



HAL
open science

Pratiques et représentations sociales du numérique dans l'apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire sud-africain

Newton Nchang Tamukong

► **To cite this version:**

Newton Nchang Tamukong. Pratiques et représentations sociales du numérique dans l'apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire sud-africain. Linguistique. Université de la Réunion, 2023. Français. NNT : 2023LARE0045 . tel-04555532

HAL Id: tel-04555532

<https://theses.hal.science/tel-04555532>

Submitted on 23 Apr 2024

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

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

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

ICARE : Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation

Thèse de doctorat en sciences du langage : linguistique et phonétique générales

Présentée par : Newton Nchang TAMUKONG

Pratiques et représentations sociales du numérique dans l'apprentissage
du français langue étrangère en milieu universitaire sud-africain

4 décembre 2023

Composition du jury :

Mme Anne-Laure FOUCHER, Professeure des universités, Université Clermont Auvergne -
Président

M. Nicolas GUICHON, Professeur des universités, Université du Québec à Montréal -
Rapporteur

Mme Christelle COMBE, Maîtresse de conférences, Université Aix-Marseille - Examineur

M. Thierry SOUBRIE, Maître de conférences, Université Grenoble Alpes – Examineur

M. Christian OLLIVIER, Professeur des universités, Université de La Réunion – Directeur de
thèse

RÉSUMÉ

Notre étude est ancrée dans la lignée des travaux en didactique des langues et aborde la question des pratiques numériques chez les étudiants apprenant le français langue étrangère (FLE). L'objectif de cette recherche est de saisir les enjeux en termes de pratiques et de représentations sociales du numérique en situation d'appropriation potentielle informelle identifiées auprès d'un public d'étudiants d'une université en Afrique du Sud, un des pays africains qui ont fortement développé leurs infrastructures numériques. Ce travail doctoral ambitionne de répondre aux questions suivantes : quelles sont les pratiques des outils numériques des étudiants en dehors de la classe de FLE ? Quelles sont les représentations sociales liées au numérique ? Quel lien existe-t-il entre les représentations et les pratiques ? Quelles similitudes et divergences y a-t-il entre les pratiques personnelles et les pratiques de FLE ? Afin de recueillir et d'analyser les pratiques numériques des étudiants, nous avons opté pour une approche méthodologique mixte regroupant une enquête quantitative axée sur le questionnaire et une recherche qualitative basée sur des entretiens semi-directifs. L'échantillon est composé de 169 étudiants interrogés par le biais du questionnaire dans l'optique de recueillir leurs pratiques et leurs représentations du numérique pendant leur processus d'appropriation du FLE, et de huit étudiants interviewés individuellement pour mieux comprendre leurs pratiques numériques et le sens qu'ils donnent à ces dernières.

On note à travers les résultats que les étudiants sont fortement équipés. Les principaux résultats permettent aussi d'identifier les différents types de pratiques personnelles les plus intenses chez les étudiants que sont : les pratiques relationnelles et ludiques. Ces résultats décrivent également les pratiques de FLE les plus représentées chez les étudiants (recherche en français, correction de texte en français à l'aide des dictionnaires en ligne et des correcteurs automatiques, le vocabulaire, la grammaire, les activités langagières de traduction et d'écrit ; réception et production), ainsi que les outils numériques les plus utilisés (plateforme universitaire, messagerie instantanée, réseaux sociaux, email). On note aussi que les outils numériques utilisés pour les pratiques personnelles sont réinvestis dans les pratiques de FLE et que les étudiants utilisent moins les outils numériques pour leur appropriation du FLE que pour leurs activités personnelles. Il ressort enfin qu'il y a un lien entre les pratiques numériques des étudiants et leurs représentations : plus les étudiants utilisent les outils numériques, plus ils ressentent leur utilité et inversement.

Mots Clés : usages – pratiques – appropriation - représentations sociales – numérique - apprentissage de la langue

ABSTRACT

Our study is rooted in work in language didactics and addresses the issue of digital practices among students learning French as a foreign language (FLE). Our aim is to grasp the issues at stake in terms of digital practices and social representations in situations of potential informal appropriation identified among a group of students at a university in South Africa, one of the African countries that have greatly developed their digital infrastructures. The aim of this PhD work is to answer the following questions: what are students' practices with digital tools outside the FLE classroom? What are the social representations linked to digital technology? What is the link between representations and practices? What similarities and differences are there between personal practices and FLE practices? To collect and analyse students' digital practices, we opted for a mixed-method approach combining a questionnaire-based quantitative survey and qualitative research based on semi-structured interviews. We sampled 169 students who were interviewed by means of a questionnaire with a view to collecting their practices and representations of the digital during their process of appropriating FLE, and eight students who were interviewed individually to gain a better understanding of their digital practices and the meaning they give to them.

These results show that students are highly equipped. The main results also make it possible to identify the different types of personal practices that are most intense among students: relational and recreational practices. The results also describe the FLE practices most frequently used by students (French research, French text correction using online dictionaries and automatic correctors, vocabulary, grammar, translation and writing activities; reception and production), as well as the digital tools most frequently used (university platform, instant messaging, social networks, email). We also found that digital tools used for personal practices are reinvested in FLE practices, and that students use digital tools less for their appropriation of FLE than for their personal activities. Finally, there is a link between students' digital practices and their representations: the more students use digital tools, the more they feel their usefulness, and vice versa.

Key words : usages – practices – appropriation – social representations – digital technologies – language learning

À la mémoire de mon regretté

père Thomas Tamukong

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement, le Professeur Christian Ollivier d'avoir accepté de diriger cette thèse. Je le remercie également, du fond du cœur de m'avoir accordé toute sa confiance et m'avoir aidé par sa patience, sa disponibilité, son écoute, ses conseils précieux et son ouverture d'esprit tout au long de cette recherche.

Mes remerciements vont également à l'endroit des Drs. Sylvain Genevois et Thierry Soubrié respectivement enseignants à l'Université de La Réunion et l'Université Grenoble Alpes, d'avoir accepté de faire partie du comité de suivi de cette thèse. Je les remercie aussi pour leurs conseils et encouragements qui ont contribué à faire de cette thèse une expérience formatrice et enrichissante sur un double aspect : professionnel et personnel.

Mes remerciements infinis à tous les étudiants de FLE de l'Université de Stellenbosch qui ont accepté de prendre part à ma recherche en me donnant la possibilité de partager leurs points de vue. Je leur exprime toute ma profonde gratitude pour leur enthousiasme et leur disponibilité car, sans eux, l'accomplissement de cette thèse aurait été un fiasco. Dans le même sillage, tous mes remerciements aux autorités de l'Université de Stellenbosch et surtout à Madame la Professeure Catherine du Toit qui m'a donné l'autorisation d'interroger les étudiants du département dont elle est en charge.

Je tiens ensuite à remercier Madame la Professeure Anne-Laure Foucher, M. le Professeur Nicolas Guichon, les Drs. Christelle Combe et Thierry Soubrié d'avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse. Je souhaite ici leur exprimer ma plus sincère gratitude pour le temps qu'ils ont consacré à ce travail de recherche, mais aussi pour l'ensemble de leurs commentaires. Je suis persuadé que leurs remarques et leurs conseils ne manqueront pas de m'aider et de me guider dans mes futurs travaux de recherche.

Je souhaite également exprimer ma gratitude à tous les membres du laboratoire Icare pour les remarques souvent faites sur mon travail lors des séminaires et qui m'ont permis de progresser dans la rédaction de cette thèse. Dans la même perspective, je remercie tous mes camarades doctorants avec qui j'ai eu à partager des idées allant dans le sens de l'amélioration de nos travaux de recherche.

Je voudrais également remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'achèvement de cette thèse : Jules Léonard Samegni, Ntchateu Maximilien, Stella Ingabire, Regan Nieuwenhoudt, Sylvain Tchemeza. Je remercie plus particulièrement Obene Bojosi

Ratshosa qui a bien voulu accepter la tâche fastidieuse et parfois douloureuse de la relecture des parties anglaises. Il me paraît cependant difficile de dresser une liste exhaustive de toutes celles et ceux qui m'ont accompagné tout au long de la réalisation de cette thèse. Je m'excuse donc auprès de toutes les personnes que j'ai omis de mentionner.

Enfin, je souhaite remercier ma famille pour son soutien sans faille au cours de ces longues années d'études. Mes pensées tournent notamment vers ma bien aimée Clark Vanessa Djoumessi qui a contribué énormément à l'achèvement de cette thèse, et mon fils Isaac Newton qui s'est vu privé de la chaleur paternelle pendant tout le temps qu'a duré cette recherche. Les mots me manquent pour leur exprimer ce que leur présence a signifié pour moi. Mes remerciements vont également à ma mère Bi Grace, mon grand frère Ade Richard Tamukong et mes petits frères Innocent Tamukong et Eric Ndifor Tamukong. Leur aide et leurs encouragements ont été un réel catalyseur pour moi. Je les remercie pour leur soutien incommensurable et leur amour inconditionnel.

TABLE DES MATIERES

Introduction	16
Problématique.....	18
Terrain de recherche	19
Objectifs de la recherche.....	19
Questionnement.....	20
Méthodologie.....	20
PREMIÈRE PARTIE.....	22
CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE	22
Chapitre 1 Le français en Afrique du Sud.....	23
1.1 Bref aperçu historique du français en Afrique du Sud	23
1.2 Le statut actuel du français en Afrique du Sud.....	24
1.2.1 L’enseignement du FLE dans les alliances françaises	28
1.2.2 L’enseignement du FLE à l’école primaire et au secondaire	29
1.2.3 Le FLE dans les universités sud-africaines	30
1.2.4 Organisation des départements de français dans les universités sud-africaines.....	31
1.2.5 Les équipes pédagogiques.....	32
1.2.6 Le public	32
1.2.7 Organisation des modules et des enseignements dispensés	33
Chapitre 2 Les TIC en Afrique du Sud	41
2.1 Notion TIC, NTIC, TICE.....	41
2.2 Les TIC comme média d’apprentissage	42
2.3 Le numérique comme une innovation en éducation ?.....	44
2.4 Profil général des TIC en Afrique du Sud.....	46
2.4.1 Politique nationale des TIC dans l’éducation en Afrique du Sud.....	49
2.4.2 Profil des TIC dans les établissements scolaires en Afrique du Sud	52
2.4.3 Politique des TIC dans les universités sud-africaines	55
2.4.4 Un programme de formation des enseignants : <i>Intel® Teach to the Future</i>	59

2.4.5 Utilisation des TIC dans l'apprentissage à l'université en Afrique du Sud.....	60
Conclusion	61
DEUXIÈME PARTIE	63
CADRE THÉORIQUE.....	63
Chapitre 3 Définition des notions	64
3.1 Usage.....	64
3.2 Utilisation.....	66
3.3 Pratique	67
3.4 Appropriation	69
3.5 Représentations sociales.....	71
3.5.1 La sociologie des usages.....	73
3.5.2 L'approche des représentations sociales	79
Chapitre 4 Les pratiques numériques en éducation	84
4.1 Congruence et transfert possible entre l'institution et le hors institution	87
4.2 Le trio « formel, non formel et informel »	91
4.3 Historiques d'usage des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues.....	97
4.4 La vidéo comme support des pratiques d'appropriation potentielle en situation informelle des langues	101
4.5 Le Web 2.0 et pratiques d'appropriation potentielle informelles des langues.....	104
Conclusion	110
TROISIÈME PARTIE.....	112
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	112
Chapitre 5 Présentation des méthodologies quantitatives et qualitatives	113
5.1 Une méthodologie quantitative	113
5.2 Une méthodologie qualitative	113
5.3 Justification du choix d'une méthodologie mixte	115
5.4 L'échantillonnage de notre étude	120
5.5 La posture du chercheur et des répondants	120
5.6 Le statut des objets techniques	121

5.7 Démarche méthodologique	122
5.7.1 Question principale	123
5.8 Démarches administratives	124
5.9 Présentation de l'université de Stellenbosch	125
5.10 Le département de français de l'université de Stellenbosch.....	125
5.11 Les instruments de recueil des données	126
5.11.1 Notre premier instrument de recueil des données : le questionnaire.....	126
5.11.2 Notre second outil de recueil des données : l'entretien	138
Conclusion	146
QUATRIÈME PARTIE.....	148
RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES	148
Chapitre 6 Résultats du questionnaire et analyse des données des entretiens	149
6.1 Résultats du questionnaire.....	149
6.1.1 L'accès à l'ordinateur	149
6.1.2 Durée des pratiques numériques dans différents lieux	154
6.1.3 Pratiques numériques dans différents lieux.....	155
6.1.4 Répartition en fonction des lieux retenus	155
6.1.5 Les années d'utilisation du numérique	157
6.1.6 Formation au numérique	158
6.1.7 Domaine de formation au numérique.....	159
6.1.8 Compétences numériques	160
6.1.9 Les pratiques personnelles	161
6.1.10 Les outils de communication dans le cadre des pratiques personnelles et de FLE des étudiants sud-africains	166
6.1.11 Les pratiques éducatives	171
6.1.12 Pratiques du FLE	173
6.1.13 Les activités du FLE.....	178
6.1.14 Les activités langagières	186
6.1.15 Avantages et inconvénients du numérique dans l'apprentissage du FLE	193

6.1.16 Les attentes et les obstacles de l'utilisation du numérique pour apprendre le FLE	198
6.1.17 Les obstacles à l'utilisation du numérique	200
6.1.18 Autres aspects des représentations du numérique	201
6.1.19 Approfondissement des représentations positives et négatives du numérique	203
Conclusion	205
6.2 Résultats et analyse des données des entretiens	207
6.2.1 Regarder les films, les séries, écouter de la musique : des loisirs comme pratiques personnelles avec la vidéo	207
6.2.2 La vidéo au service de l'appropriation du FLE	207
6.2.3 Deux outils de communication : le courriel et la messagerie instantanée.....	214
6.2.4 La vidéo-conférence et l'audioconférence comme dispositifs d'appropriation du FLE pendant la Covid-19	223
6.2.5 Les sites web comme outils pour l'appropriation du FLE	234
6.2.6 Les dictionnaires plurilingues et traducteurs automatiques : représentations et pratiques	239
6.2.7 Le forum pour les pratiques informelles de lecture	242
6.2.8 Le blog pour les pratiques informelles se limitant essentiellement à la lecture	243
6.2.9 Les jeux en réseau : une pratique très rare chez les étudiants	243
6.2.10 Des outils numériques pour la recherche d'information en lien avec ce qui est proposé à l'université et ce qui est fait en dehors de l'université	244
6.2.11 Des outils numériques pour la recherche d'information dans un cadre informel	245
6.2.12 Des pratiques convergentes entre appropriation du FLE et les autres disciplines	246
6.2.13 La formation à l'utilisation du numérique.....	246
6.2.14 Des pratiques des outils numériques tendant à se dérouler beaucoup plus à la maison et à l'université.....	251
6.2.15 Raison du choix du domicile et l'université.....	252
Conclusion	253
Chapitre 7 Conclusion et perspectives.....	255
7.1 Cadres mobilisés	255
7.1.1 Flashback sur le cadre théorique.....	255
7.1.2 Flashback sur le cadre méthodologique.....	258
7.2 Synthèse des résultats du questionnaire et des entretiens.....	259

7.3 Apports de notre étude	262
7.4 Limites de la recherche	262
7.5 Perspectives.....	264
BIBLIOGRAPHIE	266
ANNEXES.....	297
Annexe 1 Permission pour affectuer l'enquête.....	298
Annexe 2 Lettres des autorités des universités.....	300
Annexe 3 Programme détaillée de passation du questionnaire.....	311
Annexe 4 Questionnaire.....	312
Annexe 5 Guide d'entretien	325
Annexe 6 Entretiens réalisés auprès des étudiants	329

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: la répartition des ordinateurs dans les écoles sud-africaines en 2003.....	53
Tableau 2: la répartition des ordinateurs dans les écoles sud-africaines en 2005. Sources: Isaac (2007).....	54
Tableau 3: caractéristiques des pratiques formelles, non formelles et informelles. Sources: Grassin (2003:5).....	94
Tableau 4: l'âge des répondants.....	132
Tableau 5: nationalité des répondants.....	133
Tableau 6: échantillon des répondants selon la langue maternelle	134
Tableau 7: déroulement des entretiens.....	144
Tableau 8: conversion des valeurs numériques	154
Tableau 9: répartition des durées passées dans les lieux à utiliser le numérique	155
Tableau 10: répartition des durées d'usage en fonction des lieux.....	156
Tableau 11: répartition des durées passées à réaliser les activités personnelles avec le numérique	162
Tableau 12: répartition des durées journalières de réalisation de chaque activité.....	163
Tableau 13: répartition des durées passées à communiquer pour les usages personnels et dans le cadre de l'apprentissage du FLE	167
Tableau 14: répartition des durées d'usage en fonction d'outils.....	168
Tableau 15: répartition des durées passées sur les outils numériques à apprendre le FLE ...	174
Tableau 16: répartition des durées d'usage en fonction d'outils.....	175
Tableau 17: répartition des durées passées sur le numérique à réaliser les activités de FLE	179
Tableau 18: repartition des durées de réalisation quotidienne en fonction d'activités de FLE	180

Tableau 19: répartition des durées passées à effectuer les activités langagières	187
Tableau 20: répartition des durées de réalisation quotidienne en fonction d'activités langagières	188

LISTE DES FIGURES

Figure 1: pourcentage de ménages ayant accès à Internet à la maison, ou dont au moins un membre a accès ou utilise Internet par province en 2018.....	47
Figure 2: pourcentage de ménages ayant accès à Internet à la maison, ou dont au moins un membre à accès ou utilise Internet par province en 2020.....	48
Figure 3: échantillon des répondants selon le genre	132
Figure 4: niveau de français.....	135
Figure 5: nombre d'année d'apprentissage du français.....	136
Figure 6: nombre d'étudiants en pourcentage possédant un ordinateur personnel à la maison	149
Figure 7: nombre d'étudiants en pourcentage possédant une connexion Internet à la maison	151
Figure 8: autres lieux d'accès a l'ordinateur à part le foyer.....	152
Figure 9: nombre d'étudiants en pourcentage possédant des appareils numériques autres qu'un ordinateur fixe.....	153
Figure 10: temps moyen d'usage quotidien du numérique en fonction des lieux	156
Figure 11: répartition des durées d'usage numérique par les étudiants en fonction des lieux.....	157
Figure 12: nombre d'années d'utilisation du numérique	158
Figure 13: nombre d'étudiants en pourcentage ayant suivi une formation numérique	159
Figure 14: les compétences numériques des étudiants en pourcentage	160
Figure 15: temps moyen de réalisation quotidienne des activités personnelles.....	163
Figure 16: répartition des durées de réalisation des activités personnelles	164
Figure 17: différents lieux des pratiques personnelles.....	165
Figure 18: temps moyens d'usage d'outils de communication entre étudiants et enseignants de FLE	169

Figure 19: répartition des durées d'usage par outil dans la communication entre étudiants et enseignants de FLE	170
Figure 20: temps moyens d'usage quotidien d'outils numériques pour apprendre le FLE ...	175
Figure 21: répartition des durée par outil pour apprendre le FLE	175
Figure 22 : représentations de l'utilité des artefacts numériques.....	177
Figure 23 : pratique et utilité des artefacts numérique.....	178
Figure 24: temps moyens de réalisation quotidienne des activités de FLE	181
Figure 25: répartition des durées de réalisation par activité de FLE	182
Figure 26: différents lieux du déroulement des activités du FLE.....	183
Figure 27: représentations de l'utilité du numérique pour l'apprentissage du FLE.....	184
Figure 28: activités et du FLE et représentations de l'utilité du numérique	186
Figure 29: temps moyens de réalisation quotidienne des activités langagières.....	189
Figure 30: répartition des durées de réalisation par activité langagière.....	189
Figure 31: lieu du déroulement des activités langagières	191
Figure 32: représentations de l'utilité numérique pour la réalisation des activités langagières	192
Figure 33: relation entre le temps de pratique journalière et représentations de l'utilité du numérique	193
Figure 34: les attentes du numérique pour apprendre le FLE.....	199
Figure 35: les obstacles du numérique pour apprendre le FLE	200
Figure 36: représentations sociales du numérique	202
Figure 37: les représentations positives du numérique	203
Figure 38: les représentations négatives du numérique	204

Introduction

Les transformations liées à la diffusion du numérique impactent de nos jours la quasi-totalité des sphères d'activité humaine (professionnelle, économique, des loisirs). Le domaine de l'éducation n'en est pas exempt et l'utilisation des ordinateurs ou Internet pour l'apprentissage des langues soulève des questions fondamentales notamment, la question de leurs usages dans les activités d'apprentissage par les étudiants. Les évolutions du numérique engendrent des transformations et des changements liés à leurs pratiques complexes et diverses.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, la question du numérique suppose de travailler sur ses usages en prenant en compte le contexte dans lequel le numérique est déployé. Le numérique se présente comme un nouveau moyen pour la recherche des informations, un nouvel instrument de communication, un outil de travail collaboratif.

Aujourd'hui, avec la mondialisation de l'information à travers Internet, on note que le numérique est devenu un véritable support de l'apprentissage des langues étrangères dans la mesure où il permet l'accès à des documents qui n'ont pas été conçus avec une visée pédagogique et amène les apprenants à combiner l'image, le texte et le son.

Notre objectif dans cette thèse est de saisir le rapport que les étudiants sud-africains entretiennent avec le numérique dans le cadre de leur apprentissage du français langue étrangère. Plusieurs chercheurs se sont attelés à étudier l'impact du numérique dans l'apprentissage sans toutefois prendre en compte les pratiques des étudiants. Nous cherchons dans cette étude à comprendre les pratiques quotidiennes des étudiants et ce qu'ils pensent du numérique. Notre étude ne prétend pas apporter une solution aux problèmes repérés chez les apprenants lors de leur apprentissage du FLE avec le numérique, mais contribue à une meilleure connaissance du phénomène dans un contexte où les études scientifiques de ce genre sont rares.

Plusieurs facteurs ont contribué au choix du thème de cette thèse qu'il s'avère important d'évoquer pour permettre une meilleure compréhension de notre travail.

Le désir de mener une recherche sur les pratiques numériques remonte en 2011, année où nous étions inscrit en master 1 au programme de formation *Teaching French as a foreign language* à l'Université du Cap en Afrique du Sud. Pendant cette formation, nous étions constamment en contact avec les étudiants de première, deuxième et troisième années. Pendant certaines discussions que nous avons eues avec eux, ils nous ont fait savoir qu'ils utilisent quotidiennement le numérique à l'université et hors de l'université pour apprendre le FLE.

C'est alors que nous avons pensé qu'il serait important de mener une étude pour connaître leurs pratiques numériques et ce qu'ils pensent socialement de cet objet technique.

Outre le contact régulier avec les étudiants de FLE que nous avons mentionné *supra*, c'est notre propre expérience en tant qu'étudiant qui nous a poussé à nous lancer dans cette démarche. Dans le cadre de nos études de master 1, nous utilisons constamment les outils numériques pour mener à bien notre apprentissage. Sur la plateforme Vula¹ de l'Université du Cap, avec nos camarades de classe, nous menions ensemble des activités collaboratives dans le forum. Nous déposons nos devoirs faits numériquement dans l'onglet « assignment » et recevions aussi à travers cet onglet les feedbacks de la part de nos enseignants. Nous communiquions avec nos enseignants et nos pairs à l'aide du courrier électronique. En plus de cela, nous utilisons Internet pour mener nos recherches. Pendant notre stage pratique à l'Alliance française du Cap, nous étions parfois assis devant un ordinateur pour faire des activités langagières qui avaient été proposées par nos formateurs. À la maison, nous lisions régulièrement des articles en français sur Internet et faisons nos devoirs qui étaient souvent sous forme de quiz. Nous avons constaté que le numérique était un outil indispensable pour notre apprentissage. Il est intéressant pour nous de voir les pratiques que les autres étudiants ont du numérique et dans quelle mesure ils trouvent aussi cet objet technique utile ou non.

Toujours pendant nos études de master 1, l'un de nos modules était intitulé « apprentissage d'une langue nouvelle ». Cette langue nouvelle n'était autre que l'allemand qui nous avait été imposé par nos formateurs. Au moment où nous avons appris que nous devrions apprendre l'allemand, nous avons été ébahi et nous avons cherché à savoir ce que l'apprentissage de l'allemand venait faire dans la formation des enseignants de FLE. Nos formateurs nous ont fait savoir que c'est pour nous mettre dans la peau de l'apprenant d'une langue étrangère. Autrement dit, que cela nous permettrait d'éprouver les difficultés auxquelles les apprenants d'une langue étrangère sont souvent confrontés. Ainsi, pendant les six semaines qu'a duré ce cours, à la fin de chaque séance, nous postions dans notre blog sur la plateforme Vula les difficultés que nous rencontrions et les stratégies pour y faire face. Pendant nos rencontres avec notre tutrice, nous analysions ensemble nos difficultés et nos stratégies d'apprentissage dans

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

nos blogs. Il est intéressant de voir comment les autres apprenants intègrent le blog dans leur apprentissage.

Ce sont également nos études de master 2 qui nous ont guidé dans le choix de notre sujet de recherche. Pendant ces études, l'un de nos modules était intitulé « apprentissage des langues et nouvelles technologies ». Il s'agissait en fait pour nous de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer une activité d'enseignement/apprentissage pour les étudiants de première année. Ce faisant, nous avons choisi une problématique de recherche liée à l'enseignement/apprentissage des langues avec le numérique, nous avons lu des articles portant sur cette problématique et avons réalisé une revue de la littérature. Nous avons ensuite créé une activité pédagogique en lien avec notre revue de littérature, notre problématique de recherche et avons rédigé un article présentant cette activité. Nous avons également mis en œuvre et avons évalué cette activité. Enfin, nous avons rédigé un rapport de recherche. Il est important de signaler que nous effectuons tout ce travail en collaboration avec nos camarades de formation avec lesquels nous échangeons régulièrement dans le groupe Facebook que nous avons créé à cet effet.

C'est au regard de ces constats et expériences que nous avons décidé de centrer notre étude sur les pratiques numériques des étudiants sud-africains.

Problématique

Notre travail a pour objectif d'apporter une contribution aux travaux sur les pratiques numériques des étudiants de langue. L'utilisation du numérique par les étudiants sud-africains constitue une voie privilégiée pour le développement de leurs compétences communicatives, linguistiques voire culturelles. En effet, le numérique semble offrir des outils nécessaires pour l'acquisition d'une langue étrangère. Notre recherche se propose de décrire les pratiques et les représentations sociales du numérique des étudiants sud-africains en lien avec le processus d'apprentissage. Elle se situe dans la lignée des recherches sur les usages numériques des apprenants qui peuvent être en contexte académique ou extra-académique. S'inscrivant dans le domaine de la didactique des langues et du numérique, elle va permettre de collecter des données sur les usages qu'ont les étudiants universitaires sud-africains apprenant le FLE avec le numérique ; un domaine rarement étudié en Afrique du Sud.

Terrain de recherche

L'Université de Stellenbosch constitue notre terrain de recherche. Elle fait partie des meilleures universités d'Afrique grâce à sa qualité de recherche. Mais à notre connaissance aucun travail scientifique sur les pratiques numériques en FLE n'y a été mené. Notre étude est en ce sens une étude exploratoire. D'autre part, cette institution de renom connaît un grand déploiement des TIC et dispose d'infrastructures d'accès au numérique comme les autres universités sud-africaines. En même temps les étudiants fréquentant cet établissement sont aussi bien équipés des instruments numériques.

Par conséquent, nous cherchons dans cette étude à comprendre comment les étudiants de FLE de l'Université de Stellenbosch exploitent les outils numériques dans le cadre de leurs pratiques d'apprentissage. En même temps nous cherchons à comprendre ce qu'ils pensent socialement du numérique. Tout ceci peut être appréhendé au sein ou en dehors de l'institution d'apprentissage.

Objectifs de la recherche

Notre étude a pour finalité d'analyser et de comprendre les pratiques numériques des étudiants sud-africains dans le processus de leur apprentissage du FLE. Plus concrètement, notre étude vise les deux objectifs ci-après.

- Décrire et documenter les pratiques qu'ont les étudiants sud-africains des outils numériques dans le cadre de leur apprentissage du FLE.
- Analyser et comprendre le sens qu'accordent les étudiants sud-africains quant à l'usage des outils numériques dans leur apprentissage du FLE.

Ce faisant, cette recherche pourrait contribuer aux connaissances nouvelles en présentant les pratiques numériques dans le vécu quotidien des étudiants au sein de l'institution d'apprentissage pour répondre à un besoin identifié dans les universités en Afrique du Sud d'être en possession de données fiables sur les nouvelles pratiques mises en œuvre.

Questionnement

Notre étude s'appuie sur les éléments qui émanent du domaine de la didactique des langues, des sciences de l'information et de la communication, de la sociologie des usages et des représentations sociales.

Nous nous interrogeons sur les pratiques numériques des étudiants et sur leurs représentations sociales dans le cadre de leur apprentissage du FLE. Plus concrètement, nous cherchons à comprendre : quelles sont les pratiques des outils numériques des étudiants en dehors de la classe de FLE ? Quelles similitudes et divergences y a-t-il entre les pratiques personnelles et les pratiques de FLE ? Quelles sont les représentations liées au numérique ? Quel lien existe-t-il entre les représentations et les pratiques ?

Il s'agit pour nous de comprendre les implications en matière d'apprentissage du français selon une approche basée sur les conditions d'apprentissage du FLE à l'aide du support numérique.

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit principalement dans le champ de la didactique des langues et de l'usage du numérique bien que nous ayons fait appel à quelques éléments de la sociologie des usages et des représentations sociales. Sur le plan de l'étude proprement dit, nous avons élaboré un questionnaire que nous avons distribué aux étudiants de l'Université de Stellenbosch dans l'optique de recueillir leurs pratiques (déclarées) et leurs représentations du numérique pendant leur processus d'apprentissage du FLE. Nous nous sommes entretenu avec eux pour mieux comprendre leurs pratiques numériques et le sens qu'ils donnent à ces dernières.

Cette recherche se compose de quatre grandes parties et de sept chapitres.

La première partie s'attache à décrire le contexte général de notre étude. Le chapitre 1 est consacré à la langue française en Afrique du Sud. L'historique du français en Afrique du Sud est brièvement abordé. Le statut actuel du français en Afrique du Sud est précisé, ainsi que l'enseignement/apprentissage du français dans les différentes institutions. Le chapitre 2 s'intéresse au numérique en Afrique du Sud. Les notions TIC, NTIC, TICE sont définies. Le profil général du numérique en Afrique du Sud, puis la politique nationale du numérique dans l'éducation en Afrique du Sud sont décrits. Le profil général du numérique dans les établissements scolaires, ainsi que dans les universités sud-africaines sont présentés. Ce

chapitre se termine par l'évocation des pratiques numériques pour l'apprentissage dans les universités en Afrique du Sud.

La deuxième partie présente le cadre théorique sur lequel se fonde notre recherche. Le chapitre 3 est axé sur les définitions des notions clés de notre étude. La sociologie des usages est brièvement convoquée en mettant l'accent sur l'approche de la diffusion et l'approche des représentations sociales est brièvement évoquée. Le chapitre 4 est consacré aux pratiques numériques en éducation. Les notions de formel/informel/non formel sont mises en valeur. L'historique des usages du numérique dans l'enseignement/apprentissage des langues est exposé. Les pratiques formelles, non formelles et informelles sont explorées.

La troisième partie s'intéresse aux aspects méthodologiques.

Le chapitre 5 examine les choix méthodologiques qui ont orienté l'élaboration du protocole de l'étude. Ce protocole de recherche est par la suite présenté. Il est constitué d'une enquête par questionnaire et d'entretiens semi-directifs.

La quatrième et dernière partie est consacrée à la présentation et l'analyse des résultats, ainsi qu'à la discussion et la synthèse. Le chapitre 6 est dédié à la présentation des résultats du questionnaire et à l'analyse des résultats des entretiens. Il met en perspective les pratiques et les représentations des étudiants relatives aux outils numériques. Le chapitre 7, qui clôt notre travail, se penche sur la conclusion et les perspectives.

PREMIÈRE PARTIE

CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Chapitre 1 Le français en Afrique du Sud

Du fait que l’Afrique du Sud a connu de grandes mutations sur le plan politique, économique, social et culturel à cause de l’apartheid, la question qui se pose aujourd’hui est celle de savoir comment la langue française a pu résister à ces changements. Le français, considéré comme langue étrangère dans un pays où on trouve 11 langues officielles et plusieurs langues locales a sans doute du mal à s’implanter. Nous nous proposons donc dans cette partie de dresser un état de lieu du français dans ce pays d’Afrique Australe en tenant compte de son historique et de son évolution. Pour ce faire, nous allons nous référer comme sources à des publications scientifiques des universitaires et à des documents produits par le gouvernement et des institutions pour présenter une vue d’ensemble de la genèse du français en Afrique du Sud et de sa propagation par le canal des différentes institutions d’enseignement.

1.1 Bref aperçu historique du français en Afrique du Sud

Le français a fait son apparition en Afrique du Sud au 17^e siècle avec l’arrivée des Huguenots. Ces derniers étaient des protestants calvinistes qui avaient quitté le territoire français pour la Hollande pour échapper aux persécutions après la révocation de l’Édit de Nantes en 1685 par Louis XIV (Peigné, 2010). Étant des artisans et bien instruits, une fois en Hollande, ils commencèrent à travailler dans la Compagnie hollandaise des Indes Orientales qui avait ouvert un Comptoir au Cap en Afrique du Sud. Le gouverneur du Cap à cette époque, Jean Van Riebeeck dont la femme Maria de la Quitterie était française transforma ce comptoir en colonie. Après sa mort, son successeur, Simon Van Steel dans son engagement à faire pousser des fruits, des légumes, élever du bétail et faire produire aussi du vin se tourna vers la compagnie en Hollande à la recherche d’experts pour enseigner aux colons. En s’appuyant sur les travaux de Lugan (1988), le chercheur Bach (1990) souligne que le premier bateau de réfugiés français quitta la Hollande pour le Cap le 31 décembre 1687 et « à partir de 1688 la France est physiquement présente en Afrique du Sud où les Huguenots qui viennent de débarquer constituent le quart de sa population » (Bach, 1990: 1). Tout juste à leur arrivée, des terres leur furent distribuées où ils devaient cultiver les céréales pour se nourrir et prendre connaissance du milieu. Ils se lancèrent aussi dans la production du vin et après quelques années, le vin exporté par la compagnie fut de très bonne qualité (Bach, 1990). Le contrat de travail était pour 5 ans, mais beaucoup s’installèrent définitivement au Cap. Le Révérent Pierre Simond qui faisait partie des réfugiés essaya de maintenir l’usage de la langue française à travers les cultes

religieux. Après son départ, la compagnie interdit aux Huguenots d'avoir des pasteurs et des instituteurs français. Pour le gouverneur Simon Van der Steel, les Huguenots n'étaient pas autorisés à rester français en terme linguistiques, culturels, politiques voire de nationalité ; ils devaient s'assimiler et devenir de « bons paysans hollandais ». En 1702, Adrien Van der Steel, fils et successeur de Simon Van der Steel rendit les prêches en néerlandais obligatoires « ne tolérant l'usage du français que pour les vieillards ne parlant que leur langue maternelle » (Lugan, 1988: 57). Ayant fui la France à cause de la persécution de leur religion, voilà que les Français au Cap sont sommés de ne pas utiliser leur langue pendant les cultes œcuméniques alors qu'au Canada, la religion (cas du catholicisme) a aidé à conserver la langue française, langue gardienne de la foi. Malgré le zèle des Huguenots à conserver leur langue et leurs traditions, en 1730, le français disparaît totalement dans la colonie. Un Français du nom de Le Vaillant effectua un voyage au Cap vers cette période et soutient qu'il n'avait vu qu'une seule personne parlant français. Toutefois, les Huguenots ont laissé leurs traces en Afrique du Sud. On trouve de nos jours les noms des lieux tels que « coin français » (« De Fransche Hoek » en néerlandais), certains traits de la religion protestante (cantique liturgique) et l'utilisation de certains noms de famille (Du Toit, de Villiers, le Roux...). Mais une question qui nous taraude l'esprit est celle de savoir pourquoi les Huguenots n'ont pas pu conserver vraiment leur langue à travers la religion à laquelle ils tenaient tant malgré les menaces du gouverneur. On constate que premièrement, les Huguenots vivaient sur un territoire acquis aux Hollandais et n'avaient pas l'opportunité d'interagir en français à part entre eux. Deuxièmement, du fait qu'ils étaient minoritaires, leurs enfants n'avaient pas d'autres choix que d'interagir régulièrement avec les enfants hollandais et d'oublier progressivement la langue française. En outre, cette disparition de la langue française avec la mort de la première génération française nous amène à nous interroger sur le statut actuel du français en Afrique du Sud.

1.2 Le statut actuel du français en Afrique du Sud

L'Afrique du Sud jouit d'une importante position sur le continent africain de par son économie. L'importance de la langue française pour l'économie sud-africaine ne peut guère être sous-estimée. De nouveaux partenariats et collaborations entre l'Afrique du Sud et la France sont en train d'émerger, et beaucoup d'entreprises françaises investissent de façon majeure en Afrique du Sud. Suivant une interview qui a eu lieu pendant l'évènement « *African Utility Week* » au début de l'année 2012 à Johannesburg en Afrique du Sud, un évènement qui réunit des leaders

de commerce et de l'entreprise issus du monde entier, Arnaud Zerkovitz, le chef des relations commerciales pour l'association Ubifrance (*French Trade Commission in South Africa*) a déclaré :

In 2012, (...) over 250 new French companies will be introduced to the South African market, searching for commercial and industrial partners. In 2011, France was the 11th largest supplier and the 8th largest client of SA, and trade relations between (...) [the two] countries are rapidly strengthening².

Mais avant cette déclaration, les chiffres publiés en juillet 1997 par la Commission Française du Commerce en Afrique du Sud prouvaient qu'il existait plus de 100 entreprises françaises de toutes tailles à travers la gamme des activités économiques en Afrique du Sud et ayant en leur sein plus de 16000 Sud-Africains employés (Mathebula 1999). Ceci constitue une stratégie importante pour la France d'amener les Sud-Africains qui ont besoin de travailler dans les entreprises françaises à bien manier la langue française. Dans le même sillage, lors d'un entretien entre la chercheuse Mathebula (1999) et l'Attaché Commercial de l'Ambassade de France à Johannesburg, ce dernier a fait savoir que les entreprises françaises ont de plus en plus besoin d'employés et décideurs sud-africains pouvant parler le français, ajoutés à des compétences requises pour le lancement d'autres activités ailleurs sur le continent africain dont la plupart des pays sont francophones.

D'autre part le développement et la promotion du français en Afrique du Sud s'effectuent par le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Afrique du Sud en partenariat avec l'AFSSA (*Association of French Studies in Southern Africa*) et tous les acteurs du français à travers l'organisation de plates-formes tant sur le plan national que régional. Ce projet fait partie des objectifs fixés par le Document Cadre de Partenariat paraphé entre les gouvernements sud-africain et français en septembre 2006. Cela va en conformité avec les mesures du plan pour la relance du français prises au Parlement français en 2006 sous l'impulsion des ministres des Affaires étrangères, de la Coopération et du Développement. Ainsi, selon Aldon (2010) la France a débloqué environ 2 millions d'euros de 2007 à 2010 pour sa politique de coopération pour le français en Afrique du Sud qui présente trois objectifs majeurs :

² <http://www.esi-africa.com/in-2012-we-are-planning-to-introduce-over-250-new-french-companies-to-the-south-african-market/>

- former des professionnels de la langue, professeurs, traducteurs et interprètes mais aussi des professionnels en langue de la diplomatie, du tourisme, des médias, etc. ;
- créer des dispositifs de formation et des supports d'enseignement et d'apprentissage adaptés aux besoins de ces nouveaux usages et usagers et les mettre en partage ;
- valoriser la langue dans ces processus d'ouverture ; valoriser les rôles, les statuts et les compétences des professeurs de langue et littérature ; valoriser les projets, les partenariats ; enfin et surtout valoriser les étudiants qui font le choix du français (p. 97).

En outre, la volonté de compétitivité internationale et continentale de l'Afrique du Sud que mentionnent d'une part Balladon et Peigné (2010), et d'autre part Aldon (2010) a suscité un engouement pour le français sur objectif diplomatique. Ainsi, en 2005 la ministre Dlamini Zuma imposait à tous les diplomates la maîtrise de la langue française. De ce fait, la directrice de l'Institut des Langues du Ministère des affaires étrangères a fait savoir à Mathebula (n. d.) lors de leur entretien que la mission de l'institut est d'enseigner les langues étrangères dont le français occupe une place de premier plan aux membres du corps diplomatique s'apprêtant à aller en poste à l'étranger. Dans la même veine, de 2006 à 2010, l'Académie Diplomatique du ministère sud-africain des Relations Internationales et de la Coopération (DIRCO) en partenariat avec l'ambassade de France, l'Organisation Internationale de la Francophonie et l'Alliance française de Pretoria a mis en place une formation pour ses diplomates. C'est ainsi qu'en 2010, 400 agents du DIRCO étaient en formation ou avait déjà achevé leur formation en français (Aldon, 2010). Le rôle que joue DIRCO dans la promotion et la valorisation du français en Afrique du Sud est clairement mentionné par Morake (2010) :

DIRCO considers the development of the African continent to be an important and high priority. A greater part of this continent is made up of Francophone countries. The decision therefore to place greater importance on French is not a coincidence but a conscious recognition of its value in the implementation of the African agenda as bedrock of our foreign policy. This decision is a strategy aimed at equipping South African diplomats with the necessary skills and language proficiency to enhance efficiency, effectiveness and influence in the practice of Diplomacy (p. 71).

Les agents diplomatiques sud-africains savent désormais que leur carrière dépend de la bonne maîtrise de la langue française car, « l'Afrique du Sud dispose d'un réseau diplomatique actif

dans 43 pays de la francophonie dont 11 observateurs; 48 ambassades francophones sont représentées à Pretoria dont 37 membres et 11 observateurs » (Aldon, 2010).

Outre ce que nous venons d'évoquer plus haut, grâce à la stabilité politique du pays, on remarque de l'immigration d'une magnitude importante des populations francophones vers l'Afrique du Sud. En 1996 le nombre de francophones présent en Afrique du Sud était estimé à 100 000 personnes sur 41 millions d'habitants environ. On dénombrait 70 000 Mauriciens, 35 000 Belges majoritairement flamingants, 9000 Suisses et 7 000 Belges (francophones). Selon Vigouroux (2001),

l'Afrique du Sud connaît depuis des années 90 une vague importante de migrations venues des pays francophones de l'Afrique (...). Les conflits qui ont secoué (...) ont entraîné, surtout à partir de 1994, l'arrivée massive de ces populations francophones dans cette partie du continent (p. 12).

Pour ces raisons, le gouvernement sud-africain prend conscience de cette francophonie émergente et cela va de soi, de la langue française. Selon Baladon,

l'ouverture au monde qu'a représentée en Afrique du Sud l'instauration de la démocratie, a entraîné un questionnement inattendu sur la pertinence des langues étrangères et, plus particulièrement du français. Le rapprochement avec le reste du continent africain, principalement francophone, a conféré au français une nouvelle dimension économique et politique. L'importance des flux migratoires en provenance de l'Afrique francophone, depuis une dizaine d'années, a modifié les perceptions à l'endroit du français en Afrique du Sud. Le français s'y renouvelle et trouve sa place pour participer au processus démocratique sud-africain et au développement de la région³.

Ainsi, on comprend l'importance de la langue française pour cette partie du continent africain. Pour marquer l'importance de cette francophonie émergente en Afrique du Sud, en juillet 2012, Durban, une ville qui se situe dans la province du Kwazulu-Natal de la région Sud-Est du pays, a accueilli des centaines des professeurs de français issus de tous les coins du monde. Ils se

³ ³ Extrait du discours prononcé par Francesca Balladon, à l'occasion du colloque : Le Français et la montée des Pays émergents, Paris juin 2011, <http://www.mri.gouv.qc.ca/PDF/actualites/ProgrammeColloqueFranco.pdf>.

sont réunis pour le 13ème Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) ; une nouveauté sur le continent africain. L’Afrique du Sud avait à cet effet mobilisé tous les moyens à sa disposition pour permettre à tous les participants de vivre non seulement une expérience africaine du français, mais aussi et surtout, de partager la lettre de la constitution sud-africaine pour la promotion de la diversité culturelle et linguistique contre la xénophobie pour la tolérance (Aldon, 2010).

1.2.1 L’enseignement du FLE dans les alliances françaises

Les Alliances françaises constituent un important réseau de 19 établissements répartis dans 6 pays (Afrique du Sud, Zimbabwe, Botswana, Namibie, Lesotho et Swaziland) (Béranger, 2010). La délégation générale est basée à Johannesburg. Les Alliances françaises sont des associations à but non lucratif qui répondent au droit local et dont la responsabilité juridique est sous la direction d’un comité composé de personnalités locales (Béranger, 2010). Elles entretiennent avec l’État une relation dont les clauses sont définies dans le cadre d’une convention avec l’Alliance française de Paris et de contrats locaux dont les objectifs sont déterminés par les ambassades (Béranger, 2010). Les Alliances françaises d’Afrique du Sud promeuvent la langue française en offrant des cours de FLE intra-muros et extra-muros pour répondre aux besoins de trois types de publics : enfants, adolescents et adultes. Ces alliances dispensent aussi des cours de français des affaires, notamment extra-muros en faisant des déplacements dans les entreprises pour ainsi répondre au nouveau défi économique de l’Afrique du Sud (Béranger, 2010). En 2009, le directeur général des Alliances françaises en Afrique Australe Georges Lory présentait la nécessité pour les Sud-Africains d’apprendre le français : « Les Sud-Africains ont intérêt à apprendre cette langue pour développer les échanges dans le continent notamment avec les pays africains francophones »⁴. Les Alliances françaises sud-africaines disposent de bibliothèques et de médiathèques conçues comme supports à l’enseignement/apprentissage de la langue française. Leurs objectifs sont de satisfaire le public cible et d’accompagner les enseignements et apprentissages. Les bibliothèques proposent un choix d’ouvrages de niveau linguistique accessible à tous les publics. Ces ouvrages sont appuyés par des supports comme la vidéo, des CD, des CD-Rom, des bandes dessinées et des revues. En 2009, le nombre d’enseignants de français dans les

⁴<http://www.lepetitjournal.com>

Alliances françaises en Afrique du Sud était d'environ une centaine avec 7000 apprenants inscrits, 700 certifications DELF/DALF délivrées et plus de 80 enseignements dispensés dans des entreprises internationales, sud-africaines ou françaises (Béranger, 2010). Plusieurs communautés francophones venant de partout dans le monde étant présentes sur le sol sud-africain, devraient, selon Georges Leroy, se réunir au sein des Alliances françaises pour partager ce qu'elles ont de commun c'est-à-dire la langue française :

La communauté francophone est multiple et représente environ 200 000 personnes. Dans les "communautés du nord", on peut dénombrer environ 8000 Français, des Belges, des Canadiens, des Suisses, et pour "les communautés du sud", les Camerounais, les Béninois, les Sénégalais et surtout les Congolais qui ne doivent pas être loin des 100 000. L'Alliance française est là pour jouer les rassembleurs dans ce partage d'une même langue et offrir une plate-forme au public francophone en général⁵.

1.2.2 L'enseignement du FLE à l'école primaire et au secondaire

Depuis que la triste page de la ségrégation raciale a été tournée en 1994, la société sud-africaine connaît des changements profonds grâce à son ouverture sur le continent africain et le reste du monde. L'enseignement/apprentissage du FLE joue désormais un rôle crucial dans le processus d'ouverture du pays à l'international. Devenant le poumon de l'économie africaine, le domaine éducatif est fortement interpellé. De nouveaux besoins d'introduire le français à l'école primaire et au secondaire se font ressentir. La réorganisation des cursus, la mise en œuvre des nouveaux programmes de français et des nouvelles modalités d'évaluation sont en vigueur (Aldon, 2010). Toutefois, à l'exception des établissements scolaires du secteur public qui sont toujours réticents à l'introduction du FLE dans leur cursus, plusieurs établissements privés et surtout ceux à caractère international ont opté pour le FLE. Déjà en 1997, 13 500 enfants apprenaient le français à l'école primaire et au secondaire, et près de 2000 élèves sont régulièrement inscrits à l'examen de fin d'études (Aldon, 2010). Le choix du français n'est pas, comme le signale ce chercheur, « à l'esthétique romantique des auteurs du XIXe [siècle] » mais plutôt comme un vecteur d'ouverture du pays aux espaces francophones et « à une compréhension très pragmatique de la réalité de [...] [l'Afrique du Sud] du rôle et de la place de l'école pour changer cette réalité, en dotant les enfants des outils pour ce faire » (Aldon,

⁵ <http://www.lepetitjournal.com>

2010: 87). Notons également sur le sol sud-africain la présence de 3 écoles françaises réparties dans deux provinces : le Cap Occidental, le Gauteng. Ces écoles dispensent des enseignements calqués sur le modèle français. Le bilinguisme est aussi fortement prôné ; il consiste à introduire le français comme langue d'enseignement à côté de l'anglais.

1.2.3 Le FLE dans les universités sud-africaines

Avant la démocratisation du pays en 1994, le français, considéré comme une langue élitiste, était enseigné particulièrement dans les universités réservées aux Blancs (Béranger, 2010). Plusieurs départements de français dès leur création fonctionnaient grâce aux aides octroyées par le Ministère français de la coopération. Lorsque les accords de financement prirent fin, le gouvernement français décida de laisser la responsabilité aux Sud-Africains (Mathebula, n. d.). En 1995, à la suite de la chute des effectifs des étudiants de langues, les autorités des différentes universités décidèrent de fermer les départements de langues en l'occurrence ceux de français comme le note un document du ministère de l'éducation :

« Regrettably, enrolments in language programmes have declined in recent years resulting in the closure of several language departments. These developments, if not addressed, have the potential to jeopardize the future studies of languages, literature and culture in our country. Such a shift away from languages studies has serious implication for [...] the promotion of multilingualism in general and further education (Council on Higher Education, 2000/2001: 8).

Cette mesure de fermer les départements de langues a été considérée par beaucoup de personnes comme précipitée puisque dans sa politique linguistique, le nouveau gouvernement avait souligné la nécessité de développer une société qui soit multilingue non seulement en matière de langues africaines mais aussi de langues étrangères dont le français pour permettre ainsi aux citoyens sud-africains de participer et d'apporter leur part de contribution à la vie politique, économique, sociale et culturelle du pays :

The role of language and access to language skills is critical to ensure the right of individuals to realize their full potential to participate in and contribute to the social, cultural intellectual, economic and political life of South African society (Council on Higher Education, 2000/2001: 4)

Toutefois, dans son nouvel effort de promouvoir l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les universités sud-africaines, le nouveau gouvernement démocratique tenait surtout à la langue française qui joue un rôle capital sur le plan diplomatique, culturel et économique du pays : « *The Ministry will [...] encourage the study of foreign languages, in particular those languages that are important for the promotion of country's cultural, trade and diplomatic relations [...] such as French* » (Language Policy for Higher Education, 2000 : 14). Malgré ce qui précède, les dispositions financières suffisantes n'ont guère été prises par le gouvernement dans l'optique de former les professeurs de français au niveau universitaire ou d'encourager l'apprentissage du français. Ajouté à cela, on note un certain désintérêt de la part des étudiants d'apprendre les langues étrangères notamment le français à cause de l'introduction des 11 langues nationales dans les programmes d'enseignement comme le note Everson (2008) :

Indeed, since the adoption in 2003 of the National Language Policy Framework and the decision to prioritize the teaching and use of national languages, the teaching of non-national languages has declined and fewer learners have the opportunity of studying foreign languages at school level. Consequently, elementary foreign-language study has become increasingly the responsibility of institutions of higher learning (p. 136).

Cette baisse d'effectif des étudiants a fait que parmi les 17 universités (sans compter les instituts de technologies) que compte l'Afrique du Sud, seulement 12 possèdent des départements de français (Horne, 2013).

1.2.4 Organisation des départements de français dans les universités sud-africaines

Nous avons recensé au total 12 universités et un institut encore appelé université technologique qui offrent le français. Ce sont par ordre alphabétique: *University of Cape Town* (Université du Cap), *University of the Free State* (Université de l'État Libre d'Orange), *University of Johannesburg* (Université de Johannesburg), *University of KwaZulu-Natal* (Université de KwaZulu Natal), *Nelson Mandela Metropolitan University* (Université Métropolitaine Nelson Mandela), *University of the North West* (Université du Nord-Ouest), *The University of Pretoria* (Université de Pretoria), *Rhodes University* (Université de Rhodes), *University of Stellenbosch* (Université de Stellenbosch), *Tshwane University of Technology* (Université Technologique

Tshwane), *University of South Africa* (Université d’Afrique du Sud), *University of the Western Cape* (Université du Cap Occidental), *University of the Witwatersrand* (Université de Witwatersrand) *University of Zululand* (Université de Zululand). Au sein de ces universités se trouvent des départements de français ou sections de français. Nous parlons ici de sections parce que certains départements ne sont pas indépendants englobant ainsi d’autres filières. C’est le cas de la section de français de l’Université du Cap qui est logé dans l’école de langues et de littératures. Ces départements ou sections offrent des programmes de FLE (que nous développerons plus bas) au premier cycle et des programmes de littératures au second cycle. Le premier cycle est étalé sur une période de trois ans et le second cycle va de *Honours* (Master 1) jusqu’au doctorat.

1.2.5 Les équipes pédagogiques

Les enseignants dans les différents départements ou sections de français varient entre 1 et 5 personnes et viennent de plusieurs pays du monde y compris l’Afrique du Sud. Peu sont ceux qui possèdent un doctorat dans le domaine du FLE. Plusieurs d’entre eux sont titulaires du *Masters* (Master 2) et du *BA Honours* (Master 1). Les départements de français souffrent énormément de la carence de professeurs qualifiés dans le domaine de FLE et les professeurs de littérature essaient de combler ce déficit « les professeurs - spécialistes de littérature- se sont ainsi retrouvés en sous-effectif, obligés d’enseigner la langue française à des fins que personne, ni enseignant, ni étudiant n’envisageait clairement donc ne maîtrisait véritablement » (Aldon, 2010: 86-87). À cause de cet enseignement du FLE par les professeurs de littérature, la qualité de la formation, de même que l’existence de la recherche ont été remises en cause, comme le mentionne Aldon (2010). Ce dernier prône l’adaptation de l’offre à la nouvelle demande. D’autre part, la coopération avec la France permet à certains départements de français d’accueillir en début de chaque année académique des stagiaires venant de France pour combler le déficit en personnel. Signalons enfin que le mode de recrutement des enseignants de FLE est principalement décidé par les règlements internes des universités.

1.2.6 Le public

Les étudiants qui s’inscrivent au premier cycle dans les départements de français sont ceux qui apprennent le français comme langue étrangère et viennent de divers horizons. Ils obtiennent

après trois ans d'études un *Bachelor of Arts (BA)* équivalent à la licence. Ce programme de français exclu un grand nombre de francophones présents sur le sol sud-africain et désireux d'entreprendre les études du premier cycle en français puisqu'ils ont un niveau un peu plus élevé correspondant au B2 et parfois au C1. C'est ce que révèlent Balladon et Peigné (2010) lorsqu'elles remettent en question l'organisation du *Bachelor* en français dans les universités sud-africaines en trois années. Rappelons que les effectifs sont tellement bas. D'après Horne (2021), les effectifs des premières années varient entre cinquante et cent étudiants, en deuxième année, entre dix et trente, et en troisième année entre cinq et vingt. Pour ce qui est des niveaux de langues, ils correspondent au niveau A1/A2 (première et une partie de deuxième année) et B1/B2 (une partie de deuxième et troisième année) du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Les étudiants qui font la première année sont des débutants. Ceux qui ont appris le français au secondaire s'inscrivent directement en deuxième année et sont appelés « faux débutants ».

1.2.7 Organisation des modules et des enseignements dispensés

Dans cette partie, nous allons nous concentrer sur la présentation des programmes de FLE dans chaque université. Bien que notre université de recherche soit celle de Stellenbosch, il est tout de même important pour nous d'évoquer toutes les universités où le FLE est enseigné pour mieux saisir le programme de français mis en place dans ce pays polyglotte. Nous nous limitons aux programmes du premier cycle parce que c'est au niveau 1, 2 et 3 que le FLE s'enseigne dans les universités sud-africaines. Le second cycle offrant les programmes de littérature ne nous intéresse pas parce que cela n'entre pas dans le cadre de notre recherche. Nous avons obtenu les descriptifs de formation que nous présentons ci-dessous, en accédant aux sites Internet des différents départements ou sections de français des universités sud-africaines et aussi à travers des travaux d'universitaires. Ces descriptifs présentent les contenus et les objectifs des programmes de FLE.

Le FLE est dispensé à l'Université du Cap dans la section de français de l'école de langues et de littératures. Les étudiants de première année suivent deux modules d'initiation au français (SLL 1060 F, SLL 1061 S). Ces deux modules sont dispensés au premier et au second semestre respectivement. L'objectif visé par ces modules est de fournir une connaissance pratique du français parlé et écrit. Après validation, les étudiants sont ensuite admis en deuxième année où ils affrontent deux autres modules de langue et de littérature d'expression française (SLL 2060

F, SLL 2061 S). Ces deux modules sont basés essentiellement sur une introduction aux cultures françaises et francophones et/ou aux médias français. Ces étudiants terminent leur premier cycle universitaire en troisième année par les modules de langue et de littérature d'expression française (SLL 3060 F, SLL 3061 S) ou par les modules de français des affaires (SLL 3066 H, SLL 3067 H) qui leur permettent d'obtenir un diplôme de niveau licence. Rappelons que les deux modules de langue et de littérature d'expression française de troisième année sont basés essentiellement sur la traduction, la prose du XVII^e-XXI^e siècle, la poésie et le théâtre qui peuvent inclure la littérature africaine et nord-africaine écrites en français. Quant aux modules de français des affaires, on introduit les étudiants à la communication d'entreprise et aux aspects de l'économie, du droit et du marketing dans un environnement francophone, afin de les préparer à passer l'examen international de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP).

L'Université de Witwatersrand possède un département de français qui dispense au total 7 modules. En première année, deux modules sont mis à la disposition des étudiants. Un premier module de langue et de culture françaises élémentaires dispensé à l'aide des TIC et un second module de langue et culture françaises intermédiaires. Ce second module est la suite du premier, mais plus structuré. La deuxième année comprend 1 seul module de langue française et de production du texte dispensé au premier et second semestre. Ce module renforce les compétences orales et écrites des étudiants à travers des exercices et la traduction. Il renforce aussi l'étude sur la littérature au 20^e siècle et offre une analyse littéraire sur les textes sélectionnés. La troisième année quant à elle comporte quatre modules. Les étudiants embrassent d'abord le module de composition française avancée et stylistique qui renforce leurs compétences écrites et de lectures, les aide aussi à interpréter les textes sur tous les aspects contemporains où le français est utilisé. Ensuite vient le module, négocié la langue qui met plus l'accent sur l'application des compétences du français ; les registres de langue sont explorés dans les situations du français des affaires. On a aussi le module littérature française qui permet aux étudiants d'explorer les textes de littérature française et francophone. Enfin nous avons le module sur les sujets sélectionnés en littérature française qui examine les écrits français et africains pendant la période coloniale.

Le département de français de l'Université de Johannesburg offre au premier cycle 3 modules. Notons qu'un même module est dispensé au premier et second semestre pour chaque niveau d'étude. En première année les étudiants affrontent le module d'introduction à la langue et culture françaises à travers les quatre compétences élémentaires de langue : lire, écrire, écouter

et parler. Ce module les amène à communiquer effectivement en français élémentaire et de comprendre la signification des textes simples en français. En deuxième année, les étudiants abordent le module de l'étude de la langue, littérature et civilisation françaises au niveau intermédiaire. À travers ce module, ils sont amenés à maîtriser le français sur le plan oral et écrit. En troisième année, c'est le module de l'étude de la langue, littérature et culture françaises au niveau avancé que les étudiants embrassent. Ce module renforce les compétences que nous avons mentionnées en première année et permet aussi aux étudiants d'acquérir les compétences en traduction.

À l'Université du Nord-Ouest, la section de français est logée dans l'école de langues. Les cours de FLE qui vont de la première jusqu'en troisième année se focalisent sur un programme de formation sur la communication orientée, éléments interculturels ; le développement des compétences orales et écrites et l'acquisition correcte de la prononciation française ; l'aperçu systématique de la grammaire et syntaxe française et l'acquisition systématique du vocabulaire ; l'introduction à la littérature française et en fin la présentation du contexte géographique, politique et socio-historique de la France (Everson, 2008). Ainsi, le module de français des affaires pour débutants amène les étudiants de première année au premier semestre à écrire, lire et analyser tous les termes du français en général et plus particulièrement ceux du français des affaires. Ils sont capables à la fin de ce module de s'exprimer en des termes élémentaires du français des affaires, s'exprimer oralement dans tous les aspects du français des affaires dans le domaine culturel et lire les articles relatifs au français des affaires. Au second semestre, c'est le module du français des affaires pour débutants (intermédiaire) que les étudiants embrassent. Ce module présente les mêmes objectifs que celui du premier semestre. Outre ces deux modules, les étudiants de première année affrontent également deux autres : français élémentaire 1 et français élémentaire 2. Ils sont dispensés au premier et second semestre respectivement. Les étudiants à la fin de ces modules sont capables de prendre part à une conversation, écrire, et ont une analyse critique de la culture française et du français dans le contexte national et européen. Deux modules sont mis à la disposition des étudiants de deuxième année : le français intermédiaire 1 et le français intermédiaire 2. Ces deux modules sont dispensés au premier et second semestre respectivement. Ils permettent aux étudiants d'avoir une bonne connaissance des structures de la langue française, de s'exprimer aisément en français, de produire les termes littéraires avec l'aide des nouveaux médias tels que les journaux, la télévision ; d'analyser l'histoire des idées de la France moderne et en fin de développer les compétences d'analyse et de traduction. En troisième année, les étudiants

affrontent deux modules de français avancé 1 et 2. Ces deux modules dispensés au premier et second semestre permettent aux étudiants de s'exprimer aisément en français, de formuler les discours et les débattre, de saisir et d'analyser les expressions les plus complexes en français et de maîtriser la littérature, la philosophie, la peinture et le film du 20^e siècle.

Le FLE est dispensé à l'Université du Cap Occidentale au département des langues étrangères. Les cours de première année sont basés essentiellement sur la compréhension de texte et les compétences élémentaires en communication. Ainsi, les modules français intensifs 1 et 2, permettent aux étudiants de se présenter en français, donner ou refuser une information, demander ou indiquer les directions. Ces mêmes modules permettent également aux étudiants de maîtriser certains éléments de grammaire tels que les verbes (présent, passé, futur), les prépositions et les pronoms. En deuxième année, les étudiants abordent 4 modules. Le premier module de langue française avancée amène les étudiants à consolider leurs compétences de grammaire française, de s'exprimer par écrit et oralement en français et de traduire les textes courts de l'anglais en français. Le deuxième module de langue française intensive permet aux étudiants de s'exprimer sur tous les sujets en français et de comprendre la civilisation française et francophone. Quant au troisième module l'analyse textuelle, il amène les étudiants à identifier les différents genres littéraires et leurs auteurs et de critiquer les textes écrits en français. Le quatrième et dernier module, langue française avancée 2 permet aux étudiants de démontrer leurs compétences en langue et grammaire française, de communiquer par écrit et oralement au niveau intermédiaire, de rédiger les présentations sur les sujets sélectionnés en français. La troisième année, quant à elle, comporte 5 modules. Les étudiants embrassent d'abord le module de compréhension de texte avancé du français qui les amène à lire les journaux et les articles en français, d'identifier les éléments du style journalistique et de s'exprimer en français sur tous les sujets de la vie quotidienne. Le deuxième module intitulé la littérature française permet aux étudiants d'identifier les différents genres et auteurs de la littérature française et aussi d'appliquer les concepts d'analyse littéraire et de terminologie. Le module de stylistique comparative du français et pratique de traduction permet aux étudiants de comprendre les principes de la théorie de traduction et de traduire tous les textes de l'anglais en français et vice versa. Quant au module de français fonctionnel 2, il permet aux étudiants d'analyser la grammaire française et d'expliquer les règles grammaticales. Le dernier module, la théorie de traduction, quant à lui, amène les étudiants à acquérir de vastes notions des théories de traduction et de stratégie, de développer les compétences linguistiques et culturelles et aussi celles de lecture tout en identifiant la signification des mots.

À l'Université du KwaZulu-Natal, la section de français est logée au niveau de l'école des arts. Les cours dispensés au premier cycle permettent aux étudiants d'utiliser le français dans le monde du travail, de comprendre la culture française et de s'exprimer correctement en français. On y trouve au total 6 modules, soit 2 modules par niveau. En première année, le module de français pour débutant 1A permet aux étudiants qui n'ont aucune notion en français de comprendre, de lire, de parler et d'écrire le français. Le français pour débutant 1B quant à lui, permet aux étudiants de consolider les notions acquises pendant le premier module et de développer leurs compétences de communication en français. En deuxième année, le module de français intermédiaire 2A amène les étudiants à acquérir les compétences de communication dans les situations les plus complexes. Quant au module de français intermédiaire 2B, il permet aux étudiants de consolider les notions acquises au module précédent à la littérature moderne écrite en français. Rappelons que le contenu du cours est focalisé sur les textes culturels (film, chanson, littérature) utilisant les outils multimédias. En troisième année, le module de français avancé 3A qui se focalise essentiellement sur les documents authentiques en français (film, musique, littérature) utilisant les outils multimédias permet aux étudiants d'avoir une notion approfondie en langue française et culture francophone à travers les documents écrits et oraux. Le deuxième et dernier module de cette troisième année, le français avancé 2B qui présente le même contenu que le précédent, amène les étudiants à approfondir leurs notions de langue française et de culture francophone à travers les documents écrits, oraux et visuels.

Passons maintenant à l'Université de Rhodes. Ici, la section de français est logée dans l'école de langues. Le module du premier semestre, le français 1P permet aux étudiants d'acquérir les éléments essentiels de la langue et de la civilisation. Quant au module du second semestre, le français 1, il est basé sur la pratique de la langue, la conversation, la traduction de français en anglais et vice versa, la littérature française et francophone du 20^e siècle. En deuxième année, les étudiants abordent un seul module, le français 2. Ce module se focalise sur la traduction, le français contemporain du tourisme et du commerce, la conversation et la littérature française et francophone du 20^e siècle. Comme en deuxième année, un seul module est mis à la disposition des étudiants de troisième année. Il s'agit du français 3. Il se focalise sur la traduction avancée ; les études sur le français contemporain du tourisme et du tourisme sont approfondies ainsi que celles de la conversation. La littérature française du 16^e au 20^e siècle est également abordée dans ce module.

À l'Université de Pretoria, le français est offert par le département de langues modernes européennes. 4 modules sont mis à la disposition des étudiants de première année. Le module

de français pour débutant est dispensé tout au long de l'année académique. Les étudiants sont introduits aux quatre compétences de communication de la langue française à savoir : écouter, lire, parler et écrire. Ils sont également introduits à la culture des différents pays parlant le français. Le module de français professionnel dispensé au premier semestre fait un tour d'horizon sur la grammaire et développe quatre compétences chez les étudiants à savoir : lire, écrire, parler et comprendre. Il développe aussi chez les étudiants les compétences d'analyse et d'interprétation des textes. Toujours au premier semestre, les étudiants inscrits au programme spécial de droits de l'homme et démocratisation de l'Afrique abordent le module de français pour les étudiants de master en droit. Il se focalise sur une étude intensive de la langue française dans le but de faire acquérir aux étudiants les quatre compétences à savoir lire, écrire, parler et comprendre. En deuxième année, deux modules sont mis à la disposition des étudiants. Il s'agit du français intermédiaire 1 et du français intermédiaire 2. Le premier module développe les compétences de lecture et d'écoute chez les étudiants. Les aspects de la grammaire sont explorés. Les courts extraits des textes de fiction sont utilisés pour la compréhension et pour présenter les aspects de la culture des pays qui parlent français. Le deuxième module continue à approfondir les compétences de communication des étudiants en langue. Toutefois, une attention particulière est accordée à des textes de fiction et des textes littéraires, l'audiovisuel, ainsi qu'à l'application de la grammaire sur le plan de la production orale et écrite. Les étudiants de troisième année, quant à eux, affrontent quatre modules. Le premier module de français professionnel (7) 361 dispensé au premier semestre est centré sur les éléments de grammaire française. Toujours au premier semestre, le module de français culturel-professionnel (8) 362 est basé sur l'analyse, l'interprétation et l'appropriation des textes des sources non-fiction à des sources de fiction. Le troisième module de français culturel-professionnel (9) 363 dispensé au second semestre est axé sur les principes de la grammaire française, l'introduction à la traduction professionnelle et l'interprétariat dans le but d'apprendre le français comme langue étrangère. Le quatrième et dernier module de cette troisième année, le français culturel-professionnel se focalise sur l'analyse, l'interprétation et l'appropriation des textes littéraires dans une perspective historico-culturelle.

À l'Université Métropolitaine Nelson Mandela, la section de français est logée dans le département de langue et de littérature. Les cours offerts au premier cycle se focalisent sur la pratique de la langue française, la langue des affaires, le théâtre, le roman, la poésie, la traduction et le média. Le module dispensé en première année, le français pour débutant 1 concerne essentiellement les étudiants qui n'ont jamais étudié le français et n'ayant aucune

connaissance du français. La grammaire et les quatre compétences de communication sont enseignées. On introduit également les étudiants à l'appréciation littéraire et la culture française. En deuxième année, les étudiants embrassent le module de français intermédiaire qui vient compléter les compétences acquises en première année. Il s'agit en fait des compétences de communication avancées à travers l'étude des textes et de langue sur objectifs spécifiques. L'analyse littéraire et la tradition littéraire sont également explorées à travers l'étude des romans et des poèmes en français. En fin, en troisième année, le module de français est mis à la disposition des étudiants. Il se focalise sur les études littéraires et la langue avancée. La traduction ainsi que certains éléments du français des affaires.

À l'Université Technologique Tshwane, les étudiants inscrits à la faculté des humanités sont appelés à faire le choix entre le français, l'espagnol, le tswana, le zulu, le signe du langage et le sotho du nord. Ceux qui choisissent le français embrassent respectivement les modules de pratique du français 1 PFR 110T, pratique du français 2 PFR 210T et pratique du français 3 PFR 310T. Ces différents modules développent chez les étudiants les compétences orales, et écrites.

Le département de français de l'Université de Stellenbosch présente au premier cycle au total 4 modules. En première année, les étudiants commencent par le module d'introduction à la langue et culture françaises ce qui les amène à la fin de ce module de parler, lire et écrire le français dans certaines situations de la vie quotidienne. Ensuite, ils embrassent le module de l'étude intermédiaire de la langue française ; ce qui les amène à pouvoir utiliser le français dans toutes les situations de la vie quotidienne et aussi discuter les textes littéraires sous formes de poésie, de prose, de théâtre. La deuxième année présente un seul module de l'étude continue de la langue, littérature et culture françaises. Ce module permet aux étudiants de présenter un texte par écrit et oralement. En troisième année, ils abordent comme en deuxième année un seul module de l'étude avancée de langue, littérature et culture françaises. Ce module dispensé au premier et second semestre, prépare les étudiants à comprendre le sens profond d'un texte.

À l'analyse de tout ce qui précède, nous pouvons conclure que les programmes de FLE dans les universités sud-africaines ne suivent pas la même approche. Les objectifs des cours ne sont pas les mêmes ; ce qui amène Everson (2008) à parler d'une certaine imperfection dans l'identification des objectifs et une certaine incohérence du contenu des modules et de leur désignation :

What conclusions can be drawn on the practice of teaching French at South African universities in the early years of the early twenty-first century? Firstly, it is possible to conclude that there is no common approach. This inconsistency is to be found not only across institutions but also within individual sections of French of one university. We have noted that this concerns mark-weighting, imperfect identification of course objectives and outcomes, incoherence in module design and content, as well as deficient awareness of learner progression. [...]Further, at the majority of South African universities, literature written in French is perceived as a window on to unfamiliar cultural realities, but is set aside from the essential enterprise of language acquisition (p. 115).

Horne (2013) signale la nature disparate des descriptifs, des contenus et aussi des finalités plus ou moins complètes. Toutefois, nous pouvons noter que certains départements ou sections de français présentent des programmes qui permettent aux étudiants d'acquérir de véritables compétences communicationnelles. L'introduction des cours basés sur le modèle grammaire-traduction, l'analyse de texte, la dissertation littéraire apparaît comme un moyen de tester les compétences des étudiants. Enfin, l'introduction de la littérature par certaines universités peut s'avérer comme un moyen pour exposer les étudiants à la culture française. Ainsi, le FLE est, comme le signale Everson (2008), un tremplin à l'enseignement de la littérature.

Chapitre 2 Les TIC en Afrique du Sud

Dans ce chapitre, nous commencerons par définir la notion de « TIC ». Nous verrons par la suite certaines de ses caractéristiques en passant par son historique. Après cela, nous présenterons le profil général des TIC en Afrique du Sud et aussi la politique nationale des TIC dans l'éducation. Nous évoquerons également le profil des TIC dans les établissements scolaires. Nous terminerons ce chapitre en abordant la politique adoptée par les universités sud-africaines vis-à-vis des TIC.

2.1 Notion TIC, NTIC, TICE

Le sigle TIC veut dire « Technologie de l'Information et de la Communication ». C'est une convergence de l'informatique, des télécommunications et de l'audiovisuel. Pour Basque, ce sont des « technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel » (Basque, 2005: 34). Il s'agit en fait des technologies électroniques utilisées pour la collecte, le stockage, le traitement et la communication de l'information. Elles permettent l'interactivité, car comme le dit Basque (2005), c'est grâce aux puissances interactives des TIC que l'utilisateur peut être plus actif et que les fonctions des différents acteurs engagés dans le processus de communication paraissent interchangeable. La définition des TIC la plus complète nous semble être fournie par l'encyclopédie de l'Angora et reprise par Knoerr (2005).

elles regroupent à la fois des technologies, de plus en plus informatiques, qui traitent et transmettent de l'information, et qui peuvent contribuer à organiser des connaissances, à résoudre des problèmes, à développer et à réaliser des projets; elles reposent sur l'utilisation d'un ensemble d'outils, et non d'un seul, qui sont interconnectés, combinés et qui permettent un degré minimal d'interactivité. Elles favorisent alors une plus grande prise en charge de l'apprentissage par l'élève et s'inscrivent ainsi dans les sillons du cognitivisme et du constructivisme (p. 6).

Depuis la fin des années 1970, l'industrie des technologies de l'information et de la communication a connu une importante accélération grâce à la mise au point de nouveaux matériels et du développement micro-électronique voire aussi d'autres technologies telles que le micro-ordinateur, les satellites de communication, la fibre optique et la vidéo, la

miniaturisation du laser. C'est à partir de là qu'était née l'appellation NTIC qui, selon Grégoire et al. (1996),

renvoie ici à un ensemble de technologies parmi lesquelles figure habituellement l'ordinateur et qui, lorsqu'elles sont combinées ou interconnectées, se caractérisent par leur pouvoir de numériser, de traiter, de rendre accessible (sur un écran ou un autre support) et de transmettre, en principe en quelque lieu que ce soit, une quantité quasi illimitée et très diversifiée de données. En outre, il convient de souligner que celles-ci se présentent de plus en plus fréquemment sous diverses formes: texte, schéma, graphique, image en mouvement, son, etc. (p. 3).

Dieuzeide (1994) cite trois caractéristiques technologiques importantes de l'appellation « Nouvelles » technologies à l'époque et qui ne caractérisaient pas les technologies antérieures. Il s'agit, en fait, de la puissance d'enregistrement et de représentation des informations, la miniaturisation et l'instantanéité, la numérisation et les réseaux avec la fibre optique et les satellites. Mais au fur et à mesure que le temps passe, le terme NTIC a perdu sa valeur et aurait même tendance à disparaître car, le terme « nouveau » devient difficile à appliquer à un domaine dans lequel les produits se transforment et se multiplient sans cesse. Puisqu'on assiste de nos jours à un développement exponentiel des techniques de l'information et de la communication, il est difficile d'établir une différence entre « ancien » et « nouveau ». On peut donc comprendre pourquoi l'expression TIC est plus employée que l'acronyme NTIC.

2.2 Les TIC comme média d'apprentissage

On remarque de nos jours que les TIC se développent continuellement et envahissent plusieurs secteurs : la télémédecine, l'information, le commerce, la bourse, la robotique, l'agriculture, la gestion de multiples bases de données, les usages militaires etc. Étant présentes dans presque tous les domaines de la vie, Basque (2005) présente quatre éléments qui caractérisent les TIC comme étant des médias d'apprentissage : le média comme véhicule de message, le média comme système symbolique, le média comme outil cognitif et enfin le média comme médiateur entre des personnes et des idées. Les TIC sont considérées comme des médias d'apprentissage non seulement parce qu'elles prennent en considération l'ensemble des opérations liées au processus de traitement et de transmission de l'information, mais aussi, parce qu'elles véhiculent des processus cognitifs. En faisant une distinction entre les différentes composantes

d'un média et les combinaisons du contenu et de la forme du message, Rocheleau (1995) souligne que

les médias d'apprentissage sont des produits technologiques de consultation, de production et de gestion de l'apprentissage qui impliquent l'utilisation d'une ou de plusieurs infrastructures, d'un ou de véhicules et d'un ou de supports dans les relations pédagogiques et qui comprennent ou transmettent des messages dans le but de soutenir l'apprentissage (p. 9).

Toutefois, on peut considérer les TIC comme étant des systèmes symboliques. Elles présentent un contenu (tutoriels, multimédias et hypermédias). Par ailleurs, dans la mesure où certains outils TIC (outils de construction de bases de données et de réseaux sémantiques, tableurs, systèmes experts, modéliseurs de systèmes, micromondes, outils de recherche d'information, outils de visualisation, hypermédias, conférence synchrone ou asynchrone, tutoriels, exercices) ont la capacité d'amplifier et de réorganiser la pensée, on peut à cet effet considérer le média comme outil cognitif (Rocheleau, 1995). Depuis quelques temps, le monde éducatif s'intéresse de plus en plus à la fonction de médiation des médias pour bien comprendre le rôle des TIC dans l'apprentissage. Ce qui fait que les technologies devraient jouer le rôle de médiation. Dans ce sens, Legendre (1993) définit les médias didactiques comme des moyens qui servent de truchement dans l'enseignement et interviennent à tous les niveaux de la communication académique. La notion de médiation est largement développée par les socioconstructivistes tout particulièrement Vygotsky. Selon la théorie Vygotskienne, les médias sont des outils socioculturels tout comme le langage ou les normes sociales qui modifient considérablement les opérations de pensée.

Par ailleurs, Un constat pertinent est que plusieurs technologies (phonographie, disque magnétoscope) s'utilisent dans le monde éducatif. Cet enracinement des technologies dans le processus d'enseignement/apprentissage amène Quintin (2011) à considérer les TICE comme étant un ensemble d'outils ou de techniques dont l'objectif est d'assurer ou de rendre facile un apprentissage par le biais de la recherche, l'élaboration, l'application et l'organisation de moyens matériels. Ce qui fait que parfois les trois mots : technologies, outils et technique sont souvent confondus.

Selon Tardif et Presseau (1998), les TICE désignent les TIC qui s'appliquent à l'enseignement/apprentissage et de façon globale à l'amélioration du système éducatif.

L'usage des TIC en éducation fait que de nos jours, elles jouent un rôle incontournable dans l'acquisition des compétences chez les apprenants au niveau universitaire au regard non seulement de la potentialité d'accès aux diverses informations, mais aussi et surtout à l'interaction, à la collaboration et à la communication qu'elles permettent. Dans la même veine, Karsenti et Savoie-Zajc (2000) font remarquer que l'enseignement supérieur évolue à une vitesse accélérée dans un contexte de mutation du rapport au savoir et entre pleinement dans l'univers de l'information numérique, d'Internet et du « *e-learning* ». Comme les TIC dépassent désormais le cadre de transmission d'information, nous souscrivons pleinement au point de vue de Basque (2005) selon lequel les TIC peuvent être des outils cognitifs et de médiation du processus d'apprentissage. Dans la présente étude nous utiliserons parfois à la place des TIC le terme numérique. Le concept numérique évoque :

- un type de support particulier (par exemple, la numération d'une présentation d'un cours magistral) ;
- les ressources disponibles via Internet, souvent créées pour une diffusion sur cet outil (quelles soient pédagogiques, pédagogisées ou authentiques) ;
- les environnements d'apprentissage (les plateformes de formation en ligne, les espaces de dépôt de ressources comme des MOOC, les centres de ressources virtuelles, etc.)⁶

Pour Dubasque, (2019),

le numérique représente toutes les applications qui utilisent un langage binaire qui classe, trie et diffuse des données. Ce terme englobe les interfaces, smartphones, tablettes, ordinateurs, téléviseurs, ainsi que les réseaux qui transportent les données. Il envisage à la fois les outils, les contenus et les usages (n.p).

2.3 Le numérique comme une innovation en éducation ?

Demaizière et Grosbois (2014) se demandent si l'introduction du numérique signifie que l'on innove en matière de pédagogie. Ces auteurs fournissent elles-mêmes une réponse négative à ce questionnement. Selon elles, un nouvel outil participe à la modification de certaines

⁶ CIEKANSKI, M. (2014). *Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique-Évolution des problématiques et diversité des pratiques*, in: *Alsic* Vol. 17 | 2014. <http://alsic.revues.org/2762>.

habitudes sans qu'il y ait rénovation ou révolution pédagogique. Or, selon Otroschi (2013), on entend par innovation l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage à l'aide du numérique. Ainsi les supports CD ou DVD ouvrent des voies nouvelles pour l'enseignement/apprentissage. L'innovation en éducation correspond à ce que Cros (2002) va appeler « du nouveau relatif et contextualisé, (...) un changement à condition qu'il soit volontaire, intentionnel et délibéré, c'est-à-dire qu'il s'inscrive dans une action finalisée, portée par des valeurs et qui se déroule selon un processus plutôt aléatoire » (p. 229). Alors que pour certains auteurs comme Depover (2010), lorsqu'on fait allusion à l'innovation en éducation, « c'est reconnaître implicitement l'idée que les systèmes d'enseignement n'évoluent pas d'une manière constante vers une amélioration générale, mais progressent plutôt par à-coups en tentant d'intégrer de nouvelles idées, de nouvelles pratiques ou de nouveaux outils » (p. 62). C'est pourquoi Proulx (2001) fait remarquer que « les utilisations des objets techniques font partie de la chaîne innovante ; les pratiques des utilisateurs sont partie prenante du processus d'innovation » (p. 61). D'autres chercheurs comme Fichez (2002) considèrent l'innovation comme étant un processus d'appropriation sociale caractérisé par les niveaux micro-individuel, méso-social et macrosociologique. Le niveau micro-individuel renvoie ici aux aspects cognitifs et affectifs. Le niveau méso-social se réfère aux relations entre les acteurs. Le niveau macrosociologique renvoie aux normes, valeurs, structure de l'organisation, etc. Notons toutefois avec Demaizière et Grosbois (2014)

toute innovation éducative doit prendre en compte la trilogie incontournable : institution, dispositif et usages, ces usages étant eux-mêmes à prendre en compte à partir du triangle didactique en reliant les usagers (apprenant et enseignant) et l'objet d'apprentissage : la langue (input et output) (n.p).

En restant dans le cadre de notre étude qui porte sur les pratiques numériques en classe de langue, on voit qu'Otroschi (2013) met l'innovation en perspective avec les études en didactique des langues dont l'objectif est d'

« identifier précisément les questions qui se posent, les difficultés ou les problèmes rencontrés pour mieux comprendre la réalité de l'enseignement d'une langue plutôt qu'à proposer des solutions à appliquer, d'autant plus que ces solutions ne peuvent être que des réponses provisoires à tester en classe dans des contextes spécifiques » (p. 80)

2.4 Profil général des TIC en Afrique du Sud

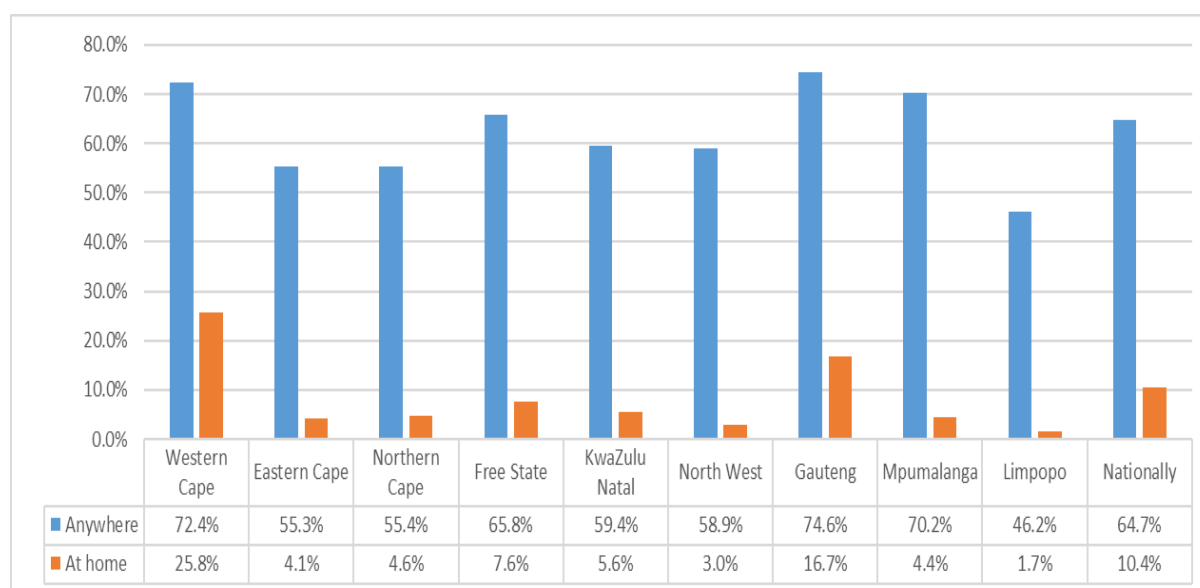
Sur une population sud-africaine estimée à 48 millions en 2002, seulement trois millions de personnes faisaient usage d'Internet ; alors qu'en 2005, sur 100 Sud-Africains, 10,75 avaient accès à Internet (Mdlongwa, 2012). Selon le document *White paper* de 2003 du département de l'éducation, 6,4 % de Sud-Africains avaient accès à et faisaient usage d'Internet, comparé aux Américains où 12,7 avaient accès à et utilisaient Internet. Ces pourcentages nous amènent à dire que le secteur des TIC n'était pas bien développé en Afrique du Sud. Cependant, pour pallier ce manque d'accès et d'usage d'Internet par les Sud-Africains, le gouvernement a mis sur pied plusieurs mesures. C'est ainsi qu'en 2001, une commission comprenant les membres du secteur privé et public et dénommée *Presidential National Commission on Information Society and Development (PNC on ISAD)* avait vu le jour (Mdlongwa, 2012). Cette commission selon cet auteur avait pour objectif de travailler en partenariat avec le gouvernement et de lui fournir des informations sur les défis que présentaient les TIC sur le plan du développement de l'Afrique du Sud et aussi de faire des propositions permettant de relever ces défis pour permettre au pays de se développer en matière de TIC. Dans la même perspective, *The Electronic and Communications Transaction Act*, numéro 25 de 2002 mis sur pied par le département de la communication avait pour objectif de s'occuper de toutes les activités relevant du domaine des TIC en Afrique du Sud et de développer les TIC surtout dans le secteur éducatif. De plus, un bon nombre d'initiatives sur le plan législatif ont été mis sur pied par les différents gouvernements départementaux pour apporter de l'appui à l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage (Mdlongwa, 2012).

D'autre part, du 19 au 20 avril 2012, le gouvernement sud-africain à travers le département de l'éducation a organisé un colloque national sur la politique des TIC afin d'évaluer les différentes politiques des TIC adoptées depuis le changement de régime en 1994. Dans le même ordre d'idées, en juin 2012, le département de l'éducation a organisé un séminaire sur les TIC au Cap. Les participants à ce séminaire venus de l'Afrique et du reste du monde étaient composés des différentes parties prenantes dans le monde des affaires, du travail, du milieu universitaire et de la société civile. L'organisation de ce séminaire constituait, selon Mdlongwa (2012), un atout majeur pour l'Afrique du Sud de relever les défis que nous avons mentionnés *supra*.

De plus, du 30 au 31 octobre 2014, un séminaire d'identification de nouvelles opportunités de coopération en recherche, développement et innovation dans le domaine des TIC s'est tenu au

CSIR⁷ Meraka Institute à l'initiative du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Afrique du Sud et du ministère des Sciences sud-africain⁸. Ce séminaire avait réuni plus de 50 participants venant des instituts de recherche, des universités, de l'industrie et des gouvernements français et sud-africain.

On constate par ailleurs qu'avec le temps, les mesures listées plus haut ont porté leurs fruits puisque le document *The State of ICT Sector Report of South Africa* de mars 2020 indique qu'en 2018 au niveau national, la proportion des ménages utilisant un téléphone cellulaire était passée de 85,5 % en 2015 à 89,5 % en 2018. Ce même document mentionne également que la proportion de ménages ayant accès à Internet en 2018 était de 64,7 %. En termes de définition d'accès, le document souligne que cela signifie qu'au moins un membre d'un foyer peut accéder à Internet soit à son domicile, lieu de travail, lieu d'études ou cybercafé. Malgré ce fort pourcentage d'accès à Internet sur le plan national, on note une certaine disparité d'accès par province comme le montre clairement le graphique ci-dessous :



9

Figure 1 : pourcentage de ménages ayant accès à Internet à la maison, ou dont au moins un membre a accès ou utilise Internet par province en 2018

⁷ Le Conseil Scientifique et de la Recherche Industrielle a été établi par l'arrêté numéro 46 de 1988 avec pour objectif d'entreprendre les recherches et le développement socio-économique.

⁸ [http:// :www.ambafrance-rsa.org](http://www.ambafrance-rsa.org).

⁹ The State of the ICT Sector Report of South Africa (2020). Page 13.

On constate que la province du Gauteng vient en tête en termes d'accès avec un pourcentage de 74,6 % suivi de très près par la province du Cap Occidentale avec 72,4 % et que la province du Limpopo vient en dernière position avec moins de 50 %. La fracture numérique est donc visible par province. Signalons que les étudiants sur lesquels portent notre étude se trouvent dans la province du Cap Occidentale qui vient en deuxième position.

Par ailleurs, le document *The State of the ICT Sector Report* de 2022 indique qu'en 2020 au niveau national, la proportion de ménages utilisant un téléphone cellulaire comme moyen de communication était passée de 87,8 % en 2019 à 89,40 % soit une augmentation de 1,6 points. Ce même document indique qu'en 2020, la proportion de ménages au niveau national ayant accès à Internet en 2020 était de 74,1 %. Le document va plus loin pour souligner que ce fort pourcentage est dû au fait qu'au moins un membre du ménage avait accès à Internet via des appareils mobiles et des téléphones portables. Au niveau des provinces le document pointe une certaine fracture d'accès à Internet comme le montre le graphique ci-dessous :

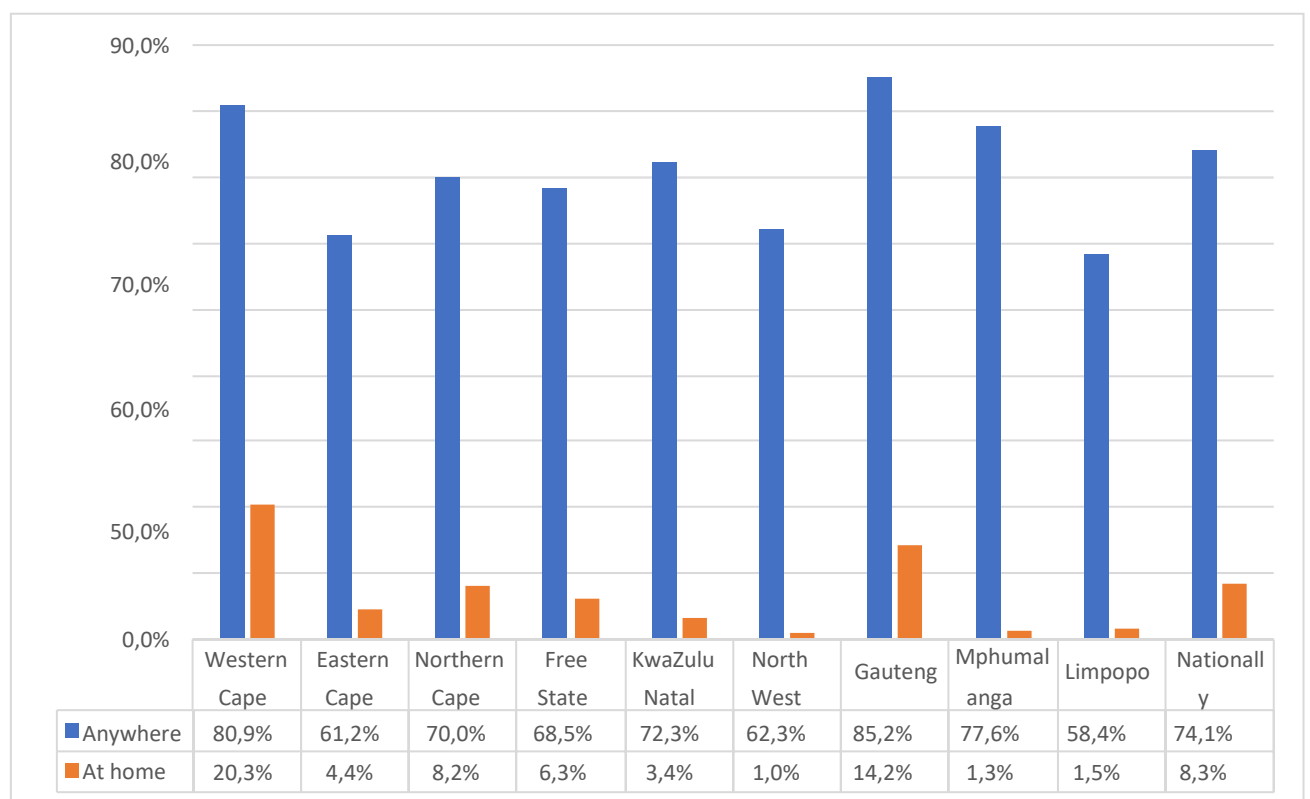


Figure 2 : pourcentage de ménages ayant accès à Internet à la maison, ou dont au moins un membre à accès ou utilise Internet par province en 2020

¹⁰ The State of the ICT Sector Report of South Africa (2022).

Comme en 2018, la province du Gauteng vient en tête mais avec un pourcentage un peu plus élevé de 85,2 % et avec un écart un peu plus considérable sur la province du Cap Occidentale qui obtient 80,9 %. Tout comme en 2018, la province du Limpopo vient en dernière position mais avec cette fois-ci un pourcentage de plus de 50 %.

2.4.1 Politique nationale des TIC dans l'éducation en Afrique du Sud

Les disparités éducationnelles se sont longtemps manifestées sur le plan racial à cause de la politique économique et sociale de la période d'apartheid. Il incombait donc au nouveau gouvernement de redresser les groupes marginalisés et de transformer la société (Jaffer et al., 2007). À ce titre, le nouveau gouvernement postapartheid a attribué un rôle capital aux TIC dans la réorganisation de l'appareil administratif et plus particulièrement dans la construction d'un nouvel État. En 2001, le deuxième président post apartheid sud-africain dans son discours soulignait l'importance des TIC pour le développement social et économique en ces termes : « *We must continue the fight for liberation against poverty, against underdevelopment, against marginalisation* » ajoutant que : « *... information and communication technology ... is a critically important tool in that struggle* »¹¹.

Le processus de reconstruction et de développement de l'enseignement supérieur font largement partie de la nouvelle politique de démocratisation, de développement, de reconstruction économique et de redistribution sociale (Czerniewicz et al., 2006). Le gouvernement a clairement fait savoir que son objectif est de mettre sur pied un enseignement supérieur équitable pour tous ceux qui étaient désavantagés (Jaffer et al., 2007). C'est dans ce nouveau contexte que les TIC font leur apparition. Le nouveau gouvernement sud-africain a ainsi identifié l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage comme une priorité. À l'occasion du sommet « *African Education Summit* » en 2011 organisé par la société « *African Brains* », dans son discours, le Professeur Hlengiwe Mkhize, Vice-Ministre du Département d'Éducation et de Formation Supérieure en Afrique du Sud a annoncé la politique et le plan du gouvernement sud-africain vis-à-vis des TIC et l'éducation :

¹¹ Department of Education (2003). Draft White Paper on e-Education. Transforming Learning and Teaching Through ICT. Page 9.

*Every South African manager, teacher, and learner in the Basic and Further Education and Training bands will be ICT capable, that is, use ICTs confidently and creatively to help develop the skills and knowledge they need as lifelong learners to achieve personal goals and to be full participants in the global community*¹².

On comprend donc que le gouvernement sud-africain se penche dans sa nouvelle politique sur la formation des dirigeants, des éducateurs à l'aide des TIC. Dans le même ordre d'idées, l'ancien ministre de l'éducation nationale le Professeur S.M.E Bhengu, soulignait le besoin de restructurer un secteur d'enseignement supérieur compétitif au plan global, en se basant sur l'avancement technologique et l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur « *Higher education has to be internally restructured to face the challenge of globalisation, in particular [...] successfully policy must restructure the higher education system and its institutions to meet the needs of increasingly technologically-oriented economy* »¹³.

Le rôle des TIC dans l'éducation en général et plus particulièrement dans l'enseignement supérieur est clairement mentionné dans les documents de la politique institutionnelle et nationale sud-africaine tels que *The National Research and Technology Foresight ICT Report* de 2000, *The National Plan for Higher Education* de 2001, *The National Research and Development Strategy* de 2002 et le *White paper on e-Education* de 2003. Ces documents stipulent clairement que l'usage des TIC augmente non seulement la valeur de l'éducation, mais aussi, améliore la qualité de l'enseignement/apprentissage, encourage l'innovation et contribue à la transformation. Bien avant, en 1997, le document *White paper 3* présentait le rôle crucial de la révolution des TIC dans la globalisation. Même son de cloche du côté du document *White paper 3* de 1999 qui voit les TIC comme élément essentiel pour le développement de l'économie, de la société sud-africaine et l'amélioration de l'apprentissage « *as economy move from the industrial paradigm, ICT will have a growing impact on the learning and development of individuals and organization... Focus is needed on need-driven, ICT facilitated, virtual learning...* »¹⁴. Dans le même sillage, en 2001, le ministère de

¹² Department of Education (2004). White Paper on e-Education. Transforming Learning and Teaching Through Information and Communication Technology. Page 15.

¹³ Council on Higher Education SA (1997). White Paper 3- A Programme for Higher Education Transformation. Page 9-10.

¹⁴ Department of Education (1999). White Paper 3 on e-Education. Transforming Learning and Teaching Through Information and Communication Technology. Page 49.

l'éducation national dans le document *National Plan for Higher Education* présentait l'importance des TIC dans le processus politique, social et économique. Le document *University of Pretoria Strategy Plan : Inspiring the Innovation Generation* de 2002-2005 quant à lui notait le rôle central que les établissements d'enseignement supérieur devraient jouer dans l'exploitation des ressources technologiques pour faciliter l'enseignement/apprentissage. Les étudiants sont ainsi appelés à exploiter les TIC, ce qui contribuera à développer leurs capacités intellectuelles. Le document *The National Research and Development Strategy* de 2002 accorde une grande importance aux TIC non seulement pour le développement de l'économie et de la construction de la société sud-africaine, mais aussi pour le développement de l'éducation

*we have to ensure that as many of our people as possible master modern technologies and integrate them in their social activities, including education, delivery of services and economic activities. This relates in particular to communication and information technology (...). We have to devote the necessary resources to scientific and technological research and development (...)*¹⁵.

The Strategy for Information and Communication Technology in Education du département de l'éducation et de la communication mentionne pour sa part le rôle que l'enseignement supérieur devrait jouer pour équiper les enseignants technologiquement dans leurs salles de classe : « *there is a need to ensure that the new generation of teachers from higher educational institution with an understanding of how to incorporate and use ICT in their higher education experience would take place in a congruent environment* »¹⁶.

On comprend donc que les enseignants doivent faire usage des TIC dans leurs pratiques de classe afin de produire une meilleure éducation qui permettra aux étudiants d'être des citoyens responsables dans la vie.

En général, notons avec Lundall et Howell (2000) que, dans la plupart des cas, la politique nationale des TIC s'est focalisée sur deux axes principaux : premièrement, il y a eu un effort pour augmenter les infrastructures TIC. Deuxièmement, la politique nationale s'est appesantie

¹⁵ South Africa National Research and Development Strategy, August 2002. Page 3.

¹⁶ Strategy for Information and Communication Technology in Education, Department of Education and Department of Communications, November 2001. Page 25.

à établir un cadre régulateur et le mécanisme pour propager les TIC en Afrique du Sud à travers l'établissement du *South African Telecommunications Regulatory Authority*.

2.4.2 Profil des TIC dans les établissements scolaires en Afrique du Sud

Bien que notre étude porte sur le supérieur, il est tout de même important pour nous d'évoquer le secteur scolaire pour connaître le *background* possible des étudiants. Les TIC ont été introduites pour la première fois dans les établissements scolaires sud-africains au cours des années 80 (Mdlongwa, 2012). Selon ce chercheur, cette introduction s'est faite principalement dans les écoles privées et quelques établissements publics de haut niveau. Initialement, ajoute Mdlongwa (2012), les ordinateurs étaient utilisés surtout par l'administration pour enregistrer les notes des élèves, produire des emplois de temps et des bulletins de notes d'examens et ce n'est qu'au fil de temps que l'usage des TIC a changé. On peut donc comprendre que l'introduction des TIC ne visait pas l'amélioration des pratiques d'enseignement/apprentissage.

Selon les statistiques publiées par *Communication technologies in South African Secondary School. Cape Town : HSRC*, on dénombrait en 2011 en Afrique du Sud 2311 écoles avec un ou plusieurs ordinateurs et, selon certaines estimations, sur 28000 écoles, 10 % ont un ordinateur ou plus. Par ailleurs, malgré les statistiques publiées par le département de l'éducation qui montraient que le nombre d'écoles possédant des ordinateurs pour l'enseignement/apprentissage était passé de 12,3 % en 1999 à 26,5 % en 2002, 19000 écoles demeuraient toujours sans ordinateur (Mdlongwa, 2012). Le tableau ci-dessous montre la répartition des ordinateurs dans les écoles sud-africaines par province en 2003

Provinces	Écoles possédant des ordinateurs	Écoles utilisant des ordinateurs pour l'enseignement/apprentissage
Cap Oriental	8,8 %	4,5 %
État Libre	25,5 %	12,6 %

Gauteng	88,5 %	45,4 %
KwaZulu-Natal	16,6 %	10,4 %
Mpumalanga	22,9 %	12,4 %
Cap-Nord	76,3 %	43,3 %
Limpopo	13,3 %	4,9 %
Nord- Ouest	30,5 %	22,9 %
Cap Occidental	82,4 %	56,9 %
National	39,2 %	26,8 %

Tableau 1 : taux d'équipement et d'utilisation des ordinateurs dans les écoles sud-africaines en 2003¹⁷

À la lecture du tableau qui précède, on constate qu'il existait des disparités considérables entre les écoles sud-africaines quant à l'intégration des TIC. On note aussi que la province du Cap Oriental souffrait sérieusement du manque d'intégration des TIC dans les établissements scolaires comparée aux provinces du Gauteng, Cap-Nord et Cap Occidental qui possédaient un taux élevé d'intégration des TIC dans les écoles.

On constate par ailleurs qu'en 2005, le nombre d'ordinateurs dans les écoles sud-africaines s'est accru de manière considérable comme nous le montre le tableau ci-dessous.

¹⁷ Department of Education (2003). White Paper on e-Education. Transforming Learning and Teaching through Information and Communication Technologies. Pretoria : Department of Education. Page 12-13.

Provinces	Nombre total d'écoles	Écoles possédant des ordinateurs	Écoles utilisant les ordinateurs pour l'enseignement/ apprentissage
Cap Oriental	6239	23,0 %	7,8 %
État Libre	1842	77,3 %	25,9 %
Gauteng	1897	94,5 %	78,8 %
KwaZulu-Natal	5653	43,6 %	12,0 %
Mpumalanga	1863	52,9 %	16,3 %
Cap-Nord	422	91,0 %	60,4 %
Limpopo	4187	41,8 %	8,7 %
Nord-Ouest	2025	67,6 %	8,7 %
Cap Occidental	1454	97,0 %	29,7 %
National	25582	50,9 %	22,6 %

Tableau 2 : taux d'équipement et d'utilisation des ordinateurs dans les écoles sud-africaines en 2005. Sources : Isaac (2007)

Les statistiques contenues dans le tableau ci-dessus nous amènent à dire qu'il existait une extrême fracture numérique entre les établissements scolaires sud-africains. Les provinces du Gauteng, Cap Occidental et Cap-Nord possédaient un nombre plus élevé d'ordinateurs que les écoles du Cap oriental, Limpopo et KwaZulu-Natal. Les écoles dans les provinces de Mpumalanga, Nord-Ouest et État Libre occupaient une position intermédiaire.

Les recherches signalent plusieurs difficultés quant à l'intégration des TIC dans les établissements scolaires sud-africains. Mdlongwa (2012) évoque le manque de moyens financiers de la part du gouvernement pour pouvoir acheter les ordinateurs et le manque de

construction des infrastructures du domaine des TIC dans tous les départements d'éducation provinciale.

Outre ce que nous venons de mentionner plus haut, c'est le manque de volonté de la part du gouvernement d'investir dans les TIC dans le domaine de l'éducation car, Mdlongwa (2012) nous fait savoir que le gouvernement ne valorise pas l'intégration des TIC dans les écoles contrairement à d'autres secteurs tels que l'eau, l'électricité et la santé. Ce qui fait que les écoles sud-africaines ne se développent pas en matière des TIC.

Selon Mdlongwa (2012), les statistiques d'utilisation des TIC dans les écoles sud-africaines sont difficilement mises à jour. Ce qui fait que les chercheurs s'appuient uniquement sur les informations disponibles depuis 5 ou 6 ans. Le département de l'éducation mentionne pour sa part qu'il éprouve beaucoup de difficultés pour recenser les statistiques du profil des TIC dans les écoles sud-africaines. Raison pour laquelle nous avons présenté dans les deux tableaux précédents les statistiques qui datent de 2003 et 2005.

Lundall et Howell (2000) évoquent le manque de formation de la part des enseignants qui constitue une barrière à l'intégration des TIC dans les pratiques d'enseignement/apprentissage.

2.4.3 Politique des TIC dans les universités sud-africaines

Dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage en général et des langues en particulier, plusieurs institutions universitaires sud-africaines ont adopté une politique pour l'intégration des TIC en leur sein. Bien que nous interrogeons seulement les étudiants de l'université de Stellenbosch, il est tout de même important de se pencher sur la politique des TIC dans les différentes universités sud-africaine pour mieux comprendre le degré d'implantation d'infrastructure numérique dans cette partie du continent africain.

Selon Czerniewicz et al. (2006), l'Université de Stellenbosch possède un campus numérique et une politique générale des TIC. Selon toujours cet auteur, dans cette université, les TIC amélioreront la qualité de l'enseignement, des recherches et des services communautaires. Le département de français abrite un laboratoire de langues qui permet aux étudiants de travailler en petits groupes lors du suivi des cours (Everson, 2008). Notons aussi que les étudiants de première année suivent des cours d'informatique sur WebCT.

À l'Université de Pretoria, la politique d'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage est clairement mentionnée dans le document *Telematic Learning and Education Innovation Strategic Plan* de septembre 2002. Selon ce document, les TIC doivent être totalement intégrées dans l'éducation pour produire une meilleure qualité d'enseignement/apprentissage et aussi former des hommes compétents, capables d'être des leaders. Il existe dans cette université un Département pour l'Innovation de l'Éducation qui encourage l'usage des technologies incluant le multimédia basé sur les CD Roms qui apportent des ressources électroniques aux étudiants qui éprouvent des difficultés à accéder à Internet.

La politique en éducation adoptée par l'Université du Cap en 2003 propose des approches à l'utilisation des nouvelles technologies, encourage l'usage des TIC et établit le lien entre ces derniers et leur usage en pédagogie Czerniewicz et al. (2006). C'est ainsi qu'en 1999 la fondation Melon a établi à l'Université du Cap le Groupe d'Éducation Multimédia (*Multimedia Education Group*) dans l'optique d'encourager les recherches et l'enseignement/apprentissage interactif à travers les TIC (Moll et al., 2007). En 2005, le Groupe d'Éducation Multimédia (*Multimedia Education Group*) devint le Centre pour l'Éducation Technologique (*Centre for Education Technology*) avec pour but d'encourager et de s'occuper du développement du *e-learning* dans toute l'université. Le Centre pour l'Éducation Technologique va se lancer dans un travail immense puisqu'en partenariat avec les éducateurs, il va développer les programmes, les environnements propices à l'enseignement à distance, aux performances des enseignants à l'usage des TIC non seulement pour apprendre et enseigner, mais aussi, pour mener des recherches (Czerniewicz et al., 2006). Dans la section de français de l'école de langues et de littératures de cette université, les étudiants se retrouvent régulièrement dans le laboratoire de langue sur la plateforme *Vula* pour un apprentissage en autonomie et parfois pour un suivi des enseignements. Les outils technologiques tels que le blog, le forum, le wiki permettent aux étudiants d'interagir entre eux.

