

Découvrir les outils de médiation linguistique dans une perspective socioculturelle :
Le cas des apprenant.e.s ghanéen.ne.s de français langue étrangère

Par

Yvonne Delali Agbo

BA in French, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, 2021

A Project Submitted in Partial Fulfilment
of the Requirements for the Degree of

MASTER OF ART

in the Department of French and Francophone Studies

© Yvonne Delali Agbo, 2024
University of Victoria

All rights reserved. This project may not be reproduced in whole or in part, by
photocopy or other means, without the permission of the author.

Comité de supervision

Découvrir les outils de médiation linguistique dans une perspective socioculturelle :
Le cas des apprenant.e.s ghanéen.ne.s de français langue étrangère

Par

Yvonne Delali Agbo

BA in French, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, 2021

Comité de supervision

Dr. Catherine Caws (Department of French and Francophone Studies)
Superviseure

Dr. Mylène Dorcé (Department of French and Francophone Studies)
Seconde lectrice

Résumé

Ce projet de recherche vise à analyser les outils de médiation utilisés par des apprenant·e·s de Français Langue Étrangère (FLE) issus de programmes d'éducation ghanéens. Ces dernières années, de nombreux chercheur·e·s ghanéen·ne·s ont mené des études sur les difficultés rencontrées par les enseignant.e.s de FLE, l'impact du contexte linguistique multiculturel du Ghana sur l'enseignement et l'apprentissage du français, et l'impact de la technologie sur le français. Cependant, peu d'études ont examiné les outils de médiation linguistique utilisés par les apprenant.e.s dans l'apprentissage du FLE au Ghana. Cette étude, dans le cadre de la théorie socioculturelle et de la théorie de la médiation, vise à mettre en évidence les outils de médiation utilisés par les apprenant.e.s en mettant en évidence leurs parcours d'apprentissage de français et les stratégies qu'ils.elles emploient.

Abstract

The goal of this study is to examine the mediation tools used by learners studying French as a Foreign Language (FLE) in various Ghanaian institutions. In recent years, many Ghanaian researchers have carried out studies on the difficulties encountered by FLE teachers, the impact of Ghana's multicultural linguistic context on the teaching and learning of French, and the impact of technology on French. However, few studies have examined the language mediation tools used by learners in learning FLE in Ghana. This study, within the framework of sociocultural theory and mediation, aims to highlight the mediation tools used by learners by documenting their French learning journey and the strategies they employ.

Table de matières

| | |
|---|-----|
| Comité de supervision | ii |
| Résumé | iii |
| Table de matières | iv |
| Liste des tableaux | v |
| Remerciements | vii |
| 1. Introduction..... | 1 |
| 2. Le contexte et le cadre théorique de l'étude..... | 5 |
| 2.1 Études récentes sur la didactique des langues au Ghana..... | 5 |
| 2.2 Approches théoriques..... | 7 |
| 2.3 Problématique de recherche..... | 12 |
| 2.4 Objectif de l'étude | 13 |
| 3. Méthodologie | 14 |
| 3.1 Justification du choix de la méthode..... | 14 |
| 3.2 Participant·e·s | 14 |
| 3.3 Les instruments de collecte des données | 17 |
| 3.4 Démarches d'analyse..... | 18 |
| 3.5 Données recueillies | 19 |
| 4. Résultats et discussion des données..... | 27 |
| 4.1 Analyse qualitative..... | 27 |
| 4.2 Analyse des stratégies | 32 |
| 4.3 Analyse des profils..... | 34 |
| 4.4 Analyse des parcours..... | 36 |
| 5. Conclusion | 37 |
| Bibliographie..... | 40 |
| Annexe A..... | 45 |
| Annexe B | 47 |
| Annexe C..... | 49 |
| Annexe D..... | 51 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1. Profil des participant·e·s | 16 |
| Tableau 2. Schéma d'analyse..... | 19 |
| Tableau 3. Compétences numériques des participant·e·s | 21 |
| Tableau 4. Données recueillies sur les participant·e·s et leur parcours..... | 24 |
| Tableau 5. Outils de médiation utilisés par les participant·e·s et leur impact | 25 |
| Tableau 6. Outils de médiation linguistique utilisés par les participant.e.s | 28 |
| Tableau 7. Stratégies identifiées par les participant.e.s pour apprendre le français | 33 |

Liste des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1. Carte du Ghana..... | 2 |
| Figure 2. Schéma de médiation de Vygotsky | 10 |
| Figure 3. Motivation des participant·e·s pour étudier le français | 20 |
| Figure 4. Stratégies employées par les participant·e·s pour apprendre le français | 21 |
| Figure 5. Outils de médiation technologique utilisés par les participant·e·s | 22 |
| Figure 6. Temps passé à utiliser les outils de médiation par semaine | 22 |

