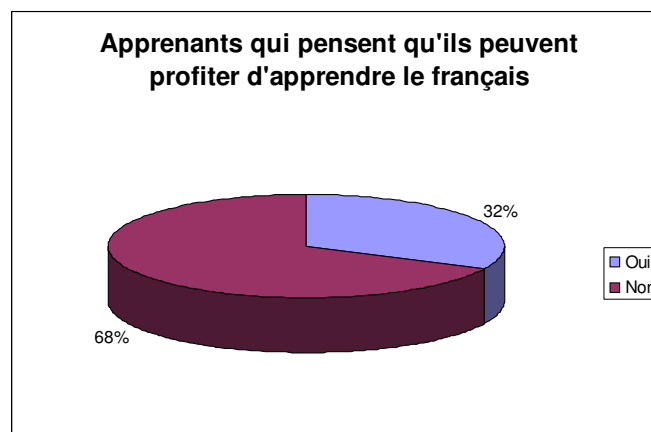
Nous voyons que la majorité des apprenants pense que le français peut être bénéfique, notamment parmi les apprenants de droit encore une fois avec une majorité écrasante de 85%.

Apprenants qui pensent qu'ils peuvent profiter de l'apprentissage du français (campus d'East London) :



La raison primordiale donnée par ces apprenants pour justifier leurs réponses était que le français peut élargir leur perspective communicative, ce qui peut être inestimable dans un contexte professionnel en Afrique du Sud ou à l'étranger. Certains apprenants ont indiqué ainsi que la langue peut les distinguer des autres candidats ou collègues dans leurs domaines. Selon beaucoup d'apprenants, la connaissance d'une langue crée toujours des opportunités ; donc une langue sera toujours utile. L'apprentissage du français sera particulièrement utile étant donné que c'est une langue internationale. Outre le fait que la connaissance d'une langue brise des barrières culturelles et langagières, cela permet aussi la recherche comparative.

Ensuite, nous considérons le pourcentage d'apprenants dans l'échantillon du campus d'Alice qui pensent qu'ils peuvent profiter de l'apprentissage de la langue française. Leurs réponses sont présentées dans le graphique ci-dessous :



Nous voyons que 32% des apprenants dans cet échantillon pensent que l'apprentissage du français peut être bénéfique surtout pour la raison suivante : la langue leur permet d'élargir leur réseau social et professionnel en facilitant plus de communication avec les personnes francophones dans différents domaines et situations.

3.4.7. Les situations de communication identifiées

Dans les questionnaires, les apprenants ont suggéré des situations de communication dans lesquelles ils utiliseraient le français, à l'oral et à l'écrit. Ces réponses sont très importantes pour mieux identifier les besoins des apprenants et donc les objectifs du cours. Nous présentons leurs réponses dans la section qui suit.

Nous présentons d'abord les réponses des apprenants au campus d'East London. Les apprenants dans ces cinq échantillons ont suggéré plusieurs situations académiques ou professionnelles dans lesquelles ils utiliseraient le français (à l'écrit et à l'oral).

Concernant les situations dans lesquelles ils utiliseraient le français à l'oral, la grande majorité des apprenants ont indiqué qu'ils utiliseraient le français le plus souvent dans la communication quotidienne, donc dans un contexte peut-être moins formel avec des collègues ou d'autres personnes francophones. La deuxième situation que plusieurs apprenants ont mentionnée est celle de l'enseignement. Les apprenants ont indiqué qu'ils s'intéressent à l'enseignement de la langue française, ou à l'enseignement de leur métier en français. Etant donné le nombre des apprenants étudiant les sciences de l'éducation dans ces échantillons ce résultat est peut-être attendu.

En outre, plusieurs autres situations ont été identifiées ; par exemple la communication avec des collègues ou clients dans un contexte d'affaires (conférences, réunions, entretiens, communication téléphonique) ; les situations de communication entourant le travail d'ambassadeur ou de diplomate ; l'interprétation (particulièrement dans un contexte juridique) ; et les présentations à l'oral dans un contexte académique ou professionnel.

En ce qui concerne les situations dans lesquelles ils utiliseraient le français à l'écrit, encore une fois plusieurs pistes ont été suggérées. La situation la plus fréquente était la rédaction et la compréhension de correspondance (formelle et informelle) sous forme de lettres et d'e-mails. En outre, la compréhension et la rédaction de documents plus académiques (rapports, articles, manuels) ont également été souvent mentionnées.

Il importe de souligner que les apprenants de droit étaient beaucoup plus spécifiques dans leurs réponses concernant l'utilisation du français dans un contexte académique ou professionnel. Ce qui émerge de leur réponses est qu'il y a un besoin ou un désir d'atteindre un niveau de compétence en français assez avancé pour communiquer dans le domaine du

droit, particulièrement en ce qui concerne l'accès aux ressources juridiques (plusieurs apprenants ont indiqué le besoin d'avoir une certaine connaissance des termes juridiques).

Les capacités exigées à l'oral et à l'écrit dans les situations mises en avant par les apprenants varient des capacités de base pour communiquer dans les situations de la vie courante à des situations dans un contexte plus professionnel qui inclut les capacités un peu plus avancées permettant de lire et écrire les ressources en français.

Après avoir examiné les réponses des apprenants d'East London, penchons-nous à présent sur celles des apprenants du campus d'Alice. En ce qui concerne les situations académiques ou professionnelles dans lesquelles ils utiliseraient le français à l'écrit et à l'oral, les apprenants n'ont pas donné beaucoup de suggestions. Cependant, la situation mentionnée le plus souvent est celle de la communication quotidienne avec des collègues ou d'autres personnes francophones, ainsi que la situation de l'enseignement (du français ou de leur métier en français). D'autres suggestions incluent les présentations à l'oral (dans un contexte académique et professionnel), le travail d'interprétation et de traduction, et la compréhension de textes littéraires d'expression française.

Les capacités identifiées sont encore une fois les capacités de base en expression et compréhension orales et écrites. Certains apprenants ont indiqué l'intérêt d'apprendre particulièrement des aspects culturels du français, ainsi que les capacités en écriture plus avancées (le désir d'être capable d'écrire par exemple de longs documents comme des articles ou des dissertations en français).

3.4.8. Les ressources disponibles

Il est très important de considérer les ressources disponibles à l'Université de Fort Hare avant de proposer un dispositif. Dans les entretiens avec les professeurs, tout le monde est d'accord pour reconnaître qu'il y a un manque de ressources dans cette institution ; et dans les paragraphes qui suivent nous présentons ce qui semble être disponible à ce stade.

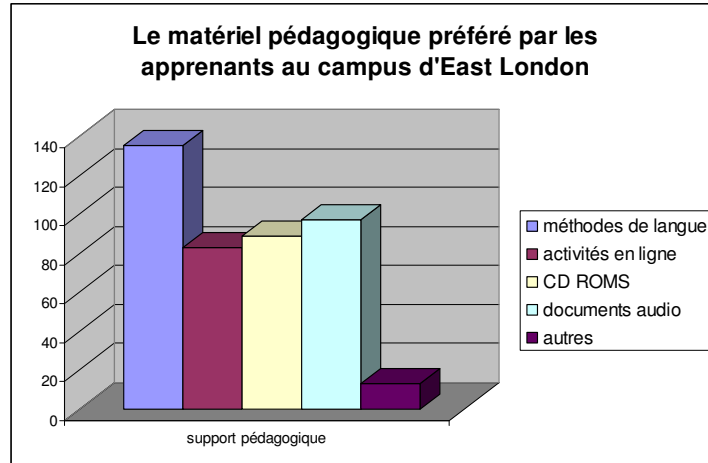
À cause de certaines contraintes financières, il n'est pas actuellement possible d'embaucher un professeur de français à l'Université de Fort Hare. Cela pose naturellement des problèmes parce que, sans professeur, on ne peut pas mettre en œuvre un cours de français. Il importe de souligner donc que ce projet ne peut pas être réalisé sans les fonds nécessaires pour embaucher au moins un professeur de français.

Une fois que plus de fonds seront disponibles, certains professeurs estiment qu'il sera très probable, au moins au début du cours, qu'il n'y aura qu'un professeur de français entre les deux campus d'East London et d'Alice. En ce qui concerne les qualifications de ce professeur de français, les professeurs estiment qu'il serait préférable qu'il soit formé en didactique du FLE, et non pas seulement en littérature francophone. Ainsi, le professeur de français devrait être familier avec l'approche pédagogique que recommande le CECR, à savoir l'approche actionnelle. Il faut qu'il ait au moins un diplôme de Master.

En plus, le professeur de français devrait prendre en compte ou être conscient de l'influence de la xénophobie. A cet égard, certains professeurs pensent qu'il serait peut-être préférable d'embaucher quelqu'un sud-africain.

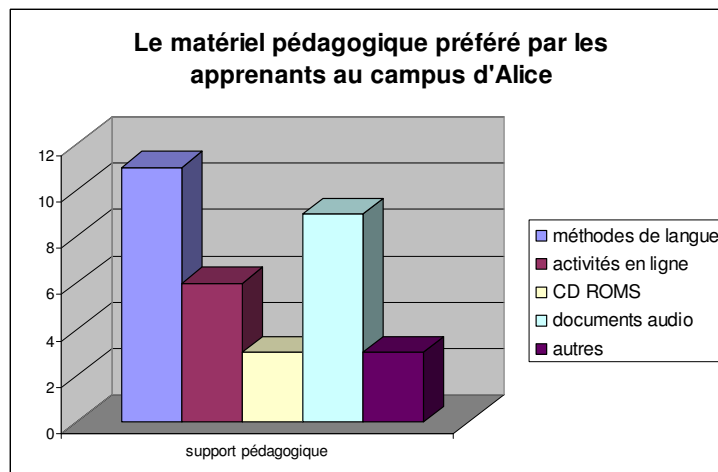
Concernant le matériel pédagogique, il a été estimé par certains professeurs que l'Alliance française serait un endroit où l'on pourrait trouver des méthodes de FLE ainsi que des œuvres littéraires.

Nous avons posé une question aux apprenants dans le questionnaire portant sur le matériel pédagogique qu'ils voudraient utiliser pour apprendre le français. Les réponses des apprenants au campus d'East London sont présentées dans le graphique ci-dessous :



Ce qui est intéressant de noter est qu'il y a beaucoup de variété dans leur choix de matériel, ce qui prouve qu'ils préfèrent apprendre de différentes façons en utilisant les outils technologiques. Il est important de prendre en compte ce fait dans l'élaboration des cours pour assurer assez de stimulation pour les apprenants dans le but de les motiver. Dans la catégorie « autres », les apprenants ont suggéré l'utilisation de la vidéo ou des films francophones (les DVD par exemple), la littérature comme des magazines, et les outils en ligne comme des blogs.

Ensuite nous voyons dans le graphique ci-dessous les préférences des apprenants au campus d'Alice concernant l'utilisation de différents supports pédagogiques pour apprendre le français :



Même si l'échantillon n'est pas très grand, il y a encore une certaine variété dans les préférences du matériel pédagogique. Comme avec les échantillons du campus d'East London, ces apprenants voudraient utiliser différents types de matériel pour apprendre le français. Dans la catégorie « autres » quelques apprenants ont suggéré l'utilisation de la vidéo en classe.

Dans la perspective de la mise en place d'un dispositif hybride, il nous faut également considérer les ressources technologiques disponibles. Certains professeurs ont en effet suggéré le dispositif de présentiel allégé, dans le cas où il y aurait un seul professeur entre les deux campus. Sur le plan de la technologie, les ressources sont assez limitées sur tous les deux campus. Au campus d'East London et d'Alice il y a des laboratoires avec des ordinateurs et un accès Internet. Cependant, le nombre d'ordinateurs par apprenant n'est pas suffisant. Au campus d'East London, un nouveau laboratoire est en train d'être construit, qui pourrait peut-être résoudre ce problème.

En outre, il n'y a pas de médiathèque sur les deux campus. Il y a néanmoins la possibilité d'utiliser les ressources de l'Audio Visual Centre (AVC) à East London. L'AVC fait partie du Miriam Makeba Centre of Performing Arts, et on peut y trouver tout équipement pour produire du matériel multimédia, ce qui peut être très intéressant pour la classe de FLE.