L'Université de technologie Tshwane possède un programme focalisé sur l'enseignement/apprentissage et les technologies. Ce programme encourage les enseignants à s'y inscrire pour une période de 12 mois pour enfin bien tenir les étudiants venant de divers horizons (Czerniewicz et al., 2006).

Quant à l'Université du Cap Occidentale, elle a adopté en 2002 un programme du *e-learning* appelé « *Intergrated Information Strategy* ». Ce programme forme des étudiants capables d'utiliser les technologies pour mener les recherches, comprendre, appliquer, analyser,

synthétiser, évaluer et rapporter des informations provenant de diverses sources (Czerniewicz et al., 2006). De même, le projet « *e-learning Division* » mis sur pied en mai 2005 permet aux enseignants et étudiants de comprendre l'importance des TIC dans les pratiques pédagogiques et aussi de renforcer leurs enseignements/apprentissages en présentiel. L'équipe du « *e-learning Division* » offre aux enseignants des formations et les encourage de faire usage des TIC dans l'enseignement/apprentissage (Moll et al., 2007). L'objectif général des TIC dans cette université est d'apporter un appui aux valeurs de l'éducation en rendant efficace sa participation aux bourses académiques et de former les chercheurs de renom.

La politique d'usage des TIC à l'Université du Kwazulu-Natal incorporée selon Czerniewicz et al. (2006) dans le document *Strategic Initiative Policy* de 2000 souligne une meilleure qualité de l'enseignement/apprentissage avec les TIC. Ce document encourage surtout l'apprentissage à distance à l'aide des TIC. La section de français de cette université possède un laboratoire de langue et un centre de ressources. Ils servent, selon Everson (2008), à un apprentissage en autonomie.

L'Université de Johannesburg possède une politique qui guide l'usage des ressources électroniques. Elle a adopté plusieurs stratégies d'enseignement/apprentissage « médié » par l'ordinateur en l'occurrence le constructiviste et l'interactionniste. Les programmes du *e-learning* de cette université basés sur le WebCT permettent de faire face aux classes de grands groupes. Les étudiants ont à leur disposition des CD Roms et ont accès aux cours sur Powerpoint et quiz à travers le WebCT. La section de français tout comme celle de l'Université du Kwazulu-Natal mentionnée plus haut abrite un laboratoire de langue et un centre de ressources ; mais la seule différence est qu'ici, la participation au laboratoire de langue par les étudiants est obligatoire et supervisée (Everson, 2008). Les étudiants de première année de FLE apprennent les cours informatiques sur le WebCT.

Il n'est pas superflu de signaler que d'autres universités n'ont pas adopté de politique des TIC mais ont inclus l'usage de ces dernières dans l'enseignement/apprentissage. Ainsi, les travaux en groupe, les interactions, les évaluations et les enseignements à distance se font à l'aide des TIC. C'est le cas par exemple de l'Université du Nord-Ouest qui a mis sur pied en 1996 le Système d'Apprentissage Télématique (*Telematic Learning System*) pour favoriser l'apprentissage en ligne au niveau supérieur. Beaucoup de programmes de l'Université du Nord-Ouest sont dispensés en ligne et on fait usage de CD Roms et des ressources téléchargeables. Les tests sont soumis électroniquement, les étudiants participent aux groupes

de discussion en ligne et les examens oraux se font sur visioconférence (Moll et al., 2007). Les autorités de l'Université du Nord-Ouest estiment que l'apprentissage en ligne rend la qualité des cours meilleure et permet à ceux qui sont hors du Nord-Ouest d'avoir facilement accès (Moll et al., 2007). Dans la section de français, le FLE est enseigné pendant une période de 5 heures par semaine dans le laboratoire de langue, dans la salle de télévision et dans l'espace multimédia (Everson, 2008). La section de français de l'Université Rhodes abrite un laboratoire de langue et un centre de ressources pour un apprentissage en autonomie.

L'Université d'Afrique du Sud qui comporte selon Moll et al. (2007), 250 000 étudiants éparpillés partout dans le monde, est une institution douée pour l'enseignement à distance. Cette institution a relevé un très grand défi en implantant un apprentissage basé sur le *e-learning* ; ce qui fait que les étudiants possèdent beaucoup de compétences dans le domaine des TIC et ont accès aux infrastructures TIC dans tous les niveaux (Moll et al., 2007). Le système du *e-learning* comprend un environnement Web qui apporte toutes les informations concernant les programmes et les cours et un environnement sécurisé qui donne l'accès aux enseignants et aux étudiants. *MyUnisa* quant à lui, est un environnement d'apprentissage qui permet aux enseignants et apprenants d'avoir accès aux ressources académiques, de communiquer à travers les emails et les forums (Moll et al., 2007). Selon ces auteurs, la possibilité offerte par l'Université d'Afrique du Sud d'apprendre en ligne a engendré la collaboration avec le reste du continent africain et a rendu aussi riche les programmes de cette université. Ce qui fait que les enseignants sont appelés à acquérir non seulement de véritables compétences technologiques, mais aussi, à renouveler leurs pratiques pédagogiques. L'apprentissage en ligne mis sur pied par l'Université d'Afrique du Sud et l'engagement des enseignants dans les cours basés sur les technologies a suscité beaucoup de discussions quant au rôle des enseignants dans l'enseignement et les défis que présentent les ressources d'apprentissage en ligne aux étudiants qui possèdent des styles d'apprentissage différents (Moll et al., 2007).

L'Université de l'État Libre propose des enseignements en ligne dans certaines facultés. Cependant, certains problèmes concernant le manque de formation de la part de certains enseignants pour enseigner en ligne sont soulevés (Moll et al., 2007). Les étudiants de première année font usage du WebCT pour construire ensemble leurs apprentissages. Les cours en ligne, les quiz, les tests et les discussions en ligne sont utilisés pour remplacer l'enseignement traditionnel. Les enseignants ont la possibilité de soumettre eux-mêmes leurs ressources pédagogiques dans le WebCT ou se faire aider par la division du *e-learning*.

Les TIC sont utilisés à l'Université Witwatersrand comme complément aux interactions face-à-face (Moll et al., 2007). Bien que l'usage de l'ordinateur dans l'apprentissage ne soit pas assez promu, l'université met tout de même à la disposition des étudiants un environnement TIC très riche avec notamment les laboratoires d'ordinateurs et l'accès à Internet, aux ressources de la bibliothèque en ligne et aux logiciels pertinents. Certaines résidences sont d'ailleurs dotées des ordinateurs. Le WebCT est disponible à l'université et est utilisé comme complément à certains cours. L'usage du *e-learning* se fait sous l'initiative individuelle des enseignants pour résoudre certains problèmes résultant de l'enseignement. Dans le département de français de cette université, les modules de première année sont dispensés à l'aide des TIC.

Le modèle du *e-learning* adopté par l'Université de Witwatersrand semble être selon Moll et al. (2007) le point de départ pour le développement des infrastructures des TIC pour l'enseignement/apprentissage dans les universités sud-africaines. C'est ainsi que certaines universités où le français n'est pas enseigné telles que l'Université de Limpopo, l'Université centrale de technologie, l'Université du Zululand, l'Université de technologie Vaal et l'Université de Fort Hare ont commencé à intégrer les TIC dans l'enseignement/apprentissage en fournissant de bonnes infrastructures TIC et en encourageant les enseignants à l'usage des technologies (Moll et al., 2007).

2.4.4 Un programme de formation des enseignants : Intel® Teach to the Future

Intel® Teach to the Future est un programme international qui a vu le jour en 2000 avec pour objectif d'aider les enseignants à intégrer les TIC dans les salles de classe pour stimuler l'apprentissage (Wilson-Strydom et al., 2005). Ce programme, mis sur pied aux Etats-Unis, a été implanté en Afrique du Sud en 2003 avec pour finalité de former les enseignants à intégrer les TIC dans leurs pratiques pédagogiques et de réviser les programmes pour permettre aux apprenants de s'intéresser mieux à l'apprentissage. Selon Wilson-Strydom et al. (2005) ce programme qui se focalise essentiellement sur l'intégration effective des TIC dans les programmes scolaires à travers les projets à l'apprentissage, est constitué de 10 modules de 4 heures chacun. L'accent est mis sur l'apprentissage et l'usage par les enseignants de leurs propres unités d'enseignement pour travailler tous les projets de leur choix. L'objectif majeur d'*Intel® Teach to the Future* est d'explorer les moyens par lesquels les enseignants et les apprenants peuvent utiliser les TIC pour faire avancer l'apprentissage ; ce qui amène les enseignants à acquérir de véritables compétences dans le domaine des TIC leur permettant de

dispenser leurs enseignements. Placé sous la haute responsabilité de l'ordre des enseignants sud-africains, ce programme est supporté par le département de l'éducation. En octobre 2004, un nombre total de 1078 enseignants sud-africains avait déjà terminé leur formation *Intel ® Teach to the future* (Wilson-Strydom et al., 2005).

2.4.5 Utilisation des TIC dans l'apprentissage à l'université en Afrique du Sud

Le document *White Paper on e-Education* de 2003 déclarent que l'utilisation des TIC augmente la valeur à l'éducation et améliore l'apprentissage. Dans la même perspective, Shava (2022) considère les TIC comme un instrument qui permet aux apprenants d'accroître leur désir d'acquérir des connaissances approfondies et d'améliorer leur processus d'apprentissage plus que ce que leurs enseignants pourraient offrir. Nous recensons ci-dessus quelques recherches sur les usages du numérique dans les universités sud-africaines.

Kilfoil (2015) démontre à travers certaines études comment les étudiants de l'université du Cap utilisent Facebook pour communiquer entre eux ainsi qu'avec leur enseignant. Il met en exergue la manière dont les étudiants de l'université d'Afrique du Sud (UNISA) font usage de Mxit, un chat mobile sud-africain, pour interagir entre eux ; et comment les étudiants de l'Université technologique du Cap utilisent Facebook comme outil cognitif pour médiatiser l'apprentissage en studio. Kilfoil (2015) à travers ces quelques exemples démontre ainsi que des pratiques de connaissances situées peuvent être atteintes lorsque le numérique avec lequel les étudiants sont familiers est utilisé pour des tâches qui impliquent la communication, l'expression et l'action dans le contexte universitaire.

Déjà bien avant Kilfoil (2015), Czerniewicz et Brown (2005), relevaient que les pratiques numériques des étudiants visent quatre objectifs: la découverte, le dialogue, la pratique et la création. Shava (2022) y ajoute l'autonomie et la compétence. Dans beaucoup de cas, l'ordinateur est utilisé pour accéder aux informations et pour faire des quiz. Ces deux auteurs concluent leurs travaux en soulignant que le numérique est réellement utilisé dans le cadre de l'apprentissage au niveau supérieur en Afrique du Sud. De leur côté, Park et Van der Merwe (2009) soulignent que les enseignants de l'Université de Stellenbosch fournissent aux étudiants une assistance et un suivi continus via une interaction basée sur le Web, par exemple, évaluation en ligne, outil de suivi en ligne, wikis et blogs.

D'autres études comme celle de Bagarukayo et Kalema (2015) font savoir que les étudiants des universités sud-africaines valorisent le contact avec leurs enseignants et pairs à travers le média électronique. L'apprentissage se fait essentiellement à l'aide des outils du Web 2.0 à savoir Facebook, Wikis, Delicious, Podcasts, et YouTube. Les outils collaboratifs et interactifs, en l'occurrence des réseaux sociaux (Twitter, Facebook, Flickr, Myspace et Friendster), permettent aux étudiants de développer leurs compétences en littératie. Ces études montrent que les étudiants apprécient l'utilisation des technologies éducatives parce qu'elles augmentent la motivation et l'intérêt d'apprendre. Bagarukayo et Kalema (2015) insistent sur le fait que les étudiants de l'Université du Cap sont plus engagés avec Facebook par rapport à leur plateforme d'apprentissage « Vula » et qu'une enseignante de cette institution a déclaré qu'il est plus facile pour elle de « parler » aux étudiants sur Facebook qu'en présentiel.

En fin de compte, nous pouvons dire que les études portent sur les étudiants en général, le public spécifique que nous avons étudié n'ayant pas été abordé.

Conclusion

Dans cette partie nous avons décrit la situation de la langue française afin de mieux saisir les enjeux de notre étude. Nous avons montré que les premières traces du français en Afrique du Sud remontent au 17^e siècle avec l'arrivée des Huguenots en provenance de la Hollande. Au fil du temps les Huguenots ayant été assimilés, le français a disparu progressivement. Bien que les recherches ne nous disent pas quand le français a été réintroduit dans le pays, on note cependant que pendant le régime ségrégationniste racial, l'enseignement du français était effectif dans certaines universités élitistes. Nous avons vu que de nos jours, dans ce pays polyglotte, plusieurs organismes s'activent à promouvoir l'enseignement du français. Ainsi, le français est enseigné dans plusieurs institutions telles que les Alliances françaises, les écoles primaires et secondaires, ainsi que les universités. Nous pouvons dire que la politique de promotion du français en Afrique du Sud est plutôt prometteuse. Par ailleurs, ce travail nous a permis de mettre en lumière les caractéristiques des TIC, mais également l'intérêt qu'accorde le gouvernement sud-africain depuis la fin de l'apartheid à la promotion des TIC dans l'enseignement/apprentissage. Cela se fait à travers l'initiative de plusieurs organismes mis sur pied. Bien que les statistiques sur les TIC soient difficilement mises à jour en Afrique du Sud, on note tout de même à travers certaines recherches que ce pays a beaucoup progressé dans l'acquisition des infrastructures TIC. Raison pour laquelle plusieurs universités sont

puissamment dotées d'infrastructures TIC et que les enseignants, ainsi que les étudiants les exploitent quotidiennement pendant l'enseignement/apprentissage.

DEUXIÈME PARTIE

CADRE THÉORIQUE

Nous avons présenté dans la première partie de notre étude l'historique du français et la politique des TIC en Afrique du Sud. Cette analyse contextuelle nous a permis de bien comprendre un grand nombre d'informations relatives à l'enseignement/apprentissage du français ainsi que la place qu'occupe le numérique dans l'éducation en Afrique du Sud. Cette approche du contexte sociétal sud-africain nous a donné un aperçu de la réalité de l'apprentissage du français et de l'usage du numérique dans le niveau supérieur en Afrique du Sud.

La présente partie est consacrée au cadre théorique. Nous commençons par présenter les notions clés de notre recherche. Nous évoquons par la suite de manière très brève la sociologie des usages puisqu'elle étudie l'approche de la diffusion qui fait partie de notre étude. Nous nous focalisons aussi sur l'approche des représentations sociales. Nous terminons cette partie par le nœud de notre recherche qui est la didactique des langues.

Chapitre 3 Définition des notions

Cinq concepts nous apparaissent essentiels dans cette étude : usage, utilisation, pratique, appropriation, représentations sociales. Il nous semble donc primordial d'apporter un éclairage sur leur sens d'utilisation et de préciser ceux que nous avons retenus et avec quelle acception.

3.1 Usage

Selon Hussenot (2006), la notion d'usage est embarrassante pour les chercheurs parce qu'une certaine ambiguïté la caractérise. Ce point de vue est soutenu par Andonova (2004) qui écrit que la notion d'usage engendre un flou conceptuel puisque les chercheurs abordent cette problématique dans leurs travaux en l'employant chacun à leur façon et sans apporter une définition précise. Ainsi, Millerand souligne que cette notion est utilisée pour se référer à l'appropriation, l'emploi, l'utilisation ou encore à la pratique. C'est par rapport au flou et les clivages qui caractérisent ce concept que Chambat (1994) pense que cette notion « est destinée à être employée pour repérer, décrire et analyser des comportements et des représentations relatives à un ensemble flou » (p. 250).

Cependant, on note dans la littérature sociologique que la notion d'usage est utilisée pour décrire les facteurs psychosociologiques ou cognitifs. Dans cette perspective, l'individu se retrouve face-à-face à l'objet technique et le manipule « *Human-computer Interaction-HCI* »

(Proulx, 2015: 5). Autrement dit, l'individu manipule l'objet technique pour réaliser ses travaux. C'est pourquoi Chaudiron et Ihadjadene (2010) considèrent l'usage « comme l'expression d'un processus constitué d'interactions complexes mettant en relation un individu et un dispositif qui peut être, ou non, un artefact technique » (p. 4). L'usage relève ainsi de l'activité humaine. Pour Proulx (1994), parler d'usage c'est se focaliser sur l'homme en s'inscrivant dans une perspective sociologique traditionnelle. Il ajoutera plus tard,

quand on choisit d'employer [...] l'expression "usage" pour décrire la relation de l'agent humain à la technologie, c'est que l'on cherche à prendre en compte le cadre social plus large qui englobe les interactions entre les humains et les machines. C'est une perspective davantage sociologique. L'on postule ici que lorsque l'agent humain interagit avec un ordinateur, il est en même temps porteur d'une histoire personnelle et sociale (biographie) ; l'agent humain inscrit donc son action dans une situation sociale donnée (marquée par l'appartenance à une communauté culturelle particulière, à une catégorie d'âge, à un genre, à une strate socio-professionnelle spécifique, etc.) (Proulx, 2002: 1).

Ce qui nous semble primordial ici, c'est le caractère social que revêt l'usage. Ce dernier s'analyse selon Jouët (2000) comme un construit social, il ne se réduit pas aux seules formes que la technique prescrit. Cet auteur soutient que les processus d'intermédiations vont conférer à l'usage son caractère social au lieu des prescriptions d'utilisation :

la construction de l'usage ne se réduit (...) pas aux seules formes d'utilisation prescrites par la technique (...), mais s'étend aux multiples processus d'intermédiations qui se jouent pour lui donner sa qualité d'usage social. L'usage comme construit social est abordé à partir de plusieurs entrées qui peuvent se décliner (...) selon les axes suivants : la généalogie des usages, le processus d'appropriation, l'élaboration du lien social, et l'intégration des usages dans les rapports sociaux, ces axes constituant autant de problématiques qui se prêtent à une forte interpénétration (p. 499).

L'usage englobe des aspects qui prennent en compte le contexte au-delà de la simple utilisation. En allant dans le même sens que Jouët (2000), Millerand (2004) considère l'usage comme un questionnement sociologique qui prend en compte le contexte de l'acte d'usage ainsi que les représentations de l'usager à l'égard de la technique. Quant à Mbang (2012), l'usage est « un ensemble de pratiques, une manière distincte d'user d'un outil, un ensemble de règles partagées socialement par un groupe de référence et construites dans le temps » (p. 30). Cependant,

plusieurs interrogations se posent par rapport à cette conception. Certains auteurs à l'instar de Proulx (2015) considère les usages sociaux comme des « patterns d'humains ou de collectifs d'humains (strates, catégories, classes) qui sont stabilisés sur une longue période, à l'échelle d'ensemble de groupes, communautés, sociétés, civilisations plus vastes » (p. 3). L'usage est caractérisé par sa stabilité synchronique et diachronique. La stabilité est donc l'une des caractéristiques de l'usage.

En considérant ce que nous venons de développer *supra*, nous pouvons dire à la suite de Jauréguiberry et Proulx (2011) que ce changement d'angles en ce qui concerne les travaux sur les usages a transformé l'utilisateur en un acteur en situation possédant des capacités précises, agissant concomitamment de manière indépendante et contrainte par le contexte de l'environnement dans lequel il se trouve.

Dans notre travail, il est question des usages des instruments numériques (smartphones, tablettes numériques, ordinateurs...) et des usages d'Internet (recherche des informations...) en contexte universitaire et extra-universitaire. À cet effet, nous emploierons le terme usage pour désigner la façon dont l'individu utilise le dispositif technique dans un contexte socioculturel. Nous étudions donc l'usage tout en tenant compte de l'outil, de l'utilisateur et de son contexte. Autrement dit, nous appréhendons l'usage comme un fait social qui s'inscrit dans une dynamique interactive entre l'utilisateur, le numérique et l'environnement. Nous n'appréhendons pas l'usage seulement du point de vue d'accès avec une vision technocentrée. Notre approche d'usage porte à la fois sur les conduites socioculturelles, les détournements et les maniements des artefacts.

3.2 Utilisation

Le concept d'« utilisation » porte son attention sur l'emploi de l'objet technique. Dans cette perspective, Proulx (2002) admet que

quand on choisit d'observer l'*utilisation* qu'un agent humain fait d'une machine informationnelle, c'est qu'on s'intéresse par exemple au rapport de l'utilisateur au « mode d'emploi » fournie avec la machine qu'il explore, à sa manière d'interagir avec les interfaces, à la « carte mentale » qu'il utilise inconsciemment pour faire fonctionner l'appareil, etc. (p. 1).

On se situe donc dans une action ponctuelle et des aspects manipulatoires. C'est d'ailleurs ce qui a amené Mbang (2012) à définir l'utilisation comme « l'emploi fonctionnel d'une technique dans un « face à face » avec la machine ou le dispositif et conformément au mode d'emploi » (p. 26). L'utilisation est liée aux fonctionnements des outils techniques. Dans le même ordre d'idées, Chaudiron et Ihadjadene (2010) soulignent que l'utilisation renvoie à la façon dont un utilisateur spécifique, dans sa singularité propre, découvre, appréhende et manipule un objet. Enfin, Thévenot (1993) tout comme Millerand (2004) écrit que l'utilisation renvoie au cadre ergonomique des interfaces entre les usagers et les objets techniques. Pour résumer, nous retenons les considérations suivantes pour l'utilisation

- emploi fonctionnel ;
- face-à-face avec l'objet technique ;
- conforme au mode d'emploi ;
- ergonomie des interfaces dont l'objectif est d'améliorer l'interaction homme-machine et de faciliter en même temps l'utilisation et l'apprentissage.

3.3 Pratique

Issue de la sociologie et de la philosophie, les particularismes de la notion de pratique brouillent de nos jours le jeu (Paul et Perriault, 2004). Loin d'être pertinente pour notre recherche, signalons tout de même qu'en sciences de l'information et de la communication, cette notion se réfère aux pratiques de lecture. En psychologie cognitive elle renvoie aux activités de lecture (Paul et Perriault, 2004). Dans son sens courant, ce concept peut renvoyer selon Paul et Perriault (2004) à la pratique de sport, à la pratique professionnelle, à la pratique de la conduite automobile, au conseil pratique, au recueil de bonnes pratiques.

Dans un contexte relatif à l'interaction entre l'homme et l'objet technique ou l'outil technologique, la notion de pratique relève, comme nous l'avons mentionné *supra* concernant l'usage, de l'activité humaine. C'est ainsi que Jouët (1993) va considérer la pratique comme étant « une notion (...) qui recouvre non seulement l'emploi des techniques (l'usage) mais aussi les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil » (p. 371). On note donc un certain rapprochement avec l'« usage ». Le concept de pratique peut être défini comme un concept « plus large, qui englobe

l'un ou l'autre des grands domaines des activités sociales des individus comme le travail, les loisirs, la consommation, la famille, etc. » (Fitouri, 2019: n.p.). Dans un autre article, Jouët (1992) préconise une étude de la pratique sous trois angles caractérisant ce concept. Il s'agit en fait de l'usage, de l'expérience communicationnelle et enfin des représentations sociales. La pratique, pour elle, se situant au croisement de la technique et du social. En mettant l'accent sur l'humain, Paul et Perriault (2004) dans leur analyse d'une compilation d'études présentent deux dimensions liées à la notion de pratique et qui étayent l'action, le comportement qu'affiche l'homme, la manière de faire, ainsi que ses représentations et ses anciennes habitudes. Ils définissent donc la pratique comme

des conduites finalisées, individuelles ou collectives, figées ou adaptatives, socialement situées, inscrites dans une temporalité, sous tendues par des représentations, des savoirs, une logique et un raisonnement, marquées par une appréciation de soi et des autres, et révélatrices d'une culture qu'elles enrichissent éventuellement en retour (p. 13).

Avec cette définition proche également de celle d'usage, on comprend que « les gens *organisent* sans cesse leurs pratiques et leurs actions dans l'espace public en mettant en commun un ensemble de normes et codes, en se rendant mutuellement intelligibles » (Patrascu, 2010: 2). Tel est aussi le cas des usages dans leur dimension sociale. D'autres définitions proches de celle de Paul et Perriault (2004) peuvent être données. Pour Jacquinet-Delaunay et Monnayer (1999), parler de pratique, c'est faire référence aux comportements, attitudes et représentations engendrées par l'emploi des techniques, ou ce sont « les comportements, les représentations, [...] les attitudes informationnelles de l'humain (individuel ou collectif) associés [dans différentes] situations » (Chadiron et Ihadjadene, 2010: 3). Dans le même sillage Chaptal (2007) écrivait que la notion de pratique renvoie à des comportements habituels, expérience ou habitude approfondie et stabilisée caractéristique d'une culture professionnelle. Dans une double dimension de la notion de pratique présentée par Altet (2002), il ressort certains éléments de pratiques sociales et des activités contextualisées : « la pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision » (p. 86) et Altet (2002) de poursuivre, « la pratique (...) recouvre (...) à la fois la manière de faire de chaque personne singulière, « le faire propre à cette personne » et « les procédés pour faire » qui correspondent à [l'apprentissage] » (p. 86).

Bien qu'il y ait des points de contacts forts entre « pratique » et « usage » comme nous l'avons si bien mentionné plus haut, Chaudiron et Ithadjadene (2010) proposent

de réserver le terme d'usage pour désigner les travaux portant sur les dispositifs, techniques ou non, et leurs interactions avec les usagers ; le terme de pratique sera réservé pour caractériser les approches centrées sur le « comportement composite » à l'œuvre dans les différentes sphères, informationnelles, culturelles, journalistiques, etc. (p. 4)

L'usage désigne selon ces auteurs la manière dont on utilise un objet technique et pratique désigne les travaux centrés « sur l'humain qui analysent son comportement, ses représentations, son état cognitif, ses attitudes » (Gardiès et al., 2010: 3- 4)

Dans notre cas, nous concentrons notre travail sur les usages des blogs, wiki, forum, réseaux sociaux, moteur de recherche, vidéo, courrier électronique etc., et considérons la pratique comme étant ce que font réellement les étudiants de FLE des universités sud-africaines de manière individuelle ou collective avec ces outils techniques et ce qu'ils pensent socialement.

3.4 Appropriation

La notion d'« appropriation » prend différents sens selon les disciplines dans lesquelles elle est employée. Faisant partie intégrante de la sociologie des usages et de l'innovation, elle se définit à partir de la compréhension des mécanismes qui donnent des explications du passage de « l'usage prescrit » à « l'usage réel » d'un objet technique (Guiderdoni-Jourdain, 2009). Proulx (2001) considère l'appropriation comme l'aboutissement d'un processus d'usage résultant de la combinaison de trois conditions importantes et suffisantes : il s'agit de la maîtrise technique et cognitive minimale du dispositif technique, l'intégration de l'usage de ce dispositif dans la vie de tous les jours des usagers et la possibilité de créer avec cette technique. L'appropriation renvoie donc à « la maîtrise (technique et cognitive) et l'intégration créatrice d'éléments de [la] culture numérique dans la vie quotidienne des utilisateurs individuels et des collectivités » (Proulx, 2001: 142). Pour Fitouri (2019) cette notion « recouvre toutes les compétences techniques et cognitives chez les individus et les groupes qui manient quotidiennement ces technologies » (n.p.). Jouët (2000), quant à elle, définit le concept d'appropriation en se basant sur trois dimensions. La première dimension qu'elle présente est dite subjective et collective « l'appropriation est un procès, elle est l'acte de se constituer un « soi » » (p. 502) et elle

considère l'utilisateur non plus comme un consommateur passif, mais comme un acteur qui déploie des tactiques d'appropriation. La deuxième dimension est dite cognitive et empirique et met en jeu des processus d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et d'habilités pratiques. Cette dimension cognitive et empirique « reflète les diverses négociations entre l'utilisateur et la technique, sachant que, bien souvent, la majorité des utilisateurs se contente d'une maîtrise partielle des fonctionnalités, dès lors que cette maîtrise suffit à satisfaire leurs attentes » (Martin, 2004: 79). La troisième dimension est celle qui met en jeu l'identité personnelle et l'identité sociale de l'individu. L'usage individualisé réalisé à des fins d'apprentissage personnel permet à l'individu d'affirmer non seulement son identité personnelle, mais aussi son appartenance au corps social. Bien que la sphère privée se penche sur l'usage individualisé et une appropriation de la technique à des fins personnels, la perception du moi est ressentie dans la sphère professionnelle des usages du numérique. Selon Mbang (2012) l'appropriation « est d'abord liée à une affirmation d'identité, de reconnaissance ou de création qui s'inscrit ensuite dans une culture donnée nécessitant des savoir-faire, des savoir-être préalables » (p. 36). Elle s'élabore aussi selon cet auteur « par les biais d'activités communicationnelles, s'exprimant à travers les comportements, des discours, et compte parfois parmi ses enjeux principaux, le maintien du lien social » (p. 36). On peut donc dire que lorsqu'une personne utilise la technique, elle fait appel aux propriétés de l'artefact technique qui sont offertes dans son élaboration matérielle et celles apportées par les utilisateurs via des interactions antérieures. De même, elle mobilise ses compétences, ses pouvoirs et tout son savoir et son usage est influé par l'entraînement, la communication et ses acquis antérieurs sur d'autres objets.

L'appropriation est un acquis individuel et social. Sous l'aspect social de l'appropriation, Millerand (2004) en parlant des travaux de Scardigli (1992) qui analysent le processus d'appropriation sous l'angle de schéma assimilation-accommodation¹⁸ estime que l'appropriation déboucherait nécessairement sur un procès d'acculturation de l'objet technique

¹⁸ L'objet est incorporé à la structure d'accueil d'un individu sans toutefois procéder à une quelconque modification de cette structure mais avec une transformation progressive de l'objet à assimiler. L'individu transforme les éléments issus de son environnement ou milieu dans l'optique de les incorporer à sa structure d'accueil. Cette phase d'assimilation est un moment incontournable. Ce qui fait que la diffusion d'une technologie ne peut réussir que si les usagers parviennent à se l'approprier. S'il y a résistance, l'accommodation intervient et entraîne une modification de la structure d'accueil du sujet pour favoriser l'incorporation des outils technologiques.

à la culture des usagers (grâce à son intégration dans différents contextes socioculturels) et sur un processus d'acculturation des usagers à la « logique » de l'objet technique (grâce à leur appropriation aux façons de faire imposées par le dispositif technique, aux valeurs qu'il porte). On est donc ici face à l'appropriation sociale du dispositif technique et l'acculturation qui pourra laisser apparaître les premiers signes de changements culturels. Millerand (2004) résume l'appropriation comme suit :

- Un processus *d'accommodement* et *d'engagement* des usagers vis-à-vis de la technique (par la réalisation d'apprentissages plus ou moins conscients, par la mise en œuvre de processus de socialisation, etc.) et de la technique vis-à-vis des usagers (à travers les adaptations, les détournements d'usage ou les réinventions du dispositif par les usagers). Ces engagements étant compris comme des processus *d'acculturation* de part et d'autre desquels pourront émerger des changements socioculturels plus ou moins directement associés à l'usage du nouveau dispositif technique ;
- L'appropriation est dite *sociale* dès lors qu'elle participe de la définition de l'identité sociale des usagers. Plus précisément, dès lors qu'il est possible de saisir les conditions sociales d'émergence des usages (ce qui implique une relative stabilité des usages) et d'établir en retour les modalités selon lesquelles ces usages participent de la définition des identités familiales, professionnelles, etc., des usagers (ce qui implique une certaine durabilité des usages) » (p. 41).

Bien que nous partagions l'avis de Millerand (2004), dans cette étude, nous retiendrons plutôt la définition de Proulx (2001, 2002) qui pose que l'appropriation du numérique renverrait à sa maîtrise technique et cognitive minimale et son intégration significative dans la vie quotidienne. Ce faisant, nous pensons qu'elle pourra également être saisie « à travers les usages et les représentations sociales que les individus et groupes y développent » (Béché, 2013: 44) puisque pendant l'apprentissage du mode opératoire de l'artefact cognitif qui est une étape très importante du processus d'appropriation se forment et se transforment les représentations mentales que les individus se font de l'objet technique (Proulx, 2002).

3.5 Représentations sociales

Tout d'abord, Carlos (2015) souligne que la définition de la représentation sociale est complexe parce que c'est une notion transversale et interdisciplinaire, située à l'interface du psychologique et du social. Ce concept constitue une forme de connaissance qui permet à

l'individu de se positionner dans un environnement. Dans cette optique, il peut être considéré comme « un savoir essentiellement pratique et également social en ce sens qu'il concourt à la construction d'une réalité commune à un ensemble social et en légitime les pratiques et les conduites » (Assude et al., 2010: 4). Se représenter un objet désigne selon Jodelet (1989), le fait de le rendre perceptible à l'aide d'un symbole ou d'une image. Ainsi, nous concevons la représentation sociale comme quelque chose de symbolique dont la teneur se rapporte à un objet. Plusieurs auteurs vont apporter une définition à la représentation sociale :

Pour Jodelet (1997), la représentation

est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques (p. 36).

Pour Roussiau et Bonardi (2001), « une représentation sociale est une organisation d'opinions socialement construites, relativement à un objet donné, résultant de communications sociales, permettant de maîtriser l'environnement et de l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou ses groupes d'appartenance » (p. 19). Abric (1994) définit la représentation « comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (p. 13). La représentation est un ensemble d'opinions partagées par un groupe élaboré à l'aide des communications. Elle reflète les pratiques sociales des individus ainsi que les expériences individuelles. Dans notre travail, nous considérerons les représentations sociales comme un système d'opinions, d'informations, d'attitudes et de croyances que des individus tiennent à l'égard d'un objet technique.

Dans la présente partie, nous avons passé en revue les définitions d'usage, utilisation, pratique, appropriation et représentations sociales. Malgré le fait que l'usage s'inscrit dans une dynamique interactive et que le changement d'angles en ce qui concerne les travaux sur les usages a fait naître des conflits entre les postures épistémologiques des observateurs et a transformé l'utilisateur en un acteur en situation possédant des capacités précises, agissant concomitamment de manière indépendante et contrainte par le contexte de l'environnement dans lequel il se trouve, cette notion et celle de pratique restent interchangeables au regard de plusieurs travaux scientifiques. Ces deux concepts relèvent d'un champ sémantique commun.

Nous leur accordons dans notre étude la même importance mais emploierons beaucoup plus le concept de pratique du fait du caractère social qu'il revêt. En clair, notre travail sera axé sur les notions d'usage, de pratique et d'appropriation. La première, c'est-à-dire l'usage, est considéré comme « ce que les gens font effectivement avec les objets et dispositifs techniques » (Proulx 2005: 11). La deuxième, c'est-à-dire la pratique, recouvre comme le signale Jouët (1992) les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil. Elle se présente aussi comme des conduites finalisées, individuelles ou collectives. Quant à la troisième, c'est-à-dire l'appropriation, elle renvoie comme le mentionne bien Proulx (2001), à la maîtrise technique et cognitive minimale et son intégration significative dans la vie quotidienne.

Cependant, lorsqu'il nous paraîtra ambigu de repérer la forme d'action ou d'intervention de l'usager avec les outils numériques, nous emploierons de façon indifférente la notion d'« utilisation ».

Nous aurons aussi à faire appel à la notion de représentation sociale parce qu'elle nous permettra de connaître ce que les étudiants sud-africains apprenant le FLE font du numérique et leur prise de position par rapport à ce dernier pendant leur processus d'apprentissage.

Par ailleurs, nous faisons le choix, de considérer le numérique dans notre recherche « comme un ensemble d'artefacts cognitifs susceptibles, à des degrés divers, de soutenir les apprentissages des [étudiants], en même temps que de modifier leur manière d'apprendre » (Collin, Guichon et al., 2015: 7). L'outil sera considéré comme l'ensemble des contenus technologiques (blog, forum, fichiers audio, fichiers vidéo, sites web, etc.) pouvant servir à l'apprentissage. Quant aux ressources, elles seront considérées comme l'ensemble des équipements technologiques (ordinateurs, tablettes numériques, smartphones etc.) que les étudiants manipulent pendant leur apprentissage. Cette étude liée aux pratiques numériques des étudiants universitaires sud-africains apprenant le français se situe au carrefour de plusieurs champs de recherche. Ce faisant, elle fait appel à la didactique des langues, aux sciences de l'éducation, aux sciences de l'information et de la communication en croisant les approches de la sociologie des usages et des représentations sociales.

3.5.1 La sociologie des usages

Bien que notre étude ne se situe pas dans le domaine de la sociologie des usages, il est tout de même important d'évoquer brièvement cette approche pour montrer comment le numérique se

déploie. La sociologie des usages a cherché depuis des années à saisir les contours exacts « du rapport aux TIC » des usagers (Jouët, 2002). Étant un élément explicatif primordial des usages, le rapport aux usages englobe concomitamment des utilisateurs ainsi que des représentations qui y sont liées. De ce fait, saisir les pratiques numériques des étudiants sud-africains dans toute leur épaisseur sociale est synonyme d'appréhender la place et perspectives (sens, représentations) qu'ils donnent quotidiennement au numérique (Brotcorne, 2019). C'est pourquoi plusieurs travaux sur la sociologie des usages du numérique décrivent particulièrement « les diverses formes de subjectivités - individuelles et collectives - qui sont apposées par les usagers sur les outils de communication. Ils mettent en relief la multiplicité des pratiques et du sens donné à ces dispositifs techniques [...] » (Bajolet, 2005: 39). Cette approche, soutient Jouët (2000), étudie l'interrelation qui se forme entre l'innovation technique et l'innovation sociale puisque « les artefacts techniques sont en soi des objets imminemment sociaux » (Jouët, 2009: 2). De plus, la sociologie des usages se penche vers des objets techniques nouveaux puisque la première vague de chercheurs va s'intéresser beaucoup plus à la socialisation des techniques.

Par ailleurs, la sociologie des usages s'est aussi longtemps penchée sur les questions d'exclusion liées au numérique et à son appropriation. Ces questions sont rattachées aux concepts de culture technique, de non-usage et de significations d'usage. Les « objets dans l'action » (Latzko-Toth et Millerand, 2012: 126) trouvent une place dans la sociologie des usages. Il s'agit en fait de questionner l'usage à partir de la manipulation effective des objets. On note aussi que les travaux de Millerand (2002) sur la sociologie des usages sont axés sur les approches cognitives donnant ainsi une autre dimension à cette étude.

Chambat (1994) affirme que les débats se font autour de la sociologie des usages depuis une quinzaine d'années autour de trois problèmes : la technique, les objets et les quotidiens ; et selon les modalités de leur agencement, souligne Chambat (1994), trois approches sociologiques peuvent être mis en exergue : la diffusion, l'innovation et l'appropriation. De toutes ces approches, nous retiendrons pour notre travail la première, c'est-à-dire l'approche de la diffusion.

3.5.1.1 L'approche de la diffusion

Selon Fitouri (2019), la toute première école à se pencher sur l'étude des usages est l'approche de la diffusion constituée dans les années 1950. Cette approche se penche sur « l'analyse de l'adoption d'une innovation technologique au moment de sa diffusion » (Millerand, 1998: 9).

En d'autres termes, elle cherche « à expliquer de quelle façon une innovation technologique évolue du stade d'invention à celui d'utilisation au grand public » (Béché, 2013: 99). L'approche de la diffusion met l'accent sur la notion de l'adoption ou de réception, considérée comme un processus et caractérisée par cinq phases. Bien que nous ne mobilisions pas ces cinq phases dans notre recherche, leur évocation nous permet de bien situer notre étude. En analysant les travaux de Rogers, Millerand (1998) présente ces cinq phases comme suit : la connaissance où l'individu découvre l'innovation et apprend certaines notions relatives à son fonctionnement ; la persuasion où il prend position vis-à-vis de l'innovation ; la décision où il effectue des activités qui lui permettent d'accepter ou de rejeter l'innovation ; l'implantation où il utilise l'innovation dans ses activités quotidiennes en donnant son appréciation ; la confirmation où il cherche à entrer en possession de certaines informations qui peuvent donner du poids à son choix. De même, Millerand (1998) énumère cinq attributs qui déterminent l'objet technique : « son avantage relatif, sa compatibilité avec les valeurs du groupe d'appartenance, sa complexité, la possibilité de [le] tester, et sa visibilité » (p. 9) et classe les usagers selon cinq profils types « les innovateurs, les premiers utilisateurs, la première majorité, la seconde majorité et les retardataires » (p. 9). Les usagers jouent donc un rôle primordial. Ainsi, « l'avènement [du numérique] conduit à une certaine typologisation des [usagers] et donc à une reconfiguration du contexte social dans lequel [cet objet technique] se diffuse » (Béché, 2013: 100).

L'approche de la diffusion s'intéresse aux disparités relatives aux taux d'équipements ou de possessions dans les différents groupes sociaux et interroge aussi les conditions et disparités d'utilisation. Elle met également l'accent sur la définition de ces disparités en relation avec les variables sociodémographiques classiques pour donner des explications aux groupes sociaux. Pour repérer les variables explicatives des disparités des ressources dans la société, l'approche de la diffusion procède par croisement des variables. L'objectif des recherches qui y sont issues est non seulement de mener des projections et des prévisions relatives à la diffusion de l'innovation (Chambat, 1994), mais aussi, d'expliquer les conditions et les normes d'une meilleure utilisation du numérique (Béché, 2013).

Signalons que plusieurs facteurs peuvent influencer la vitesse et l'ampleur de la diffusion.

- La complexité de l'innovation ;
- Son avantage relatif par rapport aux alternatives existantes ;
- Sa compatibilité avec les valeurs et les besoins des adoptants potentiels ;

- Sa visibilité ;
- Sa facilité d'utilisation ;
- Les normes sociales.

À cause de toutes ces considérations que nous avons mentionnées plus haut, l'approche de la diffusion a essuyé plusieurs critiques. On lui reproche notamment son caractère pro-innovateur basé surtout sur la typologie de l'adoption (Millerand, 1998). Ce qui empêche selon cet auteur de prendre en considération des phénomènes d'abandon après l'adoption alors qu'ils sont très nécessaires dans l'analyse. À en croire Béché, (2013), « du fait des mises à jour constantes des fonctionnalités de la technique et des réinventions des usages par les usagers, l'adoption ou le rejet d'une innovation peut survenir à n'importe quel moment » (p. 101) inscrivant ainsi celle-ci dans un processus de redynamisation permanente (Béché, 2013). Par ailleurs, à cause du caractère parfois versatile des objets techniques étudiés, la grande difficulté à discerner des dimensions collectives aux adoptants a été soulevée, ainsi que le manque des disparités sociodémographiques qui sont souvent choisies pour présenter les innovateurs. On note aussi que l'approche de la diffusion se limite tout simplement à des déclarations et non des pratiques effectives (Chambat, 1994, Millerand 1998). Ajouté à cela, le nombre restreint des enquêtés qui ne permet pas de détecter les tendances émergentes (Chambat, 1994, Millerand 1998).

3.5.1.2 Équipement numérique des étudiants sud-africains et d'Afrique en général

Nous évoquons dans cette partie les études portant sur l'équipement numérique des étudiants sud-africains et d'Afrique en général dans l'optique de montrer la spécificité de l'Afrique du Sud par rapport à d'autres pays.

Nous pensons que les études axées sur le contexte sud-africain (Czerniewicz et Brown (2005a), Czerniewicz et Brown (2005b), Czerniewicz et Brown (2006), Thinyane (2010), Makura (2014), Ngcobo et Magijima (2014), Ramdeyal (2014)) sont inscrites dans l'approche de la diffusion. Ce sont des études quantitatives qui présentent les statistiques de la présence du numérique chez les apprenants et enseignants ainsi que dans les établissements d'enseignement. Par exemple, l'étude de Ngcobo et Magijina (2014) montre que 41,7 % d'étudiants sud-africains possèdent un ordinateur personnel et se servent aussi d'un ordinateur familial. De plus, 75 % d'étudiants disent être en possession d'un téléphone portable. L'étude de Ramdeyal (2014) analyse quant à elle l'accès au numérique chez 418 étudiants et 58

enseignants de 4 universités sud-africaines et conclue que 79 à 80 % d'étudiants sud-africains de chaque institution accèdent au numérique et que 33 % d'enseignants possèdent un ordinateur à domicile. Quant aux travaux de Makura (2014), les résultats montrent qu'au sein de l'université, les étudiants utilisent l'ordinateur, le cellulaire, Internet et le projecteur. L'auteur souligne aussi que l'université possède les équipements tels que les ordinateurs, le projecteur et Internet.

Aux Comores, Abdullatif (2015) a mené une étude auprès 548 étudiants comoriens. Son étude s'inscrivait dans la lignée des usages du numérique en contexte scolaire et s'articulait autour des concepts d'usages et de pratiques en contexte universitaire africain. Cette étude avait pour objectif de comprendre le rapport que les étudiants entretenaient avec le numérique dans leurs pratiques d'apprentissage. Afin de documenter et d'analyser les pratiques numériques des étudiants comoriens dans leur processus d'apprentissage, Abdullatif (2015) avait opté pour une approche méthodologique mixte en regroupant une enquête quantitative basée sur un questionnaire et une étude qualitative par interview. Les résultats de son étude montraient que 56 % d'étudiants disposaient d'un ordinateur portable, 26 % d'un PC, 77 % d'un téléphone portable de type GSM, 15 % d'un téléphone intelligent, 3 % des tablettes (IPad...), 23 % d'un lecteur de fichiers musicaux (Mp3). De plus, les résultats montraient que la quasi-totalité des étudiants interrogés disposaient d'au moins un ordinateur à domicile et que seulement 35 % disposaient d'une connexion Internet.

Toujours en Afrique, Fotsing et al. (2017) se sont intéressées dans leur étude à mieux comprendre les conditions d'utilisation des technologies mobiles sur les dispositifs d'apprentissage et d'enseignement en Afrique en général et au Cameroun en particulier. Pour conduire leur recherche, ces auteurs ont eu besoin de collecter des données quantitatives, qualitatives et contextuelles par questionnaire auprès de 52 étudiants et de 14 enseignants issus de deux universités camerounaises et par entretiens semi-dirigés (18) et des entretiens individuels (4) dans l'optique de permettre une triangulation de leurs données. Les résultats de leur recherche révèlent que peu d'étudiants et d'enseignants en milieu universitaire camerounais possèdent des technologies mobiles appropriées pour l'apprentissage et que les étudiants utilisent les terminaux mobiles pour l'apprentissage. En clair, 17 étudiants sur 52 disposent d'un lecteur MP3, 11 d'une tablette numérique, 17 d'une console de jeux, 44 d'un ordinateur portable, 33 d'un téléphone basique et 21 d'un smartphone. Du côté des enseignants, 6 sur 14 disposent d'un lecteur MP3, 4 d'une tablette numérique, 1 d'une console de jeux, 12 d'un ordinateur portable, 11 d'un téléphone basique et 4 d'un Smartphone. Ces résultats

montrent d'autre part que le Wifi est le mode de connexion dont dispose la plupart des étudiants sur le campus et que le mode de connexion par câble ADSL, plus indiqué pour les domiciles et bureaux est le moins utilisé. Fotsing et al. (2017) mentionnent aussi dans leurs résultats que 65 % d'étudiants possèdent une clé Internet contre 83 % d'étudiants.

L'étude de Lobo (2018), quant à elle, vise à réfléchir sur les différents usages que les apprenants *digital-students*, dans l'espace universitaire en Côte d'Ivoire, font des ressources numériques offertes à eux. Elle permet également d'évaluer les pratiques de quelques-unes des ressources numériques construites par ou pour ces apprenants dans des systèmes intégrant davantage le numérique dans la formation. Les résultats obtenus montrent que 76,6 % des apprenants possèdent des appareils numériques dits nomades. Il en ressort aussi que la majorité des répondants (71,3 %) ont régulièrement accès à Internet à leurs domiciles et une petite minorité 0,9 % à l'université.

Toujours en Côte d'Ivoire, Coulibaly (2019) de son côté dans son étude a cherché dans un premier temps à établir une typologie des utilisations du numérique dans le milieu éducatif. Dans un deuxième temps, il s'est appesanti à comprendre les obstacles des utilisations du numérique par les enseignants du secondaire. En clair, son étude ambitionne de faire un état des lieux de l'intégration du numérique quelques années après la mise en place d'une politique éducative tournée vers la technologie. Pour atteindre son objectif, Coulibaly (2019) a adopté une double méthodologie (quantitative et qualitative). Sur le plan quantitatif il a administré 444 questionnaires auprès des élèves de 4 établissements de la ville d'Abidjan et ses alentours. Sur le plan qualitatif, Coulibaly (2019) a organisé des entretiens semi-directifs avec les administrateurs des établissements sollicités, les élèves et les enseignants. Les résultats de sa recherche montrent que plus de la moitié d'élèves (53 %) possède un smartphone alors que moins de la moitié (44,8 %) possède un ordinateur portable. En ce qui concerne la connexion à Internet, les résultats montrent que 74,3 % d'élèves se connectent avec 3G/4G et 25 % se connectent à la maison.

Maaroufi (2018) quant à lui a mené une étude auprès de 236 étudiants marocains. L'objectif étant de faire un état des lieux des usages numériques chez la génération des « natifs numériques » et d'identifier les activités d'apprentissage dans lesquelles sont utilisées les TIC. En termes de possession de ressources numériques, les résultats montrent un taux important d'équipement et de connexion à domicile chez les étudiants marocains. En effet, les résultats révèlent une préférence pour les smartphones et les ordinateurs portables. Ils sont ainsi 86 % à

posséder les ordinateurs portables et 56 % à avoir des Smartphones. Aux domiciles, ils sont 19,5 % à avoir des ordinateurs fixes.

Toujours dans le contexte marocain, Maaroufi (2016) a mené une autre étude auprès de 236 étudiants et 99 enseignants d'un établissement supérieur. Son étude est menée dans la perspective de détecter les changements dans les pratiques pédagogiques avec le numérique et d'estimer leur intégration. Pour bien conduire sa recherche et atteindre ses objectifs, Maaroufi (2016) a fait usage du questionnaire auprès des enseignants et des étudiants et a mené des entretiens avec les responsables. Les résultats de son étude montrent que les enseignants sont fortement équipés. En effets, 90 % possèdent un ordinateur portable personnel, 80 % un ordinateur fixe et 45 % un Smartphone. Dans l'établissement, 80 % d'enseignants disent posséder un ordinateur fixe et/ou un ordinateur portable. On note aussi que 8/10 enseignants se connectent de chez eux et à l'établissement. Quant aux étudiants, 6/10 ont un Smartphone et 8/10 un ordinateur portable. Les résultats montrent par ailleurs que 9/10 se connectent de chez eux et 4/10 de l'établissement. Les entretiens auprès des responsables révèlent de leur côté que les salles de classe et les amphithéâtres sont équipés des ressources technologiques et de la connexion Wifi.

L'un de nos objectifs étant de décrire dans un milieu précis tout ce qui fait partie du réseau de circulation d'une innovation (Millerand, 1998), notre recherche comprendra une partie sur l'approche de la diffusion et sera complétée par d'autres collectes de données et analyses.

3.5.2 L'approche des représentations sociales

Approcher le numérique en tant que représentation sociale donne l'occasion d'apprécier les constructions des étudiants apprenant le français à propos d'un objet social. Bien que notre étude ne se situe pas dans le domaine de la sociologie des représentations, il est tout de même important d'évoquer brièvement ce courant de recherche pour mieux comprendre notre étude. Signalons que le courant des représentations sociales s'est d'abord développé dans le domaine de la sociologie par Durkheim en 1895 qui fut le premier à évoquer le terme représentations collectives. Ces dernières étant le résultat de l'interaction entre les consciences individuelles dans un groupe bien précis, elles ont pour objet l'état de la société ou du groupe. Autrement dit, ces représentations préservent le lien entre tous les membres d'un groupe et les prépare à penser et à agir de la même façon Cordier (2011). Durkheim voulait ainsi par ce concept

montrer qu'il existe une différence entre la pensée collective et la pensée individuelle. Par la suite, la diversité culturelle des représentations collectives avait été développée dans le domaine de l'anthropologie par Lévy-Bruhl en 1922. Cet auteur avait ainsi établi les différences entre les éléments de représentation axés d'une part sur la mentalité primitive et, sur la mentalité dite « civilisatrice » d'autre part. En 1932, Piaget reprendra en son compte les deux idées précédemment mentionnées mais cette fois dans le domaine de la psychologie. Il développe l'idée d'une « évolution concomitante » de l'autonomie de penser de l'individu et de l'interaction sociale. En revanche, c'est Moscovici qui va reprendre en 1961 dans le domaine de la psychanalyse le concept de Durkheim en allant au-delà de la dimension collective pour insister sur les représentations sociales car, ces dernières sont élaborées pendant le processus d'échanges et d'interactions. Elles sont soumises à une logique cognitive et sociale. Moscovici (1961) considère les représentations sociales comme étant des entités presque tangibles qui circulent, se croisent et se cristallisent de temps en temps à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers de tous les jours. En s'appuyant sur les travaux de Moscovici (1961), Wagner et Clémence (1999) soulignent que ce dernier insistait ainsi « sur le fait que ces représentations ne se forment pas une fois pour toutes, mais que leur contenu ainsi que leur mode de communication sont constamment modulés par les relations sociales qui relient individus et groupes entre eux » (p. 3). Si les pionniers précédemment cités ont établi les bases de représentations collectives et sociales, c'est Jodelet (1989), Doise et al. (1992), Abric (1994), Guimelli (1995), Rouquette (1995), Moliner (1988) qui vont par la suite les exploiter dans plusieurs disciplines. Ce qui fait que de nos jours l'étude des représentations sociales occupe une place importante dans les sciences humaines et sociales. Avant d'approfondir nos connaissances dans ce domaine, voyons les différents sens que revêt la notion de représentations.

3.5.2.1 Notion de représentations

Les chercheurs abordent la notion de représentations dans leurs travaux à la fois comme produit et comme processus sociocognitif (Garnier et Sauvé, 1999). La psychologie cognitive s'intéresse à l'étude des processus cognitifs. En d'autres termes, elle analyse des opérations mentales qui sont à l'origine de la formation et de la transformation des représentations sémantiques de l'individu. Les chercheurs du domaine de ce courant de recherche s'accordent à définir la représentation comme « une connaissance du savoir » (Bernoussi et Florin, 1995: 72). Il peut s'agir du savoir sur un objet, une personne, un événement, une idée, etc. (Dantier, 2007). Ce savoir est analysé sous forme de ce que Jodelet (1989) appelle « structure » (p. 35).

Dans cette perspective, on pourrait dire que « sur ce savoir agissent un certain nombre de processus de récupération et d'activation » (Bernoussi et Florin, 1995: 75). La connaissance est considérée ici comme caractérisation de certains aspects du monde représenté. Toujours sur le plan cognitif, Sauvé et Machabée (2000) définissent la représentation d'un objet comme un « ensemble de conceptions, d'attitudes, de valeurs, de significations, de connotations, d'associations, et autres éléments d'ordre cognitif ou affectif qui à la fois résultent de l'expérience de cet objet et déterminent la relation du sujet à ce dernier » (p. 193). Lorsque le sujet construit sa représentation, cela lui permet d'appréhender son monde ou son objet en toute circonstance et de se situer dans la société qui l'entoure. En fonction de ses opinions, de ses croyances et de ses valeurs il appréhende le monde dans lequel il évolue. C'est également dans ce sens que Garnier et Sauvé (1999) en viennent à définir dans leurs travaux le concept de représentation. Ils le considèrent comme « un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier appréhendé par un sujet » (p. 66). Il permet au sujet de saisir le réel afin de lui donner sa propre interprétation. Ce qui fait qu'il possède un attribut « créatif et autonome » (Jodelet, 1997: 354). Ainsi, la représentation possède « une part de reconstruction, d'interprétation de l'objet et d'expression du sujet » (Dantier, 2007: 8). Le sujet peut apporter une opinion contraire selon la manière dont il appréhende une situation. Vergès (2001) partage ce point de vue lorsqu'il souligne que « toute représentation est cognitive en ce qu'elle suppose une tâche de connaissance pour traiter une information reçue, l'interprétation d'un objet donné et les argumentations auxquelles cet objet ou ces informations donnent lieu » (p. 538). La représentation est présentée comme « une structure cognitive (mentale) agrégeant divers constituants, stockée en mémoire et associée à un « objet » » (Lo Monaco et Lheureux, 2007: 56).

La psychologie cognitive ayant dissocié représentations cognitives et représentations sociales, la psychologie sociale avec l'approche des représentations sociales considère la représentation « non seulement comme contenu mais aussi comme structure et forme cognitive, expressive des sujets qui la construisent- dans sa liaison aux processus symboliques et idéologiques, à la dynamique et à l'énergétique sociale » (Jodelet, 1989: 38). Presque dans le même sens, Vergès (2001) admet que les représentations « permettent l'approche du domaine symbolique et l'analyse des significations que les acteurs donnent à leur pratique. » (p. 537). La représentation possède un côté social dans la mesure où sa structuration se fait pendant le processus d'interactions voire d'échanges avec un groupe social spécifique (Garnier et Sauvé, 1999).

Dans cette optique, le sujet fait usage des images, du langage, des symboles que lui offre son entourage ou sa communauté. La représentation est alors appréhendée comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Dantier, 2007: 7). C'est d'ailleurs pour cela que Garnier et Sauvé (1999) admettent que toute représentation que porte un sujet est construite socialement. Selon elles, « la dynamique d'élaboration des représentations est intimement entremêlée à la dynamique des rapports sociaux » (p. 67). Ces représentations interviennent dans plusieurs processus en l'occurrence : « la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales » (Dantier, 2007: 7). Puisque nous postulons que les représentations sont sociales, nous pouvons donc faire l'hypothèse que ce sont des « systèmes de compréhension partagés par des individus qui *savent* que leurs croyances sont aussi les croyances de ceux qui leur ressemblent » (Moliner et Guimelli, 2015: 10).

En résumé, la notion de représentation se caractérise comme suit : « C'est un ensemble organisé (...). Elle est partagée par les individus d'un même groupe social. Elle est collectivement produite par la communication et les échanges sociaux. Enfin, elle est socialement utile » (Cordier, 2011: 90).

Sur les bases de la définition qu'a donnée Jodelet (1989), nous pouvons considérer la représentation dans sa dimension sociale et cognitive et de son rapport avec l'objet représenté, le sujet qui se le représente et le cadre contextuel à l'intérieur duquel elle se construit. Dans ce sens, nous admettons que la représentation constitue concomitamment non seulement le reflet d'un lien entre l'individu et l'objet, mais cristallise aussi les valeurs et normes du groupe social dont est issu cet individu (Cordier, 2011a). Nous étudierons la représentation non seulement sur la base des positions émises par l'individu à propos d'un objet social connu (le numérique), mais aussi, sous une forme de connaissance spécifique. Notre étude est centrée sur le contenu (marque distinctive du social). Ce qui fait que nous étudierons les aspects cognitifs et sociaux des représentations que les étudiants de FLE ont à propos du numérique en lien avec leur apprentissage du français. Dans cette perspective nous définissons la représentation comme un ensemble d'images mentales, d'attitudes, de valeurs, de croyances, d'opinions et d'idéologies que des individus ou groupes d'individus ont vis-à-vis du numérique pendant leur apprentissage. Ces constructions résultent de deux aspects. Ils « sont le fruit des produits sociocognitifs que les individus mettent en œuvre pour appréhender leur environnement social

et pour lui donner sens » (Moliner et al., 2019: 179) et aussi « le fruit de différents processus de communication (interindividuelle et collective) qui aboutissent à l'émergence de consensus au sein des groupes sociaux » (Moliner et al., 2019: 179).

C'est dans la mouvance de ces constructions que Kouawo et al. (2013) soulignent que dans un groupe précis, les représentations sociales renvoient aux opinions, croyances et attitudes relatives à un objet.

Chapitre 4 Les pratiques numériques en éducation

Nous entendons par pratiques numériques en éducation les pratiques numériques éducatives allant du formel à l'informel qui se déroulent en contexte universitaire et extra universitaire en rapport avec les pratiques non éducatives ; c'est-à-dire les pratiques économiques, ludiques et relationnelles. Ainsi, pour étudier les pratiques numériques des étudiants de FLE des universités sud-africaines, nous ne nous pencherons pas sur l'approche didactique et psychopédagogique qui analysent les pratiques numériques qui ont lieu en classe sans tenir compte de celles qui se déroulent hors-classe (Collin et Karsenti (2013), Collin (2013a), Collin, Saffari, et al. (2015), Collin, Guichon, et al. (2015), Erstad, (2012)), c'est-à-dire les pratiques personnelles. Ces pratiques numériques éducatives qui se déroulent principalement en classe selon l'approche didactique et psychopédagogique

sont relativement singuli[è]res dans la mesure où [elles] sont lié[e]s à un contexte (l'école, la salle de classe) à des acteurs (l'enseignant, les pairs) et à des pratiques (pédagogiques, généralement initiées par l'enseignant) spécifiques qui les façonnent et les imprègnent (Collin, 2013a: 106).

Or ce genre de pratique n'est pas représentative des pratiques numériques éducatives que les apprenants sont appelés à générer en dehors des murs de classe (Fluckiger et Bruillard, 2008). Puisque nous postulons « que les technologies affectent de façon significative toutes les activités (économiques, politiques, sociales et éducatives) des sociétés contemporaines » (Collin et Karsenti, 2013: 194), on peut à cet effet soutenir que l'étude systématique et approfondie des pratiques numériques en contexte éducatif ne peut se passer d'une prise en compte des pratiques développées hors des murs de classe (Collin et Karsenti, 2013). Les études menées sur les pratiques numériques en contexte institutionnel se sont articulées autour des contenus disciplinaires et de l'enseignement/apprentissage (Collin et al., 2015) pour ainsi mesurer l'impact (Eynon, 2012). Dans cette perspective, nous pouvons en déduire que l'approche didactique et psychopédagogique aborde le numérique en éducation en vase clos (Collin et Karsenti, 2013) ou alors qu'elle cherche à « (...) identifier si, comment et à quelles conditions le numérique peut faire une différence à l'école » (Collin et al., 2015). Or dans notre travail, nous cherchons à examiner ce que les étudiants disent faire avec le numérique et ce qu'ils en pensent socialement. Ce qui fait que nous prenons en compte des pratiques numériques des étudiants en dehors de l'université de façon complémentaire à celles développées en cadre universitaire en nous appuyant notamment sur les éléments suivants :

les [étudiants] disposent d'un rapport au numérique, élaboré à la fois par leurs expériences individuelles et leurs appartenances à des groupes socioculturels ;

ce rapport au numérique se développe principalement en contexte extra [universitaire], à la fois avant leur scolarisation et durant leur scolarité ;

le rapport qu'ils construisent au numérique est susceptible d'influencer leur disposition à s'éduquer et se former avec le numérique, notamment en contexte [universitaire] (Collin, Guichon, et al., 2015: 5).

Nous pouvons donc par ce qui précède admettre que les pratiques numériques en contexte institutionnel ne peuvent totalement être appréhendées sans prendre en considération d'une manière large les pratiques extra institutionnelles. Ceci est corroboré par Selwyn (2010) lorsqu'il déclare :

whilst perhaps not immediately apparent to the observer of a classroom setting, it would be foolhardy to attempt to explain any aspect of education and digital technology in the 21st century without some recourse to these wider influences [the social context or 'milieu' of technology use] (p. 68).

Allant presque dans le même sens que Bruillard (2006) et Fluckiger (2007) qui pensent que l'apprentissage de l'utilisation de l'ordinateur a la particularité d'être contraint par des pratiques hors-classe, Reuter (2001) souligne que « la prise en compte des pratiques [hors-classe] des apprenants est susceptible de modifier la configuration traditionnelle » (p. 19). À cet effet, souligne-t-il « la prise en compte de ces pratiques est sans doute une nécessité si l'on souhaite mieux connaître les [apprenants] et si l'on ne se satisfait pas des fonctionnements [universitaires] actuels et de leurs effets » (p. 19). Il s'agit pour nous dans cette étude de voir les rapports que les étudiants de FLE des universités sud-africaines entretiennent avec le numérique lorsqu'ils sont à la maison ou à l'université. En nous intéressant à ces deux contextes que Guichon (2012a) qualifie de psychologique et sociologique, cela pourrait contribuer à saisir les enjeux de l'utilisation du numérique à des fins d'apprentissage et aussi à rendre compte des politiques de formation et de pilotage institutionnel (Guichon, 2012a). Cela pourrait également nous permettre de répondre à certaines critiques formulées par certains auteurs ; critiques selon lesquelles, plusieurs recherches visent seulement à analyser les pratiques numériques des étudiants en contexte éducatif (Selwyn, 2010; Collin 2013a; Collin, Guichon, et al., 2015), alors que Fluckiger (2008) souligne qu'il est probable que les pratiques développées sur

Internet en dehors du contexte éducatif aient des effets sur les pratiques d'apprentissage instrumentées. Pour cet auteur, la culture numérique des apprenants ainsi que ses outils et son langage sont construits dans le milieu extrascolaire. Ce point de vue est largement partagé par Collin, Guichon, et al., (2015) lorsqu'ils déclarent que le hors-classe demeure tout au long du parcours académique de l'apprenant le principal contexte où il construit son rapport au numérique.

Pour illustrer ce que nous venons de développer plus haut, De Haan et Huysmans (2002) ont mené une étude auprès de 1 213 apprenants issus de 66 lycées en Hollande. À l'aide du questionnaire rempli par les répondants, les enquêteurs ont recueilli leurs points de vue quant aux pratiques numériques. À la fin de l'enquête, De Haan et Huysmans (2002) posent trois hypothèses pour expliquer les variations des compétences numériques entre les apprenants. Il s'agit de l'*instructional hypothesis* selon laquelle les variations des compétences numériques peuvent être attribuées aux différences qui existent entre les équipements informatiques des écoles et la qualité de l'enseignement des compétences ; de la *selectional hypothesis* qui postule que les variations des compétences numériques résultent essentiellement des compétences intellectuelles générales des apprenants ; enfin de la *social background hypothesis* qui stipule que les compétences numériques des apprenants varient selon leur profil et leur contexte socioculturel. De ces trois hypothèses, ces auteurs retiennent le contexte socioculturel des apprenants comme étant l'unique variable qui permet d'expliquer clairement les variations des compétences numériques entre les apprenants et les types de pratique qui peuvent en être faits. Ces auteurs se basent essentiellement sur le nombre d'ordinateurs présents à la maison, la possession d'ordinateurs personnels par chaque apprenant dans la chambre, la connexion Internet et le nombre d'années et d'expérience à l'usage numérique. On peut donc en déduire par ce qui précède que le milieu extra-universitaire possède un rôle capital dans le développement éducatif du numérique chez les étudiants. En considérant le contexte universitaire et extra-universitaire comme importants dans l'étude du numérique, notre préoccupation consistera à examiner les pratiques éducatives et non éducatives des étudiants universitaires sud-africains apprenant le français « afin d'en saisir la nature et l'empan, et de déterminer le potentiel des outils numériques pour leur perfectionnement langagier et académique » (Guichon, 2015: 2). Autrement dit, il s'agit pour nous d'articuler les pratiques numériques éducatives des étudiants avec les réalités « *offline* » et « *online* » de leur vie de tous les jours, dans le but de mieux les comprendre (Collin, Guichon, et al., 2015: 4).

4.1 Congruence et transfert possible entre l'institution et le hors institution

Selon certains auteurs (Fluckiger 2008, 2014), Collin, Guichon et al. (2015), il existe un écart entre les types de pratiques numériques en contexte extra-institutionnel et ceux développés dans les institutions. Fluckiger (2014) pense que les différences qui existent entre ces deux contextes proviennent du fait que les mêmes artefacts sont utilisés en tant qu'outils différents. Pour Collin Guichon et al. (2015) « le contexte [institutionnel] semble davantage privilégier les usages numériques éducatifs formels aux dépens d'autres types d'usages numériques éducatifs » (p. 11). Les étudiants jouissant d'une certaine autonomie dans la sphère familiale peuvent développer de nouveaux styles d'apprentissage avec le numérique lesquels ils ne sont pas à mesure de le faire en contexte institutionnel à cause de certaines contraintes. Ce qui fait dire à Fluckiger (2008) que,

bien que [les TIC] relèvent d'un autre système de contraintes que celui de la famille ou de l'école, [elles] sont perçues comme émancipatrices par les jeunes qui peuvent accéder à des contenus numériques sans passer par les médiations parentales habituelles, ou entretenir grâce aux outils de communication numérique une sociabilité de pairs au sein même du domicile familial. Cette dimension émancipatrice est absente des usages [institutionnels], qui sont nécessairement sous contrainte (...) (p. 53).

Le contexte institutionnel n'accorde donc à l'étudiant qu'une faible autonomie comparativement au contexte extra-institutionnel. Ainsi, cette divergence de fond entre les contextes institutionnels et extra-institutionnels placerait les étudiants dans une situation de tension lorsque l'université leur impose, en contexte institutionnel, des outils numériques associés au contexte extra-institutionnel, tout en délégitimant le degré d'autonomie et d'initiative qui les accompagne généralement (Collin, Guichon, et al., 2015). C'est cette divergence d'autonomie et d'initiative des étudiants qui pourrait expliquer pourquoi les pratiques numériques dans les salles de classe n'ont pas toujours apporté les résultats escomptés (Collin, Guichon, et al., 2015). Donc la relation entre la performance académique et les usages numériques est davantage déterminée par le contexte socioculturel que par le contexte institutionnel » (Collin, 2013a).

Toutefois, comme mentionné *supra*, avec la prolifération des outils numériques de nos jours, il est évident que les apprenants développent un rapport initial avec ces derniers dans le contexte familial avant leur arrivée dans l'institution d'apprentissage. Ce qui fait qu'ils n'entre pas dans la salle de classe dépourvus de toutes représentations et pratiques à l'égard de

l'université, de l'apprentissage, du fonctionnement de la classe, des disciplines académiques, etc. (Collin, Guichon, et al., 2015). Ce point de vue est partagé par Mallein et Toussaint (1994) lorsqu'ils observent que « l'apparition de nouvelles pratiques se greffe sur le passé, sur des routines, sur des survivances culturelles qui perdurent et continuent à se transmettre bien au-delà de leur apparition » (p. 317). En analysant les travaux de Penloup (1999) et Barré-De Miniac (2017) qui portent sur le rapport premier que les apprenants disposent à l'écriture avant qu'elle ne fasse l'objet d'apprentissage dans les salles de classe, Mallein et Toussaint, (1994) soulignent que les apprenants possèdent initialement des représentations, des accès, des pratiques et des compétences numériques ; puis concomitants à l'utilisation du numérique dans les institutions d'apprentissage. Presque dans le même ordre d'idées, Lahire (1993) soutient que des pratiques de classe et aussi celles des familles des apprenants contribuent à faire comprendre qu'une éducation a intérêt à se greffer sur des pratiques qui existent déjà, en prenant pour toile de fond ce qui a du sens pour les apprenants. Dans la même veine, Erstad et al. (2013) après avoir présenté les critiques formulées par plusieurs recherches; critiques selon lesquelles « *the resources, identities, and experiences students develop in other settings are not properly recognised or used as an anchor for developing their skills and knowledge in school* » (Erstad et al., 2013: 91), concluaient à la fin de leur recherche que « *the skills and identities developed, or the resources available in the community, are useful and can be re-contextualised and mobilised in school to manage the tasks and problems [students] encounter* » (p. 96).

Lorsque le profil et le contexte socioculturel des apprenants sont inclus dans l'étude de leur rapport éducatif au numérique, il surgit immédiatement la question des possibles transferts et de la congruence entre le contexte institutionnel et extra-institutionnel (Collin, Guichon, et al., 2015). Ces auteurs notent que « le contexte extra [institutionnel] peut accueillir une variété d'usages numériques éducatifs, allant du plus formel au plus informel [...] et cumulés à des usages numériques non éducatifs » (Collin, Guichon, et al., 2015: 11). L'étude de Fluckiger (2011) montrait déjà que les outils numériques personnels en l'occurrence le réseau social, le courrier électronique privé, peuvent être réinvestis dans les pratiques numériques éducatives formelles alors que les outils numériques académiques en l'occurrence le courrier électronique institutionnel, le blog et forums se trouvant sur la plateforme universitaire d'apprentissage sont négligés. Dans une autre étude, Fluckiger (2012) soutenait que les mêmes outils numériques peuvent être utilisés tant dans les situations académiques que dans les situations ludiques ou relationnelles. Ce qui vient corroborer les propos de Poyet (2014) lorsqu'il souligne que les

étudiants s'appuient généralement sur les mêmes outils pour des activités extrêmement diversifiées et les utilisent partout où ils se trouvent sans faire de distinction entre la sphère privée et académique. Ce qui fait que les outils comme le traitement de texte et plus précisément Word sont utilisés à la fois dans le cadre personnel et académique. Il en est de même des outils comme des messageries ou des moteurs de recherche généralement utilisés à la fois dans la sphère privée et académique pour la recherche d'informations et pour la communication. En analysant les travaux de Manca et Ranieri (2013) qui montrent que l'organisation de la communication entre les usagers à travers les sites de réseautages n'est pas hiérarchique et que la participation à des groupes sociaux n'est ni obligatoire ni régulée par des rôles explicites, Poyet (2014) estime que les différences de visions entre d'une part l'université et l'apprentissage formel et d'autre part la vie personnelle conduisent de nos jours à la séparation des sphères institutionnelles et privées au niveau de l'utilisation des sites de réseautage.

Dans leurs travaux, Collin et Karsenti (2013) s'appuient sur certaines recherches pour nous présenter trois types de pratiques Internet chez les jeunes. Il s'agit des pratiques relationnelles en l'occurrence de Facebook ; les transactions financières et les opérations bancaires ; les pratiques ludiques, notamment les jeux en ligne, le visionnement des vidéos en ligne sur des sites YouTube, le téléchargement de la musique, ou encore le visionnement des chaînes de télévision en ligne. À côté de ces pratiques non éducatives, Collin et Karsenti (2013) mentionnent les pratiques potentiellement éducatives du numérique qui se déroulent en dehors du contexte d'apprentissage. Il s'agit entre autres de la vérification d'une information dans une encyclopédie ou un dictionnaire en ligne, l'utilisation du numérique pour réaliser un projet éducatif ou d'une formation à distance et enfin la culture personnelle qui peut générer les apprentissages informels.

En s'interrogeant comme Manca et Ranieri (2013) sur la façon dont les enseignants et les étudiants pourraient parvenir à concilier des aspirations et des intérêts personnels en joignant contextes éducatifs et sociaux personnels, Poyet (2014) arrive à la conclusion selon laquelle Facebook permet actuellement de cloisonner les pratiques personnelles et académiques grâce à la mise sur pied de groupes séparés. De son analyse d'étude empirique, Nahla (2015) conclut que Facebook, bien que considéré comme réseau social permettant de prendre contact avec la langue dans une situation authentique à travers des rencontres avec des natifs ou des francophones d'autres pays, est beaucoup plus utilisé dans un contexte formel. Guichon (2012a) pour sa part dans son enquête souligne que les apprenants utilisent Facebook pour effectuer en groupe des devoirs lorsqu'ils sont à la maison. De même, il précise que les séries

télévisées ou autres documents télévisuels qui se trouvent sur la toile constituent un exemple d'apprentissage informel importé dans la classe de langue par les enseignants d'autant plus qu'ils permettent de développer les compétences de compréhension chez les apprenants. Les utilisations familières et autonomes du numérique et plus précisément Internet ont des liens avec la sphère académique. C'est ce qui ressort notamment des travaux de Dioni (2008). Cet auteur présente ce lien à travers une typologie des pratiques :

- Internet comme source d'informations pour la réalisation d'un « devoir à faire » (exposé, devoir, résolution de problème...) avec de la part du professeur des consignes plus ou moins précises portant sur des modalités de recherche et de traitement de l'information : préconisation ou non d'utiliser Internet, seul ou en complément des sources traditionnelles, etc...
- Internet utilisé par l'[apprenant] pour trouver une aide à la compréhension des notions à acquérir et de ressources pédagogiques complémentaires à celles données en cours par l'enseignant. Par cette action spontanée, l'[apprenant] cherche à trouver une solution à ces difficultés dans une logique d'accompagnement à l'acquisition de connaissances. Les ressources collectées via Internet sont perçues soit comme des substituts à l'enseignant, soit comme une forme de tutorat à distance notamment via des sites disciplinaires administrés par des enseignants (...).
- Internet pour la satisfaction d'un besoin de curiosité guidé par des centres d'intérêts personnels plus ou moins éloignés des thèmes abordés en classe. Les sujets traités en cours éveillent la curiosité et donnent des idées de recherches d'informations qui se déroulent souvent dans un « zapping » en même temps que des activités ludiques ou communicantes avec l'ordinateur. Cette activité de recherche, s'exerçant en dehors de toute contrainte, peut procurer à l'[apprenant] des compléments utiles au cours, et leur traitement débouchera ou non sur l'acquisition de connaissances en fonction du désir d'effort intellectuel qu'il aura au cours de cette activité librement décidée (p. 7-8).

Dans ces trois cas, la première pratique renvoie selon Dioni (2008) à une aide à l'activité à réaliser par l'étudiant de façon autonome. La deuxième pratique correspond à la marge d'autonomie que l'étudiant peut posséder dans l'acquisition des connaissances qui entrent dans le cadre de ses activités académiques. Quant à la troisième pratique, Dioni (2008) la qualifie d'« activité numérique parascolaire » (p. 8).

En considérant que le contexte institutionnel et extra-institutionnel sont en interaction, nous rejoignons ainsi Mangenot (2011) pour qui, il est difficile de délimiter les frontières entre ces différents contextes. Donc, au lieu

de « forcer » une catégorisation des usages numériques éducatifs en fonction des contextes, il nous semble plus adéquat de reconnaître que le numérique offre aux jeunes des possibilités d'apprentissage qui brouillent les frontières entre les apprentissages formels-informels et qui tendent à faire tomber les lisières institutionnelles classiques entre la maison, l'école et les loisirs (Collin, Guichon et al., 2015: 7).

Notre enjeu majeur dans cette étude consistera à « déterminer si les usages, à *priori* récréatifs et informels, peuvent être réinvestis pour des objectifs d'apprentissage et s'il y a une circulation entre la sphère privée et la sphère [académique] » (Guichon, 2012a: 19). Déjà, Fluckiger (2011) soulignait que le contexte extra-universitaire peut comporter des types de pratique formelle, par exemple comme les étudiants utilisent le numérique à la maison pour compléter un travail universitaire.

Avant d'aborder le chapitre axé sur l'approche sociocognitive, il convient d'abord d'approfondir les notions d'apprentissage ou d'éducation formel(le), informel(le) et non formel(le) auxquelles nous avons fait allusion de certains plus haut puisque nous allons étudier les pratiques en lien avec ces notions et par la suite évoquer les inégalités numériques dans la mesure où les dimensions socioculturelles ayant trait au numérique relève de la sociologie des usages qui a développé une notion dans ce sens à savoir la fracture numérique (Collin et Karsenti 2013).

4.2 Le trio « formel, non formel et informel »

Vu certaines limites que présente l'apprentissage formel, vu aussi la montée en puissance des nouvelles technologies qui facilitent de nos jours la communication entre les êtres humains, vu également l'évolution rapide de la société et de l'économie, de nouvelles formes d'apprentissage non académique naissent et suscitent non seulement l'intérêt des apprenants, mais de tous les acteurs de la société impliqués dans l'enseignement/apprentissage dans les différentes institutions. Interrogeons d'abord les trois catégories d'apprentissage qu'évoquent les recherches.

Bien que notre recherche se situe dans le domaine du FLE, pour comprendre ces trois notions, il est important de faire d'abord appel à quelques acceptions qui ne sont pas forcément liées à

l'apprentissage des langues ; ce qui nous permettra de bien élucider ces dernières. Dans un cadre plus général donc, ces notions sont définies comme suit :

L'apprentissage formel est celui qui est dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail), et qui est explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur la validation et la certification.

L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant.

L'apprentissage non-formel est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant (Hart, 2013: n.p.).

Au regard de ces trois définitions données par Hart (2013), nous pouvons dire que l'apprentissage est un processus qui comporte du formel, du non formel et de l'informel. Si de nos jours, l'apprentissage non formel et informel sont difficilement reconnus puisqu'ils ne débouchent pas sur l'obtention d'un diplôme, signalons toutefois que le Conseil de l'Europe et bien d'autres organismes œuvrent pour la reconnaissance de l'apprentissage non formel comme faisant partie intégrante du processus éducatif. Même son de cloche du côté des différents ministres européens de la jeunesse qui ont demandé lors de leur 5^e conférence, la reconnaissance et la validation des formations reçues à travers l'éducation non formelle.

Aillierie (2011) établit une distinction entre ces trois notions. Pour cet auteur, l'apprentissage formel « renvoie aux systèmes éducatifs organisés et aux cadres de certifications nationaux harmonisés suivant les différents niveaux que constituent l'école, le collège, le lycée et l'université » (p. 137). L'apprentissage « non formel » se définit parallèlement à ces institutions. L'informel peut à son tour être considéré comme ce qui n'est ni formel, ni non formel. Autrement dit, c'est ce qui est réalisé hors de tout cadre institutionnel. Selon toujours Aillierie (2011), « l'informel intègre de l'émotion, de l'instant voire du plaisir, en tout cas une

certaine forme d'auto-détermination sans contrainte extérieure ainsi qu'une implication physique et agissante de la personne » (p. 138). Alors que pour Schugurensky (2007), on entend par apprentissage informel « les expériences d'apprentissage qui ne font pas partie des programmes dispensés par les organismes éducatifs officiels et non-officiels ou par des cours » (p. 14). Cet auteur identifie par la suite trois formes d'apprentissage informel : les *apprentissages auto-dirigés*, les *apprentissages fortuits* et la *socialisation*. Les apprentissages auto-dirigés sont, selon Schugurensky (2007), les « projets éducatifs » que les apprenants entreprennent seuls ou à l'aide du groupe sans l'intervention d'un enseignant. Il peut cependant y avoir des personnes ressources qui ne sont pas considérées comme des professeurs qualifiés. Ce genre d'apprentissage est concomitamment intentionnel et conscient. L'intentionnalité résulte du fait que l'objectif des apprenants avant le processus d'apprentissage proprement dit est d'apprendre quelque chose. Cet apprentissage est conscient dans la mesure où les apprenants sont conscients qu'ils ont appris quelque chose. Lorsque Schugurensky (2007) parle d'apprentissage fortuit, il se réfère aux expériences d'apprentissage qui ont lieu quand l'apprenant, au début, n'a aucune intention d'apprendre de cette expérience et qu'à la fin de l'expérience il se rend compte qu'il a appris quelque chose. Quant à la socialisation que Schugurensky (2007) appelle encore « apprentissage tacite », c'est une assimilation, selon lui, presque naturelle par l'apprenant des valeurs, attitudes, comportement, savoir-faire et connaissances qui ont lieu dans la vie de tous les jours. Pour cet auteur, l'apprenant non seulement n'a au préalable aucune intention d'apprendre tout ce que nous venons de mentionner, mais il n'est même pas conscient qu'une activité d'apprentissage se soit déroulée.

Chotel et Mangenot (2011) pensent que les auto-apprentissages font partie des apprentissages non formels. Ces apprentissages non formels selon ces auteurs sont celles qui se déroulent sur les sites de réseautage pour apprendre la langue étrangère et en dehors de l'établissement d'apprentissage. Pour ces auteurs, ces sites sont bien organisés avec des outils qui facilitent la communication entre les apprenants. Les contenus d'apprentissage et les exercices sont proposés aux apprenants et sont parfois supervisés par un tuteur. On comprend donc que les apprenants sont plus ou moins guidés dans la réalisation des tâches proposées. En faisant allusion aux apprentissages formels, Mangenot (2011) souligne qu'ils se déroulent généralement pendant le temps de classe ou des espaces en ligne ; c'est-à-dire les espaces engageants où les étudiants peuvent se rencontrer en ligne d'une manière synchrone ou asynchrone pour les activités normales de classe (Calongne, 2008). Pour ce qui est des espaces en ligne plus précisément, les apprenants interagissent non pas seulement entre eux et les

enseignants, mais avec le reste du monde. Internet offre donc cette opportunité d'interaction puisqu'il permet la rencontre entre interlocuteurs dans des contextes variés sans que cela soit organisé à l'avance (Mangenot, 2011). Pour ce qui est des apprentissages informels, Mangenot (2011) estime qu'ils sont particulièrement valorisés car, dit-il, ils sont « souvent efficace[s] et sans trop de douleur » (p. 3). Il s'agit pour cet auteur d'apprendre par immersion, d'apprendre de manière naturelle, d'apprendre avec les locuteurs natifs. Ces apprentissages sont liés à la vie quotidienne et ont lieu hors institution.

Pour Sockett (2016), l'apprentissage informel désigne « toute activité entreprise en dehors d'un quelconque contexte académique impliquant l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues à l'origine comme des outils pédagogiques, et qui conduit au développement du système langagier en L2 d'un apprenant » (p. 128). Sockett (2012) ainsi que Codreanu et Combe (2019) précisent que dans ce type d'apprentissage, l'apprenant n'est pas nécessairement conscient de son apprentissage. Il s'agit donc de l'apprentissage incidentel ou accessoire dans lequel l'apprenant ne s'est pas fixé un objectif ou le but d'apprendre. Cet apprentissage ne se fait pas suivant les horaires fixes, ni selon une progression connue de l'apprenant. Grassin (2013) souligne que, pour l'apprentissage des langues, la plupart des expériences d'apprentissage relève d'un mélange de l'apprentissage formel et informel comme illustré par le tableau ci-dessous :

Types	Caractéristiques
Apprentissage formel	Institutionnel, objectifs, durée et soutien fournis, intentionnel et certification
Apprentissage non formel	Non institutionnel et sans certification ; intentionnel avec objectif, délais et soutien structurés
Apprentissage informel	Résulte d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille et aux loisirs ; non structuré et non intentionnel

Tableau 3 : caractéristiques d'apprentissage formel, non formel et informel. Sources : Grassin (2013 :5)

Silva et Gilles (2016) de leur côté considèrent l'apprentissage informel comme

toute pratique effectuée dans le cadre d'une situation où la mise en forme éducative est

absente ou réduite, particulièrement mais non exclusivement en dehors d'un contexte académique ; impliquant dans la plupart des cas l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues comme des outils pédagogiques ; et conduisant au développement du système langagier en LE (p. 60).

Mais une chose est sûre, et comme le dit d'ailleurs Fluckiger (2007), l'apprentissage informel a de répercussion sur l'apprentissage formel. Cet auteur pose ici la question des rapports entretenus entre les pratiques institutionnelles et extra-institutionnelles « comme celle des possibles transferts de compétences entre les deux univers, ainsi que des influences combinées entre les pratiques et des apprentissages qui se déroulent dans différents contextes » (Fluckiger, 2007: 24).

Par ailleurs, alors que la Commission de Communauté Européenne préfère le terme « éducation » à la place d'« apprentissage », certains auteurs notamment Garnier (2018) et Hart (2013) utilisent les deux termes de manière interchangeable. Quant à Meunier (2018) le terme « éducation » se réfère à l'endroit et au cadre où se déroule l'apprentissage et le terme « apprentissage » renvoie au processus d'apprendre. Garnier (2018) de son côté pense que « l'éducation informelle a fait fortune dans la littérature des sciences de l'éducation pour désigner des processus d'apprentissage » (p. 67). Tandis que Brougère (2016) à la place d' « éducation » préfère plutôt parler d' « apprentissage » car, selon lui, « l'éducation semble renvoyer à une volonté d'apprendre et/ou d'éduquer (faire apprendre), à l'existence d'une formalisation de la dimension éducative » (p. 53). Il souligne que c'est un mot polysémique puisque considéré aussi comme des processus qui ne sont pas soutenus par des dispositifs éducatifs. Plus loin l'auteur se demande si l'on devrait parler d'apprentissage informel, non formel et formel ou encore si les apprentissages sont différents selon que l'on apprenne dans les contextes différents (institutionnel et extra institutionnel). Pour lui, ces notions posent de nombreux problèmes. Il apporte lui-même un élément de réponse à ses propres questionnements en soulignant que l'apprentissage ne peut pas être informel, non formel ou formel et qu'il convient plutôt de parler de situation dans laquelle ces apprentissages ont lieu. Ainsi, poursuit-il, « l'apprentissage informel est pour nous une commodité de langage qui pose un problème car ce n'est pas à proprement parler l'apprentissage qui est informel, c'est-à-dire dénué de toute mise en forme éducative, mais la situation dans laquelle l'apprentissage est réalisé » (p. 58). En clair, souligne-t-il, il faut plutôt parler « d'apprentissage en situation informelle » (p. 54). Garnier (2018) pour sa part souligne que :

L'une des difficultés sémantiques de l'usage du mot informel provient du fait que cette notion ne peut s'appliquer de la même façon au processus (l'apprentissage comme learning) et aux produits (le savoir ou l'apprentissage comme résultat). Il est contestable de prétendre assimiler ces deux sens en considérant que les apprentissages informels ne peuvent produire que des savoirs informels (p. 70)

Contrairement à Brougère (2016) qui préfère parler d'apprentissage en situation informelle, Toffoli (2018) de son côté préfère plutôt l'expression « contexte d'apprentissage informel » en écrivant que « dans le contexte francophone, un positionnement terminologique plus juste [la] ferait pencher pour l'expression apprentissage en contexte informel plutôt qu'apprentissage informel tout court » (p. 113). Face à ce débat terminologique, Mangenot (2011) souligne que la recherche sur l'acquisition des langues utilise le terme « acquisition » et que le terme « apprentissage » est réservé aux situations plus formelles. Il propose d'utiliser en cas de doute l'hypéronyme « appropriation ».

Garnier (2018) soulève aussi un autre débat terminologique entre l'apprentissage informel et non formel. Pour cet auteur, ces deux expressions présentent une certaine ambiguïté puisque, selon lui, certains les utilisent de façon identique alors que l'usage chez certains se fait de manière distincte. Nous avons relevé cette distinction plus haut chez les instances éducatives officielles telle que la Commission de Communauté Européenne, ainsi que chez certains chercheurs en l'occurrence Aillierie (2011). Brougère (2016), quant à lui, voit en ces deux formes de négation une certaine confusion ; car dit-il, s'appliquant à deux dimensions différentes. Un autre débat tourne autour des notions formelles et informelles ou certains auteurs se contentent de les opposer en considérant « comme absence de dispositif éducatif (qu'il soit formel ou « non formel ») » (Brougère, 2016 p. 54).

Comme notre recherche ne porte pas sur l'apprentissage en soi, mais sur les pratiques pouvant aboutir à l'apprentissage, à la place de ces deux notions, nous emploierons plutôt dans cette thèse le concept de « pratiques d'appropriation potentielle ». Nous emploierons aussi l'expression « pratiques d'appropriation potentielle en situation informelle » que nous définissons comme toutes pratiques non prescrites qui se réalisent de manière spontanée en dehors de l'institution d'apprentissage. Ces pratiques se déroulent en autonomie et ne débouchent sur aucune certification.

4.3 Historiques d'usage des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues

À présent, les technologies sont omniprésentes dans la vie quotidienne et gère toutes nos activités au point que l'on pourrait penser que leur utilisation en didactique des langues ne date pas de très longtemps. Cependant

loin de là, du fait qu'elle vise à développer des capacités complexes qui sont à la fois de l'ordre des savoirs et des savoir-faire et qu'elle cherche à fournir aux apprenants des outils susceptibles à l'apprentissage, la didactique des langues a toujours recherché à faciliter son enseignement/apprentissage en devenant depuis très longtemps une grande utilisatrice de la technologie (Aslim-Yetis, 2009: 41).

On a assisté à la succession de plusieurs méthodologies (audio-orale, audio-visuelle, etc.) et la didactique des langues a

soit intégré ses méthodologies aux technologies existantes (comme par exemple la télévision pour la méthodologie audiovisuelle), soit intégré les technologies nouvelles aux méthodologies existantes comme il en a été pour l'approche communicative qui a privilégié l'ordinateur et mieux encore, à partir de 95, Internet (Aslim-Yetis, 2009: 41).

Par ce qui précède, nous pouvons dire que la concomitance des progrès a été remise en cause par plusieurs auteurs. Donc l'utilisation des ressources médias dans l'appropriation des langues n'est pas une chose nouvelle.

Beaucoup de chercheurs dans leurs travaux se sont ainsi penchés sur l'historique des TIC et leur évolution en classe de langue. Dans cette partie, nous essayerons de présenter quelques grandes lignes de l'évolution progressive des TIC en didactique des langues.

Selon Aslim-Yetis (2009), la toute première machine à enseigner a été introduite en classe de langue dans les années 20 et s'appelait Drum Tutor. Elle était issue de la théorie béhavioriste et avait pour objectif de corriger d'une manière automatique et immédiate les questions à choix multiples. Cette machine permettait, selon Aslim-Yetis (2009), à l'apprenant d'être actif dans son apprentissage et il interagissait à tout moment avec cet outil parce qu'il était obligé de trouver la bonne réponse à la question posée avant de passer à la suivante. Cette machine allait au rythme de l'apprenant et permettait un apprentissage individualisé. Par la suite est apparue la machine de Skinner appelée l'enseignant programmé. Aussi issue du béhaviorisme comme Drum Tutor, « l'enseignant programmé » était composé d'un rouleau de papier sur lequel se

trouvait les questions et l'apprenant se contentait de tourner avec une mollette au fur et à mesure de son apprentissage. L'apprenant écrivait dans les cases prévues pour la circonstance, puis pour obtenir la correction il faisait avancer le rouleau. Il ne pouvait passer à la question suivante que lorsque sa réponse était correcte. Dans le cas contraire, il devait s'autocorriger. Ces questions étaient des exercices lacunaires, de substitution etc. qui servaient à rebrasser les acquis, à consolider les structures et créer des automatismes chez les apprenants. En d'autres termes, il s'agissait d'exercices structuraux.

C'est au lendemain de la seconde guerre mondiale, c'est-à-dire dans les années 1950-1960 que les enseignants ont commencé à faire usage de la diapositive et du magnétophone en classe de langue pour donner une dimension sonore au cours de langue, comme le précise Porcher (2004) :

À la fin de la seconde guerre mondiale, les médias sont très vite modestement entrés dans la classe de langue par le truchement du magnétophone puis des diapositives, relayées dès le milieu des années cinquante par la radio-vision, mélange d'émissions radiophoniques ou magnétophoniques et d'un défilé de diapositives enchaînées synchroniquement (p. 65).

Le magnétophone se présentait comme un outil indispensable en classe de langue puisqu'il était facilement manipulable et servait à la reproduction. La télévision était aussi introduite dans l'enseignement. L'image associée au son de la télévision pouvait servir de support à la compréhension. Signalons toutefois que l'introduction de cet outil en classe de langue n'était pas synonyme d'abandon des anciennes pratiques, mais il jouait un rôle d'auxiliaire :

le recours raisonné au matériel audiovisuel n'implique nullement l'application d'une pédagogie ambitieuse d'éveiller les énergies et de former les esprits. Il doit seulement mettre aux mains des professeurs un outil nouveau, au service des méthodes actives d'enseignement, dont il devait souligner à la fois l'efficacité immédiate et la haute valeur éducative (Évrard, 1963: 23).

Le magnétoscope va quant à lui faire son entrée en classe de langue dans les années 1970 et va susciter beaucoup d'engouement ; ce qui poussa les spécialistes à faire un choix libre à la fois sur le contenu vidéo, et le temps et le lieu de l'usage. Le magnétoscope apparaissait non seulement comme un outil moins coûteux et non standardisé, mais aussi, comme un équipement

largement répandu dans la classe de langue à l'instar du magnétophone. Son importance en classe de langue se fait sentir parce que

les moyens visuels et les moyens sonores peuvent venir utilement au secours du maître. Ce sont des auxiliaires. Les moyens cordonnant les perceptions visuelles et les perceptions auditives tendent, (...) à modifier les schémas traditionnels de la classe de langue (Guenot, 1959: 91).

Les enseignants ont beaucoup apprécié cet outil parce qu'il « permet des retours en arrière, d'accélérer, de repasser une scène, de faire un arrêt sur une image pour l'étudier, la décrire... » (Aslim-Yetis, 2009). Ce faisant, l'enseignant peut mettre à la disposition des apprenants une scène spécifique, faire regarder son film autant de fois qu'il le veut.

C'est justement à cette période que l'outil technique va permettre aux méthodologues d'élaborer une nouvelle cohérence globale de la pédagogie qui sera par la suite appliquée par les enseignants dans leurs pratiques de classe.

Le laboratoire de langue apparu depuis le début des années 50 après l'avènement des magnétophones avait pour objectif de fixer les automatismes pour ce qui a trait à la dimension linguistique de l'enseignement-apprentissage des langues. À l'aide d'un casque, l'apprenant écoutait les dialogues enregistrés afin de répondre aux questions posées. L'objectif visé était de travailler la compréhension et la production orale. Il pouvait aussi écouter des séquences sonores dans l'optique de les imiter. À ce niveau, l'objectif visé était de travailler la prononciation. Il y avait aussi bon nombre d'exercices structuraux.

C'est aussi à partir des années 50 que la télévision a fait son entrée dans la classe de langue avec pour objectif de rendre la langue authentique et de mettre à la disposition de l'apprenant des activités basées sur la réalité socio-politique, culturelle et linguistique de la population dont il apprend la langue. L'apprenant devait visionner pendant près de 5 minutes des émissions proposées par l'enseignant et répondre par la suite aux questions qui lui étaient posées. Les méthodes de langues télévisées en l'occurrence « En français », « Les Français chez vous », « En France comme si vous y étiez » sont apparues dans les années 70. L'avènement de la chaîne de langue française TV5 dans les années 80 permet de faire connaissance de la langue française et du monde francophone.

Dans les années 80 sont apparus les utilisations conjointes des outils informatiques et des laboratoires multimédias dans les salles de classe de langue. Le traitement de textes, les

exerciseurs et les dictionnaires constituaient les supports d'activités informatiques utilisés pour l'enseignement/apprentissage. L'objectif majeur de ces outils techniques était d'aider les apprenants dans la réalisation des activités de compréhension écrite, production écrite, production orale et compréhension orale.

Il y aura par la suite un bouleversement dans l'enseignement/apprentissage des langues avec l'apparition dans les années 1990 des disques durs, des PC et des CD Roms. L'arrivée des CD Roms permettent ainsi aux apprenants de s'immerger dans la langue grâce à leur capacité de stockage des sons, des images et des textes. En même temps, on voit augmenter aux seins des institutions d'enseignement le nombre des laboratoires de langues. C'est aussi à cette époque que l'on commence à intégrer dans la salle de classe de langue une communicative de la langue (Otroshi, 2013).

Puis c'est à partir de 95 qu'Internet fit son apparition. Ce nouveau média interactif va comprimer dans un laps de temps et dans un petit espace l'écrit, la vidéo, le son, l'image etc. Internet devient très valorisé grâce à son caractère communicatif, informatif, son atout pédagogique et sa manière de promouvoir l'apprentissage. Son grand atout dans l'enseignement/apprentissage des langues réside dans le fait qu'il permet des activités collaboratives (le e-tandem, les échanges en tandem via le courrier électronique, tandem par les forums de discussion, tandem par chat, tandem par visiocommunication), et individuelles (la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite, la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe).

Dans les années 2000, c'est l'avènement du Web 2.0. Ainsi, les interactions à distance vont se dérouler entre enseignant/apprenant ou apprenant/apprenant. Ce qui permet de développer plus la compréhension orale et l'interaction chez les apprenants. C'est à travers les sites tels que le blog, wiki, Facebook que les interactions vont se dérouler en classe et en dehors de la classe de langue. Ces outils vont favoriser les communautés d'apprentissage. À cet effet, souligne Arnaud (2012) :

Le paradigme de l'apprentissage [des langues] évolue en s'enrichissant de nouvelles configurations : avec l'usage généralisé des réseaux sociaux, l'apprenant est en position de diversifier ses sources d'information et de faire appel à ses pairs outre les échanges avec les enseignants s'ils sont aussi en ligne. Ceux-ci ne sont plus les seuls intervenants capables de valider les procédures d'acquisition de savoirs comme ceci est le cas dans la salle de classe présentielle. Les conséquences sur le modèle d'apprentissage sont

observables dans trois domaines à savoir les compétences procédurales, la construction collective des connaissances et la redéfinition des rôles dans le triangle pédagogique. De nouveaux acteurs interviennent entre l'apprenant et l'enseignant, à savoir les pairs et les experts du domaine, choisis souvent par l'apprenant et sa communauté, pour faciliter le processus de découverte et de validation des savoirs, étape essentielle de l'acte d'apprentissage (p. 1)

On peut donc parler ici d'un véritable changement dans l'enseignement/apprentissage des langues parce que les apprenants sont en mesure de communiquer avec des locuteurs du monde entier et d'accéder à une grande quantité de ressources en ligne telles que des dictionnaires, des encyclopédies, des cours en ligne et des exercices interactifs. De même, les enseignants et les apprenants peuvent créer et partager des contenus multimédias et collaborer entre eux en ligne dans des projets d'apprentissage collectifs. De plus, plusieurs écoles et des établissements d'enseignement supérieur proposent des programmes d'enseignement des langues en ligne, des classes virtuelles, des applications mobiles et des outils d'analyse de la langue et de la prononciation.

4.4 La vidéo comme support des pratiques d'appropriation potentielle en situation informelle des langues

Lorsqu'on parle de l'appropriation des langues, l'idée première est qu'elle se déroule dans les institutions d'enseignement. Mais une chose est sûre, l'appropriation des langues a lieu tout le temps et dans différents contextes. En étant chez soi et en regardant un film ou en écoutant tout simplement de la musique sur Internet, on apprend. De même, en attendant le bus ou un rendez-vous chez un médecin, on peut sur un téléphone portable visionner quelques capsules vidéo de lexique, de grammaire, de prononciation. C'est d'ailleurs dans ce sens que Macré et Rivens Mompean (2021) déclarent que la facilitation de l'accès aux langues en contexte extra universitaire renforce le volet dit des pratiques d'appropriation potentielle en situation informelle : « visionnement de films, de séries télévisées, écoute de musique » (p. 14). Dans la même lignée, en prenant le cas de l'appropriation de l'anglais, Toffoli et Sockett (2010) soulignent que les apprenants ont la possibilité d'apprendre cette langue en dehors de l'institution d'apprentissage. Cela se fait, selon eux, en écoutant de la musique en anglais et à travers le téléchargement des films et séries en langue anglaise. Dans leur recherche, Bin-Hady et Al-Tamimi (2021) mentionnent les pratiques d'appropriation en situation informelle de la

grammaire par les étudiants à travers le truchement de la vidéo. Leur étude révèle, de plus, que les étudiants adoptent des stratégies technologiques de pratiques informelles, ceci en regardant des films pour développer leur répertoire de compétences d'écoute, d'expression ou de culture. En s'appuyant sur les travaux de Schugurensky (2007) que nous avons mentionné plus haut, Grabowska (2022) distingue aussi trois catégories d'activités de pratiques d'appropriation en situation informelle (dont nous retenons deux) qu'elle classe selon les critères d'intentionnalité et de conscience. Elle considère l'apprentissage autodirigé qui est intentionnel et conscient comme étant la première catégorie. Celui-ci se réfère, selon Grabowska (2022), à un projet éducatif qui se fait sans l'intervention de l'enseignant qualifié mais qui n'exclut pas l'aide des personnes ressources. L'apprentissage fortuit, *a priori* non intentionnel est la deuxième catégorie. Celui-ci fait appel en cours de chemin à une prise de conscience et à une structuration en ce qui concerne les objectifs, le temps et/ou les ressources. Plus loin, Grabowska (2022) souligne que les pratiques d'appropriation potentielle en situation informelle convergent avec les pratiques extra institutionnelles ; un concept basé sur quatre critères : « la formalité, la localisation, la pédagogie et le degré de contrôle » (p. 89). Elle soutient son point de vue en prenant le cas d'un apprenant qui regarde un film en vidéo à la maison. Cette activité de loisir peut être conceptualisée, selon cet auteur, comme une situation d'appropriation potentielle informelle « de la langue étrangère, tantôt autodirigé (intentionnel et conscient), tantôt fortuit (non-intentionnel, mais conscientisé en cours de route) » (P. 89). En concluant sa recherche, Grabowska (2022) déclare que les films et les séries regardés à travers la vidéo constituent indiscutablement des affordances des pratiques d'appropriation potentielle informelle du FLE dans des contextes différents. Dans la même perspective, Guichon (2012a) déclare que les séries télévisées ou autres documents télévisuels accessibles sur les sites Internet constituent un exemple d'un potentiel d'appropriation informelle pour les langues. Il ajoute que ces documents constituent un grand atout pour l'appropriation des langues puisqu'ils permettent le développement des compétences de compréhension. Kusyik (2017) dans sa thèse de doctorat a essayé de décrire, définir et mieux comprendre la participation par des apprenants non natifs aux activités informelles en anglais en ligne. Ce faisant, Kusyik (2017) a sondé par questionnaire 538 étudiants français et 415 étudiants allemands. Soit au total 953 étudiants. Le questionnaire consistait en environ 60 questions et interrogeait les étudiants, parmi plusieurs thèmes, sur la fréquence de leurs interactions, leurs opinions et leurs raisons pour y participer. L'objectif primordial de l'enquête était de découvrir avec quelle fréquence ces étudiants participaient aux activités informelles, pourquoi et comment, dans le but de mieux comprendre l'étendu du phénomène. Ainsi, dans un premier temps, les résultats de ce questionnaire

montrent que 59,1 %, 54,6 %, 36,6 % des étudiants français participent régulièrement aux visionnements respectivement des séries, vidéos et films contre 45,5 %, 48,9 %, 27,2 % d'allemands. En ce qui concerne le mode de visionnement, les résultats montrent que le streaming semble être le mode préféré pour l'ensemble des activités et de cohortes, suivi du téléchargement des films de la part des étudiants français. En ce qui concerne la manière dont les étudiants regardent les films et séries, il ressort que 53,2 % des étudiants français regardent les séries en anglais avec sous-titres en langue maternelle tandis que 9 % des étudiants allemands font de même. 12,6 % et 53 % des cohortes françaises et allemandes respectivement regardent sans sous-titres. Il ressort aussi de ces résultats que les étudiants allemands écoutent légèrement plus souvent de la musique en anglais en ligne (82,9 % vs. 77,1 %) et qu'une forte majorité de l'échantillon global écoute de la musique en anglais en ligne régulièrement ; avec 26 % des étudiants français et 29,9 % des étudiants allemands écoutant environ une heure par jour (6 à 7 heures par semaine). En ce qui concerne les représentations des étudiants, l'étude de Kusyk (2017) révèle que la majorité croit que regarder les films/séries/vidéos et écouter la musique en anglais a un impact positif. Ce qui amène l'auteur à conclure que les étudiants ayant participé à son étude semblent alors être conscients des effets positifs généraux perçus des activités informelles.

Dans une autre étude, Toffoli et Sockett (2015) montrent que les étudiants écoutent fréquemment l'anglais en regardant essentiellement des séries et films américains. De même, Schmoll (2016) écrit que c'est « en visionnant des séries et des films en version originale (VO) ou en version originale sous-titrée (VOST) [...], en jouant à des jeux vidéo [...] que les apprenants sont en contact avec cette langue en cours d'apprentissage » (p. 53.). Presque dans la même optique, Codreanu et Combe (2019) déclarent que la plate-forme YouTube est importante parce qu'elle est le lieu de discussions sur l'appropriation des langues et permet aux apprenants d'innover et d'exprimer leur créativité individuelle. Dans une autre étude, Combe (2017) montre que la vidéo permet à un apprenant de langue étrangère de travailler la compétence orale, d'acquérir des compétences en littératie numérique et de développer notamment des compétences d'expression en continu. Parlant toujours des compétences en langue travaillées, Barton et Lee (2013) soulignent que les sites de diffusion de vidéo permettent la pratique de la compréhension orale.

Dans une perspective didactique et en partant des atouts susmentionnés, nous stipulons que sous l'angle des pratiques informelles, le support vidéo diffusé en langues étrangères

notamment le français peut dorénavant bien constituer un appui majeur pour les étudiants dans une situation des pratiques d'appropriation potentielle informelle.

4.5 Le Web 2.0 et pratiques d'appropriation potentielle en situation informelle des langues

Le Web 2.0 peut être défini « comme un espace en ligne qui permet aux usagers de publier et éditer des contenus de forme collective et collaborative » (Sancler, 2008: 142). Cette organisation du Web présente beaucoup de potentialités même si sa définition, pas plus d'ailleurs que les réalités qu'elle revêt, ne font l'objet d'une véritable unanimité (Ollivier et Puren, 2011). En considérant les nombreux atouts que le Web 2.0 recouvre, Goarin et al. (2014) déclarent que

les technologies du Web 2.0 permettent de développer un usage « participatif » du Web grâce à de nouveaux services multi-supports (ordinateurs, tablettes, smartphones...) favorisant les échanges et interactions (blogs, wikis, partage de fichiers, réseaux sociaux...) pour la co-construction et la co-gestion de contenus web (p. 1- 2).

En s'appuyant sur les travaux de plusieurs chercheurs, Ollivier (2019) souligne la possible forte exposition des apprenants à la langue à travers les outils du Web 2.0, l'observation d'échanges entre les locuteurs de la langue cible et son possible réinvestissement dans les pratiques personnelles, la possibilité d'accéder à la culture cible populaire, le sentiment de se retrouver dans l'espace de l'autre, la motivation et l'accès à un public natif. Avec les outils du Web 2.0 l'exposition à la langue française « s'intensifie et ne cesse de croître, touchant ainsi toutes les strates de la société, des plus jeunes aux plus âgés » (Yibokou, 2019: 1). Ainsi, certains de ces outils « qui permettent non seulement de lire des informations mais de les construire avec d'autres utilisateurs, se caractérisent par des activités de réorganisation, de liaison, de sélection, etc. » (Sockett, 2011: 4). Dans le même ordre d'idées, Toffoli et Sockett (2010) soulignaient que le développement des interfaces du Web 2.0 en l'occurrence les blogs, les réseaux sociaux et les forums, de même qu'un accès aux médias numériques a conduit à une grande augmentation du potentiel d'exposition et d'interaction avec la langue telle qu'elle est écrite et parlée par les locuteurs natifs et autres usagers. On note parmi les types d'activités langagières l'écoute, la lecture, l'écriture, l'interaction et l'expression orale. De leur côté, Ollivier et Puren (2011) envisagent quatre types de pratiques d'appropriation potentielle en situation informelle du Web 2.0. Il s'agit entre autres de publier en ligne, discuter en ligne, jouer et participer à un

réseau social. Toutefois, Mangenot (2011) relève la principale limite de ces pratiques de discussions en ligne « dans la mesure où des interactions authentiques ne sont jamais – par définition – complètement prévisibles et/ou planifiables (p. 5). Dans la même perspective, Trujillo et al. (2022) soulignent que l'appropriation potentielle informelle en ligne présente des limites dans la mesure où il y a un manque de travail des compétences orales ou un *feedback* de qualité par un spécialiste. Ces auteurs s'appuient sur l'exemple d'une jeune fille catalane qui a obtenu un niveau A2 en coréen. Elle a passé ainsi 10 ans en apprenant cette langue en autodidacte via les outils numériques. Après cela, elle s'est rendu compte qu'elle ne pouvait pas continuer à apprendre sans enseignant, parce qu'en ligne, elle ne pouvait pas avoir la certitude d'être bien corrigée, ni poser des questions d'un niveau un peu élevé et obtenir des réponses justes. Ce qui a poussé cette jeune catalane à s'inscrire à un cours en présentiel ou formel. Ces auteurs concluent en déclarant qu'il est possible d'apprendre la langue par soi-même via le Web, mais avec des limites et certaines conditions.

Parmi les outils du Web 2.0 qu'évoquent Goarin et al. (2014) ainsi que Toffoli et Sockett (2010) *supra* se trouvent les réseaux sociaux. Dans cette perspective, Martin (2016) souligne que les apprenants utilisent les réseaux sociaux en l'occurrence Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, WhatsApp etc. pour communiquer, s'informer et partager. On comprend que ces applications jouent plusieurs rôles chez les apprenants des langues. De son côté, Popescu (2012), souligne que bien que les échanges se déroulent de manière synchrone comme c'est le cas avec le chat textuel ou asynchrone, les blogs, Facebook ou le courrier électronique, les recherches ont démontré qu'Internet offre aux apprenants un environnement potentiellement accessible pour l'apprentissage des langues et plus particulièrement pour les pratiques de communication en français. C'est dans ce sillage de communication que l'on pourrait dire qu'il est possible grâce au réseau social, de participer à des interactions en langue cible en étant dans son propre pays. Xu et Hu (2020) dans une compilation d'études concluent que les réseaux sociaux peuvent servir de lieu productif pour les pratiques d'appropriation auto-initiées et soutiennent l'idée selon laquelle les enseignants devraient exploiter le potentiel des réseaux sociaux et les intégrer dans l'appropriation potentielle en situation informelle des langues. Ainsi, les réseaux sociaux sont, selon Shinozaki (2020), un système important pour l'appropriation potentielle des langues et la grande partie de l'apprentissage humain se déroule dans des contextes informels. Parmi ces réseaux sociaux, on retrouve Facebook, outil qui offre aux apprenants de langue des situations d'appropriation naturelle.

Fondé en 2004 par Mark Zuckerberg et ses camarades de l'université d'Harvard, Facebook¹⁹ permet à ses usagers de publier des photos, des vidéos, des images, des documents, d'échanger des messages, de créer des groupes et d'utiliser une multiplicité d'applications. En considérant l'aspect collaboratif de Facebook, Mélot et al. (2015) écrivent que

La force de Facebook réside dans sa capacité à regrouper, dans un même espace, des outils numériques qui existent par ailleurs. La réelle nouveauté est dans la mise à disposition de ces outils dans un seul espace de réseau social : un fil de nouvelles RSS, (...) un tableau d'affichage électronique, un blogue, un courriel, un forum, une liste de diffusion, une messagerie instantanée avec partage de textes, sons et vidéos, et des podcasts. Connaissant le potentiel cognitif développé par ces outils (...), il est aisé de comprendre pourquoi les étudiants utilisent si volontiers ce réseau social à des fins pédagogiques et communicationnelles dans le cadre de leurs études (p. 1-2).

Alm (2015) après une étude menée auprès des étudiants d'une université en Nouvelle Zélande conclut que dans un cadre informel, les étudiants utilisent Facebook pour s'exposer à la deuxième langue qu'ils étudient et pour communiquer avec leurs amis de langue cible et qu'ils trouvent utile l'utilisation de cet outil dans ce sens. L'auteur poursuit en arguant que Facebook fait partie de la routine quotidienne de ces étudiants et qu'ils l'utilisent pour discuter et pour suivre les activités sociales de leurs amis. Mais Alm (2015) exprime la difficulté qui est celle de suivre et de quantifier les interactions avec ce réseau social. Raison pour laquelle, souligne-t-elle, ces interactions ont reçu peu d'attention dans la littérature et ne sont pas tellement comprises. Par ailleurs, Alm (2015) déclare que Facebook illustre la notion d'apprentissage informel à trois niveaux. Au premier niveau, elle note son cadre informel et que cela le rend plus attrayant concomitamment pour les établissements et les entreprises qui ont l'espoir de créer des liens plus directs et plus personnels avec les apprenants et les clients. En deuxième lieu, Alm (2015) précise que c'est le langage informel et conversationnel qui est généralement utilisé sur Facebook et que les gens écrivent comme ils parlent et que des styles d'écriture spécifiques se sont développés et façonnés par les possibilités de fonctionnalités de communication individuelle. En dernière position, Alm (2015) déclare que beaucoup de gens ont appris comment utiliser Facebook en l'utilisant plutôt qu'en procédant à la lecture d'un

¹⁹ Bien que ne faisant pas partie des pratiques de nos répondants, son évocation nous permet de mieux comprendre les différents usages des outils numériques dans l'apprentissage informel des langues.

manuel et qu'ils ont appris à utiliser des fonctionnalités individuelles par essais et erreurs ou en demandant à des amis. Dans la même perspective de communication avec Facebook et toujours dans un cadre informel, Sockett (2011) souligne dans son étude que 30 % des étudiants d'une université française apprenant l'anglais utilisent Facebook pour communiquer avec les natifs de la langue anglaise. Bien avant, dans une autre étude, Toffoli et Sockett (2010) notent que les étudiants de langue utilisent Facebook lorsqu'ils étudient à l'étranger pour nouer de nouveaux contacts et aussi pour entretenir des amitiés à leur retour avec les locuteurs natifs.

Un autre réseau social qui a attiré l'attention des chercheurs dans un cadre informel est WhatsApp. C'est une application qui peut être téléchargée et installée sur un téléphone mobile et même sur une tablette ou un ordinateur. À part la fonction de messagerie qu'elle joue, elle sert aussi à des appels vidéo et audio. Cette application bien connue est utilisée par les apprenants de langue, quoique particulièrement pour les pratiques personnelles. Les apprenants peuvent à cet effet partager les photos, les documents audios et vidéos. De plus, elle facilite, renforce et maintient la communication instantanée en dehors de la salle de classe. C'est un moyen idéal et excellent qui permet aux apprenants de langues de prendre en main leurs pratiques et d'évoluer à leur rythme puisque les interventions se font toujours à distance. Par ailleurs, WhatsApp permet aux apprenants de langue de négocier leur propre parcours de pratiques à travers des multiples appartenances aux différents groupes sociaux. Ce faisant, la frontière entre les pratiques formelles et informelles se dilue (Silva et Brougère, 2016). Dans la même perspective, Bensalem (2018) soutient que WhatsApp crée un environnement d'appropriation de langues pour les étudiants hors des murs de classe, ainsi que beaucoup d'opportunités entre les étudiants et leurs pairs. De la conclusion de leurs travaux, Asino et al. (2021) soutiennent que WhatsApp est devenu un puissant outil d'apprentissage informel. Ceci parce que les apprenants l'utilisent pour partager les informations entre eux pas comme dans une classe traditionnelle. Les groupes de discussion sont à cet effet créés où les apprenants communiquent entre eux en dehors des heures de classe. Les pratiques et l'appréciation de cet outil se font ressentir dans l'étude d'Annamalai (2019) effectuée auprès des étudiants du premier cycle d'une université en Malaisie. Il ressort des résultats de cette étude que les étudiants ont créé un groupe WhatsApp où ils interagissent entre eux et pour informer les membres du groupe à propos d'importantes activités liées à leurs devoirs et examens. Ils se servent aussi de ce réseau social pour partager des documents relatifs à leurs études. Ce sont ces différents types de pratiques qui ont amené la majorité de ces étudiants à apporter une appréciation positive sur cet outil collaboratif. Des résultats de l'étude de Martin (2016), il

ressort que WhatsApp permet aux apprenants de créer des groupes de discussion privés, pour savoir où sont leurs contacts, s'informer en temps réel où ils se trouvent et connaître à quelle heure le message envoyé est lu. Martin (2016) souligne que cet outil est sollicité par les apprenants pour des fonctionnalités que d'autres réseaux sociaux n'ont pas. WhatsApp est un excellent outil pour l'appropriation des langues puisque sa fonction de messagerie vocale permet aux apprenants d'enregistrer leurs voix et de recevoir des commentaires sur la prononciation de la part des locuteurs natifs ou des pairs. De plus, dans les groupes de discussion WhatsApp, les apprenants peuvent partager les mots nouveaux ou les phrases nouvelles. Ce qui les permet d'améliorer leur lexique et leur syntaxe.

Dans un autre angle, en prenant le cas du blog, Sockett (2013) a mené une étude auprès des étudiants apprenant l'anglais dans une université en France. Dans cette étude, une approche émiqne a été adoptée impliquant un groupe d'étudiants expérimentés dans la recherche sur l'appropriation d'une langue seconde, qui ont utilisé des blogs pour rendre compte de leurs propres pratiques d'appropriation informel en ligne. Sockett (2013) souligne que l'utilisation du blog fournit de l'*input* interactionnel et permet d'avoir des échanges conversationnels. Dans une autre étude, Sockett (2012) mentionne les pratiques des apprenants qui sont celles d'écrire un blog et de lire aussi les blogs des autres participants. L'auteur ajoute que le fait pour un apprenant d'écrire un blog peut tout d'abord sembler être une démarche étrange, mais qu'une telle initiative permet de réfléchir à la contribution des activités informelles pour son appropriation de la langue et aussi de situer ses activités par rapport à celles de ses camarades. De son côté, Ollivier (2012) dans sa « didactique invisible » amène les apprenants non seulement à communiquer entre eux à travers les blogs, mais surtout à interagir avec les locuteurs de la langue cible. Nous pouvons dans l'ensemble dire que dans un cadre informel, le blog semble être important dans la mesure où il permet aux apprenants d'améliorer leurs compétences de lecture et d'écriture puisqu'ils ont la possibilité de lire et de commenter les blogs des autres ou d'écrire leur propre blog. Il les permet également d'avoir une bonne connaissance du vocabulaire et de la culture des natifs de la langue cible.

Par ailleurs, Navé (2022) dans son étude parle des étudiants de FLE de l'Arab Open University et de l'Alliance française de Djeddah en Arabie Saoudite qui s'engagent de manière informelle dans des échanges langagiers et interculturels/expérientiels dans les forums. Ces étudiants ont aussi la possibilité de corriger les écrits de leurs pairs. De leur côté, Sun et al. (2017) démontrent comment les pratiques d'écriture informelles dans un grand forum en ligne en Chine aident les membres d'une communauté à améliorer leur anglais. C'est cet engagement dans les forums

qui a sans doute poussé Ollivier (2019) a déclaré que le forum augmente les interactions entre apprenants et leur donne plus d'initiative dans les échanges. Il prend d'ailleurs pour exemple le forum d'un guide de voyage portant sur leur pays et dit que les apprenants pourront répondre à des internautes qui posent des questions à propos d'un futur voyage. Et que dans ce sens, l'apprenant pourra commettre des erreurs de forme dans la mesure où il se fait comprendre. En répondant aux questions des internautes sur le forum, l'apprenant partage ainsi son savoir avec d'autres personnes. Nous pouvons donc dire que le forum est un outil qui permet aux apprenants de s'engager dans des discussions avec les locuteurs natifs de la langue cible, de leur poser des questions et aussi de recevoir des réponses aux questions posées. De plus, dans les forums, les apprenants peuvent améliorer leurs compétences en langue en consultant les podcasts, les articles et les vidéos. En d'autres termes, le forum peut permettre aux apprenants de langue d'améliorer leurs compétences de compréhension, d'écriture et de lecture. Les apprenants en utilisant le forum peuvent également apprendre du nouveau vocabulaire.

En nous penchant sur le courrier électronique, nous pouvons dire que cet outil de communication peut permettre aux apprenants d'échanger avec les locuteurs natifs dans l'optique de s'entraîner à l'écriture dans la langue cible. Ces échanges permettent aussi à l'apprenant d'améliorer sa grammaire, son lexique et sa syntaxe. Almashham (2018) souligne dans son étude l'importance du courrier électronique dans l'acquisition de la langue seconde. Pour cet auteur, le courrier électronique est un important outil qui aide les apprenants à améliorer leurs compétences d'écriture. Gonglewski et al. (2001) de leur côté s'appuient sur plusieurs recherches pour indiquer que le courrier électronique élargit ce que l'on peut faire en classe puisqu'il offre un lieu de rencontre et de communication dans la langue étrangère en dehors des salles de classe et que compte tenu de la nature du courrier électronique, les apprenants n'ont pas besoin d'être dans une salle de classe spécifique à un moment particulier de la journée pour communiquer avec d'autres dans la langue cible. Les apprenants peuvent, disent ces auteurs, se connecter et écrire des mails dans le confort de leur chambre, d'une bibliothèque publique, ou d'un cybercafé, et que ces possibilités spatiales augmentent le temps qu'ils peuvent passer à la fois à composer et à lire dans la langue cible dans un contexte communicatif.

Nous pouvons dire dans l'ensemble que le courrier électronique peut être un outil utile pour l'appropriation des langues, plus particulièrement pour les apprenants qui préfèrent apprendre à leur propre rythme et selon leur propre horaire. Cela peut fournir un moyen aux apprenants

de pratiquer la lecture, l'écriture et les compétences de communication dans la langue étrangère, et d'entrer en contact avec d'autres apprenants de langue et des locuteurs natifs.

En se penchant sur le podcast, Lomicka et Lord (2011) soulignent que cet outil du Web 2.0 peut être utilisé de manière dynamique, collaborative et interactive. Ces auteurs s'appuient sur plusieurs recherches pour déclarer que les apprenants peuvent, par exemple, poser des questions, interagir et communiquer avec d'autres utilisateurs des podcasts, offrant ainsi des opportunités à la fois d'autonomie et motivation, et que la production est aussi essentielle pour l'appropriation potentielle d'une langue seconde. Ils ajoutent que les apprenants peuvent enregistrer leurs voix, écouter en modifiant, puis retourner se réécouter et réviser si nécessaire. De même, les apprenants peuvent écouter plusieurs voix différentes dans l'optique de s'habituer aux différents accents et rythmes de parole. Panagiotidis (2021) dans une analyse de plusieurs études déclare qu'à travers l'écoute sur podcast, les apprenants prennent conscience de la grammaire, de la prononciation d'autres caractéristiques qu'ils utilisent et/ ou auxquelles ils sont exposés. Il poursuit en soulignant que le fait que les apprenants soient exposés à des locuteurs natifs est la preuve que l'utilisation des podcasts pour l'appropriation des langues a un grand potentiel comme outil d'apprentissage. Cet auteur présente les bienfaits des podcasts en précisant qu'ils peuvent fournir des informations originales sur l'histoire, la culture, la politique ainsi que des ressources gratuits et non disponibles dans les pays où la langue cible n'est pas pratiquée. Il ajoute aussi que le principal aspect de l'appropriation des langues dans lequel les podcasts jouent un rôle crucial en tant qu'outil et ressource est le développement de la compréhension orale. C'est dans ce même ordre d'idées que Li (2010) souligne que les apprenants qui ont participé à sa recherche disent utiliser les podcasts pour la compréhension et que cet outil numérique peut augmenter leurs compétences d'écoute.

Conclusion

Nous avons commencé cette partie en définissant les notions clés de notre recherche qui sont : usage, pratique, utilisation, appropriation et représentations sociales. Du fait de leur dimension sociale, nous avons adopté pour notre étude les notions d'usage, de pratique, d'appropriation et de représentations sociales. Nous avons par la suite évoqué brièvement la sociologie des usages pour montrer comment le numérique se déploie. Ce déploiement est surtout évoqué par l'approche de la diffusion que traite la sociologie des usages. Après cela, nous avons aussi évoqué de manière brève l'approche des représentations sociales que nous avons étudiée non

seulement sur la base des positions émises par l'individu à propos du numérique, mais aussi sous une forme de connaissance spécifique. Nous nous sommes par la suite penché sur le numérique en éducation et avons relevé le fait que les outils numériques utilisés dans le contexte institutionnel sont susceptibles d'être employés dans le contexte non institutionnel. Nous avons étudié d'une manière large la didactique des langues et avons ainsi exploré les pratiques formelles, non formelles et informelles. Face au débat terminologique que suscite ces notions, nous avons pris notre position en adoptant plutôt dans notre travail le concept de « pratique d'appropriation informelle » et aussi l'expression « pratique d'appropriation potentielle en situation informelle ».

TROISIÈME PARTIE

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Chapitre 5 Présentation des méthodologies quantitatives et qualitatives

La méthodologie que nous adoptons dans le cadre de notre étude empirique est à la fois quantitative et qualitative. Nous cherchons par-là à accéder aux dires des étudiants qui apprennent le FLE avec le numérique en utilisant une diversité des techniques d'enquête : questionnaires et entretiens. Le choix de cette combinaison des techniques d'enquête s'explique d'abord par le fait qu'elle sied bien à la problématique, aux objectifs et à la question principale de notre recherche. Ensuite, peu d'études scientifiques de ce genre sont menées sur notre terrain d'étude. En outre, « l'utilisation de diverses méthodes pour s'assurer de la rigueur des conclusions formulées par un chercheur à partir de différentes données de recherche est fort prometteuse » (Karsenti, 2006: 4).

5.1 Une méthodologie quantitative

L'objectif primordial de la méthodologie quantitative est de récolter les données quantifiables. Cette méthodologie permet au chercheur d'analyser les opinions des individus questionnés. La recherche quantitative inclut l'« utilisation d'un grand nombre de sujets, (...), construction et usage d'instruments de mesure (...), calculs et vérifications » (Poisson, 1983: 371). Ce qui va apporter un éclairage à la quantité des phénomènes étudiés (Dumez, 2011). Dans ce sens, des séries de chiffres ou de données temporelles sur des variables sont maniées permettant de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques. En clair, la méthodologie quantitative offre une approche systémique et rigoureuse pour aborder des questions de recherche.

Par ce qui précède, le volet quantitatif de notre recherche nous permettra de saisir les pratiques (formelles et informelles) liées à l'usage du numérique par les étudiants des universités sud-africaines pour apprendre le français. En clair, cette démarche quantitative nous permettra de voir comment les étudiants de FLE sollicitent le numérique dans leur appropriation du français.

5.2 Une méthodologie qualitative

La méthodologie qualitative permet de saisir le sens du discours, des actions et des opinions que les étudiants des universités sud-africaines partagent autour de l'outil numérique pour leur appropriation du français. Pour ce faire, il est primordial pour nous d'aller au contact de ces étudiants. Par cette méthodologie, le chercheur essaie de connaître les représentations, les

opinions et les croyances des sujets. Autrement dit, « il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers [des interviewés] » (Poisson, 1983: 371). C'est ainsi que Paillé et Mucchielli (2016) vont parler d' « enquête qualitative de terrain » (n.p) qui, selon eux, est une recherche qui met en contact personnel le chercheur avec les sujets de la recherche à travers les entretiens. L'objectif primordial du chercheur est de donner sens à travers l'explication, et l'appréciation du contexte et d'un phénomène particulier. Dans cette optique, nous admettons que la recherche qualitative est perçue « comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes » (Paillé et Mucchielli, 2016: n.p). Selon Dumez (2011), par cette approche, on cherche à saisir la pensée des acteurs, leurs dires et leurs actions dans un contexte ou une situation. On peut donc comprendre que l'accent est mis sur les acteurs et on doit les voir penser et parler. Ce qui est primordial dans cette approche, c'est « la meilleure interprétation possible des faits sociaux (...) » (Poisson, 1983: 15).

Les tenants de la méthodologie qualitative pensent que l'étude du comportement humain a plus d'importance si l'on adopte une perspective interne qu'externe puisqu'elle permet de « saisir d'une façon plus valable la réalité d'une situation culturelle qu'on ne saurait le faire avec une approche quantitative car, par l'introspection et l'empathie, on rejoint mieux en quelque sorte la vie des personnes [interviewées] » (Poisson, 1983: 373). Ce qui va permettre à l'enquêteur de saisir les représentations et les opinions des acteurs. Dans ce sens, la taille de l'échantillon peut être très réduite. Du fait que la méthodologie qualitative repose sur le postulat selon lequel on peut entrer en contact avec une compréhension interne, elle permet à l'enquêteur « de coller de près aux données et par là de développer, à partir des données elles-mêmes, des schèmes explicatifs qui sont plus analytiques et mieux articulés sur la réalité » (Poisson, 1983: 373). Selon Martel (2007), l'approche qualitative « cherche à comprendre les phénomènes humains et à découvrir leur signification au moyen d'approches différentes de celles utilisées habituellement pour étudier les phénomènes physiques » (Martel, 2007: 44). Ce dernier souligne qu'elle insiste sur deux concepts fondamentaux à savoir la co-construction de sens et l'interprétation dans l'optique de proposer une compréhension de données complexes. Autrement dit, il s'agit « de donner du sens à des phénomènes sociaux et humains caractérisés par une grande complexité » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009: 1). Les adeptes de cette approche accordent l'importance à l'induction et aux descriptions riches. En clair, la méthodologie qualitative « met l'accent sur l'expérience subjective des individus dans leur transaction avec

l'environnement. La compréhension de ce qui est vécu et la recherche de sens au vécu individuel sont prioritaires à tout autre objectif » (Pinard et al., 2004: 61).

Au regard de tout ce qui précède, la démarche qualitative de notre étude permettra de saisir le sens du discours et des actions que les étudiants de FLE des universités sud-africaines partagent autour du numérique pendant leur appropriation du français. Cet aspect qualitatif nous permettra donc de mettre en évidence les significations et la pluralité des pratiques d'appropriation potentielle des étudiants des universités sud-africaines apprenant le français autour du numérique. Raison pour laquelle nous mettrons plus l'accent sur les acteurs sociaux en privilégiant leurs expériences et leurs points de vue (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). En clair, la dimension qualitative de notre étude se traduit par les descriptions, les représentations et les opinions que les étudiants apprenant le français ont du numérique. Ce sont des informations complexes et sensibles à interpréter au regard du contexte. Il s'agit en fait de comprendre les dynamiques des pratiques numériques en FLE au regard du contexte qui est l'Afrique du Sud et notamment dans une université sud-africaine. Car comme le souligne Dumez (2011) « la recherche qualitative se caractérise par une visée compréhensive, qui se donne pour objectif de comprendre l'action dans un contexte ou en situation » (p. 50). Par cette démarche, nous chercherons donc à comprendre comment dans le contexte sud-africain les étudiants de FLE font usage du numérique pendant leur appropriation du français et ce qu'ils en pensent socialement.

5.3 Justification du choix d'une méthodologie mixte

Encore appelée « *mixed-methods research* » ou « *mixed research* » (Johnson et Onwuegbuzie, 2004: 281) ; (Onwuegbuzie et Collins, 2007: 281), Creswell (2014) définit l'approche méthodologique mixte en ces termes :

it incorporates approach to inquiry involving collecting both quantitative and qualitative data, integrating the two forms, and using distinct design (...). The core assumption of this form of inquiry is that the combination of qualitative and quantitative approaches provides a more complete understanding of a research problem than either approach alone (Creswell, 2014: n.p.).

La définition donnée par cet auteur place cette approche dans une dimension philosophique et théorique et oriente la façon de collecter et d'analyser les données qualitatives et quantitatives

pour mieux comprendre la question de recherche. Dans la même lancée, Johnson et Onwuegbuzie (2004) ont souligné l'importance de combiner différentes méthodologies afin de mieux répondre aux questions de recherche : « *Mixed methods research also is an attempt to legitimate the use of multiple approaches in answering research questions, rather than restricting or constraining researchers' choices (i.e., it rejects dogmatism)* » (p. 17). Ils ajoutent que c'est une méthodologie inclusive, plurielle et complémentaire. Cette complémentarité entre données quantitatives et qualitatives ne doit pas se faire selon une prise de position partisane à cette approche, mais plutôt lorsqu'elle sied à la question de recherche. Les méthodologies quantitatives et qualitatives « peuvent s'enrichir mutuellement et, notamment, le traitement de séries chiffrées peut constituer un apport substantiel à la recherche qualitative » (Dumez, 2011: 48). Il faut donc dépasser l'opposition qui existe entre méthodologie quantitative et qualitative ou encore la thèse de l'incompatibilité soulevée par certains auteurs :

both sets of purists view their paradigms as the ideal for research, and, implicitly if not explicitly, they advocate the in-compatibility thesis (Howe, 1988), which posits that qualitative and quantitative research paradigms, including their associated methods, cannot and should not be mixed (Johnson et Onwuegbuzie, 2004: 14).

Il s'avère nécessaire d'adopter ce que Karsenti appelle « la version 3.0 » (Karsenti, 2006: 4) ou « *third wave* » ou encore « *third research movement* » (Johnson et Onwuegbuzie, 2004: 17). Précisons que pour Karsenti (2006), cette version 3.0 « permet en fait d'emprunter à diverses méthodologies, qualitatives ou quantitatives, en fonction d'un objectif de recherche » (p. 4). La combinaison de ces deux méthodologies aide dans la compréhension du phénomène que l'on cherche à appréhender. Les méthodologies mixtes sont importantes « pour étudier les utilisations et prendre en compte un certain nombre de déterminants, élucider les usages, leur variété et les contextes dans lesquels ils se déploient, éclairer des activités instrumentées (...) et les discours des acteurs [...] » (Guichon, 2012b). Elles se présentent comme une troisième voie méthodologique qui privilégie le paradigme d'une approche pragmatique et permet en même temps de dépasser les clivages méthodologiques. Nous avons voulu combiner la méthodologie quantitative et qualitative « afin d'articuler les idées, les intentions et les pratiques, et de favoriser chez les acteurs la mise en récit de leurs pratiques » (Cordier, 2011: 64). Les recherches qui ont recours aux méthodes « mixtes » permettent de croiser diverses données pour enrichir la précision des résultats et aussi leur apporter une grande validité (Guichon, 2012b: 17). Ce dernier souligne que cette logique de croisement des données est

nécessaire en recherche en didactique des langues puisqu'elle apporte plusieurs regards sur des situations difficiles et mouvantes. Certains chercheurs, notamment Karsenti et Savoie-Zajc (2000) ou encore Karsenti (2006) ont opté pour la méthodologie mixte parce qu'elle « est en fait l'éclectisme méthodologique qui permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche » (Karsenti, 2006: 4). Ce dernier précise qu'opter pour une méthodologie quantitative ou qualitative seule restreindrait le choix d'une méthode de récolte de données. Cela constituerait également selon Onwuegbuzie et Teddlie (2003) un grand frein au progrès des recherches en sciences sociales. En fait la méthodologie mixte est plus appropriée « pour donner un aperçu riche que n'importe quelle méthode unique » (Roland et Vanmeerhaeghe, 2016: 4). Dans la même veine, Johnson et Onwuegbuzie (2004) soulignent que la méthodologie mixte engendre des résultats de recherche supérieurs aux méthodologies uniques.

Guichon (2012b) définit cette approche méthodologique en s'appuyant sur plusieurs caractéristiques. Selon cet auteur, l'approche méthodologique mixte permet de :

- préciser des données qualitatives avec d'autres données qualitatives (entretiens d'explicitation) ou quantitatives (résultats à des tests) ;
- apporter du relief à des données quantitatives grâce à des données qualitatives ;
- opérer des recoupements grâce à des données qualitatives provenant de différentes sources (p. 17).

Ces différentes caractéristiques offrent à cet effet une alternative importante aux démarches méthodiques traditionnelles faisant appel à une simple méthodologie de recherche.

Les méthodologies mixtes permettent

d'amoinrir une tension importante entre les approches qualitatives nécessairement descriptives et fragmentaires car reposant sur des échantillons habituellement réduits, et des approches quantitatives qui produisent des statistiques fiables portant sur de larges échantillons d'apprenants mais répondent à des questions forcément pointues (Guichon, 2012b: 18).

Il s'agit pour nous dans ce travail de comprendre et de décrire les pratiques et les représentations du numérique chez les étudiants apprenant le FLE dans les universités sud-africaines. En d'autres termes, nous nous intéressons :

- aux pratiques personnelles et académiques des outils numériques que des étudiants de FLE des universités sud-africaines mettent en œuvre dans l'appropriation du français ;
- aux représentations, opinions, descriptions et croyances des étudiants sud-africains par rapport à la façon dont ils utilisent le numérique dans leur appropriation du français.

Nous inscrivons notre travail dans une démarche méthodologique relevant de notre problématique, objectif et principale question de recherche. Comme mentionné *supra*, dans cette recherche, nous mobilisons deux types de méthodologies : la méthodologie quantitative où nous administrons un questionnaire aux étudiants pour récolter les informations sur leurs pratiques du numérique dans leur vie privée, sur leur appropriation du français, sur leurs représentations ou émotions autour du numérique. La méthodologie qualitative où nous interrogeons les étudiants pour obtenir les détails sur leurs représentations vis-à-vis de la façon dont ils utilisent le numérique dans leur appropriation du français afin d'avoir une logique de compréhension et d'interprétation. Nous nous servons à cet effet d'une grille d'entretien. Cela nous fournira aussi un accès aux significations que les étudiants construisent autour des pratiques. En clair, dans cette étude, nous menons premièrement une enquête par un questionnaire suivie d'une enquête heuristique sur le plan qualitatif qui sert à éclairer les résultats de l'enquête par questionnaire.

Notons toutefois que Johnson et Onwuegbuzie (2004) soulignent que pour conduire un design méthodologique mixte, le chercheur doit prendre au préalable deux décisions. La première est de savoir si l'on veut opérer largement dans un paradigme dominant, ce que Creswell (2009) appelle *Weighting*. Il s'agit en fait d'accorder dans une recherche la priorité soit à la méthodologie quantitative, soit à la méthodologie qualitative ou alors avoir un équilibre entre les deux. La deuxième est de savoir si l'on veut conduire les phases de recherche séquentiellement ou concurremment, ce que Creswell (2009) appelle *Timing*. Autrement dit pour Johnson et Onwuegbuzie (2004) de même que Creswell (2009), pour un design méthodologique mixte, la phase qualitative peut être menée pour guider séquentiellement la phase quantitative ou les deux phases (quantitative et qualitative) sont menées concurremment, les résultats doivent au minimum être intégrés pendant l'interprétation des résultats. Toutefois, on peut aussi avoir d'abord une approche quantitative puis une approche qualitative pour essayer d'expliquer les données quantitatives. Dans cette même lancée, Creswell (2014) présente trois modèles de base de design de méthodologie mixte couramment utilisés en sciences de l'éducation :

Le design concomitant convergent de méthodologie mixte permet au chercheur de converger ou de fusionner les données quantitatives et qualitatives dans l'optique d'avoir une analyse compréhensive de la question de recherche. Dans ce design, les données sont collectées simultanément avec une utilisation équivalente des deux méthodologies. Les résultats des données de ces méthodologies sont analysés séparément puis fusionnés pendant la phase d'interprétation.

Le design séquentiel explicatif de méthodologie mixte permet au chercheur de collecter et d'analyser d'abord les données quantitatives, ensuite les données qualitatives dans le but d'expliquer en profondeur les résultats de l'analyse quantitative. Son côté exploratoire s'explique par le fait que les résultats des données quantitatives sont expliqués davantage avec les données qualitatives.

Le design séquentiel exploratoire de méthodologie mixte permet au chercheur de collecter et d'analyser d'abord les données qualitatives et les informations obtenues sont alors utilisées pour construire la phase quantitative. C'est donc l'inverse du design explicatif de méthodologie mixte.

Le design appliqué à notre recherche

Nous adoptons pour notre étude le design séquentiel explicatif de la méthodologie mixte. Comme mentionné *supra*, dans notre design, nous menons d'abord une enquête quantitative par questionnaire, puis une enquête exploratoire d'ordre qualitatif par entretiens dans l'optique « de saisir le sens d'un matériel riche et complexe ancré dans la dialectique des représentations, des actions et des interprétations des acteurs » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009: 2). Cette démarche méthodologique nous permet d'expliquer ou de développer les résultats provenant d'une méthodologie grâce à une autre méthodologie. En conjuguant dans notre étude ces deux méthodologies (quantitative et qualitative) nous souhaitons avoir une analyse compréhensive des pratiques et des représentations du numérique des étudiants.

5.4 L'échantillonnage de notre étude

Il n'est pas superflu de signaler qu'Onwuegbuzie et Collins (2007) soulignent qu'après avoir choisi le type de design méthodologique mixte, l'étape qui suit est de déterminer l'échantillonnage de méthodologie mixte. Ce faisant, deux critères sont importants.

Le premier critère est ce qu'Onwuegbuzie et Collins (2007) appellent *time orientation*.

Le deuxième selon ces auteurs est connu sous le nom de « *relationship of the quantitative and qualitative sample* » (p. 282). Ils classent ces relations en trois catégories : identique, parallèle, imbriquée et niveau multiple. En ce qui concerne la relation identique, les mêmes acteurs qui ont participé à la phase qualitative de l'étude doivent prendre part à la phase quantitative. Pour ce qui est de la relation parallèle, l'échantillon pour les deux phases (qualitative et quantitative) est différent mais doit être tiré de la même population d'intérêt. Quant à la relation imbriquée les membres de l'échantillon sélectionné pour la phase quantitative de l'étude représentent un sous-ensemble des participants choisis pour la phase qualitative de l'enquête. Enfin, la relation niveau multiple implique l'utilisation de deux ou plusieurs séries d'échantillons extraits de différents niveaux de l'étude.

L'échantillon de notre étude est imbriqué. Ce faisant, les acteurs qui participent à la phase qualitative de notre étude constituent un sous-ensemble des participants ayant pris part à la phase quantitative. La taille de l'échantillon à la phase qualitative est donc réduite.

5.5 La posture du chercheur et des répondants

La posture du chercheur a fait l'objet de plusieurs débats d'ordre épistémologique. Au regard de notre objet d'étude, nous adoptons une posture réflexive et critique qui nous permet d'éclaircir et d'interpréter les dynamiques des pratiques numériques par les étudiants des universités sud-africaines lors de leur appropriation du français. Nous cherchons ici à savoir le sens que les acteurs donnent à leurs actions. Autrement dit, nous nous inscrivons dans « une dynamique de clarification du sens » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009: 2) en nous mettant attentivement à l'écoute des propos des acteurs. Par la posture réflexive, « l'objectivité devient indissociable de l'intentionnalité et de l'intersubjectivité, et la compréhension et la question du sens sont au cœur de la démarche de recherche » (Millerand, 2004: 102). Cette posture réflexive et critique nous permet de laisser émerger de nouvelles réflexions et de nouveaux

questionnements pendant notre étude. Autrement dit, elle nous permet de faire « émerger des significations non apparentes des phénomènes » (Charaudeau, 2013: 3).

En ce qui concerne les enquêtés, nous les considérons comme des « acteurs sociaux ». Ils possèdent des aptitudes cognitives. Comme ils se frottent quotidiennement avec le numérique, ils sont en mesure de donner des détails sur les pratiques et les représentations qu'ils développent. Il est tout à fait logique pour nous de prendre au sérieux leurs témoignages puisqu'ils intègrent en permanence l'objet technique dans leur apprentissage. Dans ce sens, nous les avons considérés comme des informateurs ou des personnes ressources. C'est dans cette perspective et entouré de ces considérations que nous avons décidé d'accorder une place importante aux étudiants de FLE des universités sud-africaines en les interrogeant dans l'optique de prendre en compte leurs déclarations. Proulx (2001) avertit tout de même que cette prise en considération des paroles des acteurs ne voudrait pas dire que l'enquêteur « souhaite s'effacer complètement pour laisser toute la place aux acteurs dans l'explication de leurs propres situations » (p. 59). En tant que chercheur nous avons opté pour une position de relative complémentarité d'interaction qui nous a permis de mobiliser des acteurs et à donner du sens à leurs actions. Nous avons pris en compte leurs aptitudes « à comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font » (Millerand, 2004: 103).

5.6 Le statut des objets techniques

Millerand (2004) souligne que les nouvelles sociologies demandent que l'on s'intéresse aux objets en train de se constituer, à leur « construction sociale » (p. 107). En s'appuyant sur les travaux de Dosse (2013), cet auteur écrit que cette introduction des objets pose de sérieux problèmes d'ordre épistémologique que soulèvent les divergences sérieuses entre les chercheurs qui débattent de la place des objets considérés comme non humains par rapport aux humains. Cependant, souligne-t-elle, la démarche entreprise par l'anthropologie (qui ne fait pas l'objet de notre recherche) soutient une indissociation entre les objets techniques et les acteurs humains. Dans ce sens, la technique est perçue comme « signe d'humanité » (Albero, 2010: 2). La perspective technologique ouverte par l'anthropologie appréhende ainsi l'objet technique « dans sa globalité, à la fois comme « fait social total » et comme « logos » [...] » (Albero, 2010: 2). C'est-à-dire les discours de connaissance du monde. En relation toujours avec les travaux de Dosse (2013), Millerand (2004) souligne que cette perspective anthropologique rejette en même temps « la perspective naturalisante des sciences humaines qui (...) considère

[les objets] comme des « données » de la nature et la perspective sociologique réductrice qui les appréhende comme de simples décors du social ou supports de signe » (Millerand, 2004: 107). Signalons tout de même que nous n'allons pas nous appesantir dans notre travail sur cette démarche anthropologique parce qu'elle consiste à « attribuer aux choses une subjectivité à travers leur rôle d'acteur » (Millerand, 2004: 108). Néanmoins, son évocation nous permet d'appréhender l'objet technique dans un sens large pour bien nous situer dans notre étude.

Il ne s'agit pas pour nous dans ce travail d'étudier les effets ou encore moins les impacts du numérique dans l'appropriation du FLE. Se focaliser sur ces deux aspects pourrait justifier une approche en termes d'équipement, ce qui relèverait de la posture diffusionniste (Millerand, 2004) et déterministe (Akrich, 1990; Millerand, 2004; Selwin, 2010). Il ne s'agit pas non plus de mener une étude sur les connaissances en informatique. Adopter cette démarche conduirait à considérer le numérique (objet physique) comme étant le sujet essentiel de notre étude. Ces deux démarches que nous venons d'énumérer possèdent des propriétés matérielles des objets techniques. Or notre étude s'intéresse aussi bien aux pratiques numériques qu'à l'étude des discours des étudiants qui adoptent de ce fait le statut « d'acteurs sociaux ». En d'autres termes, nous cherchons à comprendre ce qu'ils font avec l'objet technique (Proulx, 2001) et ce qu'ils en pensent socialement (Jodelet, 1989). Cette approche nous permet de mieux comprendre ceux qui s'approprient cet objet, comment ils le manipulent et leur contexte. Car, comme le signale Proulx (2001) « la compréhension des phénomènes d'*usage* et d'*appropriation* des objets et dispositifs techniques permet de saisir avec plus de finesse, la complexité et les subtilités de la détermination du phénomène technique dans notre vie quotidienne » (p. 58). Nous nous focalisons donc dans notre travail sur la manière dont les objets techniques sont exploités et aux interprétations qu'en donnent les usagers. Si nous nous intéressons aux représentations que les acteurs ont du numérique dans le cadre de leur appropriation du français, c'est essentiellement parce que cela nous « permet de suivre la constitution conjointe et indissociable du couple objet-acteur et donc de comprendre comment le sens vient aux objets et à ceux qui les utilisent » (Akrich, 1990: 3). Concrètement, nous nous intéressons à ce qui les unit.

5.7 Démarche méthodologique

Nous présentons dans cette partie la démarche que nous avons adoptée pour recueillir les données chez nos répondants portant sur leurs pratiques et représentations sociales du numérique dans le cadre de leur appropriation du FLE.

S'il n'existe qu'un nombre limité de recherches sur les pratiques que les étudiants des pays du Nord font du numérique pour apprendre les langues, les études portant sur les pays du Sud sont encore plus rares dans ce domaine. Pour répondre à ce manque de recherche, nous entendons explorer les pratiques que les étudiants de FLE des universités sud-africaines font du numérique dans le cadre de leur appropriation du FLE. Avant de présenter toutes les informations recueillies auprès de notre public, il s'avère primordial, nous semble-t-il, de rappeler les questionnements auxquels notre étude entend apporter des réponses et par la suite présenter la démarche méthodologique que nous avons adoptée.

5.7.1 Question principale

Nous avons formulé notre principale question de recherche comme suit : quelles sont les pratiques numériques des étudiants sud-africains pour l'appropriation du FLE ? Quelles sont les représentations des étudiants sud-africains sur le numérique pour l'appropriation du FLE ?

De ces deux principaux questionnements, en découlent les questions fines que nous avons regroupées autour de deux axes principaux : les pratiques numériques et les représentations sociales du numérique.

En ce qui concerne le premier axe basé sur les pratiques numériques, nous avons formulé deux questions qui sont les suivantes.

1 Quelles sont les pratiques des outils numériques des étudiants en dehors de la classe de FLE ?

2 Quelles similitudes et divergences y a-t-il entre les pratiques personnelles et les pratiques de FLE ?

Au niveau du second axe consacré sur les représentations sociales du numérique chez les étudiants des universités sud-africaines, nous avons formulé aussi deux questions qui se présentent comme suit :

1 Quelles sont les représentations liées au numérique ?

2 Quel lien existe-t-il entre les représentations et les pratiques ?

Ce sont ces multiples questions pour lesquelles notre étude entend apporter des éléments de réponses en cherchant alors à comprendre les pratiques numériques par les étudiants sud-

africains en lien avec leur appropriation du FLE. Nous nous appuyons de ce fait sur l'acceptation des notions « d'usage », de « pratiques », d'« appropriation » et de « représentations sociales » telles que mentionnées dans notre cadre théorique.

Pour bien répondre à nos questions de recherche, nous avons adopté une méthodologie mixte qui s'appuie sur deux principes :

Décrire en recueillant par un questionnaire des pratiques numériques des étudiants de FLE des universités sud-africaines.

Dialoguer avec les étudiants pour comprendre ce qu'ils pensent socialement du numérique dans leurs pratiques d'appropriation potentielle du FLE. Pour cela, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs pour recueillir leurs points de vue.

Par ailleurs, signalons que dans les deux cas de données obtenues par questionnaire et par interview, les résultats et les éléments de discussion à ce niveau sont de portée limitée dans la mesure où les étudiants interrogés font des déclarations sur ce qu'ils font du numérique sans que cela soit nécessairement le reflet exact de la réalité. Peut-être qu'il aurait fallu procéder à des observations à travers des analyses de traces où des captures d'écran auraient permis d'avoir une vision plus précise des pratiques effectives. Mais ces observations ne sont pas faciles à mettre en œuvre car intrusives et posant potentiellement des problèmes éthiques si on enregistre pendant un temps long l'activité en ligne des apprenants.

5.8 Démarches administratives

Avant d'interroger les participants, nous avons d'abord effectué par mails certaines démarches administratives auprès des autorités des universités sud-africaines afin d'obtenir la permission pour effectuer notre enquête (voir annexe 1). Parmi les dix universités réparties sur l'ensemble du territoire sud-africain où nous comptons mener notre recherche, deux seulement nous ont donné leur accord (voir annexe 2). Il s'agit plus précisément de l'université de Stellenbosch et celle du Cap bien que les étudiants issus de l'université du Cap ne constituent pas notre échantillon final pour des raisons que nous évoquerons *infra*. Le principal motif du refus évoqué par certaines autorités est que nous n'avons pas pu leur fournir une attestation d'approbation éthique. Notre institution d'inscription ne possédant pas de comité d'éthique, il a en effet été impossible pour nous d'être en possession de cette attestation d'approbation éthique. D'autres cependant n'ont tout simplement pas répondu à nos mails.

Nous avons par la suite adressé d'autres demandes auprès des chargés des cours des différentes sections de français de ces deux universités ayant donné un accord et reçu des réponses positives.

Une fois les autorisations obtenues, nous avons pu enquêter auprès des étudiants de FLE des universités de Stellenbosch et du Cap.

5.9 Présentation de l'université de Stellenbosch

L'Université de Stellenbosch (*Stellenbosch University, SU*) est située dans la province du Cap Occidental. Son origine remonte au *Stellenbosch Gymnasium*, fondé en 1864 et ouvert le 1^{er} mars 1866. En 1881, à la faveur d'une série de lois gouvernementales prises en 1874 et qui demandaient la création des collèges et des universités, *Stellenbosch Gymnasium* est devenu *Stellenbosch College*, puis renommé *Victoria College* en 1887. C'est finalement en 1918 que ce collège a été érigé en Université de Stellenbosch.

L'université de Stellenbosch comporte 10 facultés qui sont : la faculté des arts et sciences sociales, la faculté de droit, la faculté d'économie et sciences du management, la faculté de l'éducation, la faculté d'ingénierie, la faculté de médecine et sciences de santé, la faculté des sciences, la faculté des sciences agricoles, la faculté des sciences militaires, la faculté de théologie.

5.10 Le département de français de l'université de Stellenbosch

Le département de français de l'Université de Stellenbosch présente au premier cycle au total 4 modules. En première année, les étudiants commencent par le module d'introduction à la langue et culture françaises ce qui les amène à la fin de ce module à parler, lire et écrire le français dans certaines situations de la vie quotidienne. Ensuite, ils embrassent le module de l'étude intermédiaire de la langue française ; ce qui les amène à faire aisément usage du français dans toutes les situations de la vie quotidienne et aussi à discuter des textes littéraires sous formes de poésie, de prose, de théâtre. La deuxième année présente un seul module d'étude continue de la langue, de littérature et de culture françaises. Ce module permet aux étudiants de présenter un texte par écrit et oralement. En troisième année, ils abordent comme en deuxième année un seul module d'étude avancée de langue, de littérature et de culture

françaises. Ce module dispensé au premier et second semestre, prépare les étudiants à comprendre le sens profond d'un texte. Ils atteignent ainsi le niveau B2 du CECRL.

5.11 Les instruments de recueil des données

En fonction des recherches, on distingue plusieurs procédures de recueil de données, notamment, l'expérimentation, l'étude de documents, le focus group, l'observation, la collecte des traces, le questionnaire et l'entretien. Ce sont ces deux derniers qui feront l'objet de notre étude.

5.11.1 Notre premier instrument de recueil des données : le questionnaire

Afin d'interroger les étudiants, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire. Plusieurs raisons nous ont poussé à choisir ce type d'instrument de collecte de données. D'abord l'uniformisation du questionnaire nous a permis de donner aux étudiants les mêmes instructions et « d'obtenir des données recueillies de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative » (Boukous 1999 : 15). Ensuite, le questionnaire nous a permis de recueillir des informations précises et ciblées à travers les questions fermées. Enfin, le questionnaire a permis aux enquêtés de prendre leur temps et de mûrir leur réflexion avant d'apporter des éléments de réponse aux questions posées.

Conscient du fait que nos répondants sont des étudiants pour qui le français n'est pas la L1 et que la plupart embrasse le français pour la toute première fois en entrant à l'université, nous avons rédigé le questionnaire en anglais pour en faciliter la compréhension. Nous avons voulu ainsi nous assurer de la compréhension des questions et items de réponse et obtenir des informations claires et sans ambiguïtés, sachant que tous les étudiants disposent d'un bon niveau d'anglais, cette langue étant même la langue maternelle de 53 % de notre échantillon (cf. *infra*). Nous avons adopté l'approche de l'utilisation des questions fermées et ouvertes. Les questions fermées permettent des réponses aisées et rapides. Le dépouillement aussi est facile et les résultats peuvent être traités quantitativement. Quant aux questions ouvertes, elles permettent à chaque enquêté de donner son opinion et de faire des suggestions. Il s'agissait en fait de recueillir des déclarations sur des pratiques et des activités numériques des étudiants.

5.11.1.1 L'organisation du questionnaire

L'élaboration de notre questionnaire suit un certain nombre d'étapes de la grille de collecte de données qui a permis à Mbang (2012) d'atteindre l'objectif de sa recherche. Ces étapes sont les suivantes : définir d'une manière précise l'objectif général de la recherche, déterminer les objectifs secondaires opérationnalisant l'objectif général de la thèse, mentionner les informations à recueillir dans l'optique de donner une réponse aux objectifs secondaires, préciser les questions à poser aux répondants pour recueillir les données que l'on recherche et enfin regrouper les questions à poser par thèmes. Soulignons ici que nous nous sommes appuyé sur notre cadre théorique pour élaborer notre questionnaire. Ce dernier a été scindé en 7 grandes parties.

1 L'accès au numérique. Les compétences numériques des étudiants sont assujetties à la disponibilité de l'équipement informatique. Rappelons que Guichon souligne qu'« un premier facteur pour étudier les [pratiques] numériques consiste à sonder l'accès aux ressources numériques (possession d'un ordinateur et d'une connexion internet), l'accès ou le non accès constituant un des éléments essentiels de ce qui est communément appelé fracture numérique » (p. 18).

2 Les pratiques personnelles et éducatives.

3 L'usage du numérique pour apprendre le FLE.

4 Les attentes et les obstacles d'usage du numérique pour apprendre le FLE.

5 Les représentations du numérique en général et dans l'apprentissage du FLE.

6 Les informations éducatives (comment les étudiants utilisent le numérique pour se former en dehors de l'apprentissage pour du FLE).

7 Les informations personnelles (caractéristiques des répondants).

Nous avons construit notre questionnaire autour de trois thèmes correspondant à l'objectif de notre recherche. Le premier est relatif aux outils numériques. À ce stade, nous avons examiné la familiarité des étudiants avec le numérique et leur contexte d'utilisation. Le second axe du questionnaire a, quant à lui, porté sur les pratiques numériques au quotidien dans les activités universitaires et extra universitaires. Au niveau du troisième thème, c'est-à-dire celui relatif

aux représentations sociales du numérique, le questionnaire a permis d'examiner comment les étudiants l'intègrent dans leur univers sociocognitif et quelles perceptions ils lui donnent.

En considérant l'organisation qui précède, il n'est pas superflu de signaler que notre questionnaire commence par des questions générales et simples. Par la suite, l'interrogation porte progressivement sur des questions précises et un peu plus complexes, pour être achevée par des questions d'ordre personnel permettant ainsi d'avoir une bonne connaissance de ces pratiques numériques.

5.11.1.2 Administration du questionnaire et traitement des données

Il existe plusieurs moyens d'administrer le questionnaire aux enquêtés : le face-à-face, par téléphone, la voie postale ou en ligne. Chaque moyen présente ses avantages et ses inconvénients. Nous avons préféré le face-à-face dans l'optique de toucher un grand nombre de répondants. Nous avons premièrement appliqué notre questionnaire sur notre population au mois de septembre 2018 à la fin de l'année universitaire, juste avant les examens qui sanctionnent la fin d'année universitaire. Nous avons ciblé cette période dans l'optique de toucher le plus grand nombre d'étudiants, car la période des examens devait garantir une forte présence. Notre questionnaire anonyme a été dans un premier temps adressé en ligne (Google form) aux étudiants via leur plateforme d'apprentissage. Cela a été fait avec l'appui de certaines enseignantes que nous avons contactées dans les départements de FLE des universités où notre enquête a été menée. Nous avons préféré diffuser notre questionnaire en ligne pour permettre aux étudiants de le remplir pendant leur temps libre ou quand ils sont à la maison le weekend. Ce qui nous a permis d'éviter de perturber le déroulement normal des cours par un questionnaire en face-à-face. Malgré le fait que la distribution du questionnaire en ligne présente plusieurs avantages, les taux de réponse sont souvent très bas. Un mois après que notre questionnaire eut été soumis à 365 étudiants, nous avons constaté que seulement 69 étudiants avaient rempli. Ce qui nous a poussé de demander aux enseignantes mentionnées plus haut de relancer le questionnaire ; ce qui a été fait. Un autre mois après, 87 étudiants au total avaient complété notre questionnaire.

Malheureusement, nous avons constaté que sur les 87 étudiants qui avaient complété notre questionnaire, seuls 8 avaient répondu à toutes les 33 questions qui avaient été posées. Le lien que nous leurs avons envoyé pour pouvoir remplir le questionnaire avait un problème.

L'échantillon de 8 étudiants n'étant pas suffisamment élevé pour nous permettre de faire notre analyse, nous étions contraint de réinterroger les étudiants. Nous avons à nouveau avec l'appui de notre directeur de thèse contacté par mail les responsables des cours de FLE de l'Université du Cap et de Stellenbosch pour leur demander l'autorisation d'interroger encore leurs étudiants. Seule la responsable des cours de FLE de l'Université de Stellenbosch nous a accordé la permission. Celle de l'Université du Cap nous a donné une réponse négative arguant que les étudiants avaient d'autres questionnaires à remplir.

Dans l'optique de valider l'outil d'une nouvelle récolte de données et tester la compréhension de nos 33 questions, la première version du questionnaire a été soumise à deux pré-tests (De Ketele et Roegiers, 1996). Nous cherchions par-là, à savoir comment les questions étaient perçues pour apporter, si besoin des modifications aux choix, à la formulation et à l'ordre des réponses. Autrement dit, il s'agissait pour nous de vérifier minutieusement la qualité du questionnaire avant de mener l'enquête en question. Nous n'avions pas appliqué le questionnaire dans les mêmes conditions prévues pour l'administration de la version finale. Il a été adressé aux étudiants via le courrier électronique. Le premier pré-test a été soumis à trois collègues doctorantes pour avoir leur avis sur le contenu. Nous avons reçu seulement le retour de deux collègues. Cela nous a permis de modifier les rubriques suivantes :

1 La question 6 qui était initialement « If yes, what was it based on? » a été remplacée par « If yes, what did it cover? ».

2 La question 8 qui était initialement « How often do you use the following ICT tools to communicate? » a été remplacée par 8a « In general how often do you use the following ICT tools to communicate? » et 8b « In general where do you use the following ICT tools to communicate? ».

Le deuxième pré-test a été soumis à deux étudiants mais nous avons reçu le retour d'un seul étudiant.

3 Lorsque nous avons examiné les réponses à la fin du pré-test, nous avons effectué deux modifications : la question « ICT is an ultimate ubiquity tool » est devenue « ICT is an omnipresent tool ».

4 La question 19 qui était initialement « How helpful do you think is ICT in your learning of French? » est devenue « How helpful do you think ICT is in your learning of French? »

Pour administrer ce deuxième questionnaire, nous n'avons plus voulu cette fois courir le risque d'un questionnaire en ligne. Nous avons donc parcouru 955 kilomètres (Kimberley - Le Cap) pour rencontrer les étudiants sur le terrain et leur avons distribué notre questionnaire. Mais avant de nous déplacer pour Le Cap, nous avons eu à échanger quelques mails avec le secrétaire de la chargée du programme de FLE de l'Université de Stellenbosch pour nous accorder sur les jours et les heures de passation de notre questionnaire. Un programme détaillé des jours, des heures, du nombre d'étudiants à rencontrer nous avait été envoyé et se trouve en annexe 3. Le premier jour où nous sommes arrivé pour faire compléter notre questionnaire, nous avons été reçu par le secrétaire de la responsable du cours de FLE. 221 questionnaires au total ont été distribués. Cela a été fait le lundi 12 août et le mardi 13 août 2019 pendant 10 séances de cours. Sur 8 des 10 séances, chaque étudiant était assis devant un ordinateur. Les trois premières séances de cours du 12 août où nous avons distribué notre questionnaire étaient constituées de 25, 29 et 17 étudiants respectivement. Tandis que les autres 7 séances du 13 août étaient constituées de 23, 29, 13, 23, 18, 26 et 18 étudiants respectivement. Nous avons distribué notre questionnaire (voir annexe 4) aux étudiants avec l'aide d'une enseignante, d'un tuteur et deux tutrices. Mais avant cela, ces derniers nous présentaient aux étudiants et nous donnaient l'opportunité de leur présenter notre recherche. Nous rappelions à ces derniers notre sujet de recherche, les objectifs tout en garantissant la confidentialité des réponses. La consigne était annoncée en anglais pour les étudiants de première et deuxième année afin de garantir la compréhension. Les étudiants de troisième année ont préféré, quant à eux, que la consigne soit donnée en français. Notre présence dans les salles de classe a permis à certains étudiants de nous poser certaines questions. Par exemple, plusieurs étudiants et même les tutrices et l'enseignante qui nous aidaient à distribuer le questionnaire ont voulu savoir ce que signifie l'acronyme *ICT*. Nous avons commencé par leur donner la signification du sigle (*Information Communication and Technology* ou en français : technologie de l'information et de la communication) avant de leur expliquer que les TIC renvoient aux technologies et aux ressources permettant de traiter et de transmettre les informations. 15 à 25 minutes avaient été accordées aux étudiants au début ou à la fin de chaque séance de cours pour remplir le questionnaire. Lorsque le temps accordé s'épuisait, l'enseignante, le tuteur et les tutrices en charge des cours demandaient à ceux qui n'avaient pas terminé de terminer à la maison. Sur les 221 questionnaires distribués, 180 nous ont été retournés. Nous avons parcouru tous les 180 questionnaires et avons constaté qu'il y avait certaines questions sans réponses, des réponses écrites en anglais et d'autres en français. Nous avons éliminé 13 questionnaires qui étaient incomplets. Ce qui fait que nous avons saisi au total 169 questionnaires sur un tableur de type

Google Sheet. Cette saisie nous a pris presque deux mois. Toutes les données reçues ont été conservées dans un tableur que nous avons importé dans Microsoft Excel pour l'analyse des données. Chaque question comportait une catégorie (ex. partie 1) et un identifiant unique (ex. question numéro 1), ce qui facilitait l'acquisition de chaque réponse et le regroupement des données pour des tableaux et des graphiques. Rappelons qu'il y avait 7 catégories de questions et 33 questions. Il n'est pas superflu de signaler que notre échantillon ne saurait être déclaré représentatif de la population des étudiants de FLE des universités sud-africaines. Il y a lieu de noter que nos graphiques sont en anglais dû au fait que nos répondants les ont remplis dans cette langue. Ce qui nous a permis « d'obtenir des informations qui soient les plus proches de la réalité de leurs pratiques numériques » (Guichon et Koné, 2015: 6). Nous n'avons pas voulu traduire les données recueillies auprès de nos répondants au risque de les déformer. Nous tablons sur le fait que les lecteurs de cette thèse disposent de compétences de réception en anglais.

5.11.1.3 Caractéristiques des répondants

Dans la 7^e et dernière partie de notre questionnaire, 7 questions examinent la situation des répondants de notre enquête. En ce qui concerne les réponses obtenues liées aux caractéristiques des enquêtés, Nous avons commencé par les interroger sur leur âge.

5. 11.1.4 L'âge des répondants

Notre enquête révèle que la tranche d'âge de 167 étudiants qui ont répondu à la question 27 se situe entre 17 et 30 ans comme le montre le tableau ci-dessous :

Age	Effectif	%
17 ans	1	0,6 %
18 ans	27	16,6 %
19 ans	65	38,92 %
20 ans	34	20,4 %
21 ans	18	10,8 %
22 ans	10	6 %
23 ans	5	3 %
24 ans	2	1,2 %

25 ans	1	0,6 %
26 ans	1	0,6 %
27 ans	1	0,6 %
29 ans	1	0,6 %

Tableau 4 : l'âge des répondants

Notre échantillon d'après ce tableau est constitué majoritairement de jeunes. On peut à cet effet constater que 76,04 % de nos répondants sont âgés de 17 à 21 ans. Le plus jeune au moment où nous menions notre enquête était âgé de 17 ans. Seulement 23,95 % étaient âgés de 21 à 30 et le plus âgé au moment de notre enquête avait 30. Après cette première question sur l'âge, nous avons cherché à avoir une idée sur le nombre d'étudiants de sexe masculin et féminin ayant répondu à la question 28.

5.11.1.5 Genre des répondants

L'échantillon est composé de deux sexes (masculin et féminin). 165 étudiants ont répondu à cette question et la majorité est de sexe féminin comme le montre l'histogramme circulaire ci-dessous²⁰

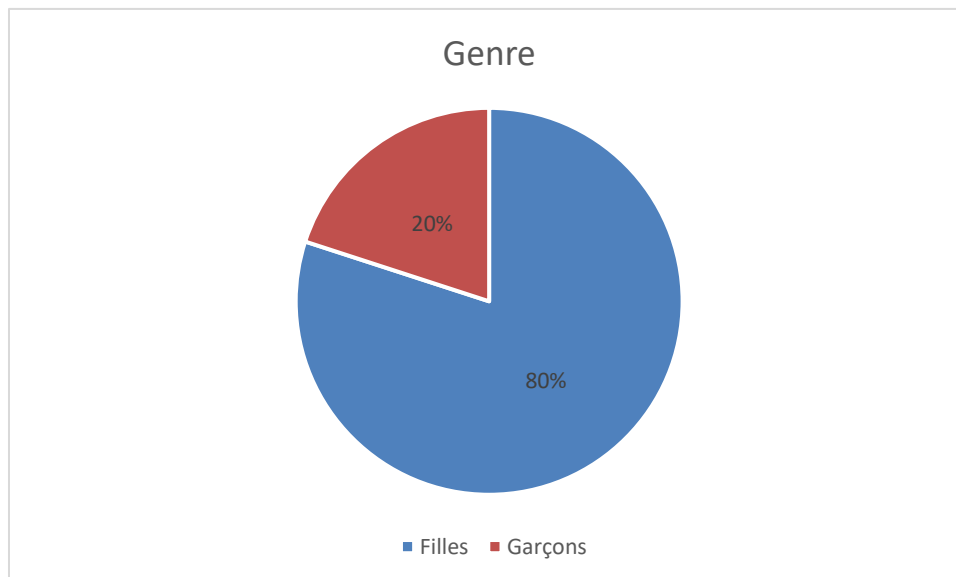


Figure 3 : échantillon des répondants selon le genre ²¹

²¹ Cela correspond à la répartition H/F du public (donc des étudiants ayant répondu et n'ayant pas répondu au questionnaire)

On peut constater à la lecture de cet histogramme que 80 % des répondants sont de sexe féminin et 20 % de sexe masculin.

5.11.1.6 Nationalités des répondants

En ce qui concerne la question sur la nationalité (question 29), on constate que les 167 étudiants qui ont répondu à cette question sont de plusieurs nationalités mais avec une très forte majorité de Sud-Africains comme illustré par le tableau ci-dessous.

Nationalité	Effectif	%
Sud-africain	152	91,01 %
Anglais	3	1,79 %
Néerlandais	2	1,19 %
Anglais/sud-africain	1	0,59 %
Belge/sud-africain	1	0,59 %
Canadien	1	0,59 %
Grec/sud-africain	1	0,59 %
Irlandais	1	0,59 %
Italien	1	0,59 %
Mexicain	1	0,59 %
Namibien	1	0,59 %
Russe	1	0,59 %
Zimbabwéen	1	0,59 %

Tableau 5 : nationalité des répondants

Au regard du tableau qui précède, on remarque que presque la totalité des étudiants qui ont pris part à notre recherche sont Sud-Africains avec un pourcentage de 91,01 %. Les Anglais totalisent 1,79 % alors que les Néerlandais sont à 1,19 %. Les autres nationalités sont à 0,59 % chacune. On peut à travers ces résultats conclure que peu d'étrangers ont participé à l'étude. Nous avons cherché aux questions 5.11.1.7 et 5.11.1.8 ci-dessous à connaître leur langue maternelle ainsi que d'autres langues qu'ils parlent.

5.11.1.7 Langue maternelle des répondants

Lorsqu'on cherche à connaître la langue maternelle des enquêtés (question 30), on constate que parmi les 167 répondants à cette question, plus de la moitié ont l'anglais comme langue maternelle comme le montre clairement le tableau ci-dessous.

Langue maternelle	Effectif	%
Anglais	89	53,29 %
Afrikaans	55	32,93 %
IsiXhosa	7	4,19 %
IsiZulu	6	3,59 %
Néerlandais	2	1,19 %
Shona	2	1,19 %
Espagnol	1	0,59 %
Italien	1	0,59 %
Russe	1	0,59 %
Sepedi	1	0,59 %
Sesotho	1	0,59 %
Setswana	1	0,59 %

Tableau 6 : échantillon des répondants selon la langue maternelle

On remarque à travers le tableau ci-dessous que l'anglais vient en première position des langues maternelles de nos répondants (89 soit 5,29 %). Suit l'afrikaans (55 soit 32,93 %). En troisième position vient l'isiXhosa (7 soit 4,19 %) qui est l'une des langues officielles d'Afrique du Sud tout comme l'afrikaans que nous venons de mentionner et aussi l'isiXulu qui est parlée comme langue maternelle par 6 de nos répondants soit un pourcentage de 3,59 %. Le néerlandais est la langue maternelle de 2 étudiants (1,19 %) de même que le shona (2 soit 1,19 %) qui est aussi l'une des langues officielles d'Afrique du Sud. L'espagnol, l'italien, le russe, et trois autres langues officielles d'Afrique du Sud qui sont le sepedi, le sesotho et le setswana, constituent la langue maternelle de 1 étudiant chacun avec 3,54 % en pourcentage cumulé.

5.11.1.8 Autres langues parlées

À la question de savoir quelle autre langue ils parlent à part leur langue maternelle (question 31), 157 de nos répondants en citent plusieurs que nous présentons dans la suite par ordre alphabétique : afrikaans, allemand, anglais, chinois, coréen, espagnol, français, isiXhosa, isiZulu, néerlandais, portugais, sepedi, sesotho, langue des signes. Nous remarquons que beaucoup de nos répondants ont la capacité de parler plusieurs langues à la fois ; ce qui fait d'eux des plurilingues. Notons par ailleurs que tous nos répondants vivent au Cap, un milieu hétéroglotte- pour ce qui concerne le français- où ils n'ont pas beaucoup d'occasion de pratiquer la langue française au quotidien puisque l'anglais est la première langue officielle et est présent sur Internet et sur tous les produits de consommation.

5.11.1.9 Niveau des étudiants selon le CECRL

Lorsqu'on interroge les étudiants sur le niveau d'appropriation en FLE (question 26), on constate que 160 étudiants ont répondu à cette question et estiment se répartir sur tous les niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2 du CECRL. Les résultats sont bien illustrés dans le diagramme ci-dessous.

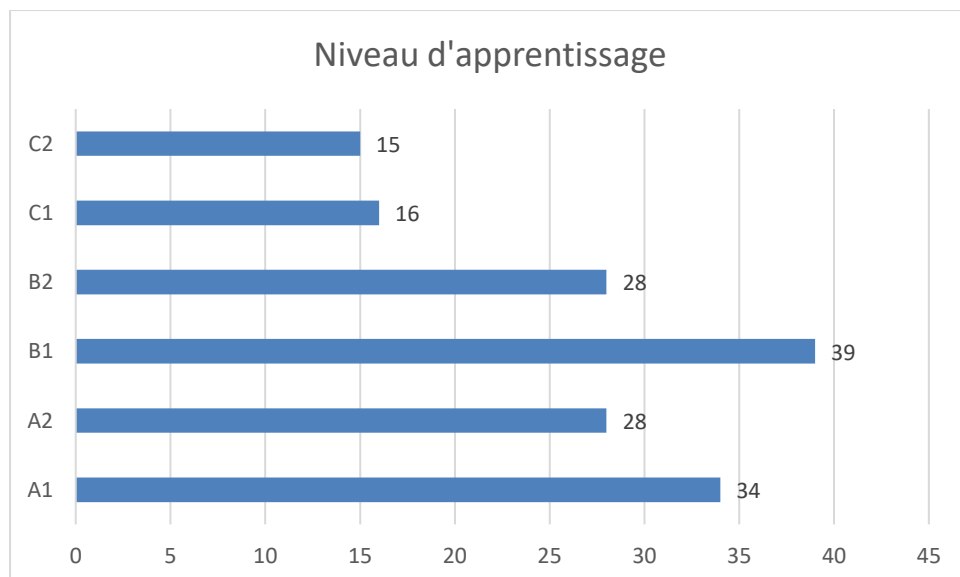


Figure 4 : niveau de français

À la lecture de l’histogramme ci-dessus, on note que plusieurs étudiants ont le niveau B1 (39 soit 24,4 %). 34 étudiants (soit 21,3 %) ont un niveau A1. Pendant notre enquête, ces étudiants de première année étaient scindés en deux groupes. Les « faux débutants », c’est-à-dire ceux qui ont appris le français au lycée avant leur entrée à l’université et les « débutants proprement dits », c’est-à-dire ceux qui n’ont jamais appris le français. Toujours concernant notre histogramme, 28 étudiants (soit 17,5 %) ont un niveau A2. 28 autres étudiants c’est-à-dire 17,5 % ont un niveau B2. Les niveaux les plus élevés sont les niveaux C1 (16 étudiants soit 10 %) et C2 (15 étudiants soit 9,4 %). À la suite de ce qui précède, nous constatons avec le CECRL que ces six niveaux correspondent à des interprétations supérieures ou inférieures de la division classique en niveau de base, niveau intermédiaire et niveau avancé.

5.11.1.10 Les informations académiques et choix de langue

Passons maintenant aux informations académiques et au choix de langue (6^e partie et avant dernière partie) que nous avons obtenus auprès des enquêtés.

- Les informations académiques

À la question qui porte sur la durée d’appropriation du français (question 23), on remarque que parmi les 167 étudiants qui ont répondu à cette question, beaucoup d’entre eux viennent d’embrasser cette langue. Cela est illustré par l’histogramme ci-dessous.

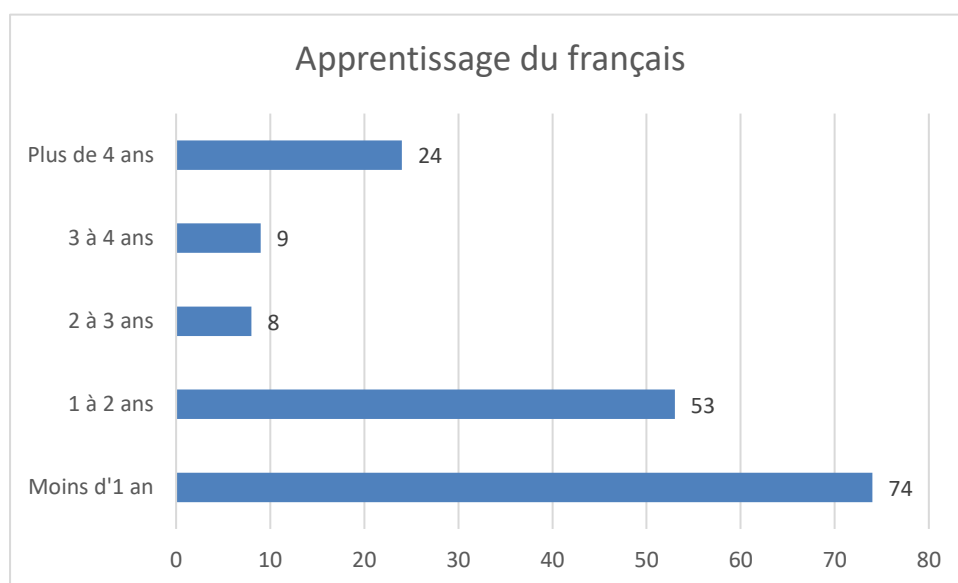


Figure 5 : nombre d'année d'apprentissage du français

À la lecture de cet histogramme, nous pouvons donc voir que 74 étudiants (soit 44,3 %) apprennent le français depuis moins d'un an. Ce sont sans doute les « vrais débutants » que nous avons mentionnés plus haut. 53 étudiants (soit 31,7 %) apprennent le français depuis 1 à 2 ans, tandis que 8 étudiants (soit 4,8 %) apprennent le français depuis 2 à 3 ans. On constate aussi à la lecture de cet histogramme que 9 étudiants (soit 5,4 %) apprennent le français depuis 3 à 4 ans alors que 24 (soit 14,4 %) apprennent le français depuis plus de 4 ans.

- Choix de langue

La réponse à la question concernant le choix du français (question 24) nous montre que les raisons qui ont motivé l'appropriation du français chez 167 étudiants sont variées comme ces quelques extraits l'illustrent. C'est à cause de la beauté qu'incarne cette langue et du fait qu'elle est beaucoup parlée dans plusieurs pays « It is a beautiful language, it is widely spoken in different countries ; it is one of the most beautiful language to learn » (EQ20) ou de l'amour pour cette langue et le pays « I love the language and the country » (EQ85) et la passion pour la linguistique « I have a passion for linguistics » (EQ70). C'est grâce à des promesses faites à des amis que l'un des étudiants apprend la langue française « I have two friends who immigrated to France when I was 13, I made them a promise to visit them one-day whilst being able to speak their language » (EQ4) et l'envie de communiquer en une autre langue « My brother and I both agreed to learn French so we could communicate in another language » (EQ65). C'est un enseignant qui a poussé un étudiant à choisir le français « My primary school teacher in grade 4 » (EQ99) ou la contrainte d'étude « My degree requires it » (EQ67) et l'envie de poursuivre les études en France « I want to study further in France » (EQ56). C'est une langue internationale qui est aussi utilisée dans les organisations internationales : « International language that is used also in the international organizations », qui offre des opportunités internationales « I want to work in Europe and be a translator or spokesperson between companies » (EQ2) ou permet de faire des affaires « It is a useful tool in business » (EQ3) et sert aussi à voyager « I want to travel to French speaking countries » (EQ18). En fin, c'est une star de football qui a poussé un étudiant à apprendre le français « Paul Pogba the international football player » (EQ8) et l'héritage familial « My family history is French » (EQ12).

Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que chaque étudiant apprend le français pour des raisons affectives à l'égard de la langue, du pays, de la culture, des raisons professionnelles, des études et l'influence de personnes.

5.11.1.11 Autres matières apprises par les étudiants de FLE

À la question de savoir quelles autres matières ils apprennent à part le français (question 25), 166 répondants en citent plusieurs que nous présentons dans la suite par ordre alphabétique : l'afrikaans, l'allemand, l'anglais, l'anthropologie, l'anthropologie sociale, les affaires, le chinois, les cultures anciennes, les compétences en écriture, la comptabilité, le droit, le droit coutumier africain, le droit privé, le droit criminel, l'économie, l'entreprenariat et l'innovation, les études de langue anglaise appliquée, les études théâtrales, la formation sonore en technologie musicale, la gestion financière, la gestion des investissements, l'hébreu, l'information, la littérature anglaise, l'histoire, l'histoire de sciences politiques, les humanités, l'introduction au droit, la linguistique, la linguistique générale, les mathématiques, les méthodes statistiques, la musique, la musicologie, la philosophie, la politique, la politique et socio-informatique, la psychologie, les relations internationales, les sciences informatiques et mathématiques, les sciences policières, les sciences politiques, les signes de langage, la langue des signes sud-africaine, la sociologie, la socio-informatique, la théorie, la théorie d'intérêt, le xhosa. Nous constatons qu'à côté du français, les étudiants ont encore, selon les cas, 1, 2, 3, 4 ou 5 autres matières à étudier.

5.11.2 Notre second outil de recueil des données : l'entretien

Blanchet (1985) considère l'entretien comme un moyen efficace pour accéder aux représentations et aux opinions individuelles. Il met l'enquêteur et l'enquêté dans une situation de « tête-à-tête ». L'entretien permet d'analyser le sens que les individus donnent à leurs pratiques, leurs représentations des différents types de situations. Dans la même perspective, Azioun et Mehdi (2018) soulignent que l'entretien permet au chercheur d'obtenir des représentations dont il analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité tout en se référant aux objectifs du recueil d'information. Rochat (2010) présente les avantages de l'entretien individuel comme suit.

- L'obtention de réponses développées, inattendues et spontanées.

- La possibilité de solliciter la réaction des enquêté-e-s sur des documents liés au cursus (plan de cours, liste d'objectifs, etc.).
- La possibilité d'évaluer quelle est la compréhension réelle des questions posées et comment elles sont interprétées.
- La possibilité de comprendre en détail pourquoi une réponse est formulée.
- Le fait de pouvoir réorienter les questions au fur et à mesure d'un entretien pour explorer des sujets inattendus.
- La personne interviewée n'est pas entravée, comme cela peut l'être dans les entretiens de groupe, dans ses réponses par des personnes s'exprimant plus facilement et défendant un avis contraire.
- La simplicité et la rapidité de mise en œuvre de l'outil.
- La relation face à face permet de poser des questions relativement délicates impossible à aborder en groupe ou dans un questionnaire.
- Les personnes interrogées peuvent être impliquées dans le processus et participer ensuite à la mise en place de changements (p.15).

Il existe trois types d'entretiens : l'entretien directif, l'entretien semi-directif et l'entretien libre. À cet effet, Imbert (2010), de même qu'Azioun et Mehdi (2018) déclarent que le choix de la technique d'entretien se fait en tenant compte du but et des objectifs poursuivis et du type de recherche dans lequel elle se rapporte. En ce qui nous concerne, la dimension qualitative de notre démarche se traduit par l'entretien semi-directif puisque notre recherche s'inscrit dans la lignée de la recherche exploratoire. Cette technique d'enquête porte sur un nombre de thèmes clairement identifiés dans un guide d'entretien mis sur pied par l'enquêteur (Quintin, 2012). Pour Azioun et Mehdi (2018), l'entretien semi-directif est

une conversation ou un dialogue qui a lieu généralement entre deux personnes. Il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage. Le chercheur ayant établi une relation de confiance avec son informateur va recueillir un récit en s'appuyant sur un guide préalablement testé et construit à l'issue de travaux de recherche exploratoire (p. 34).

Plusieurs éléments - les buts, le cadre conceptuel, les procédures méthodologiques, les questions de recherche - doivent être pris en compte lorsqu'il s'agit d'un entretien semi-directif (Imbert, 2010). De plus, souligne Imbert, le chercheur « doit, bien entendu, s'interroger en amont, et poursuivre son questionnement en lien avec sa problématique, son objet et son langage » (n.p.).

L'entretien nous a permis de nous frotter avec les répondants afin de saisir avec finesse leurs discours sur leurs pratiques numériques. Car, comme le signale Guiderdoni-Jourdain (2009) « l'entretien demeure un moyen privilégié d'accéder aux faits, aux représentations et aux interprétations sur des situations connues par l'auteur » (p. 186). Nous avons pensé qu'en nous limitant seulement au questionnaire, nous n'obtiendrions pas toutes les réponses. Notre entretien a été conçu pour une utilisation complémentaire au questionnaire dans la mesure où les données qui en sont issues viennent soutenir celles obtenues par le biais du questionnaire, permettant la corroboration (ou non) des données recueillies, ainsi qu'une compréhension plus étoffée de l'objet de recherche (Mutel et Sibelet, 2013). Il nous a permis d'entrer non seulement en contact direct avec les enquêtés et d'échanger avec eux afin d'interpréter les données déjà produites et les approfondir, mais aussi et surtout, de mieux cerner leur relation personnelle et académique au numérique (Plantard, 2016). De plus il a joué le rôle de compensation dans la mesure où certaines questions non posées pendant la collecte des données par questionnaire ont pu être posées pendant l'entretien dans le but d'obtenir plus de clarification. L'entretien semi-directif paraissait adapté à nos répondants, leur donnant l'occasion de s'exprimer librement et en nous permettant en même temps d'orienter notre questionnement autour des grands axes de notre guide d'entretien, possibilités que n'offre pas le questionnaire. Ces entretiens ont surtout servi à faire émerger les représentations des étudiants vis-à-vis des outils numériques. Dans cette perspective, nous partageons le point de vue de Couvreur et Lehuede (2002) lorsqu'ils se réfèrent à l'enquête par entretien :

il ne s'agit pas de connaître les caractéristiques de la population, de mesurer les opinions majoritaires ou d'étudier les déterminants sociodémographiques des pratiques et des représentations mais de recueillir des témoignages détaillés et individualisés afin de comprendre les logiques qui sous-tendent les pratiques, en provoquant chez les enquêtés la production de réponses à des questions précises. L'entretien semi-directif permet d'entrer dans le champ des représentations et des pratiques individuelles. Il permet de formaliser et de systématiser la collecte des données et permet de constituer un corpus de données homogènes [...] (p. 12).

Il existe deux formes d'entretiens semi-directif : l'entretien à réponses libres et l'entretien centré/ciblé. En ce qui concerne notre travail, nous avons privilégié la première forme à savoir l'entretien à réponses libres ce qui nous a permis de nous munir d'un guide d'entretien et de poser des questions avec des thématiques larges prédéfinis (Quintin, 2012). Cette phase de collecte de donnée, souligne Alami et al., (n.d.)

aide à interpréter une enquête quantitative. Les informations recueillies ont un statut différent de celle recueillies lors d'une enquête d'exploration. Elles ne servent pas à comprendre les logiques des acteurs sociaux mais à illustrer ou éclairer des corrélations [avec certaines réponses] (p. 44).

Cela nous a permis de nous retrouver dans la position de l'enquêteur qui essaie « de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact » (Poisson, 2009: 371).

5.11.2.1 Conception des entretiens individuels

Nous avons opté au départ pour l'entretien de groupe encore appelé *focus group*. Cette technique d'enquête permet de regrouper un certain nombre d'enquêtés, possédant, généralement plusieurs traits communs (Rochat, 2010). Mais avec la pandémie de Covid19, les cours n'étant pas toujours effectifs dans les universités sud-africaines et la majorité des enseignements se déroulant en ligne, il a été difficile pour nous de regrouper plusieurs enquêtés autour de nous au même moment. Une autre raison est qu'il était très difficile de trouver un temps qui convenait à tous les étudiants parce que nos entretiens se sont déroulés au moment où ils étaient tous plongés dans leurs examens de fin d'année. C'est au regard de ces constats que nous avons opté pour l'entretien individuel. En faisant référence à l'entretien individuel, Baribeau et Royer (2013) soulignent que cette technique de collecte de donnée « permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus (...) en vue de les rendre explicite, de les comprendre en profondeur » (p. 26). Dans l'ensemble, cette technique d'enquête permet de collecter les informations plus fines et plus fournies auprès des interviewés.

Trois temps forts ont accompagné cette étape d'entretiens individuels. La première étape consistait en l'élaboration du guide d'entretien, la deuxième était celle du pré- test, la troisième et la dernière celle de la réalisation des entretiens proprement dits.

5.11.2.2 Élaboration du guide d'entretien

Nous avons élaboré notre guide d'entretien en anglais pour permettre à nos interviewés de s'exprimer librement et sans ambiguïté afin d'obtenir des informations conformes à nos objectifs de recherche. Cette élaboration s'est faite en tenant compte des objectifs de notre recherche, de notre cadre théorique, des questionnements issues de l'analyse de notre questionnaire. Elle s'est faite du 24 juin 2021 au 27 août 2021. Notre guide d'entretien, disponible en annexe 5, comporte 4 parties : la présentation du chercheur et de la recherche, les informations sur les modalités, la déontologie de l'entrevue et les questions. La structure de la partie des questions/thématiques se présente également comme suit :

1 Les perceptions des étudiants quant à l'utilisation du numérique et leur utilité : comment les étudiants perçoivent en général le numérique et surtout lorsqu'ils l'utilisent pour apprendre le français ?

2 Les types de pratiques ou d'utilisations numériques dans les activités quotidiennes des étudiants (activités récréatives et personnelles et activités en lien avec leur apprentissage de français).

3 La recherche d'information. Nous avons souhaité connaître ici les types de recherche que les étudiants mènent en français, la manière dont ils mènent ces recherches.

4 Les compétences et aptitudes des étudiants à utiliser le numérique : quelles sont les compétences et les aptitudes numériques des étudiants sud-africains ?

5 Les inconvénients et les avantages du numérique pour l'appropriation du FLE : ce qui pourrait freiner les étudiants lors de l'utilisation du numérique pour apprendre le français et les bénéfices qu'ils pourraient tirer en utilisant le numérique pour apprendre le français.

C'est dans l'optique d'enrichir les résultats de notre recherche que nous avons fait appel à tous ces éléments.

5.11.2.3 Le pré-test

La phase du pré-test a eu lieu quelques semaines après l'élaboration du guide d'entretien. Elle s'est effectuée sur Zoom auprès de deux étudiants volontaires contactés par mail. 2 garçons (1 de deuxième année, âgé de 20 ans et 1 de troisième année, âgé de 21 ans). Ces étudiants ne font

pas partie de l'échantillon définitif. Il s'agissait ici de vérifier que les questions/relances étaient bien comprises et qu'elles permettaient d'obtenir les éléments attendus. Ce pré-test nous a permis d'effectuer les modifications suivantes.

1 Nous avons ajouté le mot « application » au niveau de « artefact »

2 La question : « According to you what is digital technology » a été complétée par « What do you think of digital technology ? »

3 Nous avons ajouté « recreational activities » au niveau de « personal activities ».

4 La question : « After the lockdown period what do you do with Internet or digital technology for your French studies ? »; « Which activity do you do the most ? » a été purement et simplement supprimée. L'apprentissage du FLE dans les universités sud-africaines se déroulant toujours à distance au moment des entretiens.

5.11.2.4 Réalisation des entretiens

Comme lors de la phase du pré-test, nous avons contacté les étudiants à l'aide du courrier électronique. Il était difficile pour nous de nous rendre dans leur institution d'apprentissage à cause de la pandémie de Covid19. Dans l'email qui leur avait été adressé, Nous nous sommes présenté, nous avons par la suite présenté le contexte de l'entretien, nous avons donné une précision sur la durée. Nous ciblions les étudiants qui avaient complété notre questionnaire étant en première année et qui se trouveraient en ce moment-là en troisième année de Licence. Nous étions conscient du possible biais dans la perspective de comprendre les pratiques. Nous ne nous sommes pas appuyé sur le critère de représentativité pour sélectionner les interviewés, mais sur le volontariat. Aucun étudiant n'a répondu à notre email. C'est après plusieurs relances que quelques-uns ont donné leur accord. Certains qui avaient accepté notre sollicitation se sont par la suite désistés. D'autres avaient évoqué le fait qu'ils avaient fait le français seulement pendant une année et qu'ils ne pourraient pas nous fournir toutes les informations nécessaires pour notre recherche. Pour d'autres, nous ignorons jusqu'ici les raisons de leur désistement puisqu'aucune explication ne nous a été donnée. Notre échantillon final est constitué de 8 étudiants : 7 filles et 1 garçon, tous de nationalité sud-africaine. Ils sont tous âgés de 21 ans et sont, comme mentionné plus haut, en troisième année de Licence au moment des entretiens.

À cause de la pandémie de Covid19, les entretiens individuels ont été réalisés sur Zoom et WhatsApp. 7 étudiants ont préféré Zoom et une a préféré WhatsApp. 2 ont préféré l'audio et 6 la vidéo. Que ce soit la vidéo ou l'audio, notre objectif était de recueillir les informations sur leurs pratiques d'appropriation du FLE via le numérique. Mais cela ne s'est pas fait sans quelques difficultés. Parfois nous constatons que l'ordinateur de certains était bloqué ou qu'ils étaient distraits par quelqu'un qui passait à côté ou encore par des bruits des personnes. Une interviewée qui passait son interview en étant dans une salle de classe de l'université a été obligée de changer de lieu pour trouver un endroit plus calme, intime et protégé des perturbations extérieures. Ainsi, l'environnement spatial et matériel est susceptible d'influencer en même temps le contenu et la qualité du discours produit.

Les entretiens individuels ont eu lieu du 27 septembre au 17 novembre 2021. Ils se sont déroulés dans les matinées et les soirées selon la disponibilité de chaque interviewé. Ces entretiens d'une durée variant entre 35 minutes et 1h 11 minutes chacun ont été enregistrés après l'obtention de la permission auprès de chaque enquêté.

Enquêtés	Sexe	Date	Durée
EE1	F	27/9/2021	55mn 51s
EE2	F	29/9/2021	35mn 59s
EE3	F	29/9/2021	44mn 00s
EE4	F	30/9/2021	41mn 22s
EE5	M	4/10/2021	59mn 22s
EE6	F	14/10/2021	40mn 41s
EE7	F	27/10/2021	48mn 12s
EE8	F	17/11/2021	1h 11mn 16s

Tableau 7 : déroulement des entretiens

Avant de débiter l'enregistrement de chaque entretien, nous commençons par des explications détaillées en anglais sur la manière dont il allait être mené : l'objet, le thème, le motif, les grandes lignes des questions à poser, sa durée, tout en garantissant la confidentialité des discours des intervenants. Compte tenu de leur niveau linguistique limité en français, nous avons informés les étudiants qu'ils étaient libres de parler en anglais. Le recours à l'anglais était tout à fait encouragé car nous n'avons pas voulu qu'ils rencontrent des difficultés au moment de répondre à nos questions. Ainsi, nous avons assisté à des étudiants très

enthousiastes et à l'aise dans la manipulation de la langue anglaise. Il y avait certains étudiants très bavards et très prolixes qui, parfois, sortaient du cadre de la question. Mais aussi des cas où ils répondaient d'une façon très courte et n'approfondissaient pas leurs pensées. Certaines situations nous ont souvent conduit à procéder à des relances. Parfois les étudiants faisaient des gestes de bras pour illustrer leurs propos ou secouaient la tête en signe d'accord ou de désaccord. Tout au long des entretiens, nous nous sommes montré, comme le recommande Quintin (2012), à la fois bienveillant, respectueux, ouvert, réceptif, non intrusif, curieux, mais en restant discret et neutre.

5.11.2.5 La méthode de transcription des entretiens

Il existe plusieurs formes de transcription, notamment la transcription mot pour mot, la transcription Ubiquis IO et la transcription sociologique. Nous avons opté pour la transcription sociologique qui a consisté à transcrire les propos des étudiants interviewés sans changer quoi que ce soit. Nous avons donc pris en compte toutes les paroles des étudiants interviewés ainsi que le non verbal. Nous avons écouté l'intégralité des 8 enregistrements et les avons transcrits en anglais (voir annexe 6). Une traduction en français risquerait, à notre avis de modifier le contenu des propos des étudiants. Nous n'avons procédé à aucune interprétation (Quintin, 2012), à aucune modification et à aucune abréviation (Andreani et Conchon, 2005). C'était un exercice fastidieux et long. Cela ne s'est pas fait sans quelques difficultés rencontrées au niveau de l'identification de certains mots ou passages incompréhensibles. Nous les avons remplacés par trois points entre crochets. Les enregistrements vidéo nous ont permis de repérer certains gestes sémantiques puisque « l'emploi de signes non verbaux relie ce qui se dit à un moment donné et en un lieu donné à la connaissance du monde du locuteur et qu'il est important d'interpréter tout énoncé en situation » (Maha, 2010: 96). Dans la mesure où nous cherchions que la forme de la transcription puisse respecter scrupuleusement le contenu des propos tenus par nos enquêtés, nous avons pour cela respecté les conventions de la langue telles que prônées par Quintin (2012).

5.11.2.6 La procédure d'analyse

Afin de questionner les propos des répondants aux entretiens, nous avons opté pour une analyse thématique de contenu qui, selon Negura (2006), consiste à repérer les éléments sémantiques fondamentaux dans un texte et de les regrouper à l'intérieur de catégories. Autrement dit pour Negura (2006), « il s'agit de produire une reformulation du contenu de l'énoncé sous une forme

condensée et formelle » (n.p). Cette forme d'analyse consiste à confronter les propos des interviewés par rapport aux « thèmes » dégagés (Quintin, 2012). Cette analyse thématique détermine les thèmes développés et porte sur l'analyse de la totalité du corpus en s'appuyant sur une grille des différents thèmes issus des réponses fournies lors des entretiens. La grille thématique qui « établit un codage des données recueillies, relève des questions de recherche et des thèmes qui apparaissent du contenu des réponses apportées relativement aux pratiques et aux représentations (...) du numérique » (Abdullatif, 2015: 168). Les données obtenues par le biais des entretiens sont analysées au moyen de la grille de lecture dont les idées significatives sont repérées et catégorisées. Les caractéristiques scientifiques des catégories sont clairement explicitées par Abdullatif (2015) :

- la pertinence qui lie à la fois avec les objectifs de la recherche et le contenu traité ;
- l'objectivité qui recommande des catégories suffisamment explicites pour que d'autres chercheurs puissent classer toujours les mêmes thèmes dans les mêmes catégories ;
- l'exhaustivité qui stipule que l'ensemble du corpus doit être couvert en entier, en évitant que les mêmes éléments se retrouvent à l'intersection de plusieurs catégories (p. 169).

Cette forme d'analyse consiste à rendre compte de façon objective et fiable des informations obtenues auprès des interviewés. Ce travail titanesque d'analyse de données s'est déroulé sous plusieurs dimensions. Après la transcription, nous avons exploré tout le corpus à partir d'une lecture flottante dans l'optique de nous imprégner et de comprendre les propos des étudiants. Après plusieurs allers et retours, nous avons repéré les thèmes que nous avons abordé lors de nos entretiens. Nous avons par la suite identifié les thèmes importants. Ces différents thèmes recouvrent les points de vue, les concepts et les idées qui nous ont permis de classer et d'organiser les noyaux de sens contenus dans les discours des interviewés. Nous avons par la suite élaboré une grille thématique qui nous a permis de confronter les propos des étudiants. L'essentiel des propos tenus par les étudiants se mesure par rapport à l'intérêt particulier et au poids sémantique des pratiques numériques. En ce sens, l'analyse thématique peut être considérée comme un outil d'analyse des unités de base qui peuvent ensuite être classifiées en pratiques et représentations.

Conclusion

Dans cette partie, nous avons présenté le type de méthodologie que nous avons utilisé en tenant compte de la problématique de notre recherche, du contexte, du déroulement du recueil des

données, des méthodes d'analyse des données et de la validation des instruments du recueil des données. Vu le type de données à recueillir, nous avons opté pour l'approche de méthodologie mixte en nous penchant sur le design séquentiel explicatif en commençant par une phase quantitative suivie d'une phase qualitative. L'échantillonnage de notre étude est imbriqué puisqu'une partie des acteurs ayant répondu à notre questionnaire ont pris part aux entretiens.

Le questionnaire de la phase quantitative a été administré en août 2019 tandis que les entretiens semi directifs de la phase qualitative ont été réalisés de septembre à novembre 2021.

QUATRIÈME PARTIE

RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES

Chapitre 6 Résultats du questionnaire et analyse des données des entretiens

Nous présentons ci-dessous les informations recueillies auprès des répondants par le biais du questionnaire et des entretiens. Mais avant cela, signalons que pour garder leur anonymat, nous avons utilisé un système de codage (Maha, 2010). Ainsi EQ70 et EE1 par exemple signifient respectivement étudiant questionnaire 70 et renvoie à l'étudiant codé 70 ayant répondu au questionnaire et étudiant entretien 1 qui correspond à l'étudiant codé 1 ayant participé à un entretien.

6.1 Résultats du questionnaire

Nous présentons donc dans cette partie les résultats de notre enquête par questionnaire effectuée auprès des étudiants sud-africains. Commençons d'abord par l'accès à l'ordinateur.

6.1.1 L'accès à l'ordinateur

Pour saisir l'importance du contexte des pratiques numériques, nous avons demandé aux étudiants dans la première partie de notre questionnaire s'ils possèdent un ordinateur à la maison (question 1). Les réponses que nous avons obtenues auprès des étudiants révèlent un taux d'équipement important d'ordinateurs à la maison comme illustré par le diagramme ci-dessous.

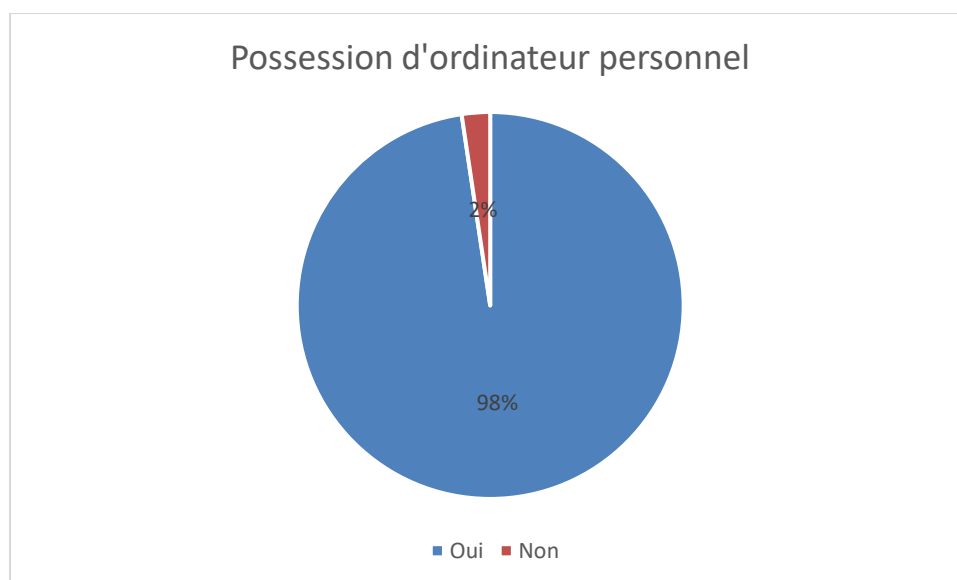


Figure 6 : nombre d'étudiants en pourcentage possédant un ordinateur personnel à la maison

Les résultats révèlent que sur les 169 étudiants qui ont répondu à cette question, 97,6 % possèdent un ordinateur à la maison contre 2,4 % qui n'en possèdent pas. Ces chiffres sont plus élevés que ceux de Draper (2018) pour ce qui concerne les enseignants. En effet, cet auteur a mené une étude auprès de 367 enseignants sud-africains et a conclu qu'un peu plus de 53 % d'entre eux possédaient un ordinateur à la maison. Cependant nos résultats vont en droite ligne avec la recherche menée depuis longtemps dans le contexte français par Fluckiger (2007). Cet auteur a enquêté sur l'appropriation des TIC par les collégiens dans la sphère privée et familiale et a relevé que sur les 43 élèves interrogés, seuls 2 n'avaient pas d'ordinateur à domicile. Sur un tout autre volet (canadien), Karsenti et Collin (2011) après aussi une étude menée depuis longtemps dont l'objectif général était de mieux comprendre les apports des ordinateurs portables chez les élèves et enseignants canadiens soulignaient que 92 % d'élèves disposaient d'un ordinateur à la maison. C'est dans ce même sens que l'enquête transversale de Gosper et al. (2014) auprès des étudiants australiens sur l'utilisation du numérique montre qu'en 2013, 96 % des participants avaient accès à un ordinateur à domicile alors qu'en 2010, seuls 87,3 % y avaient accès.

Au vu des résultats issus de notre recherche, on est tenté de dire que la « fracture numérique » dans son sens premier, est obsolète pour les étudiants de FLE des universités sud-africaines. Le taux élevé de possession d'ordinateurs signale une avancée considérable dans ce domaine. Ce taux élevé d'équipement chez nos enquêtés peut s'expliquer non seulement par une baisse considérable du coût des ordinateurs de nos jours, mais aussi, par le fait que les parents et grands-parents investissent dans les outils considérés comme nécessaires pour la réussite universitaire des étudiants. Cependant, Fluckiger (2007) admet - constat partagé largement par beaucoup de chercheurs - que l'équipement est insuffisant pour générer les pratiques. Nous verrons dans ce qui suit que ce taux d'équipement à la maison coïncide avec un taux d'étudiants élevé ayant accès à une connexion à Internet.

- Connexion à Internet

Quand il est par la suite demandé aux étudiants qui possèdent un ordinateur à la maison s'ils sont connectés à Internet (question 1b), il en ressort que sur 166 étudiants un grand nombre d'entre eux possèdent une connexion.

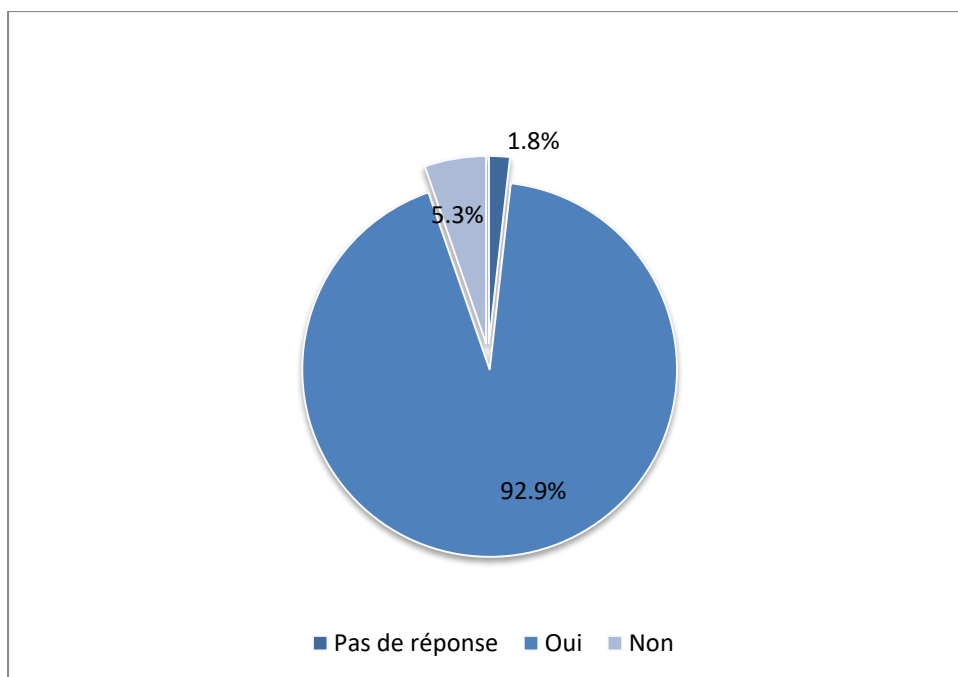


Figure 7 : nombre d'étudiants en pourcentage possédant une connexion Internet à la maison

À la lecture de ce diagramme, on note une petite différence d'accès à Internet puisque 92,9 % de notre population sont connectés à Internet contre 5,3 % qui ne possèdent pas de connexion Internet. Signalons que ce taux élevé de connexion à Internet semble contraster avec les résultats de Draper (2018) mentionné plus haut. Cet auteur a souligné dans son travail qu'un peu plus de 26 % des enseignants participant à sa recherche avaient une connexion Internet. Par ailleurs, Cordier (2011), dans sa recherche en science de l'information et intitulée « les collégiens et la recherche d'information sur Internet : entre imaginaires, pratiques et prescriptions », souligne que la totalité des apprenants interrogés possède une connexion Internet à domicile. Le pourcentage élevé de connexion à domicile de la population de notre étude peut s'expliquer par la baisse du coût de la connexion à Internet de nos jours en Afrique du Sud.

Bien qu'il y ait une petite différence au niveau de l'accès à Internet, nous pouvons tout de même dire que la plupart de nos enquêtés évoluent dans un environnement très bien équipé en technologie. La possession d'ordinateurs à la maison comme mentionné plus haut, couplée avec une connexion à Internet fournit à nos répondants la possibilité d'utilisation des ressources académiques d'une large diversité.

- Autres lieux d'accès à un ordinateur

Il est important de signaler que ne pas avoir un ordinateur à domicile n'est pas synonyme de nonaccès à l'ordinateur. Les quelques étudiants qui disent ne pas être équipés d'ordinateur à la maison accèdent généralement à un appareil appartenant à l'université ou à un ami (question 1c) :

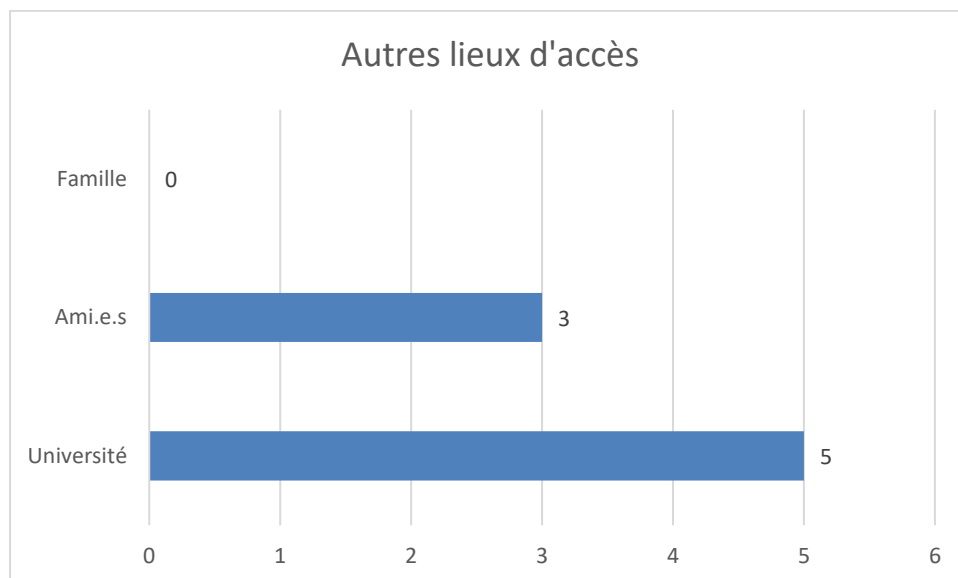


Figure 8 : autres lieux d'accès à l'ordinateur à part le foyer²²

On peut donc constater que 5 étudiants ont accès à l'ordinateur à l'université tandis que 3 accèdent à l'ordinateur appartenant à un ami. Nous pouvons donc qualifier ces étudiants comme étant des usagers occasionnels puisqu'ils n'ont pas la possibilité d'utiliser l'ordinateur comme ils pourraient le vouloir.

- Possession d'appareils numériques

À la question 2, on constate que 168 des participants à notre enquête disposent d'au moins un appareil permettant une connexion à Internet. Parmi eux 116 possèdent des tablettes numériques.

²² Les chiffres 0 à 6 correspondent au nombre d'étudiants accédant à l'ordinateur en dehors du foyer

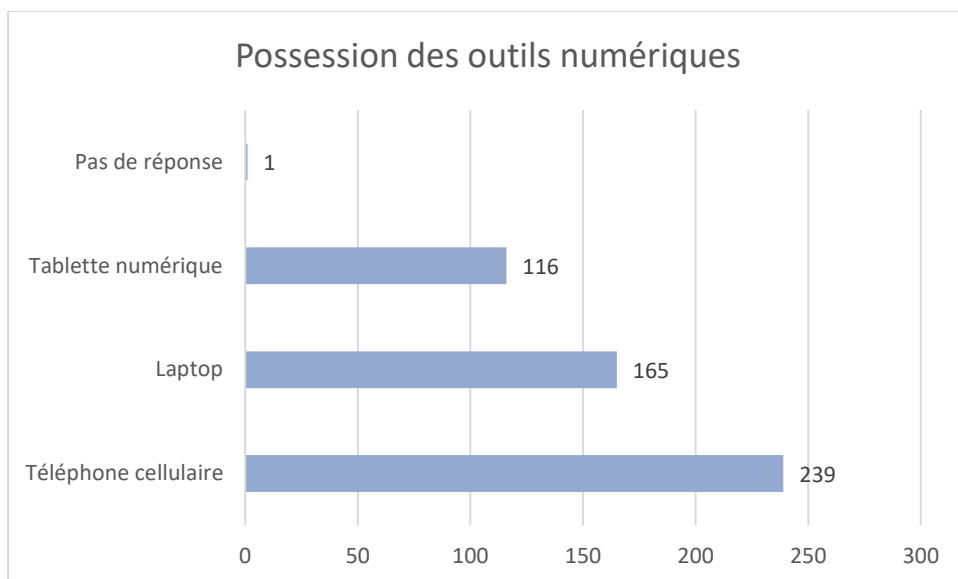


Figure 9 : nombre d'étudiants possédant des appareils numériques autres qu'un ordinateur fixe

Si nos répondants possèdent divers appareils numériques, on remarque que le téléphone vient en tête (téléphone cellulaire : 140, téléphone intelligent/smartphone : 99), suivis de l'ordinateur portable (165). Enfin la tablette numérique est l'appareil le moins possédé, Ipad : 87, tablette Android : 29.