L'opinion générale de la majorité des professeurs est qu'il y a besoin d'un laboratoire de langue. Malgré le fait qu'il existe déjà des laboratoires au campus d'Alice et d'East London, il y a une suggestion d'avoir des facilités particulièrement pour la section de français (avec des ordinateurs, des CD ROMS et autres ressources), ou au moins d'avoir des laboratoires seulement pour l'apprentissage des langues. A cause des contraintes financières, il est peu probable que cette idée puisse être réalisée dans un proche avenir, mais s'il est possible d'obtenir des fonds pour la réaliser, il est sûr que les apprenants pourront profiter de tels équipements.

Par ailleurs, dans les salles de classe au campus d'East London et d'Alice, les outils suivants sont normalement disponibles : des télévisions, des lecteurs DVD et des rétroprojecteurs, et dans certaines salles, des projecteurs.

3.4.9. La structure et la certification du cours

Certains professeurs ont suggéré des possibilités pour structurer le cours de français à l'Université de Fort Hare, en tenant compte de certaines contraintes institutionnelles, et des possibilités concernant la certification du cours. Nous présentons dans cette section leurs propositions à cet égard.

D'abord, il y a la suggestion d'avoir un cours d'un an, ce qui peut fonctionner comme une introduction au français, pour jauger l'intérêt et le progrès des apprenants. Cependant, étant donné la période de temps exigée pour les procédures administratives pour mettre en place un nouveau cours, il est presque inévitable que ce cours de français soit introduit progressivement. Dans le chapitre suivant nous considérerons en détail les différentes procédures administratives, ainsi que les possibilités portant sur la date du commencement du cours.

Une solution possible pour rendre le cours de français aussi accessible que possible, surtout pour les apprenants de première année qui ont des emplois du temps très chargés, est de répéter les mêmes cours de français plus d'une fois par jour.

Il a également été suggéré un cours de français sur trois ans, qui commence au niveau débutant dans la première année du cours. Cette suggestion correspond à un commentaire fait par beaucoup d'apprenants au campus d'East London : il serait bien d'introduire un cours de français pour les débutants (ce qui est nécessaire étant donné l'expérience très limitée des apprenants de la langue), et en outre, il serait plus efficace et utile d'avoir un cours de français de trois ans, dans le but d'acquérir un niveau plus avancé.

Dans la perspective de mise en place d'un cours de français d'un an, il est important de considérer une certification appropriée. Il a été suggéré par les professeurs d'offrir un certificat qui détaille les compétences acquises après un an de cours.

Dans la perspective de trois ans de cours, il a été suggéré d'offrir des certifications après chaque année de cours, dans le but d'augmenter la motivation des apprenants. Par exemple, une structure possible serait d'avoir un certificat après un an de français, un diplôme ou certificat après deux ans, et puis un diplôme universitaire avec le français comme matière principale après trois ans.

Il y aurait la possibilité de faire passer les examens du DELF. Toutefois, malgré le fait que cela serait une très bonne certification pour les apprenants, certains professeurs estiment que cette suggestion pose des problèmes. D'abord, il y a des implications financières – le prix des examens, ainsi que les frais d'inscription, sont assez chers ; et en plus les apprenants devraient se rendre à l'Alliance française à Port Elizabeth pour passer les examens (il n'y a pas d'Alliance française à East London).

3.4.10. Le marketing de la langue française

Certains professeurs estiment qu'il y a un besoin de bien définir ce cours de français en élaborant et en annonçant les objectifs, le niveau et la structure. Une fois que le cours sera bien défini, il faudra faire beaucoup de marketing pour rendre les apprenants conscients des avantages d'apprendre la langue française, particulièrement dans un contexte sud-africain. Ces professeurs constatent qu'il faut faire du marketing sur les campus de l'Université de Fort Hare (peut-être en faisant des ateliers ou en publiant l'information dans le journal universitaire), mais aussi dans les établissements secondaires.

Il importe de souligner dans le marketing du français que la langue est une partie très importante de l'identité africaine. Plusieurs professeurs pensent qu'afin de changer la connotation assez négative que certains apprenants possèdent du français, il faut insister sur ce point et faire relever le rôle de la langue, dans le monde et particulièrement en Afrique.

Sans ébranler la valeur d'apprendre les autres langues africaines, il est important de rendre les apprenants conscients de l'importance de la langue française.

Ensuite, quelques apprenants au campus d'East London ont indiqué qu'ils voudraient apprendre la langue, mais qu'ils n'en connaissent pas les avantages. En effet, il y a ceux qui pensent que la langue ne sera utile que dans un environnement francophone, et donc pas en Afrique du Sud. C'est pourquoi il est très important de faire un bon marketing de la langue sur les campus, ainsi que dans les établissements secondaires.

3.5. Les objectifs de formation

A partir des informations récoltées des apprenants et des professeurs aux campus d'Alice et d'East London, nous sommes en mesure de déterminer la finalité, les buts, et les objectifs pédagogiques de la formation. La liste non-exhaustive des objectifs pédagogiques fonctionne comme un point de départ pour l'élaboration du dispositif qui suivra.

Nous identifions la finalité de la formation ainsi :

L'enseignement du français vise à contribuer à l'ouverture vers l'international des apprenants à l'Université de Fort Hare.

Dans cette finalité, nous avons déterminé deux buts :

Le premier but est le suivant : à la fin de la formation, les apprenants seront capables de communiquer dans des situations de la vie courante en français.

Dans ce but, plusieurs objectifs pédagogiques sont identifiés, notamment les suivants :

A la fin de la formation, les apprenants seront capables de :

- saluer et se présenter
- parler de soi
- parler de sa famille
- parler de son environnement
- parler de ses loisirs
- exprimer une opinion ou une préférence

- demander son chemin
- parler des événements passés
- rédiger une lettre ou un e-mail à un ami
- parler de l'avenir
- parler de ses rêves et ses souhaits
- exprimer un doute ou une nécessité
- donner des conseils

Le deuxième but est le suivant : à la fin de la formation, les apprenants seront capables de communiquer dans un contexte académique ou professionnel.

Dans ce but, il y a encore une fois plusieurs objectifs pédagogiques identifiés, notamment les suivants :

A la fin de la formation, les apprenants seront capables de :

- se présenter professionnellement
- fixer un rendez-vous
- rédiger un curriculum vitae en français
- passer un entretien
- assister et participer à une réunion
- assister et participer à une conférence
- faciliter une discussion académique
- rédiger une lettre ou un e-mail à un client ou un collègue francophone
- présenter une entreprise
- présenter un projet ou produit
- présenter un thème d'étude
- analyser un texte académique
- rédiger un article ou un rapport
- rédiger une dissertation académique

3.6. Conclusion

En somme, nous avons vu dans ce chapitre deux aspects de notre analyse, à savoir la démarche suivie pour l'analyse des besoins et du contexte, et la présentation des résultats de l'étude.

Pour mener à bien notre séjour à l'Université de Fort Hare, il fallait être bien préparé avant de partir. Ainsi, nous avons élaboré deux outils, le guide d'entretien et le questionnaire. En plus, nous avons pris rendez-vous avec des personnes ressources aux campus d'Alice et d'East London et nous avons organisé tous les aspects pratiques et administratifs.

Pendant notre séjour de cinq jours nous avons mené des entretiens avec beaucoup de professeurs des départements différents sur les deux campus d'Alice et d'East London. En outre, nous avons eu l'occasion de distribuer des questionnaires à des échantillons d'apprenants sur les deux campus.

Toutes les informations rassemblées dans les entretiens et dans les réponses aux questionnaires ont été analysées. Ce qui a émergé au début de cette analyse est qu'il s'agit dans notre étude d'introduire des cours de français général et à orientation professionnelle, et non pas des cours de français en fonction des spécialités des différents départements.

Concernant la demande de formation, les professeurs nous ont donné plusieurs raisons pour justifier l'introduction des cours de français à l'Université de Fort Hare. Dans cette partie nous avons vu l'importance d'apprendre le français dans le contexte africain, ainsi que le besoin de développer plus la faculté des sciences humaines à l'Université de Fort Hare en enseignant les langues étrangères. Dans les questionnaires, nous voyons que le nombre d'apprenants qui s'intéressent à l'apprentissage du français justifie aussi l'ouverture d'un cours.

Puis, les professeurs ont offert des informations ou hypothèses sur le public visé pour les cours de français. Ils ont estimé que les apprenants de toutes les facultés s'intéressaient à l'apprentissage de la langue, et donc le cours devrait être facultatif et ouvert à toutes les

facultés. Un nombre initial d'apprenants pour ce cours serait environ 20-40, la majorité duquel comprendrait probablement des apprenants de première année.

Ensuite, nous avons vu que la langue maternelle de la majorité d'apprenants sur les deux campus d'East London et d'Alice est l'anglais ou le xhosa. La majorité écrasante des apprenants sur ces deux campus n'ont pas eu de contact avec la langue française dans le passé, et très peu d'eux ont appris d'autres langues étrangères.

Deux arguments ont émergé concernant les avantages d'apprendre le français. De la part des professeurs, certains pensent que la connaissance de la langue est utile, mais pas forcément nécessaire. En revanche, d'autres pensent qu'il existe un vrai besoin d'apprendre le français, et que la connaissance de la langue est indispensable dans tout contexte.

Ce dernier argument est corroboré par les réponses des apprenants dans les questionnaires du campus d'East London. La majorité des apprenants pensent que l'apprentissage du français sera très bénéfique. Sur le campus d'Alice, 32% d'apprenants ont indiqué qu'ils pensent qu'ils peuvent profiter de l'apprentissage du français.

Nous avons ensuite présenté les différentes situations de communication suggérées par les apprenants. Deux situations primordiales ont émergé concernant l'utilisation du français à l'oral et à l'écrit, à savoir la situation de la vie courante, et la situation académique ou professionnelle.

Nous avons ensuite considéré les ressources disponibles, lesquelles ont été précisées par les professeurs dans les entretiens. Il a été établi qu'il y a un manque de ressources (humaines et matérielles) à l'Université de Fort Hare à cause de contraintes financières. A cet égard, il n'est pas actuellement possible d'embaucher un professeur pour enseigner le français, ce qui pose des problèmes pour la réalisation de ce projet dans un proche avenir.

Les apprenants ont indiqué dans les questionnaires qu'ils voudraient utiliser une variété de ressources pédagogiques pour apprendre le français. À cet égard, l'Alliance française est considérée un bon point de départ pour trouver les ressources.

Il y a aussi la proposition de certains professeurs de mettre en place un dispositif de présentiel allégé, ce qui pose cependant quelques difficultés concernant les ressources nécessaires pour le faire.

Puis, nous avons présenté deux suggestions des professeurs pour structurer de cours de français, à savoir un cours de français d'un an, et un cours de trois ans. En plus, certains professeurs ont suggéré des possibilités de certification : une forme de certification après chaque année de cours (certificat, diplôme, diplôme universitaire avec le français comme matière principale).

Un point intéressant qui a émergé au cours de cette analyse, de la part des professeurs ainsi que des apprenants, est que le marketing de la langue française (sur les campus et dans les établissements secondaires) doit être très important. En effet, malgré le fait que beaucoup d'apprenants trouvent que l'apprentissage du français est très bénéfique, il y a certains apprenants qui ont une connotation assez négative de la langue, et en plus il y a certains apprenants qui ne connaissent pas les avantages de l'apprendre.

Enfin, nous avons déterminé, à partir des résultats de l'analyse, la finalité, les buts, et les objectifs pédagogiques de la formation, lesquels servent de fondements pour le dispositif qui sera élaboré.

A partir de ces informations, nous sommes en mesure d'élaborer et de proposer un dispositif qui sera pertinent et faisable pour l'Université de Fort Hare. Avec toutes les possibilités suggérées dans l'analyse des besoins, il nous semble plus efficace et intéressant de proposer différents dispositifs avant de suggérer celui qui nous semble le plus approprié.

CHAPITRE 4 : L'ELABORATION DU DISPOSITIF

4.1. Introduction

Nous avons vu dans le chapitre précédent les besoins exprimés par les apprenants et les professeurs aux campus d'Alice et d'East London, et nous nous sommes informée plus sur le contexte, les contraintes, et les ressources disponibles.