La forte possession d'ordinateurs portables, du téléphone cellulaire et intelligent peut s'expliquer par le fait qu'ils permettent aux étudiants de rester en contact avec leur famille et leurs amis que ce soit par le biais des réseaux sociaux, de la messagerie électronique, des appels vidéo ou audio. De même, les ordinateurs portables sont utilisés par les étudiants pour le loisir, tels que le streaming de films et de séries, les jeux vidéo. En outre, les étudiants utilisent souvent pour se détendre et se divertir pendant leur temps libre. Concernant plus précisément le téléphone intelligent Gasaymeh (2018) soutient qu'il permet aux étudiants d'effectuer des appels, écouter de la musique, prendre et partager les photos et aussi échanger des textos. Nous avons pu mettre à jour que le niveau d'équipement de notre public est proche de celui de publics similaires dans des pays du Nord. En effet, l'enquête de Gosper et al. (2014) auprès des étudiants australiens montrent que 82 % avaient accès à un téléphone intelligent. Dans la même perspective, Michaut et Roche (2017) ont mené une étude auprès de 625 étudiants d'une université publique française pluridisciplinaire composée de 12 unités de formation et de recherche. L'objectif de leur recherche était, d'une part, d'étudier l'importance qu'occupe le numérique dans les apprentissages des étudiants et, d'autre part, de mesurer les effets de l'utilisation ou non de certains artefacts numériques sur leurs résultats académiques. Les

résultats de leurs études montrent que les étudiants étaient bien équipés en appareils numériques. Ce faisant, 90,6 % avaient un ordinateur portable avec une connexion à Internet et plus des trois quarts possédaient un smartphone avec une connexion à Internet. Vu ces résultats, nous pouvons donc dire que les étudiants sud-africains sont aussi bien équipés que ceux de l'université française précédemment mentionnée.

6.1.2 Durée des pratiques numériques dans différents lieux

À la question 3, pour chaque lieu et pour chaque outil était proposées les durées de pratiques journalières suivantes : jamais, moins d'une heure, d'une à deux heures, de deux à trois heures, de trois à quatre heures et plus de quatre heures. Il ne s'agissait pas d'obtenir des données précises en termes de temps de pratiques, mais d'aider les répondants à se situer en proposant des indications absolues plutôt que des adverbes de type : assez longtemps, longtemps, très longtemps... qui laissent une grande possibilité d'interprétation aux répondants.

Afin de permettre un traitement quantitatif des réponses, des valeurs numériques décimales ont été attribuées aux différentes réponses selon le tableau de conversion suivant :

Réponse	Valeur attribuée
Jamais et absence de réponse	0
moins d'une heure par jour	0,5 (correspondant à 0h30)
d'une à deux heures par jour	1,5 (correspondant à 1h30)
de deux à trois heures par jour	2,5 (correspondant à 2h30)
de trois à quatre heures par jour	3,5 (correspondant à 3h30)
Plus de quatre heures par jour	4,5 (correspondant à 4h30)

Tableau 8 : conversion des valeurs numériques

Nous sommes conscient que seule la valeur zéro est une transcription directe de la réponse « jamais ». Dans les autres cas, il s'agit de valeurs indicatives devant permettre de comparer les durées d'usage. Nous avons également considéré qu'une absence de réponse correspondait à une déclaration de non-usage. Nous avons, en effet, omis de rendre les réponses obligatoires. Le nombre d'absences de réponses est faible et correspond en partie à la répartition des durées de pratiques puisque c'est pour la bibliothèque municipale (12), le laboratoire de langue (10), et le cybercafé (7) que l'on a le plus d'absence de réponse alors que le chiffre est moins élevé pour l'université (1) et la bibliothèque de l'université (2). On a 0 pour le domicile.

6.1.3 Pratiques numériques dans différents lieux

La moyenne des durées déclarées tous lieux confondus (question 3) révèle que les étudiants indiquent passer 7,8 heures par jour (soit environ 7h50) à utiliser le numérique dans tous les lieux. Cette valeur doit tout de même être prise avec des pincettes. Le tableau ci-dessous montre en effet une répartition irrégulière du temps des pratiques numériques.

	Les pratiques numériques
Jamais	0
Moins d'une heure par jour	0
1 à 2 heures	0
2 à 3 heures	4
3 à 4 heures	6
4 à 5 heures	11
5 à 6 heures	16
6 à 7 heures	21
7 à 8 heures	37
8 à 9 heures	20
9 à 10 heures	15
Plus de 10 heures	39

Tableau 9 : répartition des durées passées dans les lieux à utiliser le numérique

Cette répartition irrégulière rend pertinente l'utilisation de la valeur médiane qui, elle, correspond à quotidiennement 7,5 (autrement dit 7h30) et donne une idée plus précise du temps passé par les étudiants chaque jour sur le numérique tous lieux confondus.

6.1.4 Répartition en fonction des lieux retenus

Penchons-nous à présent à la répartition en fonction de divers lieux : domicile, université, bibliothèque de l'université, cybercafé et bibliothèque de la municipale présentée dans le tableau et les deux figures ci-dessous.

Lieux	En temps (valeurs décimales)	En pourcentage du temps total de communication
Domicile	3,4	44,2
Université	2,7	34,9
Bibliothèque de l'université	1,2	15,2
Laboratoire de langue	0,2	2,5
Cybercafé	0,1	1,3
Bibliothèque de la municipalité	0,1	1,3
Autres	0,0	0,6
TOTAL	7,77	100,0

Tableau 10 : répartition des durées d'usage en fonction des lieux

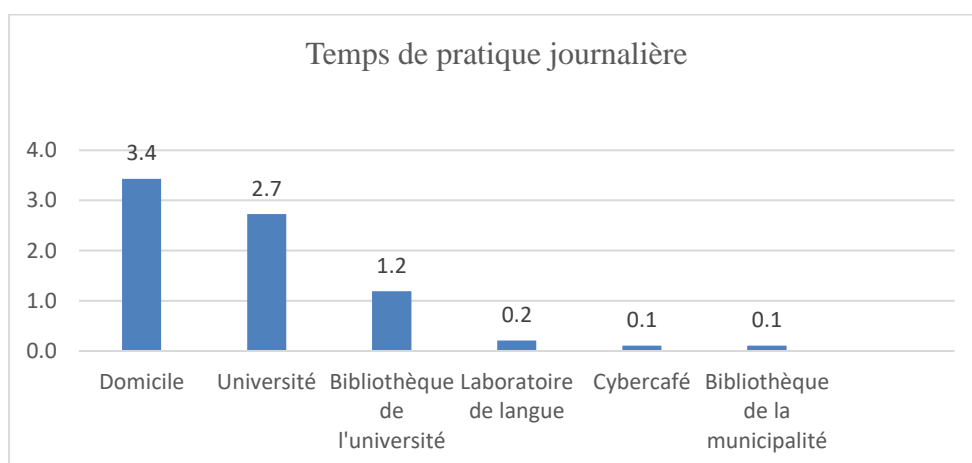


Figure 10 : temps moyen d'usage quotidien du numérique en fonction des lieux

Rappelons tout d'abord qu'aucun étudiant déclare ne pas utiliser le numérique dans les lieux *supra*. Cela signifie que le numérique fait désormais sans aucun doute partie de leur quotidien et qu'ils sont susceptibles d'en faire usage dans n'importe quel endroit où ils se trouvent. Nous faisons l'hypothèse que ces endroits pourraient être les transports en commun, les restaurants, la rue etc. Ainsi, EQ25 déclare utiliser le numérique à la résidence universitaire.

Le tableau 10 et la figure 10 (ci-dessus) indiquent la moyenne des temps d'usage déclarés et le pourcentage de pratique numérique dans chaque lieu par rapport au temps total d'usage mentionné par les étudiants. 44,2 pour le domicile signifie ainsi que 44,2 % du temps total passé sur le numérique est passé à domicile. La figure 11 (ci-dessous) indique, quant à elle, la répartition des réponses en fonction des durées proposées au choix des étudiants.

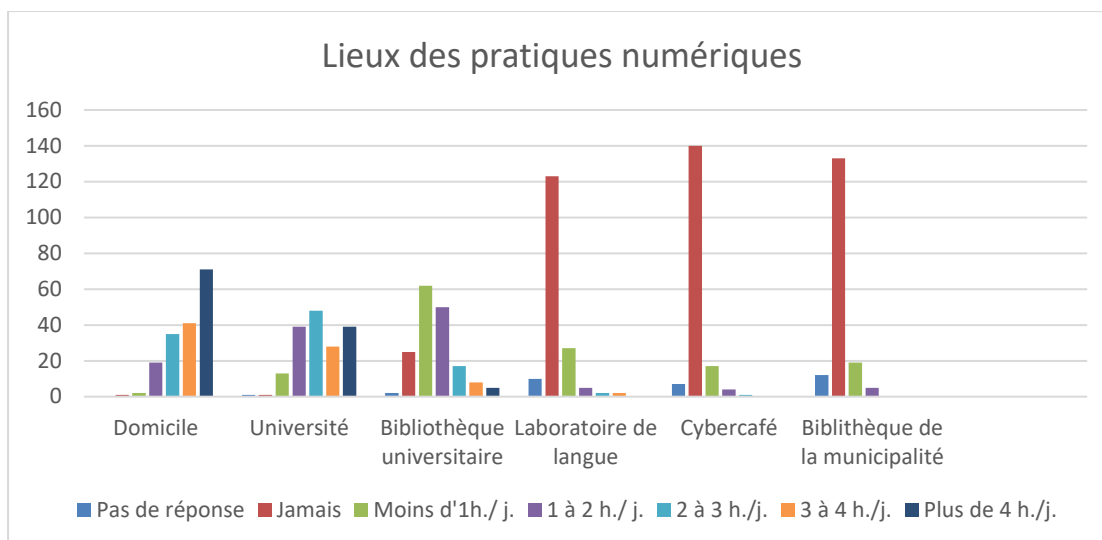


Figure 11 : répartition des durées d'usage numérique par les étudiants en fonction des lieux

On constate que le domicile et l'institution où se déroule la formation (université, bibliothèque de l'université, le laboratoire de langue) constituent les lieux de prédilection des pratiques numériques des étudiants. Si le foyer se présente comme l'un des lieux où les étudiants utilisent le plus le numérique, c'est sans doute grâce aux taux élevés d'équipements et de connexion à Internet que nous avons relevés plus haut. En ce qui concerne l'institution d'apprentissage, notre propre expérience montre que parfois à l'approche des examens, beaucoup d'étudiants préfèrent passer des jours et des nuits sur le campus pour apprendre. On note par ailleurs qu'ils se connectent moins dans d'autres lieux publics en l'occurrence le cybercafé et la bibliothèque municipale et dans d'autres lieux (non mentionnés). On note en effet que seulement 22 étudiants passent moins de temps au cybercafé et 24 à la bibliothèque municipale.

Ces résultats, pris d'une manière globale, attestent de la réalité de l'hyperconnectivité chez les étudiants sud-africains apprenant le FLE. Cet indice d'hyperconnectivité est aussi perceptible dans une étude récente menée par Guichon et Koné (2015) auprès des étudiants internationaux qui poursuivent leurs études dans un Centre de Langues en France. Ce qui amène ces auteurs à parler « d'un nombre grandissant d'individus (...) connecté à Internet (...) par le biais de leur téléphone intelligent, de leur ordinateur portable et/ou de leur tablette » (p. 4). Nous pouvons dire que le numérique occupe une place importante dans la vie des étudiants sud-africains.

6.1.5 Les années d'utilisation du numérique

À la question de savoir depuis combien d'années les étudiants utilisent le numérique (question 4), les réponses que nous avons obtenues auprès de 159 étudiants montrent que plusieurs

d'entre eux utilisent le numérique depuis plusieurs années, comme illustré par la figure ci-après.

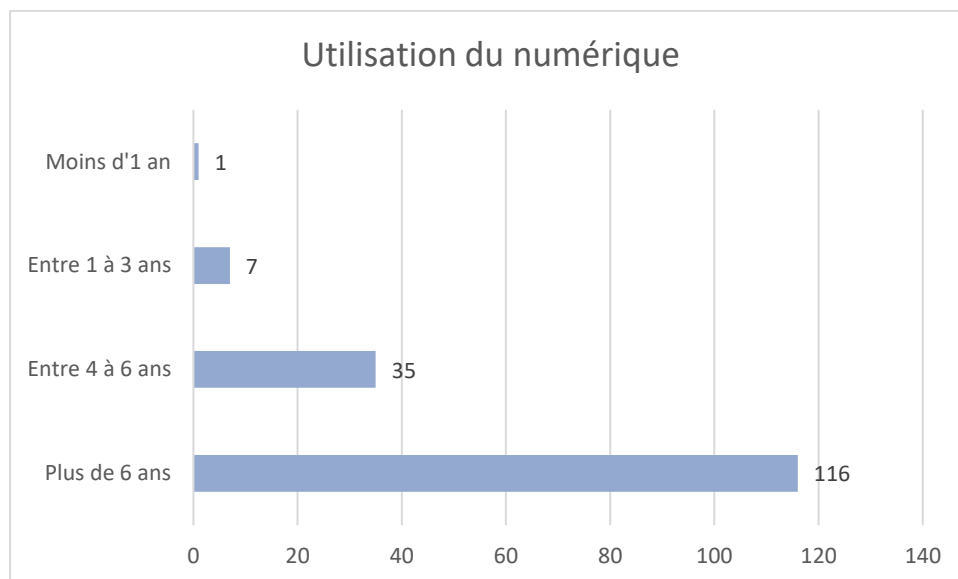


Figure 12 : nombre d'années d'utilisation du numérique

Au regard de ce qui précède, plus de la moitié des étudiants interrogés 116 (soit 73 %) utilisent le numérique depuis plus de 6 ans. Ce taux élevé pourrait s'expliquer de deux façons : premièrement, de nos jours plusieurs institutions académiques ont introduit des cours d'informatique dans leurs programmes. Deuxièmement, nous vivons dans un monde envahi par les outils numériques en l'occurrence le téléphone portable et l'ordinateur portable, pour ne mentionner que ces deux. Notons aussi que le nombre d'années d'utilisation de 35 étudiants, soit un pourcentage de 22 %, se situe entre 4 à 6 ans. Signalons également que 7 étudiants (soit 4,4 %) utilisent le numérique depuis 1 à 3 ans et 1 seul (soit 0,6 %) depuis moins de 1 an. Nous pouvons donc dire que la plupart de nos répondants ont une expérience de pratique du numérique. Ces résultats nous permettent-ils de dire que les étudiants possèdent une compétence du numérique ? Nous essayerons d'apporter quelques éclairages à ce questionnement plus bas.

6.1.6 Formation au numérique

L'omniprésence des ressources numériques pose nécessairement la question de la formation pour pouvoir les utiliser et les maîtriser. Ce faisant, lorsque nous cherchons à savoir si les étudiants ont déjà reçu une formation en informatique (question 5), plus de la moitié des 167 étudiants qui ont répondu à cette question dit oui.

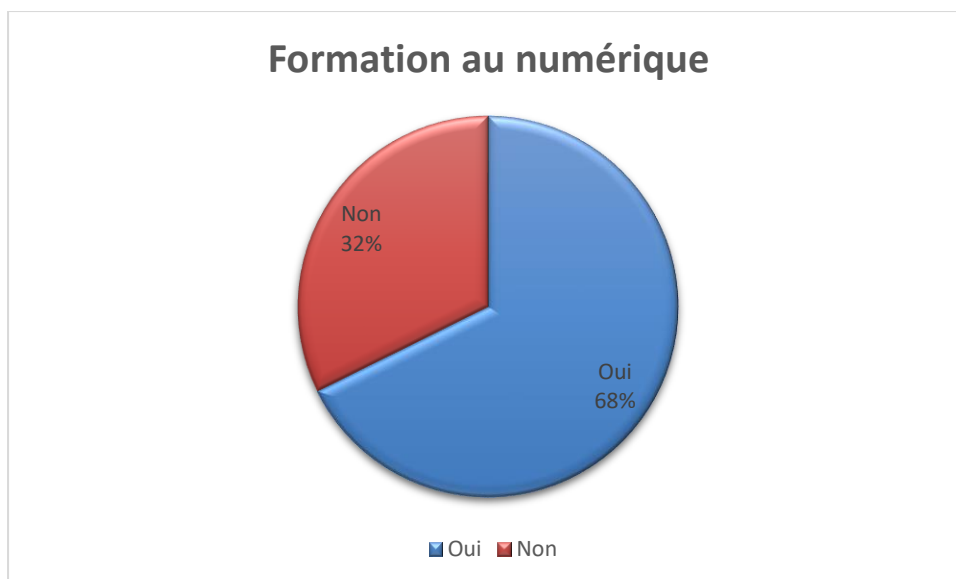


Figure 13 : nombre d'étudiants en pourcentage ayant suivi une formation numérique

On remarque que 113 (soit 67,7 %) des répondants ont déjà suivi une formation en informatique. En revanche 54 (soit 32,3 %) des répondants n'ont jamais suivi de formation dans le domaine informatique alors que l'usage du numérique dans l'appropriation des langues « implique une maîtrise des instruments susceptible de s'avérer source d'inégalité dès lors que cette dernière n'est pas prise en charge par l'institution éducative » (Papi, 2016: n.d.).

6.1.7 Domaine de formation au numérique

Par rapport à cette formation, il était donc important de questionner les étudiants sur quoi elle portait (question 6). Sur les 67,7 % d'étudiants qui ont dit plus haut avoir suivi une formation en informatique, on constate que 55 (soit 48,7 %) ont mentionné sur quoi elle portait. Les formations reçues par nos répondants sont diverses et variées. L'une des formations était basée sur Microsoft Office - Word, Excel, PowerPoint, les bases de données et une base en conception Web (EQ1) et les compétences informatiques en général : « One of my modules were [*sic*] computer skills and it covered the basis of working with computers and the components of a computer » (EQ20). On note aussi une formation appelée CAT (*Computer Application Technology*) qui couvrait toutes les utilisations de base de n'importe quel ordinateur ou smartphone, comme comment utiliser Word ou Excel et les dangers d'Internet comme les faux courriels et les escroqueries : « I took a subject called CAT that covered all the basic uses of any computer or smartphone like how to operate Word or Excel and the dangers of the Internet like false emails and scams » (EQ44) et certains ont tout simplement pris un module sur l'information : « Information- a module dedicated in making computer programs accessible for

students and teaching than to work proficiently with programs such as word or PowerPoint » (EQ11) ou une formation à l'utilisation des iPads à des fins scolaires : « It covered the use of iPads for school purposes i.e. textbooks, google apps etc. » (EQ2). Ces diverses formations reçues par les enquêtés pourraient constituer un atout majeur à l'utilisation du numérique dans leurs activités académiques.

6.1.8 Compétences numériques

Comme nous avons vu plus haut que presque tous les répondants possèdent un ordinateur, la question se pose de la compétence à l'utiliser. Même si (Hargittai (2010) souligne que l'autoévaluation constitue une mesure moins fiable d'une hétéroévaluation de la compétence réelle ; l'appréciation subjective fournit tout de même des indications par rapport aux étudiants quant à leur capacité à utiliser le numérique (Guichon, 2012a). Il a été ainsi demandé aux étudiants d'évaluer sur une échelle (excellent, très bonne, bonne, mauvais, très mauvais) leurs propres compétences numériques (question 7). Les résultats présentés dans le graphique ci-après reflètent les réponses des 163 étudiants et montrent que les évaluations sont différentes :

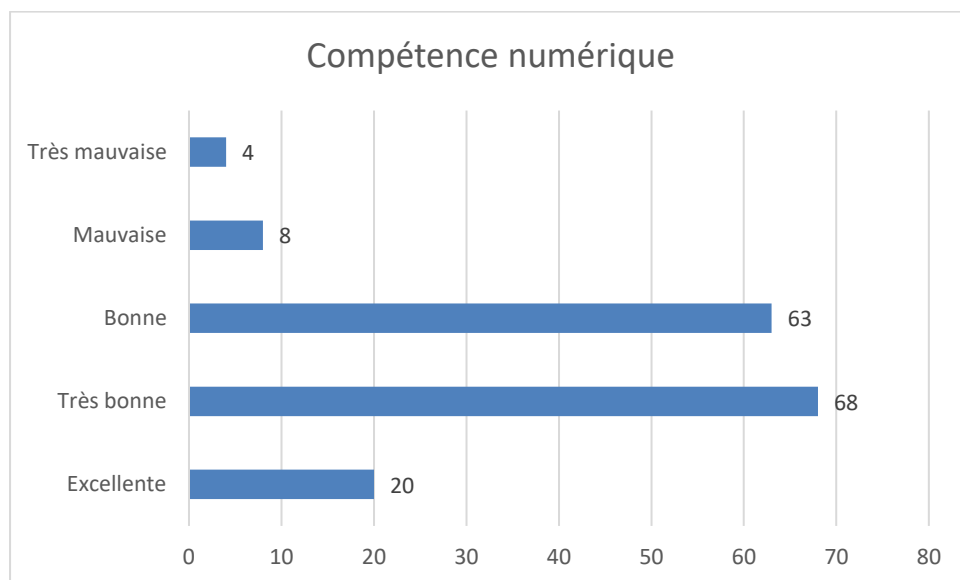


Figure 14 : les compétences numériques des étudiants en pourcentage

À la lecture du graphique ci-dessus, on note que les étudiants interrogés déclarent que leurs compétences à utiliser le numérique sont très bonnes (68, soit 49 %) ou bonnes (63, soit 38,7 %) voire excellentes (20, soit 12,3 %). Seule une minorité considèrent avoir des compétences faibles (8, soit 4,9 %) et très faibles (4, soit 2,5 %). En considérant ces résultats obtenus, nous pouvons dire que presque tous nos répondants valorisent leurs compétences numériques. Ceci constitue un atout pour eux à cette époque où le numérique joue un rôle de premier plan dans

l'apprentissage voire l'enseignement. Ainsi, Mohib (2010) soutient que « « savoir utiliser les TIC » constitue une compétence clé à l'ère du numérique, à la fois pour l'apprenant et le formateur » (n.p.). Reste maintenant à savoir dans la suite de notre travail si cela correspond à une pratique personnelle intense du numérique par les étudiants.

6.1.9 Les pratiques personnelles

Nous avons évoqué plus haut l'accès des étudiants aux artefacts numériques. Nous nous intéressons ici (partie 2) aux pratiques personnelles (c'est-à-dire les pratiques non académiques) des étudiants des universités sud-africaines.

Pour aborder les pratiques personnelles de nos répondants, nous leur avons proposé une liste d'activités (jouer aux jeux en ligne, publier les photos, regarder ou télécharger de la musique, échanger des informations personnelles, partager des ressources, maintenir le lien avec les amis, autres) et leur avons demandé d'estimer le temps quotidien qu'ils passaient en ligne pour les réaliser (question 9a). La moyenne des durées déclarées toutes activités confondues révèle que les étudiants indiquent passer 7,3h par jour (soit environ 7h18) pour effectuer leurs activités personnelles. Si on compare au chiffre plus haut (7,5 du temps passé par les étudiants chaque jour sur le numérique tous lieux confondus), cela veut dire qu'il ne reste plus de temps pour les pratiques de FLE. On note dans le tableau ci-dessous une répartition irrégulière des temps de réalisation des activités. On note dans le tableau ci-dessous des valeurs plus rares en deçà de 3h puis une exception au-delà de 9h puisque seuls 5 étudiants déclarent passer 8 à 9h par jours alors que les valeurs directement inférieures et supérieures sont nettement plus choisies par les étudiants dans leurs réponses.

	Activités personnelles
Jamais	1
Moins d'une heure par jour	1
1 à 2 heures	4
2 à 3 heures	16
3 à 4 heures	22
4 à 5 heures	21

5 à 6 heures	13
6 à 7 heures	14
7 à 8 heures	16
8 à 9 heures	10
9 à 10 heures	5
Plus de 10 heures	46
Total	169

Tableau 11 : répartition des durées passées à réaliser les activités personnelles avec le numérique

Cette répartition irrégulière rend pertinente l'utilisation de la valeur médiane qui, elle, correspond à quotidiennement 6 (autrement dit 6h00) et donne une idée plus précise du temps passé par les étudiants chaque jour à réaliser leurs activités personnelles. Comme on peut le constater, le temps de réalisation des activités personnelles est très élevé.

6.1.9.1 Répartition en fonction des activités retenues

Intéressons-nous à présent à la répartition en fonction de chaque activité : jouer aux jeux en ligne, publier les photos, regarder ou télécharger de la musique, échanger des informations personnelles, partager des ressources, maintenir le lien avec les amis, autres présentée dans le tableau et les deux figures ci-dessous :

	Activités personnelles	
	En temps (valeurs décimales)	En pourcentage du temps total de communication
Jouer aux jeux en ligne	0,4	5,8
Publier les photos	0,6	8,6
Regarder ou télécharger de la musique	2,1	29,2

Échanger des informations	1,2	16,7
Partager des ressources	1,1	14,7
Maintenir le lien avec les amis	1,7	23,6
Autres	0,1	1,6
TOTAL		100,0

Tableau 12 : répartition des durées journalières de réalisation de chaque activité

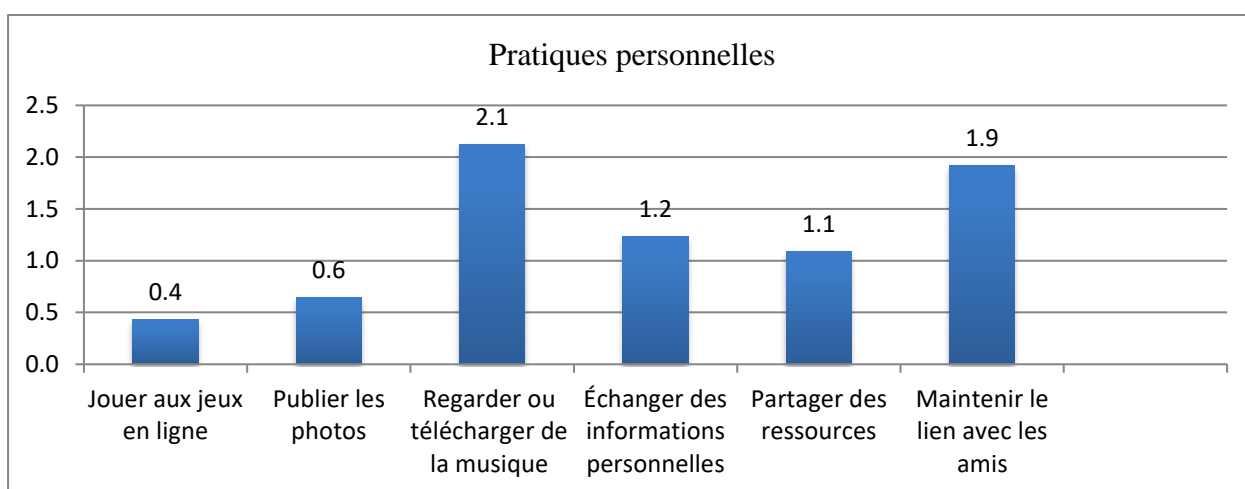


Figure 15 : temps moyen de réalisation quotidienne des activités personnelles

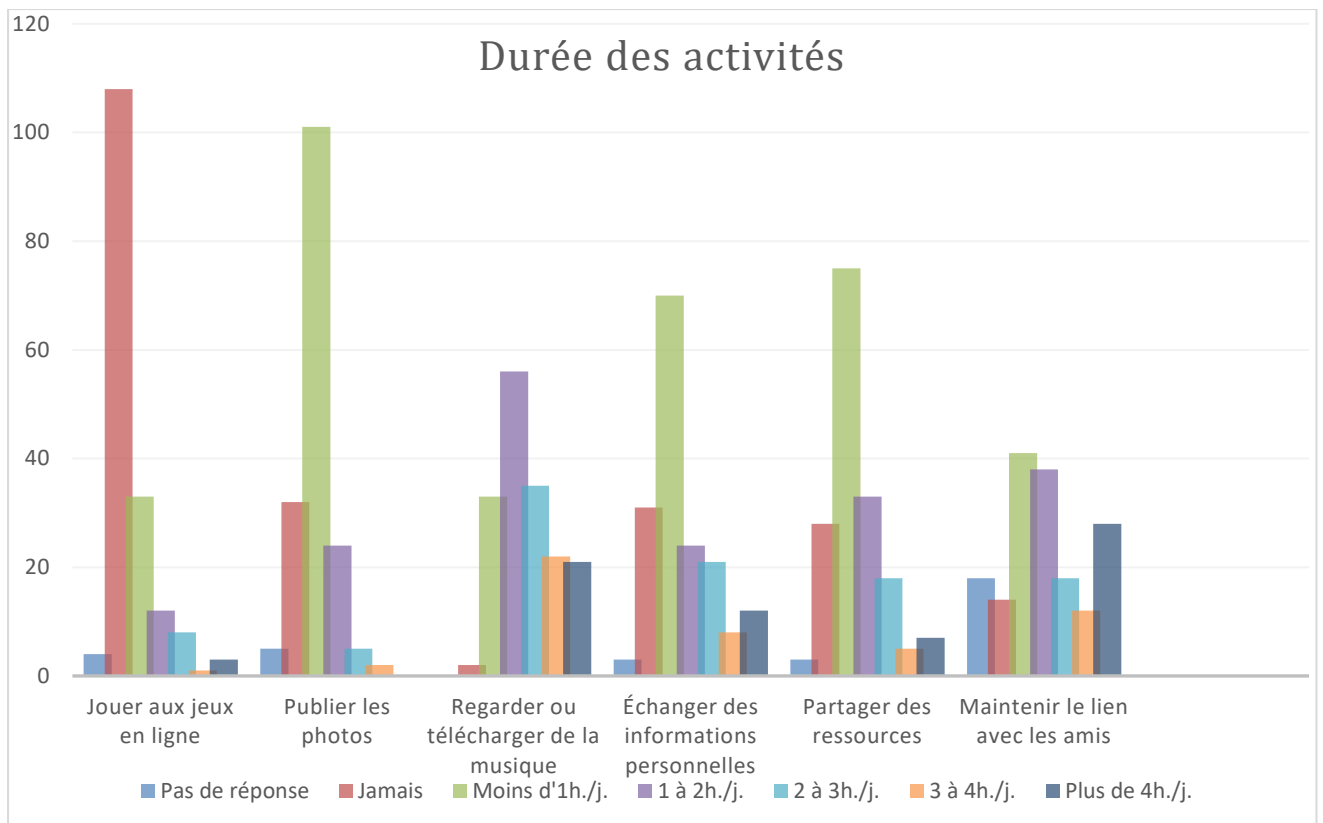


Figure 16 : répartition des durées de réalisation des activités personnelles

Signalons d'emblée qu'un seul étudiant déclare ne pas effectuer d'activités personnelles avec le numérique. Il aurait été intéressant lors des entretiens, d'interroger cet étudiant pour en connaître plus. Le questionnaire étant anonyme, il a été impossible pour nous de le faire.

On constate que les étudiants ont une forte préférence pour les activités de visionnage ou de téléchargement de la musique (167 étudiants pendant 2,1h) et du maintien de lien avec les amis (137 étudiants pendant 1,9h), et une faible préférence pour les activités relatives aux jeux (57 étudiants pendant 0,4h) ou à la publication des photos (132 étudiants pendant 0,6h). On remarque d'autre part que les pratiques moyennement préférées sont celles qui ont trait aux échanges d'informations personnelles (135 étudiants pendant 1,2h) et au partage de ressources (138 pendant 1,1h). Comme on le voit, les pratiques personnelles des étudiants se déroulent dans des proportions variées. Notons cependant avec Guichon (2012a) que

l'estimation d'une moyenne de temps par jour constitue une mesure imparfaite, d'abord parce qu'elle prend peu en compte les variations sur la semaine ([...] weekend), ensuite parce qu'avoir son ordinateur allumé et connecté à un réseau social comme Facebook pendant qu'on est en train de faire un devoir de [français] diffère singulièrement en

terme d'engagement d'une activité recourant exclusivement au support informatique comme l'écriture dans un forum (p. 6) .

Cela permet tout de même d'avoir une information sur les tendances des pratiques.

6.1.9.2 Contexte des pratiques personnelles

Où se déroulent les principales activités personnelles mentionnées *supra* (question 9b) ? Les étudiants sondés effectuent ces activités dans les proportions très variables, dans le cadre de l'institution d'apprentissage, dans un lieu privé en l'occurrence la maison ou public (cybercafé et bibliothèque municipale). Ces quatre contextes constituent les principaux endroits où les étudiants pratiquent le numérique comme le montre la figure ci-dessous.

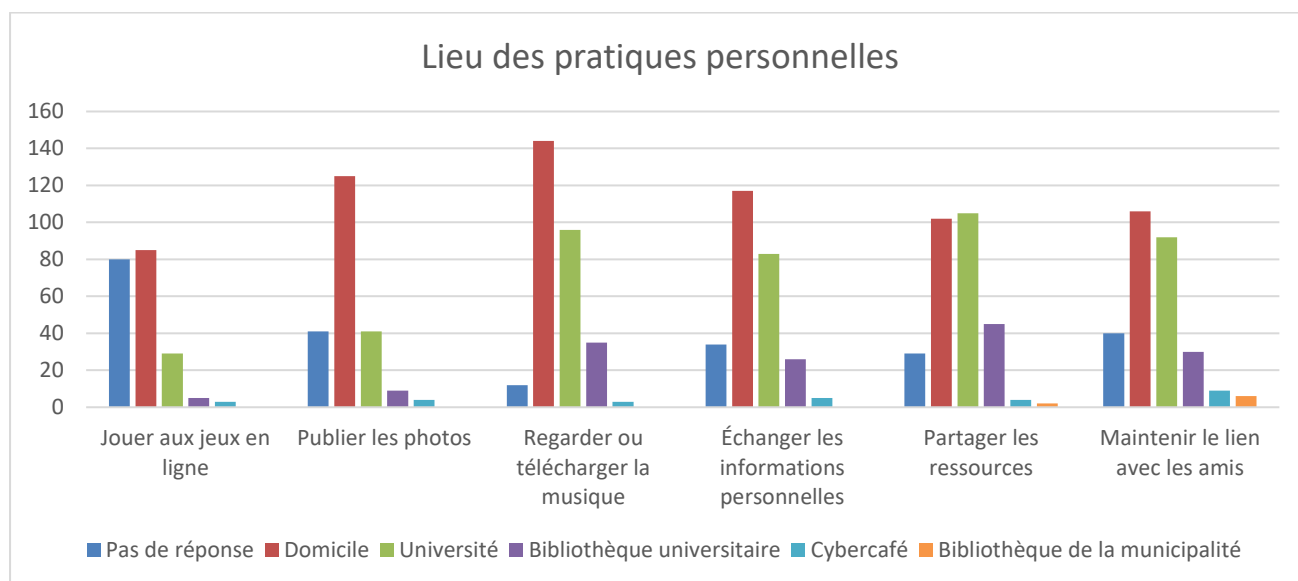


Figure 17 : différents lieux des pratiques personnelles

L'examen de cette figure nous amène à dire que de tous les contextes proposés, le domicile étant un endroit privé, se présente comme le principal lieu où les étudiants (85) jouent aux jeux en ligne. Il en est de même de la publication des photos qui se déroule principalement au domicile (125 étudiants) par rapport aux autres lieux proposés. Le domicile domine également (144 étudiants) lorsqu'il est question du visionnage ou du téléchargement de la musique. C'est aussi le cas pour les activités relatives aux échanges d'informations personnelles (177

étudiants). Par ailleurs, lorsqu'il s'agit des pratiques liées aux partages des ressources, l'institution d'apprentissage (université et bibliothèque universitaire) se présente comme leur lieu de prédilection (150 étudiants), devançant très légèrement le domicile. C'est aussi le cas pour les activités où les étudiants (122) cherchent à maintenir le lien avec leurs amis.

Notons que 3 étudiants ont déclaré que leurs activités se déroulent dans d'autres lieux à part ceux que nous leur avons proposés sans toutefois apporter des précisions. Ces lieux pourraient être des transports publics, les rues, les parcs et aussi les domiciles d'autres personnes. Cependant 1 seul a dit que ses activités se déroulent à la clinique.

Par ce qui précède, nous pouvons dire que les activités personnelles des étudiants avec le numérique se déroulent essentiellement à leurs domiciles. Ainsi, les loisirs des étudiants sud-africains évoluent considérablement avec le numérique et ils effectuent des activités comme le visionnage ou le téléchargement de la musique et le partage des photos à travers les réseaux sociaux. Comme nous pouvons le constater, en général les activités personnelles des étudiants avec le numérique se déroulent dans plusieurs contextes. Nous pouvons alors parler de l'interconnexion des contextes. Autrement dit, les pratiques que les étudiants sud-africains font du numérique sont multidimensionnelles et multicontextuelles. Comme les pratiques de loisir occupent une place centrale dans le quotidien de nos répondants, reste maintenant à savoir ce qui est de l'utilisation du numérique à des fins d'éducation et d'appropriation du FLE.

6.1.10 Les outils de communication dans le cadre des pratiques personnelles et de FLE des étudiants sud-africains

Nous avons évoqué plus haut les pratiques personnelles que les étudiants effectuent avec le numérique. Nous nous intéressons ici aux outils numériques personnels et aux pratiques de FLE des étudiants des universités sud-africaines (question 8 et 11). Autrement dit, nous cherchons ici à savoir quels outils utilisent les étudiants pendant la réalisation de leurs pratiques personnelles et de FLE. Ce faisant, nous leur avons présenté une série d'artefacts numériques dans l'optique de déterminer le temps quotidien qu'ils passaient en ligne pour leurs pratiques personnelles et pour communiquer avec leurs camarades de classe et leurs enseignants de FLE en dehors des périodes de cours.

La moyenne des durées déclarées tous outils confondus révèle que les étudiants indiquent passer 2,8 heures par jour (soit environ 2h50) à communiquer dans le cadre de l'appropriation

du FLE. Cette valeur demande cependant à être relativisée. Le tableau suivant montre, en effet, une répartition inégale des temps d'usage. Il fait apparaître une concentration des réponses entre moins d'une heure et 5 heures et des valeurs plus rares au-delà et en-deçà de cet intervalle puisque seuls trois étudiants signalent ne jamais utiliser les artefacts numériques pour communiquer et que les pratiques très intenses sont rares à la différence du domaine personnel.

	Usages personnels	Dans le cadre de l'apprentissage du FLE
Jamais	0	3
Moins d'une heure par jour	4	27
1 à 2 heures	9	60
2 à 3 heures	12	28
3 à 4 heures	23	10
4 à 5 heures	19	15
5 à 6 heures	16	2
6 à 7 heures	18	5
7 à 8 heures	8	5
8 à 9 heures	9	4
9 à 10 heures	18	2
Plus de 10 heures	33	8

Tableau 13 : répartition des durées passées à communiquer pour les usages personnels et dans le cadre de l'apprentissage du FLE

Cette répartition inégale rend pertinent l'utilisation de la valeur médiane qui, elle, correspond à quotidiennement 1,5h (autrement dit 1h30) et donne une idée plus précise du temps passé par les étudiants chaque jour à communiquer avec leurs pairs et/ou leurs enseignants.

Le tableau de répartition ci-dessus met également en lumière une plus grande homogénéité des temps de communication en FLE que dans les usages personnels pour lesquels les pratiques très intenses sont plus nombreux. En FLE, 68 % des réponses sont concentrées sur l'intervalle entre moins d'une heure et trois heures tandis que pour les pratiques personnelles, on note 52 % de durées comprises entre deux et sept heures et 19,5 % au-delà de 10 heures (dont 31 réponses sur 33 entre 10 et 15 heures).

Dans la grande majorité des cas, le temps consacré à la communication est, comme on pouvait s'y attendre, plus élevé dans le domaine personnel que dans le domaine du FLE. Mais des exceptions sont à signaler : 17 étudiants indiquent prendre plus de temps pour communiquer dans le cadre de l'appropriation du FLE que dans l'espace personnel et neuf mentionnent des temps égaux.

6.1.10.1 Répartition en fonction des outils retenus dans le cadre de la communication

Nous nous intéressons maintenant à la répartition en fonction des outils retenus : blog, forum, mail, réseau socio-numérique et messagerie instantanée présentée dans le tableau et la figure ci-dessous.

	Pratiques personnelles		Pratiques du FLE	
	En temps (valeurs décimales)	En pourcentage du temps total de communication	En temps (valeurs décimales)	En pourcentage du temps total de communication
Blog	0,22	3,2	0,06	2,1
Forum	0,29	4,3	0,18	6,3
Email	1,27	18,6	0,78	27,3
Réseaux socio-numériques	2,31	33,9	0,63	22,0
Messagerie instantanée	2,73	40,0	1,21	42,3
TOTAL	6,82	100,0	2,86	100,0

Tableau 14 : répartition des durées d'usage en fonction d'outils

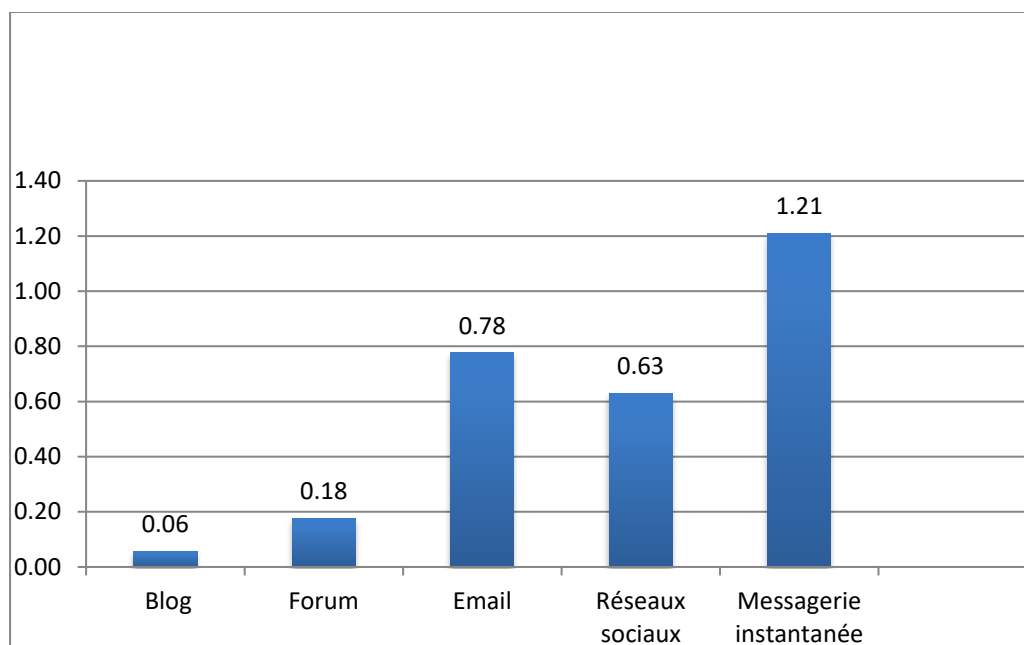


Figure 18 : temps moyens d'usage d'outils de communication entre étudiants et enseignants de FLE

Le tableau 14 et la figure 18 (ci-dessus) indiquent la moyenne des temps d'usage déclarés et le pourcentage d'usage de chaque outil par rapport au temps total de communication mentionné par les répondants. 40 pour la messagerie instantanée en contexte privé signifie ainsi que 40 % du temps de communication total est passé sur messagerie instantanée. La figure 19 (ci-dessous) indique, elle, la répartition des réponses en fonction des durées proposées au choix des étudiants.

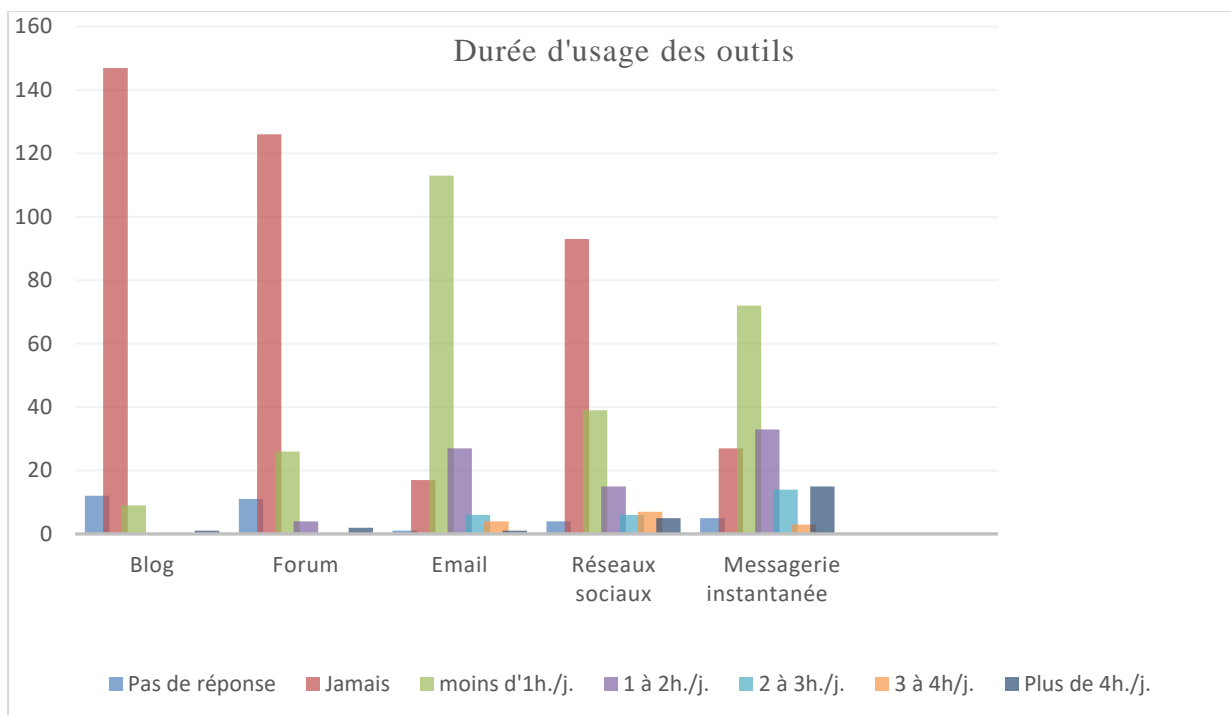


Figure 19 : répartition des durées d'usage par outil dans la communication entre étudiants et enseignants de FLE

On remarque dans les deux domaines une convergence au niveau de faible pratique des outils *one-to-many* de type blog et forum. Ils ne semblent pas faire partie de la panoplie des artefacts de communication avec les pairs et les enseignants pas plus que dans les pratiques personnelles. Une observation plus fine des données montre que, dans le domaine du FLE, seuls 10 étudiants disent utiliser, pour communiquer avec leurs pairs et les enseignants, le blog et 31 le forum. Ce dernier chiffre peut étonner dans la mesure où l'université de Stellenbosch a mis en place un enseignement à distance sur une plateforme incluant un outil de forum, d'autant que 12 étudiants (sur 31) qui déclarent utiliser l'outil de forum pour le FLE se disent en même temps non-usagers des forums dans le domaine personnel, laissant ainsi supposer que l'outil est mobilisé sur la plateforme de l'université, mais finalement peu utilisé par les étudiants.

Pour ce qui est des autres outils, on remarque également une convergence pour la pratique de la messagerie instantanée qui remporte le plus de réponses (40 % du temps de communication dans la sphère personnelle et 42,3 % en FLE). La répartition des durées de pratique pour le mail et les réseaux socio-numériques fait, en revanche, ressortir des divergences entre domaine privé et éducatif (FLE).

Le mail est proportionnellement plus utilisé en FLE que dans la communication privée. Les pourcentages du tableau 14 sont confirmés par le détail des durées. 107 répondants déclarent

ainsi avoir un temps de pratique du mail supérieur pour communiquer avec leurs pairs et les enseignants que pour communiquer dans le domaine privé. Par ailleurs, 24 étudiants disent n'utiliser pour la communication en FLE que le mail alors que seuls deux ne mentionnent que les réseaux socio-numériques et dix la messagerie instantanée. Il semble donc que le mail soit un outil plus spécifiquement utilisé dans le cadre de l'appropriation du FLE.

Si le mail tend à être un outil de communication académique pour notre public, les réseaux socio-numériques relèvent nettement plus de la sphère privée. Plus que les durées moyennes de pratique, c'est le nombre d'étudiants qui indiquent ne jamais utiliser cet outil qui est révélateur. 97 répondants (soit 57,4 %) déclarent, en effet, ne pas faire usage des réseaux socio-numériques pour communiquer avec leurs pairs et leurs enseignants (contre seulement 8,3 % dans le domaine personnel). En revanche, les durées relativement importantes, ramenées aux nombres d'utilisateurs effectifs, montrent que les étudiants qui utilisent ces outils en font un usage relativement plus intense puisque la moyenne calculée en excluant les valeurs nulles correspond à 1,4, soit plus que pour la messagerie instantanée.

On voit ainsi, derrière des pratiques bien présentes, se dessiner, dans la communication des étudiants dans le domaine du FLE, des désaffections (pour le blog et le forum) et des préférences ou du moins des pratiques moyennes plus intenses de la messagerie instantanée et du mail. Aucun outil numérique n'apparaît indispensable puisque pour chacun d'entre eux, on recense des étudiants qui ne les utilisent pas, le minimum étant de 17 étudiants pour le mail.

Le mail semble, en tout cas, être l'outil le plus spécifiquement lié au domaine de la communication entre étudiants et enseignants de FLE.

6.1.11 Les pratiques éducatives

Les pratiques éducatives se réfèrent aux activités directement liées à l'apprentissage (Ngamo, 2007). Nous avons à cet effet demandé aux étudiants à travers une question ouverte comment ils se formaient à l'aide du numérique à part pour apprendre le FLE (question 10). Les réponses que nous avons obtenues auprès de 160 étudiants sont variées. Les étudiants utilisent le numérique pour rechercher des informations sur les travaux académiques. En effet, le numérique facilite de nos jours la tâche aux étudiants pour ce qui est d'accéder à plusieurs sources d'informations partout où ils se trouvent. À côté de l'appropriation du FLE, ils peuvent également utiliser le numérique pour apprendre d'autres langues, comme c'est le cas de cet étudiant qui déclare : « To learn other languages (mandarin) [...], to do research for academic

assignments » (EQ75). Un autre indique utiliser Internet pour faire des recherches pour ses études de théâtre dans le cadre du diplôme d'art dramatique

I use it for research in theatre studies, as part of my drama degree. I read up about the texts, scripts, and scenes we are discussing + working through- I watch crash courses as a study tool when studying. I download apps such as podcasts to listen to that are related to the scripts we are discussing (EQ55).

On voit par ce qui précède que le numérique est un objet technique non négligeable pour les étudiants afin de mener à bien leur appropriation du FLE.

Les étudiants déclarent utiliser le numérique pour regarder des vidéos en lien avec l'économie, télécharger le cours et le matériel didactique. C'est le cas de EQ99 : « Using YouTube to watch videos about my other modules e.g., economics. Use university website to download course-work and learning materials » ou pour accéder à des supports d'apprentissage tels que des didacticiels vidéo, des documents d'examen et des questions pratiques supplémentaires qui aident à la formation, ou encore pour accéder depuis la bibliothèque universitaire à des pages Web pour améliorer les études :

I use ICT to gain access to learning materials such as tutorial videos, exam papers and extra practices questions, which aid in educating myself, I can also gain access to university library and website pages to further aid in bettering my education (EQ102).

Les étudiants ont ainsi la possibilité de trouver sur le net les ressources en lien avec tous les cours. Les vidéos YouTube par exemple leur offrent cette possibilité.

S'informer sur l'actualité nationale et internationale ne nécessite plus de nos jours les journaux version papier ou qu'il faille posséder un écran téléviseur ou un poste radio. Toute l'actualité se trouve maintenant en ligne à travers les chaînes de télévision, de radio. La quête de l'information via le net est clairement illustrée par les propos de cet étudiant : « Every two or three days I use ICT to check news apps on my cellphone to stay updated with current affairs » (EQ12) ou encore « To learn about other cultures and world events through online news/social media » (EQ66). On remarque donc clairement que certains de nos répondants saisissent l'opportunité qui leur est offerte par Internet pour s'informer sur l'actualité et sur le mode de vie des autres. Les multiples rôles que le numérique joue de nos jours dans le quotidien des étudiants fait dire à Soubrié (2010) que dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, « Internet a un rôle important à jouer. Non pas tant en raison des multiples ressources

pédagogiques et authentiques que l'on peut y trouver que du fait que son utilisation s'inscrit dans le cadre de nombreuses activités de la vie quotidienne » (p. 6).

Au regard de tout ce qui précède nous voyons que le numérique est un outil utilisé pour s'informer sur l'actualité, pour se distraire et pour apprendre en général. Les réponses obtenues auprès des étudiants montrent que le numérique et Internet se présentent comme une bibliothèque électronique qui fournit des informations pour effectuer les travaux académiques et les recherches. Avant l'avènement d'Internet, il était difficile pour les étudiants d'avoir facilement accès aux informations académiques. L'avènement d'Internet et de son utilisation apparaît ainsi comme source d'information et de documentation facilement accessible et exploitable par les étudiants.

6.1.12 Pratiques du FLE

Après avoir interrogé plus haut les étudiants sur les artefacts qu'ils utilisaient pour communiquer avec leurs camarades et leurs enseignants, ainsi que le temps qu'ils mettaient en ligne, nous leur avons par la suite proposé une série d'artefacts numériques et leur avons demandé quel temps ils les utilisaient pour apprendre le FLE (question 12a). La moyenne des durées déclarées tous outils confondus révèle que les étudiants indiquent passer 3,77 heures par jour (soit environ 3h46) à apprendre le FLE via le numérique. Signalons que les réponses sont plus concentrées dans l'intervalle moins d'une heure et 5 heures. Au-delà de cet intervalle 5 étudiants indiquent ne jamais utiliser les artefacts numériques pour apprendre le FLE. Mais cela ne veut pas dire que ces étudiants n'utilisent pas des outils numériques à d'autres fins. Rappelons qu'ils ont tous déclaré plus haut utiliser les outils numériques pour leurs pratiques personnelles.

	Pratiques du FLE
Jamais	5
Moins d'une heure par jour	15
1 à 2 heures	31
2 à 3 heures	36
3 à 4 heures	24
4 à 5 heures	21

5 à 6 heures	8
6 à 7 heures	10
7 à 8 heures	2
8 à 9 heures	3
9 à 10 heures	4
Plus de 10 heures	10

Tableau 15 : répartition des durées passées sur les outils numériques à apprendre le FLE

On note dans ce tableau une répartition irrégulière et qui rend pertinent l'utilisation de la valeur médiane. Cette dernière correspond à quotidiennement 2,5h (2h30). Nous avons là une idée plus précise du temps passé par les étudiants à utiliser les artefacts numériques pour apprendre le FLE.

6.1.12.1 Répartition en fonction des types d'outils dans le cadre de la réalisation des activités du FLE

Intéressons-nous maintenant à la répartition en fonction de chaque outil : blog, wiki, Wikipédia, forum, réseaux sociaux, messagerie instantanée, web pédagogique, plateforme universitaire, courriel et autres présentée dans le tableau et les deux figures ci-après.

Outils numériques	En temps (valeurs décimales)	En pourcentage du temps total d'apprentissage du FLE
Blog	0,09	2,4
Wiki	0,22	5,9
Wikipédia	0,272	7,2
Forum	0,260	6,9
Réseau sociaux	0,51	13,6
Messagerie instantanée	0,51	13,6
Web pédagogique	0,42	11,1
Plateforme universitaire	0,95	25,1
Email	0,53	14,0

Autres		0,3
TOTAL	0,0	100,0

tableau 16 : répartition des durées de pratique en fonction d'outils

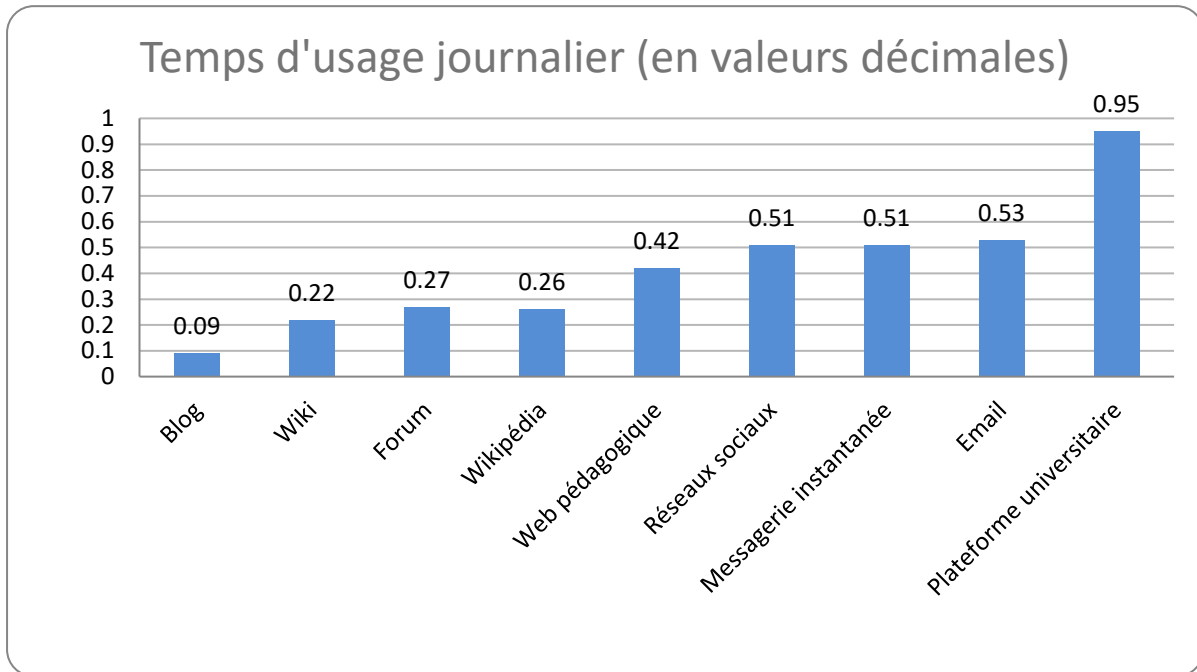


Figure 20 : temps moyens de pratique quotidienne d'outils numériques pour apprendre le FLE

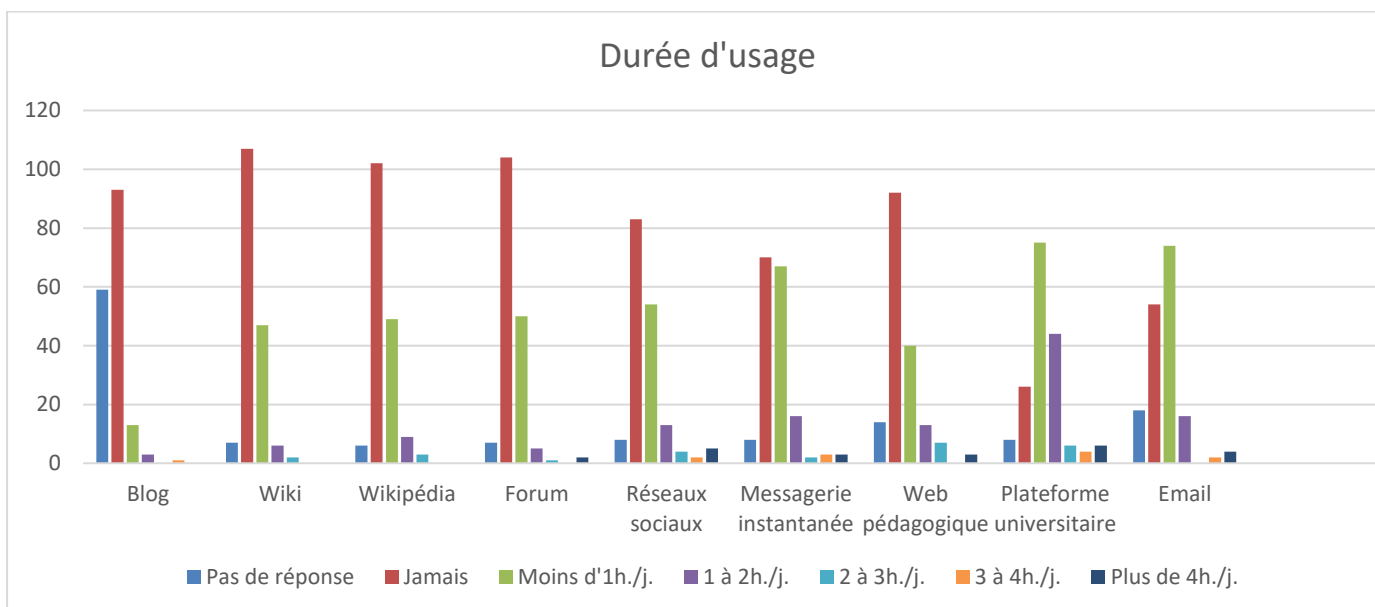


Figure 21 : répartition des durées par outil pour apprendre le FLE

Il n'est pas superflu de rappeler que seuls 5 étudiants disent n'utiliser aucun outil pour leurs pratiques de FLE. Cela semble tout de même surprenant d'autant plus que la plateforme d'apprentissage de l'université de Stellenbosh dénommée SUNLearn est un espace où beaucoup de travaux d'étudiants sont postés par les enseignants.

Nous pouvons noter ici que l'artefact le plus utilisé par les étudiants dans la réalisation de leurs pratiques de FLE est celui qui leur permet de solliciter des points de vue ou des informations, de publier leurs travaux. Il s'agit en fait de l'artefact prescrit par l'université. Si la plateforme d'apprentissage de l'université est la plus sollicitée par nos répondants, c'est sans doute parce que ces derniers s'y frottent au quotidien. De plus, la plupart de leurs travaux académiques à effectuer soit à l'université ou hors de l'université leur sont envoyés à travers ce canal. En seconde position vient l'email. La moyenne du temps d'usage déclaré pour cet outil est de 0,53 ; ce qui signifie que 14 % du temps de pratique totale est passé sur le courrier électronique. Les réseaux sociaux ainsi que la messagerie instantanée partagent la troisième place. Par ailleurs, le blog apparaît comme l'artefact le moins sollicité par les étudiants et occupe de ce fait la dernière position. Or les recherches ont montré que le blog permet d'améliorer la communication synchrone et asynchrone entre les enseignants et les apprenants. De plus, il apparaît comme un artefact « de remédiation simple pour améliorer la correction de la langue et enrichir les productions écrites » (Grave et Simonot, 2010: 207).

Nous pouvons constater que certains artefacts numériques utilisés pour les pratiques personnelles mentionnées *supra* sont réinvestis dans la réalisation des pratiques universitaires. Nous apercevons nettement les pratiques dominantes des étudiants dans leur appropriation du FLE. Comme nous pouvons le remarquer, ces pratiques relèvent sans aucun doute des objectifs et des prescriptions misent sur pied par les autorités des universités sud-africaines.

En définitive, les artefacts collaboratifs et de communication *one to many* sont moins sollicités par les étudiants que les possibilités de communication interpersonnelles (email, réseaux sociaux, messagerie instantanée). Signalons que ces dernières permettent la communication en ligne en mode synchrone et asynchrone. Dans l'ensemble on constate que l'artefact prescrit par l'université apparaît comme le plus fortement utilisé, sans doute pour les raisons que nous avons mentionnées plus haut.

6.1.12.2 Appréciation des artefacts numériques en FLE

Dans la suite de la question précédente, nous avons demandé aux étudiants d'apprécier sur une échelle « très utile », « utile », « peu utile », « pas du tout utile » l'apport des artefacts numériques susmentionnés dans leur appropriation du FLE (question 12b). La figure ci-dessous montre que l'appréciation varie.

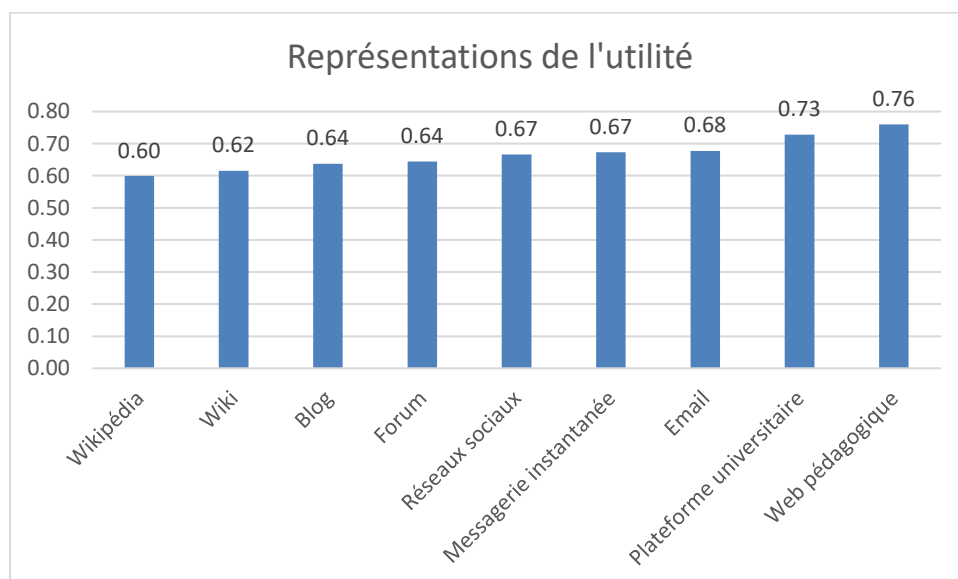


Figure 22 : représentations de l'utilité des artefacts numériques

Nous notons une faible représentation de l'utilité des artefacts collaboratifs et de communication *one to many* et une forte représentation de l'utilité des artefacts de communication interpersonnelle. La plateforme universitaire étant l'artefact prescrit par l'institution d'apprentissage, elle présente une forte représentation de l'utilité. Ce résultat concernant la plateforme d'apprentissage de l'université rejoint les conclusions de l'étude de Michaut et Roche (2017) selon lesquelles 93 % des étudiants interrogés pendant leur sondage avaient une forte représentation de l'utilité de la plateforme en ligne. On observe en général une représentation positive de l'utilité des outils numériques.

Nous avons par la suite comparé les artefacts numériques que les étudiants disent utiliser en général et leur représentation de l'utilité. La figure ci-dessous exprime le temps en heure sous forme décimale

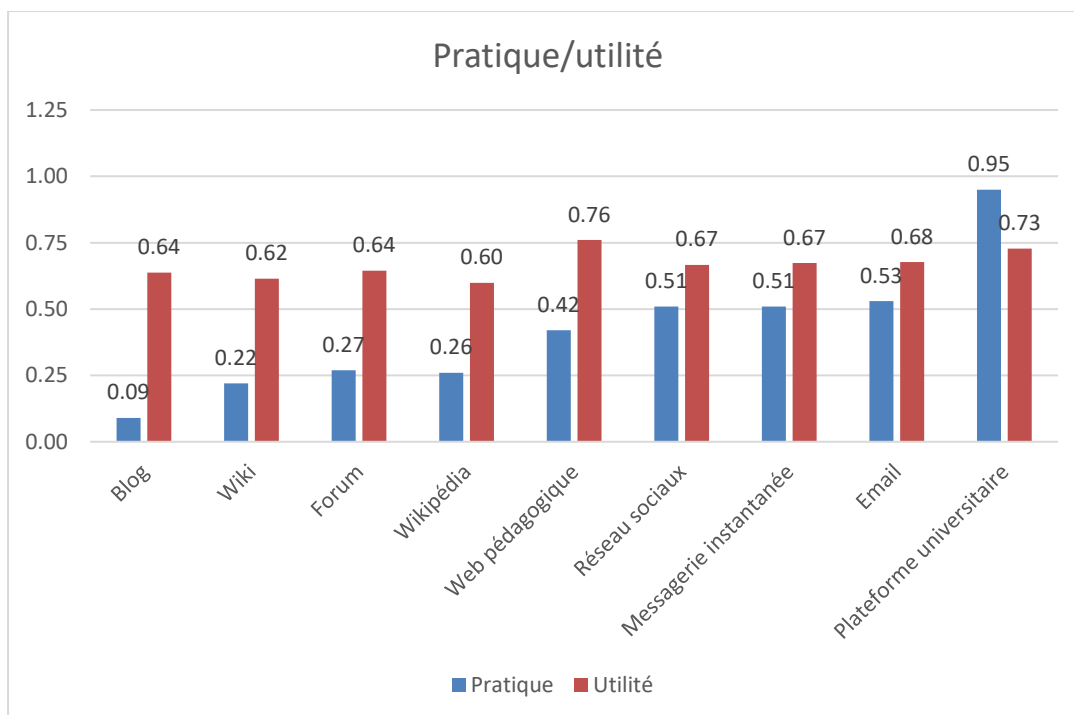


Figure 23 : pratique et utilité des artefacts numérique

Pour blog, wiki, forum et Wikipédia, on voit que la reconnaissance d'une utilité est proportionnellement plus importante par rapport au temps passé que pour le web pédagogique, les réseaux sociaux, la messagerie instantanée, l'email et la plateforme universitaire. On note que l'artefact le plus utilisé est ressenti comme le plus utile, et le moins utilisé est ressenti comme le moins utile. Contrairement aux autres items, on remarque qu'il y a une forte pratique sur la plateforme universitaire, mais la représentation de l'utilité est faible. Par ailleurs, on note une forte représentation de l'utilité de l'outil de communication *one to many* qu'est le blog avec une faible pratique. On note également qu'il y a une forte représentation de l'utilité du web pédagogique mais avec une faible pratique.

6.1.13 Les activités du FLE

Intéressons-nous à présent aux activités de FLE que les étudiants réalisent avec le numérique. Nous avons proposé aux étudiants un certain nombre d'activités afin de déterminer le temps qu'ils passaient en ligne au quotidien pour les réaliser (question 13a). La moyenne des durées déclarées de toutes les activités révèle que les étudiants indiquent passer 9,13 heures (soit environ 9h7) à réaliser ces activités. Notons déjà qu'il y a une certaine incohérence avec d'autres réponses puisque nous avons relevé plus haut que « la moyenne des durées déclarées

tous outils confondus révèle que les étudiants indiquent passer 3,77 heures par jour (soit environ 3h46) à apprendre le FLE via le numérique ». Le tableau ci-dessous montre une répartition irrégulière des temps des activités réalisées. On note des valeurs moins intenses en-deçà de 4 heures puisque 1 étudiant déclare ne pas réaliser d'activités de FLE avec le numérique et un autre le fait seulement pendant moins d'une heure par jour. Les activités sont plus intenses au-delà de 10h.

	Les activités de FLE
Jamais	1
Moins d'une heure par jour	1
1 à 2 heures	3
2 à 3 heures	8
3 à 4 heures	11
4 à 5 heures	18
5 à 6 heures	7
6 à 7 heures	17
7 à 8 heures	15
8 à 9 heures	17
9 à 10 heures	12
Plus de 10 heures	58

Tableau 17 : répartition des durées passées sur le numérique à réaliser les activités de FLE

À travers ce tableau, on a une idée du temps passé par les étudiants sur le numérique à réaliser leurs activités de FLE. La répartition irrégulière de ce tableau rend pertinente l'utilisation de la médiane qui, elle, correspond à quotidiennement 8,0 (autrement dit 8h).

6.1.13.1 Répartition en fonction de chaque activité

Penchons-nous maintenant sur la répartition de chaque activité : faire des recherches en français, sélectionner des bonnes ressources en français, collaborer avec des camarades de classe pendant l'apprentissage de FLE, participer à des groupes de discussion, communiquer avec les enseignants, communiquer avec les autres apprenants, télécharger des ressources audio et vidéo en français, travailler la prononciation en français, apprendre la grammaire, apprendre le vocabulaire, corriger les textes en français (utilisant les dictionnaires en ligne et les correcteurs automatiques) et autres présentée dans le tableau et les deux figures ci-dessous :

Activités de FLE	En temps (valeurs décimales)	En pourcentage du temps total des activités de FLE
Faire les recherches en français	1,14	12,5
Sélectionner de bonnes ressources en français	0,91	10,0
Collaborer avec des camarades de classe pendant l'apprentissage de FLE	0,74	8,1
Participer à des groupes de discussion	0,60	6,5
Communiquer avec les enseignants	0,54	6,0
Communiquer avec les autres apprenants	0,79	8,6
Télécharger des ressources audio et vidéo en français	0,74	8,1
Travailler la bonne prononciation en français	0,80	8,8
Apprendre la grammaire	0,89	9,8
Apprendre le vocabulaire	0,91	9,9
Corriger les textes en français (utilisant les dictionnaires en ligne et les correcteurs automatiques)	1,07	11,7
Autres	0,00	0,6
TOTAL		

Tableau 18 : repartition des durées de réalisation quotidienne en fonction d'activités de FLE

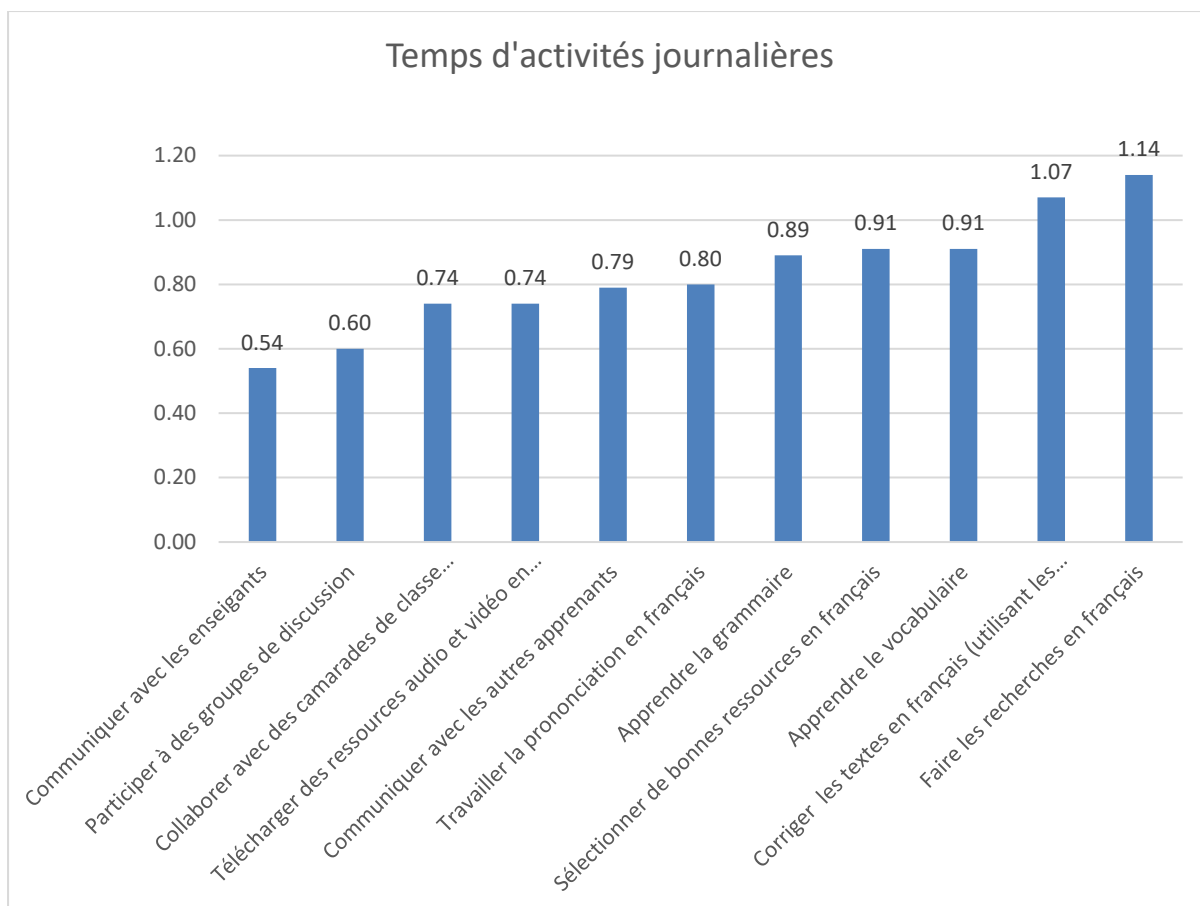


Figure 24 : temps moyens de réalisation quotidienne des activités de FLE

Le tableau 18 et la figure 24 (ci-dessus) indiquent la moyenne des temps de réalisation des activités de FLE et le pourcentage de chaque activité par rapport au temps total des activités réalisées par les répondants. 11,7 pour « corriger les textes en français (utilisant les dictionnaires en ligne et les correcteurs automatiques) » signifie ainsi que 11,7 % du temps total est passé par les étudiants à réaliser les activités de FLE « corriger les textes en français (utilisant les dictionnaires en ligne et les correcteurs automatiques) ». La figure 25 (ci-dessous) indique, quant à elle, la répartition des réponses en fonction des durées proposées au choix des étudiants.

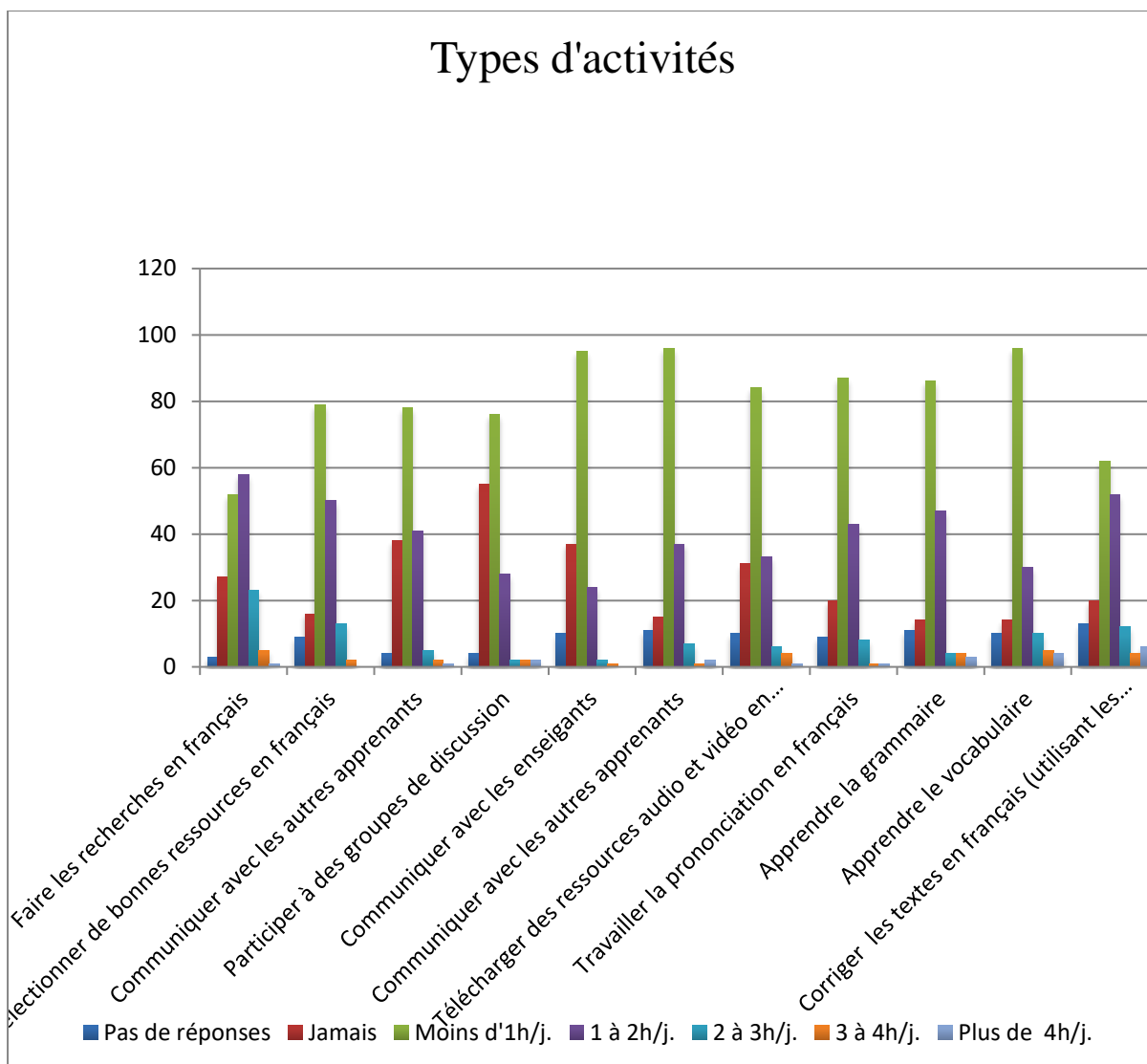


Figure 25 : répartition des durées de réalisation par activité de FLE

On note que les pratiques les moins représentées sont celles liées à l'interaction et à la collaboration. En privilégiant plutôt la recherche des ressources en ligne et l'appropriation linguistique, les étudiants chercheraient à prendre en main leur propre apprentissage. Ils sont 139 étudiants à indiquer faire des recherches en français, 136 à dire corriger les textes en français (en utilisant les dictionnaires en ligne et les correcteurs automatiques), 145 à apprendre le vocabulaire et 144 à apprendre la grammaire.

On note aussi certaines activités moyennement réalisées en l'occurrence le téléchargement de bonnes ressources audio et vidéo avec 8,1 % du temps total et la bonne prononciation en français (8,8 %).

Aucune activité n'est indispensable puisque pour chacune d'elles, on voit des étudiants qui ne les réalisent pas. Le minimum étant de 14 respectivement pour l'appropriation du vocabulaire et de la grammaire.

6.1.13.2 Lieux des pratiques du FLE

Nous avons aussi cherché à déterminer dans quels contextes les étudiants de FLE des universités sud-africaines utilisent le numérique (question 13b). À partir des réponses obtenues auprès de nos informateurs, nous avons répertorié cinq principaux lieux qui sont : le domicile, le cadre institutionnel, le cybercafé et la bibliothèque de la municipalité comme illustré par la figure ci-dessous.

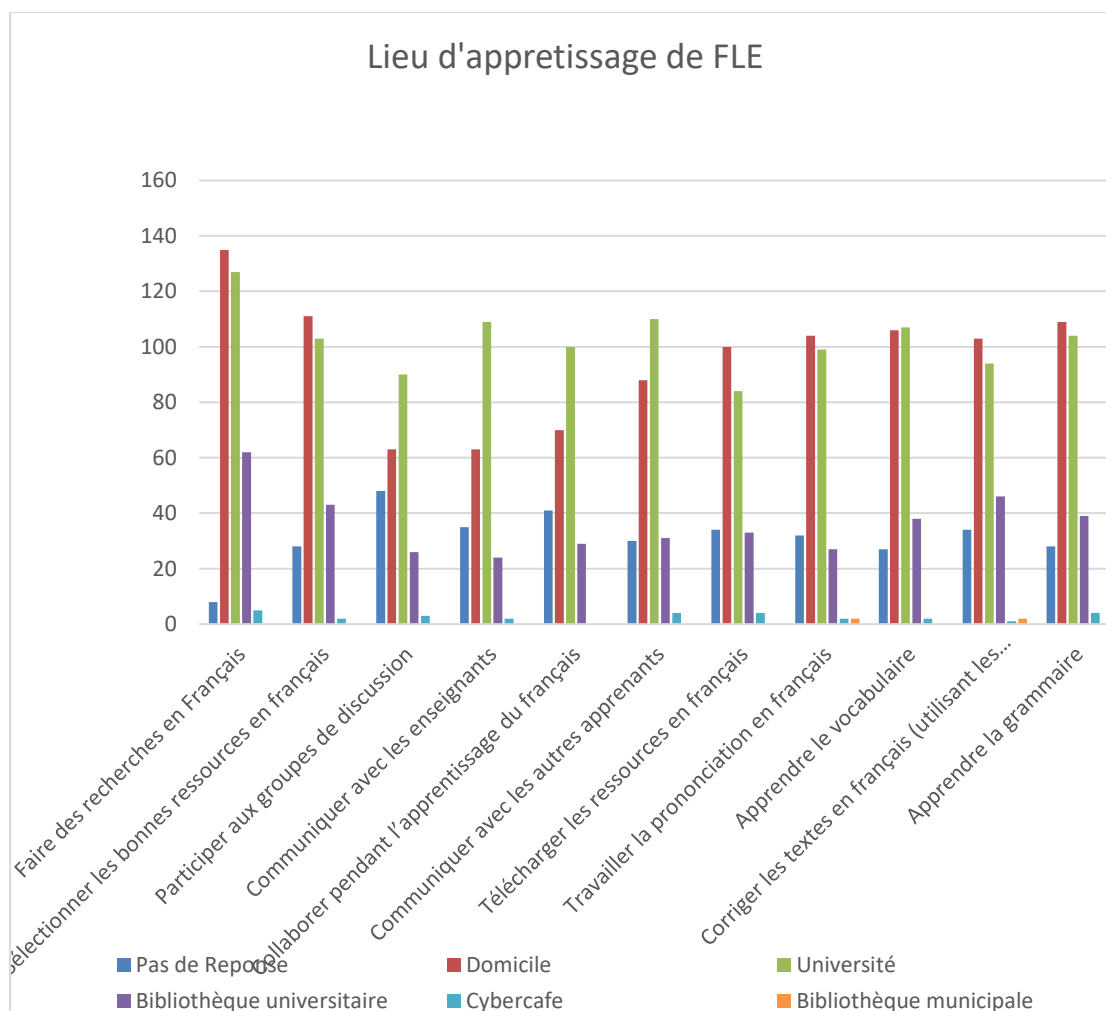


Figure 26 : différents lieux du déroulement des activités du FLE

En considérant cette figure, nous apercevons nettement la variation dans les pratiques numériques dans les contextes mentionnés. De tous les contextes proposés aux étudiants, on constate que leurs pratiques numériques se déroulent majoritairement dans leur institution d'apprentissage (université, bibliothèque de l'université). Le domicile est le second lieu le plus sollicité après l'institution, loin devant le cybercafé et la bibliothèque municipale. Notons tout de même qu'un étudiant estime utiliser le numérique dans un autre lieu (sans le mentionner) en dehors de ceux qui leur ont été proposés.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que les pratiques d'appropriation du français des étudiants se déroulent dans des lieux variés. Notons par ailleurs que les lieux mentionnés par les étudiants pour leurs pratiques d'appropriation du français correspondent à ceux où se déroulent leurs pratiques personnelles (question 9b) mais pas dans la même proportion. Il n'y a plus de barrière entre le contexte institutionnel et extra institutionnel.

6.1.13.3 Appréciation du numérique pour les types d'activités de FLE

Interrogés sur l'utilité des pratiques numériques mentionnées précédemment (question 13c), les étudiants ont porté une appréciation en général favorable comme le montre le diagramme ci-dessous.

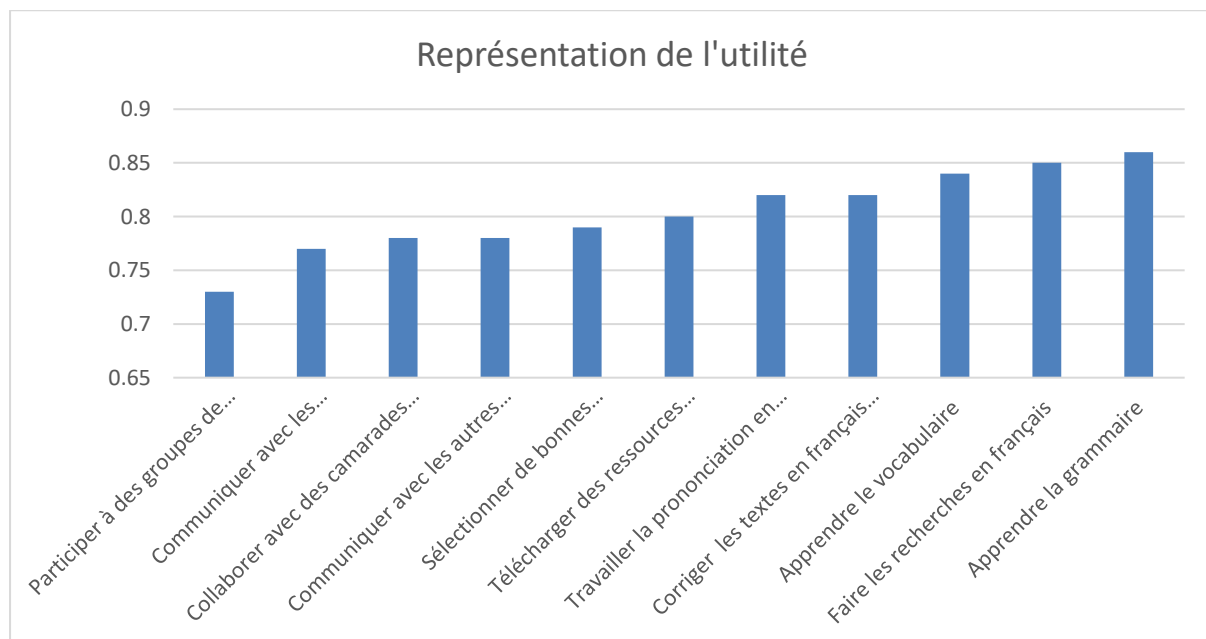


Figure 27 : représentations de l'utilité du numérique pour l'appropriation du FLE

On observe que de toutes les activités soumises à l'appréciation des étudiants, vient en tête la dimension linguistique puisque qu'on note une plus forte représentation de l'utilité du numérique pour l'appropriation de la grammaire. Les étudiants semblent beaucoup plus valoriser l'appropriation de la grammaire avec le numérique par rapport aux pratiques collaboratives et interactives réalisées avec le numérique. Pourtant, selon les socioconstructivistes, le groupe est un moyen primordial pour favoriser les apprentissages de la communication. Dans la même veine, Mohib (2010) soulignent l'importance du groupe dans l'appropriation d'une langue. Cet auteur ajoute dans la conclusion de sa recherche que le travail en groupe maximalise la participation des apprenants, renforce en eux la motivation et développe enfin l'esprit critique. Les résultats contenus dans le graphique (ci-dessus) nous amène à dire que les étudiants ont en général, comme mentionné *supra*, une conception et une attitude favorable de l'utilisation du numérique pour la réalisation des activités qui entrent dans le cadre de leur appropriation du français.

Nous avons cherché à établir le lien qui existe entre le temps de pratiques journalières des étudiants et leurs représentations de l'utilité du numérique. Nous avons alors obtenu le résultat contenu dans le graphique ci-dessous :

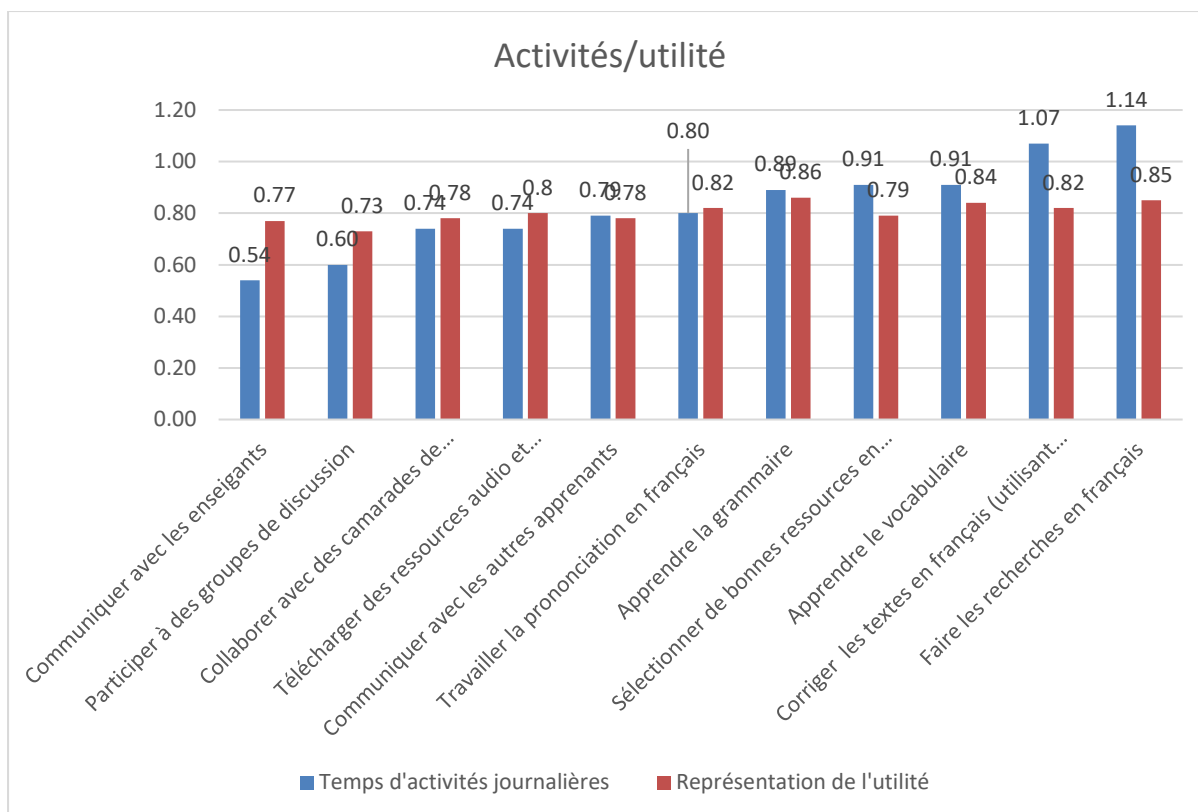


Figure 28 : activités du FLE et représentations de l'utilité du numérique

La lecture de ce graphique montre que le temps de pratique journalière des étudiants correspond à leurs représentations du degré d'utilité du numérique. Ainsi, plus ils utilisent le numérique pour apprendre, plus ils le trouvent utile. Signalons toutes fois que le rapport n'est pas proportionnel. En tout état de cause, nous pouvons dire d'une manière générale que les étudiants de FLE utilisent et valorisent le numérique dans le cadre de leurs pratiques de français. En d'autres termes, il y a un lien entre leurs pratiques de FLE et les représentations qu'ils ont du numérique. Le numérique apparaît donc comme un instrument qu'ils utilisent et apprécient pour leurs activités de FLE.

6.1.14 Les activités langagières

Nous avons voulu savoir auprès de nos informateurs le temps journalier qu'ils mettaient sur le numérique pour réaliser les activités langagières de compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite, de médiation et d'interaction (question 14a). La moyenne des durées toutes activités langagières confondues révèle que les étudiants déclarent passer 6,5h (soit environ 6h30) sur le numérique pour les effectuer. Ce temps est en

contradiction avec celui que nous avons indiqué plus haut pour la pratique du numérique pour le FLE à savoir que les étudiants déclaraient passer en moyenne 3,77 heures sur tous les outils numériques pour apprendre le FLE. Cette incohérence nous invite à prendre les déclarations des étudiants avec du recul. On note dans le tableau ci-dessous une répartition irrégulière des temps de réalisation des activités. Il fait apparaître des activités très intenses entre 3 et 4 heures et de faibles activités en deçà de 2 heures.

	Activités langagières
Jamais	2
Moins d'une heure par jour	1
1 à 2 heures	11
2 à 3 heures	19
3 à 4 heures	38
4 à 5 heures	8
5 à 6 heures	12
6 à 7 heures	10
7 à 8 heures	12
8 à 9 heures	13
9 à 10 heures	15
Plus de 10 heures	28
TOTAL	169

Tableau 19 : répartition des durées passées à effectuer les activités langagières

La répartition irrégulière de ce tableau rend pertinente l'utilisation de la médiane qui, quant à elle, correspond à quotidiennement 5,5h (c'est à dire 5h30). Ce qui nous donne une idée du

temps passé chaque jour par les étudiants à réaliser des activités langagières. On note également dans le tableau ci-dessus que les activités intenses sont plus nombreuses que les activités moins intenses.

6.1.14.1 Répartition en fonction des activités langagières

Penchons-nous à présent à la répartition en fonction de chaque activité : écouter, parler, écrire, lire, traduire, interpréter, converser présentée dans le tableau et les deux figures ci-dessous :

	Activité langagières	
	En temps (valeurs décimales)	En pourcentage du temps total d'activités langagières
Écouter	0,9	14,1
Parler	0,7	10,9
Écrire	1,1	17,4
Lire	1,0	16,1
Traduire	1,3	19,7
Interpréter	0,9	13,8
Converser	0,5	8,1
TOTAL		100.0

Tableau 20 : répartition des durées de réalisation quotidienne en fonction d'activités langagières

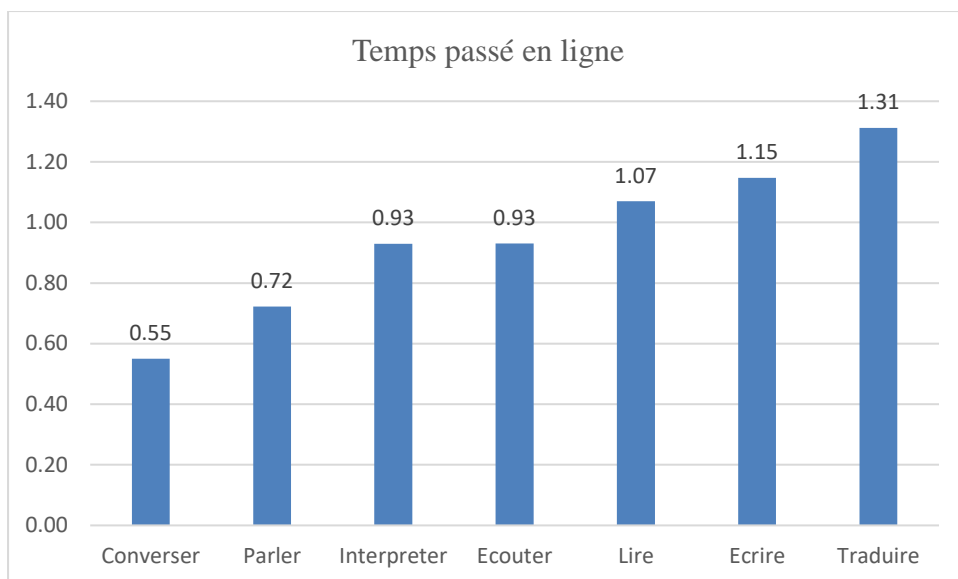


Figure 29 : temps moyens de réalisation quotidienne des activités langagières

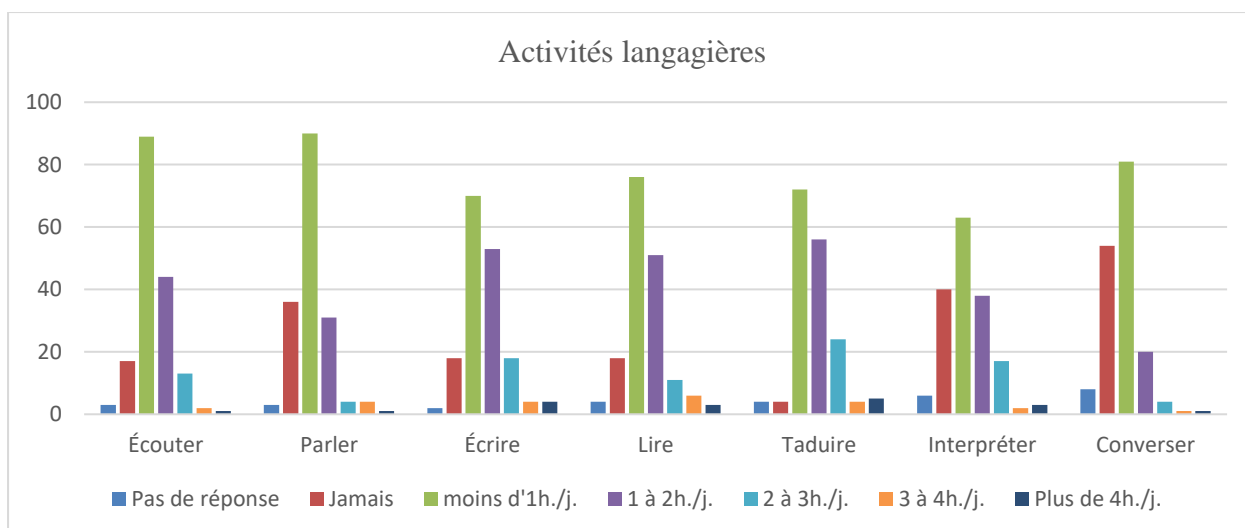


Figure 30 : répartition des durées de réalisation par activité langagière

Les logiciels d'aide à la traduction font aujourd'hui partie intégrante de l'environnement des apprenants d'une langue étrangère. Ainsi, la figure 29 ci-dessus montre que les activités qui sont très fortement représentées sont celles liées à la traduction et les activités langagières ancrées dans l'écrit : réception et production. On peut faire l'hypothèse que les étudiants utilisent beaucoup plus Internet pour écrire et que pour écrire ils utilisent les dictionnaires et les outils automatiques de traduction. On peut aussi penser que cela serait dû à la structure ou à la spécificité d'Internet qui est un média d'abord écrit.

Ces résultats indiquent cependant qu'il y a une faible place de l'oral dans sa dimension productive, parce que pour converser et parler il y a peu de pratiques déclarées. Il se pourrait

qu'il soit un peu difficile de trouver des occasions de parler avec quelqu'un en français sur Internet, de même qu'il y'aurait peu d'artefacts numériques destinés à l'oral. Bien qu'il y ait certaines possibilités en l'occurrence des communautés d'apprenants (Babbel), cela demeure relativement restreint. Notons par ailleurs que pour l'item « interpréter » le chiffre est étonnant. Peut-être qu'il y'aurait eu une mauvaise compréhension du terme. Notons cependant que le temps pour « parler » semble assez élevé pour ce genre d'activité finalement assez rare. On peut se demander si les étudiants ont bien compris de quoi il s'agit et fait la différence avec « converser ». Cela pourrait en effet correspondre à : laisser des messages vocaux sur une messagerie instantanée ou s'enregistrer sur des sites.

Les différentes pratiques ainsi effectuées par les étudiants à l'aide du numérique à des rythmes différents pourraient leur permettre d'acquérir de véritables compétences langagières.

6.1.14.2 Lieux des pratiques langagières

À la suite de la question précédente, nous avons voulu savoir auprès des répondants le lieu où ils utilisent le numérique pour leurs activités langagières de production, de compréhension, de médiation et d'interaction (question 14b). Des réponses obtenues auprès de nos informateurs, nous constatons qu'ils utilisent le numérique pour réaliser ces activités langagières dans des endroits différents (au domicile et au sein de l'institution d'apprentissage) et que chacun de ces lieux « possède une sorte d'avantages comparatifs qui résultent des possibilités et contraintes des pratiques qu'il offre » (Béché, 2013: 211). Mais malheureusement, nous ne possédons pas de données pour savoir exactement ce que les étudiants ressentent comme possibilités et contraintes qu'offrent ces endroits.

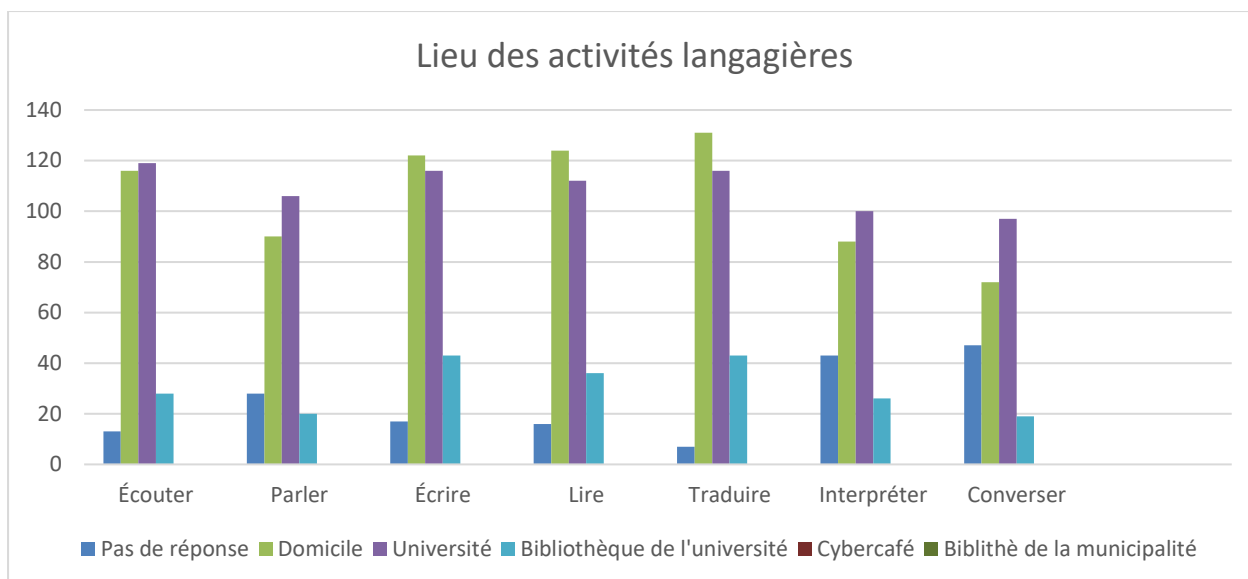


Figure 31 : lieu du déroulement des activités langagières

De la lecture du graphique, on peut établir que l'institution d'apprentissage demeure le lieu le plus fréquenté par les étudiants en termes d'utilisation du numérique. Plus spécifiquement, ils sont nombreux à indiquer utiliser le numérique (161, soit 55,1 %) pour traduire étant au sein de l'institution d'apprentissage (université, bibliothèque de l'université) et moins nombreux à dire mener cette activité étant au domicile (131, soit 44,9 %). Comme le montre clairement le graphique, plus de la moitié d'étudiants (126 soit 57,1 %) déclarent utiliser le numérique pour la production orale lorsqu'ils sont à l'université. On constate que moins de la moitié d'étudiants (90 soit, 42,8 %) déclarent faire la production orale au domicile. En outre, Ils sont nombreux (147, soit 55,9 %) à déclarer utiliser le numérique pour la compréhension orale à l'université contre 116 (soit, 44,1 %) qui indiquent le faire quand ils sont à la maison. On voit que les étudiants ne fréquentent pas les cybercafés et les bibliothèques municipales pour travailler les activités langagières. Ce sont des lieux publics où plusieurs personnes y circulent et qui offriraient moins de concentration et de confort propice à l'apprentissage. Cependant, l'université étant l'institution d'apprentissage, offrirait plus de concentration, de confort, des outils numériques, des artefacts prescrits et une bonne connexion Internet que ces lieux précédemment cités. Nous avons aussi vu plus haut que tous nos répondants sont équipés en outils numériques. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles ils ne vont ni au cybercafé, ni à la bibliothèque municipale pour ce qui est de leurs activités langagières.

6.1.14.3 Appréciation du numérique dans la réalisation des pratiques langagières

Lorsqu'il est demandé aux étudiants d'apprécier sur une échelle « très utile », « utile », « peu utile », « pas du tout utile » l'utilisation du numérique pour effectuer les pratiques langagières mentionnées ci-dessus (question 14c), les résultats du graphique ci-après indiquent globalement que la plupart des étudiants déclarent « très utile » ou « utile » l'utilisation du numérique à des fins d'appropriation du français. Nous pouvons à cet effet dire que les étudiants ont une conception et une attitude favorable vis-à-vis des pratiques des artefacts numériques dans le cadre de leur appropriation du français.