Le chapitre qui suit traitera de l'élaboration du dispositif pour l'introduction des cours de français à l'Université de Fort Hare.

Nous verrons tout d'abord deux possibilités concernant la date de commencement du cours, puis en prenant en compte les facteurs mentionnés plus haut, nous présenterons un dispositif de base suivi de cinq simulations possibles qui peuvent le compléter, chacune comportant ses propres caractéristiques ou conditions, avantages, et contraintes. Finalement, nous choisirons parmi ces cinq propositions celle qui nous paraît la plus pertinente.

4.2. La date de commencement des cours

L'une des questions qui se pose par rapport à la mise en place d'un cours de français à l'Université de Fort Hare est la date à laquelle les cours peuvent commencer.

Avant de nous lancer dans les détails du dispositif et ses simulations possibles, il est donc important d'abord de déterminer quand ce cours peut commencer et quelles actions doivent être réalisées pour son introduction. A cet égard deux situations ou démarches sont possibles.

En premier lieu, il y a la possibilité d'introduire le cours de français comme une nouvelle filière à l'Université de Fort Hare. Selon plusieurs professeurs et une représentante du bureau de l'assurance qualité, une période d'environ 18 mois est une estimation juste en ce qui concerne la période de temps nécessaire pour introduire un nouveau programme d'études. Pendant ces 18 mois il faut entreprendre les démarches suivantes :

Une fois que le programme est bien défini, il faut présenter la proposition du programme aux comités de faculté et de conseil d'université afin d'obtenir l'approbation interne. Cela dépend naturellement des dates choisies pour les réunions de ces comités, mais en général, il est estimé que cette procédure prend environ deux ou trois mois.

Ensuite, il faut obtenir l'approbation externe du Département d'éducation, ainsi que l'agrément du Higher Education Quality Committee. Encore une fois, tout dépend des dates choisies pour les réunions de ces comités respectifs, mais il faut compter entre quatre et six mois pour cette procédure.

Ce qui justifie cette période de 18 mois est toutes les démarches administratives concernant, par exemple, l'élaboration du nouveau programme (ce que nous sommes en train d'ébaucher dans cette étude de faisabilité), la consultation avec des collègues à l'Université de Fort Hare ainsi que les personnes ressources aux autres institutions, l'élaboration d'un curriculum et des fiches pédagogiques, et l'acquisition des ressources nécessaires.

Si nous choisissons cette façon d'introduire de cours de français, nous estimons que les cours pourront commencer en 2012. Ainsi, il y aura une période de temps largement suffisante pour élaborer un curriculum et pour organiser toutes les ressources dont on aura besoin.

En outre, pendant ces deux années avant le commencement du cours, il y aura l'occasion de sensibiliser les apprenants à l'Université de Fort Hare à l'importance et aux avantages de la langue française. Pour faire un bon marketing (quelque chose qui a été identifié comme important et nécessaire dans l'analyse des besoins), il est possible d'avoir par exemple des ateliers sur les campus, ou même de publier des articles ou des publicités dans le journal universitaire.

L'autre possibilité pour introduire le français à l'Université de Fort Hare est de réanimer le cours de français des années 1980. Cette option suit pour la plupart les mêmes procédures en obtenant l'approbation interne, mais la différence est que le processus de réanimation d'un cours prend beaucoup moins de temps. Il est estimé qu'on attend environ trois à six mois pour

le processus d'approbation, et donc il sera possible de commencer à donner les cours beaucoup plus tôt.

De cette façon, il serait possible de relancer l'apprentissage du français dès que possible, probablement en 2011. Ainsi, répond-on au besoin immédiat d'apprendre le français, et on satisfait l'intérêt et la demande des apprenants. Cependant, il y aura moins de temps pour planifier toutes les composantes du programme et pour trouver toutes les ressources nécessaires et importantes. En plus, il y aura aussi moins de temps pour accroître la motivation et l'intérêt des apprenants sur les campus.

Il importe par ailleurs de souligner que si les autorités universitaires décident d'opter pour cette deuxième solution, il faudrait changer le contenu et donc l'approche pédagogique du cours. La méthodologie audio-visuelle adoptée à l'époque est dépassée et ne correspond pas aux besoins communicatifs des apprenants à l'Université de Fort Hare aujourd'hui. Il faudrait donc maintenir le nom du cours, « French I », pour des raisons administratives, mais modifier le curriculum, pour que le cours puisse s'inscrire dans l'approche communicative/actionnelle afin d'être pertinent et efficace pour les apprenants.

4.3. Le dispositif de base

A la lumière de ce qui précède dans l'analyse des besoins, nous sommes en mesure d'élaborer un dispositif de base comportant certaines caractéristiques qui répondent aux besoins des apprenants et qui sont adaptées au contexte. Ce dispositif de base fonctionne comme un point de départ qui reste à être approfondi et complété par les différentes propositions que nous faisons plus loin.

Nous avons déterminé trois caractéristiques principales de notre dispositif de base.

Le cours de français sera un cours de français langue étrangère (FLE), qui s'adresse donc aux apprenants non-francophones. Malgré l'intérêt exprimé par quelques apprenants francophones (surtout au campus d'Alice), il sera préférable de proposer un cours de FLE pour répondre

aux besoins de la majorité des apprenants, qui en tant que Sud-africains, n'ont pas le français comme langue maternelle.

Ce cours de français sera offert à partir du niveau débutant. Ainsi, en tenant compte des inquiétudes de certains apprenants au sujet d'apprendre une nouvelle langue, ainsi que le fait que la majorité écrasante des apprenants n'ont eu aucun contact avec la langue française, nous assurons que le cours est ouvert au plus grand nombre d'apprenants possible.

Ce cours s'inscrira dans la méthodologie de l'approche communicative/actionnelle. Nous avons montré antérieurement dans notre revue de la littérature qu'il y a plusieurs avantages à utiliser cette approche pédagogique, et il sera pertinent et important donc d'avoir une approche pédagogique qui corresponde aux besoins communicatifs et actionnels des apprenants.

4.4. Simulations 1 : un dispositif en présentiel sur les deux campus, animé par un professeur

4.4.1. Les caractéristiques

Dans ces simulations, on envisage un cours :

- s'étalant sur trois ans,
- destiné à des apprenants des campus d'Alice et d'East London
- destiné à des apprenants issus de toutes les facultés et de toutes les années universitaires
- en présentiel
- et se basant sur l'intervention d'un seul professeur se déplaçant entre les deux campus.

Dans la simulation 1.A, on envisage un cours permettant d'accéder à un niveau B1, dans la simulation 1.B, il s'agit d'atteindre un niveau A2/B1, et dans la simulation 1.C, un niveau A2.

Simulation 1.A

Pour bien se rendre compte des implications des caractéristiques listées ci-dessus, il faut également considérer le nombre d'heures à attribuer au cours. La règle générale est qu'un cours doit comporter cinq périodes de contact de 45 minutes par semaine.

Le professeur du français devra donc donner 5 heures de cours sur chacun des campus, et faire les 120km qui séparent les deux campus une ou plusieurs fois dans la semaine.

Si cela reste faisable la première année pendant laquelle le français sera introduit, puisqu'il n'y aura que 10 heures de cours, cela deviendra beaucoup plus difficile avec l'inclusion de « French II » et « French III » dans les années qui suivent. Puisque chacun de ces cours exige dix heures par semaine, cela veut dire que le professeur donnera 30 heures de cours par semaine, un exploit peu probable d'autant plus qu'il faut prendre en compte la distance entre les campus et le temps nécessaire pour la parcourir.

On trouvera en annexe 5 un tableau indiquant la charge de travail quotidienne pour un professeur de français dans la situation décrite précédemment, ainsi qu'un tableau qui présente une façon possible de partager ses heures entre les deux campus différents.

En tenant compte du fait qu'il y a environ 24 semaines de cours par an à l'Université de Fort Hare, il est possible de calculer le nombre d'heures de cours de français après trois années, et donc aussi le niveau visé par rapport au nombre d'heures complété. Dans la simulation 1.A décrite ici, il s'agit de 5 heures de cours par semaine sur chacun des campus, et donc 120 heures de cours dans une année. Après trois années, on aura environ 360 heures de cours, ce qui correspond au niveau B1 de CECR.

Simulation 1.B

Nous venons de voir les difficultés rencontrées avec la première situation qui prévoit 5 heures de cours par semaine. Voyons à présent une deuxième situation, qui serait de prévoir quatre périodes par semaine.

Avec quatre heures de cours par semaine, on aura après la première année (ce qui consiste de 24 semaines de cours) environ 96 heures de cours. Après trois années de cours, on aura environ 288 heures de cours, ce qui correspond au niveau A2/B1.

On trouvera également en annexe 5 un tableau pour cette possibilité détaillant la charge de travail quotidienne pour un professeur de français, ainsi qu'une façon possible de partager ses heures entre les deux campus.

Simulation 1.C

La dernière situation possible semble être la plus réaliste : il s'agit d'avoir trois périodes par semaine.

Ainsi, le professeur donnera-t-il 18 heures de cours par semaine pour les trois niveaux de français, ce qui nous semble être un maximum du point de vue de la charge de travail impliquée par l'organisation, la préparation et la dispense de ces 18 heures de cours, auquel s'ajoute un trajet A/R hebdomadaire entre les deux campus.

Au terme de ces trois années de cours (chacune comportant 24 semaines de cours), les apprenants auront acquis un niveau A2 avec environ 216 heures de cours.

4.4.2. Les ressources nécessaires

Outre un professeur, une méthode de langue sera aussi nécessaire. Dans ce but, plusieurs méthodes de langue sont envisageables pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE à l'Université de Fort Hare, à condition qu'elles suivent la méthodologie de l'approche actionnelle et qu'elles soient destinées à un public d'adultes.

Vous trouvez en annexe 6 un tableau qui présente quelques méthodes de langue qui sont actuellement disponibles au niveau A1 et A2. Dans ce tableau, il y a des exemples des méthodes visant l'enseignement du français général, ainsi que certains visant l'enseignement du français professionnel.

Afin de répondre au maximum aux besoins des apprenants, il nous semble nécessaire de proposer deux méthodes de langue parmi cette liste. D'abord, nous sélectionnons la méthode *Objectif express : le monde professionnel en français* (niveau A1/A2), et puis *Alter Ego 2* (niveau A2). La première méthode propose un cours intensif de 120 heures, lequel fait acquérir la compétence de communication dans le monde du travail ainsi que dans la vie quotidienne. La deuxième méthode sert à concrétiser et à approfondir les compétences acquises au niveau débutant en proposant 120 heures de cours, surtout sur le plan de français général.

Pour pouvoir se servir des outils qui accompagnent les manuels de ces méthodes, pour varier au maximum les types de supports d'apprentissage, il faut avoir un magnétophone, une télévision et un lecteur DVD.

Par ailleurs, il faut que le professeur de français ait un bureau sur chacun des deux campus, et que chacun de ces bureaux soit équipé d'un ordinateur, connecté à Internet (encore une fois pour pouvoir varier les supports d'apprentissage) et relié à une imprimante.

Il faut également considérer les frais de déplacement du professeur ainsi que les frais de logement, pour que le professeur puisse se loger lorsqu'il enseigne sur le campus qui est éloigné de son logement personnel.

4.4.3. Les avantages

Le principal avantage de cette simulation est qu'elle est faisable avec un minimum de ressources. Les frais d'un seul professeur sont impliqués, et les deux méthodes proposées permettent aux apprenants d'atteindre le niveau visé après trois années de cours. C'est donc une option économique, ce qui est important de considérer étant donné qu'il y a de grandes contraintes financières à l'Université de Fort Hare.

4.4.4. Les contraintes

Il faut tout d'abord considérer une contrainte administrative. Comme nous l'avons vu antérieurement, la règle générale est d'avoir cinq périodes de contact par semaine. Or, il est

peu réaliste de dispenser ce nombre d'heures avec un seul professeur entre les deux campus d'Alice et d'East London. S'il n'est pas possible de réduire le nombre d'heures de cours par semaine à trois heures de contact, il ne sera pas possible d'avoir seulement un professeur de français.

En deuxième lieu, si les cours de français se déroulent de la façon proposée plus haut, le nombre d'heures de cours permet d'atteindre un niveau maximum A2. A ce niveau les apprenants auront des compétences de base pour communiquer dans les différentes situations de la vie courante, ce qui correspond à certains des besoins identifiés. Cependant, le niveau A2 ne leur permettra pas d'accéder aux ressources françaises, ce qui a été identifié comme un besoin important.

Enfin, avec seulement un professeur, il sera probablement mieux d'avoir les classes peu nombreuses, particulièrement si on considère qu'il y aura probablement chaque semaine seulement un cours de TP ou de conversation pour la classe entière de chaque niveau. Le nombre d'étudiants qui pourront être formés en français sera réduit, puisqu'il est conseillé d'avoir un nombre maximum de 20 d'apprenants dans une classe de langue. Ce nombre réduit doit permettre au professeur de mieux cerner les besoins et le progrès des apprenants individuels, mais surtout, cela facilite les interactions dans la classe, élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue.

4.5. Simulation 2 : un dispositif de présentiel allégé, animé par un professeur

4.5.1. Les caractéristiques

Il s'agit dans cette simulation d'un dispositif de présentiel allégé, à savoir un dispositif dans lequel il y a des cours donnés en présentiel, ainsi que des cours faits ou suivis à distance grâce à différents outils et supports technologiques.

Comme dans la première simulation, c'est un cours de trois années (commençant au niveau débutant dans la première année de cours), destiné à des apprenants issus de toutes les facultés

sur les campus d’Alice et d’East London. Il s’agit toujours dans cette simulation d’avoir seulement un professeur de français entre les deux campus.

En suivant la proposition des heures de cours par semaine que nous avons présenté dans la simulation précédente, nous avons une possibilité d’avoir quatre heures de cours de français par semaine sur chacun des deux campus, en envisageant une de ces heures en autonomie en dehors de la salle de classe.

Les objectifs de ces cours à distance sont de donner aux apprenants l’occasion de pratiquer tous ce qu’ils apprennent en classe, d’approfondir leur expérience d’apprentissage en incorporant les différents outils et matériels, de prendre en charge leur propre apprentissage de la langue, et de trouver d’autres façons d’apprendre et d’autres ressources qui peuvent les aider dans l’apprentissage du français.

Les cours à distance servent alors à compléter les cours en présentiel, et ils fonctionnent comme un espace qui facilite l’exploration des différents aspects de la langue française. En plus, ces cours peuvent être aussi une occasion pour les apprenants de travailler plus sur les points avec lesquels ils ont des difficultés, et de poser des questions au professeur ou aux autres apprenants dans la classe.

Il y a donc plusieurs possibilités dans cette simulation. D’abord, en ce qui concerne l’incorporation et l’utilisation des supports technologiques, il y a deux approches générales. La première est de trouver les outils et ressources en ligne (ou ailleurs) qui n’étaient pas conçus pour des raisons pédagogiques, et puis de les adapter ou modifier pour l’utilisation dans l’apprentissage du français. La deuxième approche est d’acheter les outils conçus pour un usage déterminé dans l’apprentissage, ces derniers outils ayant naturellement des avantages.

Tout dépend donc de la mesure de l’incorporation des outils et supports technologiques. Outre la gamme des ressources disponibles sur l’Internet dans les sites d’apprentissage du FLE et

autres, il y a aussi les CD ROM et les DVD qui peuvent être utilisés, ainsi que les outils disponibles dans une plate-forme universitaire en ligne.

Quant aux sites Internet, les trois sites suivants sont utiles comme un point de départ pour le professeur de français en présentant chacun une liste des sites pour l'apprentissage du FLE :

- <http://www.francparler.org/annuaire/fle.htm> (les principaux portails spécialisés en français langue étrangère)
- <http://www.ecml.at/html/flesite/site/0introgener.htm>
- <http://flealpha.blogspot.com/2006/03/sites-dapprentissage-fle-et-alpha.html>

Outre ces trois sites, nous proposons en annexe 7 quelques exemples de sites de l'apprentissage du FLE avec des exercices et activités différents. Puis, le site d'éduFLE¹ présente une liste des différents CD ROM et DVD ROM utilisables dans l'apprentissage du FLE. En plus, quelques méthodes de langue sont accompagnées par de CD ROM ou de sites compagnons, et qui peuvent être utilisés aussi.

Il est important d'observer à ce stade que l'Université de Fort Hare utilise Blackboard², un logiciel « Learning Management System » (LMS) entre les trois campus. Chaque cours universitaire peut avoir son propre espace sur Blackboard, auquel on peut accéder à partir de tout ordinateur avec une connexion Internet.

Ce logiciel permet l'utilisation des différents outils, notamment les suivants : les outils de communication comme des annonces sur la page d'accueil, une fonction pour les e-mails, une salle de classe virtuelle (pour les Chat), et un forum en ligne. En plus, il y a des outils d'évaluation comme des contrôles ou des quiz, et des sondages. Il est par ailleurs assez facile de télécharger les documents écrits ou multimédia sur Blackboard pour les partager avec les autres apprenants, ou pour soumettre les devoirs dans le « Digital Drop-box » en ligne.

¹ <http://www.edufle.net/-CD-ROM-et-DVD-ROM->

² Toutes les informations portant sur Blackboard et son fonctionnement sont prises des sites suivants :
<http://www.canterbury.ac.uk/support/learning-teaching-enhancement-unit/blackboard/login/intro-bb.asp>
<http://www.utexas.edu/academic/blackboard/about/atut/surveys/facultyspring01/features.html>
http://www.academicsonline.org/studentguide/page_12.htm

Etant donné qu'il n'y a qu'un professeur de français entre les deux campus dans cette simulation, Blackboard sera un outil très important pour mieux faciliter la communication non seulement entre le professeur et les apprenants, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes. Certains outils seront intéressants pour avoir des interactions synchrones et asynchrones en français, à savoir les outils de Chat et de forums en ligne.

Outre le choix de l'outil ou du support, il est également important que le professeur prépare, structure ou suggère aux apprenants des activités à faire, afin que le contenu de ces cours à distance puisse correspondre au contenu et au niveau des cours en présentiel. Il faut que ces cours à distance soient guidés.

4.5.2. Les ressources nécessaires

Les ressources impliquées par ce type de dispositif sont les mêmes que dans la première simulation.

A cela s'ajoutent les outils et les ressources comme des ordinateurs, un accès Internet, des CD ROMS ou DVD ROMS, et des casques pour écouter des documents audio ou multimédia. En plus, le LMS logiciel Blackboard sera nécessaire si on désire utiliser ces outils différents. Les ressources nécessaires dépendent naturellement du choix d'outils.

Quant au professeur, il est impératif qu'il possède une bonne maîtrise de l'outil informatique, et qu'il soit familiarisé avec l'utilisation des TIC dans l'enseignement du FLE. S'il décide d'élaborer ses propres supports ou activités en ligne, il faut qu'il sache comment trouver et choisir les supports et activités pertinents. En plus, il faut qu'il sache comment accompagner les apprenants dans leur apprentissage en autonomie, en utilisant des outils d'accompagnement comme les e-mails, les annonces, les Chat, etc.

Dans cette perspective, si le professeur de français souhaite approfondir ou améliorer sa maîtrise de l'outil informatique et des TICE, il est possible de s'inscrire dans les différents cours à courte durée qui sont offerts au Teaching Language Centre (TLC) à l'Université de Fort Hare. Les cours suivants peuvent être utiles à cet égard : Computer Literacy for

Educators, Introduction to Blackboard, Web-based Learning, ICDL (niveau débutant et avancé). Toutefois, il est nécessaire que le professeur possède déjà des compétences de base dans ce domaine.

4.5.3. Les avantages

Un avantage important de cette proposition est que les cours à distance facilitent plus de travail et plus de contact avec la langue française pour les apprenants, sans la nécessité d'avoir toujours un professeur présent.

Blackboard est aussi déjà utilisé sur les campus d'Alice et d'East London, donc ces outils sont déjà disponibles sans le besoin de ne payer aucun prix supplémentaire.

Par ailleurs, l'utilisation de tous ces outils et supports technologiques répond parfaitement au besoin et à la demande des apprenants d'avoir une variété de matériels pédagogiques dans leur apprentissage du français.

4.5.4. Les contraintes

Le principal désavantage de cette simulation est la disponibilité limitée des ressources nécessaires.

Beaucoup d'apprenants n'ont pas d'ordinateurs ou d'accès Internet chez eux, et comptent sur l'utilisation des ordinateurs au campus. Or, à présent, cet accès est limité, et les contraintes financières ne permettront sans doute pas de résoudre ce problème.

Par ailleurs, il y a un problème avec le nombre d'apprenants qui peuvent être en ligne au même temps (la vitesse du réseau ne fonctionne pas au maximum avec de grands nombres d'apprenants en ligne simultanément).

Ainsi, il sera difficile de structurer ce dispositif de présentiel allégé sans avoir sur chacun des deux campus un laboratoire de langue, dont la construction porte bien sûr des implications financières.

Il faut également tenir compte du fait que beaucoup d'apprenants n'ont pas une bonne maîtrise de l'outil informatique, et donc des difficultés sont déjà envisagées à cet égard. En vue d'améliorer la maîtrise de l'outil informatique des apprenants, il est cependant possible de conseiller leur participation à certains cours offerts par le TLC à l'Université de Fort Hare, notamment les cours suivants : Computer Literacy (cours d'un semestre), Introduction to Computers, Introduction to Blackboard (cours pour des apprenants), ICDL (niveau débutant). Toutefois, malgré les avantages pour les apprenants de s'inscrire dans ces cours, il faut tenir compte du fait que ces cours ont leurs propres implications financières et qu'il sera difficile de les inclure dans des emplois de temps déjà chargés.

Un autre désavantage de cette proposition consiste en la charge de travail supplémentaire que cela représente pour le professeur. Comme nous l'avons constaté plus haut, les cours à distance doivent être planifiés et organisés par le professeur. Même si le professeur n'est pas présent pendant les cours à distance, la préparation que cela représente est au moins égale, sinon plus importante que pour un cours en présentiel. Il sera donc difficile d'ajouter la préparation de 3 heures de cours à distance, à un professeur qui organise, prépare et dispense déjà 18h de cours tout en se déplaçant de façon hebdomadaire entre deux campus.

4.6. Simulation 3 : un dispositif en présentiel, un professeur pour chaque campus

4.6.1. Les caractéristiques

Il s'agit dans cette simulation d'avoir un professeur de français sur chacun des deux campus d'Alice et d'East London. La situation d'avoir deux professeurs pour donner les cours de français est présentée ici comme l'idéal, mais nous considérons aussi dans cette simulation la possibilité d'avoir un assistant ou des tuteurs pour participer à l'enseignement du français sur les deux campus.

Avant de nous pencher dans les détails de la structure de l'équipe enseignante, il importe d'ajouter à ce stade que dans cette simulation nous travaillons toujours dans un dispositif de

trois années de cours de français, ouverts aux apprenants de toutes les facultés sur les campus d’Alice et d’East London.

Situation 3.A

Nous proposons d’abord la possibilité de deux professeurs de français entre les deux campus d’Alice et d’East London. Chaque professeur sera responsable des cours sur le campus sur lequel il travaille.

Ainsi, sera-t-il possible de respecter la règle générale de cinq heures de contact chaque semaine sur chacun des deux campus.

Situation 3.B

Une autre possibilité est d’avoir un professeur de français responsable des cours sur les deux campus, mais avec le soutien d’un assistant pour donner quelques cours (sous la direction du professeur) peut-être sur un des deux campus.

Situation 3.C

Enfin, une troisième possibilité est d’avoir encore une fois un professeur de français responsable des cours sur les deux campus, ainsi que plusieurs assistants.

4.6.2. Les ressources nécessaires

Les ressources impliquées par ce type de dispositif sont les mêmes que dans la première simulation.

Il faut évidemment y ajouter quelques points concernant les ressources humaines. Nous avons vu qu’il faut avoir au minimum un professeur de français, accompagné d’un deuxième professeur de français (la situation préférable dans cette simulation), sinon d’un ou plusieurs assistants, sur un ou plusieurs campus.