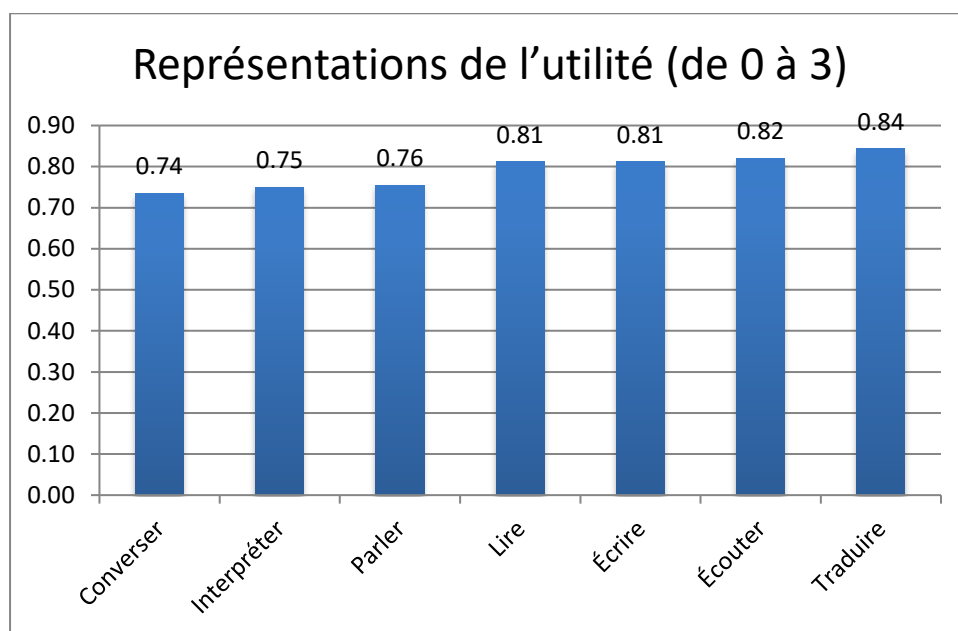


Figure 32 : représentations de l'utilité numérique pour la réalisation des activités langagières

Notre enquête révèle que de toutes les activités langagières du graphique ci-dessus, il y a une forte représentation de l'utilité du numérique dans le cadre des activités liées à la traduction et pour celles ancrées dans l'écrit : réception et production par rapport aux autres activités. La préférence pour la traduction pourrait se justifier par le fait qu'ayant des compétences langagières limitées, les étudiants ont recours aux dictionnaires et aux traducteurs automatiques pour pallier cela.

Nous avons par la suite cherché à établir le lien qui existe entre le temps de pratique journalière des étudiants et leurs représentations de l'utilité du numérique et avons obtenu le résultat contenu dans le graphique ci-dessous.

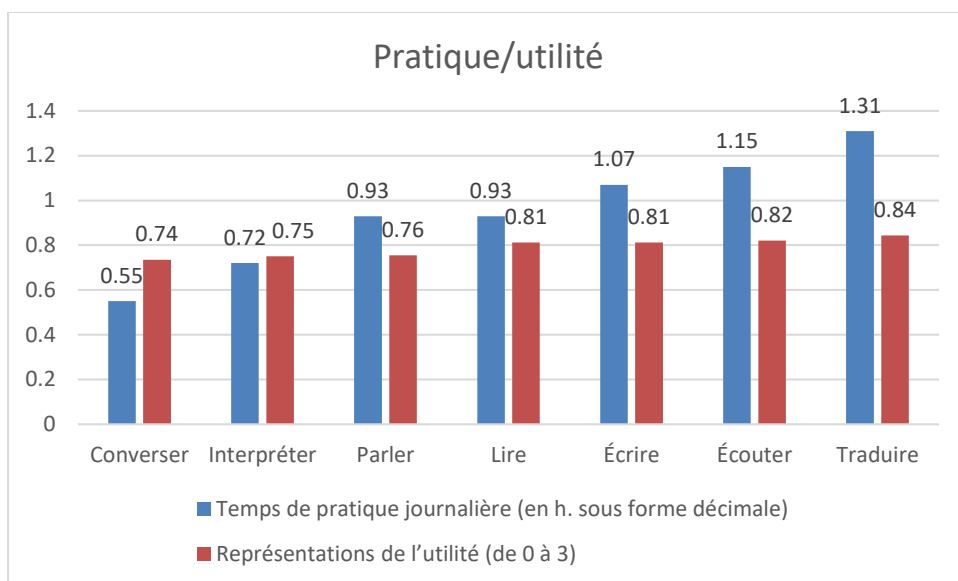


Figure 33 : relation entre le temps de pratique journalière et représentations de l'utilité du numérique

On note une corrélation entre le temps de pratique journalière et les représentations possibles de l'utilité du numérique dans le cadre de la réalisation des activités langagières. En d'autres termes, ce qui est le plus utilisé est ressenti comme le plus utile et ce qui est le moins utilisé est ressenti comme le moins utile. On voit à travers le graphique que la progression est quasiment la même. C'est-à-dire que les pratiques numériques des étudiants ainsi que leurs représentations de l'utilité vont crescendo. Signalons qu'au niveau de certaines activités comme converser et parler, on note une représentation forte de l'utilité du numérique avec une faible réalisation de ces activités. Peut-être que les étudiants pensent que c'est vraiment utile de converser et de parler à travers le numérique, mais n'ont pas la capacité de le faire en français qui est une langue étrangère pour eux ou alors que le numérique n'offre des possibilités comme mentionné plus haut. En général, les représentations que les étudiants ont du numérique sont en lien avec leurs pratiques d'activités langagières. En d'autres termes, plus les étudiants utilisent le numérique, plus ils le trouvent utile et inversement

6.1.15 Avantages et inconvénients du numérique dans l'apprentissage du FLE

À la question de savoir quels bénéfices les étudiants tirent du numérique dans leurs pratiques d'appropriation du français (question 15), on constate qu'ils mentionnent plusieurs bénéfices parmi lesquelles la traduction. Ces bénéfices liés à la traduction sont évoqués par 27 étudiants. Nous faisons ressortir ici les déclarations de certains d'entre eux : « Able to quickly translate

French words I don't understand » (EQ33), « Making access to Google to be able to translate or check the spelling and pronunciation for anything » (EQ44), « It helps to translate so I can understand clearly what is being asked or written » (EQ65), « Able to understand the work by translating words » (EQ6), « Helps with translation as we have a very limited vocab right now » (EQ18), « Translating when uncertain and audio playback » (EQ8). Pendant nos propres enseignements, nous avons pu remarquer que, lorsque certains apprenants ne comprennent pas le sens d'un mot, ils sortent immédiatement leurs ordinateurs portables ou leurs téléphones portables ou encore leurs tablettes numériques et se mettent à chercher la traduction de ce mot.

Restons toujours dans les avantages et mentionnons que le numérique apparaît aussi aux yeux des étudiants comme un outil interactif leur permettant d'apprendre rapidement comme le déclare cet étudiant : « Very interactive and fast learning » (EQ2). Les interactions horizontales (apprenant/apprenant) et verticales (enseignant/apprenant) sont de plus en plus encouragées pendant l'appropriation de la langue étrangère puisqu'elles permettent aux étudiants et enseignants de partager les connaissances. C'est pourquoi Bigot (2018) dira que « la nature des relations interpersonnelles qui se développent dans une classe joue un rôle déterminant sur les possibilités d'apprentissage des [apprenants] » (p. 32). Les interactions que nous évoquons dans notre travail sont celles qui se déroulent en ligne dans les forums ou dans les autres espaces numériques d'échange. Ces interactions peuvent être synchrones ou asynchrones. Ainsi, souligne (Develotte et Mangenot (2004),

De plus en plus de sites Internet proposent des espaces d'échanges linguistiques en ligne à partir de plateformes ou de logiciels incluant des outils de communication asynchrone ou synchrone (forum, messagerie instantanée impliquant de l'audio ou de la visioconférence) permettant de pratiquer la langue étrangère avec des correspondants distants (p. 9).

On note par ailleurs que les interactions engendrent un « sentiment d'appartenance à un groupe » (Bigot, 2018: 312).

Toujours concernant les avantages du numérique, quatre étudiants évoquent la rencontre avec les natifs et ceux qui ont un niveau avancé en français : « Being able to constantly connect with fluent French speakers around the world, such as making French friends online who can help » (EQ77), « Being able to communicate with native French speaker at any time » (EQ92), « Quick and easy to learn on the go, connect to several resources, and communicate with other francophones » (EQ69), « It connect the learner to people who are more advanced and thus the

learner can see, hear, understand » (EE56). C'est dans cette perspective que Demaizière et Grosbois (2014) soulignent que le numérique facilite de nos jours les contacts à distance.

Un autre atout non négligeable est que le numérique à travers les artefacts comme YouTube, permet aux étudiants d'améliorer leur compétence d'écoute voire d'autres aspects de la langue française comme le soulignent différemment ces deux étudiants : « YouTube provides effective information especially with assignments » (EQ41) ou encore : « Listening to French music on YouTube helps improve all aspects of our language- ability » (EQ51). Avec l'arrivée des outils numériques dans les années 1990, beaucoup de possibilités sont données aux étudiants de s'entraîner à la compréhension orale. Dans une classe de langue étrangère, les apprenants sont parfois amenés à écouter individuellement un document sonore pour ensuite répondre à un questionnaire ou en faire un compte rendu. Ce qui fait qu'ils doivent de temps à autres écouter les documents sonores à l'aide de baladeurs numériques ou sur lecteur multimédia, ou sur ordinateur fixe ou portable. De même, l'utilisation d'un ordinateur ou d'un tableur ou autre dispositif donne la possibilité de créer des parcours : en faisant des exercices d'écoute gradués et répétitifs, l'étudiant « parviendrait peut-être à automatiser les phénomènes de décodage, améliorant ainsi ses compétences dans la grammaire de l'oral, étape indispensable pour que les processus de haut niveau, aidant à la construction du sens, se mettent en place (Catoire 2014 : 2- 3).

Un autre bénéfice du numérique mentionné par 15 étudiants est qu'il améliore leur prononciation. Voici quelques morceaux choisis de leurs déclarations : « Improvement in pronunciation » (EQ110), « Learning pronunciation when there is no one else to help me » (EQ88), « It allows me to access audio of native French speakers which helps me improve my pronunciation » (EQ70), « Being able to hear the pronunciation of words » (EQ120), « I am able to hear how words and sentences are meant to be pronounced when listening to French songs and videos » (EQ90). « Able to hear pronunciation of words while simultaneously reading the spelling of words and phrases » (EQ66), « You are also able to listen to correct pronunciation using specific search engines and websites » (EQ3). Le numérique apparaît donc aux yeux de ces étudiants comme un outil qui permet d'améliorer leur prononciation à travers l'écoute des voix des gens qui parlent français.

Nous notons dans les déclarations des étudiants que le numérique leur permet également d'évoluer à leur rythme pendant leur appropriation du FLE. 3 étudiants ont mentionné ces bénéfices : « ICT tools make it easier to work at my own pace without the pressure of social

anxiety and the classroom » (EQ7), « You can move/ go through with what you struggle with at your own pace. And you can repeat it as many times as you possibly need » (EQ14), « To be able to do online exercise at your own pace, the lecturer/tutor does not need to wait for people or worry about the people who pick up the language quickly » (EQ23).

Les étudiants considèrent le numérique comme un outil qui contient beaucoup de ressources et des informations indispensables pour leur appropriation du français. C'est ce que nous avons noté dans les déclarations de 20 d'entre eux. Certaines de ces déclarations sont les suivantes : « There are good resources that are free which enable better learning opportunities in terms of French vocabulary and pronunciation » (EQ166), « ICT connect you with various resources in order to expand your French learning experience » (EQ100), « You have access to a variety of resources and material that you can improve your French with » (EQ77), « There is a wider access to information (grammar, vocab, examples) » (EQ109), « Wider range of resources made available » (EQ168). « Resources are constantly available for 24 hours without prior contact » (EQ170), « Easy, fast access to information which makes learning French easier » (EQ155).

Ces bénéfices n'empêchent pas les étudiants de mentionner aussi quelques inconvénients de l'utilisation du numérique dans leurs pratiques d'appropriation du français (question 16). Les applications de traduction que nous avons mentionnées plus haut comme aide à l'appropriation du français n'offrent pas toujours une bonne traduction. C'est ce qui ressort des déclarations de 38 étudiants (contre 27 qui ont mentionné les bénéfices). Certaines de ces déclarations se présentent comme suit : « The translation websites aren't always grammatically correct » (EQ34), « Websites often directly translate and then it is translated incorrectly » (EQ56), « Online translations are not always grammatically correct » (EQ62), « Translation apps are not always correct (translate directly) therefore you can learn wrong information » (EQ71), « Google translate is not a trustworthy source. It translates directly and sometimes changes the meaning of the word » (EQ8), « Using certain functions (Google Translate) may be detrimental to one's learning of the language » (EQ17), « Translating sites generally translate directly from a language to French which isn't useful » (EQ44).

On note aussi que le numérique peut constituer selon 9 étudiants une source de distraction comme on peut le constater dans les propos de quelques-uns : « I can get distracted by other things on the computer » (EQ6), EQ19 abonde dans le même sens : « Can become a distraction » et EQ6 renchérit : « Could distract disinterested students ». Cette distraction par

le numérique avait déjà été mentionnée par Gaudreau et al. (2014) dans une enquête menée auprès de 1129 étudiants canadiens. Ces auteurs soulignent que certains comportements des étudiants comme par exemple la navigation sur Internet pour se distraire, les échanges sur les réseaux sociaux sont préjudiciables à l'apprentissage des étudiants. Ils ajoutent en nuanciant leurs propos que, bien que l'accès au numérique a stimulé les apprentissages des étudiants en leur donnant des moyens de rendre plus riches les contenus de leurs cours, mais a aussi augmenté d'une manière exponentielle des sources de distraction qui pourraient compromettre leur concentration.

D'autres inconvénients du numérique sont également mentionnés par 8 étudiants qui soulignent que cet outil engendre la paresse : « It actually makes us lazy to actually try to write and speak French because everything is already there » (EQ25), « We get lazy and just google the answers » (EQ31), « It is an exercise to be lazy in learning French » (EQ116), « Too easy to access information, might make you lazy » (EQ136), « It makes you lazy to think for yourself, it is easier to translate a sentence than to construct one of your own » (EQ161), « Perhaps the abuse of translation and grammar correction tools and that makes me lazy to think about more words/grammar » (EQ106), « It makes you lazy in your learning » (EQ94), « Allows students to be lazy » (EQ112). Si ces 8 étudiants considèrent le numérique comme une source de paresse, 13 autres voient plutôt que les inconvénients de cet outil proviennent des informations ou des sources non fiables comme ces quelques propos l'attestent : « The information can be misleading and the Internet is over saturated » (EQ5), « Some sources are not 100 % correct and sometimes you can end up understanding certain things incorrectly » (EQ28), « The possibility of incorrect information, misunderstandings etc. » (EQ111), « Information on the Internet is not always reliable and can teach [*sic*] me the incorrect thing » (EQ103), « Mistrust in information found on the Internet » (EQ7), « Wrong information that can be found online » (EQ22), « For everything and mistrust in information found on the Internet » (EQ10), « Unreliable sources with incorrect grammar » (EQ16). Le numérique semble donc contribuer négativement à l'appropriation du français par les étudiants à travers de multiples informations non fiables.

Concernant toujours les inconvénients du numérique 5 étudiants soulignent de leur côté que cet outil présente la grammaire erronée. Cela est vérifiable à travers ces quelques déclarations :

« Sometimes the grammar is not correct » (EQ118), « Some of the grammar is incorrect which can confuse a learner » (EQ132), « Sometimes the grammar is not 100/% accurate thus errors » (EQ155), « Grammar isn't always correct » (EQ119).

À la lumière des avantages et des inconvénients ci-dessus mentionnés, nous pouvons dire que, bien qu'il aide les étudiants à évoluer dans leur appropriation du français, parfois il les empêche de progresser dans de bonnes conditions.

6.1.16 Les attentes et les obstacles de l'utilisation du numérique pour apprendre le FLE

Après les avantages et les inconvénients évoqués *supra*, nous avons voulu connaître les attentes et les obstacles de nos répondants en ce qui concerne l'utilisation du numérique pour apprendre le FLE (4^e partie du questionnaire). Pour cela, nous leur avons proposé dans un premier temps un certain nombre d'énoncés auxquels ils devaient répondre en utilisant l'échelle suivante : « totalement d'accord », « d'accord », « neutre », « pas d'accord », « totalement pas d'accord », et nous leur avons demandé si le numérique peut faciliter leur appropriation du français (question 17). Il en ressort que la grande majorité pensent que le numérique peut les aider dans plusieurs domaines comme illustré par le diagramme ci-dessous.

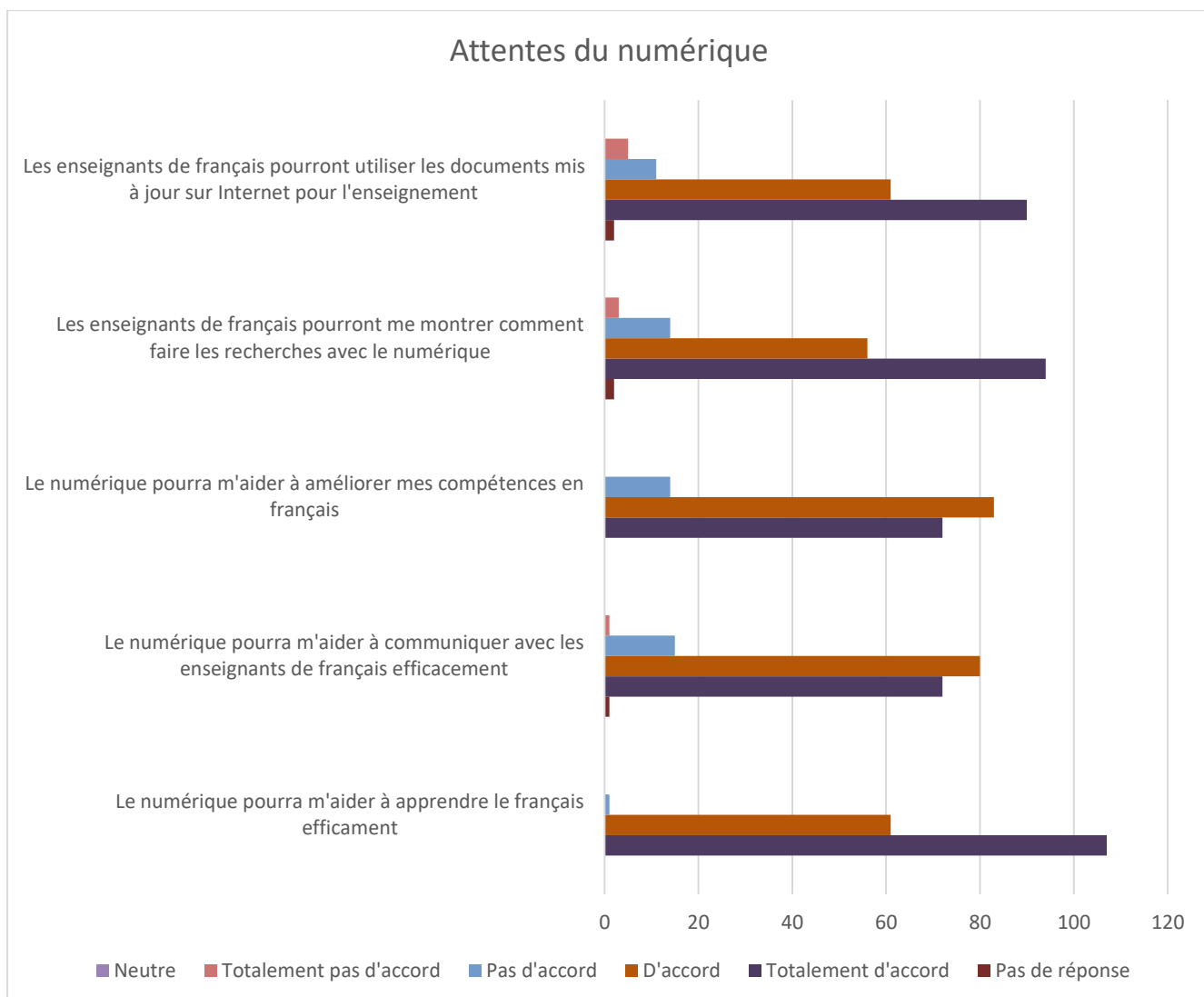


Figure 34 : les attentes du numérique pour apprendre le FLE

On constate à la lecture de ce graphique que presque la totalité des étudiants, c'est-à-dire 168 sur 169 (soit 99,4 %) pensent que l'utilisation du numérique peut les aider à apprendre le français efficacement. Presque dans la même lancée que ces pourcentages précédemment mentionnés, une grande majorité d'étudiants 150 sur 167 (soit 89,9 %) pensent que les enseignants pourront les montrer comment effectuer des recherches en ligne, contre une petite minorité 17 (soit 10,1 %) qui ne partagent pas ce point de vue. Nous voyons ici que plus de la majorité de nos répondants pourront solliciter l'aide des enseignants pour sélectionner de bonnes ressources sur Internet. Le fait qu'ils pourront solliciter l'aide des enseignants se signifierait par le fait que les étudiants ont conscience que certaines informations qu'on trouvent sur Internet sont erronées comme nous l'avons bien remarqué dans leurs propos *supra*. Ainsi, Il reviendrait aux enseignants d'accompagner les étudiants dans leurs recherches, de

mettre à leur disposition toutes les méthodes nécessaires pour évaluer les ressources trouvées et les instruments pour mieux saisir les travers du numérique.

On peut constater en général que la majorité des étudiants expriment un point de vue positif alors qu'une petite minorité émet un avis contraire.

6.1.17 Les obstacles à l'utilisation du numérique

Après les avantages et les inconvénients ci-dessus mentionnés, nous avons par la suite proposé aux étudiants 12 types d'obstacles pour savoir ceux qui les empêchaient d'apprendre le français (question 18) avec le numérique. Des informations obtenues, nous avons constaté qu'une grande proportion d'étudiants déclarent ne pas être confrontés aux difficultés listées. Quant à ceux qui sont confrontés aux difficultés, cela constituerait pour eux des obstacles à l'appropriation d'une langue étrangère à travers l'usage du numérique. Le graphique ci-dessous (cf. figure 35) présente d'une manière détaillée les difficultés évoquées par les étudiants sud-africains. Parmi ces difficultés, il y a celles qui relèvent des compétences/de la littératie, d'autres relèvent de la technique, certaines sont d'ordre psychologique ou cognitive, tandis que certaines résultent de la temporalité.

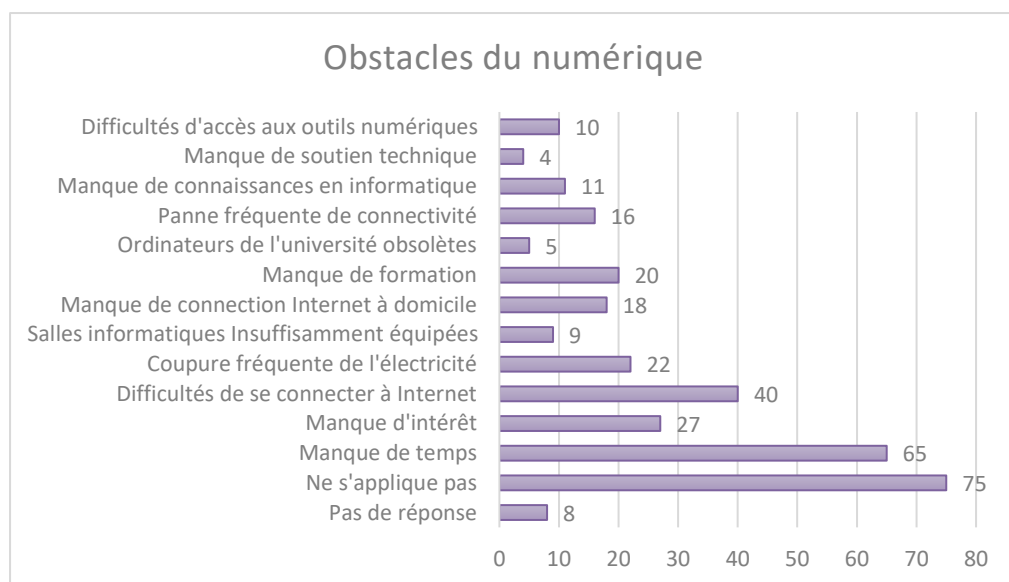


Figure 35 : les obstacles rencontrés par les étudiants pendant l'appropriation du FLE avec le numérique

À part les types d'obstacle que nous avons proposés, trois autres étudiants ont mentionné d'autres difficultés auxquelles ils sont confrontés. Il s'agit :

- du manque de connaissance sur où trouver le matériel approprié pour la lecture et l'éducation.
- du manque d'information où trouver de bonnes ressources.
- de la démotivation par les cours

6.1.18 Autres aspects des représentations du numérique

Dans les deux dernières parties précédemment détaillées, nous nous sommes attelé à examiner ce que les étudiants de FLE des universités sud-africaines font effectivement avec le numérique et aussi ce qu'ils pensent de cet objet technique. Nous avons également examiné les obstacles auxquels ils sont confrontés. Nous enrichissons dans la 5^e partie de notre questionnaire cette démarche en ajoutant dans l'analyse, l'examen de plusieurs autres représentations sociales qu'ils construisent autour de cet objet technique. Notre objectif dans cette partie porte principalement sur l'examen du contenu et la structure des représentations sociales chez les étudiants de FLE des universités sud-africaines.

Pour affiner l'étude des représentations sociales du numérique des étudiants de FLE des universités sud-africaines, nous avons sur une échelle « totalement d'accord », « d'accord », « neutre », « pas d'accord », « totalement pas d'accord », voulu savoir ce que le numérique représentait pour eux lors de l'appropriation du français (question 19). Les représentations que les étudiants ont du numérique sont vues sous plusieurs angles.

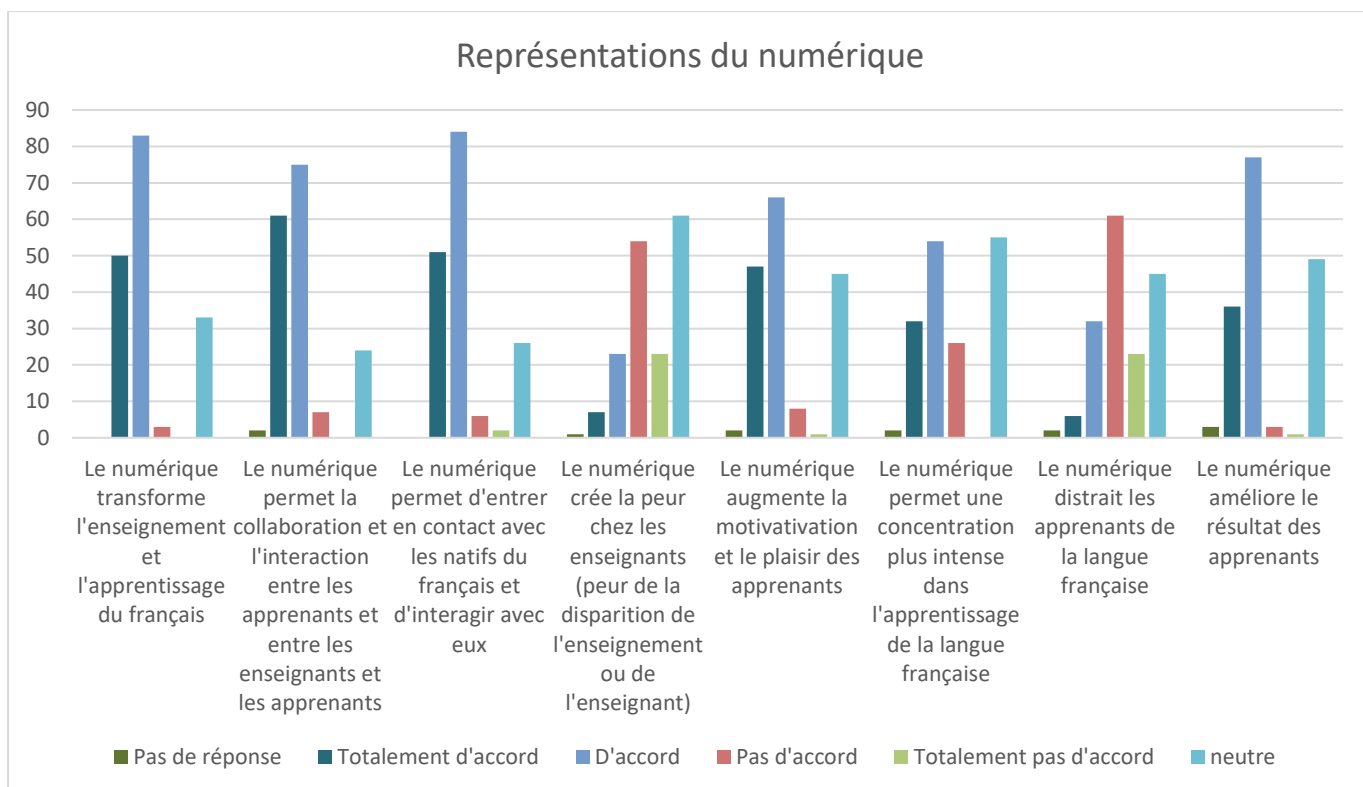


Figure 36 : représentations sociales du numérique

Les résultats de notre enquête montrent que les représentations que les étudiants ont du numérique sont à la fois positives et négatives. On constate cependant que les étudiants sont plus nombreux à reconnaître les atouts du numérique alors que ceux qui ont des représentations négatives sont une petite minorité. On peut noter également que les étudiants qui expriment leur neutralité par rapport aux items qui leur sont soumis pour appréciation sont peu nombreux. On peut noter que de tous les items proposés aux étudiants, le numérique représente pour la majorité d'entre eux (136 sur 169 soit 80,4 %) un instrument de soutien à la collaboration et aux interactions horizontales et verticales. Une petite poignée (7 soit 4,1 %) cependant ne partagent pas cette idée, et 24 (soit 14,2 %) adoptent une position neutre. Nous avons aussi mentionné plus haut que l'appropriation d'une langue étrangère passe par le contact entre les apprenants et les natifs de ladite langue. C'est sans doute la raison pour laquelle l'item « le numérique permet le contact et l'interaction avec les natifs de la langue française » vient en deuxième position des représentations les plus positives. Ce faisant, sur 169 étudiants, 135 (soit 79,9 %) sont totalement d'accord ou d'accord alors qu'une petite poignée 8 (soit 4,8 %) ne partagent pas cette idée et que 26 (soit 15,3 %) sont neutres. Signalons enfin que la représentation la moins positive est celle qui considère le numérique comme un instrument qui crée la peur parmi les enseignants. Ils sont en effet jusqu'à 30 (soit 18,3 %) à considérer le

numérique comme un instrument qui crée la peur parmi les enseignants. Cependant une grande majorité 139 (soit 82,2 %) ne partagent pas cet avis ; tandis que 61 (soit 36 %) adoptent une position de neutralité. Cette peur à laquelle nous faisons allusion est celle liée à la perte d'emploi par les enseignants et de voir le numérique les remplacer en classe. Quoi qu'il en soit, les représentations que les étudiants de FLE des universités sud-africaines ont du numérique sont en grande partie positives et socialement et collectivement partagées.

6.1.19 Approfondissement des représentations positives et négatives du numérique

Nous traitons d'abord ici les énoncés positifs et ensuite nous aborderons les énoncés négatifs. Lorsque nous avons cherché à connaître les autres représentations positives que les étudiants construisent autour du numérique (question 20). On constate que malgré le fait que certains étudiants affichent une position neutre et d'autres une attitude négative, la majorité d'entre eux ont une représentation positive du numérique comme le montre la figure ci-dessous.

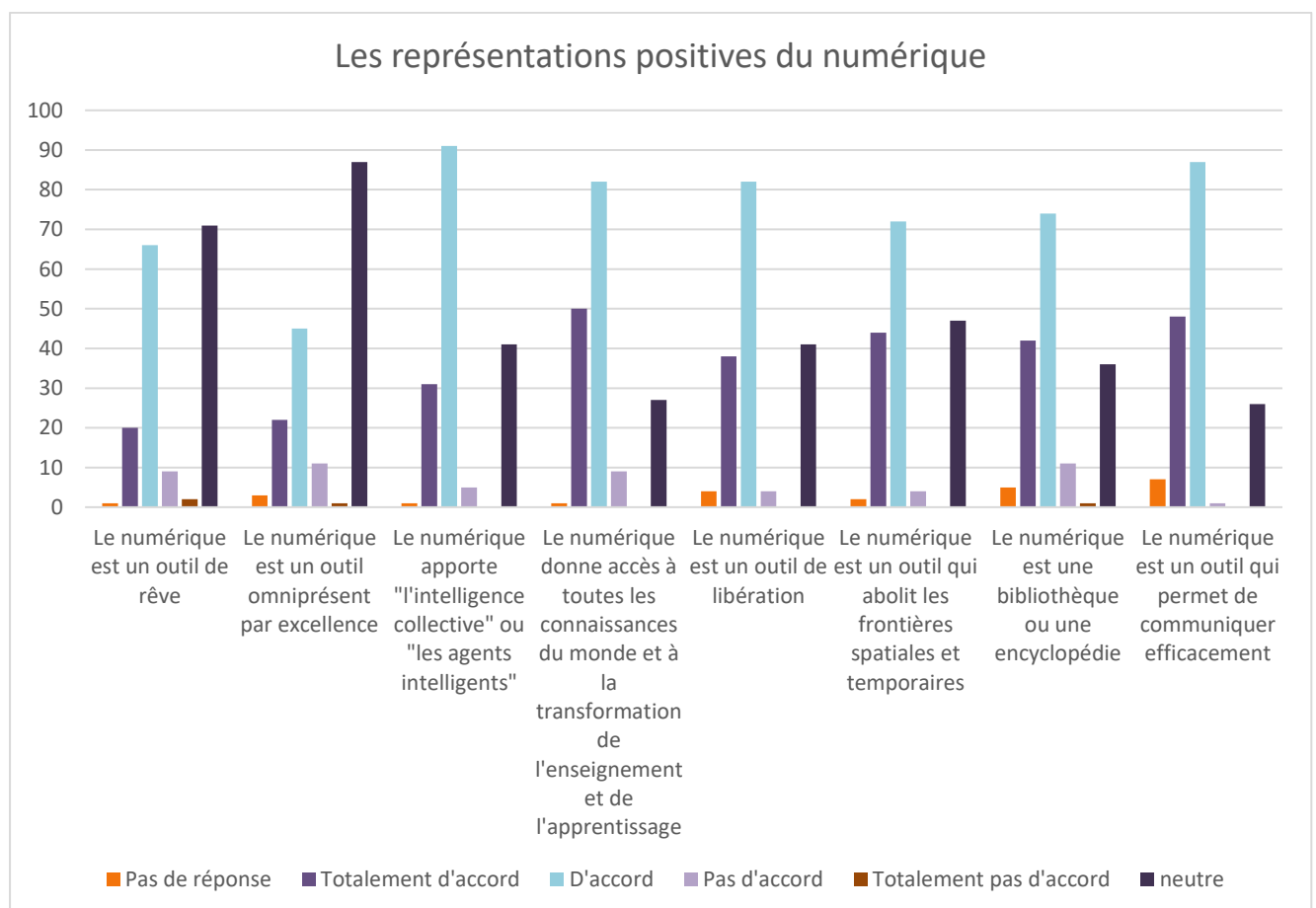


Figure 37 : les représentations positives du numérique

De tous les items proposés, on remarque qu'un peu plus de la majorité (87 soit 51,4 %) adoptent une position neutre lorsqu'il est question de l'omniprésence du numérique. Peu d'entre eux (67 sur 169 soit 39,7 %) sont d'accord que le numérique est un outil omniprésent et une petite poignée (11 soit 6,6 %) pas d'accord.

Comme on le voit en général à travers le graphique, la majorité de nos répondants ont une appréciation positive du numérique. Cette appréciation positive du numérique ne voudrait pas dire que cet objet technique d'une manière générale ne possède pas aussi des aspects négatifs pour eux.

Ainsi, nous avons demandé aux étudiants d'apprécier sur une échelle « totalement d'accord », « d'accord », « neutre », « pas d'accord », « totalement pas d'accord » certains représentations négatives du numérique que nous leur avons présentées (question 21). La figure ci-après montrent que seulement un petit nombre d'étudiants ont une représentation négative du numérique. En effet, en cumulant toutes les réponses positives et négatives, on constate que de tous les éléments proposés, une grande majorité d'étudiants (92 sur 169 soit 54,4 %) partagent l'idée selon laquelle le numérique défie les générations, contre une petite poignée (22 soit 13 %) qui ne la partagent pas, et un certain nombre (43 soit 25,4 %) qui affichent une position neutre comme le montre clairement la figure ci-dessous

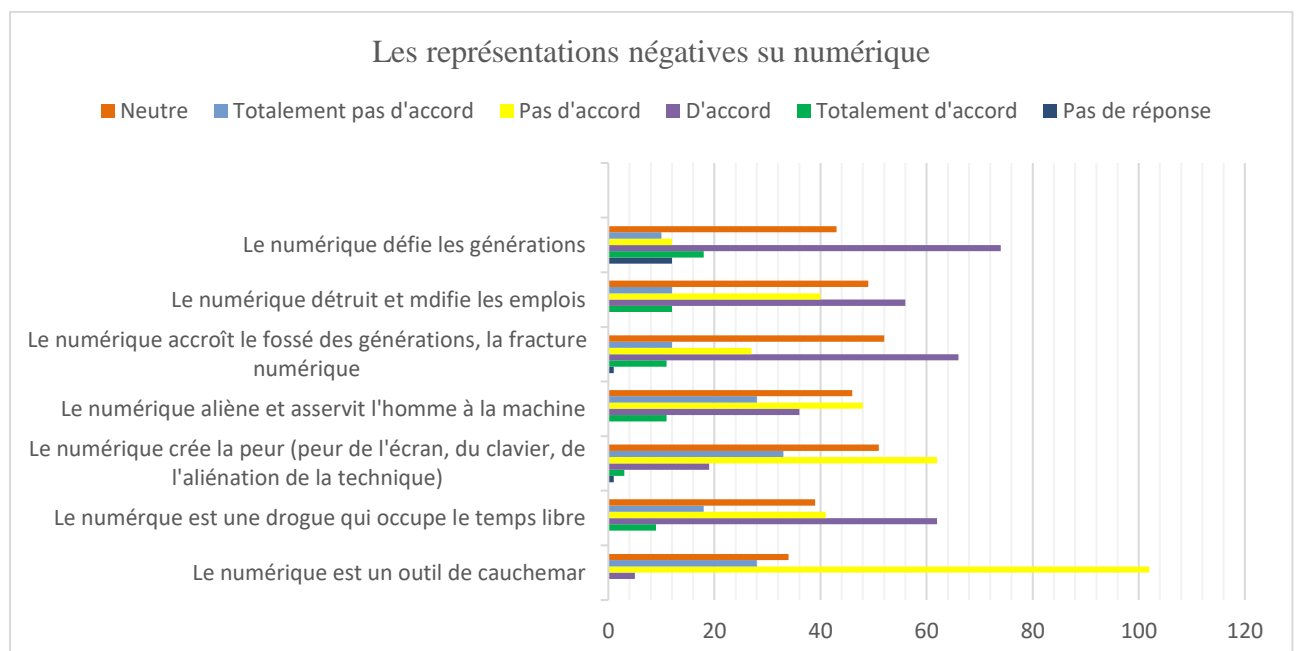


Figure 38 : les représentations négatives du numérique

Ils ne sont que 5 sur 169 (soit 3 %) à considérer le numérique comme un outil de cauchemar alors que 130 (soit 77 %) ne partagent pas cette idée. Dans la même perspective, ils ne sont que 22 sur 168 (soit 13 %) à être d'accord ou totalement d'accord que le numérique crée la peur chez les utilisateurs alors qu'un peu plus de la moitié (95 soit 56 %) ne partagent pas cette idée. Les résultats montrent en fin qu'ils sont seulement 47 sur 169 (soit 27,9 %) à être d'accord ou totalement d'accord que le numérique aliène et asservit l'homme à la machine alors que 76 (soit 44 %) ne partagent pas ce point de vue.

Malgré certains discours sur le numérique, discours selon lesquels cet objet technique va révolutionner la société, les étudiants n'y croient pas toujours et affichent une position négative du numérique.

Lorsqu'il est demandé aux étudiants s'ils ont d'autres commentaires à faire concernant le numérique dans leurs pratiques d'appropriation du français (question 22), ils mentionnent surtout les atouts de l'utilisation du numérique dans la classe de FLE. Ainsi, EQ112 déclare : « Very useful when one is not able to see a lecturer or classmate in person ». Pour cet étudiant, le numérique est très important lorsqu'on n'est pas à mesure de voir l'enseignant ou le camarade de classe en présentiel. Un autre étudiant souligne que le numérique augmente son intérêt d'apprendre le français contrairement aux cours en présentiel qui sont ennuyeux : « Increases my interest in French as it provides real life situations as opposed to only boring « classroom learning » » (EQ22). Cette citation prouve que l'apprenant est plus motivé lorsque le numérique est introduit dans l'enseignement/apprentissage. Ceci est corroboré par cet autre point de vue : « ICT if used appropriately and effectively can symbolically work with lecturers to improve French teaching and to keep students interested, active and motivated in their studies » (EQ135). Notons tout de même que ces prouesses du numérique ne sont pas sans un aspect négatif comme pour cet étudiant, rester scotché à l'écran n'est pas une bonne chose : « I don't enjoy being glued to my screen » (EQ166). Peut-être en passant beaucoup de temps devant l'écran l'on finit par s'épuiser. Nous jugeons pertinent de compléter nos résultats par des analyses croisées entre différentes variables.

Conclusion

Pour conclure cette première partie de données basées sur les résultats du questionnaire, nous relevons que les étudiants sont globalement très bien équipés. Ils connaissent un grand accès aux ressources numériques ainsi qu'à Internet dans leurs domiciles et à l'université. L'élément

pouvant expliquer ce grand accès serait l'évolution rapide des technologies et leur intégration croissante dans tous les aspects de la vie quotidienne. En effet, les ressources numériques sont devenues beaucoup plus abordables et accessibles au fil du temps. Les ordinateurs portables, les tablettes, les smartphones et autres appareils technologiques sont largement disponibles sur le marché et à bons prix, ce qui facilite l'accès pour les étudiants issus de divers milieux socioéconomiques. De plus, l'importance de la technologie en éducation amène les parents et grands-parents à investir dans les ressources considérées comme nécessaires pour la réussite académique de leurs enfants. On peut également relever le fait que les étudiants font beaucoup plus usage des outils de communication interpersonnelle (réseaux sociaux, messagerie instantanée, email) que des outils collaboratifs *one to many* (blog, forum). Ces outils leur permettraient de rester en contact avec leurs amis et de renouer de nouvelles relations. Enfin, la musique, les jeux en ligne, la publication des photos, le maintien du lien avec les amis sont devenus des aspects importants de la vie des étudiants. Pour profiter pleinement de ces divertissements, ils ont besoin des ressources numériques.

L'une des principales leçons à tirer des résultats du questionnaire est que chaque étudiant selon qu'il trouve utile ou pas utilise le numérique pour réaliser les activités du français. Il en est de même de la réalisation des activités personnelles. Les outils numériques que les étudiants utilisent pour leurs pratiques personnelles sont réinvestis pour leurs pratiques du français. Il y a un lien entre les pratiques que les étudiants font des outils numériques et leurs représentations de l'utilité de ces outils. En d'autres termes, il y a une corrélation entre pratiques et utilité du numérique. Les étudiants trouvent que le numérique est utile pour la réalisation de leurs activités académiques. C'est sans doute pour cela qu'ils passent beaucoup de temps en ligne pour effectuer ces activités.

De manière générale, certains résultats se démarquent des autres. C'est le cas de la plateforme universitaire ou encore de la traduction qui ont une forte pratique par rapport aux autres outils numériques. Cela peut s'expliquer par l'intérêt que chaque étudiant porte à chacun des outils numériques.

6.2 Résultats et analyse des données des entretiens

- Quelles pratiques de la vidéo chez les étudiants ?

Nous commençons cette phase d'analyse des entretiens en présentant les informations recueillies auprès des étudiants sur leurs pratiques de la vidéo.

6.2.1 Regarder les films, les séries, écouter de la musique : des loisirs comme pratiques personnelles avec la vidéo

La vidéo est devenue de nos jours un outil qui permet aux jeunes de se divertir, de se procurer du plaisir, de se former, de s'informer etc... Lorsque nous avons demandé aux étudiants dans la partie 9a de notre questionnaire combien de temps ils passaient au quotidien sur le numérique pour effectuer leurs pratiques personnelles, la quasi-totalité (167 sur 169 (soit 98,9 %)) déclarent passer (2,1h) sur le support vidéo. On note aussi dans les entretiens réalisés que les 8 étudiants utilisent la vidéo pour leurs pratiques personnelles. Ainsi, ils déclarent visionner ou écouter de la musique comme en témoigne celui-ci : « I got an app, the Apple music. So, I listen to music on it, yeah » (EE4). Toujours dans les entretiens, les étudiants disent utiliser des sites de diffusion vidéo, tels que Netflix, YouTube, Spotify, Index, Apple music. Pour se divertir à travers ces sites, ils regardent habituellement des films et surtout ceux qui sont bien connus. C'est ce qui ressort des propos de cet étudiant : « So, on Netflix I usually watch movies especially movies that are rated and well known » (EE5). Les séries font également partie des loisirs de ce même étudiant : « With Netflix yes. Then some series » (EE5). Un autre quant à lui regarde ses films pendant les vacances d'où ces propos : « I have Index [...]. On holidays, I watch movies, yeah » (EE8). On comprend donc par ce qui précède que certaines des activités de loisir des étudiants tournent autour du visionnage des films et séries et l'écoute de la musique. On note par ailleurs que les résultats issus des entretiens sont en conformité avec ceux du questionnaire.

6.2.2 La vidéo au service de l'appropriation du FLE

Après avoir présenté ci-dessus les pratiques personnelles, nous développons dans la présente partie la manière par laquelle les étudiants apprennent le français avec la vidéo.

6.2.2.1 Des pratiques d'appropriation en situation informelle se limitant essentiellement à la réception

Lorsque nous avons voulu savoir dans la partie 12a de notre questionnaire le temps que les étudiants passaient sur le numérique au quotidien pour réaliser leurs pratiques du FLE, il en ressortait qu'ils passaient 0,74h sur le support vidéo. Pour s'exposer à la langue française les étudiants interviewés disent utiliser les sites de vidéo tels que Netflix, YouTube, Apple Music. Il ressort qu'ils utilisent certains de ces sites dans l'optique de voir et de comprendre comment les gens parlent français. À cet effet, EE5 déclare : « But then, I also started using Netflix and YouTube a lot more to learn French to get practical experience or just to hear people talking more naturally (...) as well ». Ce même étudiant ajoute : « I usually on YouTube for instance, I just search for daily conversation or people going in the street and asking (...) people what they had for breakfast so you can pick up context specific conversations » (EE5). Visionner des films en français fait partie des activités préférées de certains étudiants comme l'atteste cette déclaration : « I use to watch a lot of Disney movies in French on YouTube [...] » (EE7). On remarque que les pratiques d'apprentissage d'un étudiant à travers la vidéo sont celles de la réception n: « On YouTube I will watch a lot of French videos of people who moved to France and then they make videos speaking French » (EE3).

Les étudiants interviewés s'adonnent aussi aux pratiques d'écoute de musique en français. Ainsi, EE3 déclare : « But then learning French I start to listen to a bit French music ». En effectuant d'autres activités concomitamment avec l'écoute des chansons en français, les étudiants se plongent dans l'univers culturel de la chanson francophone comme celui-ci qui combine son travail axé sur l'économie et l'écoute de la musique : « I also listen to French music when I am studying economics » (EE1).

On constate en général que les étudiants se contentent tout simplement de regarder et d'écouter les gens parler français. Il y a absence de production vidéo. Leurs pratiques informelles se limitent essentiellement à la réception (visionnage et écoute) en fonction de leurs goûts puisque certains préfèrent par exemple regarder les films en français et d'autres de leur côté aiment plutôt écouter de la musique. Nos résultats tendent à corroborer ceux de Toffoli et Sockett (2010) sur les pratiques informelles de la langue par les étudiants de l'Université de Strasbourg en France où presque la totalité des étudiants pour s'exposer à la langue cible déclaraient écouter de la musique et regarder les films et séries. Leurs pratiques se limitaient également à la réception. Aussi, l'étude de Toffoli et Sockett (2015) révélait que plus de la majorité des enseignants interrogés sur les pratiques des étudiants en ligne avait une préférence à l'écoute.

Nous constatons à travers nos résultats que les étudiants ne parlent pas de ce qu'ils tirent de l'écoute de musiques et de visionnement de vidéos.

Les étudiants semblent ainsi laisser de côté entièrement les possibilités d'appropriation du FLE que pourrait constituer la réalisation et la mise en ligne de vidéos comme l'ont montré les recherches de Barton et Lee (2013) et de Combe (2017).

6.2.2.2 Des pratiques convergentes entre personnelles et appropriation du FLE

En examinant les pratiques développées ci-dessus, nous remarquons que les étudiants utilisent la vidéo à la fois pour les pratiques personnelles et les pratiques en lien avec l'appropriation du FLE. Il ressort des discours des étudiants interviewés, qu'ils regardent des films et des séries dans leurs pratiques personnelles et aussi dans leurs pratiques du FLE. Cette convergence de pratiques s'observe aussi en ce qui concerne l'écoute de la musique. Certains étudiants interviewés déclarent écouter de la musique pendant leurs pratiques personnelles et aussi pendant leurs pratiques du FLE. Nous pouvons à cet effet dire que dans les deux cas (pratiques personnelles et appropriation du FLE) il y a seulement de la réception. Il n'y a pas de production vidéo.

6.2.2.3 Des pratiques divergentes entre appropriation du FLE et autres disciplines

Contrairement à nos interviewés qui indiquent plus haut utiliser la vidéo pour écouter de la musique, regarder des films et séries en français, 22 étudiants dans la partie 10 de notre questionnaire où il était question de dire comment ils utilisaient le numérique pour se former dans les autres domaines que le français, déclarent plutôt que la vidéo leur sert à regarder des documentaires et des informations. En témoignent les propos suivants : « I also watch documentary related videos on other platforms, such as YouTube and Netflix » (EQ20), « Read articles, share /find information, watch documentaries » (EQ30), « I also educate myself about other cultures and countries through YouTube videos and blogs » (EQ32) ou encore « Watch current news, keep up to date with global affairs » (QE43). Ces quelques exemples montrent que, contrairement aux pratiques de réception de certains étudiants qui se limitent au visionnage des films et séries et à l'écoute de la musique en français, les étudiants utilisent aussi la vidéo pour s'éduquer en l'occurrence regarder des documentaires et des informations.

6.2.2.4 La vidéo présente dans les pratiques formelles

Bien que les étudiants évoquent, pour ce qui est de la vidéo, principalement les pratiques d'appropriation en situation informelle, certaines déclarations permettent de constater que la vidéo est aussi utilisée en situation formelle. EE2 déclare à cet effet : « Just the class that we had... there will be a lot of listening or YouTube videos or even French movies or French series ». Il en va de même des propos de ce même étudiant concernant les vidéos téléchargées sur YouTube et mis à leur disposition par leurs enseignants : « We used YouTube as well. They posted like, I think, they posted videos, they downloaded from YouTube, so we must go to YouTube link [...] » (EE3). Ces vidéos téléchargées par les enseignants et postées à l'intention des étudiants contiennent parfois des règles de grammaire comme le déclare plus tard ce même étudiant : « So they will put (...) videos or recording and also a lot of YouTube videos on grammar rules and that type of stuff » (EE3) avant d'ajouter : « We watched a lot of videos just to know what was going on » (EE3). D'autres pratiques du visionnage des films en français sont révélées par cet étudiant : « So before there was mostly just and then Netflix, we watch French movies » (EE1). Toujours dans le contexte de l'appropriation formelle, un autre déclare :

It will be a video or a place in France or something concerning...we will do something like... we will look into Belgium, and they will talk about Belgian and French (...). And then, yeah, I will listen to it but will put subtitles on which it is just quite nice (EE4).

On peut dire que cette pratique a l'intention de permettre aux étudiants de comprendre le mode de vie des autres peuples. La vidéo a ici une visée didactique et elle permet aux étudiants à travers le visionnage de s'informer sur l'actualité. On constate que, comme dans les pratiques d'appropriation en situation informelle, les pratiques formelles des étudiants se limitent surtout à la réception bien qu'il y ait des finalités différentes.

6.2.2.5 Une forte prise de conscience de l'utilité de la vidéo et des bénéfices identifiés

Cette partie permet de mieux comprendre les représentations de l'utilité. L'utilisation de la vidéo par les étudiants dans leurs pratiques d'appropriation du FLE semble leur être utile. EE5 affirme ainsi : « It help a lot [...] ». En se référant spécifiquement à YouTube, EE4 estime que

c'est un bon outil d'apprentissage : « Useful. It is a good learning tool ». EE7 renchérit : « YouTube was a crucial element because that helps me a lot, yeah ». On comprend par ces déclarations que la vidéo joue un rôle primordial chez certains étudiants lorsqu'il s'agit de l'appropriation du FLE.

Les étudiants interviewés évoquent quatre types de bénéfices : il s'agit

- d'une meilleure compréhension du français, c'est le cas de EE2 : « So I try to watch a lot of French videos to just like get more comprehension of the language » ;
- d'une meilleure appréhension de la grammaire, EE3 précise ainsi :
Some or mainly videos. So, mainly YouTube videos to understand grammar more or simplifying things just because, you know, we go through it quickly. And if there was a test it will be on all of that. So, if I forgot something, I would look for a video or look for articles on grammar rules
ou « But like I said, sometimes, I will again go to YouTube and just sometimes have them teach me some of the work that I had been learning and also sometimes struggle with verbs » (EE3) ou encore :

Most often what I will do, I am looking up at the tenses. I look up rules for a certain tense. What they [the lecturers] send us, they send us like coursework which was also online. So, then I like look up that. I downloaded it so I could use it. Basically, I look up grammar rules. It is mostly what I will look up or I look up like YouTube videos like to see another way it is being explained (EE3);
- d'une amélioration de leur accent, EE6 déclare: « I think listening and speaking the language and watching videos is a very important way especially in developing the accent and knowing how to speak the language »;
- de l'obtention d'informations: « So when I am learning a language or I am trying to figure something out what I don't understand I often just use YouTube to do that » (EE7).

À travers ces citations, on comprend aisément que ces étudiants identifient un bénéfice dans le domaine langagier.

Nous avons aussi noté dans les résultats de la partie 15 de notre questionnaire (il était question de savoir quel bénéfice les étudiants tirent en utilisant le numérique pour apprendre le FLE) que sur 168 étudiants, seulement 12 (soit 7,1 %) ont pu identifier des bénéfices de la vidéo pour

apprendre le FLE. Ainsi, lorsque nous avons demandé aux étudiants d'indiquer les avantages les plus précieux de l'utilisation du numérique dans l'apprentissage du français, ces étudiants ont mis en exergue ce que la vidéo leur apporte en termes de réalisation de leurs tâches éducatives comme les exercices : « There are lots of exercises with corrections to do online and YouTube videos to help » (EQ80), « YouTube provides effective information especially with assignments » (EQ74). Après le cours certains vont se rendre sur YouTube pour avoir plus d'explications sur certains éléments qui leur ont échappé : « Videos on YouTube to explain lessons that I did not particularly understand during class » (EQ76), « I can go on YouTube and watch YouTube if I don't understand the work completed in class » (EQ78). On note à travers les citations qui précèdent que la vidéo est utilisée en fonction du cours vu en classe et non de manière spontanée comme c'est le cas des étudiants mentionnés plus haut. Ces pratiques spontanées se ressentent dans les propos de ces deux autres qui vont sur YouTube parce qu'ils veulent enrichir leur lexique en français : « Being able to use the websites to improve my grammar, learning new vocabulary through watching YouTube videos » (EQ69) ou encore : « You are able to find lots of articles and/or videos in French, which can help you learn the language as well as expand your vocabulary » (EQ79). La vidéo permet aux étudiants de poursuivre leurs études seuls quand ils sont à la maison. Ils organisent leur propre apprentissage et travaillent de manière autonome : « Improving French faster through a customizable learning approach, ability to learn at home through videos and blogs » (EQ73).

6.2.2.6 Bénéfices identifiés pour l'appropriation du FLE et bénéfices identifiés pour les autres disciplines

Comme nous avons remarqué plus haut que seulement 12 étudiants identifient les bénéfices spécifiques de la vidéo pour apprendre le FLE, on note par ailleurs dans la partie 10 de notre questionnaire où il était question de savoir comment les étudiants utilisaient le numérique pour s'éduquer à part pour apprendre le FLE, que 64 étudiants sur 161 (soit 39,8 %) identifient des bénéfices lorsqu'il s'agit de disciplines autres que le français. Les quelques morceaux choisis suivants illustrent les bénéfices spécifiques dans les autres matières identifiés par les étudiants lorsqu'il s'agit d'utiliser la vidéo : « I watch YouTube videos to better understand topics I am learning in political science and philosophy » (EQ11), « I also watch videos on YouTube if there is something specific I want a tutorial of, or a skirt I want to learn e.g., a sewing stitch » (EQ12), « I watch educational videos recommended by lecturers for history (example) » (EQ13) ou bien « I watch YouTube videos on things covered in class that I do not understand

fully » (EQ38). On constate qu'il y a un grand écart entre les étudiants qui identifient les bénéfices spécifiques dans les autres disciplines et ceux qui les identifient dans le cadre de l'apprentissage du FLE. On remarque aussi que dans les deux cas (français et autres disciplines) l'un des bénéfices identifiés est la meilleure compréhension de ce que les étudiants apprennent.

6.2.2.7 Appropriations non conscientes du FLE

L'utilisation de la vidéo chez les étudiants ne visent pas une appropriation consciente. Lorsque certains regardent les vidéos en français c'est tout simplement parce qu'ils aiment écouter les gens parler français comme l'indiquent les propos de celui-ci : « I think for me I prefer watching videos because I like to listen to other people who speak French » (EE5). D'autres, de leur côté, voient la vidéo tout simplement comme une source de plaisir comme celui-ci le fait remarquer : « It is sometime just for pleasure » (EE7). Alors que pour un autre étudiant la vidéo lui sert à écouter de la musique : « So, I listen to music on it » (EE3) ou encore : « But also YouTube videos. I watch a lot of YouTube videos like Netflix. Just like scrolling down » (EE2). Il en est de même de certaines déclarations faites par les étudiants dans le questionnaire. En effet, certains résultats de la partie 15 du questionnaire montrent que d'autres étudiants pensent que la simple exposition à la vidéo aide à apprendre le français. Cela se ressent dans les propos de cet étudiant lorsqu'il déclare : « Able to search for and read French article, able to watch videos online and thus hear how French is colloquially spoken » (EQ70). En entendant tout simplement comment le français est familièrement parlé à travers la vidéo, cet étudiant se dit qu'il est en train d'apprendre le français.

En clair, nous pouvons dire que les étudiants utilisent la vidéo dans un cadre formel et informel pour apprendre le FLE, les autres disciplines et pour se divertir. On note également qu'ils en tirent des bénéfices.

En définitive, on constate que les étudiants mobilisent surtout la compétence langagière de réception pendant leurs pratiques personnelles et de FLE avec le support vidéo. En se limitant seulement à l'écoute, les étudiants semblent laisser de côté les autres activités langagières qui sont possibles avec la vidéo, notamment la production orale (à travers la production et diffusion de vidéos). Les ressentis exprimés par les étudiants nous permettent de tirer certaines conclusions sur le bien-fondé de la vidéo pour l'appropriation du FLE. Les étudiants ont évoqué les bénéfices qu'ils tirent lorsqu'ils utilisent le support vidéo. Ces bénéfices sont entre autres :

la meilleure compréhension du français, la meilleure appréhension de la grammaire, l'amélioration de l'accent, l'obtention des informations, la poursuite de l'appropriation du FLE en autonomie à la maison, pour ne citer que ceux-là. Ces bénéfices sont à notre avis considérés comme des indices de l'utilité de la vidéo pour l'appropriation du FLE en situation informelle.

6.2.3 Deux outils de communication : le courriel et la messagerie instantanée

Nous abordons dans cette partie les pratiques que les étudiants font du courriel et de la messagerie instantanée

6.2.3.1 Des faibles pratiques personnelles avec le courriel et des fortes pratiques personnelles avec la messagerie instantanée

De nos jours, le courriel et la messagerie instantanée sont devenus deux outils de communication utilisés par les étudiants. Ces derniers peuvent recevoir des messages provenant d'un ami ou d'un membre de famille et répondre séance tenante grâce à des appareils numériques tels que les téléphones portables et les tablettes numériques. À la question 8 de notre questionnaire où il était question de savoir combien de temps les étudiants utilisaient les outils numériques pour leurs pratiques personnelles, on constate que les étudiants ont une faible utilisation du courriel contrairement à la messagerie instantanée. Les 164 étudiants qui ont déclaré utiliser le courriel indiquent communiquer avec cet outil seulement pendant 1,2h par jour. Cette faible utilisation du courriel est également perceptible chez les étudiants qui ont pris part aux entretiens. En effet, sur 8 étudiants interviewés, 4 seulement disent utiliser le courriel pour leurs pratiques personnelles.

Contrairement au courriel, on remarque que les étudiants ont une forte préférence pour la messagerie instantanée en ce qui concerne leurs pratiques personnelles. Plus concrètement on constate que 161 étudiants de notre questionnaire déclarent l'utiliser au quotidien pendant 2,7h. De même, tous les 8 étudiants interviewés disent utiliser la messagerie instantanée pour leurs pratiques personnelles.

En ce qui concerne les types d'usage, 2 des 8 étudiants interviewés déclarent utiliser le courriel pour chercher du travail : « Looking for job and courriel the companies because I am in my final year » (EE4) ou encore : « Job purpose » (EE5). On constate qu'un seul étudiant utilise le courriel pour échanger avec une amie comme en témoigne ces propos : « So the one friend I often communicate through email, she is from Brazil » (EE7). Un autre étudiant de son côté

fait usage du courriel pour recevoir des bulletins d'informations des différents forums qu'il utilise pour son propre compte :

It is not really communicating to people but I would say mostly newsletters from different news forum which I use for my own personal interest. So, I subscribe to look to newspapers. I subscribe to look to news outlet and they send me daily emails with the news headlines. For example, I use Daily Maverick which in my country is a news platform and they send me news every day through email. I wouldn't say it is necessarily communicating with people in terms of exchanging information; It is more about newsletters receiving information from news outlet. That is what I use my email for (EE6).

Comme on le voit, le courriel entre peu dans les pratiques personnelles des étudiants. Nous verrons plus bas qu'il est utilisé essentiellement dans le domaine académique.

Par ailleurs, du côté des types de pratiques de la messagerie instantanée, les étudiants déclarent utiliser essentiellement les applications telles que WhatsApp, Instagram et Facebook (Messenger). Ces applications leur permettent d'entrer quotidiennement en contact avec leurs amis comme en témoignent ces propos : « I use it daily just to meet up with friends and organise events and also sometimes just for fun and casual conversation » (EE5). EE6 de son côté déclare : « [With] friends. I will say it is mostly for normal conversation, go shopping, yeah friends we are joking, we have fun on WhatsApp, we speak about anything ». Parlant d'Instagram, EE7 déclare l'utiliser pour contacter ses amis qui sont sur place en Afrique du Sud et d'autres qui sont à l'étranger : « And with regard to Instagram, it is also more my friends especially in South Africa and few oversea ». À part Instagram, ce même étudiant dit utiliser WhatsApp pour échanger parfois avec les membres de son église et ses amis : « Sometime it will be my church group. Or I use it with my friends if we have to plan something we will make a WhatsApp group » (EE7). Si la plupart des étudiants utilisent la messagerie instantanée pour communiquer avec leurs amis et un seul avec les membres de son église, on note aussi qu'ils s'en servent pour contacter les membres de leur famille dans l'optique d'avoir de leurs nouvelles comme l'indiquent ces propos : « With my parents if I haven't seen them for a while I will either call them on WhatsApp or message them » (EE5). EE2 quant à lui contacte ses parents pour les mettre au courant de ce qui se passe dans sa vie : « So mainly just keeping them up to date with what is going on in my life » ou tout simplement pour communiquer avec eux : « My family, I usually use WhatsApp to communicate with them » (EE8). Toujours dans

le cadre familial, EE7 déclare communiquer plutôt avec ses frères ses sœurs qui se trouvent hors du pays : « Most of my brothers and sisters live in Zambia, so I contact them through Facebook ». L'application WhatsApp donne la possibilité de communiquer par écrit, par audio et par vidéo. C'est ainsi que les parents de EE2 habitant dans un autre pays, il a cependant la possibilité de communiquer avec eux par audio ou par vidéo comme en témoignent ses propos :

My dad is quite far from where I am staying. So, he stays in Swaziland and then WhatsApp call is the best way actually because we don't need to pay (...) which is quite nice. And also, WhatsApp got a video call (...). So, that nice because I can see him because I don't see him like often and with my mom. I am quite far from my parents.

On voit par ce qui précède que c'est surtout pour des raisons sociales et affectives que EE2 fait usage de WhatsApp.

La communication avec les amis et les membres de la famille n'est pas la seule fonction de la messagerie instantanée. Les étudiants utilisent aussi ce canal de communication pour poster des photos à l'endroit de tous ceux qui les suivent comme l'indiquent EE1 : « I take film photo then I get to digitalize and post them to whomever follows me ». Il en est de même pour EE2 qui dit partager les photos prises avec ses amis ou pour se fixer des rendez-vous : « Just also sharing photos that we may take or arranging to see each other ». S'agissant plus spécifiquement d'Instagram, EE5 déclare qu'il l'utilise n'ont seulement pour les photos, mais aussi pour se divertir : « I also use Instagram for photos and entertainment ». EE8 soutient « Just to see who tags me on pictures or post photos on me. Also looking at photos that people have posted and stories » (EE8). EE4 pour sa part déclare :

So, on Instagram I will look up still get in touch with my friends, social networking. And I will also share some contents because I am studying drama. I will share some content from where I am singing or when I am performing. I will also use it as form of advertising our production in the drama department, yeah. (EE4).

Comme on le voit regarder ou partager les photos en utilisant la messagerie instantanée fait pleinement partie des pratiques quotidiennes des étudiants sud-africains.

6.2.3.2 Une forte représentation de l'utilité du courriel et de la messagerie instantanée pour l'appropriation du FLE

Plus de la majorité des étudiants ayant répondu à notre questionnaire semblent trouver ces deux moyens de communication utiles. Ils sont ainsi 75 étudiants sur 124 (soit 60.4 %) à apprécier positivement la messagerie instantanée pour l'appropriation du FLE. Cette appréciation positive est perceptible dans les propos EE6 lorsqu'il déclare :

I think it was useful yeah. When we had questions, our friend could answer especially like this year we could discuss literature and that kind of stuff [...]. If you don't understand work in class, we maybe like ask our friend to explain it to us in a different way [...]. So, I found it quite helpful [...] the WhatsApp group (EE1).

Dans la même lancée EE7 déclare : « I think to a big extend they were useful ». EE4 de son côté soutient : « It is quicker » (EE4). La facilité de communiquer à travers WhatsApp est appréciée par EE3 : « I say, mostly because I think even the lecturers have realised that it is easier to do like WhatsApp messages [...] » avant de poursuivre plus tard : « Or because it is more quicker and people are on their phones more than they are on their email. So, a lot of information came through WhatsApp » (EE3).

En ce qui concerne le courriel dans les réponses au questionnaire, ils sont 71 sur 118 étudiants (soit 60.2 %) à y apporter une appréciation positive. Cela est confirmé par ces déclarations faites lors des interviews : « Help a lot » (EE3) ou « Useful » (EE4). On peut donc comprendre que la messagerie Instantanée et le courriel sont deux outils importants pour l'appropriation du FLE.

6.2.3.3 Le courriel pour les échanges formels dans le cadre de l'appropriation du FLE

Si les étudiants ont une faible préférence pour le courriel dans leurs pratiques personnelles comme nous l'avons vu plus haut, nous constatons que dans la partie 11 de notre questionnaire ils passent également très peu de temps sur le courriel pendant leur appropriation du FLE. Ainsi, sur 168 étudiants 151 (soit 89,9 %) déclaraient utiliser le courriel pour communiquer entre eux, ainsi qu'avec leurs enseignants pendant 0,7h et que sur 151 étudiants 97 (soit 64,2 %) disaient l'utiliser pour apprendre en général le FLE pendant 0,5h. D'autre part, on note une forte représentations positive de l'utilité du courriel. Ainsi, sur 118 étudiants, 71 (soit 60.1 %) trouvaient le courriel utile dans le cadre de leur appropriation du FLE.

Par ailleurs les 8 étudiants ayant pris part aux entretiens déclarent tous utiliser le courriel. Les pratiques du courriel tournent autour de la communication verticale, c'est-à-dire entre les étudiants et leurs enseignants pendant leur appropriation du FLE, et parfois dans une petite proportion, le courriel est utilisé pour la communication horizontale, c'est-à-dire entre les étudiants eux-mêmes comme en témoignent ces propos : « Mostly with lecturers or [...] with other students for work » (EE3). Un autre abonde presque dans le même sens : « More to peers and professors » (EE5).

Lorsque les étudiants communiquent avec leurs enseignants, c'est surtout pour obtenir certains renseignements à propos de leurs modules ou des devoirs. À ce propos, EE8 déclare : « Usually it will just be about queries, about assignments. Sometimes about the module itself ». Un autre abonde presque dans le même sens : « Usually to clarify work or if I miss a class or something like that, then I will email them [the lecturers] to ask what I missed » (E3) ou encore : « So it will be, if we have question about test, coursework. If we have question to do with course then we will email them » (E1). Un autre étudiant renchérit tout en nuanciant ses propos :

Sometimes when we had questions concerning the work or unsure about our answers or just want some guidance. But most of the time in my first year before the lockdown at least we received more emails than we would send out. There wasn't any reason to send the email back « *sic* » (EE5).

Lorsque les étudiants terminent leurs projets ils l'envoient à l'enseignant par email comme en témoigne cet étudiant : « We also had to send a lot of our projects to them » (E5). Les enseignants, de leur côté, utilisent l'email pour communiquer les devoirs aux étudiants comme le fait remarquer cet étudiant : « The lecturers use to communicate our assignments to us via email » (EE2). EE3 va dans le même sens :

Usually it will be about [...] dates of assignments. Or if assignment has changed then they will be emailing us or will be emailing us to tell us to check the university website. So, it will usually be that. But with the French department a lot of their emails were [...] about work. So, they will email us to say this is what [...] you are about to do, this is what is about the test. So, their main communication was through email (EE3).

EE5 apporte des précisions :

That will usually be a message concerning the worksheet that we need to complete for the next class for instance. So, at the end of each week, we got an email which is saying:

you have to do this worksheet by next Monday, print it out fill it in and then they [the lecturers] can mark it in the next week (EE5).

Les échanges se font aussi entre les étudiants dans l'objectif de s'entraider. Cela se fait lorsque l'un d'eux a une question concernant le cours, il contacte son camarade de classe à travers le courriel : « If you want to ask any question about some sentences you have written or something like that you will use email » (EE8). Il en est de même pour les projets qui se réalisent en groupe : « Only friends that I know well. So, it will be people I have lectures with. Or if I have to do project group for the university, then I will use email » (EE3).

6.2.3.4 Des pratiques formelles d'interaction écrite et orale avec la messagerie instantanée en lien avec l'appropriation du FLE

La messagerie instantanée se présente comme un outil de communication lors de l'appropriation du FLE. Les réponses obtenues par questionnaire auprès des étudiants montrent que seulement 27 d'entre eux sur 164 (soit 16,4 %) indiquent ne pas faire usage de la messagerie instantanée pour communiquer entre eux ainsi qu'avec leurs enseignants. Les 137 étudiants qui disent utiliser ce moyen de communication le font pendant 1,21h au quotidien. On note cependant que pour leur appropriation du français en général, sur 161 étudiants, 70 (soit 43,8 %) déclarent ne jamais utiliser cet outil. Les 91 étudiants qui disent utiliser ce moyen de communication le font pendant 0,51h. Par ailleurs, on note une forte représentation positive de l'utilité de cet outil de communication. Ainsi, sur 124 étudiants, 75 (soit 60,4 %) trouvent la messagerie instantanée utile dans le cadre de leur appropriation du FLE.

L'importance accordée à cet outil de communication s'observe aussi dans les propos des étudiants recueillis lors des entretiens. Les 8 étudiants interviewés disent utiliser ce moyen de communication pour échanger avec leurs enseignants et aussi entre eux. Un groupe WhatsApp est créé où les enseignants et les étudiants sont impliqués : « We had a WhatsApp group of students and lecturers » (EE5), « So this year, we had a group with our lecturers on WhatsApp » (EE1).

S'agissant des échanges avec les enseignants, un étudiant déclare que parfois ils envoient des messages vocaux à leur enseignante à travers WhatsApp pour qu'elle puisse écouter et corriger : « And then (...) if we want her [the lecturer] to check our oral then we voiced note her on WhatsApp and then she listens to it and she checks the oral » (EE8). On voit donc que

WhatsApp se présente désormais pour cet étudiant comme un outil qui lui permet de développer ses compétences phonologiques. Il n'est plus obligé d'être dans la salle de classe face à l'enseignant. L'appropriation de l'oral peut donc se dérouler à distance. Un autre justifie l'utilisation de WhatsApp lorsqu'il veut se renseigner auprès de son enseignant à propos du devoir à faire et aussi obtenir d'autres informations : « I think just what assignment we have to do. But also, general questions and information about when our classes are taking place and our results, our marks that kind of things » (EE2).

Les enseignants de leur côté prennent de l'initiative pour communiquer des informations aux étudiants en ce qui concerne leur cours comme le fait remarquer cet étudiant : « It was almost used [WhatsApp] to communicate if class time will change or just to let us know about deadlines reminder, when test will be written things like that » (EE5). Un autre étudiant déclare : « All our work like assignments that we have to do for the week were sent over the WhatsApp group » (EE4). Ce dernier déclare encore que les enseignants surveillaient les groupes pour qu'il n'y ait pas de spam et que lorsqu'ils avaient des difficultés, ils intervenaient dans le groupe WhatsApp pour leur apporter des clarifications :

The lecturer will just be there to monitor all the groups that there is not a lot of spams going on. And he could also answer some of the questions that we had that the students could not answer and also for him to give information (EE4).

Dans le groupe WhatsApp auquel nous avons fait allusion *supra*, les étudiants communiquent entre eux et essaient de s'entraider. Cela est perceptible dans les propos de cet étudiant lorsqu'il souligne : « It is mostly about work. What we need to do every week. If we could like look one another homework and see if it is correct or not, we can help one another » (EE4) avant de renchérir : « So, we will discuss things on WhatsApp group. Question about what will be in the paper, about the work, about which assessment we got » (EE4). Il en est de même pour cet étudiant qui déclare :

Sometimes there were questions that we struggled with. We will, you know, compare notes and if someone had forgotten a rule, you know, they will ask on the group. Everybody will explain to each other. Before a test, if there is anything that we are not sure about we will ask on the group. So that was something that we used quite often to help each other (EE7)

ou :

I think it was again just trying to help each other with what we did not understand. I also had a friend that we sometimes did a few of the assignments together so that we could help each other, yeah. So, a lot of it we were just working together to help others to understand what they did not understand. So, someone who understood the language, you know, will explain it to us or someone who understood a different part like the literature better, they will just explain. So, we help each other where we felt it was lacking and [...] (EE7).

Cette communication et cette entraide se font ressentir dans les propos de EE6 : « So if we couldn't necessary translate into French we will ask our classmates what it is about : oh do you understand ? what is going on in this lecture ? or do you understand this phrase ? ». Et EE1 de soutenir :

We discuss about class. For all my modules that I take, we share information from lectures and stuff like that. So, we keep each other up to date on what we are doing. We are just discussing work. If we have question to each other.

6.2.3.5 Des pratiques convergentes entre courriel et la messagerie Instantanée

À l'observation de l'analyse plus haut, on note que le courriel et la messagerie instantanée sont utilisés par les enseignants pour communiquer avec leurs étudiants et vice versa. Il s'agit ici de donner et d'obtenir des informations concernant les cours et les devoirs de français. On remarque également que les étudiants se servent de ces deux outils pour s'entraider et communiquer entre eux. Ces outils se présentent comme des excellents moyens de communication. La convergence entre pratiques de FLE avec le courriel et la messagerie instantanée est remarquable aussi au niveau de leur appréciation. Dans les réponses au questionnaire presque un même pourcentage d'étudiants (60,4 % pour la messagerie instantanée et 60,1 % pour le courriel) trouve ces deux outils utiles pour leur appropriation du FLE.

6.2.3.6 Raisons pour l'utilisation du courriel et de la messagerie instantanée

Notons d'entrée de jeu que le courriel est utilisé dans certains cas pour les échanges interpersonnels, c'est-à-dire les échanges entre deux individus. Mais pour ce qui est notre étude, les échanges vont au-delà de deux personnes. Par exemple quand les enseignants

envoient des consignes ou des informations, ils le font à tout le groupe. Les échanges ici sont verticaux et horizontaux. La communication se fait seulement par écrit. Pour ce qui est de la messagerie instantanée, les échanges peuvent se faire entre deux ou plusieurs personnes et d'une manière écrite ou vocale. Les étudiants que nous avons interviewés disent communiquer surtout en anglais. C'est ce qu'affirme EE1 : « Mostly in English » lorsqu'on cherche à savoir dans quelle langue ils communiquent. Cet étudiant ajoute plus tard que lorsqu'il est arrivé en troisième année, il faisait usage du français et de l'anglais en même temps pour communiquer : « My third year became a mixture of French and English » EE1. On note là une certaine évolution de son appropriation du français.

Plusieurs raisons poussent les étudiants à utiliser ces deux outils suscités pendant leur appropriation du FLE. Ils se présentent à leurs yeux comme des moyens qui facilitent la communication ou le contact : « I think in term of WhatsApp it is just easy to communicate with people [...]. WhatsApp is quite a friendly platform and it dominates the market » (EE8). EE2 va dans le même sens : « I think it was an easy way to communicate with a lot of people at once » (EE2). EE1 pour sa part déclare :

So, our lecturers will send information on WhatsApp or email. It was more often on WhatsApp just because we were on our phones more than we check our emails. So, it was easier for the lecturer to contact us that way (EE1).

On constate par ailleurs que les étudiants sollicitent de l'aide chez leurs camarades à travers la messagerie instantanée : « But in the same way, I use instant messaging if I need help for question, I will ask my fellow students [...] » (EE6).

D'autres étudiants justifient plus particulièrement l'utilisation du courriel comme étant un canal par lequel ils envoient leurs devoirs aux enseignants et reçoivent aussi des notifications : « We were using a lot of email because we had to send our assessments through email to our lecturers » (EE4). Contrairement à ce que vient de dire EE4, EE8 déclare plutôt qu'il utilise l'email n'ont pas parce qu'une certaine pression est exercée sur lui, mais tout simplement parce qu'il est utile pour son appropriation du FLE : « Mainly just because it was useful. There was no pressure to do it » (E8).

On note par ailleurs que, comme l'utilisation de la messagerie instantanée ne coûte pas cher aux yeux de certains étudiants « I think mostly in South Africa instant messaging is replace by WhatsApp just because it is cheaper and people use it more often » (EE5), ce qui permettrait

aux autres d'en profiter pour se divertir : « Just a way of relaxing, taking break » (EE1). On remarque que EE5 n'a peut-être pas vraiment compris ce que signifie messagerie instantanée.

6.2.4 La vidéo-conférence et l'audioconférence comme dispositifs d'appropriation du FLE pendant la Covid-19

La pandémie de Covid-19 a provoqué une grande perturbation du système éducatif dans le monde. L'enseignement en ligne a été mis en place pour maintenir la continuité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les universités sud-africaines. C'est dans cette perspective que le département de français de l'université dans laquelle nous avons mené notre recherche avait adopté pour les cours de FLE, des modalités en ligne et par vidéoconférence et audioconférence pour permettre aux étudiants et aux enseignants de se retrouver à distance.

6.2.4.1 Deux outils collaboratifs audiovisuels d'appropriation du FLE pendant la Covid-19 : Microsoft Teams et Discord

Comme nous avons signalé plus haut, pendant la période de la pandémie de Covid-19 les étudiants que nous avons interrogés nous ont fait savoir qu'ils s'appuyaient essentiellement sur Microsoft Teams et Discord pour participer à leurs cours. L'appropriation du FLE se déroulait donc sur ces dispositifs et les étudiants étaient en face-à-face avec leurs enseignants et interagissaient avec ces derniers et aussi entre eux. Discord est considéré « comme une application conçue pour aider les utilisateurs à communiquer et à coordonner via des serveurs privés qui permettent d'envoyer des messages texte et des conversations vocales avec d'autres utilisateurs » (Purwani, 2021: 53). Quant à Microsoft Teams, cet outil est considéré par Martin et Tapp (2019) comme « a cloud app digital hub that brings channels, conversations, meetings, files and apps to Microsoft 365 » (p. 58).

6.2.4.2 Une forte représentation de l'utilité de Microsoft Teams et Discord et une forte identification des limites de ces deux outils

Sept étudiants sur les huit que nous avons interviewés ont porté une appréciation positive sur ces deux outils de collaboration. Ce sont donc deux outils ressentis comme très utiles pour l'appropriation de la langue, la littérature et aussi pour pratiquer l'oral. Par rapport à ces deux outils, EE5 déclare : « I found them very useful myself », et EE7 de renchérir : « I think to a

big extend they were very useful ». Le rôle joué par Microsoft Team a été plus remarquable par rapport au contexte dans lequel il a été utilisé ; c'est-à-dire pendant la période de la pandémie de Covid-19 : « Microsoft Teams was very useful. It was useful in the context of lockdown » (EE8). Avant de souligner que son utilité réside dans le fait qu'il permettait aux étudiants de parler : « I think it works well because just being able to [...] speak » (EE8). Un autre étudiant apprécie l'utilisation de ces outils et plus particulièrement Microsoft Teams en justifiant cela par le fait qu'il donne la possibilité de poser des questions et de voir le contenu du cours : « Yeah definitely useful especially Microsoft Teams. I will say having a class where we can ask questions and see the content [...] is very useful » (EE3). En fait cet outil donne la possibilité aux étudiants de se voir, de voir leurs enseignants, de poser des questions aux enseignants et d'obtenir les réponses séance tenante comme s'ils étaient dans une classe traditionnelle. Il permet donc les échanges entre les enseignants et les étudiants en temps réel ; ce dont témoignent les propos de EE1 :

Definitely during Covid it was very useful just because we still have to see our lecturers, we still have to get proper lectures unlike my other modules they were just like giving recordings and PowerPoints. So, it was a nice thing that we were able to have live lectures we could ask questions in real time.

Bien que ces étudiants aient déclaré que ces deux outils (plus particulièrement Microsoft Teams) soient utiles pour leur apprentissage, ils ont toutefois relevé certaines limites des modalités d'enseignement/apprentissage à l'aide de ces deux outils et préfèrent même pour les uns les cours en présentiel et pour d'autres en mode hybride.

Les cours en ligne peuvent effet conduire à un manque d'engagement dû à la non prise de parole de la part des étudiants comme cet étudiant qui préfère l'appropriation du FLE en présentiel :

But I think obviously being in person is more advantageous because I think people didn't engage as much, we couldn't. You know, usually everyone practices seeing things together, certain words together, but we couldn't do that [...]. So, lot of the time it was just the lecturer speaking and we are just listening, taking notes. But what they did, we were doing grammar and we were doing exercises, have 10 questions. They will make like each of us [...] answer the questions. So, the lecturers did try to get us engaged. But I think compared to normal class setting it is not like natural (EE8).

Dans la même perspective, EE7 pointe la non prise de parole, les difficultés résultant de la rapidité de la part des enseignants pendant les cours en ligne et souligne la nécessité du cours en présentiel dont son manque provoque la démotivation :

I think the problem with anything that is fully online, I think sometimes the lack of a human element and a personal element is difficult. So, the one thing I struggled the most with Teams specifically is, you know, when the professors will be explaining, they couldn't tell if you understood. Sometimes they speak too quickly, and it is difficult to interrupt or to put your hand up during the online classes. So, I think in that sense I struggled a lot more online and so I had to work harder to catch up with the work, yeah. So, I think also [...] like I said, a few of our professors really did a wonderful job in maintaining that passion and keeping us on the same level. But I think for the other languages specifically literature and language, it is harder to understand the work online, yeah. So, I think they did a very good job at providing us with a lot of resources. But I think, just that lack of the human element made it harder to also motivate yourself to also understand, yeah.

Ce dernier déclare en plus de n'avoir pas bien profité de ses cours de communication où il fallait mener une conversation et opte pour les cours en présentiel : « Like I said I didn't enjoy my communication classes. So being able to converse with someone help a lot if you can have him in person » (EE7). EE2 va dans la même lancée en pointant du doigt le manque d'interaction qui, selon lui, est le nœud de l'appropriation d'une langue. Raison pour laquelle il souligne la préférence pour le cours en présentiel au cours duquel les interactions ont souvent lieu :

With French it was more difficult because I think that with French learning it was much better in person. But yeah, then they [the lecturers] tried to make it good, and they tried to make it useful. But I think it felt shorter a little bit because it is more difficult to figure out a language when you are not [sitting in class]. So, I think it was a lot more difficult with French to go online because with the language it is so much communication and asking questions. So, I think it felt short a bit there because we didn't have interactive action where in first year, you know, we will sit in class, they will speak to us and ask questions and we will respond in French. But online we had classes, but some people's microphones were broken, and it was difficult to ask

questions and communicate as easy. So, they did try but [...] I don't think it was effective as being in person (EE7).

Un autre va presque dans le même sens en soutenant les cours en présentiel, tout en comparant même le cours de français au théâtre où il y a de l'interaction, c'est-à-dire la prise de parole : « But it was very difficult because French is an interactive language and is like drama. I prefer face to face learning than online learning » (EE4).

Pour les cours en ligne, EE5 indexe aussi le manque de prise de parole par les étudiants dans un cours qui se déroule sur Microsoft Teams et Discord. Seuls quelques étudiants ont le privilège de prendre la parole :

But I feel like it varied from one person to person because it is more difficult to focus with online learning. I know that some of our lecturers struggle a bit especially with the French which is verbally orientated. You need to reply verbally in French, and I found like the lecturers often struggle to get some answers out of students. So, a lot of time it will be 40 or 30 of us in the class. But then only the lecturer and 3 or 4 of the students will be talking most of the time. So, the lecturers often started addressing specific people but then sometimes you wait for 20 second without reply because the Internet disconnected or because they walked away and grab a glass of water or something like that.

On peut comprendre à travers ces citations que, bien que les étudiants s'impliquent dans un cours en ligne, ils ont une préférence pour le présentiel. On note qu'ils n'interagissaient pas bien lorsqu'ils se servaient de Microsoft Teams et Discord. Alors que lors de l'appropriation d'une langue étrangère les apprenants devraient interagir entre eux. Cette non prise de parole dans une classe de langue est un véritable handicap pour les étudiants. L'une des compétences langagières est ainsi laissée de côté. On note tout de même dans les propos des étudiants une reconnaissance des efforts fournis par certains enseignants.

Suivre les cours simplement en ligne n'était pas facile voire suffisant pour les apprenants. D'autres difficultés du domaine technique surgissaient comme le déclare cet étudiant : « I think it was difficult to have online class only. I think there were some technical difficulties especially when it came to Microsoft Teams and Discord » (EE2). Les difficultés techniques que cet autre étudiant évoque et qui proviennent de Discord résident surtout dans l'incapacité d'enregistrer les cours et de les regarder après :

None of us particularly like Discord because we found it difficult to follow. We couldn't record the lectures and watch it back. Whereas with the Microsoft Teams you can record the lectures and watch them at a later stage. With Discord you don't have an option. You have to like to pay for it or something.... I am not sure how it works. And also, with Discord we found difficult to follow. They [the lecturers] always share PowerPoint so it will be speaking so we couldn't see like the poem they were analysing, the literature we were doing. So, we were not really big fan of Discord (EE1).

Avant de pointer plus tard le fait que les enseignants et les étudiants ne se voyaient pas à travers Discord ; ce qui rendait l'appropriation de la langue de plus en plus difficile :

But this year our lecturers often didn't show their faces because with Discord you can't show your face at all. So that makes it even more difficult. especially when you are listening to French. I found easier when I can see like the lips moving as well. And it could be easy to see what they are saying that make it a little bit trickier (EE1).

Face à ces différentes limites, EE3 propose un apprentissage hybride pour pallier cela : « I think there should be like a good mix of technology with in person learning and we shouldn't focus too much on one or the other. So, they [the lecturers] should use technology and in person as well ».

En général, nous pouvons noter dans cette partie une centration sur les questions et sur les interactions de type question-réponse, les difficultés de concevoir un cours avec des étudiants à distance, la reconnaissance des efforts de certains enseignants et les problèmes techniques.

6.2.4.3 Microsoft Teams comme outil de réalisation des activités de littérature et de langue

Les étudiants interviewés disent utiliser Microsoft Teams pour leurs cours de littérature et de langue comme cela ressort des propos de ces étudiants : « So, we will « *sic* » have language and literature classes on Microsoft Teams (...) » EE3. C'est ce que déclare aussi EE1 : « So last year we mostly used Microsoft Teams for lectures. So, we will « *sic* » do our language and literature courses that were taught. So basically, it would be like going to a lecture and listening to lectures » et EE4 : « So there [Microsoft Teams] we had like more lectures. So, I took my literature and my language class with my lecturers ».

Plus spécifiquement, les cours de littérature se déroulaient à travers Microsoft Teams et étaient axés sur les nouvelles et les poèmes. C'est ce qu'affirme EE8 : « We did short stories mainly. I try to remember which one we did [...] yeah, we did short stories and I think we did [...], we did poem [...], I think each term we had different short stories ». Un autre étudiant va presque dans le même sens en ajoutant la production écrite, les activités et le quiz :

So, [...] in second year we did short stories. So, [...] and we will discuss them. And we will go over them and we also did poetry this year. And we also read a book this year, [...] I can't remember. Yeah, it was mainly books and we will do essay or activities, or quizzes based on that (EE3).

Certaines de ces activités sont perceptibles dans les propos de EE5 lorsqu'il déclare : « In literature we did different kind of literature. We did books. We did a couple of short stories. We did plays for a while. Other than that, also a couple of poems ». Dans cette perspective, EE4 déclare :

We will « *sic* » get the literature beforehand. We will get like Emile Zola and then we will read it in the class. And then the lecturer will discuss something that we couldn't understand to all of us and we will do some presentations [...]. It was more a discussion between us and the lecturer. And then we will receive like assessment on it. And then we had to type them in Word and email them to the lecturer.

Ce dernier déclare encore qu'ils utilisaient aussi Microsoft Teams pour des activités au cours desquelles ils menaient des discussions avec leurs enseignants et effectuaient des exercices :

We had a whiteboard. So, they [the lecturers] will put on the whiteboard the work for the day and then we discuss it and do some exercises. And then every week we had an assessment. So, we also have to send the assessments (EE4).

Il s'agit en fait des exercices basés sur la grammaire et le lexique comme il le confirmera dans la suite de l'entretien. On voit par ce qui précède que l'appropriation de la littérature est totalement ancrée dans certaines classes de langue et « serait un tremplin pour le développement des compétences écrites et orales » (Horne, 2021 :157).

En plus de la littérature, on note une centration sur la linguistique. Microsoft Teams servait donc à l'appropriation de la langue et plus particulièrement la grammaire : « Well we were just

doing like French grammar. So, that is where we will just do like past tense, future tense, subjunctive » (EE3). Un autre étudiant abonde dans le même sens:

So last year we were learning like more tenses and stuff like that. We started with the conditional and subjunctive as well. We started that in the second semester last year. And also, we had done plural. We basically managed to cover most the basic of language by the end of first year and then in second and third year we move on just consolidating what we've already learnt. Just going over we did more conditional tense yeah (EE1).

En plus de l'appropriation de la grammaire, cet autre étudiant ajoute le lexique « Mainly grammar and vocabulary [...] » (EE2). EE7 abonde dans le même sens : « We will [*sic*] go over a lot of grammar or the vocabulary » (EE7).

Comme on le voit, les étudiants utilisent Microsoft Teams essentiellement pour leurs cours de littérature et de langue.

6.2.4.4 Un support de pratique de la production orale : Discord

Alors que Microsoft Teams permettait aux étudiants d'entrer en contact avec leurs enseignants et d'interagir avec eux pendant leurs cours de littérature et de langue comme nous l'avons vu plus haut, Discord leur servait plutôt à pratiquer l'oral (cette application possède un canal de texte et un canal vocal) comme le soutient EE7 : « Then we had our communication class [on Discord] which was where we will « *sic* » practice our speaking ». Ce cours de communication se déroulait essentiellement sur Discord comme l'atteste EE3 : « And then also on Discord, there we did communication classes on Discord ». C'est dans ce sens qu'un étudiant déclare que pour leurs cours de communication ils ont appris les différentes colonies ou les différents accents français des différentes régions qu'ils présentaient par la suite oralement à travers Discord : « So, in our communication classes we had to also like learn about different French colonies [...] or different French accents in different regions and we will « *sic* » like to present it to the class on Discord [...] » (EE4). On note que les étudiants préparaient leurs présentations orales et venaient les présenter sur Discord comme ce qui ressort des propos de EE5 : « And also when we had to give oral presentation it was on [...] Discord ». On constate que pendant la période de la pandémie de Covid-19, Discord servait à la réalisation des activités pédagogiques et surtout à la production orale.

6.2.4.5 Raison du choix de Microsoft Teams et Discord

Comme mentionné supra, les étudiants interrogés ont déclaré que c'est à cause de la pandémie de Covid-19 que Microsoft Teams et Discord avaient été introduits dans l'appropriation du FLE. En plus de cela, certains ont évoqué d'autres raisons qui les ont poussés à utiliser ces outils comme c'est le cas de cet étudiant qui, en se référant plus spécifiquement à Discord, dit qu'il est plus pratique, utile et a une bonne mise en page : « More handy, useful, better layout » (EE5). Un autre étudiant quant à lui déclare que Microsoft Teams est une plateforme universitaire où ils font leurs modules et que ce sont leurs enseignants qui ont voulu qu'ils utilisent Discord : « So with Microsoft Teams, it is just the university platform where we all use for our modules and then the reason using Discord was because, I don't know, our lecturers just want us to use Discord » (EE1).

6.2.4.6 Les obstacles aux pratiques de Microsoft Teams et Discord pendant la période de la pandémie de Covid-19

À la question 18 de notre questionnaire où il était demandé aux étudiants les obstacles qu'ils rencontraient lors de leur appropriation du FLE, ils avaient évoqué les difficultés d'ordre technique. Ces difficultés techniques ressortent aussi dans leurs discours tenus pendant les entretiens puisque tous les 8 ont déclaré être confrontés à des problèmes techniques pendant la période de la pandémie de Covid-19. Ils évoquent entre autres les difficultés d'accès dues à la lente connexion Internet ou lorsqu'il faut payer certains services avant d'être connecté :

I think sometime slow internet or a lot of the time you need to pay for a certain service and being a student, I can't really afford to do that just for additional learning. At the university we have very fast Internet so that wasn't a problem. But at home our Internet isn't as reliable. So often, I would have had a French class and then sometimes the lecturer voice will cut out for 5 minutes and then sometimes it is from my side, my phone and other time it is the Internet fault (EE5).

Il en est presque de même pour EE3 lorsqu'il déclare : « Either just low connection or like being unable to use it ». EE2 est aussi confronté à ce genre de problème : « Sometime the Wifi is bad » (EE2). De même EE7 soutient :

When I live at home in George when I am in Stellenbosch, we live in one of the farms. So, if the wind is very bad, we will have a very bad connection. Yeah. So, I think the connection was most of the time the problem (EE7).

À part la mauvaise connexion qui empêchait les étudiants dans leur appropriation du FLE, ils sont constamment confrontés aux coupures d'électricité ; ce qui les freine pour avoir accès aux outils numériques. C'est ce qui ressort des propos de EE8 lorsqu'il déclare : « Obviously stuff like Wifi very often issues. And especially with load shedding. That's obviously the main one. When you are online and there is no electricity, there is not much you can do ». Le même sentiment est partagé par EE1 lorsqu'il déclare qu'avec les coupures d'électricité il n'y a plus rien à faire si l'on n'a pas chargé son laptop ou son téléphone :

So, in South Africa we have load shedding. When they just turn off our electricity there is nothing, we can do about it. So, at the beginning of the year, we had a big problem with that. So, it was often coming two hours later. Sometime without notice. So, like in the next 15 minutes it will be like off for 2 hours and if you haven't charged your laptop or if you haven't charged your phone then you can't do nothing for 2 hours.

Il souligne dans un autre angle une autre limite qui est celle de dépendance au numérique : « I think you become over reliant on technology. So definitely over reliance. So that is definitely a problem that I found » (EE1). EE6 soutient que les coupures d'électricité ont lieu en Afrique du Sud depuis plusieurs années : « In South Africa at the moment we are experiencing load shedding and we have been experiencing load shedding over a number of years and I think that is also one of the main problems that we have in learning ». EE6 soutient cette idée : « Oh sorry I forgot to mention that load shedding was a problem for our French classes » (EE6).

Nous notons, au regard de ces témoignages, le difficile accès aux outils numérique résultant principalement de la faible connexion Internet et aux coupures intempestives d'électricité. Ce qui freine les étudiants dans leur appropriation du FLE. Face à ces multiples difficultés, les étudiants vont adopter certaines stratégies pour essayer de les contourner que nous développerons *infra*.

6.2.4.7 Impact des difficultés liées aux pratiques numériques pendant la période de la pandémie de Covid-19

Les difficultés mentionnées plus haut empêchent les étudiants de progresser normalement dans leur appropriation du FLE. Bien qu'ils cherchent les moyens à les contourner comme nous le verrons plus bas, ils indiquent être touchés psychologiquement. Ainsi, EE2 déclare :

If I can't solve the problems, then I can't attend the class or I can't do the work. And I think also it can make you very anxious trying to fix the problem. So, I also think that psychological it also makes it difficult.

Toujours sur le plan cognitif on note une certaine démotivation chez les étudiants. Psychologiquement les étudiants sont impactés négativement. C'est ce qui ressort des propos de EE7 :

I think they impact quite a bit because (...) it is not motivating. You know, you feel frustrated and therefore sometimes it is harder to motivate yourself to work. But I think also (...) when I couldn't attend the classes and sometimes the recording won't be easy to understand I will get behind with the work and on my own I have to catch up. And I think that was very difficult for me, yeah. So that was difficult to learn, yeah.

La participation aux cours en ligne devient difficile lorsque les problèmes mentionnés plus haut surgissent. Ce manque de participation aux cours est aussi mentionné par EE2 :

It would mostly just affect if we had a class or if something was due and then you didn't have electricity or connection to Wifi then it will just affect it in terms of time management, being unable to attend class.

Comme on peut le constater par ces quelques extraits, les coupures intempestives d'électricité ainsi que la faible connexion Internet affectent les étudiants psychologiquement et les freinent considérablement dans le processus de leur appropriation du FLE.

6.2.4.8 Stratégies face aux obstacles rencontrés dans le processus d'appropriation du FLE pendant la période de Covid-19

Confrontés aux coupures intempestives d'électricité et à la faible connexion Wifi, les étudiants disent se préparer à l'avance en chargeant leurs laptops et leurs téléphones et de les utiliser le moment venu pour ne pas rater les cours. Et ceux qui ne le font pas ratent simplement le cours

et auront seulement à écouter l'enregistrement posté par l'enseignant. C'est ce qui ressort des propos de EE3 :

I did just prepare ahead. So, I will charge my laptop and charge my phone. Or I will have to just use my phone hotspot to connect to my laptop a few times. But yeah, luckily, I can do that. But I know a lot of students couldn't. So, they will miss class and then have to just watch the recording afterward.

Cette stratégie visant à prévoir les choses à l'avance est également mentionnée par EE6 parce qu'il dit télécharger à l'avance les vidéos qu'il écoute lorsqu'il est confronté aux difficultés que nous avons mentionnées plus haut : « To be honest I just wait for the Internet to come back. Or even I download videos at times to make sure that I can listen to them offline. And I also make sure that everything is charged ». L'enregistrement des cours par les enseignants et les poster à l'attention des étudiants qui ratent les cours brièvement mentionnés par EE3 est aussi perceptible dans les propos de EE5 :

If it is loadshedding, I just catch up later. So, if I miss a class for instance, I will just let the lecturer know on WhatsApp: sorry that I am missing this class. Have the recording of the lectures as well so that people who had problems could just go back later and then watch to the lecture when they have access to Internet and electricity again.

Et EE1 d'aller dans le même sens en ajoutant qu'ils contactent aussi leurs amis pour en savoir plus sur ce qui se passe :

« So, if you have connection problem then you message your friend then they will tell you what is happening. Or a lot of our lecturers recorded the lectures and then they will save it and send it to us afterward. So, if we did miss it or couldn't make it, then we can go and watch it in the time that we were able to ».

Il y a lieu de signaler que les stratégies des enseignants et des étudiants convergent : les premiers enregistrent les cours tandis que les seconds téléchargent – tous les deux pour une utilisation synchrone.

Les coupures intempestives d'électricité et la faible connexion du Wifi n'empêchent pas les étudiants de se connecter sur Internet et de continuer à approprier le FLE puisqu'ils disent que les autorités de l'université ont mis à leur disposition 10 gigas. C'est-à-dire que l'université leur a payé du crédit pour se connecter à Internet avec leurs smartphones. Pendant les coupures

d'électricité et de faibles connexions Wifi, ils connectent leurs laptops sur leurs téléphones pour continuer à travailler en ligne. À défaut de cela ils partent chez leurs amis pour obtenir de l'aide. C'est ce que nous fait savoir EE8 dans ses déclarations :

So, for Wifi and electricity issues, I know especially during lockdown we got like 10 gigs of data a month from the university. So, I will just use my phone and then you can just hotspot your phone to a laptop [...] yeah. You just go to a friend house. At the end of the day, you just like made plan.

Mais parfois pour permettre à tous les étudiants de faire leur présentation orale en ligne, les cours sont tout simplement reportés. C'est ce que nous fait savoir EE5 : « Sometimes we had to reschedule because most of the students couldn't make a class or presentation or something like that ».

De tout ce qui précède, il se manifeste chez les étudiants une réelle volonté de continuer leur appropriation du FLE en utilisant le numérique. Raison pour laquelle face à toutes les difficultés confrontées, ils n'ont pas baissé les bras.

6.2.5 Les sites Web comme outils pour l'appropriation du FLE

Les propos rapportés dans les entretiens montrent que les étudiants sud-africains recourent aux plateformes électroniques pour leurs pratiques formelles et informelles. Ils mentionnent comme sites utilisés, SUNLearn qui est la plateforme mise en place par les autorités de l'université pour apprendre, Duolingo, Bonjour de France, Hello Talk, Tandem, Podcast, et le site de TV5Monde.

6.2.5.1 SUNLearn comme outil pour l'appropriation formelle du FLE

Lorsque nous avons demandé aux étudiants à la question 12a de notre questionnaire combien de temps ils passaient sur les outils numériques que nous leur avons proposés pour apprendre le FLE, les réponses que nous avons obtenues auprès d'eux montrent qu'ils mettaient plus de temps (0,95h) sur la plateforme universitaire par rapport aux autres outils. Cela est confirmé par les propos que nous avons recueillis auprès d'eux lors des entretiens puisque tous déclarent utiliser la plateforme universitaire pour leur appropriation du FLE. Les pratiques que les

étudiants font de SUNLearn tournent autour de quiz, des activités de compréhension orale et de réception, ainsi que certaines images. À ce propos, EE5 déclare :

On the online platform we used to have quizzes. So, about every week or second week we will have quizzes where they will give us some voice overs or like a recording to listen, [...] and then we will have a comprehension test on that. But in my first year, the French level was still very basic because I didn't have French in the high school. They tried to give us high school, most of high school african French in one year. So, from grade 8 to 12 we did it in our first year and there was another French class that was for the people who already had grade 8 to 12 French. So, that was a bit more advanced. So, in my second year, both of those groups came together with same level of learning which was more advanced. But yeah, mostly quizzes and pictures and stuff to practice with,

Et EE4 d'aller presque dans le même sens : « So, we will have like Podcast, and we will listen to it and complete the phrases. Then you can do quizzes ». En plus des activités de compréhension orale, EE1 souligne que c'est aussi par ce canal qu'ils reçoivent et envoient leurs devoirs à leurs enseignants : « Obviously it is the online platform where they give you all the works and that is how we got our homework, how we got certain activities, but also where we hand in our homework ». Dans la même perspective, EE8 déclare :

[...] If we have like questions or videos that we had to download, we do that through the [...] website page called SUNLearn which was the university learning page. So, we use the SUNLearn platform for tests, online tests, handing in assignments, posting announcements and then also they [the teachers] post videos that we have to watch in our own time or just assignments that we have to do.

On note aussi que c'est à travers la plateforme universitaire que les étudiants envoient leurs productions orales à leurs enseignants comme le déclare EE1 :

So, with the platform we would be given audio to like to [*sic*] write it out. So, dictation and also recording our answers in French. So, we will be given questions instead of writing the answer, we will speak the answer and then we had to save the answer and our lecturers will listen to it. It would be like basically put something in the passé composé.

On comprend que la plateforme universitaire permet aux étudiants de pratiquer la production orale. Ils enregistrent leurs productions et les postent sur la plateforme universitaire que les enseignants vont à leur tour écouter. Dans l'ensemble des déclarations qui précèdent, nous pouvons dire que la plateforme universitaire sert également aux étudiants pour la gestion de leurs devoirs.

Par ailleurs, ce site web sert aussi aux étudiants pour leurs activités d'appropriation de la grammaire : « I think it was mainly grammar. We had activities and exercises that we could do on the university platform » (EE2).

6.2.5.2 Duolingo, Bonjour de France, Hello Talk, Tandem, Reddit, Podcast et TV5Monde pour les pratiques d'appropriation potentielle en situation informelle

Alors que SUNLearn (la plateforme universitaire) est utilisée pour les pratiques formelles, les étudiants utilisent Duolingo, Bonjour de France, Hello Talk et Tandem pour leurs pratiques informelles. C'est ainsi que EE5 déclare utiliser Duolingo, Hello Talk et Tandem pour communiquer avec les locuteurs natifs du français pendant la période d'état d'urgence sanitaire :

So, things that have a community even Duolingo has like a community where you can then ask questions and get helpful feedback from native speakers which is useful and then also during that time [lockdown] especially because I was at home mostly very bored sometime, I started using those Apps called Hello Talk and Tandem which are online platforms where you can find pen pal and talk to them in your own language and they will talk to you in their language or vice versa. You can just text or use face to face calls or only voice calls. So, that was useful, and those apps also had both translators, and you can also correct another person text sent to you and it will give you like [...] where you made a mistake and bring you where they correct you and that was also very helpful.

On peut noter par ce qui précède que Hello Talk et Tandem permettent aux étudiants de communiquer oralement ou par écrit avec les autres membres inscrits sur les plateformes. Ces deux outils les aident également pour la traduction des mots qu'ils ne maîtrisent pas.

Les étudiants déclarent également utiliser le site Bonjour de France pour s'entraîner en grammaire. C'est le cas de EE6 qui déclare : « I will use that [Bonjour de France] mostly to

practice my grammar before a test ». Il en est de même pour Duolingo : « Duolingo is mainly grammar. I did grammar quite a lot » (EE8).

Ils indiquent utiliser également Duolingo pour garder leur mémoire « fraîche ». Nous comprenons par là qu'ils ne voudraient pas oublier leurs acquis en français. C'est ce qui ressort des propos de EE1 :

So, in the holiday before I started the third year French, just to keep up, I will practice the story on Duolingo [...]. It will be like check point on each stage just to keep my brain fresh over for the long holiday.

C'est aussi le cas de EE8 qui a d'abord déclaré plus haut utiliser ce site pour apprendre la grammaire : « I had Duolingo just to refresh up ».

D'autres pratiques tournent autour de Podcast où les étudiants déclarent l'utiliser pour pratiquer l'écoute :

So, I try French podcasts. So, they have like French learning podcasts where they speak a mixture of English and French. So, they tell a story in English and French. So, they tell a story in French and then maybe give a summary in English all those kinds of things (EE1).

Les étudiants semblent travailler leurs compétences d'écoute à travers deux langues : l'anglais et le français. En écoutant d'abord la version anglaise et puis la version française, cela leur permet sans doute de bien comprendre la langue cible.

6.2.5.3 Raison d'utilisation des sites Web

Alors que c'est la présence du Wifi qui poussent les étudiants à choisir le domicile et l'université comme les lieux de prédilection pour leurs pratiques numériques, d'autres raisons cependant les amènent à utiliser les sites web pour leur appropriation du FLE. EE8 par exemple pense que la plateforme universitaire leur avait tout simplement été imposée : « The university imposed ». Il en est de même pour EE7 qui déclare que bien qu'étant utile pour leur appropriation du FLE, elle leur avait été imposée. Donc son utilisation par les étudiants est obligatoire : « I think it was a bit of both [helpful and compulsory] ». À part le fait que la plateforme universitaire leur avait été imposée, les étudiants évoquent aussi le fait qu'ils l'utilisaient parce que c'était là où ils faisaient leurs exercices :

[...] So, when we will have like tutorials which was specially in first year that we were doing tutorial we go to computer lab and then they had exercises they put on the university platform that we do. That was the only time that we will use technology for French (EE1).