Dans le cas où il y aurait deux professeurs, il n'y aurait pas besoin de prendre en compte les frais de transport, ou les frais de logement, puisque chaque professeur travaillerait sur le même campus tout au long de la semaine.

4.6.3. Les avantages

Le premier avantage de cette simulation est qu'il y aura plus d'heures de cours sur chacun des deux campus s'il y a deux professeurs, ou si le professeur a le soutien d'un assistant ou de tuteurs. Il est donc possible que les apprenants atteignent un niveau plus avancé après trois années de cours. Si on a cinq heures de cours chaque semaine, et 24 semaines de cours par année, on aura environ 360 heures de cours après trois années. A partir de ce nombre d'heures, les apprenants peuvent atteindre un niveau B1.

En outre, cette simulation permet de soulager la pression sur le professeur de français.

Avec un professeur sur chacun des deux campus, le nombre d'heures pour chacun des professeurs sera réduit au nombre de 15, soit 5 heures par niveau. Il leur sera ainsi beaucoup plus facile de se concentrer seulement sur leurs apprenants respectifs, et donc de suivre leur progrès. Il serait ainsi possible de prévoir un dispositif de présentiel allégé : 5 heures de présentiel, complétées par 1 heure de cours à distance, ce qui permettrait d'augmenter le nombre d'heures et le niveau atteint par les apprenants, tout en maintenant une charge de travail raisonnable pour le professeur, soit 15 heures de cours en présentiel et trois heures de cours à distance.

4.6.4. Les contraintes

Le principal désavantage de cette simulation est qu'elle a de grandes implications financières. Il est plus coûteux d'embaucher plus d'un professeur de français pour les deux campus, et en plus il est peu probable que l'université soit disposée à le faire, particulièrement au début des cours. Même si on choisit l'option d'un assistant ou de plusieurs tuteurs, il faudra toujours les rémunérer ; donc les difficultés financières de cette institution interviennent beaucoup dans cette simulation.

Dans le cas où on fait appel à un ou plusieurs assistants, il faut que ce(s) dernier(s) soi(en)t formé(s) en FLE et en aucun cas, on ne peut se contenter de personnes francophones n'ayant aucune formation dans l'enseignement des langues, comme cela a été suggéré par certains professeurs. Ces assistants n'auront pas forcément le français comme langue maternelle, mais auront au minimum un niveau B2 en français.

4.7. Simulation 4 : Un cours au campus d'East London

4.7.1. Les caractéristiques

Dans cette simulation il s'agit d'un cours seulement offert au campus d'East London, ouvert aux apprenants de toute faculté et de tout niveau universitaire.

Situation 4.A

Un cours d'un an

Avec seulement un professeur en charge des cours de français sur ce campus, il sera possible d'avoir un dispositif dans lequel il y a environ quatre heures de cours par semaine. Ainsi, les apprenants auront environ 96 heures de cours après une année, ce qui correspond donc à un niveau A1 de CECR.

Ce cours sera donc un cours de français dont l'objectif sera de couvrir et faire acquérir toutes les compétences de base dans l'apprentissage de la langue (ce qui correspond au premier but de la formation). A l'achèvement de ce cours d'un an, les apprenants peuvent recevoir de l'université un certificat qui présente les différentes compétences acquises.

Nous avons choisi le campus d'East London pour cette simulation parce qu'à partir des réponses indiquées dans les questionnaires dans l'analyse des besoins, il nous semble qu'il y ait plus d'intérêt à ce campus pour l'introduction d'un cours de français qu'au campus d'Alice. Malgré le fait que l'échantillon des apprenants au campus d'Alice était assez petit, il est encore possible d'estimer pour l'instant que le cours sera mieux reçu au campus d'East London.

En plus, le campus d'East London est actuellement le site pour l'expansion future de l'université à cause de son environnement urbain. A cet égard, si nous devons choisir seulement un campus entre les deux pour cette simulation, nous considérons que le campus d'East London est le meilleur choix.

Puis, nous avons proposé un cours de seulement un an parce qu'il est possible qu'il y ait plus d'intérêt, surtout au début du cours, pour un cours de français non-académique, à savoir un cours qui n'inclut pas d'études de langue très avancées.

Ceci pourrait se faire sur le modèle de ce que propose le département d'afrikaans, où il y a deux filières de cours, une filière de « Afrikaans Prakties³ » d'un an qui met l'accent sur les compétences de communication de base, et une filière de trois ans.

Cependant, il importe de souligner que ce cours d'un an ne devrait pas être la seule perspective pour l'apprentissage de la langue française à l'Université de Fort Hare. Le succès de ce cours va déterminer la possibilité d'introduire des niveaux de cours plus avancés en français, et ainsi nous le proposons dans cette simulation comme un point de départ.

Situation 4.B

Un cours de trois ans au campus d'East London

Toujours dans un dispositif de quatre heures de cours par semaine, cette situation permet aux apprenants d'atteindre un niveau plus avancé de B1 avec 288 heures de cours après trois années. Ainsi, ce cours répond au besoin des apprenants d'atteindre un niveau avancé pour communiquer dans les situations de la vie courante et professionnelle.

4.7.2. Les ressources nécessaires

Pour cette simulation, les ressources suivantes sont nécessaires : un professeur, une méthode de langue, un magnétophone et une télévision pour utiliser les outils qui accompagnent la méthode de langue, un bureau pour le professeur avec un ordinateur relié à une imprimante, et un accès Internet.

³ Un cours de deux semestres intitulé « Afrikaanse Taalvaardigheid ».

4.7.3. Les avantages

D'abord, il faut considérer que cette simulation est très économique étant donné qu'il y aura seulement un professeur embauché par l'université pour un cours de seulement un an. Même si on se trouve dans la situation où il y a trois années de cours, il y aura toujours un seul professeur sur le campus d'East London.

Puis, cette simulation est une très bonne façon de répondre au besoin et à la demande des apprenants d'apprendre le français jusqu'à ce que l'université trouve assez de fonds (sous forme de financement privé ou externe par exemple) pour introduire d'autres cours de français à cette institution (sur chacun des deux campus) avec plus de ressources (humaines et matérielles).

En ce qui concerne les besoins des apprenants, cette proposition d'un cours d'un an répond au besoin d'être capable de communiquer avec les personnes francophones dans des situations de la vie courante et professionnelle, en faisant acquérir les compétences communicatives de base.

Un autre avantage est que dans cette simulation, il est possible de former plus d'étudiants en créant plusieurs groupes. Si on compte avoir quatre heures de cours par groupe de 20 étudiants, il est possible de former jusqu'à quatre groupes, soit 80 étudiants.

4.7.4. Les contraintes

Outre le fait que la proposition d'un cours seulement offert au campus d'East London limite les possibilités des apprenants au campus d'Alice (au moins au début avec l'introduction du cours), la proposition d'un cours d'un an ne répond pas à tous les besoins exprimés par beaucoup d'apprenants, à savoir leur désir d'atteindre un niveau plus avancé. Ils seront capables de communiquer de façon simple, mais ils ne seront pas en mesure de communiquer dans des situations de difficultés intermédiaires et avancées à l'oral ou à l'écrit.

4.8. Simulation 5 : Un cours de français général et un cours de français juridique

4.8.1. Les caractéristiques

Il s'agit dans cette simulation d'avoir toujours un cours de français général et professionnel, mais, en plus d'avoir un cours de français juridique d'un an au campus d'East London. Le cours de français général et professionnel sera ouvert à tout apprenant, mais le cours de français juridique est réservé aux apprenants de droit car il vise particulièrement à répondre à leurs besoins.

Le nombre de professeurs de français dépend de la structure du cours de français général qui sera adoptée.

La raison primordiale pour la proposition de cette simulation est que la majorité écrasante des apprenants dans notre échantillon de première année ont indiqué un intérêt et un besoin énorme d'apprendre le français et de l'utiliser dans le domaine du droit en particulier.

Les objectifs de ce cours de français juridique sont d'abord de faire acquérir les compétences de communication de base dans un contexte de droit ; la communication donc avec des collègues ou des clients francophones par exemple en utilisant les énoncés, lesquels incluent notamment le lexique, la syntaxe, et la grammaire, appartenant au droit et aux procédures juridiques. Ensuite, l'autre objectif est de permettre l'accès aux ressources juridiques (articles, rapports, citations, etc.) afin non seulement d'informer plus les apprenants, mais aussi de leur permettre de comparer les matériels, et donc d'enrichir leur capacité de recherche et d'établir des contacts académiques et professionnels.

Pour les apprenants de droit de première année, il faut choisir, parmi une liste d'options, un cours facultatif qui n'appartient pas à la faculté de droit. Il existe la possibilité donc d'introduire le français comme une des ces options de cours facultatifs.

Nous proposons ensuite une possibilité de mettre en place un cours de français qui vise à satisfaire particulièrement les besoins des apprenants de droit. Dans la possibilité proposée

suivante, il importe de tenir en compte qu'il y aura toujours un cours de trois années de français général pour les autres filières.

Dans cette possibilité, nous avons un cours de français de spécialité en français juridique, mais offert seulement dans la troisième année de français. Donc, après avoir étudié le français général pendant deux années, on choisit en troisième année de continuer avec le français général, ou de s'orienter vers le français juridique. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons ce choix de cours au campus d'East London en troisième année de français :

Le cours de français au campus d'East London

	Cours	Niveau	Heures de cours après chaque année
1ere année	Français I	A1	96
2eme année	Français II	A1/A2	192
3eme année	Français III	A2/B1	288
	Français juridique		

4.8.2. Les ressources nécessaires

Le facteur le plus important dans cette simulation est le nombre de professeurs de français.

Si l'on restreint les cours de français au campus d'East London, on aura besoin de deux professeurs au minimum. Il est capital qu'au moins un de ces professeurs ait de l'expérience avec le français juridique, et/ou qu'il sache comment mettre en place un cours de français de spécialité.

Si nous sommes dans un contexte où il y a des cours de français offerts sur les deux campus d'Alice et d'East London, on aura besoin d'au moins trois professeurs (ou un professeur et des assistants) pour assurer le bon déroulement de tous ces cours. Etant donné le volume de travail impliqué dans les cours de troisième année, il est peu probable qu'un seul professeur

puisse prendre en charge deux cours de troisième année (Français III et Français juridique), ainsi que les cours de français dans les autres filières en même temps. Cependant, rappelons brièvement que le cours de français juridique sera offert seulement au campus d'East London.

En outre, comme dans les autres simulations, une méthode de langue sera nécessaire pour les cours de français général. Pour les cours de français juridique, en troisième année, on peut se tourner vers une méthode de français du droit de niveau B1/B2 telle que *Le Français Juridique* (Soignet, 2003).

4.8.3. Les avantages

Le principal avantage de cette simulation est que le contenu appartenant au domaine du droit correspond directement aux besoins exprimés par les apprenants de droit. Ainsi, il sera possible pour ces apprenants non seulement d'apprendre le français dans des situations de la vie courante et professionnelle, mais aussi dans leur domaine académique et professionnel de spécialité.

Par ailleurs, le succès de ce cours de français juridique peut ouvrir la possibilité d'introduire d'autres cours de français de spécialité dans d'autres domaines ou facultés.

En outre, l'Université de Fort Hare sera alors la seule université en Afrique du Sud offrant le français juridique comme matière principale ou filière à part, ce qui peut augmenter le prestige de l'institution.

4.8.4. Les contraintes

D'un autre côté, le principal désavantage de cette simulation est qu'elle exige un nombre important de professeurs de français. Naturellement, il est plus coûteux d'embaucher plus d'un professeur, et malheureusement le déroulement réussi des cours dans cette simulation compte sur un nombre minimum de deux professeurs.

4.9. La proposition de la meilleure simulation

Nous avons vu qu'il y a, pour chaque simulation proposée, des avantages et des contraintes. Ce qu'il faut faire maintenant est d'essayer de cibler quelle sera la meilleure structure et solution pour l'Université de Fort Hare afin de satisfaire les besoins des apprenants et d'utiliser un minimum des ressources.

Ainsi, nous proposons la situation 4B, dans la simulation 4, comme un bon point de départ concernant l'introduction d'un cours de français à l'Université de Fort Hare. Cette simulation, dans laquelle il s'agit d'un seul professeur de français, propose un dispositif de trois années de cours de FLE seulement au campus d'East London. Cette simulation sera la plus faisable à ce stade pour la raison qu'elle exige un minimum de ressources humaines et matérielles, et donc elle est une option très économique. En plus, dans cette situation, il est possible d'avoir plus d'heures de cours par semaine, et les apprenants peuvent donc atteindre un niveau plus avancé, ce qui répond aux certains besoins exprimés.

Cependant, comme nous l'avons constaté plus haut, cette simulation est considérée comme un point de départ. Il sera finalement idéal de mettre en place la simulation 5, ce qui comporte l'introduction d'un cours de français juridique. Pourtant, pour ce faire, il faut avoir plus d'un professeur du français, ou un système de tuteurs, entre les deux campus.

Si les cours sont bien reçus après quelques ans, et qu'il y a assez de fonds à ce stade-là, il faudrait considérer les divers moyens d'améliorer le cours, afin de répondre au maximum aux besoins des apprenants, en élargissant l'équipe enseignant pour permettre des heures de cours sur chacun des campus, et pour permettre la possibilité d'avoir plus de cours de spécialité ; et en prenant les mesures pour obtenir plus de ressources (la possibilité de la construction d'un laboratoire de langue par exemple).

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons cette proposition du dispositif dans la simulation 4B, en commençant en 2012. Après trois années de cours, s'il y a assez des fonds pour le faire, on peut introduire le cours de français juridique tel que cela a été présenté dans la simulation 5. Par ailleurs, on sera à ce stade-là en mesure de considérer l'introduction de cours de français au campus d'Alice aussi.

	Campus d'East London			
	2012	2013	2014	2015
Français I	X	X	X	X
Français II		X	X	X
Français III			X	X
Français juridique				X
No. de professeurs	1	1	1	2
Ressources nécessaires	- Méthode de langue -Magnétophone -Télévision -Bureau avec ordinateur, imprimante, accès Internet	-Méthode de langue -Magnétophone -Télévision -Bureau avec ordinateur, imprimante, accès Internet	-Méthode de langue -Magnétophone -Télévision -Bureau avec ordinateur, imprimante, accès Internet	-Méthode de langue -Méthode de français du droit -Magnétophone -Télévision -Bureau avec ordinateur, imprimante, accès Internet
No. d'heures par semaine	4	8	12	16
Niveau	A1	A1/A2	A2/B1	A2/B1

4.10. Conclusion

En somme, ce chapitre nous a permis de considérer plusieurs possibilités concernant l'introduction et le déroulement des cours de français à l'Université de Fort Hare. D'abord il y a les deux possibilités portant sur la date du commencement des cours et toutes les procédures que cela implique. A ce stade il est possible d'estimer donc que ces cours peuvent commencer en 2011 ou en 2012.

Puis, nous avons élaboré un dispositif de base qui consiste en trois caractéristiques importantes. A partir de ces trois caractéristiques, nous constatons que le cours de français offert à l'Université de Fort Hare sera un cours de FLE, qui commencera au niveau débutant et qui s'inscrira dans la méthodologie de l'approche communicative/actionnelle.

Ensuite cinq simulations ont été présentées, à savoir les suivantes :

- simulations 1 : un dispositif en présentiel sur les deux campus, animé par un professeur
- simulation 2 : un dispositif de présentiel allégé, animé par un professeur
- simulation 3 : un dispositif en présentiel, un professeur pour chaque campus
- simulation 4 : un cours au campus d'East London
- simulation 5 : un cours de français général et un cours de français juridique

Dans chacune de ces simulations nous avons présenté les possibilités, les avantages et les contraintes, afin de trouver la meilleure simulation pour compléter notre dispositif de base.

Enfin, nous avons proposé la simulation 4B comme un point de départ pour l'introduction du français à l'Université de Fort Hare, sans exclure pourtant la possibilité d'incorporer des éléments des autres simulations dans l'avenir quand plus de ressources seront disponibles, notamment la possibilité d'introduire un cours de français juridique.

Après avoir décrit notre démarche pour ce projet et après avoir présenté notre produit, à savoir le dispositif préconisé pour l'introduction d'un cours de français à l'Université de Fort Hare, il importe maintenant de faire le bilan de notre recherche.

CHAPITRE 5 : BILAN

5.1. Introduction

La section qui suit présentera le bilan de notre recherche. En premier lieu nous examinerons de façon synthétique les principales étapes de la réalisation de notre projet, et ensuite nous évaluerons notre recherche en termes du degré d'atteinte des objectifs, des difficultés rencontrées et des stratégies mises en place pour les surmonter, et enfin nous nous attarderons sur les compétences acquises lors de la réalisation du projet.

5.2. Synthèse des principales étapes de la réalisation du projet

Notre projet de recherche a consisté en quatre étapes principales, à savoir :

- la naissance du projet
- la revue de la littérature
- l'analyse des besoins et du contexte
- l'élaboration du dispositif

Dans la première étape, nous avons analysé le contexte institutionnel de l'Université de Fort Hare et ses trois campus, à Alice, à Bhisho, et à East London. Puis, nous avons présenté l'émergence de ce projet, de la prise d'initiative d'un apprenant francophone en 2006 jusqu'à l'intervention de l'Attaché de coopération pour le français en 2009, et la collaboration ultérieure avec l'Université du Cap sous forme d'une étude de faisabilité.

L'étape de la revue de la littérature nous a permis de mieux définir le but et la démarche de notre étude de faisabilité en consultant plusieurs documents qui pouvaient nous informer plus sur ce sujet. En outre, la littérature portant sur l'évolution des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues, et sur les différents dispositifs possibles, nous a aidée à mieux conceptualiser quelques caractéristiques de notre dispositif.

L'étape de l'analyse des besoins et du contexte a débuté avec l'organisation de l'enquête à l'Université de Fort Hare. Nous avons élaboré le guide d'entretien et le questionnaire, et nous avons pris les mesures nécessaires pour planifier les aspects administratifs et pratiques du

séjour en correspondant avec le directeur de l'École des sciences humaines à l'Université de Fort Hare. Après être arrivée à l'Université de Fort Hare, nous avons mené notre enquête aux campus d'East London et d'Alice en menant des entretiens avec les professeurs des départements différents, et en distribuant des questionnaires à des apprenants sur ces deux campus. Nous avons ensuite procédé à l'analyse des informations collectées.

L'élaboration du dispositif a débuté une fois que toutes les informations nécessaires et pertinentes avaient été analysées et structurées de façon cohérente dans les résultats de l'analyse des besoins. Nous avons présenté deux possibilités concernant la date du commencement du cours de français à l'Université de Fort Hare, suivi de la présentation d'un dispositif de base. Ce dispositif de base a été complété par la proposition de cinq simulations possibles, chacune avec ses propres caractéristiques, avantages et contraintes. Nous avons ensuite proposé la simulation qui nous semblait la meilleure.

5.3. L'évaluation

5.3.1. Atteinte des objectifs

L'objectif de ce projet était de trouver la meilleure façon d'introduire des cours de français à l'Université de Fort Hare et de proposer un dispositif pertinent par rapport au contexte, aux ressources disponibles et aux besoins des apprenants. A cet effet, nous avons entrepris une analyse des besoins et du contexte approfondie, à partir de laquelle nous avons élaboré un dispositif de base et des simulations différentes qui répondent au maximum aux besoins des apprenants, toujours en prenant compte des contraintes concernant les ressources et les procédures institutionnelles.

Après avoir présenté et considéré plusieurs possibilités d'introduire un cours de français dans cette institution, nous avons choisi une solution qui nous semble être la plus faisable et la plus pertinente à ce stade. Nous pensons donc avoir atteint notre objectif.

5.3.2. Difficultés rencontrées

L'étape de l'analyse des besoins et du contexte nous a posé plusieurs problèmes en ce qui concerne la collecte et l'analyse de toutes les informations importantes. En premier lieu, il

était assez important de parler avec les professeurs des départements différents, particulièrement ceux qui avaient assisté à la présentation de l'Attaché pour le français à l'Université de Fort Hare en avril 2009. Cependant, au campus d'Alice, ces entretiens ne se sont pas toujours déroulés de façon satisfaisante. Au lieu d'avoir des entretiens individuels, souvent nous avons dû réaliser des entretiens avec plusieurs personnes en même temps, dont certaines qui sont arrivées en retard, ce qui s'est avéré être très difficile, étant donné le temps limité dont nous disposions au campus d'Alice. En plus, le directeur de l'Ecole des sciences humaines a organisé des entretiens avec des personnes inattendues, et nous ne nous sommes pas toujours sentie suffisamment préparée.

Pour assurer que nous pourrions obtenir toutes les informations importantes, ou clarifier les informations que nous avons collectées lors des entretiens, nous avons obtenu les coordonnées de tous les professeurs avec qui nous avons parlé, et nous étions donc en mesure de prendre contact avec eux après notre séjour quand le besoin s'en faisait sentir.

La distribution et la récupération des questionnaires ont été très difficiles. Au campus d'Alice, encore une fois la contrainte du temps est intervenue – malgré nos efforts avant le séjour à communiquer l'importance de distribuer ces questionnaires, les professeurs n'étaient pas prêts à nous aider dans cette procédure, et nous n'avons donc pas eu assez de temps après les entretiens pour le faire. Ainsi, nous avons dû laisser quelques copies des questionnaires chez la secrétaire de l'Ecole des sciences humaines et de sciences sociales, qui a ensuite fait passer les questionnaires aux professeurs. Ces professeurs ont distribué les questionnaires, et puis les ont retournés au directeur qui les a apportés avec lui au campus d'East London le lendemain. Malheureusement, à cause de cette difficulté, nous n'avons pas pu identifier de façon satisfaisante les apprenants à qui les questionnaires avaient été distribués.

Au campus d'East London, la difficulté primordiale a été la distribution des questionnaires aux apprenants de droit. Pendant notre séjour de cinq jours, il y avait trois cours de droit pour les apprenants de première année, sur lesquels nous voulions concentrer notre étude. Cependant, les trois cours possibles ont été annulés pendant la semaine pour des raisons différentes. Ainsi, un professeur du département de droit s'est proposé de distribuer les

questionnaires dans un cours de droit la semaine suivant notre séjour, et de les apporter avec lui quand il voyagerait au Cap vers la fin du mois d'août. Etant donné que son voyage a été différé, il a finalement envoyé les questionnaires à l'Université du Cap par la poste.

Concernant l'analyse des informations recueillies, nous avons parfois eu des difficultés à identifier les informations importantes. Il nous semble que beaucoup d'apprenants ont eu des difficultés à comprendre certaines des questions dans les questionnaires : souvent les réponses n'étaient pas cohérentes ou elles étaient contradictoires, et parfois elles n'avaient même aucun sens.

Nous avons fait le maximum avec les informations qui pouvaient être identifiées et utilisées, et nous avons tiré des renseignements dans les entretiens pour compléter les écarts de compréhension si nécessaire. Nous avons procédé à l'élaboration du dispositif en prenant en compte les limitations de notre étude.

Quant à l'élaboration du dispositif, les résultats de l'analyse des besoins et du contexte nous ont énormément aidée à conceptualiser les simulations possibles sans beaucoup de difficulté. Nous regrettons cependant de ne pas avoir pu collecter plus de questionnaires parmi d'autres filières, pour avoir des échantillons plus représentatifs, sur les deux campus, surtout au campus d'Alice.

5.3.3. Compétences acquises

La réalisation de ce projet de mener une étude de faisabilité nous a permis d'acquérir ou de développer de nombreux savoir-faire, notamment de :

- Bien définir et planifier un projet
- Mieux comprendre le but et la démarche d'une étude de faisabilité
- Mieux comprendre l'importance et la démarche d'une analyse des besoins et du contexte
- Mener une analyse des besoins et du contexte approfondie

- Elaborer un dispositif de façon systématique et cohérente en respectant les données contextuelles et institutionnelles

Afin d'assurer la qualité de notre travail, nous avons mis en place un système d'amélioration continue, à savoir le principe PDCA (Plan- Do- Check- Act) de la roue de Deming tout au long de notre projet de recherche.