6.2.5.4 Avantages d'utilisation des sites Web

Interrogés à la question 15 de notre questionnaire sur les avantages de l'utilisation du numérique pour l'appropriation du FLE, 166 étudiants sur 169 (soit 98,2 %) ont mentionné des bénéfices qu'ils tirent en utilisant le numérique pour leur appropriation du le FLE. Ce fort pourcentage va en droite ligne avec les résultats de nos entretiens, puisqu'ils sont 8 sur 8 pendant les entretiens à énumérer les bénéfices liés à l'utilisation des sites web pour l'appropriation du FLE. Dans les propos tenus par les étudiants, on note l'immersion dans la langue française à travers les sites d'appropriation : « I think it truly immerse in the French language and almost gave me France at home or any other French speaking country for that matter » (EE6). Les étudiants trouvent les sites Web accessibles et aussi un endroit où l'on trouve beaucoup d'informations :

I think it is a lot more accessible. So, you can get a lot of information faster. And also, there is information for everyone to understand. So, I think it is being very useful because if you don't understand the way your lecturer explains something then you can go on Duolingo or YouTube or something and just try and understand it from there. So, I think it makes a lot more refined and easier just to understand basic things. And also, there is a lot more access to articles and like reading materials and comprehension materials on the Internet (EE3).

Et EE2 de soutenir : « I think there is more information. So, it is more easily available ». Ces deux propos qui précèdent vont en droite ligne avec ce que nous avons évoqué plus haut concernant Duolingo où les étudiants dans le cadre informel déclaraient l'utiliser pendant les vacances pour se remettre à niveau pour la reprise des cours et aussi pour pratiquer la grammaire avant un test. On peut dire que les sites Web présentent des avantages par rapport au cours formel parce qu'ils sont plus accessibles, avec plus de ressources et sont faciles à comprendre.

Par ailleurs, ces sites Web se présentent comme des lieux de rencontre entre plusieurs personnes vivant à des endroits différents. C'est ainsi que EE4 déclare : « You get to be in contact with a lot of people at the same time, but you are in different places ». Presque dans la même lignée EE6 pense que ces sites Web peuvent permettre aux étudiants d'entrer en contact avec les locuteurs natifs du français pour pratiquer la langue : « I think you can even connect with French people or people who speak French whether they are from Africa or Europe it doesn't matter to help you practice your language ». C'est ce qui ressort aussi des propos de EE5 : « Also just speaking to the people, to French people online really help me with certain phrases and slang ».

Les étudiants soulignent le fait que les sites Web leur permettent de travailler à leur propre rythme : « I think, with Internet you can go with your own pace. So, I think that is very effective [...]. Yeah, to be able to just slow down and work at the pace you needed to go » (EE7). Ceci constitue un grand avantage pour leur appropriation du FLE parce qu'ils ne sont pas sous pression. Ils peuvent prendre leur temps et rechercher les informations dont ils ont besoin.

Un autre avantage que les étudiants tirent de l'utilisation de ces sites réside dans leur rapidité : « It is much quicker. I look up phrases and stuff like that » (EE1).

En faisant allusion plus particulièrement à SUNLearn, les étudiants pensent que c'est un bon site puisqu'il les aide à s'entraîner à l'expression orale puisque le français est rarement parlé dans les rues en Afrique du Sud : « It was good just for practicing to speak it and also to hear French more because obviously in South Africa you don't hear French just walking around. It was good for pronunciation all that kind of thing » (EE1).

En somme, les étudiants interviewés croient fortement que les sites Web les aident pour leur appropriation du FLE. On note certes une variation de représentations. Mais il ressort de leurs propos des représentations favorables quant aux avantages des plateformes électroniques pour approprier le FLE.

6.2.6 Les dictionnaires plurilingues et traducteurs automatiques : représentations et pratiques

Les discours tenus par les étudiants permettent de dire qu'ils utilisent des dictionnaires plurilingues comme Linguee et les outils de traducteurs automatiques en l'occurrence Reverso et Google Traduction pour soutenir leur appropriation du FLE.

6.2.6.1 Dictionnaires plurilingues et traducteurs automatiques : pratiques des étudiants

À la question 14a de notre questionnaire, nous avons proposé aux étudiants les sept activités langagières que liste le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues et leur avons demandé combien de temps ils passaient sur le numérique au quotidien à mobiliser ces activités. Des réponses obtenues auprès d'eux, nous avons remarqué que la traduction venait en tête avec un total de 1,3h par jour. Lors des entretiens, les étudiants déclarent que les dictionnaires plurilingues et traducteurs automatiques leur servent dans trois aspects : il s'agit

- de la compréhension, cela est illustré par les propos de EE3 : « Reverso is what I use the most [...] but just if I don't understand the word or concept then I will check on Reverso. I will check grammar as well » ;
- de la vérification du sens d'un mot, EE8 déclare : « But mainly I use Linguee to like to check a word and then use Google translate just to cross-reference and check that it means the same thing (...), yeah. I use Google translate a little bit » ;
- de la production écrite, EE1 spécifie : « So I use Reverso to check my grammar, write what I want to say in my essay and check the translation to see if I was on the right path. It is more like checking my grammar ».

On comprend donc par ces multiples déclarations que les dictionnaires plurilingues et traducteurs automatiques jouent plusieurs fonctions : outre l'aide à la compréhension et la vérification qu'ils apportent, ces outils servent aussi sur le plan de la production écrite. On note dans les propos des étudiants des stratégies qu'ils adoptent pour vérifier le sens des mots bien que les traducteurs automatiques possèdent des inconvénients comme nous avons relevé plus haut au niveau du questionnaire dans les propos des étudiants.

6.2.6.2 Dictionnaires plurilingues et traducteurs automatiques : représentations des étudiants

Lorsque nous avons proposé aux étudiants à la question 14c de notre questionnaire les compétences langagières (écouter, parler, écrire, lire, traduire, converser, interpréter) et leur avons demandé quelle utilité du numérique pour travailler ces compétences, nous avons constaté que la traduction venait en tête avec une forte représentation de l'utilité des outils correspondants. À cet égard, sur 147 étudiants qui ont répondu à cet item, 142 (soit 96,6 %) ont déclaré que la traduction est utile pour leur appropriation du FLE. Ce fort taux de

pourcentage est globalement en adéquation avec leurs discours lors des entretiens puisque 6 sur 8 étudiants ont déclaré utile l'utilisation du numérique pour traduire pendant l'appropriation du FLE. Cela est corroboré par ces quelques extraits : « I think it was useful, yeah. I think it was definitely useful » (EE 7), « I think it helps. But I think it also helps that you can also translate quickly because you can take the information fast and learn quickly » (EE3), « Yes, it is [useful] » (EE4) ou : « Yeah it [Reverso] help a lot » (EE3). En faisant référence au concordancier Linguee, EE5 déclare : « I will use Linguee or Lingue. I am not exactly sure how they pronounce it. It is the online dictionary that was very helpful because it gives you some content context with the translations ». Enfin, EE8 va renchérir ces points de vue en disant que le site de traduction est super : « Obviously, the translation website is great as well for essays ».

Bien qu'on note chez les étudiants des représentations positives quant à l'utilisation des outils d'aide à la traduction, on remarque cependant que 54 d'entre eux sur 164 (soit 88,6 %) qui ont répondu à la question 16 de notre questionnaire qui portait sur les inconvénients de l'utilisation du numérique pour apprendre le FLE, ont présenté le côté négatif des outils d'aide à la traduction dans le cadre de l'appropriation du FLE. Nous avons également noté lors des entretiens que bien qu'ils aient mentionné en grande majorité que les outils d'aide à la traduction sont utiles pour leur apprentissage, ils ont tout de même relevé quelques aspects négatifs de ces derniers. C'est le cas de EE3 qui déclare qu'en traduisant avec Google Traduction on obtient « des mauvaises phrases » : « So, it is not [i.e. Reverso] like Google translate where it would give me the wrong sentence ». La mauvaise traduction que donne Google traduction est également confirmée par EE8 : « I used Google translate sometimes just to check a word, never like a whole paragraph because I know they gave it very wrong ». Et EE7 de mentionner pour sa part la prononciation : « Also when it came for example to pronounciation, some people will sometimes use Google translation, typing the word that they couldn't say correctly. Obviously not too much reliable sources because they don't always pronounce it correctly ». C'est à cause de la traduction erronée que les enseignants demandent aux étudiants de ne pas trop faire usage des outils de traduction en ligne comme le fait remarquer EE4 : « I use it [translation tool] a lot but they [the lecturers] said we shouldn't use it too much ». Et EE5 d'aller presque dans le même sens en déclarant que leur enseignant leur a conseillé d'éviter l'utilisation de Google Traduction : « Well our lecturer generally told us to avoid Google translate ».

On note en général que Google Traduction est moins valorisé que les dictionnaires en ligne. L'analyse de leurs pratiques et de leurs représentations de l'utilité nous permettent de dire que les dictionnaires plurilingues et les traducteurs automatiques présentent en même temps des avantages et des inconvénients.

6.2.7 Le forum pour les pratiques informelles de lecture

À la question 8 de notre questionnaire, nous cherchions à savoir combien de temps les étudiants passaient sur le numérique pour leurs pratiques de FLE. Dans les réponses obtenues auprès d'eux, nous avons remarqué que de tous les outils numériques que nous leur avons proposés, ils avaient moins de préférence pour le forum parce qu'il venait à l'avant-dernière position. Plus concrètement, ils ont déclaré passer 0,3h sur le forum. Ce faible temps passé sur cet outil s'observe aussi dans les entretiens où seulement la moitié des étudiants (certains d'une façon très rare) ont déclaré utiliser des forums. Ainsi, EE5 soutient :

Yes, not really. Some forums like the one on Duolingo website I use but only when I get redirected by Google when I have a question about French or question about other things it will redirect me to a forum website. I don't really use a specific one. I just use one that can give me the answer when I see it from Google.

On voit qu'il n'y a pas de pratique interactive du forum, mais que cela est seulement considéré comme une source d'information indiquée par un moteur de recherche. Donc le forum lui sert essentiellement pour la lecture comme il le soutient plus tard : « I just read the post that someone else made. I don't actively participate » (EE5). Il n'est pas superflu de signaler que cette rareté des pratiques du forum avait déjà été mentionnée par Mangenot (2002) dans ses travaux. Alors que le forum est moins exploité par nos répondant, Henri et al. (2007) présentent de nombreux points positifs de cet outil en l'occurrence la classification d'idées, le partage des points de vue, le feedback, le développement d'un langage commun et la recherche des solutions communes. Foucher (2010) ajoute d'autres points positifs comme la centration de l'attention des apprenants sur le contenu, un climat libérateur qui permet les jeux de langage et autres messages humoristiques.

6.2.8 Le blog pour les pratiques informelles se limitant essentiellement à la lecture

Nous avons cherché à savoir dans la question 8 de notre questionnaire combien de temps les étudiants passaient sur les outils numériques que nous leur avons proposés. De tous ces outils, nous avons remarqué qu'ils passent moins de temps sur le blog. Plus concrètement, ils déclarent y passer 0,2h. Ces résultats sont confirmés par les entretiens que nous avons réalisés auprès d'eux, puisqu'ils sont seulement 3 sur 8 à déclarer utiliser le blog. Certains étudiants dans leurs propos déclarent utiliser le blog seulement d'une manière occasionnelle : « Occasionally I'll read a blog for a cooking recipe but that's about it » (EE1). On note ici que la participation n'est pas active et l'activité langagière mobilisée est la réception de l'écrit. Les pratiques que les étudiants font du blog tournent autour de la recherche des informations. C'est-à-dire de ce que les autres ont déjà posté. C'est ce qui ressort des déclarations de EE3 : « And then blog sometimes for just studying other things to get more information on things. It just depends on where most of the information came from ». On constate donc que les étudiants utilisent le blog pour s'informer. On note aussi l'importance de la fiabilité des sources. EE3 ajoute plus tard : « Oh no, I just look at others to see what is going on there. The information that comes from there, yeah ». Contrairement à Aydin (2014) qui déclare que les compétences telles que parler, écrire et lire se développent à l'aide du blog, nous constatons que les pratiques du blog de nos répondants se limitent seulement à la lecture.

À part ces faibles pratiques des outils numériques *one to many* en lien avec l'appropriation du FLE, on constate par ailleurs que les jeux en réseau sont des outils rarement utilisés par les étudiants pour leurs pratiques personnelles

6.2.9 Les jeux en réseau : une pratique très rare chez les étudiants

À la question 9a de notre questionnaire, nous avons proposé aux étudiants une liste d'activité et leur avons demandé combien de temps ils passaient sur le numérique pour les réaliser. De toutes ces activités et des réponses obtenues auprès d'eux, nous notons qu'ils passent peu de temps à jouer aux jeux en ligne. En effet, ils déclarent passer 0,4h seulement au quotidien à jouer en ligne. Ce qui est en corrélation avec les résultats obtenus pendant les entretiens. D'après ces résultats, un seul étudiant sur 8 déclare jouer aux jeux en réseau. Ce faisant, EE5 dit que ce n'est que récemment qu'il a arrêté de jouer aux jeux et qu'au moment où il jouait, il les téléchargeait sur l'application appelée Steam :

I recently stopped because I don't have that much time anymore but I used to play League of Legends [...]. I think this application called Steam as well which also has

like social media aspect to it. It is a platform where you can download many games, that probably the one that I was using when I was still playing the games.

On remarque dans cette citation que le temps apparaît comme un facteur influençant les pratiques du numérique.

Les jeux en ligne permettent aussi d'être en contact avec la langue française et pourraient donc favoriser l'acquisition de certaines notions. C'est d'ailleurs pour cela que EE5 poursuit lorsque nous avons cherché à savoir quel type de jeu il jouait :

It was mostly mobile games which is a classic online California and it was interesting because the only server available closest to Africa is being in Europe specifically Western Europe. So, countries like France and the UK are situated there. So often, it also gives French speakers on that game, and you can see what they are typing in French. So sometimes they swear a bit and I learn a couple of words there, [...] yeah it was interesting.

On note par ce qui précède qu'il y a presque absence des pratiques de jeux chez les étudiants. Cette rareté des pratiques de jeu en ligne, Guichon (2012a) l'avait déjà relevée dans son étude bien que cela date depuis longtemps.

6.2.10 Des outils numériques pour la recherche d'information en lien avec ce qui est proposé à l'université et ce qui est fait en dehors de l'université

À la question 13a de notre questionnaire, les étudiants déclarent passer beaucoup de temps (1.2h) sur Internet à effectuer les recherches en français. Ces résultats obtenus par le biais du questionnaire sont confirmés par les discours des étudiants lors des entretiens puisque tous les 8 interviewés déclarent utiliser le numérique dans le cadre de la recherche des informations. Internet est également utilisé pour la recherche sur les règles de grammaire et les exercices. C'est ce que déclare EE7 :

I will say verbs [...]. Just to remembering like *je, tu, il, elle*, memorising the different sections. That was for me the most difficult. Then also just learning the language, I mean the grammar part of it. So, yeah, I will do a lot of things like researching little exercises for me to practice, the different grammar that we had been taught, yeah. But

I mostly need help with my verbs, yeah. So, conjugating the verbs, I think help me the most ».

À travers ces propos, on note que ce qui est appris en classe est approfondi en autonomie hors-classe avec le numérique.

Par ailleurs, le numérique ne se présente pas aux yeux de certains étudiants comme étant surtout un outil de recherche des exercices et des structures grammaticales, mais plutôt de recherche des textes littéraires. C'est le cas de cet étudiant qui déclare :

Not so many exercises because we got a lot of that from class anyway, especially grammar. We got a lot of exercises to do. I would say like translation quite a lot and literature like we did [...]. Sometimes you don't understand the story. So, especially with lockdown because we didn't have the classroom setting. You look like reviews on the book, to see, you know, yeah, just like summary or other people opinion just to get like a broader picture of understanding of the book. So, I would say that was the main thing EE8.

Nous pouvons noter dans cette déclaration un lien entre la classe et le hors-classe. L'activité est donnée en classe par l'enseignant (littérature à lire) et les étudiants recherchent de l'aide en autonomie sur Internet pour comprendre le livre, savoir ce que d'autres ont pensé.

6.2.11 Des outils numériques pour la recherche d'information dans un cadre informel

Dans les propos tenus par les répondants on note qu'Internet est utilisé dans un cadre informel pour la recherche de quiz et pour des recherches en lien avec la grammaire et, tout spécifiquement la conjugaison :

Sometimes I will actually get some quizzes [...]. Then also googling for [...] more grammar related. I will look for masculine or feminine for this specific word or conjugation again, yes, because the different tenses really started getting more difficult especially when you start doing *l'indicatif, subjonctif* things like that (EE5).

Les recherches que EE4 fait du numérique sont axées plutôt sur la musique et les chanteurs français : « Mostly French music [...]. But also, I follow French singers, that also help my French as well ».

Comme on le voit, les pratiques numériques des étudiants tournent autour de la recherche linguistique, lexicale et musicale.

6.2.12 Des pratiques convergentes entre appropriation du FLE et les autres disciplines

De même que nos interviewés qui indiquent plus haut tous utiliser le numérique pour rechercher les informations, plus de la moitié d'étudiants à la question 10 de notre questionnaire où il était question de dire comment ils utilisaient le numérique pour se former dans les autres domaines que le français déclarent aussi utiliser le numérique dans le cadre de leur recherche. Notons que les pratiques des étudiants sont de deux catégories. Il y a la recherche des journaux à travers Google : « Googling information, online news papers, researching » (EQ1). La recherche des informations académiques par le canal de Google scholar, Turnitin et le site Web de l'université : « I use websites such as Turnitin, Google scholar, the university website to help me in assignment and research » (EQ7), « In researching, getting information and for all the university courses » (EQ2), « Researching academic topics for coursework/test etc... I do this mainly with Internet » (EQ64),

I use it for research in theatre studies, as part of my drama degree. I read up about the texts, scripts, and scenes we are discussing + working through- I watch crash courses as a study tool when studying. I download apps such as podcasts to listen to that are related to the scripts we are discussing (QE65).

Ces quelques exemples montrent que, de même que les étudiants utilisent le numérique pour mener les recherches dans d'autres domaines, ils le font également pour leur apprentissage du FLE et que leurs pratiques diffèrent.

6.2.13 La formation à l'utilisation du numérique

Nous abordons dans cette partie les lieux du déroulement des formations à l'utilisation des outils numériques, l'utilité des formations, ainsi que les capacités dont possèdent les étudiants pour utiliser ces outils.

6.2.13.1 Une formation à l'utilisation des outils numériques à l'école et à l'université

Lorsque nous avons demandé aux étudiants à la question 5 de notre questionnaire s'ils avaient déjà suivi une formation au numérique, plus de la moitié d'entre eux répond par oui. Plus précisément, 113 sur 167 (soit 67,7 %) ont déclaré avoir déjà suivi une formation au numérique. Et pendant les interviews, tous les étudiants ont déclaré avoir suivi une formation soit à l'école, soit à l'université ou dans leur environnement familial. Ainsi, à la question « Comment avez-vous appris à utiliser le numérique pour effectuer des recherches ? », la grande majorité répond avoir appris à l'école avant de bénéficier plus tard d'un apprentissage à l'université. C'est le cas de EE6 qui, en détaillant les procédures d'apprentissage déclare :

So, I was lucky the school that I went to, we started like learning how to use computer. We had like a lesson a week in grade 1. Yeah, I was very fortunate [...]. We will have one lesson a week, practice typing, then we will have little games with the computer. We practiced typing, we learnt how to use Word, Excel all those kinds of things. That went up until grade 8. So up to my first-year high school. And then in first year university, we also had to take a module for information skills. That was just taught us how to use Word, Excel, PowerPoint, Outlook [...]. So, we had to take a course that we had to pass. Everyone had to take that in first year.

C'est cette même idée d'utilisation de l'ordinateur à l'école avant l'université qui est reprise par EE2 : « We started at school. So, before university we were using quite a lot ». Ce qui signifierait que les étudiants ont un parcours long à la formation à l'utilisation du numérique puisque EE2 poursuit : « From primary school we learnt and all the way to high school we were learning. And then when we came to the university they do teach [us] more how to use it ». Certains étudiants ont pu bénéficier de la formation à l'utilisation d'ordinateur quand ils étaient très jeunes au lycée : « High school mainly. We had a subject on it, mainly for finding, knowing when a source is credible and knowing how to reference it. So, high school, yeah » (EE8). Le fait de grandir dans un environnement numérique a beaucoup contribué à l'utilisation de ce dernier :

I have the privilege of growing up in the environment where technology was always around me. So, I think I just grow up with. I didn't really need to learn it. But I mean in primary school, we had to have computer classes where they taught us how to type on the computer, how to use the Internet as well. So, during primary school and high school IT classes, they will help us to use technology and everything (EE5).

On pourrait donc avoir tendance à considérer ces étudiants comme étant des *digital natives* (Prensky 2001) bien que cette notion ait été fortement critiquée - par exemple par Brotcorne et al. (2009). D'autres étudiants de leur côté n'ont pas eu la chance de commencer à se former à l'utilisation de l'ordinateur à l'école. C'est plutôt à l'université qu'ils ont pu bénéficier pour la première fois de cette formation. C'est le cas de EE4 lorsqu'il déclare : « At the university. In my first year we had computer class, and they teach us how to use different search engines that kind of things » ou « Mostly university not really at school » (EE3):

Si dans la formation à l'utilisation du numérique le rôle joué par l'école et l'université a été majeur, celui des membres de famille est tout aussi primordial dans la formation à l'utilisation d'Internet chez certains étudiants comme les propos de EE5 l'attestent :

I actually got two elder sisters one is 5 years older and another one is 7 years older than me. And it was from the one who is 5 years older than me that I really learnt to use the computer. So, as a young kid, I knew how to start off the Internet at about aged 5. Then we still had the old model which made a lot of noise when it started up. And so, that is when I also started to download games. I didn't really know how to use the Internet that much. So, I still liked to ask questions to my sister. But I started to learn how to type and use applications like Microsoft 8 and apps like Facebook and also YouTube. And that's when I started to know that I could google anything. When my parent for instance were talking about something and one will say it is like that, I would know already how to quickly google and stored out the answer. So, I will say by primary school, I already knew very well.

Nous notons au regard des discours ci-dessus une disparité des formes de formation chez nos répondants. Ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'à l'école dès le bas âge, la formation à l'utilisation du numérique semblait ne pas être généralisée, et aussi parce que certains avaient des instruments numériques.

6.2.13.2 Représentation de l'utilité de la formation au numérique

Bien qu'ayant été formés de manières différentes et dans des contextes différents à l'utilisation du numérique, nos répondants semblent tous unanimes à reconnaître le bien-fondé de cette formation. EE2 en déclarant que cette formation a été très utile explique que sans elle, il allait rencontrer beaucoup de difficultés surtout pendant la période de Covid-19 :

Oh, very useful (...). I think without understanding it, if I didn't have as more knowledge of technology before I came in, I think it would have been more difficult. You can fall behind very quickly if you aren't understanding what to do or how to do it. So, I think it is very useful especially now [the period of lockdown] because you have to have classes online and find information online and understand how the whole platform works.

EE8 de son côté pense que cette formation a été très utile parce qu'elle permet la recherche des informations nécessaires aux travaux académiques bien qu'on trouve certaines sources erronées sur Internet :

Yeah, definitely [useful]. I think it was useful just because, I think like Wikipedia especially like a lot of it, it is just stuff people make up, yeah. A lot of websites are untrustworthy. People will just write what they think, and it is not really like credible source, so like a valuable opinion. So, I think it helps in terms of finding what you can use for scholarly work, academic writing, what you know it will be good source ».

Nous pouvons à cet effet parler de la compétence informationnelle et de la littératie numérique de la part des étudiants. Ces deux compétences permettent en fait aux étudiants de naviguer efficacement dans un monde riche en information sur Internet, de développer leur pensée critique et de réussir sur le plan académique.

Si EE4 trouve cette formation très utile, c'est parce qu'avant, il n'avait aucune connaissance à l'utilisation du numérique : « it was very useful because I didn't know how to do it previously and I use a lot till today ». Déjà à l'école, d'autres étudiants ont reçu une formation de qualité. C'est le cas de EE6 lorsqu'il déclare :

Yeah. So, the one in the university wasn't as useful because I had it in school. But the one in school was definitely useful just because we had a lot of training on how to use these things (...). So, it gave me a good foundation for using technology ».

De son côté, EE7 bien qu'ayant reçu la formation avant l'entrée à l'université, avait toujours un manque. Ils ne se sentait pas donc suffisamment bien formé :

Yes, I think it was very useful. I think I had the basic that I needed when I came to the university. But I think university really push the boundaries when it came to for example research and understanding how to use the Internet and technology in general.

So, I think high school was very helpful. But I think I still felt a little bit unequipped when I came to the university because it is very different. But I think overall, it was definitely very helpful, yeah.

On voit par ce qui précède que les étudiants en général mettent en exergue ce que la formation au numérique leur apporte principalement en termes de compétences acquises et de savoir-faire.

6.2.13.3 Les étudiants se déclarant compétents à l'utilisation du numérique

À la question « Pensez-vous avoir été bien formé à l'utilisation du numérique pour mener vos recherches ? », presque la quasi-totalité (7 sur 8) des étudiants donne une réponse affirmative bien que certains trouvent qu'il y a toujours des choses à apprendre. C'est le cas de cet étudiant lorsqu'il déclare :

I think so. There is always more to learn and especially with programming and stuff. I wouldn't say that I am good enough to be a programmer, but I do understand the basics and for everyday I use apps like Excel and Microsoft often in general, I can use very well. But there are also some other applications for instance music developing software that I tried with in high school and I can use the one application for instance. But for another one, I don't know all shortcuts for which button means. So that is more difficult for me then. But I think like just simple stuff like knowing how to Google a tutorial or YouTube tutorial video is good enough (EE1).

Il en va de même pour EE6 lorsqu'il souligne : « I think I had a pretty good understanding. I mean you could always learn more. I will learn something new every day. But I do think I (...) am able to navigate the technology and Internet quite well ». Si EE6 pense qu'il a été bien formé, il estime tout de même avoir certaines limites par rapport à son frère : « I will say yes. But I mean my brother who studies IT knows more about the working of computers, but I will say in term of operating one I am fine » alors que EE2 déclare avoir été suffisamment assez formé depuis le lycée par rapport à ses camarades de classe qui n'ont pas bénéficié de la formation dans cet environnement :

I think me personally I have because I learnt Internet at school. But I know that there is a lot of other students who didn't have access to technology until they came to

university. So, I think for a lot of students, they don't have enough of training. I think for a lot of students they don't. Like they had to learn very quickly. But for me personally it was fine.

6.2.14 Des pratiques des outils numériques tendant à se dérouler beaucoup plus à la maison et à l'université

Lorsque nous avons demandé aux étudiants à la question 13b de notre questionnaire où ils utilisaient le numérique, les réponses obtenues montraient qu'ils le faisaient dans plusieurs lieux et plus particulièrement à la maison et à l'université. Concrètement, les étudiants avaient déclaré utilisé le numérique pendant 3,4h à la maison et à l'université pendant 2,8h. Ces contextes dominants (maison et université) sont confirmés lors des entretiens que nous avons menés auprès des étudiants. Dans leurs déclarations, ils disent utiliser les outils numériques dans plusieurs lieux et plus particulièrement à la maison et à l'université.

Pour ce qui est des pratiques personnelles plus précisément, EE1 mentionne la bibliothèque de l'université, le domicile, la résidence universitaire comme des lieux de prédilection pour ses pratiques personnelles : « When I am in my university room here [...] or yeah, at home or in my room, at the university library » ou tout simplement à la résidence universitaire pour EE4 : « In my residence ». Tout comme EE1, EE8 mentionne l'université et le domicile : « mainly at the university and home on holiday » (EE8). EE5 ajoute à l'université et domicile, le café et le restaurant :

So, mostly I stay in my residence room in Stellenbosch. So, most of the activities are here. Unless I specially need to focus, then I won't go to the library or a study centre and then I won't really use the application for entertainment unless I want to take a quick break before I need to focus again. And if it is on my phone, it can be at the coffee shop or just waiting for food or waiting for someone else outside just for some quick minutes just to pass the time if I have to organize with them.

Cette pluralité de lieux s'observe aussi dans les propos de EE3 qui mentionne d'abord le domicile : « Usually at home. At home yeah » et de dire par la suite que ses pratiques se déroulent aussi dans la voiture et à l'université : « Oh in the car as well. In the car or we are on campus. Then at the university » (EE3). On note aussi dans les déclarations de EE6 qu'il utilise

le numérique partout où il se trouve : « Anywhere » et d'ajouter plus tard : « I use all the time. So, whenever I go out [...] I am on my phone ».

Comme pour les pratiques personnelles, les pratiques d'appropriation du FLE des étudiants se déroulent, elles aussi, dans plusieurs lieux. Ainsi EE2 déclare que ses pratiques ont lieu à l'université ou à la maison : « At the university or at home ». Avant de souligner plus tard qu'à cause de la pandémie de Covid-19, elles se déroulent plus à la maison : « Well I live [...] at the university [residence] ; so maybe with lockdown I would say home more than the university » (EE2). EE1 mentionne l'université, le laboratoire de l'université : « So at the university [...] yeah at the university computer lab » et de préciser qu'elles ont aussi lieu dans sa chambre à la résidence universitaire : « Then I will use my laptop in my room at rest » (EE1). C'est aussi le cas de EE7 qui déclare : « So it is often between the university and my home ».

Comme on le voit, que ce soient les pratiques personnelles ou de FLE des étudiants, elles se déroulent en grande partie à la maison et à l'université.

6.2.15 Raison du choix du domicile et l'université

Lorsque nous avons cherché à savoir auprès des étudiants pourquoi leurs pratiques numériques se déroulaient beaucoup plus à leurs domiciles et à l'université, ils évoquent le fait que ce sont les lieux où la connexion au Wifi est gratuite. C'est ce qui ressort des propos de EE8 lorsqu'il déclare : « Yeah, the Wifi is free also there most of the time. So, obviously it also contributes to that ». En parlant de l'université, EE4 va dire que c'est parce qu'il y a le Wifi, ce qui facilite l'accès au numérique : « Because there is Wifi. So, it is easy to access ». La présence du Wifi à la maison et à l'université se font également ressentir dans les déclarations de EE7 :

In my first and my second-year university, I actually used the university most of the time because I did not have uncapped Internet. But now in my third year, I am lucky I do have uncapped Internet. So, it is easy to work from home, yeah.

Il ajoute plus tard que lorsqu'il y a coupure d'électricité, il travaille à l'université : « With load shedding I need university » (EE7). C'est sans doute à l'université qu'il a accès au Wifi lorsqu'il y a coupure d'électricité.

On note clairement que c'est la gratuité du Wifi qui pousse les étudiants à choisir le domicile et l'université comme leurs lieux d'appropriation du français. Lorsque les étudiants parlent de

gratuité du Wifi à la maison c'est peut-être parce que l'abonnement est à la charge de leurs parents et non à eux.

Conclusion

En général, les résultats obtenus auprès des étudiants décrivent dans un premier temps les pratiques informelles et formelles de FLE des étudiants avec le support des sites de diffusion des vidéos ; lesquelles pratiques sont peu documentées dans la littérature en Afrique. En effet, les réponses obtenues auprès des étudiants mettent en évidence la mobilisation surtout de la compétence langagière de réception pendant les pratiques personnelles (regarder les films, les séries, écouter de la musique) et de FLE. Toutefois, on y trouve d'autres pratiques comme la grammaire et le lexique. Les ressentis exprimés par les étudiants nous permettent de tirer certaines conclusions sur l'utilité des sites de diffusion des vidéos pour l'appropriation du FLE. Les étudiants ont évoqué les bénéfices qu'ils tirent lorsqu'ils utilisent le support vidéo. Ces bénéfices sont entre autres : une meilleure compréhension du français, une meilleure appréhension de la grammaire, l'amélioration de leur accent, l'obtention d'informations, pour ne citer que ceux-là. Ces bénéfices sont à notre avis des indices de l'utilité de la vidéo pour l'appropriation du FLE en situation informelle.

Nous avons aussi dénombré d'autres types de pratiques chez les étudiants que ce soit dans les situations formelles ou informelles. On note en ce qui concerne les outils de communication interpersonnelles que les étudiants ont une faible pratique du courriel pour les pratiques informelles contrairement à la messagerie instantanée. Les pratiques informelles de ces deux outils tournent autour des échanges avec les amis, les membres de famille, la recherche d'emploi, le partage des photos pour ne citer que celles-là. On note par ailleurs que les étudiants ont des fortes pratiques de ces deux outils dans la situation formelle. Avec l'avènement de la pandémie de Covid19 qui a touché le monde entier, les étudiants étaient obligés d'apprendre étant à distance, ce qui est à l'origine des pratiques intenses du courriel et de la messagerie instantanée puisque ces deux outils facilitaient la communication entre les étudiants et aussi entre les étudiants et les enseignants.

Nous avons également relevé que l'avènement de la pandémie de Covid19 a fait naître d'autres types de pratiques chez les étudiants dans le cadre de leur appropriation du FLE. Il s'agit de la

vidéoconférence et de l'audioconférence. Les étudiants interviewés ont indiqué utiliser ces deux modes de communication pour participer aux cours. Ce sont des outils qui ont été prescrits par l'université pour maintenir la continuité de l'enseignement/apprentissage pendant la période de Covid19. On voit donc que les pratiques numériques des étudiants sont susceptibles d'évoluer dans le temps. Nous pouvons aussi dire que les étudiants utilisent certains outils numériques non pas parce qu'ils le souhaitent mais par contrainte. C'est notamment le cas de la plateforme universitaire qui est un espace où les étudiants reçoivent leurs devoirs et les informations concernant leurs travaux académiques.

Les étudiants ont également déclaré utiliser les sites Web tels que Duolingo, Bonjour de France, Hello Talk, Tandem, TV5Monde pour leurs pratiques formelles et informelles. Les avantages d'utilisation de ces sites sont qu'ils soutiennent leur appropriation du FLE. Les entretiens révèlent une forte pratique des dictionnaires plurilingues et traducteurs automatiques. Ces deux outils leur servent essentiellement dans trois aspects : il s'agit de la compréhension, de la vérification et de la production écrite.

Nous notons enfin dans les entretiens que les étudiants ont en général une faible pratique des outils *one to many* (forum, blog) ainsi que des jeux en réseau. Ces outils sont essentiellement utilisés dans le cadre informel.

Par ailleurs, on relève que le domicile et l'université sont les deux contextes que sollicitent le plus les étudiants pour leurs pratiques numériques.

Chapitre 7 Conclusion et perspectives

Notre étude a examiné les pratiques numériques des étudiants en situation informelle ainsi que leurs représentations dans le cadre de leur apprentissage du FLE dans le contexte d'une université sud-africaine où les infrastructures numériques sont fortement déployées.

Nous nous penchons dans le présent chapitre sur le bilan, la synthèse des différentes parties qui constituent cette étude, tout en présentant les principaux résultats du questionnaire et des entrevues dans l'optique de répondre à notre principale question de recherche.

Cette question, il y a lieu de le rappeler, interroge les (types de) pratiques numériques que mobilisent les étudiants pendant leur appropriation du FLE en dehors de l'université. Il s'agit en fait des pratiques informelles des étudiants avec le numérique. Cette question interroge aussi les représentations qu'ont les étudiants du numérique. Elle interroge enfin le lien qui existe entre les pratiques et les représentations.

Ce faisant, nous nous penchons d'abord sur le cadre théorique et méthodologique que nous avons mobilisés dans cette étude.

7.1 Cadres mobilisés

7.1.1 Flashback sur le cadre théorique

Le cadre théorique que nous avons mobilisé pour décrire et analyser les pratiques numériques des étudiants fait ressortir les pratiques et le rôle important que le numérique joue dans l'appropriation du FLE. Les technologies numériques font émerger de nouvelles formes d'appropriation du FLE dans une pluralité de contextes (domicile, université, cybercafé, etc.). En milieu universitaire, les équipements numériques déployés ont profondément transformé la manière dont les étudiants apprennent, les enseignants enseignent et les universités fonctionnent. Les environnements d'apprentissage en ligne permettent aux universités d'offrir aux étudiants des cours et des supports pédagogiques. Ils fournissent des espaces interactifs pour les discussions, les remises des devoirs, les forums, les quiz et les vidéos de cours, offrant ainsi aux étudiants des options flexibles pour apprendre à leur rythme. Mais cela n'empêche pas le fait qu'on puisse s'interroger sur les pratiques que les étudiants font du numérique et sur les représentations qu'ils développent à son égard. Nous nous sommes donc intéressé dans

notre étude à la question des pratiques numériques dans l'appropriation du FLE au niveau de l'enseignement supérieur dans une université d'Afrique du Sud.

Nous avons d'abord défini les notions suivantes : usage, pratique, utilisation, appropriation et représentations sociales et avons adopté dans notre travail usage, pratique, appropriation et représentations sociale du fait de leur dimension sociale. Plusieurs chercheurs dans leurs travaux débattent de ces notions. Les points de vue ne sont pas les mêmes selon le domaine d'étude. Chacun les emploie à sa façon. De toutes les façons, nous avons fait le choix de nous appuyer d'abord sur la sociologie des usages puisqu'elle traite l'approche de la diffusion qui est nécessaire pour notre étude et parce que selon elle, l'usage n'est pas seulement étudié sous l'aspect des formes d'utilisation prescrite des outils numériques mais plutôt en examinant d'une manière large les multiples processus d'intermédiation pour lui donner sa qualité d'usage social Jouët (2000). Les travaux issus de l'approche de la diffusion permettent de comprendre comment les nouvelles technologies se répandent dans la société et comment elles sont appropriées par différents groupes de personnes. Plusieurs facteurs peuvent influencer la vitesse et l'ampleur de la diffusion, notamment la complexité de l'innovation, son avantage relatif par rapport aux alternatives existantes, sa compatibilité avec les valeurs et les besoins des adoptants potentiels, sa visibilité, sa facilité d'utilisation et les normes sociales. Les relations et les interactions au sein des réseaux sociaux jouent parfois un rôle primordial dans la diffusion. Les êtres humains sont plus enclins à adopter une innovation si elle est recommandée par les membres influents de leurs réseaux. Selon Millerand (1998), l'approche de la diffusion analyse l'adoption d'une innovation technologique au moment où elle est diffusée. Cet auteur présente l'une des limites de cette approche de diffusion sur le plan méthodologique ; les données collectées restent des pratiques déclarées et non des pratiques effectives constatées.

Les études axées sur le contexte sud-africain en particulier et l'Afrique en général présentent des statistiques sur la présence du numérique chez les apprenants et enseignants ainsi que dans les établissements d'enseignement. L'accès à Internet en Afrique a connu une croissance significative ces dernières années, permettant aux étudiants d'accéder plus facilement aux appareils numériques et aux ressources en ligne pour leur apprentissage. Le commerce des smartphones en Afrique a connu une croissance exponentielle, avec une offre de plus en plus variée et abordable. Ces smartphones sont devenus des outils essentiels pour beaucoup d'étudiants africains, leur permettant d'accéder à l'information et aux plateformes éducatives. Aussi, plusieurs gouvernants africains ont mis en place des politiques dans l'optique

d'encourager l'utilisation du numérique dans l'éducation, ce qui a contribué à un déploiement plus large d'équipements technologiques dans les établissements d'enseignement.

En outre, l'approche des représentations sociales nous a permis d'examiner en profondeur ce que les étudiants pensent du numérique lorsqu'ils l'intègrent dans leur apprentissage. Selon cette approche, le sens que les individus donnent aux objets n'est pas une simple réflexion de la réalité objective, mais plutôt une construction sociale. Nous avons alors désigné les représentations du numérique d'une manière large au sens de Béch  (2013), c'est-à-dire comme ce qui est socialement pensé. Dans notre travail, nous dépassons les perceptions pour nous pencher sur les représentations sociales.

Plusieurs chercheurs dans leurs travaux ont examiné les pratiques numériques que les étudiants développent en contexte universitaire sans prendre en considération celles développées en dehors de l'université. Dans notre travail, nous dépassons le cadre universitaire pour prendre en compte les pratiques numériques que les étudiants développent en dehors de l'université. La place des pratiques numériques pour les loisirs est plus intense en dehors du cadre d'apprentissage chez les étudiants. Nous avons à cet effet noté dans la plupart des cas des pratiques ludiques et relationnelles.

Par ailleurs, les apprenants ont de nos jours accès à une vaste de ressources en ligne telles que des cours en ligne, des vidéos, des podcasts, des applications d'apprentissage, des sites Web. Cela permet aux apprenants d'explorer différents types de contenu et de choisir ceux qui correspondent à leur style d'apprentissage. De plus, le numérique facilite les interactions en ligne avec les locuteurs natifs ou d'autres apprenants à travers le monde. Les plateformes de conversation vidéo, les réseaux sociaux, les forums de discussion et les applications de messagerie instantanée offrent des opportunités pour pratiquer la langue.

D'autre part nous avons relevé qu'il y a un lien entre la sphère privée et académique en matière des pratiques numériques et que certains outils numériques utilisés dans un cadre informel peuvent être utilisés dans le cadre formel comme le souligne d'ailleurs Poyet (2014).

En somme, bien que comportant quelques aspects des approches de la sociologie des usages et des représentations sociales, notre cadre théorique s'appuie largement sur la didactique des langues.

7.1.2 Flashback sur le cadre méthodologique

Sur le plan méthodologique, notre recherche s'est appuyée sur une méthodologie mixte combinant à la fois la méthodologie d'analyse quantitative à travers un questionnaire et la méthodologie d'analyse qualitative à travers les entretiens. Plusieurs éléments entrent en jeu dans une recherche et permettent au chercheur de fixer une démarche méthodologique à adopter. Le chercheur s'appuie habituellement sur la problématique de la recherche, la nature de la question et les objectifs de la recherche.

Dans l'optique de répondre à notre question de recherche, nous avons opté pour une méthodologie qui nous a permis de comprendre ce que les étudiants sud-africains apprenant le FLE font du numérique pendant leur processus d'apprentissage et ce qu'ils pensent socialement de cet objet technique. Plusieurs raisons nous ont poussé à adopter cette technique d'enquête basée sur une double méthodologie.

- La compréhension approfondie, car la combinaison de ces deux méthodes permet de donner un sens plus approfondi aux résultats.
- La triangulation, car l'utilisation des deux méthodes permet de valider et de renforcer les conclusions en confrontant les résultats issus des méthodes quantitative et qualitative. Cette triangulation renforce la robustesse des résultats en réduisant les biais potentiels provenant d'une seule méthode.
- La compensation, puisque certaines questions non posées pendant la collecte des données par questionnaire ont pu être posées pendant les entretiens dans l'optique d'obtenir plus d'éclairage.

Karsenti (2006) souligne par ailleurs qu'opter pour une seule méthodologie (quantitative ou qualitative) restreindrait le choix d'une méthode de collecte de donnée. Dans notre travail, nous avons cherché à respecter un certain ordre pour collecter nos données. Nous nous sommes appuyé sur les travaux de Creswell (2014) pour présenter trois modèles de base de design de méthodologie mixte couramment utilisés en sciences de l'éducation et avons adopté le design séquentiel de la méthodologie mixte qui nous a permis de mener d'abord une enquête quantitative par questionnaire, puis une enquête qualitative par entretien et ceci dans l'optique d'approfondir, enrichir et expliciter les résultats quantitatifs. De même, nous avons fait le choix d'opter pour un échantillon imbriqué. Ainsi, les étudiants qui ont participé à la phase qualitative de notre étude constituent un sous-ensemble des étudiants ayant pris part à la phase

quantitative. Ce qui a conduit à une analyse plus précise, efficace et représentative dans la recherche.

En définitive, notre analyse qualitative a permis d'éclairer certaines zones d'ombre qui étaient jusque-là difficiles à appréhender lors de l'analyse quantitative. En d'autres termes, les discours recueillis « ont permis de donner de la consistance aux chiffres obtenus et d'enrichir la compréhension de certains aspects mis au jour par l'enquête par questionnaire » (Guichon 2012b: 163). À travers les échanges fructueux que nous avons eus avec les étudiants, nous avons pu saisir la complexité du phénomène. Notons que ces échanges ont eu lieu en 2021, soit un an après que les étudiants ont eu rempli notre questionnaire.

7.2 Synthèse des résultats du questionnaire et des entretiens

L'approche méthodologique mixte dont nous venons de rappeler les grandes lignes et que nous avons mobilisée pour notre recherche nous a permis d'obtenir des résultats qui nous permettent maintenant de répondre à nos questions de recherche. Rappelons que notre interrogation portait sur les pratiques que les étudiants sud-africains font du numérique et aussi sur leurs représentations vis-à-vis de cet objet technique.

Une partie de notre questionnaire a été élaborée dans l'optique d'évaluer le niveau de possession d'équipement numérique chez les étudiants sud-africains, ainsi que la fréquence d'usage ; car pour pouvoir utiliser le numérique il faut nécessairement et préalablement avoir accès à celui-ci. Les résultats obtenus montrent que les étudiants sont fortement équipés et aussi bien connectés à Internet. Pendant les entretiens, les étudiants ont tous déclaré posséder des équipements numériques. Cependant, ils disent rencontrer des difficultés au niveau technologique.

Bien que nos résultats montrent que les étudiants accèdent au numérique dans une pluralité de contextes (domicile, université, cybercafé, bibliothèque municipale, etc.), le domicile et l'université se présentent comme étant les lieux les plus privilégiés pour leurs pratiques numériques. Ce sont des endroits où les étudiants passent la plus grande partie de leur temps.

Quant aux pratiques proprement dites, les résultats du questionnaire montrent que les étudiants utilisent le numérique pour leurs pratiques personnelles et académiques. En ce qui concerne leurs pratiques personnelles, ils se connectent à Internet surtout pour télécharger de la musique

et maintenir le lien avec les amis. Pour effectuer ces différentes activités ils utilisent dans la plupart des cas la messagerie instantanée et les réseaux sociaux. Les entretiens réalisés confirment les résultats du questionnaire, attestant notamment une faible pratique du blog, du forum et de l'email, et une forte pratique de la messagerie instantanée et des réseaux sociaux. Ces entretiens attestent également une faible pratique des jeux en ligne. Ils montrent, en outre, que les étudiants utilisent beaucoup plus les sites tels que Netflix, YouTube, Apple music pour se divertir en écoutant de la musique et regarder les films et séries. Par ailleurs, les propos rapportés par les étudiants montrent qu'Instagram fait fortement partie de leurs pratiques quotidiennes. Ils déclarent utiliser cet outil numérique généralement pour regarder et partager des photos et se connecter avec leurs amis.

Pour apprendre le FLE, les pratiques que les étudiants font de leurs équipements numériques connectés à Internet sont surtout la recherche d'information, la communication (partages d'informations à travers les mails, travail en groupe sur les réseaux sociaux), le travail autour de la langue (grammaire, vocabulaire, correction de textes en français à l'aide de dictionnaires en ligne et de correcteurs automatiques) et la sélection de bonnes ressources en français. On trouve aussi les activités langagières les plus fortement représentées en l'occurrence la traduction et l'écrit (réception et production). En outre, ils font essentiellement usage des outils numériques que nous avons mentionnés plus haut pendant les pratiques personnelles, mais en y ajoutant la plateforme d'apprentissage de l'université et l'email. Rappelons que les propos des étudiants lors des entretiens ont confirmé les résultats du questionnaire selon lesquels les outils collaboratifs (blog, wiki, forum, Wikipédia) et le Web pédagogique sont moins utilisés par les étudiants. Ces résultats montrent également que les étudiants utilisent moins d'outils numériques pour leur appropriation du FLE que pour leurs activités personnelles.

Les étudiants dans leurs propos évoquent le visionnage de films et séries et l'écoute de musiques qui, selon eux, soutiennent leur appropriation du FLE. En considérant que cela fait aussi partie des pratiques personnelles que nous avons mentionnées plus haut, on peut dire qu'il y a un lien entre les pratiques personnelles et les pratiques de FLE. Ce sont des pratiques de réception.

Notons l'évolution des pratiques numériques des étudiants pendant la période de la pandémie de Covid-19 pendant laquelle ils ont été obligés de faire usage de nouvelles plateformes d'apprentissage pour soutenir leur apprentissage. Ainsi, à travers la visio- et l'audio conférence (Microsoft Teams et Discord), les étudiants ont participé aux cours de français en temps réel.

Ces outils leur ont donné la possibilité d'échanger avec leurs camarades de classe ainsi que leurs enseignants et aussi de faire des présentations orales.

Si les étudiants lors des entretiens déclarent utiliser TV5Monde pour leurs pratiques formelles, cet outil, ainsi que les sites Web tels que Duolingo, Bonjour de France, Hello Talk, Tandem, Reddit, Podcast sont beaucoup plus utilisés pour les pratiques informelles.

Par ailleurs, comme pour les pratiques personnelles, les étudiants indiquent faire usage du numérique essentiellement à la maison et à l'université. Le temps qu'ils mettent en ligne est varié et on y voit une intense pratique de la plateforme universitaire ainsi que des outils de communication interpersonnelle. Ces résultats sont corroborés par les entretiens. Les étudiants confirment d'ailleurs pendant les entretiens qu'ils utilisent la plateforme universitaire parce qu'ils sont obligés et que c'est par là qu'ils reçoivent leurs travaux universitaires.

Sur un autre volet, si les représentations développées par les étudiants sur l'utilité du numérique dans le cadre de leur appropriation du FLE démontrent qu'ils sont en général attachés à une vision positive de leurs pratiques, en revanche, les limites du numérique, surtout des traducteurs ne leur permettent pas toujours d'obtenir des mots appropriés. Ces traducteurs ont essuyé beaucoup de critiques de la part de la population que nous avons étudiée. Ce qui fait que certaines fonctions des traducteurs en ligne « mériteraient certainement d'être accompagnées par les enseignants pour éviter les problèmes (...) de contre-sens que le recours à ces [outils] semble parfois induire » (Guichon, 2012a: 179- 180). D'ailleurs, les étudiants interrogés indiquent aussi que les enseignants les découragent d'utiliser les traducteurs. Nous avons aussi noté que le jugement positif que les étudiants portent sur les outils numériques cadre avec leurs temps de pratique. Autrement dit, il y a un lien entre le temps de pratique et les représentations que les étudiants se font du numérique. Selon nos résultats, plus les étudiants utilisent les outils numériques, plus ils les apprécient positivement et inversement. Ce résultat est similaire à celui de Wagner et Clémence (1999). Ces auteurs ont comparé deux groupes d'étudiants afin de comprendre leurs positions vis-à-vis du numérique. La conclusion qu'ils ont tirée est que la vision optimiste de l'impact du numérique est associée à une forte utilisation du numérique.

Si, d'une manière générale, les étudiants indiquent que le numérique est utile pour leur apprentissage du FLE, ils sont, en revanche, confrontés à plusieurs difficultés qui entravent leur apprentissage dont les plus remarquables sont celles liées au manque de temps et de connexion à Internet.

Pour récapituler, les résultats obtenus par le biais d'entretiens confirment ceux obtenus par le questionnaire. Ces résultats décrivent les pratiques personnelles les plus intenses des étudiants (téléchargement de la musique, maintien de liens avec les amis), les outils numériques les plus utilisés pour les pratiques personnelles (messagerie instantanée, réseaux sociaux, Netflix, YouTube, Apple music). Ces résultats décrivent aussi les pratiques de FLE les plus représentées chez les étudiants (recherches en français, correction de textes en français à l'aide de dictionnaires en ligne et de correcteurs automatiques, le vocabulaire, la grammaire, les activités langagières de traduction et d'écrit : réception et production), les outils les plus utilisés pour les pratiques de FLE (plateforme universitaire, messagerie instantanée, réseaux sociaux, email). Ces résultats montrent, en outre que, plus les étudiants utilisent les outils numériques, plus ils ressentent leur utilité et inversement.

7.3 Apports de notre étude

Nous avons à l'entame de notre recherche souligné le fait qu'à notre connaissance, les études de ce genre sont rares en Afrique du Sud. Notre étude est de grande importance dans le sens où elle prend en compte les pratiques numériques qui se déroulent en contexte universitaire et extra universitaire alors que beaucoup de chercheurs se sont penchés dans leurs travaux seulement sur les pratiques numériques qui se déroulent en contexte universitaire.

L'un des points remarquables de notre recherche est la double méthodologie qu'elle mobilise pour obtenir des résultats probants. Pendant que d'autres chercheurs utilisent une seule méthodologie pour collecter les données, nous avons mobilisé deux méthodologies distinctes qui se complètent. Nous avons croisé les données du questionnaire avec celles des entretiens ; ce qui nous a permis d'obtenir une meilleure compréhension des résultats.

Enfin, nos questions de recherche ont trouvé leurs réponses pendant l'analyse des résultats : un fort taux d'équipement des étudiants, l'utilisation du numérique pour les loisirs et pour apprendre, l'utilité du numérique pour apprendre.

7.4 Limites de la recherche

Cette recherche étant l'une des rares explorations sur la question des pratiques numériques des étudiants sud-africains apprenant le FLE en contexte universitaire et extra universitaire, elle ne

prétend pas, loin de nous cette idée, avoir dressé le portrait complet de ce que les étudiants sud-africains font réellement du numérique et ce qu'ils pensent socialement de cet objet technique.

En effet, la situation géographique de l'université dans laquelle nous avons mené notre recherche constitue de facto des limites qu'il convient de mentionner. Cette université se situe non loin du centre-ville du Cap avec des étudiants qui y vivent. En procédant de la sorte, nous pourrions avoir choisi les étudiants qui, à priori, sont familiers du numérique du fait de leur quotidien. En recueillant les pratiques numériques des étudiants des zones les plus reculées, nous aurions pu saisir des faits nouveaux et surtout différents. D'autre part, dans notre enquête, nous nous sommes limité seulement à interroger les étudiants d'une seule université ; ce qui limite la validité externe de cette étude. Étant donné que l'échantillon provenait d'une seule université, ces résultats peuvent ne pas être représentatifs des autres étudiants de FLE d'Afrique du Sud. Les étudiants des différentes universités devraient être interrogés pour montrer la diversité des contextes et pratiques.

Il y a lieu de signaler que l'une de nos principales limites est le nombre restreint des étudiants qui ont pris part aux entretiens. Un plus grand nombre aurait peut-être donné plus de précisions et aussi des conclusions plus satisfaisantes à notre étude.

En outre, certaines faiblesses méthodologiques nous sont apparues au moment de l'analyse. Nous citerons, à titre d'exemple, la question 19 de notre questionnaire où il était question de recueillir les représentations que les étudiants ont du numérique. Nous avons remarqué que les items positifs sont plus nombreux que les items négatifs. Le questionnaire influence ainsi les résultats de notre recherche et cela ne nous permet pas toujours de tirer des conclusions satisfaisantes.

Au départ de cette recherche, notre objectif était de recueillir les données qualitatives à travers des entretiens basés sur le *focus group*. Mais compte tenu des difficultés à regrouper tous les étudiants au même moment, nous avons opté pour des entretiens individuels. En procédant de la sorte, nous n'avons pas pu saisir les influences mutuelles qui seraient évidentes dans une enquête axée sur le *focus group*. En faisant interagir les étudiants, nous aurions pu leur permettre de partager des anecdotes et des expériences personnelles qui donneraient un aperçu du contexte plus large dans lequel ils utilisent le numérique. De même, nous aurions pu obtenir des échanges stimulants et des idées nouvelles. Cependant, il est important de noter que les résultats peuvent être influencés par des dynamiques de groupe, des biais sociaux et des effets

de conformité. En outre, les échantillons de participants doivent être soigneusement sélectionnés pour refléter la diversité des utilisateurs et minimiser tout biais potentiel.

7.5 Perspectives

Nous n'avons pas pu, par exemple, bien analyser les raisons profondes qui poussent les étudiants à porter un jugement critique sur les traducteurs de même que ce qui pousse les enseignants à décourager les étudiants d'utiliser cet outil numérique. Quelques éléments de réponses ont été fournis, mais ils ne sont pas à notre avis suffisants. C'est donc une piste qui peut amener à réfléchir sur les causes profondes d'une telle critique. En prolongeant cette réflexion, il est aussi nécessaire de chercher à comprendre les raisons pour lesquelles les dictionnaires plurilingues pourraient être exploités par les étudiants. Une telle recherche peut aussi permettre de posséder des données qui permettent de saisir les pratiques réelles des étudiants apprenant le FLE.

Nos résultats exposent les pratiques numériques des étudiants qui viennent d'une université sud-africaine. Étant en possession de ces résultats, d'autres études de cette nature peuvent être envisagées chez les apprenants du FLE des collèges et lycées pour voir s'ils développent les mêmes pratiques et représentations que les étudiants d'université ou alors si leurs pratiques sont influencées par d'autres facteurs tel que l'âge.

D'autre part, il faudrait étendre à d'autres moyens d'apprendre (MOOC, applications...) ou étendre aux répercussions en termes d'apprentissage et de compétences langagières.

En même temps, Il serait important d'évaluer comment le numérique peut influencer la motivation des étudiants de FLE à s'impliquer dans leurs études. Cela peut inclure la gamification, la rétroaction instantanée et d'autres stratégies pour maintenir l'intérêt des étudiants.

D'autres recherches pourraient aussi s'appesantir sur comment les enseignants utilisent le numérique avec leurs étudiants, ce que les enseignants pensent des usages « informels » du numérique, de l'intérêt et des limites de celui-ci pour l'appropriation du FLE permettrait de compléter notre étude.

En somme, les perspectives ci-dessus mentionnées offrent un aperçu des nombreuses questions passionnantes et complexes liées aux pratiques numériques des étudiants de FLE. Nos

prochaines études pourraient se concentrer sur l'un de ces domaines ou explorer des intersections entre plusieurs d'entre eux pour obtenir une meilleure compréhension de l'impact du numérique dans l'appropriation du FLE.

Quand bien même notre recherche a pu approfondir la question des pratiques numériques dans l'appropriation du FLE dans le contexte sud-africain, elle n'a pas envisagé l'ensemble des aspects concernés. La compréhension de la question des pratiques numériques reste partielle. Nous pensons tout de même avoir apporté notre modeste contribution à la question et espérons que nos résultats auront un impact, ne serait que de faible ampleur, et qu'ils ouvriront la voie à d'autres chercheurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdullatif, A. (2015). *Les pratiques numériques des étudiants de l'Université des Comores dans le processus d'apprentissage* [Thèse de doctorat], Université Paris - SACLAY.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales représentations sociales*, Paris, P.U.F.
- Aillerie, C. (2011). *Les pratiques d'information informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web* [Thèse de doctorat], Université Paris-Nord-Paris XIII.
- Akrich, M. (1990). De la sociologie des techniques à une sociologie des usages. *Techniques et culture*, 16, 83-110.
- Alami, S., Desjeux, D., et Garabuau-Moussaoui, I. (2013). *Les méthodes qualitatives*. (2ème éd.). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Albero, B. (2010). *Penser le rapport entre formation et objets techniques*. Hermès/Lavoisier.
- Aldon, P. (2010). Passer d'un monde à l'autre, passer d'une langue à l'autre : Les dynamiques du français en Afrique du Sud: positionnements régionaux autour du français-point de vue. *French Studies in Southern Africa*, 2010(si-1), 83-100.
- Aljerbi, N. (2015). *Facebook : Un espace numérique pour un apprentissage informel du FLE en Libye Facebook: digital space for informal learning of FFL in Libya*.
www.frantice.net.
- Alm, A. (2015). « Facebook » for Informal Language Learning : Perspectives from Tertiary Language Students. *The EUROCALL Review*, 23(2), 3-18.
- Almashham, A. A. A. (2018). Using Email in Second Language Learning and Teaching. *Journal of humanities and Sociales Sciences*, 9(2), 158-151.

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Anadon, M., et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Andonova, Y. (2004). *L'enchevêtrement des techniques, des discours et des pratiques en milieu industriel : Contribution à une approche des usages des TIC* [Thèse de doctorat], Paris 4.
- Andreani, J.-C., et Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : État de l'art en marketing. *Actes du 4e Congrès international sur les tendances du marketing en Europe*, 21-22.
- Annamalai, N. (2019). Using WhatsApp to extend learning in a blended classroom environment. *Teaching English with Technology*, 19(1), 3-20.
- Annual Report of the Council on Higher Education 2000/2001 | Council on Higher Education*. <https://www.che.ac.za/publications/reports/annual-report-council-higher-education-20002001>
- Arnaud, M. (2012). Apprendre par les réseaux sociaux, qu'est-ce qui change?? *Etudes de communication*, 38, 101-115.
- Asino, T. I., Gurjar, N., et Boer, P. (2021). Bridging the informal and formal learning spaces with WhatsApp. *The Journal of Applied Instructional Design*, 10(3).
- Aslim-Yetis, V. (2009). Didactique des langues, évolution de la technologie et Internet, 18 (2), 40 - 56.

- Assude, T., Bessières, D., Combrouze, D., et Loisy, C. (2010). Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 17, 15-pages.
- Aydin, S. (2014). The use of blogs in learning English as a foreign language. *Online Submission*, 4(1), 244-259.
- Azioun, S., et Mehdi, P. D. S. (2018). L'entretien de recherche dit "semi-directif" dans les domaines des sciences humaines et sociales. *Al-Jamie Journal in Psychological Studies and Educational Sciences*. Vol. 3, no. 8, pp.30-42. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-832651>
- Bach, D. (1990). *La France et l'Afrique du Sud : Histoire, mythes et enjeux contemporains*. KARTHALA Editions.
- Bagarukayo, E., et Kalema, B. (2015). Evaluation of elearning usage in South African universities : A critical review. *International Journal of Education and Development using ICT*, 11(2).
- Bajolet, É. (2005). Technologies d'information et de communication, quotidien et modes de vie (urbains). Contours et résultats de la recherche scientifique francophone 1992–2002. *Rapport de recherche ACI-Ville, Paris, Ministère de la Recherche*.
- Balladon, F., et Peigné, C. (2010). Le français en Afrique du Sud : Une francophonie émergente? *French Studies in Southern Africa*, 40.
- Baribeau, C., et Royer, C. (2013). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

Barré-De Miniac, C. (2017). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*.

Presses universitaires du Septentrion.

Barton, D., et Lee, C. (2013). *Language Online : Investigating Digital Texts and Practices*.

<https://doi.org/10.4324/9780203552308>

Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 30-41.

Béché, E. (2013). *Usages et représentations sociales de l'ordinateur chez les élèves dans deux lycées du Cameroun. Esquisse d'une approche de l'appropriation des technologies* [Thèse de doctorat], Université de Liège, Belgique; Université de Yaoundé I.

Bensalem, E. (2018). The impact of WhatsApp on EFL students' vocabulary learning. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 9.

Béranger, A. (2010). *L'autonomisation de l'enseignant par la création de ressources. Étude de cas du " projet FOS tourisme " en Afrique du Sud*. <dumas-00679033>.

Bernoussi, M., et Florin, A. (1995). La notion de représentation : De la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 48(1), 71-87.

Bigot, V. (2018). *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues*. 3ème cycle. France. fihal-02314832f.

Bin-Hady, W. R. A., et Al-Tamimi, N. O. M. (2021). The use of technology in informal English language learning : Evidence from Yemeni undergraduate students. *Learning*

and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 17(2), 107-120.

<https://doi.org/10.1108/LTHE-09-2020-0037>

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales : L'écoute, la parole et le sens /*.

Dunod,.

Boukous, A. (1999). « Le questionnaire ». Dans L.J. Calvet et P. Dumont (dir.), *L'enquête*

sociolinguistique. L'Harmattan.

Brotcorne, P. (2019). Pour une approche systémique des inégalités numériques parmi les

jeunes en âge scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(3),

135-154.

Brougère, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou

informelle. *Le Télémaque*, 49(1), 51-63. <https://doi.org/10.3917/tele.049.0051>

Bruillard, É. (2006). Informatique en contexte scolaire, enseignement, diffusion : Quelles

recherches. *Séminaire de didactique des sciences expérimentales et des disciplines*

technologiques, 115-128.

Calongne, C. M. (2008). Educational frontiers : Learning in a virtual world. *Educause review*,

43(5), 36-38.

Carlos, P. de. (2015). *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales :*

L'exemple de la préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3 [Thèse de

doctorat], Cergy-Pontoise.

Catoire, P. (2014). *L'usage d'outils numériques pour l'entraînement à la compréhension de*

l'oral en anglais dans l'enseignement secondaire. Paris. Adjectif.

- Chambat, P. (1994). *Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : Évolution des problématiques*. 6, 3, p. 249-270.
- Chaptal, A. (2007). Usages prescrits ou annoncés, usages observés : Réflexions sur les usages scolaires du numérique par les enseignants. *Document numérique*, 10(3), 081-106.
- Charaudeau, P. (2013). Le chercheur et l'engagement. Une affaire de contrat. *Argumentation et analyse du discours*, 11.
- Chaudiron, S., et Ihadjadene, M. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication. langages, information, médiations*, 35, 13-30.
- Chotel, L. Mangenot, F., et Soubrié T. (2011). Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage sociale en langue. *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour comprendre en ligne)*, université Stendal - Grenoble 3, 24-26.
https://www.academia.edu/4135617/Chotel_L_and_Mangenot_F_2011_Autoformation_et_sites_dapprentissage_et_de_r%C3%A9seautage_sociale_en_langue
- Clément, L. L. (2019). *TIC et usages des ressources numériques en e-learning chez les digital natives de la FOAD en Côte d'Ivoire*. <https://indico.wacren.net/>
- Codreanu, T., et Combe, C. (2019). Vlogs, Video Publishing, and Informal Language Learning. In *The Handbook of Informal Language Learning* (p. 153-168). John Wiley et Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch10>
- Collin, S. (2013a). Les inégalités numériques en éducation : Une synthèse. *Adjectif.net (Accompagnement Décentralisé des JEunes Chercheur-es en TIC dans un cadre francophone)*, 1-6.

- Collin, S. (2013b). Saisir les usages numériques éducatifs des élèves dans leur globalité. *Formation et profession*, 21(2), 101-104.
- Collin, S., Guichon, N., et Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 22. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01218240>.
- Collin, S., et Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation : Analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192-210.
- Collin, S., Saffari, H., et Kamta, J. (2015). Les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente : Une étude exploratoire/Educational digital uses by allophone students from recent immigration: an exploratory study. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 41(1).
- Combe, C. (2017). Télécollaboration informelle 2.0 : Le vlogue d'un américain en français sur YouTube. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 20, n° 2, Article Vol. 20, n° 2. <https://journals.openedition.org/alsic/3094>
- Cordier, A. (2011a). *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes* [Thèse de doctorat], Université Charles de Gaulle - Lille 3.
- Cordier, A. (2011b). Les collégiens et la recherche d'information sur Internet : Entre imaginaires, pratiques et prescriptions. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 48(1), 62-69.

- Coulibaly, M. (2019). *Les obstacles à l'usage des TIC par les enseignants en Côte d'Ivoire : Cas de l'enseignement secondaire* [Thèse de doctorat], Université de Haute Alsace-Mulhouse.
- Couvreur, A., et Lehuede, F. (2002a). *Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives à partir d'un exemple : Le passage à l'euro vécu par les consommateurs*. CRÉDOC, Département Consommation.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. In *Journal of mixed methods research* (Vol. 3, Numéro 2, p. 95-108). SAGE publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation : Topiques et enjeux. *Les logiques de l'innovation*, 211-240.
- Cuq, J.-P. (2023). 6. Du disciple à l'acteur social : Comment nommer celui qui apprend? *L'Apprenant dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues*, 59.
- Czerniewicz, L., et Brown, C. (2005a). Access to ICTs for teaching and learning : From single artefact to inter-related resources. *International Journal of Education and Development using ICT*, 1(2), 42-56.
- Czerniewicz, L., et Brown, C. (2005b). The uses of information and communication (ICT) in teaching and learning in south African higher education practices in the Western cape : Research: information and communication technologies. *Perspectives in Education*, 23(1), 1-18.

Czerniewicz, L., et Brown, C. (2006). *The Virtual Mobius Strip : Access to and use of ICTs in higher education*. Centre for Educational Technology Research Report Series no. 1

\

Czerniewicz, L., Ravjee, N., et Mlitwa, N. (2006). *Information and communication technologies (ICTs) and South African higher education : Mapping the landscape*.

Council on Higher Education. <http://hdl.handle.net/11189/7709>

Dantier, B. (2007). *Entretien et psychanalyse : Sigmund Freud et la technique psychanalytique*. S, Freud, *La technique psychanalytique*, Paris, PUF.

De Haan, J., et Huysmans, F. (2002). Differences in time use between Internet users and nonusers in the Netherlands. *IT and Society*, 1(2), 67-85.

De Ketele, J.-M., et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck Université Bruxelles, Belgique.

Demaizière, F., et Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad—Quand, comment, pourquoi? *ALSIC. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17.

Depover, C. (2010). Comprendre et gérer l'innovation. B. Charlier et F. Henri. *La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives*. Paris, PUF.

Develotte, C., et Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(2), 309-333.

Dieuzeide, H. (1994). *Les nouvelles technologies : Outils d'enseignement*. Paris: Nathan. Unesco, Paris.

Dioni, C. (2008). *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. edutice-00259563f

Doise, W., Clémence, A., et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Saint-Martin-d'Hères [FRA] : Presses Universitaires de Grenoble (PUG),

Dosse, F. (2013). *L'empire du sens : L'humanisation des sciences sociales*. La découverte.

Dubasque, D. (2019). Chapitre 1. Qu'est-ce que le « numérique » ? Regards sur le champ lexical qui l'accompagne. In *Comprendre et maîtriser les excès de la société numérique* (p. 17-22). Presses de l'EHESP. <https://www.cairn.info/comprendre-et-maitriser-les-exces-de-la-societe--9782810906994-p-17.htm>

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4-Hiver), 47-58.

Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth—Beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25-43.

Erstad, O., Gilje, Ø., et Arnseth, H. C. (2013). Learning lives connected : Digital youth across school and community spaces. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 21(1).

Everson, V. M. (2008). *And ever shall be? A model for teaching French as a foreign language in South African tertiary institutions* [PhD thesis], University of Cape Town.

Évrard, H. (1963). Exposé introductif, aux Journées d'Études de Sèvres. *Les Langues modernes*, 2, 21-25.

- Eynon, R. (2012). The challenges and possibilities of the impact agenda. In *Learning, Media and Technology* (Vol. 37, Numéro 1, p. 1-3). Taylor et Francis.
- Fichez, E. (2002). L'innovation pédagogique au risque de l'industrialisation. *Education permanente*, 152, 171-184.
- Fitouri, A. (2019). Sur la question des usages et des usagers des TIC. In L. Viera et N. Pinède (Éds.), *Stratégies du changement dans les systèmes et les territoires : EUTIC 2009—Bordeaux Enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication* (p. 441-454). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
<http://books.openedition.org/msha/5742>
- Fluckiger, C. (2007). *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires* [Thèse de doctorat], École normale supérieure de Cachan-ENS Cachan.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 163, 51-61.
- Fluckiger, C. (2011a). *La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du web social*. Colloque international EPAL, Jun 2011, Grenoble, France. fhal-01613713
- Fluckiger, C. (2011b). La didactique de l'informatique et les constructions sociales de la figure des jeunes utilisateurs. *Recherches en didactiques*, 11(1), 67-83.
- Fluckiger, C. (2012). *Apprentissages instrumentés en réseau : Quel apprenant?* JOCAIR 2012, Jun 2012, Amiens, France. fhal-01613711
- Fluckiger, C. (2014). *L'apprenant en didactique est-il un acteur sociologique comme les autres? Le cas de l'appropriation des TIC et de l'informatique*. In: La Lettre de l'AIRDF, n°55, 2014. pp. 13-18; doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2014.1997>

- Fluckiger, C., et Bruillard, E. (2008). *TIC : Analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires*.
 In : *L'éducation à la culture informationnelle: illeurbanne* : Presses de l'enssib, 2010
<http://books.openedition.org/pressesenssib/872>. ISBN : 9782375460429. DOI :
<https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.872>.
- Fotsing, J., Fonkoua, P., Tchamabe, M., Tankam, N., Tagne, E., et Tonye, E. (2017). Usages des technologies mobiles en milieu universitaire africain : Cas des universités camerounaises. *Journal of Research in Open, Distance and eLearning*, 1(1).
- Foucher, A.-L. (2010). *Didactique des Langues-Cultures et Tice : Scénarios, tâches, interactions*. Thèse de doctorat. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II.
- Gardiès, C., Fabre, I., et Couzinet, V. (2010). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication. langages, information, médiations*, 35, 121-132.
- Garnier, B. (2018a). L'éducation informelle contre la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 13-21. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0013>
- Garnier, B. (2018b). L'éducation informelle contre la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 67-91. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0067>
- Garnier, C., et Sauvé, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement—Conditions pour un design de recherche. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 1*, Article Volume 1. <https://doi.org/10.4000/ere.7204>
- Gasaymeh, A. (2018). A study of undergraduate students' use of information and communication technology (ICT) and the factors affecting their use : A developing

- country perspective. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), 1731-1746.
- Gaudreau, P., Miranda, D., et Gareau, A. (2014). Canadian university students in wireless classrooms : What do they do on their laptops and does it really matter? *Computers and Education*, 70, 245-255.
- Goarin, C. D., Delaforge, N., Léveillé, V., et Rostaing, H. (2014). L'impact des outils du Web 2.0 sur les comportements de veille. *sfsic2014-XIXème Congrès de la Sfsic*.
- Gonglewski, M., Meloni, C., et Brant, J. (2001). Using e-mail in foreign language teaching : Rationale and suggestions. *The Internet TESL Journal*, 7(3), 1-12.
- Gosper, M., McKenzie, J., Pizzica, J., Malfroy, J., et Ashford-Rowe, K. (2014). Student use of technologies for learning " what has changed since 2010? *Proceedings of ASCILITE 2014-annual conference of the Australian Society for Computers in tertiary education*.
- Grabowska, M. E. (2022). Le rôle de l'apprentissage informel du FLE dans la stimulation de la conscience et de l'autoconscience métacognitive des étudiants de philologie française. Exemple des films et séries francophones. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 49(1), 87-106.
<https://doi.org/10.14746/gl.2022.49.1.06>
- Grassin, J.-F. (2013). Un réseau social pour le FLE. Quelles perceptions et quels usages de l'apprenant ? *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 10(2).
https://www.academia.edu/12345125/Un_r%C3%A9seau_social_pour_le_FLE_Quelles_perceptions_et_quels_usages_des_apprenants_

- Grave, S., et Simonot, M. (2010). Le blog pédagogique : Une nouvelle approche réflexive de la langue pour l'élève. *ELA*, 2, 207-213.
- Grégoire, R., Bracewell, R., et Laferrière, T. (1996). L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. *Revue documentaire*, 1-14.
- Guenot, J. (1959). Les moyens audiovisuels de l'enseignement des langues vivantes. *Les Langues modernes*, 5, 71-91.
- Guichon, N. (2012a). Les usages des TIC par les lycéens—Déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19(1), 157-187.
<https://doi.org/10.3406/stice.2012.1041>
- Guichon, N. (2012b). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 15, n° 3, Article Vol. 15, n° 3.
<https://doi.org/10.4000/alsic.2539>
- Guichon, N. (2015). Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ? *Alsic*, Vol. 18, n° 1. <https://doi.org/10.4000/alsic.2793>
- Guichon, N., et Koné, S. (2015). Étudiants internationaux et technologies numériques nomades : Vers un contrat didactique renégocié. *Canadian Journal of Learning and Technology/Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*, 40(3), 1-22.

- Guiderdoni-Jourdain, K. (2009). *L'appropriation d'une Technologie de l'Information et de la Communication en entreprise à partir des relations entre Usage Conception-Vision*. 413.
- Guimelli, C. (1995). Valence et structure des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 49(422), 58-72.
- Hargittai, E. (2010). Digital natives? Variation in internet skills and uses among members of the "net generation". *Sociological inquiry*, 80(1), 92-113.
- Hart, S. A. (2013). Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... Pourquoi ? *Observatoire compétences-emplois*.
<https://oce.uqam.ca/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/>
- Henri, F., Peraya, D., et Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : Critères de qualité et qualité des pratiques. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 14, 18-pages.
- Horne, F. (2021). Quand le programme littéraire du cours de français révèle les conflits de valeurs en Afrique du Sud. *Revue Internationale ; Éducation de Sèvres*, 87, 153.
- Horne, F. L. (2013). *Cultures et représentations d'un champ disciplinaire en évolution : le cas de la littérature au sein des études françaises à l'université en Afrique du Sud*. [Thèse de doctorat]. Université de Kwazulu - Natal.
- Hussenot, A. (2006). Vers une reconsidération de la notion d'usage des outils TIC dans les organisations : Une approche en termes d'"enaction". *Pratiques et usages*

organisationnels des sciences et technologies de l'information et de la communication, 158-160.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34.
<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>

Jacquinet-Delaunay, G. (1999). *Le dispositif : Entre usage et concept* (Vol. 25). CNRS.

Jaffer, S., Ng'ambi, D., et Czerniewicz, L. (2007). The role of ICTs in higher education in South Africa : One strategy for addressing teaching and learning challenges. *International journal of Education and Development using ICT*, 3(4), 131-142.

Jauréguiberry, F., et Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Érès. ISBN : 9782749214405.

Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris, PUF.

https://www.academia.edu/12110157/Jodelet_D_1989_Folies_et_repr%C3%A9sentations_sociales_Paris_PUF

Jodelet, D. (1984). *Représentations sociales : Phénomènes, concept et théorie*, Paris, PUF.

Jodelet, D. (1997). Représentations sociales : Un domaine en expansion, in «Les représentations sociales». *Sociologie d'aujourd'hui*, Paris, PUF.

Johnson, R. B., et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research : A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.

Jouët, J. (1992). *Pratiques de communication et changement social, document d'Habilitation à Diriger des Recherches*. Grenoble, Université de Grenoble III.

- Jouët, J. (1993). Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, 60(4), 99-120.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 18(100), 487-521.
- Jouët, J. (2002). Discours publicitaires et discours médiatiques. *Les Dossiers de l'Audiovisuel*, 103.
- Jouët, J. (2009). Sociologie des médias numériques. *Médias, information, communication, Paris, Ellipses*, 104-121.
- Karsenti, T. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : Passons à la version 3.0. *Formation et profession*, 13(1), 2-5.
- Karsenti, T., et Collin, S. (2011). Une étude sur les apports des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif: Analyse de pratiques et enjeux didactiques.*, 261-270.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP, 2000.
- Kilfoil, W. R. (2015). *Moving beyond the hype : A contextualised view of learning with technology in higher education*. Universities South Africa Pretoria.
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 24(2), 53-73.

- Kouawo, A., Karsenti, T., Gervais, C., et Lepage, M. (2013). Représentations sociales de l'ordinateur chez des enseignants du secondaire du Niger. *Éducation et francophonie*, 41(1), 211-235.
- Kusyk, M. (2017). *Les dynamiques du développement de l'anglais au travers d'activités informelles en ligne : Une étude exploratoire auprès d'étudiants français et allemands*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Latzko-Toth, G., et Millerand, F. (2012). *Sociologie des usages et Science & Technology Studies : Un dialogue à poursuivre*.
<https://www.researchgate.net/publication/342802348>
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2e éd.) Montréal. Paris: Guérin/ESKA.
- Li, H. C. (2010). Using podcasts for learning English : Perceptions of Hong Kong Secondary 6 ESL students. *Début: the undergraduate journal of languages, linguistics and area studies*, 1(2), 78-90.
- Lo Monaco, G., et Lheureux, F. (2007). Représentations sociales : Théorie du noyau central et méthodes d'étude. *Revue électronique de psychologie sociale*, 1-55.
- Lomicka, L., et Lord, G. (2011). Podcasting—past, present and future : Applications of academic podcasting in and out of the language classroom. In *Academic podcasting and mobile assisted language learning : Applications and outcomes* (p. 1-20). IGI Global.

- Lugan, B. (1988). *Huguenots et Français-ils ont fait l'Afrique du Sud*. In: *Revue française d'histoire d'outremer*, tome 77, n°286, 1er trimestre 1990.
p.https://www.persee.fr/doc/outre_0300-9513_1990_num_77_286_2776_t1_0141_000
- Lundall, P., et Howell, C. (2000). *Computers in schools : A national survey of information communication technology in South African schools*. University of Western Cape, Education Policy Unitt, Cape Town, ZA.
- Maaroufi, F. (2016). *Effets des TIC sur les pratiques pédagogiques dans un établissement d'enseignement supérieur marocain*. <http://www.adjectif.net/spip/spi.php?article385>
- Maaroufi, F. (2018). *Usages des TIC dans l'apprentissage dans un établissement d'enseignement supérieur marocain ICT uses in learning in one Moroccan higher education*. <http://www.france.net>
- Macré, N., et Rivens Mompean, A. (2021). Comment développer les interactions (formelles, semi-formelles et informelles) nécessaires à l'apprentissage dans un dispositif d'autoformation accompagnée en langues à l'université. *Mélanges CRAPEL*, 42.1, 13-34.
- Maha, I. (2010). *Les difficultés d'apprentissage du FLE dans le discours des étudiants palestiniens : Analyse des causes et des enjeux* [hèse de doctorat], Université Franche-Comte.
- Makura, A. H. (2014). Students' perceptions of the use of ICT in a higher education teaching and learning context : The case of a South African University. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(11), 43.

- Mallein, P., et Toussaint, Y. (1994). L'intégration sociale des technologies d'information et de communication : Une sociologie des usages. *Technologies de l'information et société*, 6(4), 315-335.
- Manca, S., et Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 487-504.
- Mangenot, F. (2002). Forums et formation à distance : Une étude de cas. *Education permanente*, 152(3).
- Mangenot, F. (2011). *Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage*. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Juin 2011, Grenoble, France. fahal-02010467f
- Martel, V. (2007). L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : Réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants. *Recherche Qualitatives*, 3.
- Martin, C. (2004). *Représentations sociales du téléphone portable chez les jeunes adolescents et leur famille* [Thèse de doctorat], Université Paul Verlaine-Metz.
- Martin, L., et Tapp, D. (2019). Teaching with Teams : An introduction to teaching an undergraduate law module using Microsoft Teams. *Innovative Practice in Higher Education*, 3(3).
- Martin, X. (2016). Apprentissage informel et réseaux sociaux : Une expérimentation de Twitter en cours de FLE. *Synergies Turquie*, 9.
- Mathebula, P. N. (1999). *Le Français langue étrangère en Afrique du Sud : Sa place et son rôle dans la nouvelle répartition*. *Alizés: Revue angliciste de La Réunion*, (18): 40-52.

- Mbang, C. E. (2012). *Appropriation d'outils technologiques par les acteurs : Le cas des entreprises du secteur financier au Cameroun* [Thèse de doctorat], Université Paris-Est.
- Mdlongwa, T. (2012). Information and communication technology (ICT) as a means of enhancing education in schools in South Africa : Challenges, benefits and recommendations. *AISA Policy Brief*, 80, 1-8.
- Macré, N., et Rivens Mompean, A. (2021). Comment développer les interactions (formelles, semi-formelles et informelles) nécessaires à l'apprentissage dans un dispositif d'autoformation accompagnée en langues à l'université. *Mélanges CRAPEL*, 42.1, 13-34.
- Mélot, L., Strebelle, A., Mahauden, J., et Depover, C. (2015). Le réseau social Facebook comme support d'apprentissage pour les étudiants universitaires. *7ème Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH 2015)*, 102-113.
- Meunier, A. (2018). L'éducation dans les musées : Une forme d'éducation non formelle. *Culture et éducation non formelle*, 15-32.
- Michaut, C., et Roche, M. (2017). L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(33 (1)).
- Millerand, F. (1998). Usages des NTIC : Les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1ère partie). *COMMposite*, v98. 1. Récupéré du site: <http://www.composite.org/index.php/revue/article/view/17/16>.

- Millerand, F. (2002). La dimension cognitive de l'appropriation des artefacts communicationnels. *Internet: nouvel espace citoyen*, 181-203.
- Millerand, F. (2004). *L'appropriation du courrier électronique en tant que technologie cognitive chez les enseignants chercheurs universitaires : Vers l'émergence d'une culture numérique?* [Thèse de doctorat], Université de Montréal.
- Mohib, N. (2010). Les TIC : Une solution miracle pour le développement des compétences? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 7(14), 11-15.
- Moliner, P. (1988). *La représentation sociale comme grille de lecture : Étude expérimentale de sa structure et aperçu sur ses processus de transformation* [Thèse de doctorat], Université Aix-Marseille 1.
- Moliner, P., Bovina, I., et Juventin, J. (2019). Ancrages et objectivations de la représentation sociale du luxe. Une comparaison France – Russie. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 123-124(3-4)*, 175-191.
<https://doi.org/10.3917/cips.123.0175>
- Moliner, P., et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents*. Grenoble (Presses universitaires).
- Moll, I., Adam, F., Backhouse, J., et Mhlanga, E. (2007). Status report on ICTs and higher education in South Africa. *South African Institute for Distance Education*.
- Morake, R. M. (2010). Towards French for diplomatic purposes : An overview of the role and status of French language training in the public sector in the last five years: positionnements régionaux autour du français. *French Studies in Southern Africa*, 2010(si-1), 69-81.

- Moscovici, S. (1961). La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de psychologie*, 14(194), 807-810.
- Mutel, M., et Sibelet, N. (2013). *L'interprétation des données* : 7.
- Nahla, A. (2015). *Facebook : Un espace numérique pour un apprentissage informel du FLE en Libye*. 13. <http://www.fantice.net>
- Navé, É. (2022). Penser l'informel à l'aune de contextes d'enseignement-apprentissage dits formels. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 20-1(20-1), Article 20-1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.11344>
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS - Theories et recherches*, <https://sociologie.revues.org/993>
- Ngcobo, S. (2014). Students Perceptions on the use of Technology in Language Teaching. *Journal of Education and Vocational Research*, 5(3), 94-100.
- Collin, S., Guichon, N. et Ntebutse, J. G. (2014). Une approche sociocritique: quelle pertinence pour le domaine du numérique en éducation? *Formation et profession*, 22(3), 81-83.
- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 15, n°1, Article Vol. 15, n°1. <https://doi.org/10.4000/alsic.2402>
- Ollivier, C. (2019). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Conseil de l'Europe.

- Ollivier, C., et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Éditions La Maison des langues.
- Onwuegbuzie, A. J., et Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative report, 12*(2), 281-316.
- Onwuegbuzie, A. J., et Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research, 2*(1), 397-430.
- Otroshi, M.-H. (2013). *L'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage de FLE : Le cas des apprenants iraniens face aux logiciels éducatifs de FLE* [Thèse de doctorat] Université du Maine.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative (4e éd.)*. Paris: Armand Colin.
- Panagiotidis, P. (2021). Podcasts in Language Learning. Research Review and Future Perspectives. *EDULEARN21 Proceedings, 10708-10717*.
- Papi, C. (2016). L'université et son public entre traditions et évolutions. *Questions de communication, 31*, 249-269.
- Park, T., et Van der Merwe, A. (2009). The transformative role of ICT in higher education : A case study of the alignment of educational technology utilization with the vision of Stellenbosch University. *South African Journal of Higher Education, 23*(2), 356-372.
- Patrascu, M. (2010). Resumen. *Les Enjeux de l'information et de la communication, 2010*(2), 58-70.
- Paul, V., et Perriault, J. (2004). Introduction : Pratiques d'information et de communication: l'empreinte du numérique. *Hermès, 2*, 9-16.

- Peigné, C. (2010). *Une contextualisation du français dans la pluralité sud-africaine, approche sociolinguistique et didactique* [Thèse de doctorat], Université François Rabelais-Tours.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens : Des constats aux perspectives didactiques*. ESF éditeur.
- Périne, B., Luc, M., et Valenduc, G. (2009). Les jeunes offline et la fracture numérique. Les risques d'inégalités dans la génération des 'natifs numériques'. *report published by the Belgian Federal Ministry for Social Integration, Brussels*.
- Pinard, R., Potvin, P., et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-82.
- Plantard, P. (2016). Temps numériques et contretemps pédagogiques en Collège Connecté. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 16, Article 16. <https://doi.org/10.4000/dms.1660>
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
- Poisson, Y. (2009). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
<https://doi.org/10.7202/900420>
- Popescu, A. (2012). Social media, informal language learning, and knowledge management. A case study. *Synergies Roumanie*, 7-2012, 95-104.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette éducation.

- Poyet, F. (2014). La culture numérique des jeunes professeurs des écoles peut-elle permettre de réduire l'écart entre natifs et immigrants du numérique? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 11(3), 6-21.
- Proulx, S. (2001). Usages de l'Internet : La 'pensée-réseaux' et l'appropriation d'une culture numérique. *Comprendre les usages de l'Internet*, 139-145.
- Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication : Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une «société du savoir». *Annales des télécommunications*, 57(3), 180-189.
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication. *Vieira, & Pinède (Edits.), Enjeux et usages des TIC: aspects sociaux et culturels. Burdeos: Universidad de Burdeos*, 7-20.
- Proulx, S. (2015). La sociologie des usages, et après? *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 6.
- Purwani, N. (2021). Les Cours En Ligne de Production Écrite Intermédiaire À L'Aide de L'application de Discord : La Mise En OEuvre Et Réponse Des Étudiants. *Didacticofrancia: Journal Didactique du FLE*, 10(2), 53-56.
- Quintin, J.-J. (2012). *Analyse de données qualitatives Outils de production de données qualitatives et méthode d'analyse. Université Lumière Lyon*, 2, 66
- Quintin, J.-J. (2011). L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints. *C. Depover, B. De Lievre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet (dir.). Le tutorat en formation à distance. Bruxelles: De Boeck*, 61-86.

- Ramdeyal, P. K. (2014). ICT access, use and perceptions : The current state of play among staff and students at South African universities of technology. *Journal for New Generation Sciences*, 12(2), 77-96.
- Reuter, Y. (2001). La prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : Problèmes et enjeux. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 23(1), 9-31.
- Rochat, J. M. (2010). Méthodes de recueil de données pour l'évaluation d'un cursus d'études. *Université de Lausanne, Disponible sur le lien [www. unil. ch/files/live//sites/cse/files/shared/brochures/CSE_Guide_recueil_donnees_cursus_2011..](http://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/CSE_Guide_recueil_donnees_cursus_2011..)*
- Rocheleau, J. (1995). Le concept de média d'apprentissage. *JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION*, 10, 1-16.
- Roland, N., et Vanmeerhaeghe, S. (2016). Les formateurs d'enseignants face aux environnements personnels d'apprentissage de leurs étudiants : Représentations et accompagnement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(32 (1)).
- Rouquette, M.-L. (1995). Remarques sur le statut ontologique des représentations sociales. *Papers on social representations*, 4, 79-84.
- Roussiau, N., et Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : État des lieux et perspectives* (Vol. 237). Editions Mardaga.
- Sancler, J. V. (2008). Le wiki, un outil web 2.0 dans l'enseignement du FLE. *Synergie Venezuela*, 4, 140-149.

- Sauvé, L., et Machabée, L. (2000). La représentation : Point focal de l'apprentissage. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions, Volume 2*.
- Scardigli, V. (1992). *Les sens de la technique*. Presses Universitaires de France-PUF.
- Schmoll, L. (2016). *Concevoir un scénario de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues ou comment dominer un oxymore* [Thèse de doctorat], Université de Strasbourg.
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 160*, 13-27.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning : Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of computer assisted learning, 26*(1), 65-73.
- Shava, E. (2022). Reinforcing the role of ICT in enhancing teaching and learning post-COVID-19 in tertiary institutions in South Africa. *Journal of Culture and Values in Education, 5*(1), 78-91.
- Shinozaki, K. (2020). *L'apprentissage informel de la langue japonaise par des adultes francophones en France et au Japon : Modes de réception de langue japonaise unidirectionnelle et interactionnelle, sur et en dehors de l'internet* [Thèse de doctorat], Université de Strasbourg.
- Silva, H., et Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique, 6*, 57-68.
- Sockett, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias. *Apprentissage informel et réseaux*

- sociaux. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 8(8-1).
- Sockett, G. (2012). Le web social—La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 15(2).
- Sockett, G. (2013). Understanding the online informal learning of English as a complex dynamic system : An emic approach. *ReCALL*, 25(1), 48-62.
- Sockett, G. (2015). La prise en compte des apprentissages informels dans l'apprentissage des langues. *Mélanges CRAPEL*, 36(128-136).
- Soubrié, T. (2010). Internet au service de la tâche : Un travail d'ajustements. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(1), 6-17.
- Sun, Y., Franklin, T., et Gao, F. (2017). Learning outside of classroom : Exploring the active part of an informal online English learning community in China. *British Journal of Educational Technology*, 48(1), 57-70.
- Tardif, J., et Presseau, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique?* ESF.
- Tchameni Ngamo, S. (2007). *Stratégies organisationnelles d'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun : Étude d'écoles pionnières* [Thèse de doctorat], Université de Montréal.
- Thévenot, L. (1993). Essai sur les objets usuels. Propriétés, fonctions, usages. *Raisons pratiques*, 4, 85-111.

- Thinyane, H. (2010). Are digital natives a world-wide phenomenon? An investigation into South African first year students' use and experience with technology. *Computers & Education*, 55(1), 406-414.
- Tissot, F., Deshayes, É., Dupon-Lahitte, B., et Grolière, C. (1994). Jean-Claude Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, (Psychologie sociale), 1994.
- Formation Emploi*, 47(1), 92-92.
- Toffoli, D. (2018). *L'apprenant.e de langue 2020 : Profil, dynamiques, dispositifs*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18401.45922>
- Toffoli, D., et Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp. La Revue Du GERAS*, 58, Article 58.
<https://doi.org/10.4000/asp.1851>
- Toffoli, D., et Sockett, G. (2015). L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL): quelles conséquences pour les centres de ressources en langues?. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 34(1), 147-165.
- Trujillo, F., Cassany, D., Combe, C., Ferreira, A., Ollivier, C., et Román-Mendoza, E. (2022). La technologie versus/pour l'apprentissage des langues: réflexions et conversations sur le futur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues grâce au numérique. 130.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561. <https://doi.org/10.2307/3323032>
- Vigouroux, C. (2001). Je suis Étranger en anglais c'est pas ma langue'. *La langue comme objet de discours en contexte migratoire: Cape Town (Afrique du Sud). Le Français en Afrique*, 15, 9-28.

- Wagner, P., et Clémence, A. (1999a). Ordina Deo : Composantes structurelles de la représentation sociale de l'ordinateur et prises de position de deux populations d'étudiants universitaires. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 6(2), 297-318.
- Wilson-Strydom, M., Thomson, J., et Hodgkinson-Williams, C. (2005). Understanding ICT integration in South African classrooms : Research: information and communication technologies. *Perspectives in education*, 23(1), 71-85.
- Xu, H., et Hu, W. (2020). *Review of Enhancements and limitations to ICT-based informal language learning : Emerging research and opportunities*. BOOK REVIEW.
- Yibokou, K. S. (2019). *Apprentissage informel de l'anglais en ligne : Quelles conséquences sur la prononciation des étudiants français?* [Thèse de doctorat], Université de Strasbourg.

ANNEXES

Annexe 1 Permission pour affectuer l'enquête

University of Cape Town

Newton Nchang Tamukong

Faculty of Humanities

University of Reunion

Teaching French as a Foreign

Language

08th February 2018

Dear Sir/Madam,

RE: Application for Ethics Clearance

A former BA Honours and Masters student at UCT and now PhD student at the University of Reunion (France), I am writing this letter to apply for Ethics Clearance. The Clearance will enable me to carry research for my thesis in the Faculty of Humanities, in the French Section of the School of Languages and Literatures at the University of Cape Town.

My research is based on the uses and social representations of digital technology in the learning of French as a foreign language in South African universities. Therefore, I need Ethics Clearance in order to go forward with my study. I would like to obtain permission from you regarding the ethical aspect of my study. The research will involve UCT students who are studying French as a Foreign Language.

The study will involve questionnaires, observations and interviews with the participants. The students will be asked questions concerning their digital technology classroom practices and representations while studying French. Observations will be made to see their frequencies of access and usage of digital technology.

I will inform all the participants of the purpose of the study and I will also obtain background information from them.

After collecting the background information, I will make sure that everything is kept confidential. Every effort will be made to preserve students' anonymity. All the participants

will make sure that students' confidentiality will be maintained throughout the study, and no data obtained from them will be revealed to any parties unless with their own consent.

I look forward to a positive response to my application.

Yours sincerely,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Newton Ncnang Tamukong". The signature is stylized with a large, sweeping loop at the end.

Newton Ncnang Tamukong

Annexe 2 Lettres des autorités des universités



Chair: Research Ethics Committee
School of Languages & Literatures
Faculty of Humanities

Karin Schmid

Room 201, Beattie Building
Tel: +27 (0) 21 650 2937 / 2607
E-mail: Karin.schmid@uct.ac.za

16 April 2018

Dear Newton,

Thank you for your application for Ethics Clearance with respect to the research you intend to undertake for your PhD in Teaching French as a Foreign Language (TFFL) in the French Section of the School of Languages and Literatures, Faculty of Humanities at the University of Cape Town, but based at the University of Reunion (France).

The School's Research Ethics Committee has reviewed your application and has decided that your methodology meets the School's criteria for ethical research as outlined in your application.

We note that the study will be based on willing participation and that participants' confidentiality will be maintained throughout the study. The project will involve questionnaires and interviews with persons, and participants may withdraw from the study at any time.

You will be required to submit an annual report until the research is completed. Kindly submit an annual research ethics report to Ms Shirley Whitmore : Shirley.whitmore@uct.ac.za by 30 November.

Yours sincerely,

Handwritten signature of Karin Schmid.

Karin Schmid
Chair of SLL Research Ethics Committee

Handwritten signature of Professor Yasin Dutton.

Professor Yasin Dutton
Director, School of Languages & Literatures



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

INSTITUTIONAL PERMISSION:

AGREEMENT ON USE OF PERSONAL INFORMATION IN RESEARCH

Name of Researcher: Newton Nchang Tamukong

Name of Research Project: Uses and representations of digital technology in learning French as a foreign language in South African universities

Service Desk ID: IRPSD-909

Date of Issue: 23 August 2018

You have received institutional permission to proceed with this project as stipulated in the institutional permission application and within the conditions set out in this agreement.

1 WHAT THIS AGREEMENT IS ABOUT	
What is POPI?	<p>1.1 POPI is the Protection of Personal Information Act 4 of 2013.</p> <p>1.2 POPI regulates the entire information life cycle from collection, through use and storage and even the destruction of personal information.</p>
Why is this important to us?	<p>1.3 Even though POPI is important, it is not the primary motivation for this agreement. The privacy of our students and employees are important to us. We want to ensure that no research project poses any risks to their privacy.</p> <p>1.4 However, you are required to familiarise yourself with, and comply with POPI in its entirety.</p>
What is considered to be personal information?	<p>1.5 'Personal information' means information relating to an identifiable, living, individual or company, including, but not limited to:</p> <p>1.5.1 information relating to the race, gender, sex, pregnancy, marital status, national, ethnic or social origin, colour, sexual orientation, age, physical or mental health, well-being, disability, religion, conscience, belief, culture, language and birth of the person;</p> <p>1.5.2 information relating to the education or the medical, financial, criminal or employment history of the person;</p>

	<p>1.5.3 any identifying number, symbol, e-mail address, physical address, telephone number, location information, online identifier or other particular assignment to the person;</p> <p>1.5.4 the biometric information of the person;</p> <p>1.5.5 the personal opinions, views or preferences of the person;</p> <p>1.5.6 correspondence sent by the person that is implicitly or explicitly of a private or confidential nature or further correspondence that would reveal the contents of the original correspondence;</p> <p>1.5.7 the views or opinions of another individual about the person; and</p> <p>1.5.8 the name of the person if it appears with other personal information relating to the person or if the disclosure of the name itself would reveal information about the person.</p>
<p>Some personal information is more sensitive.</p>	<p>1.6 Some personal information is considered to be sensitive either because:</p> <p>1.6.1 POPI has classified it as sensitive;</p> <p>1.6.2 if the information is disclosed it can be used to defraud someone; or</p> <p>1.6.3 the disclosure of the information will be embarrassing for the research subject.</p> <p>1.7 The following personal information is considered particularly sensitive:</p> <p>1.7.1 Religious or philosophical beliefs;</p> <p>1.7.2 race or ethnic origin;</p> <p>1.7.3 trade union membership;</p> <p>1.7.4 political persuasion;</p> <p>1.7.5 health and health related documentation such as medical scheme documentation;</p> <p>1.7.6 sex life;</p> <p>1.7.7 biometric information;</p> <p>1.7.8 criminal behaviour;</p> <p>1.7.9 personal information of children under the age of 18;</p> <p>1.7.10 financial information such as banking details, details relating to financial products such as insurance, pension funds or other investments.</p>

	1.8 You may make use of this type of information, but must take extra care to ensure that you comply with the rest of the rules in this document.
2 COMMITMENT TO ETHICAL AND LEGAL RESEARCH PRACTICES	
You must commit to the use of ethical and legal research practices.	2.1 You must obtain ethical clearance before commencing with this study. 2.2 You commit to only employing ethical and legal research practices.
You must protect the privacy of your research subjects.	2.3 You undertake to protect the privacy of the research subjects throughout the project.
3 RESEARCH SUBJECT PARTICIPATION	
Personal information of identifiable research subjects must not be used without their consent.	3.1 Unless you have obtained a specific exemption for your research project, consent must be obtained in writing from the research subject, before their personal information is gathered.
Research subjects must be able to withdraw from the research project.	3.2 Research subjects must always be able to withdraw from the research project (without any negative consequences) and to insist that you destroy their personal information.
Consent must be specific and informed.	3.3 Unless you have obtained a specific exemption for your research project, the consent must be specific and informed. Before giving consent, the research subject must be informed in writing of: 3.3.1 The purpose of the research, 3.3.2 what personal information about them will be collected (particularly sensitive personal information), 3.3.3 how the personal information will be collected (if not directly from them), 3.3.4 the specific purposes for which the personal information will be used, 3.3.5 what participation will entail (i.e. what the research subject will have to do), 3.3.6 whether the supply of the personal information is voluntary or mandatory for purposes of the research project, 3.3.7 who the personal information will be shared with,

	<p>3.3.8 how the personal information will be published,</p> <p>3.3.9 the risks to participation (if any),</p> <p>3.3.10 their rights to access, correct or object to the use of their personal information,</p> <p>3.3.11 their right to withdraw from the research project, and</p> <p>3.3.12 how these rights can be exercised.</p>
Consent must be voluntary.	3.4 Participation in the research project must always be voluntary. You must never pressure or coerce research subjects into participating and persons who choose not to participate must not be penalised.
Using the personal information of children?	<p>3.5 A child is anybody under the age of 18.</p> <p>3.6 Unless you have obtained a specific exemption in writing for your research project, you must obtain</p> <p>3.6.1 the consent of the child's parent or guardian, and</p> <p>3.6.2 if the child is over the age of 7, the assent of the child, before collecting the child's information.</p>
Research subjects have a right to access.	3.7 Research subjects have the right to access their personal information, obtain confirmation of what information is in your possession and who had access to the information. It is strongly recommended that you keep detailed records of access to the information.
Research subjects have a right to object.	<p>3.8 Research subjects have the right to object to the use of their personal information.</p> <p>3.9 Once they have objected, you are not permitted to use the personal information until the dispute has been resolved.</p>
4 COLLECTING PERSONAL INFORMATION	
Only collect what is necessary.	4.1 You must not collect unnecessary or irrelevant personal information from research subjects.
Only collect accurate personal information.	<p>4.2 You have an obligation to ensure that the personal information you collect is accurate. Particularly when you are collecting it from a source other than the research subject.</p> <p>4.3 If you have any reason to doubt the quality of the personal information you must</p>

	verify or validate the personal information before you use it.
5 USING PERSONAL INFORMATION	
Only use the personal information for the purpose for which you collected it.	<p>5.1 Only use the personal information for the purpose for which you collected it.</p> <p>5.2 If your research project requires you to use the personal information for a materially different purpose than the one communicated to the research subject, you must inform the research subjects and Stellenbosch University of this and give participants the option to withdraw from the research project.</p>
Be careful when you share personal information.	<p>5.3 Never share personal information with third parties without making sure that they will also follow these rules.</p> <p>5.4 Always conclude a non-disclosure agreement with the third parties.</p> <p>5.5 Ensure that you transfer the personal information securely.</p>
Personal information must be anonymous whenever possible.	5.6 If the research subject's identity is not relevant for the aims of the research project, the personal information must not be identifiable. In other words, the personal information must be anonymous (de-identified).
Pseudonyms must be used whenever possible.	5.7 If the research subject's identity is relevant for the aims of the research project or is required to co-ordinate, for example, interviews, names and other identifiers such as ID or student numbers must be collected and stored separately from the rest of the research data and research publications. In other words, only you must be able to identify the research subject.
Publication of research	<p>5.8 The identity of your research subjects should not be revealed in any publication.</p> <p>5.9 In the event that your research project requires that the identity of your research subjects must be revealed, you must apply for an exemption from this rule.</p>
6 SECURING PERSONAL INFORMATION	
You are responsible for the confidentiality and security of the personal information	<p>6.1 Information must always be handled in the strictest confidence.</p> <p>6.2 You must ensure the integrity and security of the information in your possession or under your control by taking appropriate and reasonable technical and organisational measures to prevent:</p> <p>6.2.1 Loss of, damage to or unauthorised destruction of information; and</p>

	<p>6.2.2 unlawful access to or processing of information.</p> <p>6.3 This means that you must take reasonable measures to:</p> <p>6.3.1 Identify all reasonably foreseeable internal and external risks to personal information in your possession or under your control;</p> <p>6.3.2 establish and maintain appropriate safeguards against the risks identified;</p> <p>6.3.3 regularly verify that the safeguards are effectively implemented; and</p> <p>6.3.4 ensure that the safeguards are continually updated in response to new risks or deficiencies in previously implemented safeguards.</p>
Sensitive personal information requires extra care.	6.4 You will be expected to implement additional controls in order to secure sensitive personal information.
Are you sending any personal information overseas?	<p>6.5 If you are sending personal information overseas, you have to make sure that:</p> <p>6.5.1 The information will be protected by the laws of that country;</p> <p>6.5.2 the company or institution to who you are sending have agreed to keep the information confidential, secure and to not use it for any other purpose; or</p> <p>6.5.3 get the specific and informed consent of the research subject to send the information to a country which does not have data protection laws.</p>
Be careful when you use cloud storage.	<p>6.6 Be careful when storing personal information in a cloud. Many clouds are hosted on servers outside of South Africa in countries that do not protect personal information to the same extent as South Africa. The primary example of this is the United States.</p> <p>6.7 It is strongly recommended that you use hosting companies who house their servers in South Africa.</p> <p>6.8 If this is not possible, you must ensure that the hosting company agrees to protect the personal information to the same extent as South Africa.</p>
7 RETENTION AND DESTRUCTION OF PERSONAL INFORMATION	
You are not entitled to retain personal information when you no longer need it for the purposes of the research project.	7.1 Personal information must not be retained beyond the purpose of the research project, unless you have a legal or other justification for retaining the information.

	<p>6.2.2 unlawful access to or processing of information.</p> <p>6.3 This means that you must take reasonable measures to:</p> <p>6.3.1 Identify all reasonably foreseeable internal and external risks to personal information in your possession or under your control;</p> <p>6.3.2 establish and maintain appropriate safeguards against the risks identified;</p> <p>6.3.3 regularly verify that the safeguards are effectively implemented; and</p> <p>6.3.4 ensure that the safeguards are continually updated in response to new risks or deficiencies in previously implemented safeguards.</p>
Sensitive personal information requires extra care.	6.4 You will be expected to implement additional controls in order to secure sensitive personal information.
Are you sending any personal information overseas?	<p>6.5 If you are sending personal information overseas, you have to make sure that:</p> <p>6.5.1 The information will be protected by the laws of that country;</p> <p>6.5.2 the company or institution to who you are sending have agreed to keep the information confidential, secure and to not use it for any other purpose; or</p> <p>6.5.3 get the specific and informed consent of the research subject to send the information to a country which does not have data protection laws.</p>
Be careful when you use cloud storage.	<p>6.6 Be careful when storing personal information in a cloud. Many clouds are hosted on servers outside of South Africa in countries that do not protect personal information to the same extent as South Africa. The primary example of this is the United States.</p> <p>6.7 It is strongly recommended that you use hosting companies who house their servers in South Africa.</p> <p>6.8 If this is not possible, you must ensure that the hosting company agrees to protect the personal information to the same extent as South Africa.</p>
7 RETENTION AND DESTRUCTION OF PERSONAL INFORMATION	
You are not entitled to retain personal information when you no longer need it for the purposes of the research project.	7.1 Personal information must not be retained beyond the purpose of the research project, unless you have a legal or other justification for retaining the information.

If personal information is retained, you must make sure it remains confidential.	<p>7.2 If you do need to retain the personal information, you must assess whether:</p> <p>7.2.1 The records can be de-identified; and/or whether</p> <p>7.2.2 you have to keep all the personal information.</p> <p>7.3 You must ensure that the personal information which you retain remains confidential, secure and is only used for the purposes for which it was collected.</p>
8 INFORMATION BREACH PROCEDURE	
In the event of an information breach you must notify us immediately.	<p>8.1 If there are reasonable grounds to believe that the personal information in your possession or under your control has been accessed by any unauthorised person or has been disclosed, you must notify us immediately.</p> <p>8.2 We will notify the research subjects in order to enable them to take measures to contain the impact of the breach.</p>
This is the procedure you must follow.	<p>8.3 You must follow the following procedure:</p> <p>8.3.1 Contact the Division for Institutional Research and Planning at 021 808 9385 and permission@sun.ac.za;</p> <p>8.3.2 you will then be required to complete the information breach report form which is attached as Annexure A.</p> <p>8.4 You are required to inform us of a information breach within 24 hours. Ensure that you have access to the required information.</p>
9 MONITORING	
You may be audited.	<p>9.1 We reserve the right to audit your research practices to assess whether you are complying with this agreement.</p> <p>9.2 You are required to give your full co-operation during the auditing process.</p> <p>9.3 We may also request to review:</p> <p>9.3.1 Forms (or other information gathering methods) and notifications to research subjects, as referred to in clause 3;</p> <p>9.3.2 non-disclosure agreements with third parties with whom the personal information is being shared, as referred to in clause 5.4;</p> <p>9.3.3 agreements with foreign companies or institutes with whom the personal</p>

	information is being shared, as referred to in clause 6.5.
10 CHANGES TO RESEARCH	
You need to notify us if any aspect of your collection or use of personal information changes.	<p>10.1 You must notify us in writing if any aspect of your collection or use of personal information changes (e.g. such as your research methodology, recruitment strategy or the purpose for which you use the research).</p> <p>10.2 We may review and require amendments to the proposed changes to ensure compliance with this agreement.</p> <p>10.3 The notification must be sent to permission@sun.ac.za.</p>
11 CONSEQUENCES OF BREACH	
What are the consequences of breaching this agreement?	<p>11.1 If you do not comply with this agreement, we may take disciplinary action or report such a breach to your home institute.</p> <p>11.2 You may be found guilty of research misconduct and may be censured in accordance with Stellenbosch University or your home institute's disciplinary code.</p>
You may have to compensate us in the event of any legal action.	<p>11.3 Non-compliance with this agreement could also lead to claims against Stellenbosch University in terms of POPI and/or other laws.</p> <p>11.4 Unless you are employed by or studying at Stellenbosch University, you indemnify Stellenbosch University against any claims (including all legal fees) from research subjects or any regulatory authority which are the result of your research project. You may also be held liable for the harm to our reputation should there be an information breach as a result of your non-compliance with this agreement.</p>
12 CONTACT US	
Please contact us if you have any questions.	Should you have any questions relating to this agreement you should contact permission@sun.ac.za .

Annexure 'A'

Instruction:

Please send this Notice to permission@sun.ac.za. If you have any difficulty completing the Notice, please contact the Division for Institutional Research and Planning at 021 808 9385. You must confirm that the Notice was received.

NOTIFICATION OF INFORMATION BREACH

Name of Researcher: _____

Name of Research Project: _____

Service Desk ID: _____

A security breach happens when you know (or you **reasonably believe**) that there has been:

- (a) loss of Personal Information ("PI")
- (b) damage to PI
- (c) unauthorised destruction of PI
- (d) unauthorised access to PI
- (e) unauthorised processing of PI

Date and time of security breach:	
Brief description of the security breach (what was lost and how). Please identify the equipment, software and/or physical premises and whether it is by hacking, lost device, public disclosure (email), theft or other means:	
Name of the person/s responsible for the security breach (if known):	
Is the security breach ongoing?	
Describe the steps taken to contain the security breach:	
What steps are being taken to investigate the cause of breach?	

Annexe 3 Programme détaillé de passation du questionnaire

Cher Monsieur Nchang

Je viens de vérifier les dates etc. avec mes collègues.

Comme vous le savez, les étudiants en première année sont divisés en groupes différents. Pour les 178 (c'est-à-dire les débutants), il y aura 10 TDs (deux groupes en même temps, alors 5 classes pendant lesquelles ils peuvent remplir le questionnaire) : lundi à 09h00 et à 11h00 et mardi à 08h00, à 09h00 et à 15h00 (dans les salles 357 et 329 qui sont à côté l'une de l'autre). Pour ces cours, on peut vous accorder **15 minutes au début de chaque cours**.

Pour les 188 (les première année qui étudiaient le français au lycée), vous pouvez venir dans leur cours de mardi à 14h00 dans la salle 220. Là aussi vous aurez **15 minutes** au début du cours.

Les deuxième année auront leurs TD mardi et il y aura 3 groupes. Vous pouvez venir à 10h20, à 11h20 et à 16h20 (tous les trois dans la salle 329). Ils passeront un test au début du cours et c'est pour cette raison qu'on vous demande de venir 20 min après le début du cours.

Vu que le programme des troisième année est très chargé, ils pourront remplir le questionnaire pendant 10 min pendant leur cours de lundi. Vous pouvez venir vers 14h40 dans la salle 553.

On a proposé de leur demander de terminer le questionnaire à la maison s'ils n'arrivent pas à le terminer pendant le cours. Si vous voulez, je peux vous rencontrer lundi à 08h00 pour vous montrer où se trouvent les salles de classe différentes.

N'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions.

Cordialement

Annexe 4 Questionnaire

This questionnaire is strictly for academic purposes. All information will be treated with the strictest confidentiality. It will enhance research which is being carried out as the requirement for PhD in sciences of language-linguistic of the University of Reunion. I would therefore be very grateful if you could take your time to answer this questionnaire.

Part 1: Access to computer and competences

1a) Do you possess a personal computer at home? Tick: yes ; No

b) If yes, do you have internet connection? Tick: yes ; No

c) If you don't possess a personal computer at home, please tick if you use that of the family ; friends ; school ; other , please specify-----

2) Do you possess the following ICT tools? Tick: laptop ; cellular phone ; intelligent telephone (Smartphone, BlackBerry etc.) ; iPad ; digital tablet ; none of this ; other, please specify-----

3) How often do you use ICT in the following places?

	Never	Less than 1h per day	1h to 2h per day	2 to 3h per day	3 to 4h per day	More than 4h per day
At home						
At the university						
At the university library						
At the language lab						
At the city hall library						
At the internet café						

Other, please specify----- ----- -----						
--	--	--	--	--	--	--

4) For how many years have you been using ICT? Tick: less than 1 year ; between 1 to 3 years ; between 4 to 6 years ; more than 6 years

5) Do you have a specific training in ICT? Tick: yes /no

6 If yes, what was it based on?-----

7) How do you evaluate your competences in using ICT? Tick: excellent ; very good ; good poor ; very poor

Part 2: Personal and educational use of ICT

8) In general how often do you use the following ICT tools to communicate?

	Never	Less than 1 h per day	1 to 2 h per day	2 to 3 h per day	3 to 4 h per day	More than 4 h per day
a blog						
A forum						
email						
Social network (Facebook, Tweeter)						
Instant messaging (Facebook, WhatsApp, Viber, Snap chat, etc.)						
Other, please specify----- ----- -----						

	9a) In general how often do you use ICT in the following activities?							b) Where do you use ICT in the following activities?			
	Never	Less than 1h per day	1 to 2h day per day	2 to 3h day per day	3 to 4h day per day	More than 4h per day	At home	At the university	At the internet café	At the city hall library	Other
Play games online (alone or networked)											
Publish photos											
Watch or download music's (YouTube, television)											
Exchange personal information											
Sharing resources											
Maintain a link with friends											
Other, please specify below											

10) A part from French language learning purposes, how do you use ICT to educate yourself?-

Part 3: ICT and French language learning

11) How often do you use the following ICT tools to communicate with your classmates or lecturers outside of class periods as part of your learning of French?

	Never	Less than 1 h per day	1 to 2 h per day	2 to 3 h per day	3 to 4 h per day	More than 4 h per day
A blog						
A forum						
Email						
Social network (Facebook, Tweeter)						
Instant messaging (Facebook, WhatsApp, Viber, Snap chat, etc.)						

	12a) How often do you use the following ICT tools to learn French?							b) In general, how useful you have found the use of the following ICT tools in your learning of French?			
	Never	Less than 1h per day	1 to 2h day per day	2 to 3h day per day	3 to 4h day per day	More than 4h per day	Other	Very useful	Useful	Less useful	Not at all useful
A blog											
A wiki											
A Wikipedia											
A forum											
Social network (Facebook, Tweeter)											
Instant messaging (Facebook,											

Tweeter, Viber, Snap chat, etc.)												
Pedagogical web												
University platform												
email												
Other, please specify below												
----- -----												
----- -----												
----- -----												

	13a) How often do you use ICT in the following French activities?						b) Where do you use ICT in the following French activities?					c) How useful is the use of ICT in the following French activities				
	Never	Less than 1h per day	1 to 2h day per day	2 to 3h day per day	3 to 4h day per day	More than 4h per day	At the university	At home	At the university library	At the city hall library	At the Internet café	Other	Very useful	Useful	Less useful	Not at all useful
Make research on Internet for your French activities																

Select good French learning resources on Internet																	
Collaborate with your classmates during French activities																	
Participate in discussion group																	
Communicate with lecturers																	
Communicate with classmates																	
Download audio and video French resources																	
Work out French pronunciation																	
Learning grammar																	
Learning vocabulary																	
Correcting texts written in French (using																	

online dictionary, Google translation)																	
Other, please specify below																	
----- -----																	
----- -----																	
----- -----																	
----- -----																	

	14a) How often do you use ICT in the following French skills?							b) Where do you use ICT in the following French skills?				c) How useful is the use of French in the following French skills?			
	Never	Less than 1h per day	1 to 2h day per day	2 to 3h day per day	3 to 4h day per day	More than 4h per day	At the university	At home	At the university library	At the city hall library	At the Internet Café	Very useful	Useful	Less useful	Not at all useful
Listening															
Speaking															
Writing															
Reading															
Translating															
Interpreting															
Conversing															

15) State the most valuable benefits from using ICT in learning French-----

16) State the most valuable disadvantages from using ICT in learning French-----

Part 4: Expectation and obstacle to the use of ICT in learning French

17) What's your expectation of ICT use in learning French?

	Totally agree	agree	disagree	Totally disagree
I hope ICT will help me to learn French more efficiently				
I hope to communicate with French lecturers through email to get some advice				
I hope ICT is used more often so that I can improve my French skills				
I would like French lecturers to teach me how to search for and used online French resources				
I would like French lecturer to use update materials on the internet for teaching				
I would like to learn French without ICT				

Other, please specify----- -----				
-------------------------------------	--	--	--	--

18) What are the obstacles that prevent you from using ICT in learning French?

- Not applicable
- Difficulties to connect to the Internet
- Difficulties accessing digital technology
- Language lab insufficiently equip
- School computer out of date
- Frequent failure of connection
- Frequent low shedding
- Lack of training
- Insufficient ICT's knowledge
- Insufficient technical support
- Lack of internet connection at home
- Lack of time
- Lack of interest
- Other, please specify-----

Part 5: Students' perceptions, representations, and imagery of ICT in learning French and in general

19) To what extend do you think ICT is in the process of learning French?

	Totally agree	Agree	Neutral	disagree	Totally disagree
--	---------------	-------	---------	----------	------------------

ICT is a tool that transform the teaching and learning of French language					
ICT brings distance collaboration and interaction between learners and between teachers and learners					
It is a tool that allows to enter in contact with French native speaker and interact with them					
ICT is a tool that creates fear among teachers (fear for the disappearance of teaching or teacher)					
ICT is a tool that improve students' motivation and pleasure (self-assurance/confidence) to learn French					
ICT is a tool that allows more intense concentration in learning French language					
ICT is a tool that distract students from learning French language					
ICT is a tool that improve students' learning results					
Other, please specify----- -----					

20) In general, to what extend do you think ICT is?

	Totally agree	agree	Neutral	disagree	Totally disagree
ICT is a dream tool					
ICT is an omnipresent tool					
ICT brings “collective intelligence” or “intelligent agents”					
ICT provides access to all the knowledge of the world and the transformation of teaching and learning					
ICT is a tool of liberation					
ICT is a tool that abolish spatial and temporal boundaries					
ICT is a library or encyclopedia					
ICT is a tool that allows to communicate effectively					
Other, please specify----- ----- -----					

21) Indicate to what extend you think about the following negative aspects of ICT:

	Totally agree	Agree	Neutral	Disagree	Totally disagree
ICT is a nightmare tool					
ICT is a drug that occupies the free time					

ICT creates fear (fear of the screen, keyboard, fear of alienation of technique, monitoring)					
ICT alienate and enslaves man to the machine					
ICT increase the “generation gap”, the “digital divide”					
ICT destroy and modify jobs					
ICT challenges the generations					
Other, please specify----- -----					

22) Which other comments do you have on the use of ICT as part of your learning of French language?-----

Part 6: Educational background

23) How long have you been learning French? Tick: less than 1 year ; 1 to 2 years ; 2 to 3 years; 3 to 4 years ; more than 4 years

24) What motivated you to learn French?-----

25) Which other subject(s) do you study?-----

26) How would you classify your level of confidence in communicating in French? Tick: A1
; A2; B1; B2 ; C1 ; C2

Part 7: Personal background

27) Age-----

28) Gender-----

29) Nationality-----

30) Mother tongue-----

31) Other languages spoken-----

32) University attended-----

33) Year of study-----

Email address-----

Thank you very much for completing this questionnaire

Annexe 5 Guide d'entretien

Presentation of the researcher and the context of the study

Good morning! I am [...]. As part of my PhD research at the ICARE laboratory of the University of Reunion, I am currently carrying out a study with the aim to:

- Describe by collecting the digital practices and activities of students who are learning French in South African universities.
- Collect non-declarative information on student's practices.
- Dialogue with students to understand what they think socially about digital technology in the process of learning French.

I am interested in all the information I am going to get from you; your opinions and your impressions, on this matter. We're going to exchange for about 40 minutes.

If you don't fully understand the meaning of my questions, please do not hesitate to let me know so that I can give you more details.

This interview will be used exclusively for research purposes. All the information will be kept confidential.

Permit me to record the interview so that, if I need to come back to any information you have given, it would be easier for me to remember.

Before we start the interview, do you perhaps have any question?

Presentation of the interviewer

Could you please introduce yourself?

How old are you? What is your country of origin? What is your level of study?

Digital representations

According to you what is digital technology? In another word, what comes to your mind when it comes to digital technology?

What do you think of the learning of French language using digital technology?

Personal activities

Which of the following digital tools (blog, forum, email, instant messaging, social network, online game sites) do you mostly use for your personal activities? Why?

What do you prefer to do with the above artefacts?

Playing games online? Publishing photos? Watching or downloading music?

Exchanging personal information? Sharing resources? Maintaining link with friends?

In which frequencies?

Less than 1h per day? 1 to 2h per day? 2 to 3h per day? 3 to 4h per day? More than 4h per day?

Which type of game do you play? With whom do you communicate with email? What is it about?

Why do you prefer such activity?

Which of the places (home, university, cybercafe, city hall library) do you prefer for your personal activities? Why?

French activities

Which digital tools do you use in French learning activities? For instance, do you usually use blog? Forum? Wiki? Wikipedia? Social network? Instant messaging? Pedagogical web? Email? University platform?

Could you please describe the activities that you usually do? With whom do you do those activities?

How useful is the artefact for your French learning activities?

Which of the digital tools do you usually use to communicate with your French lecturers and classmates? What is your communication about?

Why do you use such tools?

Before the lockdown period what do you do with Internet or digital technology for your French studies? Which activity do you do the most? Vocabulary? Grammar? Etc.

During the lockdown period due to Covid19 pandemic which digital artefacts were you using for your French studies? Why?

Which activities were you doing the most? Could you please give me an example?

How useful was the digital technology in your learning of French during the lockdown period?

Searching for information

For your learning of French which type of information do you usually search on the Internet?

Lessons? exercises? Etc.?

How does it occur? How do you proceed?

Why do you prefer using internet for your research? How useful is it?

Tell me how you learned to use computer or Internet to do research. Where? (at the university? at the Internet café? Other?)

How is the training useful for you? Why? How?

What did you learn? Do you think you have been trained enough in the use of computer or Internet? Specify?

If you could take computer training, what would it be? Why?

Language skills

Among the language skills (listening, speaking, writing, reading, translating, conversing, interpreting) which one do you do the most with digital technology? In another word, do you prefer to translate? To write etc.? Why?

What do you write? What do you read?

How do you find the use of digital artefacts in the acquisition of the above-mentioned skills?

In which context (at home, at the university, at the Internet café, at the city hall library) do you usually use Internet to acquire the above skills?

Why do you choose context?

Digital technology expectation

Ideally, how would you imagine using digital technology for your learning of French language?
In class?

Competences

Do you find Computer or Internet difficult to use?

What are the competences that you have or that you need to be able to effectively use technology to learn French?

Difficulties

What are the problems that you encountered while using Internet?

For your learning of French, whether at the university or out of the university, what are the difficulties that you usually encounter while using computer or Internet?

How does the difficulties affect your learning of French?

How do you manage to overcome the difficulties?

Advantages

What are the advantages of using Computer or Internet in your learning of French?

Annexe 6 Entretiens réalisés auprès des étudiants

Entretien 1

Interviewer: Good morning! I am Newton Nchang Tamukong. As part of my PhD research at the ICARE laboratory of the University of Reunion, I am currently carrying out a study with the aim to:

- Describe by collecting the digital practices and activities of students who are learning French in South African universities.
- Collect non-declarative information on student's practices.
- Dialogue with students to understand what they think socially about digital technology in the process of learning French.

I am interested in all the information I am going to get from you, your opinions, and your impressions, on this matter. We're going to exchange for about 40 minutes.

If you don't fully understand the meaning of my questions, please do not hesitate to let me know so that I can give you more details.

This interview will be used exclusively for research purposes. All the information will be kept confidential.

This interview is divided into the following parts: presentation of the interviewee, digital representation, personal or recreational activities, French activities with digital technology before lockdown and during lockdown, searching for information, language skills, digital technology and competences, digital technology expectation, difficulties and advantages.

Permit me to record the interview so that, if I need to come back to any information you have given, it would be easier for me to remember.

Before we start the interview, do you perhaps have any question?

Interviewee: No.

Interviewer: So, could you please quickly introduce yourself? That is, how old are you? What is your country of origin? What is your year of study? Yeah, I think that you are now in 3rd year because when you were filling the questionnaire you were in 1st year!

Interviewee: Yeah, it was quite a surprise with the email. I remember doing... I am [name and surname], I am a 3rd year student at Stellenbosch university. I am in South Africa and I am from South Africa originally.

Interviewer: Ok. Thank you. Then, what do you really think when they talk about technology? What comes to your mind when it comes to digital technology in general?

Interviewee: I think of computer and social media apps, mmm, phones, [inaudible words], computers, and phones, apps, (*Yeah*) online platforms and those kinds of things.

Interviewer: Ok. Then now concerning the learning of French, what comes to your mind when it comes to digital technology? In terms of learning French how do you see it?

Interviewee: So, like what kind of technology do I associate with French learning?

Interviewer: Yeah, all the technology for instance your computer that you are using, maybe your phone that you are using to learn French and so on. Then what comes to your mind when they talk of maybe using all those devices to learn French. How do you see it for instance?

Interviewee: Well, I think of translation services [laugh] (*ok*), yeah, that was quite helpful especially looking at certain things. We did most of our lectures over Discord. So, I associate Discord a lot with Microsoft Teams (*yeah*) and yeah, I don't know if this count like I watch Netflix movies in French for English movies with French subtitles. That is what I will do in my spare time [inaudible words].

Interviewer: Ok. Then now concerning your personal or recreational activities for instance which of the following applications for instance blog, forum, email, instant messaging, social network, games website do you mostly use?

Interviewee: Probably social media.

Interviewer: Oh, social media.

Interviewee: Yeah.

Interviewer: Ok. Then which type of activity do you really do on social media? Is it playing games online, publishing photos, watching or downloading music, exchanging personal information, sharing resources or maintaining links with friends?

Interviewee: Euh, can I pick one or can I pick like two or three?

Interviewer: All what you are doing with?

Interviewee: Oh, ok. So probably maintaining social [inaudible word] with the friends, sharing photos, and also, can you read them again? There is another one I can't remember.

Interviewer: Yeah, playing games online, watching or downloading music

Interviewee: Yeah, that one.

Interviewer: Yeah, ok. You said sharing resources also?

Interviewee: Yes [shaking head in a sign of approval]

Interviewer: Ok. Then if I take for instance, you are also playing games online!

Interviewee: I don't really play games online that much.

Interviewer: Ok. Then publishing photos?

Interviewee: Yeah [shaking head in a sign of approval].

Interviewer: You publish it to who? Is it your own photos or your friends' photos that you are publishing?

Interviewee: Mmm, I always use Instagram. It is my own photos that I take. (ok) Or I take film photos then I get them digitalized and then post them [inaudible words] to whomever follows me [laugh].

Interviewer: You publish so that your friends can see it or how?

Interviewee: Yes [shaking head in a sign of approval]

Interviewer: Why do you prefer social media?

Interviewee: I don't know, just a way of relaxing, taking a break, yeah especially since we can't really go out as much. That is the way of socializing.

Interviewer: Ok. Then which type of activity do you do on social media?

Interviewee: Maintaining link with friends, sharing photos, watching and downloading music. I always use Instagram. I take film photos then I get to digitalize and post them to whomever follows me.

Interviewer: Ok. Then watch or downloading music, which type of music do you watch and download?

Interviewee: Various music. So, I use Apple music. I also listen to French music when I am studying economics [inaudible words]. Mostly alternative music I will say yeah, and a very broad range of music.

Interviewer: Ok. Then exchanging personal information, which type of information do you really exchange and with who?

Interviewee: So just, I don't know exactly what you mean by personal information but like I talk to my friends [inaudible words].

Interviewee: We have group yeah on social like WhatsApp for all my modules that I take and then we share information from lectures and stuff like that. Sometime we just [inaudible words] the work that we have.

Interviewer: Yeah ok. In terms of personal information here is not relating to school work. So other information that you are sharing with your friends and so on?

Interviewee: I mean, not really much, just what you are doing? Especially during the lockdown all my friends live all over the country and also out of the country, so we keep each other up to date on what we are doing.

Interviewer: Then you also share resources? Which type of resources are you sharing with your friends?

Interviewee: Mmm, what do you mean by resources?

Interviewer: Anything that you see in the Internet, maybe certain information that you share with your friends or with your parents.

Interviewee: I mean, I mostly just [inaudible words] if you are well, nothing, I will say nothing I can add.

Interviewer: Then you said you also maintain link with your friends! That is, you exchange with them?

Interviewee: So [inaudible words] on Instagram, so on social media platform.

Interviewer: Ok. So, what do you really do?

Interviewee: So, I just [inaudible words] post photos that I have taken. I don't do that often. But so, I will take a photo like when I went to hike, I will post photos on that or any even that I went to that kind of thing.

Interviewer: Ok. Then when you are doing all these activities, is it for instance 1 hour per day? 1 to 2 hours per day? 2 to 3 hours per day? 3 to 4 hours per day? Or more than 4 hours per day?

Interviewee: Mmm, so, according to the screen time on my phone the amount of time spent on my phone is generally, it is about 3 to 4 hours.

Interviewer: Oh, 3 to 4 hours.

Interviewee: Yeah [shaking head in a sign of approval]

Interviewer: Ok. Then all those activities that you named, why do you prefer such activities?

Interviewee: So, like the social media activities or?

Interviewer: Yes.

Interviewee: I don't know. Just a way of relaxing [laugh], taking a break, heu, yeah that's what we (pause) especially since we can really go out as much. That is the way of socializing now.

Interviewer: Then if it was before the Covid, then when you were doing these activities was it at home, at the university, at the cybercafe, at the city hall library? Where do you often do all these activities?

Interviewee: Mmm, either at home. If it is a work collective thing, it will be at the university library as well.

Interviewer: Is that all the places? Even when you are walking? When you are going somewhere are you socializing? Even inside the car?

Interviewee: I try to [inaudible words] yeah when I am in my university room here, mmm, or yeah, at home or in my room, at the university library.

Interviewer: Oh. Ok. So, you don't use your phone in the public transport, in your car?

Interviewee: In my car I am used to play music.

Interviewer: ah! To play music.

Interviewee: Yeah [shaking head in a sign of approval]

Interviewer: Tell me, why don't you use other applications?

Interviewee: I mostly use social media/networks like Instagram, WhatsApp and occasionally Facebook. WhatsApp is used largely to keep in contact with classmates etc. on groups for all my university modules where important information is sent. I also use email as an important part of university especially as my courses were online this year. As for blogs, forums and games - I have never had a need for them. Occasionally I will read a blog for a cooking recipe, but that's about it.

Interviewer: Let's now start with the French activities. Before the lockdown which application were you using for your French activities: Blog? Forum? Email? Social media? Email? Wiki? Wikipedia? Pedagogical Web? university platform? Instant messaging?

Interviewee: So, it was mostly, mostly, mostly university platform, mmm, (*yeah*) and then sometime it will be like French music on my phone and then sometime we use Duolingo but our lecturers told us not to [laugh] yeah, because they want us to learn it like that way and then they said it will confuse us. So, before there was mostly just... and then Netflix, we watch French movies.

Interviewer: You said you were mostly using university platform. Why university platform?

Interviewee: Mmm, so, when we will have like tutorials which was especially in first year that we were doing tutorials we go to computer lab and then they had exercises they put on the university platform that we do (*ok*). That was the only time that we will use technology for French.

Interviewer: So, it is because your lecturers usually put the activities on the university platform to do that you were mostly using it?

Interviewee: Yeah, yeah [shaking head in a sign of approval]. So, there was some kind like an Apps on the university platform (*yeah*) that we used. So, they created a very basic kind of one that could be used in class, so we will be given like exercises to do on it.

Interviewer: Have you ever used forum, blog, wiki for your French activities?

Interviewee: Not really, no.

Interviewer: No. So, you don't use them. Then email, you don't use email?

Interviewee: Email to contact our lecturers.

Interviewer: What is the content of your email that you send to your lecturer?

Interviewee: So, it will just be, if we have questions about test [inaudible words].

Interviewer: Ok. So, is it only about test? Or do you also ask your lecturers something else?

Interviewee: Yeah [shaking head in a sign of approval]. If we have any question to do with the coursework then we email them.

Interviewer: Ok. Then still with email, do you also use it to contact your friends?

Interviewee: Not really. We will rather use like a messaging app like WhatsApp.

Interviewer: Like WhatsApp. So, you use WhatsApp to contact your friends.

Interviewee: Yes, so we have a French group with all of us on it.

Interviewer: Oh! On WhatsApp?

Interviewee: Yes [shaking the head in a sign of approval].

Interviewer: Ok. Then which activities do you really do on the French WhatsApp group?

Interviewee: It will just be discussing work, if we have any question to each other. Basically, it is what it was for.

Interviewer: Then do you discuss in French or English?

Interviewee: Mostly in English.

Interviewer: Mostly in English. Ok.

Interviewee: My third year became a mixture of French and English [inaudible passage] you can ask a language question in English. You have to figure out that one in French (*alright*), that kind of thing.

Interviewer: Then you said the university platform you mostly use.

Interviewee: Yeah [shaking head in a sign of approval]

Interviewer: Then what are the activities that you really do on that university platform?

Interviewee: So, with the platform we would be practicing, so we would be given the audio to like, mmm, and then to like write it out. So, dictation and then also recording our answers in French, so practicing speaking in French. So, we would be given a question instead of writing the answer. We will speak the answer and then we had to save the recording and then our lecturer will listen to it afterward.

Interviewer: Ok. Other activities that you used to do?

Interviewee: Mmm, so it would be, mmm, Ah! I can't think of them because we didn't do that much especially in the first year. It would basically be like putting something in the *passé composé*. So, we would be given something in the present tense and we had to put it in the *passé composé* in the recorder.

Interviewer: Ok. Then how useful do you see the university platform? Is it useful?

Interviewee: It was good for practicing to speak it (*yeah*) and just because yeah, we don't really (...) and also to hear French more because obviously in South Africa you don't hear French just walking around (*yeah*). It was good to just hear like the pronunciation all that kind of thing [inaudible words].

Interviewer: Then with the WhatsApp that you were using, was it useful?

Interviewee: I think it was useful yeah. When we had questions, our friend could answer especially like this year we could discuss literature and that kind of stuff [inaudible word]. If you don't understand work in class, we may be like ask our friend to explain it to us in a different way [inaudible words]. So, I found it quite helpful [inaudible words] the WhatsApp group.

Interviewer: Ok, then which other applications do you use for your French activities?

Interviewee: So, I use Reverso to check my grammar (*ok*), [inaudible words] write what I want to say in my essay and check the translation to see if I was on the right path (*ok*). It is more like checking my grammar. Then also on Word I will put all my documents in French. So, it is like help correct all the errors I have made [inaudible words].

Interviewer: Is there another application that you also use to learn your French?

Interviewee: So, in the holiday before I started the third year French, just to keep up, I will practice the Duolingo the story on Duolingo [inaudible words]. So, I will do like check point on each stage just to keep my brain fresh over like for the long holidays.

Interviewer: Ok. How did you find it? Was it helpful?

Interviewee: Yeah [shaking head in a sign of approval] it was nice to see that like also [inaudible words]. Then I don't know the app that I used obviously during the lockdown for even until this year, we used Discord and Microsoft Teams for our lectures.

Interviewer: Ok, during the lockdown you used Microsoft Teams.

Interviewee: Yeah, so we used Microsoft Teams and we used Discord for our lectures.

Interviewer: Was it your choice to use them?

Interviewee: So, with Microsoft Teams, it is just the university platform where we all use for our modules and then the reason using discourse was because, I don't know, our lecturer just wants us to use Discord. None of us particularly liked Discord because we found it difficult to follow [inaudible words]. We couldn't record the lectures and watch it back. Whereas with the Microsoft Teams you can record the lectures and watch them at a later stage. With Discord you don't have an option. You have to like pay for it or something, mmm, I am not sure how it works. And also, with Discord we found, found difficult to follow [inaudible word]. They always share PowerPoint so it will be speaking so we couldn't see like the poem they were analysing, the literature we were doing. So, we were not really big fan of Discord. But with Teams, we found it much better.

Interviewer: Ok. Then which activities were you really doing since the lockdown started last year?

Interviewee: So last year we mostly used Microsoft Teams [inaudible words] for lectures. So, we will do our language and literature courses that were taught. So basically, it would be like

going to a lecture and listening to lectures (*yeah*) and then (pause), yeah basically it was used at lecture things but very different from lectures because we couldn't have our cameras on so earlier on lectures. We had our cameras on last year [inaudible words]. Generally, they can see you confused [inaudible words]. When it is online you have to be scared [inaudible words]. So, we found that it was quite difficult but at least we could see him. But this year our lecturers often didn't show their faces because with Discord you can't show your face at all. So that makes it even more difficult especially when you are listening to French. I found easier when I can see like the lips moving as well. And it could be easy to see what they are saying that makes it a little bit trickier (*ok*). On the online platform, we could type our messages if we had any question.

Interviewer: You mentioned language and literature. What were you really learning?

Interviewee: Mmm, so last year we were still learning like more tenses and stuff like that yeah, [inaudible words]

Interviewer: Which tenses?

Interviewee: Pardon?

Interviewer: The tenses

Interviewee: So, it was most of them, we started with the conditional tense and subjunctive as well. We started that in the second semester last year (inaudible words). And also, we had done plurals. I try to think what else we did. We basically managed to cover mostly the basic of language by the end of first year and then in second and third year we move on just consolidating what we've already learnt. So, just going over, we did more conditional tense yeah.

Interviewer: Ok. So, was it all the activities you were doing during the lockdown period?

Interviewee: So, what we will do, when we did in person classes, we will have a test every week (*yeah*) on the work that we had done the week before [inaudible words].

Interviewer: That was before lockdown?

Interviewee: Before lockdown yeah. And then when lockdown happened, we still, our lecturers want us to do like a weekly test, it became weekly assignment instead. So, we will get email with the worksheet and then we have to complete it for the next week and then we get

the next week worksheet. Obviously, it is a bit more difficult to learn that way because when you study like for a test it really goes to your brain. You have no paper with you, you have nothing, you just have to know. With the assignments you have notes opened next to you. So, you actually have to think about it much. So, we really struggled. I think, the first years of last year did their entire basic of French online. They only had assignments not the tests. So that was for language. In literature for the second semester, we were starting getting essays and 350 words essay at the end of the year and that was based on short stories. And then this year we did a book, we did *l'oeuvre* and then we did play as well.

Interviewer: In general, how do you find the use of the university platform since the beginning of lockdown last year till now for your learning of French?

Interviewee: Definitely during Covid it was very useful just because we still have to see our lecturers, we still have to get proper lectures unlike my other modules they were just like giving recordings and PowerPoint. So, it was a nice thing that we were able to have live lectures we could ask questions in real time [inaudible word].

Interviewer: So, were you able to communicate with your lecturers during the lockdown?

Interviewee: Yeah, so our lectures, we will, so in second year, I think it was in second year... or is it first? ... No. Early in third year. So, this year we had a group with our lecturers on it, on WhatsApp. So, all our lecturers will send information on WhatsApp or email. It was more often on email. I mean, sorry! It was more often on WhatsApp just because we were on our phones more than we check our emails. So, it was easier for the lecturer to contact us that way.

Interviewer: Ok. So, you were also exchanging with your friends on WhatsApp?

Interviewee: Yeah [shaking head in a sign of approval]. We had, mmm, so this year we had our French 318 group with our lecturer and then we had our French 318 rant and dance. That is the name that our lecturer said that we should create so that whenever we need to rant [laugh] we have a group to do on it. She doesn't have to see.

Interviewer: Ok. So, in terms of vocabulary, grammar; you said you were also doing vocabulary during the lockdown?

Interviewee: Yeah [shaking head in a sign of approval]

Interviewer: Ok. So, you really appreciate all the applications you used for your learning of French?

Interviewee: Yeah. It definitely helps especially because we couldn't meet in person, mmm, but yeah, having lectures online especially this year, mmm, because we had lectures online and our test in person this year because the restrictions came and got less and our first in person test, I think almost all of us failed just because we hadn't written a test [inaudible word]. We have been doing assignments [inaudible words].

Interviewer: Ok. Let me ask you this question that I could have asked you earlier. Before the lockdown where were you doing your French activities? Was it at the university? At the Internet café? At the city hall library?

Interviewee: Yeah, so at the university... yeah at the university computer lab (*ok*). Yeah.

Interviewer: Ok. Then other places? You also do French at home?

Interviewee: Then I will use my laptop in my room at rest.

Interviewer: Ok, at home.

Interviewee: Yeah, the most time I will use it before lockdown was to write out essays that kind of things.

Interviewer: Ok. We now come to another part which is searching for information. For your learning of French in general which type of information do you usually search in the Internet? Is it lessons? Exercises?

Interviewee: Mmm, so, often what I will do [inaudible words], I just search euh, I am looking up like the tenses. I look up the rules for a certain tense. Or what they send us, they send us like coursework which was also online. So, then I like look up that. I downloaded it so I could use it. Yes, basically I look up grammar rules. It is mostly what I will look up or if I needed, I look up like YouTube videos like to see another way it is being explained.

Interviewer: Then another information that you usually search on the Internet for your French?

Interviewee: So, I try to think out. It was mostly just grammar rules, YouTube videos, and then yeah, literature and exercises as well, I look up.

Interviewer: Why do you prefer using Internet for your research? Is it helpful?

Interviewee: Mmm, it is so much quicker [laugh]. I am looking up phrases and stuff like that. So, with dictionary, you can't look up like a phrase. Obviously if you want to translate like a phrase from English to French you can't do that [inaudible words].

Interviewer: Then when you are using Internet to do your research, is it useful?

Interviewee: Very useful

Interviewer: Very useful, ok.

Interviewee: Yeah.

Interviewer: Then tell me. How did you learn to use computer to do research?

Interviewee: So, I was lucky the school that I went to, we started like learning how to use computer. We had like a lesson a week, from, in grade 1. Yeah, I was very fortunate [inaudible words]

Interviewer: Ok, that is primary school.

Interviewee: Yes, primary school. (ok) We will have one lesson a week, practice typing, then we will have little games with the computer. We practice typing, we learn how to use Word, Excel all those kinds of things. That went up until grade 8. So up to my first-year high school. We have computer one lesson called computer. One computer lessons a week. And then in first year university, we also had to take a module for information skills. That was just taught us how to use Word, Excel, PowerPoint, Outlook I think, yeah that was the four main ones. So, we had to take a course that we had to pass. So, everyone had to take that in first year.

Interviewee: So which course was it?

Interviewee: It is called information skills. (ok) So that is the first year. It is a compulsory course that everyone has to take in the first-year university here in Stellenbosch university.

Interviewer: So, was your training helpful? Why?

Interviewee: Yeah [shaking head in a sign of approval]. So, the one in the university wasn't as useful because I had it in school. But the one in school was definitely useful just because we had a lot of training on how to use these things [inaudible words]. So, I think it like gave me a good foundation for using technology.

Interviewer: Then do you think you have been trained enough to use computer or Internet?

Interviewee: I think I had a pretty good understanding. I mean you could always learn more. I will learn something new every day. But I do think I got a certification that I am able to navigate the technology and Internet quite well.

Interviewer: Ok. If you could take computer training, what would it be? Why?

Interviewee: If I could take another training, It would probably be, mmm, most specify, so like with [inaudible passage] so like design, illustrator [inaudible passage]. It would be more like graphic design that kind of nature.

Interviewer: Ok. Among the language skills (listening, speaking, writing, reading, translating, conversing, interpreting) which one do you do the most with digital technology?

Interviewee: So, which one do I do the most with technology?

Interviewee: Yeah.

Interviewee: Probably reading and listening.

Interviewer: Ok. Why these two skills?

Interviewee: I just think it is easier the one you have the most access to. (*ok*). Not here we get to talk as much because there is no really someone to converse with in my case. Sometimes my friends will take French, we will message each other in French but not as much [inaudible words].

Interviewer: What do you usually read?

Interviewee: Most of the time it is like the literature and stuff [inaudible words]. I have bought some French books that I tried to read as well. But it is a bit difficult. There is no really much time with the university to even read, like to even read like English books. So [inaudible words].

Interviewer: Do you usually read French newspapers?

Interviewee: No, I don't really have access. But I do follow French Instagram accounts, so they post like French, sometime grammar rules, sometimes just French photos, those kind of things [inaudible words].

Interviewer: You said you also listen. What do you listen to?

Interviewee: So, I try French podcasts. (*ok*) So they have like French learning podcasts where they speak a mixture of English and French. So, they tell a story in French and then maybe give a summary in English all those kinds of things (*ok*). And then French music as well (*ok*).

Interviewer: Then, how do you find the use of technology for listening and reading?

Interviewee: I think it is quite helpful in that case. It makes it easy to access especially in a place like South Africa where you don't find French. Especially things to read. I struggle to find French books. With technology you can find it [inaudible words]. So, I found that very helpful.

Interviewer: So, when you are reading and listening is it at home, at the university, at the Internet café, at the city hall library or while you are in the transport car?

Interviewee: So, it is mostly at home that I will yeah, listen to stuff like that yeah. Or in a car for music or podcast when I am driving.

Interviewer: Then why do you choose this context?

Interviewee: So, in the car it is just because it is easy to have the background [Inaudible words]. And then at home it is just because it is like easy place to like read and stuff like that.

Interviewer: Ok. Digital expectation. Ideally, how would you imagine using digital technology for your learning of French language? In class?

Interviewee: I think there should be like a good mix of technology with in person learning and we shouldn't focus too much on one or the other. And I think they can help to kind of, work together yeah, I don't think we should be using one. Yeah. So ideally the mixture of, that we can use the resources that we can get form technology like Apps those kinds of things to learn French. [Inaudible words]

Interviewer: I did not hear you very well.

Interviewee: So, technology and then in person as well (*ok*). So, Yeah, It should be the mixture of the two. So, they can complement each other and not just focus on one or the other and you lose the benefit that each one can bring. Ideally, I like a nice mixture of both.

Interviewer: Do you find computer or Internet difficult to use?

Interviewee: No.

Interviewer: Then what are the competences that you have or you need to be able to effectively use technology to learn French?

Interviewee: [hesitating]. I think... Yeah, Competences in using technology...I think, yeah, I can't think of anything else (ok). Yeah, I can't think of anything else sorry [laugh].

Interviewer: So, you don't need another thing to be able to use technology effectively to learn French?

Interviewee: Mmm, nothing that I can think of. As long as you have like your computer or your access (ok). Yeah, you need access to be able to use it as well.

Interviewer: What you really possess when you are learning French? Is it computer, phone?

Interviewee: Yeah, I have my laptop and then I have my phone and then I use the university Wifi because I live in the university accommodation. So Wifi also is quite important.

Interviewer: So, you also at times use the university computer?

Interviewee: So, yeah, I have my [inaudible word], yeah, we go to the university on campus like library or something then we use the computer and stuff like that (ok).

Interviewer: Ok. We now come to the difficulties. Then what are the problems that you encountered while using Internet or computer to learn French?

Interviewee: I think it can't take away [...] like you become over reliant on technology (yeah) [inaudible passage]. We wrote our first in person test after a year of being fully online with technology. You become so, you become too reliant on the translation Apps. You could be able to Google quickly like a grammatical rule that you forgot (yeah). So definitely over reliance. Just, mmm, it is very easy to use technology, mmm, it is very easy to look up things. So, yeah, that is definitely a problem that I found [inaudible passage]. And then sometimes I [inaudible words] online lectures and stuff like that using technology, you can just take away some of the [...] mmm [thinking] not personality but, mmm, community I want to say [thinking] I don't know, it is just like being around with other people, mmm, and speaking French just like other relations that come, being with people (ok).

Interviewer: Then do you at times have technical difficulties?

Interviewee: Oh yeah [laughing]. So, in South Africa we have load shedding. So, when they just turn off our electricity there is nothing, we can do about it. So, at the beginning of the year we had a big problem with that. So, it will often come in two hours. And sometimes without notice (*yeah*). So, like in the next 15 minutes you will be like off for 2 hours and if you haven't charged your laptop or if you haven't charged your phone then you can't do nothing for 2 hours. And you will need a generator. And in the university accommodation we don't have a generator. So, everyone would have to go like campus, to go the library, to go to the student like centre or one of the studies centres. But if the whole of the campus wants to go, there is not always enough space. Mmm, so that was definitely a big problem because also we don't get Wifi, but then they will give us data for that *yeah*. But still if you haven't charged your devices, [inaudible passage] and obviously like connectivity, just sometimes the Wifi will be dropped or [*thinking*] I can't think something else, or your microphone won't work, or your speaker won't work, your earphones will break [laugh] that kind of things, mmm [inaudible words].

Interviewer: How does it affect your learning of French?

Interviewee: I mean, mmm, it actually not affected it too much if you were prepared and also like if your thing, like if your Wifi was dropped or if there was connection issue, then you can message your friends (*ok*) and then they will help. Then you can use technology to help the problem with technology. That makes sense (*yeah*). Even though technology might be like a problem, you can use your own technology to help. So, *yeah*.

Interviewer: So, is that how you use to solve your technical problems?

Interviewee: *Yeah*. So, what we would do is if you have connection problem, then you message your friends then they will tell you what is happening. Or a lot of our lecturers recorded the lectures and then they will save it and send it to us afterward. So, if we did miss it or couldn't make it, then we can go and watch it in the time that we were able to.

Interviewer: Ok. In general, what are the advantages of using computer or Internet to learn French?

Interviewee: Definitely, that give access to French. We don't hear French in the street here. So, it is very difficult to learn just because you don't hear it a lot. To learn a language, the more you hear it the better. So, *yeah* definitely you should be able to learn it a lot and be able to see it a lot. But you shouldn't be able to do without technology. So, having access I think is amazing

especially during Covid we were still able to have lectures where we could speak to our lecturers in real time. Yeah, it is quite amazing.

Interviewer: So, technology was very helpful during the Covid.

Interviewee: Yes, very helpful yeah. I was able to teach myself French [laugh] (*ok*).

Interviewer: So, during the Covid you were only at home learning?

Interviewee: Yeah, so at home and in my parents' house [laugh]. Learning yeah, learning from my bedroom (*ok*).

Interviewer: This is the end of the interview. I have learnt a lot of things. All what you have given to me are going to contribute a lot for my analysis.

Interviewee: I am glad I can help.

Interviewer: Bye.

Interviewee: Have a lovely evening.

Interviewer: Bye

Entretien 2

Interviewer: Good morning! I am Newton Nchang Tamukong. As part of my PhD research at the ICARE laboratory of the University of Reunion, I am currently carrying out a study with the aim to:

- Describe by collecting the digital practices and activities of students who are learning French in South African universities.
- Collect non-declarative information on student's practices.
- Dialogue with students to understand what they think socially about digital technology in the process of learning French.

I am interested in all the information I am going to get from you, your opinions, and your impressions, on this matter. We're going to exchange for about 40 minutes.

If you don't fully understand the meaning of my questions, please do not hesitate to let me know so that I can give you more details.

This interview will be used exclusively for research purposes. All the information will be kept confidential.

This interview is divided into the following parts: presentation of the interviewee, digital representation, personal or recreational activities, French activities with digital technology before lockdown and during lockdown, searching for information, language skills, digital technology and competences, digital technology expectation, difficulties and advantages.

Permit me to record the interview so that, if I need to come back to any information you have given, it would be easier for me to remember.

Before we start the interview, do you perhaps have any question?

Interviewee: NO, not at all [laugh].

Interviewer: Interviewer: So, please could you introduce yourself? How old are you? What is your country of origin? What is your level of study?

Interviewee: Ok. Good morning, my name is [name and surname], I am a 3rd year student, I study BA. So, Bachelor of art with a major in law. Yeah.

Interviewer: Ok. Then are you a South African?

Interviewee: Yes, I am a South African. Sorry [laugh].

Interviewer: Ok. Then how old are you now?

Interviewee: I am 21.

Interviewer: Ok. That's great. Ok. When we talk about technology what really comes to your mind?

Interviewee: What do I think of?

Interviewee: Yes. What do you think of?

Interviewee: I think of electronics and different electronic devices, maybe primarily like computers or laptops. Cell phones as well are very crucial part of modern technology.

Interviewer: Ok. That's fine. Now with technology to learn French, what comes to your mind? If they say technology to learn French, what come to your mind also?

Interviewee: Mmm, maybe like Duolingo the App for language learning which you can download. I use that a bit. So, I think that is a primary thing. Also, online, Mmm, online dictionaries that you can translate French words like Google translate as well.

Interviewer: Ok. We are going to talk now about the personal activities. That is activities you are doing with technology apart from learning French. Which of the following: blog, forum, email, instant messaging, social network, games website do you mostly use for your personal or recreational activities?

Interviewee: Mmm, I think Mmm, Instant messaging and, yes, like social media, Instagram that kind of thing.

Interviewer: Ok. So, do you play games online?

Interviewee: No, not really.

Interviewer: Do you use forum?

Interviewer: Then blog?

Interviewee: No, no, not really.

Interviewer: Ok. Email?

Interviewee: Yes, especially for the university (inaudible word).

Interviewer: With whom do you communicate with email?

Interviewee: Mm, I think, so I use university email, university email address. And I use that to communicate with my colleagues of the university and my lecturers (*ok*). And I also received, Mmm, emails with opportunities from university; yes, my email address for that, and Mm, yeah, I don't use my personal email account that much (*ok*). Only to yeah, only to get subscription emails basically.

Interviewer: Ok. Do you use email to communicate with your friends, parents?

Interviewee: No, not really.

Interviewer: Even your personal email?

Interviewee: No, not really.

Interviewer: Ok. So, you use your email only for academic purposes?

Interviewee: Yes.

Interviewer: Ok. We are still going to come to it for the academic purposes.

Interviewer: Then Instant Messaging? Do you communicate with your friends using Instant messaging?

Interviewee: With my friends and my family.

Interviewer: Ok. What is the content of the communication for instance?

Interviewee: Mmm, could you just clarify what the content is?

Interviewer: Yes, if you are communicating with your friends, it about what? With your family it is about what?

Interviewee: Ok. So mainly just keeping them up to date with what is going on in my life and yeah. Just also sharing photos that we may take or arranging to see each other. That's all.

Interviewer: That's fine. You also socialize with your friends, your family?

Interviewee: Yes.

Interviewer: What do you usually do?

Interviewee: [laugh] we normally send each other means or we make post about what we have done and sharing photos with our family that may not be so close (inaudible passage).

Interviewer: So, you don't often download music or watching something?

Interviewee: No, not really.

Interviewer: Then sharing resources with somebody else?

Interviewee: No, not really.

Interviewer: Then when you are communicating with your friends, parents, is it 1 to 2h per day? 2 to 3h per day? 3 to 4h per day? Or more than 4h per day?

Interviewee: I think 2 to 3 hours per day.

Interviewer: Why do you prefer the activities that you just mentioned?

Interviewee: I think because it is an easy way to communicate with a lot of people at once (ok). So, it is very convenient matters.

Interviewer: Then blog, forum, online games; you said you don't use them why?

Interviewee: Mm I [laugh], I think, especially if I have a blog, I don't really have something to, to say that will necessitate or something [inaudible passage].

Interviewer: Alright. You people are still doing your lesson online since 2020 when the lockdown started. Isn't it?

Interviewee: Yes.

Interviewer: Ok. We will talk about the French activities that you did before the lockdown.

Interviewee: Ok.

Interviewer: Before the lockdown which digital application were you using for your learning of French? For instance, were you using blog? Forum? Wiki? Wikipedia? Social network? Instant messaging? Pedagogical web? Email? University platform?

Interviewee: University platform and email.

Interviewer: Ok. You used it because you found it important or what make you to use it?

Interviewee: Mmm, so, the lecturers use to communicate our assignments with us via email, and the university platform we had activities and exercises that we could do on the university platform.

Interviewer: On the university platform which type of activities do you really do? Is it grammar, vocabulary?

Interviewee: I think it was mainly grammar. So, we have to fill in the right word that kind of thing and not really vocabulary.

Interviewer: Ok. Which other activities were you doing?

Interviewee: Mmm, nothing really comes to my mind now that I can think about before lockdown.

Interviewer: Ok. Then with your email, so you said you usually communicate with your lecturers with email. Isn't it?

Interviewee: Yes.

Interviewer: Ok. With your colleague, do you also do that?

Interviewee: Mmm, no, I think we would rather instead message each other.

Interviewer: What is the content of the email with your lecturers about?

Interviewee: So, if I had questions about the coursework, if I didn't have the chance to raise the questions in class, then I would just send an email to ask for clarification and most of the emails would contain assignments information or the assignments that we have to complete to return to them.

Interviewer: Ok. That's fine. Which other application were you using for your learning of French?

Interviewee: Mmm, I used social media quite a bit because there are various social media platforms that you can see daily post about French words and learn French vocabulary. So also,

just watch videos on social media and also reading French news. I did that, I tried to do that a lot.

Interviewer: Ok.

Interviewer: You don't use WhatsApp in order to communicate during your French Activities?

Interviewee: No, not really.

Interviewer: So, you don't use it with your classmate to communicate?

Interviewee: Yes, I do.

Interviewer: You use WhatsApp?

Interviewee: Yes.

Interviewer: Ok. What is your communication about?

Interviewee: If I had any question that...for example if the lecturer wasn't responding, or something like that, then I would just ask my classmates. We had a class group. So, then I can just ask them or for like the due date for our test something like that.

Interviewer: Ok. Then how useful do you find the email, the university platform, WhatsApp and social media for your learning of French?

Interviewee: Mmm, I think (inaudible word) because especially the social media made that I could interact with them more often (*ok*). That's what I would do on a normal basis otherwise...

Interviewer: So, you found them useful.

Interviewee: Yes.

Interviewer: Ok. Then all the activities that you mentioned; where are they usually taking place? Is it at home? At the university? At the Internet café? At the city hall library?

Interviewer: At the university or at home

Interviewer: Ok. Is it mostly at home or at the university?

Interviewee: Well, I live [laugh] at the university; so maybe with lockdown I would say home more than the university.

Interviewer: Ok. Before the lockdown it was mostly at the university.

Interviewee: Yes.

Interviewer: In which frequencies were you doing those activities? Less than 1h per day? 1 to 2h per day? 2 to 3h per day? 3 to 4h per day? Or more than 4h per day?

Interviewee: 2 to 3 hours.

Interviewer: If I come back to the personal activities that you mentioned. Where was it also taking place? At home? At the university? Internet café or city hall library?

Interviewer: At home.

Interviewer: Ok. So, when you are in the car you don't socialize with your friends? You don't use your phone to communicate with them?

Interviewee: No [laugh] because I am driving [laugh].

Interviewer: Ok. Even when you are walking you don't use it?

Interviewee: No, enjoying nature and being outside and not on my phone

Interviewer: You said the university platform, email; why were you using them for your French activities?

Interviewee: Mmm, I think because they were widely accessible. I think everyone has access to email account for university and university platform is what we use generally for education.

Interviewer: During the lockdown which applications are you using for your French studies?

Interviewee: So still the university platform but we used also like Microsoft Teams and Discord. So, Mmm, yeah, that kind of thing.

Interviewer: Ok. which French activities are you doing with those applications?

Interviewee: Would you just clarify what you mean by which activities?

Interviewer: Ok. Were you doing grammar, vocabulary, literature, poetry, essay writing etc.?

Interviewee: Ok. [laugh] mainly grammar and vocabulary. And then we did do essay writing as well and communication, general communication. So, we had to do speeches.

Interviewer: How do you contact your lecturers?

Interviewee: Email or WhatsApp.

Interviewer: Ok. Then What was your communication about?

Interviewee: Mmm, I think just what assignment we have to do. But also, general questions and information about when our classes are taking place and our results, our marks that kind of things.

Interviewer: So, they send a message to you through WhatsApp.

Interviewee: Yes.

Interviewer: What do you use to contact your colleagues?

Interviewee: WhatsApp.

Interviewer: Then in your WhatsApp which type of message do you usually send?

Interviewee: Mainly if we have questions about the work, we try and find out if someone else Mmm, one of our classmates can maybe explain it to us. So, that kind of things. And then reminders about assignments that we have to do or if we have class, that kind of things.

Interviewer: How did you find all the applications that you were using for your learning of French?

Interviewee: Mmm, I think it was difficult to have online class only. I think there were some technical difficulties especially when it came to Microsoft Teams and Discord. So, I think they were useful for what they had to do, which was [inaudible word] I think they were not useful for learning French.

Interviewer: Are your French activities interesting during the lockdown period?

Interviewee: Would you just repeat the question please?

Interviewer: Are your online French activities during the lockdown going on well?

Interviewee: Mmm, I think some of it is interesting [laugh] but a lot of it are, yeah are not that interesting, not that nice, yeah.

Interviewer: For you precisely, do you find them interesting?

Interviewee: Mmm, [laugh], partly 50% [laugh]

Interviewer: Which type of information do you usually search using Internet?

Interviewee: [Laugh] I think mostly translation [laugh] and vocabulary, yeah.

Interviewer: How does it occur? How do you proceed?

Interviewee: I normally do an Internet search. I normally look at upon Google.

Interviewer: Then why do you prefer using Internet for your research? How useful is it?

Interviewee: I think I use Internet for my research because I don't have another means to get the information, and I think it is useful because I always manage to get the answer that I am looking for.

Interviewer: Ok. So, you prefer to use it to look for your French words.

Interviewee: Yes.

Interviewer: Ok. Then tell me how you learnt to use computer or Internet to do research. Where was it? At the university? At the Internet café or other places?

Interviewee: Mmm, at the university. In my first year we had computer class and they teach us how to use different search engines that kind of things.

Interviewer: How is the training useful?

Interviewee: How is the training useful, it was very useful because I didn't know how to do it previously and I use a lot till today.

Interviewer: Ok. what did you really learn?

Interviewee: Basically, what are the better platforms to use to get different information and Mmm, I think also the different access point, the different places where you can do research from.

Interviewer: Then do you think you have been trained enough in the use computer or Internet?

Interviewee: Yes.

Interviewer: Ok. If you could take computer training, what would it be?

Interviewee: I think it would be more Mmm, for example like Excel and the more technical things because I don't have really good expertise. But I also don't also use it that much. So (pause) yes.

Interviewer: Ok. We now come to the language skills. That is listening, speaking, writing, reading, translating, conversing, interpreting. Which one do you do the most with digital technology?

Interviewee: I think writing.

Interviewer: Then what do you really write in French?

Interviewee: Mm, well we have a lot of essays. So, I think, also like the essay content and then when we do grammar test, or we have assignments

Interviewer: Then translating?

Interviewee: Mm, to a lesser extent. But we did do it sometimes.

Interviewer: But you told me that you usually use Google translate in order to look for words!

Interviewee: Yeah, I do that more for myself. We don't do that in the French class that much.

Interviewer: Ok. You do that for yourself.

Interviewee: Yes.

Interviewer: Ok. Is it only Google translate that you use?

Interviewee: I use Reverso sometimes or Ling Lingue Linguee [laugh, having difficulties to pronounce].

Interviewer: You don't use Duolingo?

Interviewee: I do use Duolingo but at time.

Interviewer: Ok. At time.

Interviewee: Yeah.

Interviewee: Almost not at all.

Interviewer: Then listening?

Interviewee: Yes, I do sometimes if I listen to my classes I think [laugh] [inaudible passage].

Interviewer: Then the content of the listening. What is it really about?

Interviewee: Mmm, well, it is about the coursework. So, sometimes it is grammar and vocabulary. But it is also sometimes like story reading or, yeah.

Interviewer: So, at time you also read certain things in French.

Interviewee: Yes.

Interviewer: Ok. Then what do you really read?

Interviewee: So, we have prescribed work but normally it is short stories.

Interviewer: Then at time do you converse with your colleague in French?

Interviewee: [inaudible word], almost not at all.

Interviewer: How do you find the use of digital technology in the acquisition of those skills?

Interviewee: I think for writing it is quite nice [inaudible words] I don't have a nice handwriting. But I think for conversing, for conversing it is not so nice because it is a bit of barrier actually for conversing, and then translating is great and reading is also nice because there is more access to materials.

Interviewer: So, where do you do it? Is it at home? At the university? At the Internet café? At the city hall library?

Interviewee: At the moment I stay in the residence at the university. So basically home [laugh].

Interviewer: Before the lockdown where was it?

Interviewee: Mainly at the university.

Interviewer: Ok. Ideally, how would you imagine using digital technology for your learning of French language? In class?

Interviewee: I think ideally Mmm, outside of class. Being able to Mmm, do extra work and extra reading or listening. Maybe even watching French TV as a good ideal way to acquire the skills, yeah.

Interviewer: Do you find computer or Internet difficult to use?

Interviewee: No.

Interviewer: Then what are the competences that you have or that you need to be able to effectively use technology to learn French?

Interviewer: Mm, I think you need to be able to use computer very well. And I think you need to be very resourceful and be able to know what is the best way to approach a subject matter.

Interviewer: Ok. For your learning of French, what are the difficulties that you usually encounter while using computer or Internet?

Interviewee: Mmm, I think it is difficult to engage with materials. So, conversing [laugh] I don't think the Internet that good that yet (*ok*), so I think that's one difficulty. And also, maybe the lack of personal experience that like one-on-one experience someone in person, also, yeah.

Interviewer: Ok. Then at time do you also have technical problem?

Interviewee: Heu, sometimes the Wifi is bad [laugh].

Interviewer: No load shedding?

Interviewee: Yes, load shedding as well. But also, power outages. So, not only load shedding but just sometimes the power cuts.

Interviewer: Ok. How do you manage to overcome the difficulties?

Interviewee: So, I have a power bank, so like a pre charged thing. The other thing that I do, I try to go to a friend house (*ok*) or somewhere that I can go to, like a coffee shop that maybe has electricity and Wifi, yeah.

Interviewer: Do the difficulties affect your learning of French?

Interviewee: Yes, I think so because sometimes if I can't solve the problems, then I can't attend the class or I can't do the work. And I think also it can make you very anxious trying to fix the problem. But you are also actually trying to learn something. So, I also think that psychologically it also makes it difficult.

Interviewer: What are the advantages of using computer or Internet to learn French?

Interviewee: I think there is more information. So, it is more easily available (*ok*) and yeah. I think that is a very big advantage. There are many sources that you can use to try and learn French.

Interviewer: So, do you think that it is difficult to learn French without digital technology?

Interviewee: Yes [laugh]. I don't know what I would do if I couldn't translate something or I couldn't ask somewhere because I don't have a French dictionary like a book (*ok*). So, I am not sure what I would do if I don't know what is going on.

Interviewer: Ok. We have come to the end of the interview. I got all the information that I was looking for. Thank you very much for your time.

Interviewee: It is a pleasure. Thank you so much for the interview, it was very nice [inaudible word] and all the best for your research.

Interviewer: Thank you, bye.

Interviewee: Have a good day, bye bye.

Entretien 3

Good morning! I am Newton Nchang Tamukong. As part of my PhD research at the ICARE laboratory of the University of Reunion, I am currently carrying out a study with the aim to:

- Describe by collecting the digital practices and activities of students who are learning French in South African universities.
- Collect non-declarative information on student's practices.
- Dialogue with students to understand what they think socially about digital technology in the process of learning French.

I am interested in all the information I am going to get from you, your opinions, and your impressions, on this matter. We're going to exchange for about 40 minutes.

If you don't fully understand the meaning of my questions, please do not hesitate to let me know so that I can give you more details.

This interview will be used exclusively for research purposes. All the information will be kept confidential.

This interview is divided into the following parts: presentation of the interviewee, digital representation, personal or recreational activities, French activities with digital technology before lockdown and during lockdown, searching for information, language skills, digital technology and competences, digital technology expectation, difficulties, and advantages.

Permit me to record the interview so that, if I need to come back to any information you have given, it would be easier for me to remember.

Before we start the interview, do you perhaps have any question?

Interviewee: No.

Interviewer: Could you please introduce yourself? How old are you? What is your country of origin? What is your level of study?

Interviewee: Mmm, my name is [name and surname], I am studying in South Africa at Stellenbosch university and I am in my 3rd year of International studies BA in English but I did French for 2 and a half years.

Interviewer: How old are you?

Interviewee: Oh 21 sorry [laugh].

Interviewer: Which technological tool do you possess?

Interviewee: My phone but also my laptop.

Interviewer: What do you think of digital technology? In other words, what comes to your mind when it comes to digital technology?

Interviewee: Mmm, usually just like computers, laptops. So, the Internet. You know just anything that I got, my phone as well, but the TV. So, more things that I use every day for technology.

Interviewer: When it comes to the learning of French, what do you think of digital technology?

Interviewee: Mmm, my first thought is app like Duolingo and the one called Linguee I think. So, my first thought is the app. Then also because of studying I think of using Microsoft Teams, using Zoom, using university website.

Interviewer: Ok. Which of the following artefacts (blog, forum, email, instant messaging, social network, games website) do you mostly use for your personal or recreational activities?

Interviewee: Mostly social network/social media.

Interviewer: Alright. What do you really do on social media?

Interviewee: [Laugh]. I don't know. I just scroll. Mmm, but also YouTube videos, I watch a lot of YouTube videos like Netflix as well. Just like scrolling. I like to follow a lot of pages that I am interested on. Like photography, fashion or just things I like. And then communicate with friends there as well. We will send pictures back and forward.

Interviewer: Do you use email?

Interviewee: Yeah, email for communication. And then blog sometimes for just studying other things to get more information on things. It just depends where most of the information came from.

Interviewer: On your blog precisely, what do you do?

Interviewee: Sorry?

Interviewer: You said you also use blog. Which kind of activities do you usually do on it?

Interviewee: Oh no, I just look at others to see what is going on there. The information that comes from there, yeah.

Interviewer: So, you don't publish anything on the blog?

Interviewee: No [laugh]. Not yet [laugh].

Interviewer: Ok. You said you use email. With whom do you communicate with?

Interviewee: Mmm, usually with lecturers or it is mostly for academic use. So, (...) like website, so like prescription too like magazine or stuff like that. I will use my phone for more informal communication.

Interviewer: Don't you send emails to your parents and friends?

Interviewee: No, I use my phone for that.

Interviewer: Then which application do you usually use to communicate with your parents and friends.

Interviewee: Usually WhatsApp.

Interviewer: What do you communicate with your parents and friends through WhatsApp?

Interviewee: Just casual communication [laugh]. Just make a plan, checking up, nothing formal.

Interviewer: Do you usually watch or download music?

Interviewee: Yeah, music a lot. I do on Apple Music.

Interviewer: Ok. Which type of music?

Interviewee: Mmm, usually pop but then learning French I start to listen to a bit of French music. I mean nothing specific.

Interviewer: All the activities that you just mentioned, in which frequency do you usually do them? Is it less than 1h per day? 1 to 2h per day? 2 to 3h per day? 3 to 4h per day? Or more than 4h per day?

Interviewee: [Laugh] Mmm, probably 3 to 4. But it depends on how much work I have to do. So, it is probably more than 4 if I don't have a lot of work to do.

Interviewer: Alright. Where do you usually do those activities? Is it at home? At the university? At the Internet café? At the city hall library? Etc.?

Interviewee: Usually at home. At home yeah.

Interviewer: So, when you are in the car you don't chat with your friends?

Interviewee: Oh, in the car as well [laugh]. In the car or we are on campus. Then at the university.

Interviewer: Let us now talk about French and digital technology. Before the lockdown which applications were you using for your learning of French? For instance, were you using blog? Forum? Wiki? Wikipedia? Social network? Instant messaging? Pedagogical Web? Email? University platform?

Interviewee: Mmm, so, it was mostly university platform. So, they will put up activities or videos or recordings and also a lot of YouTube videos on grammar rules and that type of stuff. But also, when we were learning the basic of French, they used a lot of like music, like short songs or poems. Mmm, so, yeah it was more in person interaction and learning in person when we were before lockdown.

Interviewer: Ok. Were they also sending essay to you through the platform?

Interviewee: Yeah, all the work will come through the university platform. And then we will also sometimes use like French learning website (...).

Interviewer: Which French website were you using?

Interviewee: I can't remember what it is called [laugh]. I can try and find about it quickly [laughing and searching for the website]. But then also we did [...] I did Duolingo before

because I wanted to learn French before university and I also did it. I did French for 2 years in school at the beginning of high school. So, I have some sort of base. Mmm, oh! we did the TV5 Monde, we used that. We used a lot to do small activities on grammar.

Interviewer: So, you were doing grammar on TV5Monde?

Interviewee: Yeah, they got little video.

Interviewer: You said you were using Duolingo. What were you doing on it?

Interviewee: [Inaudible word] I was trying to learn French [laugh].

Interviewer: Which French activity were you doing on it? Is it grammar, vocabulary etc.?

Interviewee: They do grammar. Yeah, mostly grammar and they got a little story to test comprehension. So, but it is more difficult to learn than in person.

Interviewer: Ok. Were you also using email before the lockdown?

Interviewee: Euh mainly for university communication.

Interviewer: With whom were you communicating via email?

Interviewee: Mostly with lecturers or... just to like with other students for work.

Interviewer: What was your communication about?

Interviewee: Usually, it will be about euh...like dates of assignments. Or if assignment has changed then they will be emailing us or will be emailing us to tell us to check the university website. So, it will usually be that. But with the French department a lot of their emails were like were about work. So, they will email us to say this is what is what you are about to do, this is what is about the test. So, their main communication was through email.

Interviewer: When you are sending email to your lecturers, what are you asking them?

Interviewee: Usually, to clarify work or if I miss a class or something like that, then I will email them to ask what I missed.

Interviewer: You said you also contact your friend through email.

Interviewee: Only friends that I know well. So, it will be people I have lectures with. Or if I have to do project group for the university, then I will use email.

Interviewer: Which French activities do you do on social media?

Interviewee: Euh I, on YouTube I will watch a lot of French videos of people who moved to France and then they make videos speaking French or, so I try to watch a lot of French videos to just like get more comprehension of the language [ok]. But then also euh with Duolingo and stuff like that. Like I will try look for French articles and eventually my phone picks up that I want the French. So, it will start sending me French articles ...

Interviewer: Were you using forum?

Interviewee: Mmm, not so much. We have forum on our university website but that mainly to communicate with lecturers if I don't want to email them.

Interviewer: So, you were using it but not often?

Interviewee: No, I say, mostly because I think even the lecturers have realized that it is easier to do like WhatsApp messages or something on put something on the email. So, usually we had a lot of WhatsApp groups with just students and then they will send information on there. Or because it is more quicker and people are on their phones more than they are on their email. So, a lot of information came through WhatsApp.

Interviewer: So, the lecturers were also involved in the WhatsApp group?

Interviewee: With the French group there were lectures there yeah.

Interviewer: What were you doing on the WhatsApp group?

Interviewee: It will usually be to ask questions to the lecturers or messages about assessments. So, due dates or stuff like that.

Interviewer: When you are using WhatsApp to communicate with your classmates, what is it about?

Interviewee: Mmm, usually also about the work that we are doing. But because if it is not a big question then I will ask my friends. But if it is not something that the lecturer needs to clarify then I will ask my friend for help.

Interviewer: Were you using Wikipedia?

Interviewee: Not so much for French. I use it for other things to just get context. But I never really used for French.

Interviewer: Ok. How useful were the applications that you mentioned for your learning of French?

Interviewee: Mmm, with French it was more difficult because I think that with French learning it was much better in person. But yeah, then they tried to make it good and they tried to make it useful. But I think it felt shorter a little bit because it is more difficult to figure out a language when you are not [sorry my computer, right]. So, I think it was a lot more difficult with French to go online because with the language it is so much communication and asking questions. So, I think it felt short a bit there because we didn't have interactive action where in first year, you know, we will sit in class, they will speak to us and ask questions and we will respond in French. But online we had classes but some people's microphones were broken and it was difficult to ask questions and communicate as easy. So, they did try but [laugh] I don't think it was effective as being in person.

Interviewer: Precisely, how useful was the university platform?

Interviewee: It is very useful especially with other subjects where you don't need as much face-to-face communication. So, it is very useful (...). But for language learning, I don't think it is as much. But I also just think it is very difficult to learn a language without being in front of the lecturer, yeah.

Interviewer: All the activities that you were doing, where were they taking place? At home? At the university? At the Internet café? At the city hall library? Etc.?

Interviewee: Usually at the university. So, on campus. So, we will have a lot of French classes in a week and then some of them will be designated to doing activities and like practicing grammar. So, in first year it was mostly like when you were at the university campus. But then obviously, when we got into the lockdown it was happening at home.

Interviewer: In which frequency were you doing those activities? Less than 1h per day? 1 to 2h per day? 2 to 3h per day? 3 to 4h per day? Or more than 4h per day?

Interviewee: Mmm, probably 1 to 2 hours per day. But not every day. So, it will only be 3 to 4 days a week.

Interviewer: Then when you were at home what were you doing?

Interviewee: Mmm, I will just use my laptop and then I will do the work that they gave to us (...).

Interviewer: So, you usually do your homework.

Interviewee: Yeah.

Interviewer: Let us now talk about the period of lockdown. During the lockdown period due to Covid19 pandemic which applications were you using for your French studies?

Interviewee: So, I will say social media, university website, all of that. It did not really change during lockdown. It is just we were using university website more and email as well.

Interviewer: Was there another platform added to that of university?

Interviewee: Mmm, oh! we started using Microsoft Teams to have meetings. And then also on Discord, there we did communication classes on Discord. So, we will have language and literature classes on Microsoft Teams and then we will do communication on discord. And then this year we started doing language and communication on Discord.

Interviewer: You mentioned literature. What was it about?

Interviewee: Mmm so, we did, in second year we did short stories. So, we did like Mmm ... and we will discuss them. And we will go over them and we also did poetry this year. And we also read a book this year, this year, I don't can't remember [laugh]. Mmm, yeah, it was mainly books and we will do essay or activities or quizzes based on that.

Interviewer: Ok. You also mentioned language. What were you really doing?

Interviewee: Mmm, well we were just doing like French grammar. So, that is where we will just do like past tense, future tense, subjunctive, yeah.

Interviewer: Were you also communicating with your lecturers?

Interviewee: Yeah.

Interviewer: Through what were you communicating? And what was your communication about?

Interviewee: Email or WhatsApp. Just academic communication.

Interviewer: Were you also communicating with your classmates?

Interviewee: Yeah.

Interviewer: Through what were you communicating? And what was your communication about?

Interviewee: Through WhatsApp mostly. Mmm, usually about work and figuring out because the work, the like the method of work changes because we were now online. So, we didn't do as much in class. So, it was usually just about figuring out assignments and due dates and understanding the new system.

Interviewer: All the activities that you just mentioned, in which frequency were you doing them? Is it less than 1h per day? 1 to 2h per day? 2 to 3h per day? 3 to 4h per day? Or more than 4h per day?

Interviewee: Mmm, it depends on the activity. So, if it was essay, it will usually be 2 to 3 hours a day but not every day. And then if it was something small like a quiz, then it will be less than 1 hour a day. So, yeah. Outside of the classes, it ranges from 1 hour a day to 4 hours a day just depending on what the work was.

Interviewer: Ok. The applications that you mentioned (email, WhatsApp). How useful were they for your learning of French?

Interviewee: I think, yeah, they help a lot. Not so much with learning, but just with keeping up like to date and understanding things and not like just in transition tool online. I think it helps a lot to be in communication constantly.

Interviewer: Why were they not so much useful with learning?

Interviewee: Well, learning we used more like university platform or we did Microsoft Teams meeting. So, with learning French, we kept all our classes in the same schedule.

Interviewer: Tell me. How useful was Microsoft Teams, university platform and Discord?

Interviewee: Yeah, yeah definitely useful especially Microsoft Teams. I will say having a class where we can ask questions and see the content (...) is very useful.

Interviewer: Did you find the activities you did online interesting?

Interviewee: Yes, I did.

Interviewer: Let's now talk about your research for information. Which type of Information do you usually search while using computer or Internet?

Interviewee: Mmm, yeah, some or mainly videos. So, mainly YouTube videos to understand grammar more or simplifying things just because, you know, we go through it quickly. And if there was a test it will be on all of that. So, if I forgot something, I will look for a video or look for articles on grammar rules.

Interviewer: Alright. Why do you prefer using Internet for your research?

Interviewee: Mmm, I think in lockdown it has been very difficult because you can't find information on something. So, if I didn't understand one thing, then I could go look for a different source on the same thing. But I think just for me, I prefer learning in person. So, I didn't love learning on the Internet. But without Internet and technology, it would have been a lot more difficult to learn during lockdown.

Interviewer: So, do you think without Internet it is difficult to learn French?

Interviewee: I think in in the current circumstances. So, with lockdown and all of that, it would have been much more difficult because we didn't, we don't have any textbooks or anything. We don't use many textbooks. So, without the Internet and without the class and the lecturers it would have been difficult to try keep up.

Interviewer: How did you learn to use computer or Internet to make research? Where (at the university, Internet café etc.?) Since when?

Interviewee: Mmm, we started at school. So, before university we were using quite a lot.

Interviewer: Are you referring to primary school?

Interviewee: Mmm, yeah, from primary school we learnt and all the way to high school we were learning. And then when we came to the university, they do teach you more how to use it. And you use we use university platform and email a lot. So, you slowly picked it up. So, we did and then we used Microsoft Teams and Zoom and Discord. We all kind of learnt at the same time to get the just to figure it out.

Interviewer: Was the training useful?

Interviewee: The French?

Interviewer: The training to use computer or Internet to make research.

Interviewee: Oh! Oh! very [laugh] very useful [inaudible word]. I think without understanding it, if I didn't have as more knowledge of technology before I came in, I think it would have been more difficult. You can fall behind very quickly if you aren't understanding what to do or how to do it. So, I think it is very useful especially now because you have to have classes online and find information online and understand how the whole platform works.

Interviewer: Ok. Do you think you have been trained enough in the use of computer or Internet? Specify?

Interviewee: I think me personally I have because I learnt Internet at school. But I know that there is a lot of other students who didn't have access to technology until they came to university. So, I think for a lot of students, they don't have enough of training. I think for a lot of students they don't. Like they had to learn very quickly. But for me personally it was fine.

Interviewer: But if you could take computer training, what would it be?

Interviewee: Mmm, I think I will I will do more on finding higher research like academic research because I do a lot of research. And I think it is just understanding how to simplify that process a little bit. But in terms of language learning I think it was fine just because there wasn't like we didn't have to do much higher research or extra of research. So, I think it would be nicer to have access to non-Internet sources because we I don't know, there are not Internet Information about like French literature or understanding French that type of stuff. So, I think in terms of French, I would have preferred more in person connection. But just a little research on computer. I think I am quiet; I am alright where I am.

Interviewer: Let's talk now about language skills. Among the language skills (listening, speaking, writing, reading, translating, conversing, interpreting) which one do you do the most with digital technology? In another word, do you prefer to translate? To write etc.? Why?

Interviewee: Probably listening and like comprehension because with technology we speak a lot less. And so, we...less conversation and more like listening to I think I became good at understanding French but not good at speaking or writing it.

Interviewer: In terms of listening what do you usually listen to?

Interviewee: Well just the class that we had there will be a lot of listening or YouTube videos or even French movies or French series.

Interviewer: How about reading?

Interviewee: I did when I was learning French, I read a lot more. But also, we read books. So, with the reading of books, it was better. But I found it easier now to understand spoken French than to understand written French because spoken French is nuances and (...) voice changes. But with written French we have to understand most of the words.

Interviewer: Ok. Then how about translation

Interviewee: Mmm, yeah, I will try...No, I will use Reverso (...). Reverso is what I use the most. Not for like whole thing but just if I don't understand the word or concept then I will check on Reverso. I will check grammar as well. So, it is not like Google translate where it would give me the wrong sentence. Yeah so, that was useful even with reading. If I didn't have access to a dictionary, I will use Reverso and then, yeah it helps a lot.

Interviewer: How do you find the use of digital technology in the acquisition of the skills that you mentioned?

Interviewee: I think it is, it helps to have technology because you have more access to like accessible reading. So, there is more information at different level and simple French and not simple French. So, I think it is better because you got access to whatever level of French you are at. But also, I think it helps. It does make you a bit lazy because you can just translate very quickly. But I think it also helps that you can also translate quickly because you can take the information fast and learn quickly.

Interviewer: In which context (at home, at the university, at the Internet café, at the city hall library etc.) do you usually use Internet to acquire the skills that you mentioned?

Interviewee: Mmm, usually at home or at the university.

Interviewer: In which frequencies do you usually do those activities? Is it less than 1h per day? 1 to 2h per day? 2 to 3h per day? 3 to 4h per day? Or more than 4h per day?

Interviewee: Probably Euh1 to 2 hours a day maybe. But when, when I was doing French literature and reading French books then it was usually 2 to 3 hours a day but not every day.

Interviewer: Ok. Now ideally, how would you imagine using digital technology for your learning of French language? In class?

Interviewee: Mmm, well now I finished my university French. I finished in August. But I think continuing, I want to keep watching like French movies and French series and just like keeping up French to small things. So, watching YouTube videos that are simple or just like keeping that up. Because I think it is quite difficult to keep up a language at the university level. I would like to retain some of the language.

Interviewer: Do you find computer or Internet difficult to use?

Interviewee: No, not really.

Interviewer: Then what are the competences that you have or you may need to completely use computer?

Interviewee: I think you have to have access to good technology. But also, you need to be able to search effectively and understand what you are looking for. But also, be able to understand different platforms. So, understand how YouTube works, understand how grammar websites work. But a lot of them now is quite simple. It is very easily set out. They make it accessible to people even at a very basic level.

Interviewer: Ok. For your learning of French, whether at the university or out of the university, what are the difficulties that you usually encounter while using computer or Internet?

Interviewee: Mmm (...) either just low connection or like being unable to use it. Or just, you know, you set up your computer for so long and then you get tired of [inaudible word]. There is a lot of self-discipline involved. But then, yeah also just sometimes it is frustrating because with the actual lecturer you can ask the question directly. Whereas when you are looking for information on the computer, it is sometimes difficult to find the information you are looking for.

Interviewer: Do you also experience load shedding?

Interviewee: Oh yeah load shedding was very difficult especially with the live classes. Because if you have load shedding during the class, then you couldn't attend the class. So, that did affect a lot. But like this year we haven't had as much.

Interviewer: How do the difficulties affect your learning of French?

Interviewee: Mmm, it would mostly just affect if we had a class or if something was due and then you didn't have electricity or connection to Wifi then it will just affect it in terms of time management, being unable to attend class.

Interviewer: How do you manage to overcome the difficulties?

Interviewee: Mmm, I did just prepare ahead. So, I will charge my laptop and charge my phone. Or I will have to just use my phone hotspot to connect to my laptop a few times. But yeah luckily, I can do that. But I know a lot of students couldn't. So, they will miss class and then have to just watch the recording afterward.

Interviewer: In general, what are the advantages of using digital technology for the learning of French?

Interviewee: Mmm, I think it is a lot more accessible. So, you can get a lot more information [inaudible word] faster. And also, there is information for everyone to understand. So, I think it is being very useful because if you don't understand the way your lecturer explains something then you can go on [inaudible word] Duolingo or YouTube or something and just try and understand it from there. So, I think it makes a lot more refined and easier just to understand basic things. And also, there is a lot more access to articles and like reading materials and comprehension materials on the Internet.

Interviewer: Ok. We have come to the end of this interview. I got all the information that I was looking for. Thank you so much for your time.

Interviewee: Thank you. Good luck.

Interviewer: Thank you.

Entretien 4

Interviewer: Good morning! I am Newton Nchang Tamukong. As part of my PhD research at the ICARE laboratory of the University of Reunion, I am currently carrying out a study with the aim to:

- Describe by collecting the digital practices and activities of students who are learning French in South African universities.
- Collect non-declarative information on student's practices.
- Dialogue with students to understand what they think socially about digital technology in the process of learning French.

I am interested in all the information I am going to get from you, your opinions, and your impressions, on this matter. We're going to exchange for about 40 minutes.

If you don't fully understand the meaning of my questions, please do not hesitate to let me know so that I can give you more details.

This interview is divided into the following parts: presentation of the interviewee, digital representation, personal or recreational activities, French activities with digital technology before lockdown and during lockdown, searching for information, language skills, digital technology and competences, digital technology expectation, difficulties and advantages.

This interview will be used exclusively for research purposes. All the information will be kept confidential.

Permit me to record the interview so that, if I need to come back to any information you have given, it would be easier for me to remember.

Before we start the interview, do you perhaps have any question?

Interviewee: NO NO, I am [...] I am fine.

Interviewer: So, could you please quickly introduce yourself? How old are you? What is your country of origin? What is your level of study?

Interviewee: Hello [laugh] I am [name and surname], I am a 3rd year drama student at Stellenbosch university in South Africa (pause) in Stellenbosch.

Interviewer: Ok. Which year of study?

Interviewee: I am in final year, 3rd year.

Interviewer: Ok. Then how old are you?

Interviewee: I am 21-year-old, sorry [background noise].

Interviewer: I am hearing certain noise at the background. What is it?

Interviewee: [turning looking around]. I am sorry (inaudible words). Mmm, yeah, I am at the drama department, if I go to another room [...] I can quickly see if I can find another room.

Interviewer: Do you want to look for another room?

Interviewee: I can try sorry. So, I just need to walk with the laptop [walking out with the laptop]. This is much better [sitting in a different room]. Sorry I just had a class now (*ok*). I couldn't manage to get back to my residence. Ok.

Interviewer: Are you having classes at the university?

Interviewee: Yes, yes. I am studying drama and there is a lot of practical work. So, we actually just had a radio class now.

Interviewer: Even French, you still go to the university for the French lesson?

Interviewee: No, [shaking the head] I, I stopped taking French this year. But we continued online. So, I took it up until the end of the first semester; the, the first term.

Interviewer: Ok. Let us continue, I think it is better now.

Interviewee: Ok. Sorry about that.

Interviewer: So, the first thing that we are going to talk about is digital representation; that is technologies representation, after we will talk about your personal activities, then the French activities that you are doing with technology, then also the language skills; for instance, listening, reading, speaking, then technology expectation and competencies, the difficulties that you usually face and also some advantages.

What really comes to your mind when they talk of technology in general? What do you think of?

Interviewee: Mmm, I think it is something that is just part of our, our, like our generation. It is something that came in the early 2000. And it is the world that we are living in at the moment (*yeah*). And I think very little people of the world have not been... There is very like a small racial of people that may not be exposed to technology but I think a lot of people have been exposed to [inaudible word] especially after Covid it has become such more useful tool for education and communication as well.

Interviewer: Ok. Then now when it comes to learning French using technology, what comes to your mind?

Interviewee: Mmm, I immediately think about Covid again. When it stepped in, our French was usually done in the interactive classes and face to face and also via communication. But now we have to use other platforms via technology. So, to use like your smart devices to get in touch with your lecturers, Mmm through Apps like Discord (*ok*), Microsoft Teams, and (...). Yeah, it was, it was quite difficult with the new norm [showing the wright hand to illustrate] of technology, yeah.

Interviewer: Ok. Now concerning your personal activities, which of the following applications blog, forum, email, instant messaging, social network, games website do you mostly use?

Interviewee: I use WhatsApp quite a lot for communicating with friends. It is not like other...Sorry what is the question [laugh]?

Interviewer: I said which of the following tools: blog, forum, email, instant messaging, social network, games website, do you mostly use for your personal activities?

Interviewee: I think mostly for social networking, so, it will be WhatsApp and Instagram (*ok*). And then for like teaching tools it will be like Microsoft Teams [inaudible word]

Interviewer: What is your communication on WhatsApp about?

Interviewee: It will be text, but a lot will be like stickers and photos [inaudible passage], yeah.

Interviewer: Do you also communicate with your family via WhatsApp?

Interviewee: Yes [shaking the head to approve]. Especially with my dad. My dad is quite far from where I am staying. So, he stays in Swaziland and then WhatsApp call is the best way actually because we don't need to pay [inaudible word] which is quite nice (*ok*). And also,

WhatsApp got a video call [inaudible word]. So, that nice because I can see him because I don't see him like often and with my mom (*ok*). I am quite far from my parents (inaudible passage).

Interviewer: So, you use it to talk about family matters!

Interviewee: Yes, yes and see one another, yeah.

Interviewer: Ok. You said you also use social media, isn't it?

Interviewee: [shaking the head to approve]

Interviewer: What do you do on social media?

Interviewee: Mmm, So, on Instagram I will look up still get in touch with my friends, social networking. And I will also share some contents because I am studying drama (*ok*), I will share some content from where I am singing or when I am performing. I will also use it as form of advertising our production in the drama department, yeah.

Interviewer: Ok. Then with whom do you communicate with email?

Interviewee: Email, not necessarily friends or my parents. It is more to do like with admin of the university (*ok*). And also, with Heu, looking for jobs and email the companies because I am in my final year (inaudible passage).

Interviewer: Do you play games online?

Interviewee: No, I don't actually, but a lot of my friends do.

Interviewer: Do you usually watch or download music?

Interviewee: I got an App, the Apple music App. So, I listen to music on that, yeah.

Interviewer: Which App do you use to listen to music?

Interviewee: The Apple music. Or YouTube.

Interviewer: Which type of music do you usually listen to?

Interviewee: I listen to French songs [laugh] and I also listen to alternative music (*ok*), yeah, some rock music from 80s.

Interviewer: Then all the activities that you mentioned. In which frequency do you usually do them? Less than 1h per day? 1 to 2h per day? 2 to 3h per day? 3 to 4h per day? Or more than 4h per day?

Interviewer: I will say it will be like 1h a day. Yeah, I try to limit them, yeah.

Interviewer: Ok. Where do you usually do those activities? Is it at home? At the University? At the Internet café? At the city hall library etc.?

Interviewee: In my residence.

Interviewer: At times when you are in the public transport you don't WhatsApp your friends, you don't go on social media to do certain things?

Interviewee: No, the public transport in Stellenbosch is not so [laugh], is not always cautious, but or like... well in South Africa it is fine, I don't really make use of it. I am quite privileged driving a car. So, I can drive around. But I don't think it is good to be driving and texting.

Interviewer: Let's now talk about your learning of French with digital technology. Before the lockdown which applications were you using for your learning of French? For instance, were you using blog? Forum? Wiki? Wikipedia? Social network? Instant messaging? Pedagogical Web? Email? University platform?

Interviewee: University platform (*ok*). I used it quite a lot, yes.

Interviewer: What do you do on the university platform?

Interviewee: Mm, so, in my first year and second year we had... I use it a lot, Mmm, for like we had tutorial classes. So, we will have like podcast and we will listen to it and complete the phrases. And then you can write a test on some of it. So, you can do quizzes. Yes, it helps quite a lot.

Interviewer: Is that all the activities you were doing?

Interviewee: Yes [laughing]. For French?

Interviewer: Yes, for French.

Interviewee: [Shaking the head to approve]

Interviewer: Then for your French activities you don't use email? You don't email your lecturers?

Interviewee: I, I do email, I do email my lecturers. But is it not before Covid? Yes so, I will email but not as much because everything was hard copy. So, we didn't do much on the university platform. We did a lot in class (*ok*) and, yeah.

Interviewer: Did you ever receive email from your lecturers?

Interviewee: I did but not as much as I did during Covid. Or there was no so much, yes. We did most of the things in class and hand the things in class. Everything was hard copy and the communication as well (*ok*), yeah.

Interviewer: Were you not using WhatsApp for your French activities?

Interviewee: We had a WhatsApp group. So, we will discuss things on the WhatsApp group. Questions about [inaudible words]

Interviewer: Question about what?

Interviewee: Question about like what will be in the paper, about the work, about what assessment we got, yeah.

Interviewer: Were you doing it with your colleagues?

Interviewee: Yeah [shaking the head to approve]

Interviewer: Were your lecturers also involved in the WhatsApp group?

Interviewee: Yes [shaking the head to approve].

Interviewer: Then what were you communicating with your lecturers?

Interviewee: The lecturers will just be there to monitor all the groups, so there is not a lot of spams going on. And he could also answer some of the questions that we had that the students could not answer and also for him to give information (inaudible words).

Interviewer: You don't use social network for your French?

Interviewee: Mmm, not as much. No, I don't.

Interviewer: You never shared something in the forum?

Interviewee: We did but not in French really. [inaudible passage] drama and theatre studies.

Interviewer: How about the blog?

Interviewee: [Shaking the head to say no].

Interviewer: Which other applications were you using for your learning of French?

Interviewee: I used a lot of Linguee to translate things and I also make use of YouTube videos and I will put the subtitles on so I could understand the French, yes.

Interviewer: What were you doing on YouTube?

Interviewee: It will be a video or a place in France or something concerning...we will do something like... we will look into Belgium, and they will talk about Belgian and French. And then, Yeah, I will listen to it but I will put subtitle on which it is just quite nice.

Interviewer: Then you mentioned translation. What were you translating?

Interviewee: I will translate, if we had to write an essay and I don't know what French word will be I will use Linguee [inaudible words], yeah.

Interviewer: Is there another platform that you were using?

Interviewee: Mmm [thinking] I Mostly use YouTube and...yes Linguee.

Interviewer: How do you find the use of the university platform and all other applications you mentioned for your learning of French?

Interviewee: Yeah, they are quite useful I may say. Especially YouTube. It also explains a lot of things that if the lecturers didn't necessarily cover in class, I will always look back into it. Yeah, it is a good learning tool.

Interviewer: All the activities that you were doing, was it less than 1h per day? 1 to 2h per day? 2 to 3h per day? 3 to 4h per day? Or more than 4h per day?

Interviewee: I spent quite some time, yeah. So, I spent like 2h a day, 1 to 2h a day.

Interviewer: Ok. When you were using all those applications. Was it at home? At the university? At the Internet café? At the city hall library etc.?

Interviewee: At the university.

Interviewer: Then when you are at home, you don't do any French activities?

Interviewee: I do also. But it was mostly at the university.

Interviewer: Let's now come to the period of lockdown. What were you using as platform to learn French during the Covid?

Interviewee: The same as before the Covid. But all our learning material was still on the university platform website on SUNLearn. That is the university website name. That is where we got our material from. But now we use a lot more apps like communicating one another (*ok*). So, we will use like Discord, Microsoft Teams, PowerPoint, even to make PowerPoints (*ok*), yeah. And WhatsApp for communicating. That helps a lot. All our work like our assignments that we have to do for the week were sent over the WhatsApp group.

Interviewer: Ok. Which activities were you doing on Discord?

Interviewee: So, I had a communication class. And the communication class was done over or through Discord. So, in our communication class, we will learn about French colonies, then we will talk about it or like we will read out about it with the material that they will give us and then we will meet the lecturer on Discord and we will discuss (*ok*). We will do like a quiz. So, she will type something and then we had to say like *la Belgique est une colonie française*. And then you will say *vrai ou faux* and then he will elaborate, yeah.

Interviewer: Then what were you doing on Microsoft Teams?

Interviewee: So, there we had like more lectures. So, I had my literature on it and my language class with my lecturers, yes.

Interviewer: What were you doing in your language lectures?

Interviewee: We had a whiteboard. So, the lecturer will put on the whiteboard the work for the [sorry] for the day and then we will discuss it and do some exercises. And every week we had an assessment (*ok*). So, we had to then also have to send the assessment through email.

Interviewer: What was the assessment based on?

Interviewee: On language: *grammaire*, yeah.

Interviewer: *Grammaire*, you also see *vocabulaire*?

Interviewee: *Oui* [shaking the head in a sign of approval]

Interviewer: Ok. Then what were you doing in literature?

Interviewee: We will get the literature beforehand we got like the book of Emile Zola and... and then we had to read it beforehand and then we will read it in the class and then the lecturer will discuss something that we couldn't understand for us to all of us and we will do some presentations (inaudible word) like receive some presentations and discuss it; it was more of a discussion between us and the lecturers (*ok*). And then we will receive like assessment on it. And then we had to write them or type them in Word and email them to our lecturers.

Interviewer: Alright. You also mentioned PowerPoint. What were you doing with it?

Interviewee: So, in our communication classes we had to also like learn about different French colonies or we will learn about French forms [of conjugation] or different French accents in different regions and we will have to present it to the class on Discord or Microsoft Teams (inaudible passage).

Interviewer: During the lockdown, with whom were you communicating through WhatsApp?

Interviewee: With some of my French friends. But also, mostly with lecturers and just getting communication with the class and what is expected from us.

Interviewer: Then when you are communicating with your French friends what is it about?

Interviewee: It is mostly about work. What we need to do every week. If we could like look one another homework and see if it is correct or not, we can help one another, yeah.

Interviewer: During the lockdown, were you also using email to communicate?

Interviewee: Yes, we were using a lot of email because we had to send our assessments through email to our lecturers.

Interviewer: With your classmates you don't communicate through email?

Interviewee: No. We will send it directly to our lecturers. So, it wouldn't be sent through the representative (*ok*), no.

Interviewer: Ok. Did you use forum, blog?

Interviewee: We used it a bit in the beginning. So, we had to submit some of our papers or some of our homework through the forum. But when it started, when the term started, we used email more.

Interviewer: Are there other tools that you were using during the lockdown?

Interviewee: For what particularly?

Interviewer: Sorry?

Interviewee: For what particularly?

Interviewer: Another website that you were using for your French activities?

Interviewee: No [shaking the head to say no]. I mostly WhatsApp (*ok*), yeah.

Interviewer: Ok. How useful were the applications used for your learning of French during the lockdown period?

Interviewee: It was very necessary because [inaudible words] it was good that I could hear the other students were struggling with something or they were not understanding (inaudible words). But it was very difficult because French is an interactive language and is like drama where you need..., I prefer face to face learning in comparison to online learning. Yeah, I do think that...because I left French and I started taking French at the Alliance and, and now it is going a lot better because and I actually see my lecturers and we can talk more, more interactively [showing both hands to illustrate] than online

Interviewer: In which frequency were you doing the activities that you mentioned? Less than 1h per day? 1 to 2h per day? 2 to 3h per day? 3 to 4h per day? More than 4h per day?

Interviewee: I spent a lot of time. I spent about 2h a day on French because I only started taking it in the first year.

Interviewer: Ok. When it comes to research, which information do you usually search on the Internet? Lessons? Exercises?

Interviewee: It would be...for French?

Interviewer: Yes, for French.

Interviewee: It would be like mostly explanations on the work that we are doing or it would be videos [inaudible passage].

Interviewer: How do you proceed?

Interviewee: How do I?

Interviewer: How do you proceed? You just go the Internet and look for materials?

Interviewee: Yes, I just Google and I will type in or the lecturers would recommend this video that we had to look at it and then I will look at it.

Interviewer: How do you find the use of Internet for your research?

Interviewee: It is very useful especially if you got Wifi. Like it was a bit difficult in the beginning because I didn't have Wifi (*ok*). So, I have to use my data and then the university gave us some data. So, it makes it easier.

Interviewer: How did you learn to use computer or Internet to make research? Where (at the university, Internet café etc.)?

Interviewee: Where I learnt to use it; mostly university not really at school.

Interviewer: Was the training helpful?

Interviewee: Yes, it was, yeah.

Interviewer: Then do you think you have been trained enough in the use of computer or Internet?

Interviewee: No, no.

Interviewer: So, if you could take computer training what would it be?

Interviewee: I think it would be a training like [...] Mmm, how to, to (pause) like Mmm, I don't really but you can learn yourself how to do it. So, it is not that difficult (inaudible word) but just clear like Mmm. Invitation on how to use Mmm (pause) [bending the head down], No I don't I don't really have [...].

Interviewer: All the activities you mentioned. Do you use your phone? Computer?

Interviewee: I use my phone, my computer and my tablet.

Interviewer: And your what?

Interviewee: Tablet.

Interviewer: Ok. Among the following language skills: listening, speaking, writing, reading, translating, conversing, interpreting; which one do you do the most with digital technology?

Interviewee: Interpreting

Interviewer: What do you interpret?

Interviewee: All form of media, everything that...with French. It is in French and then I need to kind like process it and interpret it; so that I can understand it. So, I will do it through picture. So, it is useful sources, yeah.

Interviewer: Do you usually translate?

Interviewee: Yes, I use it a lot but they [inaudible passage] we shouldn't use it too much.

Interviewer: Which application do use to translate?

Interviewee: Mmm, I just carry on but Linguee.

Interviewer: Do you also do reading?

Interviewee: Yes, I would read French magazines.

Interviewer: Listening?

Interviewee: Of course, yes [shaking the head to approve], I will listen to coffee break French.

Interviewer: Ok. Then how do you find the use of digital technology to listen, to interpret? Is it useful?

Interviewee: Yes, it is [shaking the head to approve].

Interviewer: When you are doing these activities is it at home? at the university? at the Internet café?

Interviewee: At home and at the university.

Interviewer: Why do you prefer such context?

Interviewee: Because there is Wifi. So, it is easy to access it.

Interviewer: Ok. Ideally, how would you imagine using digital technology for your learning of French language? In class?

Interviewee: I don't think we should rely completely on technology [inaudible words]. But I think technology can help us transferring knowledge (*ok*). So, like PowerPoint presentations are really nice, and also [thinking] Discord was also quite nice because we don't necessarily speak so much but we did type a lot. So, we can learn to write. But in terms of speaking [inaudible passage] being in person.

Interviewer: Then do you find computer or Internet difficult to use?

Interviewee: No. Not anymore.

Interviewer: Then what are the competences that you have or you may need to effectively use computer?

Interviewee: I think if you grow up in this generation, you will be fine [laugh]. An also just being in contact with the people asking for help.

Interviewer: What are the problems that you usually encounter while using computer or Internet for your learning of French?

Interviewee: Wifi problems or technical difficulties or yeah [inaudible words].

Interviewer: How do these difficulties affect your learning of French?

Interviewee: It makes it a bit tedious and it also [inaudible words]. It can be useful [inaudible words] but also it does slow the process. And it makes also a bit lazier because you got a lot of things to access [inaudible word], when I am in class and I am speaking I don't have all these resources. It makes the learning of the language easier but also a bit slower.

Interviewer: How do you manage to overcome the difficulties?

Interviewee: (inaudible word) you try again and you reboot your device [laugh].

Interviewer: Then in general what are the advantages of using computer or Internet to learn French.

Interviewee: Mmm [thinking], you get to be in contact with a lot of people at the same time but you are in different places. So, your lecturer could sit in France and you could sit in South Africa and travelling won't be an issue, and you can also use new methods of transferring knowledge (inaudible words).

Interviewer: Ok. We have come to the end of this interviewee. Thank you so much for your time.

Interviewee: Merci, yeah, and all the best.

Interviewer: Bye

Interviewee: Salut!

Entretien 5

Interviewer: Good morning! I am Newton Nchang Tamukong. As part of my PhD research at the ICARE laboratory of the University of Reunion, I am currently carrying out a study with the aim to:

- Describe by collecting the digital practices and activities of students who are learning French in South African universities.
- Collect non-declarative information on student's practices.
- Dialogue with students to understand what they think socially about digital technology in the process of learning French.

I am interested in all the information I am going to get from you; your opinions and your impressions, on this matter. We're going to exchange for about 40 minutes.

If you don't fully understand the meaning of my questions, please do not hesitate to let me know so that I can give you more details.

This interview will be used exclusively for research purposes. All the information will be kept confidential.

This interview is divided into the following parts: presentation of the interviewee, digital representation, personal or recreational activities, French activities with digital technology before lockdown and during lockdown, searching for information, language skills, digital technology and competences, digital technology expectation, difficulties and advantages.

Permit me to record the interview so that, if I need to come back to any information you have given, it would be easier for me to remember.

Before we start the interview, do you perhaps have any question?

Interviewee: No.

Interviewer: Ok (...), could you please quickly introduce yourself? How old are you? What is your country of origin? What is your level of study?

Interviewee: Alright, so, I am a third-year student in international business at Stellenbosch university, I am currently 21 years old and I have been born and raised in Cape Town and its surrounding area my entire life.

Interviewer: Ok. Thank you very much. Ok. We are going to see exactly, the first thing is that we going to talk about technology representations, then after that we will talk about your personal activities with technology; that is personal activities not including French for the moment. Then after the personal activities we are going to talk about the French activities properly and how you search for information and also the language skills for instance listening comprehension, reading and so on. Then we are also going to talk about your expectations, some difficulties that you are facing while using technology; then some advantages also (*ok*)

Interviewer: Ok. According to you what do you think of digital technology? Or in other words, what comes to your mind when it comes to digital technology?

Interviewee: Alright, well, I understand digital technology as most of the appliances and the applications that we use there from and especially including the Internet and all the resources that we found on there and yeah, what comes to my mind immediately are things like Google and social media and pretty much just our cell phones, computers and even I will put TV on there as well because it is a way to receive media as digital or electronic at least anyway.

Interviewer: Yeah, ok. That's fine. Then in terms now of learning French as a foreign language; if they say learning French as a foreign language with technology, what comes to your mind?

Interviewee: So, immediately when corona virus started in my second year, I still had French as a subject and this year I don't but then we immediately had to make the shift to online learning so we started off using things like Microsoft Teams for our classrooms or even Discord which is actually application used mostly by game but it is voiced over application and you could also share your screen. So, it is similar to Microsoft Team but it was actually, I found Discord much handy and more useful and layout because it was better. But then also other things that come to my mind for me is like online translators or websites “[inaudible passage]” because the translators online are always accurate. So, things that have a community even Duolingo has like a community where you can then ask questions and get helpful feedback from native speakers which is useful and then also during that time especially because I was at home mostly and pretty bored sometime, I started using those apps called Hello talk and

Tandem which are online platforms where you can find pen pals and talk to them in your own language and they will talk to you in their language or vice versa. You use like, you can just text or use face to face calls or only voice calls. So, that was useful and those apps also had both translators and you can also correct another person text they will send to you and it will give you like “[inaudible word]” where you made a mistake and bring you where they correct you and that was also very helpful.

Interviewer: Ok. That’s fine. Yeah, we are still going to come to that. You will still explain it to me in details when I will really come for the lockdown period (*of course*) [*laugh*]. Now [...] for your personal activities that is activities that you are doing apart from learning French. Other activities that you are doing with technology. Ok, for instance if you have the blog, forum, email, instant messaging, social media, online game sites. Which one do you mostly use for your personal activities?

Interviewee: Oh! That is a difficult question because it changes a lot as I grow older and these days I will say mostly for entertainment and research, so, things like Google and Netflix, I use the most when I am just trying to get some entertainment. But, then research for other academic things I use the, I use the digital technology as well.

Interviewer: Ok. Now on Netflix as you just mentioned what do you really do specifically?

Interviewee: So, on Netflix I usually watch movies especially movies that are well rated and well known. But also, I started watching a lot of French movies and series to help me learn the language better. So, sometimes first I started out watching with English subtitles then I started watching French subtitles (*yeah*) and then after to see how much that could help me.

Interviewer: Ok. Is that all the activities you are doing with it?

Interviewee: With Netflix yes. Then some series, yeah, I try not to watch too much TV. So when I watch TV I try to make it a learning experience as well.

Interviewer: Ok. Then do you use email? Do you often send email to your parents, to your friends?

Interviewee: Not necessarily to parents or friends but more to peers and professors and even just to possible, possible... sorry I forgot the word now. So that they can give me a job [*laugh*].

Interviewer: Ok. You find a job with it. for job purpose!

Interviewee: YES, YES.

Interviewer: Ok. Then social media? WhatsApp?

Interviewee: Social media [...] yes WhatsApp I use daily just to meet up with friends (*ok*) and organize events and also sometimes just for fun, to have a casual conversation (*ok*). And I also use Instagram (*ok*) for photos and for entertainments.

Interviewer: Then with whom do you use Instagram?

Interviewee: Mostly with friends. I don't...Sorry, yeah?

Interviewer: Yeah, with your friends and who else?

Interviewee: I don't really have cooperate Instagram account yet. So, at the moment just for entertainments purposes [inaudible word].

Interviewer: Ok. That's fine. Then online games site. Do you play game online?

Interviewee: Humm I recently stopped because I don't have that much time anymore but I used to play League of Legends (*ok*) and that about mostly [...] I think this application called Steam as well which also has like social media aspect to it. It is a platform where you can download many games, that probably the one that I was using when I was still playing the games.

Interviewer: Ok. Then when you were playing the games, which type of games were you playing?

Interviewee: It was mostly mobile games which is massive online [inaudible word] and it was interesting because the only server available closest to Africa is being in Europe specifically western Europe. So, countries like France and the UK are situated there. So often, you also get French speakers on that game and you can see what they are typing in French. So sometimes they swear a bit and I learn a couple of words there [laugh] yeah it was interesting.

Interviewer: Yeah, that was interesting. Do you sometimes use blog? Do you know that platform, blog?

Interviewee: No, I don't. I haven't heard of blog before

Interviewer: Forum? Do you use forum?

Interviewee: Yes (*ok*), not really. Some forums like the one on Duolingo website I use but only when I get redirected by Google when I have a question about French or question about other things it will redirect me to a forum website. I don't really use a specific one. I just use one that can give me the answer when I see it from Google.

Interviewer: Ok. Then when you go to that forum which activities do you do on it?

Interviewee: I just read the post that someone else made (*ok*). I don't actively participate.

Interviewer: Ok. That's fine. Do you watch or download music?

Interviewee: Yes, yes, all the time, everyday [laugh].

Interviewer: Ok. On which site do you watch or download it? On YouTube?

Interviewee: Spotify.

Interviewer: What again?

Interviewee: YouTube as well. I use YouTube sometimes but mostly Spotify when I am doing something else.

Interviewer: Ok, and which type of music do you download or watch?

Interviewee: Every kind of genre like from Jazz to Roc, to Classical, to Rap and Hip Hop everything.

Interviewer: Ok. Then any other website that you usually visit? For your leisure times, doing some activities on it?

Interviewee: Yes, another website will be Reddit actually. And Reddit also [...] that actually a forum website that I forgot to mention, that I actually participate sometimes where I will get advice for something or just for entertainment, some jokes or even just getting daily news on that website (*ok*). Reddit is also a good one.

Interviewer: Any other website that you use?

Interviewee: Not really, no.

Interviewer: Ok. You mentioned that you also use WhatsApp. Isn't it?

Interviewee: Yes

Interviewer: Communicating with who again?

Interviewee: With my friends and my family and my colleagues or peers and professors.

Interviewer: Ok. When you are communicating with your friends what is the content of the message? What do you say to your friends for instance? It is about what?

Interviewee: Mmm, usually it is about: did you hear about this or something interesting. But mostly it is..., mostly I don't really have conversation on it as much. It is more just to meet up with someone ask them: are you available tonight or how are we going out next Friday or something like that.

Interviewer: Ok. Then with your parents, what do you usually communicate with your parents through WhatsApp? With your family?

Interviewee: With my parents if I haven't seen them for a while then I will either call them on WhatsApp or message them just to catch up with them on what is being going up on lately and also just to let them know I am coming home or when can I come home [laugh].

Interviewer: Ok. That is interesting. Then all these activities that you are doing, do you do them less than 1h per day? 1 to 2 hours per day? 2 to 3 hours per day? 3 to 4 hours per day? Or more than 4 hours per day?

Interviewee: So, if it is not work related then usually it is between 1 and 2 hours per day (*ok*). But if the weather is especially bad then it will be probably be around 4 hours a day.

Interviewer: Ok. Perfect. Then in which context do you do these activities? Is it at home? at the university? at the internet café? At the city hall library? In public transport? Or somewhere else in your friend house? Where precisely?

Interviewee: So, mostly I stay in my residence room in Stellenbosch. So, most of the activities are here. Unless if I specially need to focus, then I won't go to the library or a study centre and then I won't really use the application for entertainments unless I want to take a quick break before I need to focus again (*ok*). And if it is on my phone, it can be at the coffee shop or just waiting for food or waiting for someone else outside (*ok*) just for some quick minutes just to pass the time if I need to organize quickly.