Ainsi, pour chaque étape dans la réalisation de ce projet, nous avons d'abord planifié chaque action ou la démarche en avance. Cela a été fait en utilisant des outils comme le diagramme de Gant, et les tableaux qui mettent en page les différentes étapes de notre démarche, les difficultés envisagées, et les stratégies pour les surmonter.

Ensuite, nous avons entrepris les actions que nous avons planifiées dans chaque étape de notre démarche, en tenant compte des contraintes et des autres facteurs que nous avons identifiés en avance.

Puis, nous avons évalué le travail que nous avons fait, afin d'identifier et d'effectuer des pistes d'amélioration et de les mettre en œuvre. Pour ce faire, nous étions en correspondance avec le directeur de l'Ecole des sciences humaines pour discuter des résultats et des possibilités, et nous avons fait relire notre travail par nos deux directrices de thèse. En outre, nous nous sommes assurée que notre produit répond aux besoins des apprenants, qu'il correspond à l'objectif de l'étude, et qu'il est structuré et présenté de façon cohérente.

Enfin, nous avons effectué les changements nécessaires pour améliorer notre travail, afin d'assurer la qualité de ce que nous faisons et proposons.

5.4. Conclusion

En somme, nous avons vu dans ce chapitre les principales étapes de la réalisation de notre projet et en quoi chacune de ces étapes consiste.

Puis, nous nous sommes penchée sur une évaluation de notre travail en considérant l'atteinte des objectifs, les difficultés rencontrées et les compétences acquises. Ainsi, nous avons constaté que nous avons atteint l'objectif de notre projet de proposer une façon faisable d'introduire un cours de français à l'Université de Fort Hare. Ensuite, nous avons discuté des difficultés rencontrées notamment dans le déroulement de notre analyse des besoins. Enfin, nous avons présenté plusieurs compétences acquises lors de la réalisation de ce projet.

Il importe à présent de conclure notre projet en rappelant l'objet de la recherche et le travail que nous avons réalisé, et en évoquant les perspectives concernant l'utilisation de notre produit, ainsi que des pistes de recherche futures.

CONCLUSION

Tout au long de cette étude, nous avons tenté de démontrer les nombreuses possibilités d'introduire des cours de français à l'Université de Fort Hare. Notre étude de faisabilité est située dans un contexte qui met l'accent sur l'importance d'apprendre le français afin d'élargir les horizons de communication sur le continent africain et partout dans le monde francophone.

Ainsi, en tenant compte de ce contexte, cette recherche nous a permis de déterminer non seulement les enjeux institutionnels à l'Université de Fort Hare, mais aussi les besoins langagiers exprimés par les apprenants et les professeurs sur les campus d'Alice et d'East London. De façon générale, l'analyse des besoins et du contexte a permis de constater que ce projet d'introduire des cours de français est justifié car les apprenants s'intéressent vivement à la langue française, et ils voudraient l'utiliser pour communiquer et faire de la recherche dans leurs futures activités académiques et professionnelles.

De plus, nous avons identifié, à partir de l'analyse des besoins et du contexte, un dispositif qui permet l'introduction de cours de français à l'Université de Fort Hare.

Nous espérons que notre proposition sera utilisée par l'Université de Fort Hare pour introduire des cours de français de façon pertinente et efficace, tout en respectant les contraintes des ressources limitées et surtout les besoins des apprenants. Cependant, avec les difficultés croissantes en ce qui concerne la situation financière actuelle à cette institution, il nous semble peu probable à ce stade que notre produit sera utilisé dans un proche avenir.

Néanmoins, la perspective d'introduire des cours de français reste toujours pertinente et justifiée si on considère les réponses des apprenants.

Nous espérons en plus que la démarche que nous avons adoptée pour réaliser ce projet peut être utilisée dans l'avenir avec des projets similaires.

Il nous semblerait intéressant d'explorer plus les réponses et les besoins des apprenants à partir d'un échantillon plus grand. On serait alors en mesure d'avoir une étendue beaucoup plus vaste des apprenants dans plusieurs facultés, et appartenant aux différents niveaux de formation universitaire. Ainsi, serait-il possible de considérer les possibilités de cours de spécialité dans différents domaines.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- Barthélémy, F. 2007. *Professeur de FLE, Historique, enjeux et perspectives*. Hachette : Paris.
- Beacco, J-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier : Paris.
- Bérard, E. 1991. *L'approche communicative, théorie et pratiques*. Cle international : Paris.
- Bourguignon, C. 2007. « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action ». Consulté le 29 octobre 2009. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>
- Bureau International de l'Édition Française. Consulté le 11 janvier 2010. <http://www.bief.org>
- Canterbury Christ Church University. 2009. « Overview of Blackboard Features, Blackboard at Canterbury Christ Church ». Consulté le 15 octobre 2009. <http://www.canterbury.ac.uk/support/learning-teaching-enhancement-unit/blackboard/login/intro-bb.asp>
- Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. 2006. « A la recherche de configurations actuelles de dispositifs de formation supérieure ». Consulté le 13 octobre 2009. www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/304.pdf
- Compétice. « Les scénarios ». Consulté le 3 décembre 2009. <http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/scenarios/sd1.php?ID=2#>
- Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté le 27 août 2009. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp

De Ketele, J-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., Thomas, J. 1989. *Guide du formateur*. De Boeck & Larcier : Bruxelles.

Delena, S. 2006. « Expertise d'un programme de formation en français du commerce maritime : Rapport de stage ». Consulté le 11 août 2009. <http://mediacla.univ-fcomte.fr>

Educnet. « Glossaire ». Consulté le 4 décembre 2009. <http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire>

EduFLE.net. Bibliographie FLE : livres FLE, CD-ROM et DVD-ROM. Consulté le 14 octobre 2009. <http://www.edufle.net/-CD-ROM-et-DVD-ROM->

Framingham State College. 1998. « Student Guide to Blackboard » Consulté le 15 octobre 2009. http://www.academicsonline.org/studentguide/page_12.htm

Germain, C. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Clé International : Paris.

Gomes, S., Sagot, J.C., Gouin, V. 1998. « Contribution de l'analyse de l'activité dans le processus de conception de produits innovants, Application à la conception d'organes de commande automobiles ». Actes du colloque «Recherche et Ergonomie», Toulouse. Consulté le 6 août 2009. www.ergonomie-self.org/media/media30359.pdf

Lehmann, D. 1990. « Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers ? ». Publics spécifiques et communication spécialisée, *Le français dans le monde*, Recherches et Applications. Hachette : Paris.

Levrel, H. 2007. « Etude de faisabilité pour la réalisation d'un Millenium Ecosystem Assessment en France ». Consulté le 6 août 2009. www2.mnhn.fr/cersp/IMG/.../Rapport_Faisabilite_MEA_France1.pdf

Limerick City Enterprise Board. 2006. « Guidelines for undertaking a feasibility study ». Consulté le 2 août 2009. www.limceb.ie/userfiles/file/Publications/FeasabilityStudy1.pdf

Mangiante, J.M., Parpette, C. 2004. *Le français sur objectif spécifique*. Hachette : Paris.

Nunan, D. 1988. *Syllabus Design*. Oxford University Press : Oxford.

Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. Hachette Livre : Paris.

Puren, C. 1996. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé International : Paris.

Puren, C. 2006. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*. Didier : France.

Puren, C. 2008. « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ». Consulté le 26 novembre 2009. <http://www.apvl-languesmodernes.org>

Soignet, M. 2003. *Le français juridique*. Hachette : Paris.

Soubrié, T. 2007. « Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes : un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants ». Consulté le 13 octobre 2009. <http://ds.revuesonline.com/article.jsp?articleId=9842>

The University of Texas at Austin. « Blackboard Features ». Consulté le 15 octobre 2009. <http://www.utexas.edu/academic/blackboard/about/atut/surveys/facultyspring01/features.html>

Trim, J.L.M. 2007. « Les langues vivantes au conseil de l'Europe 1954-1997 : La coopération internationale en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, pour une communication

efficace, un enrichissement culturel mutuel et la citoyenneté démocratique en Europe ». Consulté le 15 décembre 2009.

www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TRIM_21janv2007_FR.doc

U.S. Department of Transportation, Federal Highway Administration. 1998. « Procedural Guidelines for Highway Feasibility Studies ». Consulté le 2 août 2009.

<http://www.fhwa.dot.gov/planning/corbor/feastudy.html>

Washington State Department of Information Services. 2000. « Feasibility Study Guidelines for Information Technology Investments ». Consulté le 4 août 2009.

www.isb.wa.gov/policies/portfolio/202G.doc

ANNEXE 1

Niveaux communs de compétences – Échelle globale

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

ANNEXE 2

GUIDE D'ENTRETIEN

LA DEMANDE DE FORMATION

- Why did you choose to start a French course at UFH?
- Was the proposition for a French course at the University of Fort Hare the result of a request made (by whom? To whom?) or an offer? (by whom? To whom?)
- What prompted the meeting with Mr Philippe Aldon earlier this year?
- If it was the result of an offer made by the university, why was the French language chosen over other foreign languages?
- If it was the result of a request, did the individuals or companies involved lay out any specific objectives they would like to achieve through participating in this French course? Is there a need in South Africa for individuals who are qualified in French?
- Are you aware of any companies or institutions (in South Africa) that would have need of employees with these qualifications?

LE PUBLIC

- What is the academic background of the potential students? What are they majoring in? What other subjects/degrees have they studied?
- What year are they in?
- What is the mother tongue of these students?
- Have these students had any previous experience of the French language? At school? In other institutions?
- Is this French course open to students from all faculties? If not, from which faculty/faculties will these students come from?
- How many students are you expecting to enroll in this French course?
- Will this French course be compulsory or optional?

LES BESOINS DU PUBLIC

- Why do these students need/want/should learn French?
- Do these students intend to use French during their academic life or after university?
- If yes, in which academic or professional situations would they use French to communicate orally? With whom would they be communicating? What would they be speaking about? What would they be listening to?
- In which academic or professional situations would they use written French? With whom would they be communicating? What would they be reading/writing? What would the subject be?
- What spoken/written skills could be learnt during this French course that would help them achieve their goals?
- Do you think that French will benefit them in their future studies or career? If yes, how?
- Will these students have need of French in their future academic or professional activities?

LES RESSOURCES

- How many French teachers do you plan on employing/are you willing to employ?
- What kind of qualifications are you looking for in these teachers?
- Do you already have in mind any particular French text book(s) or any other pedagogical material that you would like to use?
- Will the students have access to a media centre with computers and internet access?
- What kind of equipment will be available to teachers and students in the classroom?
- How many classrooms will be available for the course?

AUTRES

- What kind of certification are you offering at the completion of these French courses?
- Are you in contact with other institutions who offer these (or similar) specialised French courses?
- Do you have any written documents about these (or similar) specialised French courses?

- When is this course due to start at UFH? What is the timeframe?
- What other tasks or actions still be need to addressed or undertaken so that this course can be implemented?
- Do you have any idea of:
 - How many years the students will be studying French at university?
 - For how many weeks in the year?
 - For how many hours in the week?

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE

Needs regarding the French language

The following questionnaire has been compiled by a Masters student enrolled in the Teaching French as a Foreign Language degree programme at the University of Cape Town. The aim of this questionnaire is to assess your possible needs regarding the French language so as to elaborate a French course that would meet your requirements and be most beneficial to you.

Your input will be of great value to this research and therefore you are kindly asked to take time to reflect and to respond to the following questions.

1. What subjects are you studying at the University of Fort Hare? Which subjects do you intend to major in?

2. Have you ever studied French? If yes, in which institution? For what period of time? Do you have a certificate in any French course?

3. Have you learnt any other foreign languages in the past? If yes, which language? For what period of time did you study this language? Where did you study this language?

4. Do you intend to use French during your academic life or after university?

5. If yes, in what situations do you intend to use French in your academic or professional life? :

5.1. Give at least three examples of potential academic or professional situations where you would use French to communicate orally. In which academic or professional context? With whom would you be communicating? What would you be speaking about? What would you be listening to?

5.2 Give at least three examples of potential academic or professional situations where you would use written French. In which academic or professional context? With whom would you be communicating? What would you be reading/writing? What would the subject be?