Interviewer: Ok. That's fine. Then which tools do you use? Your phone? Your laptop?

Interviewee: I use my phone not as much; I use my laptop actually. My phone is mostly just for communication. My laptop I use for work and entertainment most of the time.

Interviewer: Alright, that's fine. We have finished with the personal activities. Then the French activities now. I know that during the lockdown you were doing French online. We are first of all going to talk about the period that you were doing French in the university. That is before the Covid. How you were doing French before the Covid. After that we will come to the period of Covid also. Is that fine?

Interviewee: Ok. That 100%

Interviewer: Ok. Then before the lockdown that's is the Covid pandemic were you using blog? Forum? Wiki, Wikipedia? Social media? Instant messaging? Pedagogical Web? Email? University platform for your French activities?

Interviewee: Almost exclusively the university platform for my French activities (*ok*). So, that will be the online website of the university ours like learning platform online and also in person classes and homework and projects. So, that will be it.

Interviewer: Ok. So, in this very platform, you mentioned the projects. And which activities again were you doing?

Interviewee: On the online platform we used to have quizzes. So, about every week or second week we will have quizzes where we will get a quiz like, they will give us some voice overs or like a recording to listen, to listen to and then we will have a comprehension test on that (*ok*). But in my first year, the French level was still very basic because I didn't have French in the high school (*yeah*). They tried to give us high school, most of high school African French in one year. So, from grade 8 to 12 we did it in our first year and there was another French class that was for the people who already had grade 8 to 12 French. So, that was a bit more advanced. So, in my second year, then both of those groups came together with the same level of learning which was more advanced. But yeah, it was mostly quizzes and they also just have resources like notes and some pictures and stuff to practice with.

Interviewer: Ok. That's fine. Then in this very platform, were you using it as means of communication with your classmates, with your lecturers?

Interviewee: No, we had WhatsApp group (*ok*), group of students and the lecturers, and they will also send us email outlook our student email account.

Interviewer: Ok. In this very WhatsApp group (*yes*) which activities were you doing? You said you were communicating; you were doing it with your classmates and also the lecturers were communicating with you through it. What were you really doing on it?

Interviewee: It was mostly, it was mostly used to communicate if class time will change or just to let us know about deadlines reminder, when the test will be written things like that. So sometimes there were questions from students' side but most of the time questions were asked in the classroom anyway. So, about French itself, about language questions, grammar questions stuff like that. That was mostly asked in class. So, it was just for, just for organization purposes actually.

Interviewer: Then with your classmates how were you communicating? Was it about your school work? Yeah, concerning school work, which activities for instance? I don't know the content of your communication.

Interviewee: Ooh! Yeah, it was more, the questions will be more like do we have class today at 4pm? Or can someone remind me when the project needs to be handed in?

Interviewer: Oh, Ok. Then the lecturers also send messages through WhatsApp to you people.

Interviewee: Yes, sometimes the students will reply first but usually the lecturers will then also confirm the validity of the, of the message.

Interviewer: Alright, Ok. You also mentioned email that at time the lecturers will send the message to you through email. What is the content of the email?

Interviewee: Mmm, that will usually be a message concerning the worksheet that we need to complete (*yeah*) for the next class for instance. So, let's say at the end of each week, we got an email which is saying: you have to do this worksheet by next Monday, print it out fill it in and then they can mark it in the next week.

Interviewer: Ok. Then you also sent email to your lecturers, isn't it?

Interviewee: Sometimes when we had questions concerning the work or unsure about our answers or just want some guidance (*ok*). But most of the time in my first year before the lockdown at least we received more emails than we would send out. There wasn't any reason to send the email back.

Interviewer: Ok. That's fine. Then instant messaging? Don't you use it for your French activities?

Interviewee: Mmm, no, I think mostly in South Africa instant messaging is replaced by WhatsApp just because it is cheaper and more people, people use it more often.

Interviewer: Alright. Then Wikipedia?

Interviewee: Wikipedia, I don't think I have ever used it for my French. No, but sometimes of the online platform that I used when doing my projects, I will use Linguee (*ok*) or Lingue. I am not exactly sure how they pronounce it. But it is online (*Liguee*). Yeah Liguee. It is the online dictionary that was very helpful (*ok*) because it gives you some content, context with the translations.

Interviewer: Ok. Alright. Forum? You don't use forum for your French?

Interviewee: No, not really [shaking the head].

Interviewer: You mentioned Linguee that you use. Which other website were you using for your French activities?

Interviewee: Mmm, well our lecturer generally told us to avoid Mmm, avoid Google translate. So, mostly I use Linguee and then also Context Reverso I use it as well. Also, just online conjugator when I am studying if I forget the... if I forgot the conjugation of the French verb then I will also look that on Context Reverso.

Interviewer: Ok. That's fine. Is that all what you were using for your French activities?

Interviewee: I mostly use just those two. Except for [inaudible word], I will use Google as well to get some answers if I couldn't find it somewhere else or if it seems it wasn't the correct answer that I found in another place then I will use Google. But That about it.

Interviewer: You never used Duolingo.

Interviewee: No, I started, I used Duolingo in my last year of high school a bit but I didn't enjoy the way they were teaching me and I felt like I wasn't really learning quality French (*ok*). I felt like it was just teaching me to speak [inaudible word] French instead of understand the language and pronounce it correctly and stuff.

Interviewer: Ok. That's fine. Then how useful do you find all these websites for your French language?

Interviewee: Mmm, I found it very useful if I was unsure about little things. But [inaudible word] it can definitely never replace real education and things like that. But I did, there were some websites where they will also give some grammar tips, I feel like yeah, yeah. So, I didn't use those as much because I had my, I had my notes from French which were printed out. So, I mostly work out of the book.

Interviewer: Ok. So, you found all those websites useful for your French activities.

Interviewee: Yes, I did. But it was more supplementary, it was never to get the fundamental understanding.

Interviewer: Ok. Yeah. Then all these activities that you were doing in French, you were doing them at home? At the university? At the city hall library? At the Internet café? In your friend house? Where were you doing those activities?

Interviewee: Mmm, it would usually be, it would usually be at home or at library [wiping something in the eye].

Interviewer: Ok. Then how frequently? Is it less than 1 hour per day? 1 to 2 hours per day? 2 to 3 hours per day? 3 to 4 hours per day? Or more than 4 hours?

Interviewee: So outside of class I would spend about 1 hour a day on French if I thought like I had to work hardly on French. But sometimes there were days I wouldn't work on French at all.

Interviewer: Ok. That's fine. Very interesting.

Interviewee: And there were sometimes, when I had a, sorry [laugh] when I had a big project then sometimes, I would spend more than 1 hour. Then it will be like 3 to 4 hours if there is a big deadline coming up.

Interviewer: Ok. Then you never went to the Internet café for your French activities.

Interviewee: Sometimes, yes sometimes in public places heu only if I go to a coffee shop for instance and if I have my laptop on me, I am working. Sometimes I will work on French but it wouldn't be very serious work. It will more be like summarizing my notes for later study.

Interviewer: Ok. That's fine. Let's now come to the lockdown period. During this lockdown period, I think it was from March last year; which tools were you using? The university platform? Which other tools were you using for your French activities?

Interviewee: Yes, so, we used the university platform which in Stellenbosch we call that SUNLearn (*ok*): Stellenbosch university learn. And that was also where most of our assignments and notes will be uploaded and there will be also some videos and movies uploaded on there. We were using those movies as part of the course (*ok*). And then to meet in the classroom, we will use Microsoft Teams or Discord. And then for my own work, I will still continue using Linguee and Context Reverso (*yeah*). But then, I also started using Netflix and YouTube a lot more to learn French to get practical experience talking or just to hear people talking more naturally, more casually as well (*ok*). So (...) for that.

Interviewer: Yeah. That's fine. How do you communicate with your lecturers during this period? Was it on WhatsApp, email, through which platform?

Interviewee: It would be on WhatsApp mostly to discuss the time of the lectures and to, and when someone could not connect to the Team call, to the Discord call. And any technical issue we had we would discuss on WhatsApp as well (*ok*). And then other than that, we also had to send a lot of our projects through email to them when we would finish. But sometimes we also had practical, we had four lecturers so each of them gave us different aspect for French. One was for grammar, another one for literature, another one just for communication, and then there was one for they call it tutorial class. So that was just practice for all those three. And we had to email each individual lecturer our projects. I think on the university platform it could get mixed up and I think there is only one of them who is in charge of that platform. So, so emailing to them just to make sure that they could get our files. And then also when we had, when we had to give a presentation in French, oral presentation then it was on Microsoft Teams or Discord.

Interviewer: That interesting. Then you mentioned something concerning literature. What were you doing specifically in literature?

Interviewee: Oh! in literature we did different kind of literatures. We did a book. Actually, we did two books (*yeah*). We did a couple of short stories. We did, we did plays for a while [inaudible passage]. And, other than that also a couple of poems.

Interviewer: Ok. Alright. You said you also did vocabulary, grammar. Vocabulary how about this?

Interviewee: Not really vocabulary. Vocabulary we had to teach ourselves but grammar we did a lot. Through the course you start picking up words in the grammar class is also... at the end of our notes, there is often a little blog that show you some new words you should pick up but without the translation. So, then you need to find the translation of those words again. And also, I forgot to mention this earlier but for distinguishing between masculine and feminine I just google a lot as well. That is one thing that I often get confused about.

Interviewer: Alright. That's fine. Then during this lockdown period, how did you find the university platform, Microsoft Teams and other tools that you mentioned? How did you find those tools in the learning of French language? How useful did you find them?

Interviewee: I found them pretty useful myself. But I feel like it varied from person to person because it is more difficult to focus (*yeah*) with online learning. And I think [inaudible words] and I know that some of our lecturers struggle a bit especially with the French which is very verbally orientated. You need to reply verbally in French and I thought like the lecturers often struggle to get some answers out of students. So, a lot of time it will be 40 or 30 of us in the class. But then only the lecturer and 3 or 4 of the students will be talking most of the time (*oh ok*). So, the lecturers often started addressing specific people but then sometime you wait for 20 second without reply because the Internet disconnected or because they walked away and grab the glass of water or something like that.

Interviewer: Yeah. Ok. Then still during this lockdown period, how often were you doing your French activities? Was it less than 1 hour? 2 to 3 hours? More than 4 hours? How long?

Interviewee: It was more often, I think it was about 2 hours a day because the, the level of French really picked up a lot and because we had 4 lecturers and it was online. They would give us a lot of projects. And each one would give us a separate project per week or assignment or worksheet. So, it took us a lot of time. And also, when I started watching French movies, and French series, listening to French music or podcast so I started spending a lot more time. So, I would say 2 to 3 hours almost.

Interviewer: Ok. Yeah. So, during lockdown you were also listening to French YouTube and so on.

Interviewee: Yes.

Interviewer: Then which other activities were you doing?

Interviewee: So, I pick up, I went on Reddit and I got myself French a pen pal whom I could email to. So, we exchanged email addresses and about once a month we would send each other long letters. She would write in English and I would reply in French as much as I could at least (*ok*) and that helped me a lot specially to learn [inaudible word] *accent grave* and stuff like that. So that helped me a lot.

Interviewer: Alright. That's fine. Then for your learning of French in general, which type of information do you usually search on the Internet? Is it lessons? Exercises? What do you usually search on the Internet?

Interviewee: Yes, sometimes, sometimes I will actually get some quizzes but that was the less least often of them all. I will usually on YouTube for instance, I just search for daily conversations or people going in the street and asking [inaudible words] people what they had for breakfast so you can pick up content or context specific conversations (*yeah*). Then also googling for good French series and with more grammar, grammar related. I will look for masculine or feminine for this specific word or conjugation again and, yes because the different tenses really started getting more difficult especially when you start doing *l'indicatif, subjonctif* things like that. So, the conjugators apps really help me a lot.

Interviewer: Alright. That's fine. Then how useful did you find Internet for your research?

Interviewee: Very useful, very, very useful. I don't think I would have got the information otherwise unless I bought books. But the Internet likely makes it free. So, that was very helpful.

Interviewer: Ok. Then tell me how you learnt to use computer or Internet to make your research. Where? Was it at the university or somewhere else?

Interviewee: I actually got two elder sisters one is 5 years older and another one is 7 years older than me. And it was from the one that was 5 years older than me that I really learnt to use the computer (*ok*). So, as a young kid, I knew how to start off the Internet at about age 5. Then we still had the old model which made a lot of noise when it started up (*ok*). And so, that is when I also started to download games and, I didn't really know how to use the Internet that much. So, I still liked to ask questions to my sister. But I started to learn how to type and use applications like Microsoft 8 and then by primary school I was already familiar with apps like

Facebook and also YouTube. And that when I started to know that I could google anything. When my parents for instance were talking about something and one will say no it is like this and the other say no it is like that, I would already know how to quickly google and stored out the answer (*ok*). So, I would say by primary school, I already knew pretty well.

Interviewer: Ok. By the primary school. Then how is the training useful for you?

Interviewee: Very useful like a lot of people ask me for advice when their computer isn't working or when they need to be connected to the university Wifi, there is a problem. So, yeah, I also had IT in high school so it also helped me to understand programming a bit better and, Yeah, so in general I would say am pretty advanced when it comes to using computer [laugh].

Interviewer: Ok. That's great. Then do you think you have been trained enough in the use of computer?

Interviewee: I think so. There is always more to learn and especially with programming and stuff. I wouldn't say that I am good enough to be a programmer but I do understand the basics and for everyday use apps like Excel and Microsoft office in general, I can use very well. But there is also some other applications for instance music developing software that I tried with in high school and I can use the one application for instance. But for another one, I don't know all shortcuts for which button means. So that is more difficult for me then. But I think like just simple stuff like knowing how to Google a tutorial or YouTube tutorial video is good enough.

Interviewer: Ok. So, if you could take now computer training, what would it be?

Interviewee: I think I will go into specific programmes that would be needed for my job someday. For instance, like economics I would need to know some coding programmes and know how to code some graphs and things like that.

Interviewer: Ok. That's fine. Now I am going to name certain language skills. That is listening, speaking, writing, reading, translating, conversing, interpreting. which one of these skills do you do with the Internet?

Interviewee: I will say reading because most of my French I started to follow French people on Instagram that I have made. So, since their captions and photos will be in French. And also reading French books and things like that; so, and most of our course online was also through reading (*ok*). I think reading is definitely my best skill in French (*ok*) because it is the one that

I am most familiar with and also my computer and my, and my phone language is in French now. So, everything that I do now in my computer and my phone is in French [laugh].

Interviewer: That's fantastic, that's nice. Then in this reading what do you usually read?

Interviewee: Oh, well I started reading *L'étranger* d'Albert Camus (*ah Albert Camus, yeah*). So, and then also just the books and poetry and literature that was recommended to us by the university. I would like to read more in French but [inaudible word] the screen and personally I like to read the books because I feel like I look too much into the screen in each day already. So. [laugh].

Interviewer: Yeah. So, reading then translating?

Interviewee: Translating, I would say it is pretty good as well. For instance, if we... if I am with my parents in the city or there is something that pops out in the movies or any kind of media then and if there is French in it, I will tell them OHH this is what it means. Oh, for instance when Novak Djokovic won the French open, the tennis, then he also, his speech was in French and I could like translate to my parents what he was saying not necessarily (*ok*) each word specifically but the general just of it I could get through.

Interviewer: Exactly. Or you are interpreting also.

Interviewee: Yes [laugh]

Interviewer: Then listening?

Interviewee: Listening, so in music my listening skill was pretty good which is strange because sometime I struggle to hear what English people are singing. But with French it is something that I focus on especially (*yeah*). And also [inaudible word] with series and movies sometime it is more difficult because they speak very fast (*ok*). But if it was like a listening comprehension exercise where the people spoke slower, then it was fine for me. But now there being a lot of French students in South Africa as well. In Stellenbosch at least I met a lot of French friends (*ok*). Sometimes when they are speaking to each other, when they speak to me, I could hear them fine because they slow down a bit. But when they are speaking to each other I struggle to follow anything then I feel like I can't speak French at all [laugh].

Interviewer: Then writing, do you use computer to write?

Interviewee: Yes, so my writing with computer is better [inaudible words] because with Apps like Microsoft Word, you can see where you make a spelling mistake (*ok*). So that helps and so you can quickly google the spelling of a word when you are unsure. But I would say my writing is pretty good because I like focus a lot on the different sounds of French, and the French alphabet when, when I first started learning. I feel like my writing is pretty good as well. Just something when it comes to the... to according the verb, I struggle with that sometimes just because I made stupid mistake like forgetting about what is the...the COD or things like that.

Interviewer: Ok. Then speaking?

Interviewee: Speaking is good but it is usually better when I [inaudible words] I need to get that French mindset sometimes [laugh].

Interviewer: Ok. Then how do you find the use of Internet or computer to do these skills? Is the computer or Internet useful?

Interviewee: It helps a lot especially during lockdown before we came back, like I said earlier, I used this app called...the specific one I used the most was called Tandem which is a lot more like WhatsApp. But it is also more like a social media where you, you meet strangers and then you talk to them about like, about anything. But they help you learn their language and you help them learn yours.

Interviewer: What is that WhatsApp?

Interviewee: It is Tandem (*ok*) so T.A.N.D.E.M (*ok*) and it was a very, very useful app. You can send voice notes, you can have calls, you can have video calls or just text messages (*ok*). And I found that very, I found it very helpful especially in learning more modern French especially in learning slang and things like that. So, it helps a lot.

Interviewer: Oh, that's fine. Then with these language skills that we just mentioned. Were you doing them at home? At the university? At the Internet café? At the city hall library? Where?

Interviewee: So, because it was during lockdown, I would say it was mostly at home. And also, I usually do those ones when I am bored and don't have anything to do. So, I wasn't really doing it well [inaudible words]. It was just mostly just at the end of the day (*ok*) before going to bed I will do.

Interviewer: Ok. Then before the lockdown all these skills you were also doing them. Isn't it?

Interviewee: Mmm, some of it, not really the Tandem or the Pen pal. And I also wasn't watching a lot of French series then either because my French wasn't good enough to understand it yet (*ok*). So, I couldn't even understand, if I was watching a comedy, I wouldn't understand what jokes they are making (*ok*). It will just fly over my head [putting the right hand on the head to illustrate]. But later I started like... when you started picking up the nuances of the language, I feel like the Internet starts becoming more useful for that.

Interviewer: Ok. Then how long were you doing it? 1 to 2 hours? 2 to 3 hours? More than 4 hours per day?

Interviewee: I would say about 2 hours a day.

Interviewer: Ok. 2 hours. That's fine. Ok. Now we are going to talk about technology expectation. So, ideally, how would you imagine using digital technology for your learning of French language? In class? Ideally how would you imagine using it?

Interviewee: Hm yeah, I don't, I don't think it is always be the best in class. I feel like in class you need that collaborative experience in Face-to-face help a lot more to keep focus on what the lecturer was saying because a lot of the time just eye contact really help you understand more because the lecturer will make strong eye contact when he wants you to focus on a specific word on a specific rule as well. So, I don't get classroom as much but for additional learning like getting quick summaries or notes online can help you and all the supplementary stuff like listening to music and immersing yourself in French at home online is very useful.

Interviewer: Ok. That's fine. Then for the competences. Do you find computer or Internet difficult to use?

Interviewee: Not at all.

Interviewer: Not at all. Then what are the competences that you have or that you need to effectively use technology for your French language?

Interviewee: I think the competences you need are the competence that most people have these days. The only issue specifically in a country like South Africa would be the access to the Internet and access to mm, to digital technology like a cell phone or laptop or something like

that (*ok*). So, other than that, I think anybody that knows how to use a cell phone basically knows how to google. They will be able to figure it out.

Interviewer: Exactly. Then what are the problems that you encounter while using digital Internet or computer?

Interviewee: Not much. I think sometime slow internet or a lot of the time you need to pay for a certain service (*ok*) and being a student, I can't really afford to do that just for additional learning, I think. I can find other free websites.

Interviewer: Ok. So, at times load shedding?

Interviewee: Yeah. Load shedding doesn't help [laugh].

Interviewer: Ok. So, do you usually have load shedding when you are walking for your French activities?

Interviewee: Noo, sometimes I stay... luckily not, usually when I had a project or something, I will plan it around the load shedding, so that when load shedding comes it is not a problem for me. But for instance, when I was...when I didn't have Internet, because I was travelling earlier this year to Tanzania and also back, and on the one point I had to spend 19 hours on the, on the airport in Tanzania (*ok*). And, and, sorry I mean in Nairobi in Kenya I spent 19 hours on the airport. So, I downloaded, so, I downloaded a bunch of episodes of certain French series called H or *hospital* I downloaded like 28 episodes of that just to keep me busy throughout the way because I didn't have Internet there and also not really any else to do. But during load shedding at home, I don't really use digital technology. It is almost the chance to switch off and just spend time with the family, with friends (*yeah*) or just have [inaudible word, laugh].

Interviewer: Ok. You also mentioned that at time when you are using computer the Internet is slow or what?

Interviewee: Yes, at the university we have very fast Internet so that wasn't a problem. But at home our Internet isn't as reliable. So often, I would have had a French class and then sometimes the lecturer voice will cut out for 5 minutes and then sometimes it is from my side, my fault and other time it is their Internet fault. Oh, sorry I forgot to mention that load shedding was a problem for our French classes. Sometimes we had to reschedule because most of the students couldn't make a class or presentation or something like that.

Interviewer: Ok. Then how do these difficulties affect your learning of French?

Interviewee: I wouldn't say it affected it that much. It is just sometimes inconvenienced it but I don't think my French is worse because of it necessarily.

Interviewer: Ok. Then when these difficulties occur, how do you manage to overcome them?

Interviewee: [laugh]. I don't know, I didn't do anything specifically. If it, if it was load shedding, I just catch up later. So, if I miss a class for instance, I will just let the lecturer know on WhatsApp: sorry that I am missing this class. Have the recording of the lectures as well so that people who had problems could just go back later and then watch the lecture when they have access to Internet and electricity again.

Interviewer: Ok. That's fine. Then tell me in general, what are the advantages of using computer or Internet to learn French?

Interviewee: I think it truly immerse me in the French language and almost gave me France at home or any other French speaking country for that matter. Because I could be listening to French music while I am studying maths or I could watch a French series instead of doing anything like watching English series or American series. So yeah, it can, it really helps all these little things that you do additionally and also for instance putting my phone in French help me remember the names of the week, the days of the week. And also counting in French and things like that. So, for instance my technological (...) the setting of your phone in French also makes you think a bit deeper because the word that you don't necessarily learn out of the textbook but that also gives you extra understanding of the language, at least of how some words are put together. So that helps me a lot. Also just speaking to the people, to French people online really help me with certain phrases and slang. When I use some phrases today with French people in person, they ask me like ah! Are you sure you are not French? Like how do you know that? Who taught you this? So, things like that really help me a lot.

Interviewer: I can see that you are really working for your French.

Interviewee: [Laugh] I want to, I am, I am, but don't try to speak too much French to me now. I am bit too tired [laugh].

Interviewer: Merci beaucoup, nous sommes à la fin de notre interview. So, we are at the end of our interview. Thank you very much, you have given me a lot of information that is going to help me for my PhD. I am going to sit down and transcribe everything and analyze it.

Interviewee : Ok *Je suis heureux de t'aider* [laugh].

Interviewer: Très bien. Ok Thanks a lot again, thanks once more.

Interviewee: Anytime. I hope that, I hope that was enough and that the study goes well.

Interviewer: Very well. All what you gave to me is what I was looking for. So, thank you very much.

Interviewee: Excellent. Let me know about the result. I would like to read about the study when it is done.

Interviewer: Ok. I will send it to you. I got your email already.

Interviewee: And do you have some other interviews coming up as well?

Interviewer: Yeah, I have one tomorrow (*ok*).

Interviewee: Ok, so at least, at least you have other people helping too [laugh]

Interviewer: Yes, they are helping, they are helping. They really understood my cry because with this lockdown I was really afraid that I will not have somebody (*yeah*). Then without any person you can progress, you can do anything (*exactly*). And especially I was looking only for you guys in Stellenbosch. That is the main problem.

Interviewee: oh, Ok. [Laugh]. Ok. But I am glad you have some helps now [laugh].

Interviewer: Thank you very much.

Interviewee: Alright Thank you. It was so wonderful.

Interviewer: When I will analyze everything, I will give you the feedback.

Interviewee: Alright, thanks so much.

Interviewer: Ok. Thank you, bye.

Interviewee: Ok have a good night [laugh]. Bonne nuit.

Interviewer: Thank you, you too.

Entretien 6

Good morning! I am Newton Nchang Tamukong. As part of my PhD research at the ICARE laboratory of the University of Reunion, I am currently carrying out a study with the aim to:

- Describe by collecting the digital practices and activities of students who are learning French in South African universities.
- Collect non-declarative information on student's practices.
- Dialogue with students to understand what they think socially about digital technology in the process of learning French.

I am interested in all the information I am going to get from you; your opinions and your impressions, on this matter. We're going to exchange for about 40 minutes.

If you don't fully understand the meaning of my questions, please do not hesitate to let me know so that I can give you more details.

This interview will be used exclusively for research purposes. All the information will be kept confidential.

Interviewer: Is that fine?

Interviewee: Yes, Sir it is fine.

Interviewer: Or you have a question before we start?

Interviewee: No Sir, I am ok.

Interviewer: Ok. So, we will start with technology representation, after that we will see some personal activities, your personal activities with technology, then after this we will talk about the French activities (*sure*), and yeah, we will also mention certain language skills, and the advantages and also the difficulties that you are facing while using technology to learn French (*ok*). Ok, yeah.

Interviewer: Could you please quickly introduce yourself? How old are you? What is your country of origin? What is your level of study?

Interviewee: Mmm, so, afternoon, I am [name and surname] I am currently studying a humanities degree at Stellenbosch university, and I am 21 years old.

Interviewer: Ok. Are you a South African?

Interviewee: Yes, I am, it is my country of origin.

Interviewer: Oh, Ok. That's fine. Ok. Now according to you what is digital technology? In other words, what comes to your mind when it comes to digital technology?

Interviewee: Mmm, I think about (...), technology I think about computers, cell phones, iPads, tablets (*ok*). That will be my definition of technology. But also, I think technology is making anything working really that have to do with the electronics, but yeah, when I think about technology, the first thing that comes to my mind is electronics, phones, and anything else that I need. Yeah, that will be my definition.

Interviewer: Alright, thank you. Now if they said learning French with digital technology. If they just said it like that, what comes to your mind? If they just say ok learning French with digital technology, what do you think of that?

Interviewee: I think about French being learnt obviously over the Internet, not necessarily face to face learning; more (...) more online learning. I think about maybe not being in physical classes, like I said not face to face. I think about perhaps using online dictionaries or using the Internet as an aid. I also think about maybe using, say, voice translation like using your phone [inaudible word] like Google translate in a way of putting English phrases and then having the Internet that is using voice translate device activation. I think for me that kind of [inaudible words] using technology to learn French is all about.

Interviewer: Ok. Thank you very much. Now we will talk about your personal activities with technology. That is the activities that you are doing with technology. This one is not including French. So, his part is not including French, it is just your personal activities (*ok*) that you are doing with technology. Ok which of the following tools for instance blog, forum, email, instant messaging, social media, online games do you mostly use for your personal activities?

Interviewee: I would say social media and Instant messaging and email. But I think it depend on my activities. So, if it is for my recreational use or my personal use then Instant messaging and social media. But email, I use mostly for work, for university work mostly in terms of getting notifications. But in the same way, I also use Instant messaging if I need help for the question, I will ask my fellow students [inaudible words]. Yeah, I think that is how I use my technology.

Interviewer: So, for your personal activities you don't use blog?

Interviewee: No Sir, I don't use blog.

Interviewer: Forum?

Interviewee: No sir.

Interviewer: Ok. Ok. You said you use social media for your personal activities. Which activities do you really do on social media?

Interviewee: I think Instagram is one of the main social media or it is my only social media platform that I use. I use it just to look at pictures, also looking at, say, sport highlights. I can look at videos as well. That is what I use it for mostly.

Interviewer: Ok. You also mentioned email for your personal activities. Then with whom do you communicate with email?

Interviewee: I think, it is not really communicating to people but I would say mostly news letters from different news forums which I use for my own personal interest. So, I subscribe to lots of newspapers. I subscribe to lots of news outlet and they send me daily emails with the news headlines. For example, I use the Daily Maverick which in my country is the news platform and they send me news every day through email. I wouldn't say it is necessarily communicating with people in terms of exchanging information; it is more about newsletters receiving information from news outlets. That is what I use my email for.

Interviewer: Ok. Ok. Do you usually play games online?

Interviewee: No sir, I don't play games.

Interviewer: Ok. You don't play games online. Then, do you watch or download music?

Interviewee: Yes, I use Apple Music for that.

Interviewer: Ok Apple Music. Which website also do you use to download and watch music?

Interviewee: Mostly Apple Music or YouTube. YouTube is obviously for videos but music I only use Apple Music.

Interviewer: Ok. That's fine. Then other websites that you use for your personal activities? Any other website?

Interviewee: I would say I use...I mean BuzzFeed is really my recreational, I use a lot. It is not really news, it is more, you know jokes and funny articles. It is not really news, but yes, I would say BuzzFeed is the website that I use.

Interviewer: Ok. Then do you also use WhatsApp? I am sure that you also use WhatsApp at times.

Interviewee: Yes Sir, I do use WhatsApp

Interviewer: Ok. Then what do you do on WhatsApp? With whom do you communicate on WhatsApp?

Interviewee: Family and friends.

Interviewer: Ok. Then about what? What do you communicate with your friends and with your family?

Interviewee: Mmm, I would say it is mostly for, Mmm, normal conversation [inaudible word], (ok) go shopping also, yeah, it is not really, I don't use WhatsApp a lot in term of my family because we are close to one another. With friends we are joking, we have fun on WhatsApp, we speak about anything (ok), yeah (ok)

Interviewer: Alright. Apart from WhatsApp, any other tools that you use?

Interviewee: No, I will say WhatsApp. WhatsApp is my only kind of communication.

Interviewer: Ok. Then, tell me, how frequently do you use all these social medias or all these websites? Do you use them Less than 1h per day? 1 to 2h per day? 2 to 3h per day? 3 to 4h per day? Or more than 4h per day?

Interviewee: I would say probably 4 plus hours.

Interviewer: Ok. Then, where do you use them? Is it at home? At the university? In your friend's house? In the public transport?

Interviewee: Anywhere.

Interviewer: Sorry?

Interviewee: I use all the time. So, whenever I go out, I am on social media or I am on my phone.

Interviewer: Ok. Anywhere.

Interviewee: Yes.

Interviewer: Ok. Most of the time where do you use them?

Interviewee: Mostly at home. Now because of lockdown regulations I don't go to the university as much (*ok*). But I use mostly my phone at home.

Interviewer: Ok. Alright, then do you use your computer? your phone? What do you use?

Interviewee: I have a phone and a computer.

Interviewer: Ok. Thank you. Ok. Let's now talk about your French activities. Then we are going to divide it [the interview] into two parts. That is before the lockdown and during the lockdown. The activities that you did with your computer before the lockdown (*sure*) yeah. Ok. Before the lockdown which tools were you using for your French activities? Were you using blog? Forum? Wiki? Wikipedia? Social network or social media if you like? Instant messaging? Pedagogical Web? Email? University platform? What were you using for your French activities?

Interviewee: So, I am still undergrad first year in 2019 for French and after I didn't really continue with my French studies, however I do like to read French, just to keep up my French I use mostly social media. So, I don't follow anyone but often I watch debating French over social media in the Instagram account or I read articles. That is how I keep up my French.

Interviewer: Ok. Then in 2019 were you using the university platform?

Interviewee: Yes Sir.

Interviewer: Ok. Were you using email?

Interviewee: Yes

Interviewer: Ok. Then, on the university platform Which activities were you doing?

Interviewee: In terms of technology?

Interviewer: Yes.

Interviewee: We will often, I mean I will often use French websites for my research if I had certain essays to do. But I also use the Internet in terms of translation if I did not know words. There is the website called, the application called Reverso R.E.V.E.R.S.O, that I use to help me translate words as well. An also YouTube (*ok*) to watch certain..., if we were given certain video to watch we were up to use YouTube for that.

Interviewer: Ok. Then, what were your lecturers doing on the university platform with you people?

Interviewee: Sorry?

Interviewer: I mean on the university platform what were the lecturers giving to you, yeah, through the university platform?

Interviewee: So, we have, in Stellenbosch, we have a website called SUNLearn. And that is Obviously the online platform where they give you all the works and that is how we got our home works, how we got certain activities, but also where we had to hand in our home works [inaudible words].

Interviewer: Ok, the homework. Then other activities that they do on that SUNLearn university platform? Grammar, vocabulary, literature and so on? Do you do those activities?

Interviewee: I mean, before we went for Covid, we mostly had face to face lectures. We didn't really use technology that much in terms of learning (*yeah*). But technology was often used to communicate with our lecturers if we didn't understand anything relating to home works and literature as well. And all the books that we were given were hand out. We didn't necessarily access the Internet for them. They gave us individual grammar books, individual short story that we had to learn as well.

Interviewer: Ok. The email, with whom were you communicating with the email?

Interviewee: My lecturers sir.

Interviewer: Ok, your lecturers. What was the content of the email? What was the email about?

Interviewee: Sometimes it was, Mmm, mostly if you have to be absent from class. But also, if you have questions relating to the work, you don't understand certain instructions or you are unable to understand certain, certain phrases in the home works they will help you with that.

Interviewer: Ok. Then now, how were you communicating with your classmate, with your colleagues?

Interviewee: WhatsApp group.

Interviewer: Oh, WhatsApp group.

Interviewee: Yes.

Interviewer: Then what was the content of your communication on that WhatsApp group?

Interviewee: Helping people. So, if we had questions. Because it was like we had to speak French all the time in our classes. So, if we couldn't necessarily translate into French, if we couldn't talk to our lecturers, we will ask our classmates what is it about: oh, do you understand? What is going on in this lecture? Or do you understand this phrase? That is why we will use WhatsApp.

Interviewer: Ok. Were you also using forum?

Interviewee: No, no sir.

Interviewer: Wiki or Wikipedia?

Interviewee: No Sir.

Interviewer: Then the blog, were you using?

Interviewee: No Sir.

Interviewer: Ok. You mentioned certain website, certain translation website that you were also using for yourself (*yes sir*). What was that translation website again?

Interviewee: Reverso. R.E.V.E.R.S.O

Interviewer: Ok. Thank you. Reverso and what else?

Interviewee: That is, it. Because a lot of the time we will avoid Google translate because it will [inaudible words] not give us what we wanted. Reverso is [inaudible words] kind of website it will give you a more precise translation.

Interviewer: Ok. Then other websites that you were using for your French activities?

Interviewee: Mmm, I think it is mostly Mmm, we also use our own university library website to get articles. But that was mostly...I don't think we used other websites.

Interviewer: Ok. You were using it to read French articles

Interviewee: Yes Sir (*ok*). But also, what will happened is, the lecturers will give us articles, so we will have hyperlink, so we will have to click and that will take us to certain websites. Or they will print articles for us and give us to discuss and that was mostly news articles. I think they did most of the website research for us. I mean we didn't have to go search articles. They gave it to us most mostly.

Interviewer: Ok. That's fine. Then were you doing grammar online?

Interviewee: Yes, I would Mmm, there is this website where you can practice your grammar and I used that mostly to practice before a test.

Interviewer: Ok. Which website is that?

Interviewee: I can't remember. I can search it quickly (*ok*) [searching for the website]. I think it is call *Bonjour de France*.

Interviewer: Ok. *Bonjour de France*.

Interviewee: Yes. I will use that mostly to practice my grammar before test (*ok*). But it was for my own personal research. They didn't give it in class (*yeah*).

Interviewer: Yes, I also need all those tools that you were using for yourself in order to learn your French. Yeah. So, you never used Duolingo?

Interviewee: Mmm, No.

Interviewer: Ok. Ok. Then during your French activities, were you doing it less than 1h per day? 1 to 2h per day? 2 to 3h per day? 3 to 4h per day? Or more than 4h per day?

Interviewee: I will say it was 1h because we had homework every week that we had to hand in (*ok*) and, and, and I think that (...) because we had grammar homework, we had literature homework and each of those classes had different homework that we had to do. So, I think for each activity, it will take use about (*ok*) a couple of minutes. Yeah, I will say 1 to 2h, 2 to 3h depending on the week obviously.

Interviewer: Ok. Then among the activities that you were doing in French which one did you prefer?

Interviewee: I will really like grammar because what I, what I really enjoy is that we will listen to French songs that we had to fill in the missing words. So, our lecturer will give us a listening. We had to listen to French song and fill in the missing words. That is something I really enjoyed.

Interviewer: Ok. That's fine. Ok. Then for your French activities, where were you doing all those French activities? Was it at home? At the university, At the Internet café? Or where?

Interviewee: It was mostly at home and at the university.

Interviewer: Ok. That's fine. Ok. Then during the lockdown since last year (*yes sir*) which tools were you using to learn your French?

Interviewee: I was using mostly Instagram, social media to watch videos. I will also listen to French songs to keep up with my French.

Interviewer: Ok. Then you were listening to French songs. Is it what you said?

Interviewee: Yes Sir.

Interviewer: Ok. Then the other activities that you were doing with technology, what were you doing?

Interviewee: Mmm, mostly I will go on YouTube for French videos, debate, or I will, yes as I said there was social media, I look at different video on social media, Instagram mostly (*ok*).

Interviewer: Ok. Let's go back to the activities that you were doing before lockdown. I just want to find out how useful you found the university platform for your learning of French?

Interviewee: It was very helpful. I mean, it was compulsory using the university platform because there was no other way, we could receive information. But I will find the university platform and Reverso, and also Bonjour de France were very helpful for me especially in my test (*ok*).

Interviewer: Ok. So, were you using the university platform because it was good for you or maybe it was compulsory to use it?

Interviewee: It was more compulsory because it was the only way we could receive information (*ok*).

Interviewer: Alright. Then now let's us come back to the period of lockdown (*yes*). Which other tools were you using for your French during the lockdown?

Interviewee: Mmm, I would say...I said YouTube as well (*yeah*) for videos (*yeah*), social media like Instagram and that is all about it (*ok*).

Interviewer: Then which activities were you doing on Instagram?

Interviewee: I think it was mostly on my explore page where French videos will pop out and I will try to follow and I will try to understand (*ok*).

Interviewer: Then were you communicating with your colleagues, lecturers?

Interviewee: No sir because I stopped my French studies in 2019 but I do speak French with my brother who also learn French. He is in Matric in high school.

Interviewer: Do you communicate with him using technology.

Interviewee: Yes, I said we speak more French than on WhatsApp.

Interviewer: So, you communicate with him through WhatsApp.

Interviewee: Yes, but in term of French we don't really speak French on WhatsApp, but with each other we speak French face-to-face.

Interviewer: Ok. I can get your point now. Ok. Then tools that you just mentioned. That you use during the lockdown period for your French activities. How do you find them? Are they useful?

Interviewee: Yes, I mean, especially I am someone who doesn't really study French anymore on a formal university level, I think social media is really accessible way for people who are really studying French to connect, to connect, let say with French people, even to watch French videos to keep up their French. It is really helpful.

Interviewer: Ok. Then do you also do vocabulary, grammar and so on during this period of lockdown?

Interviewee: No.

Interviewer: No.

Interviewee: It is mostly just watching videos.

Interviewer: Then why do you prefer all those activities? Watching videos and so on?

Interviewee: Mmm, I think for me I prefer watching videos because I like to listen to other people who speak French. I think that is the important way I develop my own French ability to listen to other people who speak the language [inaudible words]. I think for me that is the most easiest way I learn.

Interviewer: Ok. Thank you. Now for your learning of French, which type of information do you usually search on the Internet? You use Internet to do research yeah.

Interviewee: Mostly French music (*ok*), [inaudible words]. And also, I follow French singers. So, Pomme is a French singer [inaudible words] that also helps my French as well.

Interviewer: Ok. Then why do you prefer using Internet for your research? Is it useful?

Interviewee: I think because for me it is easier. I think particularly this innovation gives all the information (*ok*).

Interviewer: Then, now tell me how you learnt to use computer to do your research. Where? Was it at the university? At the Internet café? In other places?

Interviewee: So, you are asking me how I learnt to use it?

Interviewer: Yeah.

Interviewee: I have the privilege of growing up in the environment where technology was always around me. So, I think I just grow up with. I didn't really need to learn it. But I mean in primary school, we had to have computer classes where they taught us how to type on the computer, how to use the Internet as well. So, during primary school and high school we had IT classes, they will help us to use technology and everything.

Interviewer: Ok, that is fine. Then was the training useful for you? And why?

Interviewee: I think the training was useful for me because, I mean, there is something that is given on Microsoft Word or [inaudible words] that you need other people to teach you [inaudible words] that really help me.

Interviewer: Ok. Good. Then, do you think you have been trained enough in the use of computer or Internet?

Interviewee: I would say yes. But I mean my brother who studies, my sibling who studies IT knows more about the working of computers but I would say in term of operating one I am fine.

Interviewer: Ok. Then now if you could take computer training what would it be?

Interviewee: Computer training, I would really like to learn in the workings of the computer (*ok*). So, if something goes wrong, I will know how to fix it. I like to know how to fix the computer [inaudible words].

Interviewer: Ok. Now I am going to name certain language skills (*yes*) then you will tell me the one that you do the most with technology. We have listening comprehension, speaking (*yes*), writing, reading, translating, conversing, interpreting; which one do you do the most with digital technology?

Interviewee: I will say listening and comprehension and speaking.

Interviewer: Ok. Why do you prefer these?

Interviewer: I think that it is the easiest way I learn languages in general. I like to listen to other people who speak the language to help me develop my own accent as well. I enjoy that, yes.

Interviewer: Ok. Then how do you find the use of technology in the acquisition of the skills that you just mentioned?

Interviewee: So, watching videos mostly I think will be a way.

Interviewer: So, is technology useful in order to acquire those skills that you just mentioned?

Interviewee: Yes, I think listening and speaking the language and watching videos is a very important way especially in developing the accent and knowing how to speak the language.

Interviewer: Ok. So, the skills that you just mentioned (*yes*) where do you mostly do them? Is it at home? At the university? At the Internet café?

Interviewee: At home.

Interviewer: Then why do you prefer doing them at home?

Interviewee: Because that is where I spend most of my time (*ok*) especially during lockdown. I am at home all the time. So that is where I usually do my activities.

Interviewer: Ok. Ok. Now, Ideally, how would you imagine using technology for your learning of French language? In class or other places? Ideally how would you imagine using it in order to learn French?

Interviewee: I think having instant translating services on the go. So, it doesn't matter whether you are at the university or at home, but just having your phone with you to translate, let say you are meeting with French person or you are in a French country, just be able to translate very quickly I think that is where technology really helps you.

Interviewer: Ok. Then do you find computer or Internet difficult to use?

Interviewee: No sir.

Interviewer: Ok. Then what are the competences that you have or that you need to be able to effectively use technology to learn French?

Interviewee: I think you need to know how to use Google, you need to know how to search, you need to know how to access different social media platforms, Instagram. I think that is how you will know.

Interviewer: Ok. Thank you. Then what are the problems that you usually encountered while using Internet in your learning of French?

Interviewee: I think it is, I think it is slow Internet (*ok*) mostly, I think that is the one [inaudible words] of the major difficulties (*yeah*).

Interviewer: Then other difficulties? Do you experience load shedding at time when you are studying?

Interviewee: Yes sir. In South Africa at the moment, we are experiencing load shedding and we have been experiencing load shedding over a number of years and I think that is also one of the main problems that we have in learning.

Interviewer: Ok. Then how do the difficulties affect your learning of French?

Interviewee: Because I mostly took videos on the Internet or access YouTube, I can't watch these videos or read articles or look at these posts.

Interviewer: Ok. Then when you are faced with those problems, how do you manage to overcome them?

Interviewee: I really, to be honest I just wait for the Internet to come back. Or even I download videos at times to make sure that I can listen to them off line. And I also make sure that everything is charged.

Interviewer: Ok. Ok. Then now tell me, what are the advantages of using computer or Internet in general to learn French?

Interviewee: Mmm, I think you can even connect with French people or people who speak French whether they are from Africa or Europe it doesn't matter to help you, you know to practice your language. I think that is also the best way. But also making French accessible in term of having it already on your computer, not necessarily I think to go to the library to learn the language. I think that is also an important way technology can help people to learn the language.

Interviewer: Ok. Thank you. We are now at the end of this interview. All the points that I prepared we went through. I really appreciate all the information that you gave to me they will be very useful for my study. Thank you.

Interviewee: No problem, sir I wish you good luck for your study.

Interviewer: Thank you very much. Thank you once more. Thank you.

Interviewee: No problem, enjoy the rest of your day.

Interviewer: Thank you, bye.

Interviewee: Bye bye.

Entretien 7

Good morning! I am Newton Nchang Tamukong. As part of my PhD research at the ICARE laboratory of the University of Reunion, I am currently carrying out a study with the aim to:

- Describe by collecting the digital practices and activities of students who are learning French in South African universities.
- Collect non-declarative information on student's practices.
- Dialogue with students to understand what they think socially about digital technology in the process of learning French.

I am interested in all the information I am going to get from you; your opinions and your impressions, on this matter. We're going to exchange for about 40 minutes.

If you don't fully understand the meaning of my questions, please do not hesitate to let me know so that I can give you more details.

This interview will be used exclusively for research purposes. All the information will be kept confidential.

This interview is divided into the following parts: presentation of the interviewee, digital representation, personal or recreational activities, French activities with digital technology before lockdown and during lockdown, searching for information, language skills, digital technology and competences, digital technology expectation, difficulties and advantages.

Permit me to record the interview so that, if I need to come back to any information you have given, it would be easier for me to remember.

Before we start the interview, do you perhaps have any question?

Interviewee: No

Interviewer: Could you please quickly introduce yourself? How old are you? What is your country of origin? What is your level of studies?

Interviewee: Yes, my name is [name and surname] I am 21 years old, and I have been studying for 3 years and in a BA humanities degree, yeah.

Interviewer: Ok. Are you South African?

Interviewee: Yes, I am South African, sorry [laugh], yeah.

Interviewer: Do you stay at the university residence?

Interviewee: I, I actually live privately, yeah. I am in my own apartment, yeah.

Interviewer: Oh, that's fine. The first part is going to be about technology representations, then the second one will be the use of technology for your recreational activities; that is your personal activities, then after that we will talk about the use of technology for your French activities, then we will also mention certain information; you search for information using Internet, then we will also talk about certain language skills; for example listen comprehension, writing, reading, speaking, then will mention also digital expectation, then the difficulties that you face while using technology and some advantages that you have from using technology in order to learn French. Ok, according to you what is digital technology? In other words what come to your mind when it comes to digital technology?

Ok. What do you think of digital technology? In other words what comes to your mind when it comes to digital technology?

Interviewee: Mmm, I think about (...), well obviously technology: computers, phones, any form of machine (...), yeah that people use to help them [inaudible words] to get work done [laugh], yeah.

Interviewer: Ok, that's fine. Then now learning French as a foreign language with digital technology. If somebody just say you are learning French with technology, what comes to your mind immediately?

Interviewee: Immediately I think it is very difficult. Honestly what I think, I think learning a language online is challenging and it takes a lot more dedication than it would be maybe in person. That's what I think when I think [agitating is wright hand to punctuate her saying] of digital technology and language, yeah.

Interviewer: Ok. Thank you. Let's now come to your recreational activities. which of the following applications do you use for your personal activities or recreational activities? Do you use blog? Forum? Email? Instant messaging? Social media? Games website? Which one do you mostly use for your recreational activities?

Interviewee: Mmm, I would say social media and emailing. Those are the two most, yeah. That are the ones that I use the most.

Interviewer: Ok. Then why do you prefer using them for your recreational activities?

Interviewee: Mm, I mean social media is a great way to stay informed of what is happening to people you care about, yeah. Just maybe a way of knowing what is happening to people who are far away. Also, for my study I need email. So, I would rely on it quite often. And I think it is also a great way to stay connected with people as well. So, I also have some friends that for example don't have social media, so, sometimes that will be the only way we can communicate. So, I do think that specifically social media is a great way of communicating. I don't think it is always the best way or perfect, but I do think it is in the recent age one of the things that we do and use for communication.

Interviewer: Ok. Then now with social media what do you really communicate and with who?

Interviewee: Mmm (...), your, so I guess I use Instagram the most and Facebook. Most of my brothers and sisters live in Zambia. And so, they don't really have Instagram. So, I contact them through Facebook. So, we message each other like that. And with regard to Instagram, I would say it is also more my friends specifically in South Africa and few overseas, yeah. It is, it is mostly Mmm (...) to stay in contact with people I don't see often. So mostly people who are far distance, people that I knew many years ago, yeah.

Interviewer: Ok. Then other activities on Instagram that you usually do?

Interviewee: Mm, I like browsing through [laugh]. Honestly maybe like some of the online shop I try not to buy anything but (...), yeah. I use it also just to Mmm, sometimes I also search people [laugh]. Mmm [inaudible words]. Sometime you want to, you know, just to know a person better, yeah, to just understand, yeah, or to get connected, yeah.

Interviewer: Ok. Then with email with whom do you communicate? You said you communicate with your friends through email, isn't it?

Interviewee: Yeah, I...

Interviewer: Ok, then Yeah...

Interviewee: No, it is alright [laugh].

Interviewer: Yeah, what is the content of your communication? What do you communicate with your friends?

Interviewer: So, the one friend with whom I often communicate through email, through email she is from Brazil. So, we tend to just catch up on: what is happening, and yeah. So, for example WhatsApp, yeah. So sometime we just do that.

Interviewer: Ok, you also use WhatsApp?

Interviewee: I do. Yes, I use WhatsApp quite often actually. Most of my... If that will count as social media, I use that most out of everything [shaking the right hand to punctuate her saying], yeah.

Interviewer: Ok. with whom do you communicate through WhatsApp and about what?

Interviewee: Mmm, I think it really depends. You know WhatsApp at times depends on its function. Sometime it will be my church group. We use that quite often. Or I use it with my friends if we want to plan something, we will make a WhatsApp group. My families, I usually use WhatsApp to communicate with them because I don't see them very often. Yeah. Sometimes I also use it for work. Sometimes I will put it on WhatsApp and we will use WhatsApp to communicate date and time and that. That is something we use quite often, yeah.

Interviewer: Ok. Thank you. Which other application do you use for your recreational activities? Any other application?

Interviewee: So, will you say like what social media do I use the most? Like platform do I use the most?

Interviewer: Yeah, any other platform that you use for your recreational activities?

Interviewee: I have a question, does YouTube count as a social media?

Interviewer: Yeah, apart from social media you can name the other applications that you usually use.

Interviewee: Ok. So, I would say WhatsApp, Instagram. YouTube is more for pleasure and then yeah email I will say that's the main thing [shaking the right hand to punctuate her saying], yeah.

Interviewer: Then What do you usually do on YouTube?

Interviewee: YouTube is sometimes just for pleasure but also, Mmm, I actually did use it quite often for French. So, when I am learning a language or I am trying to figure something out that I don't understand I often just use YouTube to do that, yeah.

Interviewer: Ok. Do you watch or download music?

Interviewee: Euh [shaking the head in the sign of approval] yes. I use Spotify and also YouTube for my music, yeah.

Interviewer: Do you play games online?

Interviewee: No [laugh] I don't do that. No [laugh].

Interviewer: Alright, so these your activities that you are doing, in which frequency? Is it less than 1 hour per day? 1 to 2 hours? 2 to 3 hours or more than 4 hours per day?

Interviewer: Mmm, I would say during the week, maybe (...) 1 to 2 hours a day. But I think on weekends when I am resting, I would maybe say 3 to 4 yeah, hours a day, yeah [shaking the head in the sign of approval].

Interviewer: Ok. You said why do prefer such activities?

Interviewee: Mmm, sorry I didn't hear my computer browsed [laugh].

Interviewer: Yes, I said the activities that you mentioned, why do prefer those activities?

Interviewee: I think they are accessible, there are easiest one for me to understand as well, yeah.

Interviewer: Ok. Then when you are doing all those activities, is it at home? At the university? At the Internet café? In your friend house? Where do you use your device to do all those activities?

Interviewee: Mmm, so it is often between the university and my home. With load shedding I need university. In my first and my second-year university, I actually used the university most of the time because I did not have uncapped Internet. But now in my third year, I am lucky I do have uncapped Internet. So, it is easy to work from home, yeah.

Interviewer: Ok. That's fine. Now we are going to talk now about the French activities. We are going to divide it into two parts, that is before the lockdown and during the lockdown.

Yeah, before the lockdown what did you use in order to learn French? You were using the university platform? Social media? Blog? Forum? What were you using for your French activities?

Interviewee: I definitely used the university platform the most before lockdown, yeah.

Interviewer: Ok, before the lockdown. Then which French activities were you doing on the university platform?

Interviewee: Mmm, I often did... If they had like online quizzes or they had few activities that we could do, I used to do that quite often. And they hand in a lot of reading materials, books and practicing sheets and I used those very very regularly, yeah. And also, grammar books, yeah. So, everything that they will give us I will use quite often, yeah.

Interviewer: Then among those activities which one were you doing the most? Your preferred activity.

Interviewee: I would say the worksheets *les devoirs*. They were most helpful for me. Just going over the grammar learning the whole of the language, vocabulary, quizzes. Those were the most helpful for me and also the most, the thing I enjoyed the most, yeah.

Interviewer: Ok. Which other applications were you using for your French before the lockdown?

Interviewee: So, definitely the worksheet that I was given and the different *devoirs*. I would say we had a section called *communication* and we will do a lot of oral things on the computer. That will be, I think, my second thing. We had to practice pronunciation and the rest will be the grammar books [inaudible passage], yeah. I definitely used the worksheet the most.

Interviewer: Ok. Then were you using forum? Blog for your French activities?

Interviewee: We actually did not use a lot of digital work for French before lockdown. So, most of it was on papers. But we did do a few things like the *communication* course. It was digital. So, then it will be a recording thing, yeah. And doing online things, yeah.

Interviewer: Ok, then for your learning which website were you also searching? Maybe for your research. For your learning of French were you using another website for French? For instance, translation website all this and that? What were you using?

Interviewee: In all honestly before, before lockdown I didn't use translating or online website as much because they gave us so much information in person and it was easy to just search what they had given us. But I did sometimes use Reverso (*ok*), the translating, yeah. Sometimes there was work that I didn't understand or there were verbs that I struggled with. So, that helped a lot, yeah.

Interviewer: Ok. Then you mentioned the university platform. How useful was the university platform in your learning of French?

Interviewee: I found it very useful. Mmm, I think it was very helpful. You know I think they could have focused more on communication and speaking but when it came to grammar and when it came to giving us vocabulary list, I think that was quite excellent. They were very strategic the way they work. So, for me it was quite understood the reasoning behind it. So, it was easy for me to remember the work (*ok*), yeah, and to memorize [laugh], yeah.

Interviewer: Then still before the lockdown how were you communicating with your lecturers?

Interviewee: It was mostly in person. I rarely emailed, yeah. So, it was mostly I will speak in person before class and after class, yeah.

Interviewer: Then with your classmates, with your colleagues, how were you communicating?

Interviewee: Mmm, I think that was a bit more a mixture. Mostly in person but also very much on WhatsApp where we would sometimes communicate, you know, help each other out.

Interviewer: You had a WhatsApp group?

Interviewee: [Shaking the head in a sign of approval]. Yes.

Interviewer: So, you had a group of WhatsApp. What was the activity that you were doing on the group of WhatsApp?

Interviewee: Sometimes there were questions that we struggled with. We will, you know, compare notes and if someone had forgotten a rule, you know, they will ask on the group. Everybody will explain to each other. Before a test, if there is anything that we are not sure about we will ask on the group. So that was something that we used quite often to help each other, yeah.

Interviewer: Ok. Then you still said that you were using the university platform. Is it because it was compulsory or because you found it useful?

Interviewee: Mmm, I think it was a bit of both. But mostly it was very useful. I actually still use the information or I did in my third year. I still use some of the worksheets and books that I was given in first year. So, they were very helpful.

Interviewer: Ok. Then still before the lockdown, these activities, were you doing them less than 1 hour per day? 1 to 2 hours per day? 2 to 3 hours? 3 to 4 hours. Or more than 4 hours per day?

Interviewee: Mmm, I would definitely say 2 to 3 or 3 to 4 hours. I did a lot of French [laugh]. Yeah. I spent a lot of my time on it. Yeah.

Interviewer: Ok. Then still before the lockdown, generally all your French activities, where were you doing them? Was it at home? University? Internet café? I don't know, where were you doing them?

Interviewee: It was between home and the university campus, yeah (*ok*). Mostly at the campus, but I think, yeah, bit of both.

Interviewer: Are there other activities that you were doing with any application before the lockdown?

Interviewee: I used to watch a lot of Disney movies in French on YouTube [laugh] or download French music just to get that, to practice a little bit [shaking both hands], yeah. So, I did that very often, yeah. Or much I could [laugh].

Interviewer: So, you found all the applications that you were using for your French before the lockdown useful.

Interviewee: Yeah, like I said, I think, I will say mostly YouTube then because obviously there were the French movies and they do sometimes have subtitles. So, it was quite accessible especially when I used the university Internet because there was, yeah, that is what I would say I used [inaudible word].

Interviewer: Ok. So, were you doing grammar activities, vocabulary on the university platform?

Interviewee: Yeah, yes definitely [laugh]

Interviewer: Ok. Then let's come now for the period of lockdown. Because you started last year with the lockdown. Then during the lockdown now, which platform are you using? Because till today they are still continuing (*yeah*). Which platform are you using for your French activities?

Interviewee: Definitely the Internet in general. Everything I think surrounding Internet. So, everything. All the university information was on, like the SUNLearn page which needed a lot of data [laugh]. But also, I did use more translating, yeah more translating Apps like Reverso a lot more because it was more difficult to learn [laugh] online for me, yeah.

Interviewee: Ok. Then are you still using the university platform? What was the application that was given by the university during the lockdown for you to use?

Interviewer: So, I think they gave us, everything will be usually the normal *devoir* like the grammar worksheets, and the *lesson* books, but they were all in Pdf form. So, I think they...for me personally it was a bit harder to use just because I found it more difficult to read things on the screen and we had to type a lot more. So, they...we did use that quite often, you know as much as I could. But yeah, it felt a little bit more disconnected actually. And, yeah, I struggled more time to send the work that the university gave online, then I think I would have in person, yeah (*ok*), yeah.

Interviewer: Then all the applications that you were using at the university for your French activities online. You were using the university platform.

Interviewee: Heun [shaking the head in a sign of approval]

Interviewer: And what else?

Interviewee: Mmm, yeah, I, I tried to use the university platform the most. But like I said, sometimes, I will again go to YouTube and just sometimes have them teach me some of the work that I had been learning and also sometimes struggle with verbs. So then again, I will go to conjugating Apps that will just help me write down or learn the... yeah, just the conj., like different verbs, yeah. So, I would say I used those the most, yeah.

Interviewer: Ok, then at the same period were you using Microsoft Teams?

Interviewee: Heun [shaking the head in a sign of approval] yes, we used Discord and Microsoft Teams quite often. And then *devoirs*, obviously we used Microsoft Word for, because yeah, everything had to be done online (*ok*), yeah.

Interviewer: Then on Microsoft Teams, Discord and the university platform, which activities were you really doing on those platforms?

Interviewee: So, in Discord and Microsoft Teams we actually had the class, so, the virtual classes. And then on the actual SUNLearn platform where we got our actual worksheet, where we will get the... yeah, the written work of what have been taught, yeah.

Interviewer: Ok. In Discord and Microsoft Teams as you were having the classes, what were you discussing during the class? Was it grammar? Literature? What were you discussing during the class? Which activities?

Interviewee: Yeah, yeah, so we had four different sections when we were learning. So, we had task which was where we will go over a lot of grammar, and all the vocabulary. Then we had *communication* which was where we will practice our speaking and we had the grammar classes, the language classes and then also we had the literature. So, each class that we would have, we will focus on the different section which was either literature, language or speaking mostly. So yeah, that is what we usually do in class when we had, yeah, information given.

Interviewer: Ok. Then in literature, what was the content of literature? What were you doing in literature for instance?

Interviewee: Mmm, So, sometimes I think [inaudible words], we mostly did books, short stories (*ok*) and yeah. We also I think did watch a film, yeah. So, that was very, yeah that was interesting. But it was mostly, yeah, poetry, short stories and books, yeah.

Interviewer: Ok. Then still during the period of lockdown, what was your preferred activity.

Interviewee: I would say the *communication* classes were my most preferred activity. The professor had a very interactive way of teaching us and, and she was also very funny. So, she made it very enjoyable and kept it very personal. And I think that was very helpful for me. So, it was my favorite classes. But I think the *devoirs* help as well specifically with the grammar, yeah.

Interviewer: Ok. That's fine. Still during the lockdown, period how were you communicating with your lecturers? Was it through WhatsApp? Through email? How were you communicating?

Interviewee: Yeah, so it was actually mostly through WhatsApp and email. So, we actually had a WhatsApp group with the professors on it where we actually could ask them questions and sometimes if we had other questions, we would email them. So, we used both actually quite equally I would say, yeah.

Interviewer: Ok. So, you also communicate with your classmates during the lockdown period through the WhatsApp group?

Interviewee: Yeah, yeah [shaking the head in a sign of approval] the WhatsApp group, we used 98 % of the time, yeah.

Interviewer: Ok. Then what were you communicating with your classmates?

Interviewee: I think it was again just trying to help each other with what we did not understand. I also had a friend that we sometimes did a few of the works together so that we could help each other, yeah. So, a lot of it we were just working together to help others to understand what they did not understand. So, someone who understood the language, you know, will explain it to us or someone who understood a different part like the literature better, they will just explain. So, we help each other where we felt it was lacking in understanding, yeah.

Interviewer: Ok. That's fine. Then for your learning during the lockdown period were you also using social media?

Interviewee: Yes, I would say definitely. I did rely on finding different ways of learning French. So sometimes I will change my setting of the social media to French. So, I will have to practice, I will practice my reading or my understanding and again, you know, YouTube was a crucial element because that helps me a lot, yeah. I guess, also just sometimes, you know, my classmates, we will try only to communicate in French with each other so that we could keep, you know, the actual language going [laugh], yeah. So, that was definitely what we will do.

Interviewer: Ok. As in the period of lockdown, how did you find all those applications, Discord, Microsoft Teams, the university platform for your learning of French? Were they helpful?

Interviewee: I think to a big extent they were very helpful. I think the problem with anything that is fully online, I think sometimes the lack of a human element and a personal element is difficult. So, the one thing I struggled the most with Teams specifically is, you know, when the professors will be explaining, they couldn't tell if you understood. Sometimes they speak too quickly and it is difficult to interrupt or to put your hand up during the online classes. So, I think in that sense I struggled a lot more online and so I had to work harder to catch up with the work, yeah. So, I think also [inaudible word] like I said, a few of our professors really did a wonderful job in maintaining that, you know, that passion and keeping us on the same level. But I think for the other languages specifically literature and language, it was harder to understand the work online, yeah. So, I think they did do a very good job at providing us with a lot of resources. But I think, just that lack of the human element made it harder to also motivate yourself but to also understand, yeah.

Interviewer: Ok. Yeah. That's fine. Ok. Still during this lockdown period, all your French activities where were you doing them? At the university? At home? No, not at the university because it was during lockdown. I think at home.

Interviewer: [laughing] yeah at home.

Interviewer: Then in which frequencies? 1 to 2h? Less than 1h? 2 to 3h? More than 4h per day?

Interviewee: I think in lockdown I used a lot more time on French. I will say 4 hours. 4 hours or more sometimes, yeah.

Interviewer: Ok. Then for your learning of French, which type of information do you usually search on the Internet? Lessons? Exercises? What do you usually search on the Internet?

Interviewee: I will say [laugh] verbs [inaudible word]. Just for remembering like *je, tu, il, elle*, learning the different...memorizing the different sections. That was for me the most difficult. Then also just learning the language, So, I mean the grammar part of it. So, yeah, I will do a lot of things like researching little exercises for me to practice, the different grammar that we had been taught, yeah. But I mostly need help with my verbs [laugh], yeah. So, conjugating the verbs, I think help me the most, yeah.

Interviewer: Ok. So, why do you prefer using Internet for your research? How useful is it?

Interviewee: I think it is very useful. You know, the internet went, you know when I will search Internet, like I will search information on the Internet [shaking both hands to punctuate her saying], I could go on the pace that I needed. So, you know, If I did not understand something, I will take more time on it, do more research on it. In a class for example, they will go very quickly because they have certain amount of time to go through all the work. So, if there was something that I didn't understand they couldn't spend time on it and it will be difficult to say that. So, the Internet in that way is helpful because I could spend more time as long as needed and do as more research as I wanted on what I did not understand [shaking both hands to illustrate], yeah so.

Interviewer: Ok. Then now, tell me how you learnt to use computer or Internet to do research. Where? Was it at the university? Primary school? Secondary school?

Interviewee: Mmm, I would say high school I used computer the most. That is where I actually started doing research properly. My parents always trying to teach us to use technology. So, we would as children, we learnt how to type for example. So, we had a lot of typing exercises that we had to do and things like that. But when it comes to research, I think it was more high school, yeah.

Interviewer: Ok Then how was the training? Was it useful for you?

Interviewee: Eunh, yes, I think it was very useful. I think I learned; you know I had the basic that I needed when I came to the university. But I think university really push the boundaries when it came like, when it came to... for example research and understanding how to use the Internet and technology in general. So, I think high school was very helpful. But I think I still felt a little bit unequipped when I came to the university because it is very different. But I think over all, it was definitely very helpful, yeah.

Interviewer: Ok. So, do you think you have been trained enough in the use of computer or Internet?

Interviewee: Yes, I, I, I do think. I do think so, yeah.

Interviewer: Ok Then if you could take computer training what would it be and why?

Interviewee: I would say learning how to use Word and Excel. Those two were definitely the ones that I needed the most [turning the head to look at someone who just came in], yeah.

Interviewer: Ok. Then I am going to name certain language skills, then you will tell me which one you use the most with technology. For instance, listening comprehension, speaking, writing, reading, translating, conversing, interpreting. Which one do you usually do with technology?

Interviewee: I would say interpreting (*ok*), translating and reading, yeah. And understanding as well, I think will be between those, yeah

Interviewer: Ok. Then how do you find the use of Internet in order to acquire the skills that you just mentioned?

Interviewer: Mmm, so, could you repeat [laugh]? Sorry.

Interviewer: How do you find the use of Internet to acquire the skills that you just mentioned? Is it useful or not useful?

Interviewee: Yeah, I think, I think it is useful, [inaudible words] yeah. I think it was definitely useful, yeah.

Interviewer: Ok. Then you use translation application to translate a lot? Do you always use applications to translate?

Interviewee: Mmm no [shaking the head] I try to understand the work myself. But sometimes there are words that I do not understand or there are phrases that I don't understand, then I will use them just to help me to make sure I am doing the right thing, yeah.

Interviewer: Ok. Then in which context do you usually do those skills? Is it at home? At the university? Internet café? Or somewhere else?

Interviewee: I would say obviously during lockdown it was at home. But when I could use campus more, I think a bit it became half and half [laugh], yeah, yeah.

Interviewer: Ok. Then how often do you usually do those skills? Is it less than 1h per day? 1 to 2h? 2 to 3h? more than 4h?

Interviewee: I would say 1 to 2 hours. Yeah.

Interviewer: Ok. Now ideally, how would you imagine using digital technology for your learning of French? In class? Ideally how would you imagine using technology for your learning of French?

Interviewee: I would definitely say Mmm, there were...like I said I didn't enjoy my communication classes. So being able to converse with someone help a lot if you can have him in person. But also, some of the resources they gave us an online activity help quite often to...to understand the work and when they will give us videos to watch. Those were, I would say, the most useful tools for me, yeah (*ok*). Yeah, and also being able to get list of verbs or vocabulary I think that was, you know the use of technology is very nice because I don't think you know, if you want to write the list out rather you have your own computer it is more accessible in that sense, if you did have technology available, yeah.

Interviewer: Ok. That's fine. Then do you find computer or Internet difficult to use for your French?

Interviewee: I, I think, you know, ideally, I will prefer in person. You know honestly again I think it is just easier to communicate. But I would say that computer does have many positive, many positive uses as well, yeah (*ok*). Yeah, so, I would say, I think if a person could create like a healthy balance between the two [shaking both hands to illustrate], I think it could be very useful, yeah.

Interviewer: Ok. Then what are the competences that you have or you may need to effectively use technology to learn French?

Interviewee: I think you need to have a healthy understanding that the Internet isn't... that it is a teacher. That it is not..., yeah. because I think some people use Internet to just do everything for them and they didn't want Internet to help a person. So, I think you need to understand that balance before you start researching to know that Internet is there to help you and not to do the work for you. I think just to be able to understand what sources to use, what are the best places to find the activities. If you do for example want to watch movies like children movies or videos, that help you to understand knowing where to go. I think that will be very important and crucial element, yeah.

Interviewer: Ok. Now we come to the difficulties. What are the problems that you encountered while using Internet in order to learn French?

Interviewee: In all honestly, I think I found it difficult because there was a temptation [laugh]. For me I really had to make an effort not to use it often because, you know, a language, you know, I use it to learn the language. But I didn't want it to become like I said everything. I think that is one of the difficulties I experienced the most. Also, when it came for example to

pronunciation, some people will sometimes use Google translation, typing the word that they couldn't say correctly. Obviously not too much reliable sources because they don't always [laugh] pronounce things correctly. So, I do think there were difficulties in also learning the language with regard to speaking. I think that was the most difficult, yeah.

Interviewer: Ok. Then in the university or out of the university, do you usually face technical problem while using technology?

Interviewee: Mmm, yeah, I did have...where I live at home in George when I am in Stellenbosch, I am... we live in one of the beautiful farms. So, if the wind is very bad, we will have a very bad connection. If we have load shedding, we will have no signal. Yeah. So, I think the connection was most of the time the problem. Sometimes I couldn't attend the classes because of the problem with the Internet. So, and sometimes the computer freezes and I think that frustrates me because you can't get anything done. Especially if there is a deadline, that makes it very stressful and very difficult. So, I think those were the difficulties [laugh] that I experience, yeah.

Interviewer: Ok. How do the difficulties affect your learning of French?

Interviewee: Yeah, I think they do impact quite a bit because (...) it is not motivating. You know, you feel frustrated and therefore sometimes it is harder to motivate yourself to work. But I think also, when I couldn't attend the classes and sometimes the recording won't be easy to understand I will get behind with the work and on my own I have to catch up. And I think that was very difficult for me, yeah. So that was difficult to learn [laugh], yeah.

Interviewer: Ok. So, the catch up is the only way you managed to overcome those difficulties? Or there was another way that you manage to overcome those difficulties?

Interviewee: So, I was very lucky and I was able to get a few extra classes with Alliance Française (*ok*). The only issue is that it was very expensive. But I was able to get 1 or 2 classes when I really needed help catching up. And so, I will have a professor sit with me or a teacher and just slowly and meticulously go through the work that I didn't understand [shaking both hands to illustrate]. But Mmm, catching up was the only way, was the most...the way that I used the most, yeah to, to keep up with the work.

Interviewer: Ok. Then in general for your learning of French, what are the advantages of using computer or Internet?

Interviewee: Mmm, I think [inaudible words], with regard to the Internet you can go with your own pace. So, I think that is very effective because even sometimes in person, sometimes the professor can go out of at a certain pace and you can't keep up with harder to remember the work where if you were online, you can take more time to focus on something you struggle with. The same with *devoirs* that we had online, you know, we could take more time focusing on them. So, I think in that sense it's very, very helpful. Yeah, to be able to just slow down and work at the pace you needed to go, yeah. I mean with something that is easier to remember. So, when it came to speaking, it was easy for me. So, I could work quickly. But when it came to literature, I took longer. And so, when I could focus on it, it would be easier for me, yeah. So, I would say that what it is [laugh], yeah.

Interviewer: We have come to the end of this interview. All the information that I needed I got it from you.

Interviewee: Ok. I am so glad [laugh].

Interviewer: I would say thank you very much for your time I am very happy for that.

Interviewee: It is such a pleasure. Sorry I took so long to respond. My computer like I said [laugh, inaudible words], but yeah, I am very happy that I helped [inaudible words].

Interviewer: Yeah, it is better to be late than never. So, thank you very much.

Interviewee: [Laugh] exactly, Thank you also for the opportunity, yeah.

Interviewer : Bye

Interviewee : Merci beaucoup, au revoir.

Interviewer: Au revoir

Entretien 8

Good morning! I am Newton Nchang Tamukong. As part of my PhD research at the ICARE laboratory of the University of Reunion, I am currently carrying out a study with the aim to:

- Describe by collecting the digital practices and activities of students who are learning French in South African universities.
- Collect non-declarative information on student's practices.
- Dialogue with students to understand what they think socially about digital technology in the process of learning French.

I am interested in all the information I am going to get from you, your opinions, and your impressions, on this matter. We're going to exchange for about 40 minutes.

If you don't fully understand the meaning of my questions, please do not hesitate to let me know so that I can give you more details.

This interview will be used exclusively for research purposes. All the information will be kept confidential.

This interview is divided into the following parts: presentation of the interviewee, digital representation, personal or recreational activities, French activities with digital technology before lockdown and during lockdown, searching for information, language skills, digital technology and competences, digital technology expectation, difficulties, and advantages.

Permit me to record the interview so that, if I need to come back to any information you have given, it would be easier for me to remember.

Before we start the interview, do you perhaps have any question?

Interviewee: No.

Interviewer: Could you please introduce yourself? How old are you? What is your country of origin? What is your level of study?

Interviewee: So, I am [name and surname], I am from South Africa, I am in 3rd year currently. What was another question?

Interviewer: How old are you?

Interviewee: Oh sorry 21.

Interviewer: Oh 21, that's fine. Ok. The first part we are going to talk about digital representation; that is technology representation. Then the second part we will talk about your personal activities or your recreational activities while using technology. Then the third part we will focus on the use of technology to learn French before the lockdown. So, before the lockdown, you will tell me how you were using technology in order to learn French, then during the lockdown also. During the lockdown how were you using technology to learn French. Then after that I will ask you some questions about your research; how you do research with technology. Then you will tell me some problems that you use to face while using technology to learn French and the advantages of using technology to learn French.

Interviewee: Ok. [shaking the head in the sign of approval]

Interviewer: Ok. What do you think of digital technology? What comes to your mind when they talk of digital technology? It just represents what in your mind?

Interviewee: I think of social media number one, then any ICT or platform, then...yeah, and then... In terms of learning or in general?

Interviewer: In term of learning and in general.

Interviewee: Yeah, I think obviously things like zoom and Teams meeting that have been very important recently. So, that comes to my mind as well (...). Yeah, study platforms as well like the university home pages and that (...) Yeah, obviously all those platforms (...) apps that can help you. Like Investec app (...) especially (...). Yeah, that what comes to my mind for me.

Interviewer: All right, that's fine. Ok. Now concerning the learning of French specifically; when they talk of digital technology to learn French, then what do you think of?

Interviewee: I think of Apps such as Duolingo, that is a big one for learning languages and then also obviously I have been studying French during lockdown. Things like Teams meeting that facilitate learning French not in the classroom, but in (...) yeah technology [inaudible words] means yeah, that's what comes to my mind as well (...) And then websites and that yeah, where you can read articles, short stories, that's also comes to my mind, yeah.

Interviewer: Ok. That's fine. Let's now start with the personal activities or recreational activities. Then Which of the following applications do you usually use for your personal activities or for your recreational activities? You have the blog, forum, email, instant messaging, social network, games website. Which one do you usually use for your personal or recreational activities?

Interviewee: I think Instagram and social media I use the most. Yeah [shaking the head in a sign of approval].

Interviewer: You said social media and Instagram.

Interviewee: Yeah [shaking the head in a sign of approval]

Interviewer: Then on that Instagram what do you really do? What are your activities on Instagram?

Interviewee: I look at reels mainly like short little clips and then (...). Yeah, I watch those for fun. Then sometimes people's stories. Yeah.

Interviewer: Is it all what you use to do on Instagram?

Interviewee: Sorry? Is it everything?

Interviewer: Is that all what you use to do on Instagram?

Interviewee: Also looking at photos that people have posted and stories. And then sometimes messaging people but not so much on Instagram. Mainly will be reels.

Interviewer: Ok. So, you use to communicate with people on Instagram?

Interviewee: Just a little bit mainly WhatsApp.

Interviewer: Then with whom do you communicate using Instagram?

Interviewee: Mainly friends. We send each other videos on Instagram. That's why I use Instagram for it. So just close friends.

Interviewer: Ok. That's fine. Now concerning the social media, you mentioned WhatsApp. You use WhatsApp?

Interviewee: Yes [shaking the head in a sign of approval]

Interviewer: With whom do you communicate on WhatsApp?

Interviewee: Also, friends, family and then classroom group as well. We share information on that regarding our modules [...].

Interviewer: Ok. Then with your family, what is your communication about?

Interviewee: [Laugh] just everyday stuff and then we also then just keep in touch with each other because we are not altogether. So, yeah.

Interviewer: Then with your Friends what do you communicate?

Interviewee: Usually just: seeing you all at the university. And then friends from back home. Yeah, we just talk about funny stuff and then send pictures on that [inaudible word]. [Laugh] yeah.

Interviewer: Ok. Then why do you use these applications the most? that is social media, you said social media and Instagram. Why do you use them the most?

Interviewee: I think in terms of WhatsApp and social media it is just easy to communicate with people. Especially, WhatsApp is quite a friendly platform, and it dominates the market. So, it is easy to have your friends, your family [inaudible words]. And then in terms of social media, you can see post and that or reels from like around the world. It is quite a cool thing to watch people across the world and to also have like some information, stuff and entertaining, to watch like funny clips as well. And then, that is just a reel for people that I follow, you can just see what people are doing in everyday life, where they are and (...) yeah. It is nice to see photos of people, not just speak to them on WhatsApp or something, yeah.

Interviewer: Ok. That's fine. Then apart from the applications that you just mentioned because you said they are the one that you are using the most; then which one do you also use for your personal activities? That you just use at time for your personal activities?

Interviewee: Sorry, which one do I?

Interviewer: Which other platforms do you use for your personal activities?

Interviewee: I think about that (...). A little bit but not a lot of people of my age have Facebook. So, not so much. I think it is more creative for the old generation. But just now I got check on my profile because I do have it. I don't really have any other communication version like

WhatsApp. I have Investec app the equity where I have a demo account. So, it is not real money, but I track just investment I made with fake money just to get used to investing [laugh], [inaudible passage].

Interviewer: So, you said you use Facebook a little bit. Is that right?

Interviewee: Yeah, yes just a little bit.

Interviewer: Then with whom do you communicate through Facebook?

Interviewee: I don't talk to anyone on Facebook. It is more just like for your birthday. People post on your timeline, and it is good to check and reply to messages and sometimes people tag you and things. I am not active on it. Just to see who tags me on pictures or post photos on me, yeah.

Interviewer: Ok. Do you play games online?

Interviewee: No, I don't.

Interviewer: Then do you watch or download music?

Interviewee: Yeah. I have Apple music. So, I have music from there.

Interviewer: Ok. Which type of music do you usually download or watch?

Interviewee: (...) I listen to (...) many, like early 2000 songs [laugh] like [inaudible words]. And then I also download a lot of French music. I really enjoy that as well. And then sometimes just like children music when I am relaxing. Yeah.

Interviewer: Then how about film? Do you watch film online?

Interviewee: Yes, yeah, I have Index. So, not so much during the term but on holidays I watch movies, yeah.

Interviewer: Ok. You watch music. That's fine.

Interviewee: Yes (*ok*), and series [laugh].

Interviewer: That's fine. You said you use to share photos with your friends. You don't share photos?

Interviewee: Mmm, so, many (...) either on WhatsApp or Instagram I will send photos. It is not sharing photos like sharing other people photos [inaudible passage] on Instagram, yeah

Interviewer: Then you don't use YouTube?

Interviewee: Mmm, not so much. Sometimes I watch something. But there was a stage I watched a lot of YouTube, not currently, yeah.

Interviewer: What were you watching on YouTube?

Interviewee: Mmm, I try to think about that. Sometimes I watched music videos. Just those ones like...something interesting like about the world [inaudible words].

Interviewer: Ok. All these your personal or recreational activities, in which frequency do you use to do them? Is it less than 1h per day? 1 to 2h per day? 2 to 3h per day? 3 to 4h per day? Or more than 4h per day? How long?

Interviewee: I would say probably about 1 hour during the term. When I am obviously studying, I will use Instagram for maybe about half an hour in the night. And then on holiday it happens a little bit as I am watching TV. Generally, it is about an hour, yeah.

Interviewer: Ok. Then all those activities why do you prefer doing all the activities that you mentioned? Why do you prefer them?

Interviewee: Others or just in general?

Interviewer: In general?

Interviewee: Mmm, I think obviously watching TV is like really relaxing, very interesting as well., like, yeah [inaudible passage]. It is nice to just relaxing watching something interesting. And then Instagram as well, it is very nice to see what people are doing, like where they are in the world, yeah, how they live their life. You get quite a close picture of what they are actually doing. And then, yeah. WhatsApp is just easy to communicate like compared to email and that like quick efficient. Like also emoji helps a lot [inaudible words] yeah. And then music is obviously great to listen to when you are working Mmm [inaudible words].

Interviewer: Ok. that's fine. Then when you are doing all these activities is it at home? At the university? At the city hall library? Internet café? Or when you are in the public transport? Where do you usually do them?

Interviewee: Mainly at the university and home on holiday. So, yeah, at the university. In 2019 the Wifi wasn't free. So, it was a bit harder to do that. I will spend less time because obviously we will pay more. But now we pay a set amount. You can use as much as you want. So, it is like unlimited. So obviously university, yeah. I did a lot more.

Interviewer: Ok. So, you prefer this place because of the Wifi which is free or why do you prefer these places?

Interviewee: Yeah, the Wifi is free also I am mainly there most of the time. So, obviously it also contributes to that. And then also, yeah. I think when you are studying and that, it is easy break to just watch one of the show or go on Instagram. Yeah, it is really easy to just relax like you supposed to. And obviously do a lot of stuff with your friends on the one hand, and it is also like hard times when you are in the middle of the exams and very busy you don't have time like it is easy things like way to just relaxing, entertain.

Interviewer: Ok. That's fine. Ok. Let's now start with the French activities.

Interviewee: Ok

Interviewer: Ok. Before the lockdown, before the lockdown which applications were you using for your French activities? Was it the blog? Forum? Wiki? Social network? Instant messaging? Pedagogical web? Email? university platform? What were you using for your French activities?

Interviewee: Mmm, I don't know Duolingo [inaudible words], that I was using that not often because I was studying French at the same time to see a lot of, you know, yeah information will go through that. I had Duolingo just to like refreshing up, brush up for my French. And then also, I will say music, I downloaded a lot of French music. And then also television, I watched like French movies and French series, learn French, and hear it more. And then, yeah, I try to think. Sometimes I got a website, you know, on holidays, I can't remember, I think it is *Alliance française* has like a website where you can download little, short stories, and read them as well. So, I get short stories and read them. So, websites as well. Yeah.

Interviewer: Ok. that's fine. Then which activities were you doing on Duolingo, on those websites (*ok*)? - Grammar? Vocabulary? Literature? Poems? What were you doing?

Interviewer: Duolingo was mainly grammar. I did grammar quite a lot. Website was literature. So, for downloading short stories. I think the music would be for comprehension mainly and translation. So, I try to understand what they are saying and then translate in English. Yeah.

Interviewer: Ok. Then with the university, was there any platform that you were using in order to learn French?

Interviewee: No, that was just all and classroom activities.

Interviewer: Then how were you communicating with your lecturer?

Interviewee: Oh, I see. We used email to communicate and then we have Stellenbosch portal web page where we obviously handed assignments online. Mainly, I try to think back, it was hard copy. But if we had like questions or those videos that we get to download, we do that through the like website page called SUNLearn which was the university learning page. Yeah.

Interviewer: Ok, then you were communicating with the lecturer through email?

Interviewee: Yes.

Interviewer: Then what was the communication about?

Interviewee: Mmm, usually it will just be about queries, about assignments. Yeah, mainly just queries. Sometimes about the module itself [inaudible word]. Yeah, mainly just queries.

Interviewer: Ok. Then on the university platform that you said it was called SUNLearn (yes), then which activities they were giving to you through SUNLearn?

Interviewee: So, they gave you the module Framework. Because the first thing they gave you which basically, just say what the story entails, what classes are compulsory, what is expected from you, what kind of work we will be doing, how much literature, how much grammar. But I remember French in particular, our university modules had a lot of presence on SUNLearn as it gets more [inaudible word] came to lockdown. "We are talking about before lockdown hein!". I remember French being that much not present on the SUNLearn page. They preferred everything in person handing things, hard copies [inaudible passage] yeah. There were never like SUNLearn or handing stuff online. They preferred everything in person which I understand because French you have to engage [inaudible word].

Interviewer: Ok. Then at the beginning you mentioned the application that you were using for your French activities, that is Duolingo and other websites. Then you were using it because it was useful or because you had certain pressure to use it?

Interviewee: Mainly just because it was useful, yeah. There was no pressure to do it. I know like the short stories, the lecturers will recommend them on holiday, just to keep, especially December holiday because it is so long, just to keep your French going. And in another holiday, they will give short stories that we have to read for the next term. But otherwise, Duolingo, I just did just to keep up my French. But I didn't find it too useful because by the time I learnt it, I studied French for about 5 years already [inaudible passage]. Another thing (...) sorry I use also CDs like in grade 8 I used CDs to learn French and they like, before I actually went to grade 7, they like, yeah, say to you to repeat certain thing and tell you what it means in English. That is how I first started to learn French, yeah.

Interviewer: Ok. Then you also mentioned the university platform called SUNLearn. You were using it because it was useful, or the university imposed it to you people?

Interviewee: The university.

Interviewer: Sorry?

Interviewee: The university imposed. The university imposed, yeah [inaudible words].

Interviewer: Ok. As the university imposed it like that, then did you find it useful?

Interviewee: Yeah. Also, they have like thing, all announcement forum where they can announce or remind you of tests and dates. And also, they preferred that you talk with the lecturers via that platform as opposed to email [inaudible passage]. It is calling the discussion forum, yeah, where you post just any topic that you want to ask the lecturer. And also, your classmates can see in case they have the same concern. But like I said, French, they don't really engage with that platform. They don't use the announcement forum or the discussion forum. It was mainly in person before lockdown (...) yeah.

Interviewer: Ok. Since you were communicating with your lecturers through email before the lockdown. Then with your classmates how were you communicating with them?

Interviewee: The French classmates?

Interviewer: Yeah.

Interviewee: We had a group on WhatsApp [inaudible word] and then we were just reminding each other tests, asked questions about homework. So, mainly just WhatsApp otherwise we just see each other in class, yeah.

Interviewer: Ok. Then so, you said you found all the applications that you were using useful, but you said Duolingo a little bit only. That it was not quite useful.

Interviewee: Yeah, yeah, yeah [inaudible words].

Interviewer: Ok. Then now all these your French activities that you were doing before the lockdown. In which frequencies were you doing them? Was it less than 1h? 1 to 2h? 2 to 3h? 3 to 4h? Or more than 4h per day?

Interviewee: In general, just the online or all the technologies?

Interviewer: Yeah, in general when you are using technology to learn French whether at home or the university. How long was it?

Interviewee: I would say 1 hour, yeah. I would say probably 1 hour because usually I will be listening to French music [inaudible word] yeah. If I was watching a French series, I will watch one. Maybe on holiday I will watch like 2 or 3 it will increase, yeah. So, I would say during the term it is 1 hour.

Interviewer: Ok. That's fine. Then all these French activities that you were doing. You were doing them at the university? At home? At the city hall library? Internet café? Where were you doing them?

Interviewee: Mmm, the music and Duolingo at the university. And then stuff like series at home during holidays.

Interviewer: Ok. Then which technological tools do you have to do all those things? Are you using your phone? Your computer? Your iPad or what are you using?

Interviewee: Mainly my phone.

Interviewer: Ok. So, you have only your phone?

Interviewee: Oh, I got a phone and laptop (*ok*). I had an old iPad, but it died quickly. So, I don't use it often.

Interviewer: Ok. Then you also use the university devices?

Interviewee: Yeah, sometimes I use their laptops.

Interviewer: Ok. That's fine. Let's now come to the period of lockdown. During the lockdown period for your learning of French which application were you using? Were you using forum? email? blog? Instant messaging? Social network? university platform? What were you using for your French during the lockdown?

Interviewee: Mmm, Yeah, so, we use the SUNLearn platform for tests, online tests, handing in assignments. Yeah, posting announcements and then also they post videos that we have to watch in our own time, or just assignments that we had to do. So, that was the big one. And then we did have Teams meetings, Microsoft Teams and we use that a lot to have class or face-to-face class and then for literature we used Discord which is usually a gaming platform. I can't remember what was behind that. But we used Discord for literature yeah, or communication, Was it communication...? Yeah, communication. We used Discord, yeah communication.

Interviewer: Ok, yeah. Then for your Face-to-face class on Microsoft Teams as you were using, which activities were you doing?

Interviewee: We did literature, grammar Mmm. I can't remember the other ones. Mainly literature and grammar, yeah.

Interviewer: Ok.

Interviewee: Yeah.

Interviewer: Literature and grammar ok. Are there other applications that you were using for your French activities?

Interviewee: Yeah. So, Discord for communication (...) university learning French..., we used YouTube as well. They posted like, I think, or they posted videos they downloaded from YouTube, so we had to go to YouTube link. Yes, they used YouTube a bit. From like news channels. soft communication we watch like news clips, or we did like all different countries that will be the colonies and then there will be like informational videos on that. So, that's mainly all what we did. Yeah.

Interviewer: Ok. Then concerning the translation application, were you not using anything to translate?

Interviewee: Mmm, yes, it is call (...) I think it is (...) ah it is called Lingu, L.I.N.G.U.E.E.

Interviewer: Linguee

Interviewee: Yeah Linguee. I used that. I used Google translate sometimes just to check a word, never like a whole paragraph because I know they gave it very wrong. But mainly I used Linguee to like to check a word and then use Google translate just to cross-reference and check that it means the same thing [inaudible words], yeah. I use Google translate a little bit [inaudible word].

Interviewer: Ok. Then how useful were those applications for your learning of French? Whether it is Microsoft Teams, Discord, Linguee the translation App, how useful are they for your learning of French?

Interviewee: Mmm, Microsoft Teams was very useful (*yeah*). It was useful in the context of lockdown. But I think obviously being in person is much more advantageous because I think people didn't engage as much, we couldn't. You know, usually everyone practices seeing things together, certain words together, but we couldn't do that [inaudible word]. So, most of the time it was just the lecturer speaking and we are just listening, taking notes. But what they did, we were doing grammar and we were doing exercises that have 10 questions. They will make like each of us [inaudible word] answer the questions. So, the lecturers did try to get us engaged. But I think compared to normal class setting it is not like natural or organic to answer questions on that. So, yeah, but it was so good like in the context of lockdown. I think it works well because just being able to like to speak. Also, for literature, being able to like to share the screen for us to be able to read the short story or the poem together as well was beneficial. And then Discord, I think Discord worked really well. I found people engaged more with the lecturer on Discord like we.... because I think what she will do is not like sharing a big picture. You can see the chart like quite big. So, Microsoft Teams is like on this side [showing with hands] and that make sense you know [inaudible passage]. And you know she asked us questions and we all have just to say like, oh do you think this is true or false? And we could all type in. Everyone engaged quite a lot as we could send a lot of messages on the chat group. So, that worked really well. And then you couldn't like...but I think you could see the face, but yeah that is not a big thing. And then Mmm, Linguee worked really well like I was using it I think before actually lockdown as well, before essays especially, like you know there was not another way you could... because you were not in a classroom setting you can't ask the teacher quickly after class: sorry so like how do I translate this word and that? That was the hard part to do that. So that worked really well, yeah [inaudible words]

Interviewer: Ok. That's fine. So, is there other application that you were using again during the lockdown period? Another application?

Interviewee: Mmm, I try to think...I don't think so. I still watch series. But, yeah, I watch Lupin [laugh], that all about it [inaudible words].

Interviewer: Ok. So, your watch series. Where do you watch them? In which website do you usually watch them?

Interviewee: Netflix

Interviewer: Netflix, ok.

Interviewee: Yeah.

Interviewer: You were doing that during the lockdown period.

Interviewee: Yes [shaking the head in a sign of approval]

Interviewer: Ok. Then you mentioned literature that you were doing. What were you really seeing in literature?

Interviewer: We did short stories mainly. I try to remember which one we did ... yeah, we did short stories and I think we did ... we did poem ... I think, it was mainly just I think each term we had different short stories (*ok*), yeah.

Interviewer: Ok. Among all the activities that you mentioned because you mentioned grammar, vocabulary, literature, all those things, which one did you prefer the most and why?

Interviewee: Mmm, I think ... I think I preferred... communication the most just because in the context of lockdown like as I said you engage more, you could, you know, like yeah, answer like more questions, ask more questions. It was very like... I think at my level of French, because I really done it since grade 8 and then I was with a group of people who only done it for about a year that stage. So, in French in first year I was more advanced in French than everyone [inaudible words]. And literature was nice but like I said it was a bit hard to, to ask questions and that. So, and it was quite like yeah, quite old short stories that we did, that was really like old language. So, it was quite hard to grape what the story actually is about, yeah. It was just maybe not too advanced but just I think needed a classroom setting [inaudible word]. And what we have to do is to read the story in the holidays and then we discuss it once the class

resume after the holidays. And I think like lockdown was just the time when no one don't really was motivated for anything. Like, so, I think a lot all of us don't really read the story properly or just quickly read it because like [inaudible word] we don't really feel like there was a break between holiday and university and when usually you know when you finish class then go home and relax you don't actually read the book and engage with it. So, I think yeah just in our context I couldn't really engage with the short story either. So, that is why I like communication more relevant like we watch news channel videos or yeah just interesting stuff we never learnt before and then in that way like because there were such interesting facts, we learnt so like communicate French properly and understand. We did a lot like comprehension so watching videos and having to translate or yeah just write what the video is about, summarize. So, I think it was more like engaging yeah [shaking the head in a sign of approval]

Interviewer: That's fine. Ok. Then during this lockdown period, all your French activities that you were doing; was it less than 1h per day? 1 to 2h? 2 to 3h? 3 to 4h? or more than 4h per day?

Interviewee: Mmm, I would say 1 to 2 depending how many classes we had. But mainly we had 1 on Monday and then I think on Tuesday we had 2. And then sometimes I watched series. I can say like about 2 hours a day (*ok*). But and homework, that's all.

Interviewer: Ok. Ok. Then, ok, we mentioned already all the information during the lockdown. Now concerning the research, which type of information do you usually search on the Internet? Is it lessons? Exercises? Which type of information do you usually search?

Interviewee: Not so many exercises because we got a lot of that from class anyway, especially grammar. We got a lot of grammar exercises to do. I would say like translation quite a lot and literature like we did, sometimes you don't understand the story. So, especially with lockdown because we didn't have the classroom setting. You look at like reviews on the book, to see, you know, yeah, just like summary or other people opinion just to get like a broader picture of understanding of the book. So, I would say that was the main thing.

Interviewer: Then for that research how do you usually proceed? When you are doing research how do you proceed?

Interviewee: I think Mmm, usually just google I would say. Yeah, mainly google. We are not aware of any good reputed French site to use. The only one I know is Linguee that was recommended by the professors. But Mmm, yeah, I think for one of the academic sources I

could use, you have the other site called Google scholar which was like the database for students. And then, yeah, we found it off our library website page and then Stellenbosch pay for good article or journal that we know it is credible source (...). So that will be another platform.

Interviewer: Ok. Then, tell me why do you prefer using Internet to do research?

Interviewee: I think it is quicker. I think compared to using a book in the library. I think you can find; you can search for certain words you are looking for on the Internet. Because sometimes you have like 50 pages journal, and you need one page. But you know, instead of reading the whole thing, you can just look for the word, yeah [inaudible word]. You also have more opinion from other people like how that people live. But I don't know whether that is necessarily trusted sources, but (...) yeah.

Interviewer: Ok. Then now, how did you learn to use computer to make research. Was it at the university? Primary school? Where did you learn to use computer?

Interviewee: High school mainly. We had a subject actually on it, mainly for finding, knowing when a source is credible and knowing how to reference it. So, high school, yeah.

Interviewer: Ok. How was the training? Was it useful?

Interviewee: Yeah, yeah, definitely, I think.

Interviewer: Ok. Why was it useful according to you?

Interviewee: You mean like Microsoft Teams (...) or research on the Internet?

Interviewer: Because you said you were trained in high school in other to use computer [*oh yes, I see*]. I am asking [interruption], you said it was useful.

it was useful just because, I think like Wikipedia especially like a lot of it, it is just stuff people makes up, make up, yeah. A lot of websites are untrustworthy. People will just write what they think, and it is not really like credible source, so like a valuable opinion. So, I think it helps in terms of finding what you can use for scholarly work, academic writing, what you know it will be good source so that you don't lose your marks. So, I think that the main thing is just knowing when you actually have quality information and when you don't.

Interviewer: Ok. Do you think you have been trained enough in the use of computer or Internet?

Interviewee: Yeah, I think so [shaking the head in a sign of approval].

Interviewer: Ok. Then for instance if you could take a computer training what would it be? What would it cover? And why?

Interviewee: Like what aspect for the cover?

Interviewer: If maybe you need to be trained to use certain aspects (*ok*) of the computer, what would you wish to learn for the computer?

Interviewee: For me in person what more could I learn?

Interviewer: Yeah, that is it.

Interviewee: Hmm, I don't know. I am quite computer literate (...) yeah. I don't know. That is a thought one (...) I think, yeah (...) anything really (...) yeah. I use computer quite well (...). Yeah, I don't know [laugh], sorry.

Interviewer: You don't really know certain aspects where they can train you to use computer?

Interviewee: Yeah (*ok*), I think I know Word really well, I know Excel really well [inaudible words] PowerPoint I can use quite easily (...). Things like developing website that is quite technical that could be something, yeah.

Interviewer: Ok. That's fine. I am going to now name certain French language skills. For instance, listening comprehension, speaking, writing, reading, translating, conversing, interpreting. Which one do you do the most with digital technology?

Interviewee: Mmm, I would say...Do you have grammar there?

Interviewer: Sorry?

Interviewee: Is grammar there?

Interviewer: Listening comprehension, speaking, writing, reading, translating, conversing, interpreting. Which one do you do the most? Or do you prefer to translate? To write? What do you prefer?

Interviewee: I think writing [inaudible word] and then comprehension. We did a lot during lockdown. So, we watched a lot of videos just to know what was going on. We didn't really, yeah, translate in the sense that we got a document in French and had to translate in English. Obviously for the comprehension, you had to translate for yourself and understand what is going on. Not so much conversing sometime with the lecturers, yeah, we converse but not as much [inaudible passage]. I have some few French friends, in terms of WhatsApp, sometimes I use WhatsApp to converse, yeah (...).

Interviewer: Ok. That's fine. Then you mentioned writing all those things, why do you prefer those activities?

Interviewee: Mmm, I think obviously computer is quicker than handwriting. Also yeah, I just think like the world is digitalized nowadays, so I am looking for the future like if I was to have a job where I have to use French like a lot will be to write emails and that and I know the keyboard in English is very different to the one in French you have to learn to use the code to get like to get accent and the different symbols that the keyboard doesn't have. So, the big part of lockdown was learning how to actually do the control function to get like « *e accent aigu* » and that kind of stuff because our keyboard doesn't have it. So, that's what happened. It was harder at first because it takes a lot longer [inaudible word] for those symbols and now I know how to do it a bit quicker.

Interviewer: Ok. Now how do you find the use of digital technology to acquire the skills that you just mentioned?

Interviewee: How do I, yeah, I think it is, I think it is good. I think yeah, I think they will probably need a better platform. Just like using the keyboard and that like I struggled for quite a while. So, like if [inaudible word] I could describe to you how to like actually to change your keyboard [inaudible words] and that on the test situation it is quite stressful compared to writing a test because you will take all your time struggling just to get the accent for the "e" [inaudible words]. It was good but, in the beginning, it was quite hard (*ok*) yeah.

Interviewer: That's fine. Then, in which context all those language skills? Is it at home? at the university? At the Internet café? City hall library?

Interviewee: When there was lockdown obviously at home yeah, otherwise at the university not so much anywhere else. Yeah. So, at home and at the university (*ok*), yeah.

Interviewer: Why did you choose those two contexts?

Interviewee: Obviously Wifi is a big thing. But also, just acquire a space so you can focus on the French. Like I couldn't choose café because it is quite louder especially as you need to like listen to videos and try to comprehend with, see how comprehension goes that kind of stuff. Obviously, it needs quite a space. I think that is always the big thing. And, also just to focus.

Interviewer: Ok. Then all these language skills when you are doing them is it less than 1h per day? 1 to 2h? 2 to 3h? 3 to 4h? Or more than 4h hours?

Interviewee: Mmm, I would say 1 to 2 (*ok*). It depends if it is home, work assignments. Or like writing essay it is like 3 to 4 a bit, yeah.

Interviewer: Ok. Let me ask you some questions. I don't know whether I asked you the questions, maybe during the lockdown. I am not sure that I ask you those questions. Then how where you communicating with your classmates during the lockdown period?

Interviewee: On WhatsApp groups as well. So same as before, yeah, but a lot on just using WhatsApp, to ask questions. We didn't have anything that was necessary other than group work. So, we had group assignments because I know in other modules, we used Teams as there was like project that we had to do together. But a lot of French is just your own work. Then if need some help, you either... yeah. WhatsApp or email will also help. If you, Mmm, yeah want to ask any question about some sentences you have written or something like that you will use email.

Interviewer: Ok. Then which type of questions were you asking? The questions were about what?

Interviewee: It was usually about... The most confusion maybe like grammar exercises, so you know if the friends will practice their grammar, they will email the Word document one of us will check over just then just help each other in that sense. Because like I said like it was hard to communicate with the lecturers and they had a lot to do any way and sometimes just help the friends was easier than to get in touch with the lecturers. And then WhatsApp would be, yeah, just (...) and then also sometimes, yeah, we sent...especially the literature if we found good summary or something in the book or the novel, we will send in the group then everyone will have access, so yeah, for other supplementary, yeah, information learning tools (...).

Interviewer: Ok. Then again during that period of lockdown how were you communicating with your lecturers?

Interviewee: Mainly email. They did have an announcement forum but the lecturers for French don't really use it. I am not too sure why. I think they preferred email but otherwise during the lessons on the chat function on Teams we asked questions there [inaudible words].

Interviewer: So, they were not also involved in the WhatsApp group as you mentioned for the classmate?

Interviewee: One was. I think for communication one lecturer was. I think it depends on the lecturer. Some of them don't like to be on the WhatsApp because there were lots of spams, a lot of messages [inaudible words]. Like the one lecturer, she actually like sometimes because we do little orals, like lesson for communication. And then if we ran over or if we want her to check our oral then we voiced note her on WhatsApp and then she listens to it and she checks the oral [inaudible word].

Interviewer: Ok. Then now, ideally, how would you imagine using digital technology for your learning of French? Is it in class? Ideally how would you imagine using in order to learn French?

Interviewee: I think, I think (...) yeah, for grammar I think being in class is very essential when you are learning how to do grammar. So, I think maybe technology in that sense is necessary. But then practicing exercises and doing like little [inaudible word] test online I think is very nice to do as opposed to writing them out. Yeah, it is just quickly easy to use the laptop to just say that it is important to know the French keyboard as well. So, I think that is nice. The only think is that there is the possibility to cheat in the test [inaudible words]. But something like revision, exercises, I think having a platform where you can just practice your grammar after (...), I think that is supplementary tool. And then for comprehension as well. I still think being in classroom is important for talking about things and conversing about the video on that. But if they were to post the video beforehand and the assignments on platform, then you can watch it. You can try, you know, translate it yourself as opposed to just being in the classroom and watching it for 5 minutes, you know, have to answer questions like could engage a lot more [inaudible words]. Obviously, the translation website is great as well for essays. Literature, literature is hard because I think maybe some summaries as well are hard to find online, yeah. But I think (...) obviously having a digital copy of the short stories is nice as well. I think

before lockdown, we got hard copies which I like reading on that. So, I think that it is also a good idea to make all digital. Yeah, like for literature, being in class is good for when you go through the novel and the lecturer explains to you certain key topics on that. But then also like little quiz exercises to just get extra knowledge online. Yeah, I think it will be beneficial.

Interviewer: Ok. That's fine. Then do you find computer or Internet difficult to use?

Interviewee: Hmm, not really (...). No. I had quite a slow laptop during lockdown [inaudible word] then I went to upgrade. So that was fine [inaudible word]

Interviewer: Ok. Then what are the competences that you have, or you may need in order use computer?

Interviewee: Hmm, I think (...) yeah, I don't need much I type really fast. That is the good one. Yeah, like I said I can use Excel quite quickly. I don't know to scroll properly though [laugh] [inaudible words] yeah, I don't think, I don't think much that I can do more things on laptop or computer, yeah.

Interviewer: Ok. Let's now talk about the difficulties. What are the problems that you usually encounter while using Internet or computer to learn French? What are the problems that you usually encounter?

Interviewee: Mmm, so obviously stuff like Wifi very often issues. And especially with load shedding. That's obviously the main one [laugh]. When you are online and there is no electricity, there is not much you can do. Also, like keyboard for me was a big one. It was hard because you can't physically change your keyboard. But you can change it like coding so that the button you press the French version [inaudible words]. And then I think I did that, but I couldn't figure out because the letters So, I think the keyboard is the main one because you can't get the accent in that. There is not much you can do for writing the French word [inaudible words].

Interviewer: Ok. How do the difficulties affect your learning of French?

Interviewee: So, Mmm, yeah, obviously Wifi, load shedding, just, yeah. The main thing is...It might not affect...getting assignments and that because the lecturer makes like bigger deadline that count for load shedding and that. Just being able to, you know, feel like doing French exercises, you have to like time out because you know the electricity is going to be on or the electricity just go off (...). So, that is the big one. Then also the keyboard [inaudible word]. I

think being able to type fast is important skills (...) yeah. it would be a good skill to be able to just type quickly or the accent and that [inaudible words].

Interviewer: Ok. When those difficulties occurred, how do you manage to overcome the difficulties? When you are learning your French then those difficulties occurred (*yeah*) how do you manage to overcome them?

Interviewee: Yeah. So, for Wifi and electricity issues, I know especially during lockdown we got like 10 gigs of data a month from the university. So, I will just use my phone and then you can like just hotspot your phone to a laptop [inaudible word] yeah. You just go to a friend house (...) So, I will go to a friend house down the road. At the end of the day, you just like made plan. As for the university, you just go to the study center because they always have a generator. So, that is the big one. And then for the keyboard what I did, I just research YouTube videos on how to do quickly and properly [inaudible words].

Interviewer: Ok. That's fine. Then now in general what are the advantages of using digital technology to learn French?

Interviewee: I think the main one for me is just being able to hear French a lot and have a reinforced a lot in a way that you enjoy and accountable with. So, like for me that television and watching series, even though I don't catch every word like I watch the subtitles. I can hear what they are saying and have the translated version at the same time. I think that's really beneficial, like the advantageous way of learning French because here in South Africa we don't have lots of French people here like we have some foreigners, you know, but not on a daily basis. I don't see French people all the time, I don't hear French all the time. And I think a big part of learning languages is hearing it often. So, I think definitely for French it is YouTube videos, TV, music. Also, in class we learn like formal French, we don't learn the colloquial informal French, like for me like as I am going to France next July, I wouldn't be able to speak the everyday language not so much, just know like the very formal side of French and you learn like just phrases, everyday phrases that people use (...). Reading French, yeah, I think is a big one.

Interviewer: Ok. That's fine. Are you living on campus or somewhere else in town?

Interviewee: So, I live in the university residence, but my home is also at Somerset West which is almost 15 minutes away. So currently I am at home. So, I go between the 2 but mainly I stay on campus most of the term. I just come home on weekend for break, yeah.

Interviewer: Alright. Thank you very much we have come to the end of this interview [*laugh*]. I got all the information that I was looking for from you [*laugh*]. It will really help me for my thesis. But you see how I am really going to work because all what you said I am going to listen to it and transcribe word by word. You see that it is going to be a huge job for me.

Interviewee: You must try get... I think an App like transcribe things for you.

Interviewer: Is there an app that can transcribe?

Interviewee: Yeah, because I know my friend downloaded one for lectures. And so, when the lecturer speaks it will write everything up for you.

Interviewer: Are you sure?

Interviewee: Yeah, I am sure I can, I will ask my friend then I will email you if I find it. Maybe you can look online.

Interviewer: The other interviews that I did I transcribed already. You are the last person but if I have it, I will be very happy. Just ask her and let me know. It will really take me time in order to transcribe yours [*I am sure*]. You gave me a lot of stuff [*laugh*] yeah. Just ask her and let me know if I can have it.

Interviewee: Ok

Interviewer: Alright. Thank you very much. Thank you for your time.

Interviewee: Yeah, you are welcome. Have a good afternoon.

Interviewer: Alright. Thank you, bye.

Interviewee: bye.