6. What spoken or written skills would you like to learn during this French course that would help you achieve your goals?

7. What kind of pedagogical material would you like to use to learn the French language? Select all the relevant responses:

- textbook(s)
- online activities
- CD-Roms
- audio recordings
- other - please specify:

8. Do you think French will benefit you in your future studies or career? If yes, how?

9. Are you aware of any companies or institutions that need French-speaking employees? If yes, give some examples.

10. If you have any other comments, please note them here:

Please note that this questionnaire is anonymous. If you wish to participate further in this research, you may enter your details below.

Name: _____

Telephone number: _____

E-mail address: _____

Thank you for your participation!

ANNEXE 4

Tableau des langues offertes dans les établissements secondaires à East London :

Établissement secondaire	Langues offertes				
	afrikaans	anglais	français	xhosa	autres
Alphendale Secondary School	x	x			
Beacondale Senior School		x	x		allemand, italien, espagnol
Cambridge High School	x	x		x	
Clarendon Girls High School	x	x	x (cours facultatif après les heures d'école)		italien (cours facultatif après les heures d'école)
George Randell High School	x	x		x	
Gonubie Christian High School	x	x			
Grens Afrikaans High School	x	x			
Hudson Park High School	x	x		x	
John Bisseker Senior Secondary School	x	x			
Merrifield College	x	x	x		allemande (langue maternelle)
Port Rex Technical High School	x	x			
Selborne College	x	x		x	
Stirling High School	x	x		x	
West Bank High School	x	x		x	

ANNEXE 5

Simulation 1

Situation 1.A - cinq périodes :

2011:

French I – 5h (Alice) + 5h (East London)

10h d’enseignement par semaine

2012:

French I – 5h (Alice) + 5h (East London)

French II – 5h (Alice) + 5h (East London)

20h d’enseignement par semaine

2013:

French I – 5h (Alice) + 5h (East London)

French II – 5h (Alice) + 5h (East London)

French III – 5h (Alice) + 5h (East London)

30h d’enseignement par semaine

	lundi	mardi	mercredi		jeudi	vendredi
Campus	Alice	Alice	Alice	East London	East London	East London
French I	2h	1h	2h	1h	2h	2h
French II	1h 2h	2h			2h	1h 2h
French III	2h	2h	1h	2h	2h	1h
Total	7h	5h	6h		6h	6h

HEURES DE COURS APRÈS 3 ANNEES : 360 heures (niveau B1)

Situation 1.B - quatre périodes :

2011:

French I – 4h (Alice) + 4h (East London)

8h d’enseignement par semaine

2012:

French I – 4h (Alice) + 4h (East London)

French II – 4h (Alice) + 4h (East London)

16h d’enseignement par semaine

2013:

French I – 4h (Alice) + 4h (East London)

24h d'enseignement par semaine

French II – 4h (Alice) + 4h (East London)

French III – 4h (Alice) + 4h (East London)

	lundi	mardi	mercredi		jeudi	Vendredi
Campus	Alice	Alice	Alice	East London	East London	East London
French I	2h	1h	1h	1h	1h	2h
French II	1h 1h	2h			1h 1h	2h
French III	2h	1h	1h	1h	2h	1h
Total	6h	4h	4h		5h	5h

HEURES DE COURS APRÈS 3 ANNEES : 288 heures (niveau A2/B1)

Situation 1.C - trois périodes :**2011:**

French I – 3h (Alice) + 3h (East London)

6h d'enseignement par semaine

2012:

French I – 3h (Alice) + 3h (East London)

French II – 3h (Alice) + 3h (East London)

12h d'enseignement par semaine

2013:

French I – 3h (Alice) + 3h (East London)

French II – 3h (Alice) + 3h (East London)

French III – 3h (Alice) + 3h (East London)

18h d'enseignement par semaine

	lundi	mardi	mercredi		jeudi	vendredi
Campus	Alice	Alice	Alice	East London	East London	East London
French I	2h	1h			1h	2h
French II	1h	2h			2h	1h
French III	2h	1h			2h	1h
Total	5h	4h	0h		5h	4h

HEURES DE COURS APRÈS 3 ANNEES : 216 heures (niveau A2)

ANNEXE 6

Méthodes pour l'apprentissage du FLE

	Titre	Niveau	Maison d'édition	Année	Matériel complémentaire	Auteurs
1	<i>A propos</i>	A1	PUG	2009	- livre de l'élève - guide pédagogique - cahier d'activités	Andant C., Metton C., Nachon A., Nugue F.
2	<i>Alors ? 1</i>	A1	Didier	2007	- livre de l'élève - guide pédagogique - cahier d'exercices - DVD - CD classe - site compagnon	Di Giura M., Beacco J-C.
3	<i>Alter ego 1</i>	A1	Hachette FLE	2006	- livre de l'élève - guide pédagogique - cahier d'activités - carnet d'évaluation : entraînement au DELF A1 - DVD - 3 CD audio classe	Berthet A., Hugot C., Kizirian V., Sampsonis B., Waendendries M., Ne M-F., Chappey E. Coord., Daill E., Blin G.
4	<i>Connexions 1</i>	A1	Didier	2004	- livre de l'élève - guide pédagogique - cahier d'exercices - CD audio pour la classe - DVD - site compagnon	Mérieux R., Loiseau Y., Parisy C.
5	<i>Festival 1</i>	A1	CLE international	2005	- livre d'élève - livre du professeur - cahier d'exercices + CD audio	Poisson-Quinton S., Maheo- Le Coadic M., Vergne- Sirieys A., Rey J-N.

					<ul style="list-style-type: none"> - 2 CD audio collectifs - CD audio individuel - DVD : Mina, Pierre et les autres 	
6	<i>Français.com</i>	A1	CLE international	2007	<ul style="list-style-type: none"> - livre d'élève - 2 CD audio collectifs - cahier d'exercices - guide pédagogique 	Penfornis, J-L.
7	<i>Ici 1</i>	A1	CLE international	2007	<ul style="list-style-type: none"> - livre d'élève - guide pédagogique - cahier d'exercices + CD audio + fichier « Découvertes » - cahier d'exercices + CD audio + fichier « Découvertes » : version internationale - double CD audio 	Abry D., Parpette C., Stauber J., Soria M., Borg S.
8	<i>Campus 1</i>	A1/A2	CLE international	2006	<ul style="list-style-type: none"> - livre de l'élève + livret de civilisation - livre du professeur - cahier d'exercices - fichier d'évaluation - DVD - CD-Rom - 4 CD audio - 4 cassettes audio - double CD audio d'entraînement individuel - 2 cassettes audio d'entraînement individuel 	Girardet J., Pécheur J., Rey J-N., Hirschsprung N., Huet-Ogle C., Wuyts-Zeggagh F.
9	<i>Echo 1</i>	A1/A2	CLE international	2008	<ul style="list-style-type: none"> - livre d'élève 	Girardet J., Pécheur J., Callet

					<ul style="list-style-type: none"> - livre du professeur - cahier personnel d'apprentissage - fichier d'évaluation - 3 CD audio collectifs - CD audio collectifs - DVD vidéo - site compagnon 	S.
10	<i>Latitudes 1</i>	A1/A2	Didier	2008	<ul style="list-style-type: none"> - livre de l'élève - guide pédagogique - cahier d'exercices - DVD 	Mérieux R., Loiseau Y., Huck Hoareau S., Dinthilhac A.
11	<i>Métro Saint-Michel 1</i>	A1/A2	CLE international	2006	<ul style="list-style-type: none"> - livre d'élève - livre du professeur - cahier d'exercices - 3 CD audio collectifs - site compagnon 	Monnerie-Goarin A., Schmitt S., Saintenoy S., Szarvas B.
12	<i>Objectif express : le monde professionnel en français</i>	A1/A2	Hachette FLE	2005	<ul style="list-style-type: none"> - livre d'élève - guide pédagogique - CD pour l'élève - 2 CD pour la classe 	Tauzin B., Dubois A.L.
13	<i>Rond-point 1</i>	A1/A2	Maison des langues/Difusión	2004	<ul style="list-style-type: none"> - livre de l'élève - guide pédagogique - cahier d'exercices - les évaluations - DVD 	Labascoule J., Lause C., Royer C., Denyer M., Liria P., Rodriguez M., Capucho F., Ollivier C.
14	<i>Scénario 1</i>	A1/A2	Hachette FLE	2008	<ul style="list-style-type: none"> - livre de l'élève - guide pédagogique - cahier d'exercices - 2 CD pour la classe 	Turbide E., Culioli M., Leguiff J., Lamandé N.
15	<i>Tout va bien ! 1</i>	A1/A2	CLE international	2009	- livre de l'élève +	Auge H., Marlhens C.,

					<ul style="list-style-type: none"> portfolio - livre du professeur - cahier d'exercices + CD audio - entraînement au DELF A1-A2 + CD audio - grammaire et communication - 2 CD audio collectifs - 2 cassettes audio collectives 	Canada Pujols M.D., Martin L., Schmitt S.
16	<i>Travailler en français en entreprise</i>	A1/A2	Didier	2007	<ul style="list-style-type: none"> - livre d'élève - guide pédagogique - CD audio-rom 	Gillmann B., Macquet-dubois P., Hoareau S.
17	<i>Alors ? 2</i>	A2	Didier	2007	<ul style="list-style-type: none"> - livre de l'élève - guide pédagogique - cahier d'exercices - CD classe - DVD - site compagnon 	Di giura M., Beacco J-C.
18	<i>Alter ego 2</i>	A2	Hachette FLE	2006	<ul style="list-style-type: none"> - livre de l'élève - guide pédagogique - cahier d'activités - carnet d'évaluation : entraînement au DELF A2 - DVD - CD audio classe 	Berthet A., Hugot C., Kizirian V., Sampsonis B., Waendendries M., Ne M-F., Chappey E. Coord., Daill E., Blin G.
19	<i>Connexions 2</i>	A2	Didier	2004	<ul style="list-style-type: none"> - livre de l'élève - guide pédagogique - cahier d'exercices - CD audio pour la classe - DVD 	Mérieux R., Loiseau Y., Nicolas J.

					- site compagnon	
20	<i>Echo 2</i>	A2	CLE international	2008	- livre d'élève - livre du professeur - cahier personnel d'apprentissage - fichier d'évaluation - 3 CD audio collectifs - CD audio individuel - site compagnon	Girardet J., Pécheur J., Gibbe C.
21	<i>Festival 2</i>	A2	CLE international	2005	- livre d'élève - livre du professeur - cahier d'exercices + CD audio - 2 CD audio collectifs - CD audio individuel	Poisson-Quinton S., Maheo-Le Coadic M., Vergne-Sirieys A.
22	<i>Ici 2</i>	A2	CLE international	2007	- livre d'élève - cahier d'exercices + CD audio + fichier « Découvertes » - cahier d'exercices + CD audio + fichier « Découvertes » : version internationale - double CD audio	Abry D., Parpette C., Stauber J., Soria M., Borg S., Daâs Y., Fert C., Deschamps H., Richaud F., Sperando C.

ANNEXE 7

Sites pour l'apprentissage du FLE

EduFLE : www.edufle.net

FLEnet : <http://flenet.rediris.es/actipedago.html>

Bonjour de France : <http://www.bonjourdefrance.com>

Jaser2 : <http://pages.infinit.net/jaser2/index.html>

Grimoire : <http://french.chass.utoronto.ca/fre180/LeconsG.html>

Ortholud : <http://www.ortholud.com>

Polar FLE : <http://www.polarfle.com/crime/crimedeb.htm>

Vanier : <http://fran-lang.vaniercollege.qc.ca/prep/>

Phonétique free : <http://phonetique.free.fr/>

http://www.xtec.es/~sgirona/fle/exploitation_fonctions_com.htm

<http://exercices.free.fr/francais/index.htm>

<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/exercices.htm> <http://www.liensutiles.org/jeu.htm>

(pour des jeux-tests)

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/etudiants.html>

Quelques sites anglophones :

French language course : <http://www.jump-gate.com/languages/french/index.html>

French About : <http://french.about.com/od/grammar/>

French on line grammar : <http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/grammar.htm>