Remerciements

J'aimerais remercier le Département de français et d'études francophone de UVic de l'aide financière accordée tout au long de mes études. Je tiens à remercier ma directrice de projet, la professeure Catherine Caws : votre patience et vos conseils tout au long de ce processus m'ont appris à me faire confiance et à rêver grand. Merci d'avoir passé d'innombrables heures à veiller à ce que tous les aspects de cette recherche soient parfaitement réalisés. Je tiens également à exprimer ma reconnaissance pour tout le soutien financier que vous m'avez accordé. Je tiens à exprimer ma gratitude à ma deuxième lectrice, la professeure Mylène Dorcé, pour ses révisions minutieuses et le temps qu'elle m'a consacré. J'aimerais profiter de cette occasion pour remercier toute l'équipe du département, qui a fait de mon expérience à l'UVic un moment inoubliable, notamment Madame Geneviève Arsenault.

À maman et papa, merci d'avoir donné tout ce que vous aviez. À mes frères, Selorm et Nana, qui n'hésitent pas à marquer chaque pas avec moi, aussi insignifiant soit-il, merci. À ma mère spirituelle, Dr Jessica Joana Aseda Awo Twum Ampofo, merci pour votre foi inébranlable en moi. Pasteur Benjamin Amoah, merci pour vos encouragements et vos prières lors des réunions de *International Feast*. Au Dr. (Mme) Lebene Adzo Tettey, merci de m'avoir motivée à continuer à étudier le français. Maman Julie et Tante Theo, merci pour vos suivis constants et vos prières. À mes amis David, Aboage, Uju, Aunty Precious, Uche et Jessica Moffatt, merci de m'encourager.

Enfin, je suis très reconnaissante à mes participant·e·s qui ont sacrifié leur temps précieux pour prendre part à cette recherche malgré le décalage horaire. Bien que je ne puisse pas vous identifier pour des raisons de confidentialité, sachez que cette recherche a été rendue possible grâce à vous. Merci et que Dieu vous bénisse.

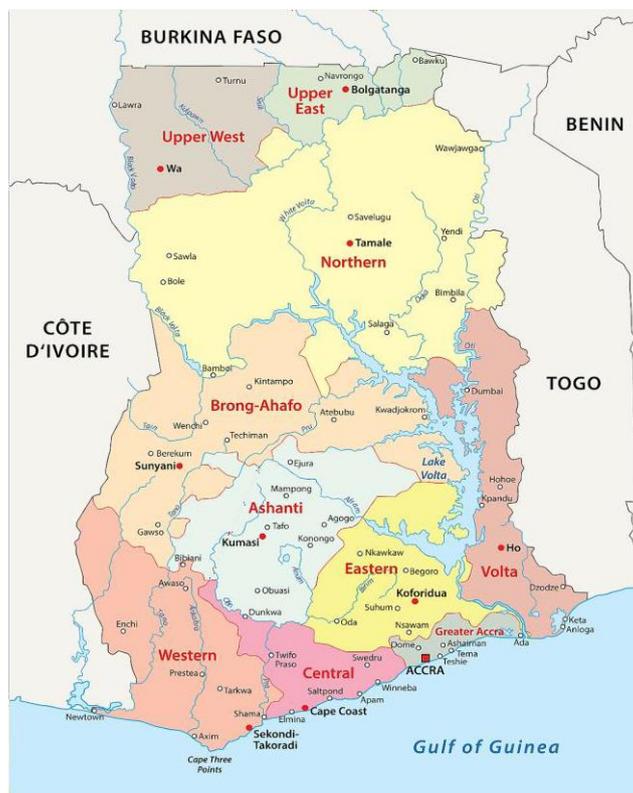
1. Introduction

Ce projet de recherche vise à analyser les outils de médiation utilisés par des apprenant·e·s de Français Langue Étrangère (FLE), issus de programmes d'éducation ghanéens. Je suis particulièrement intéressée par ce sujet car j'ai remarqué que, bien que les personnes étudient le français au Ghana, elles font preuve de compétences orales variables. Ces différences entre apprenant·e·s peuvent être attribuées à de nombreux facteurs, que je vais étudier au cours de ce travail. Par l'entremise de la narration de parcours individuels d'apprentissage du FLE, j'identifierai divers outils et méthodes de médiation que les apprenant·e·s de FLE au Ghana ont utilisés pour améliorer leur compétence en dehors de la salle de classe. Suite à cette analyse, je suggérerai également quelques innovations pédagogiques qui pourraient aider l'enseignement et l'apprentissage du FLE au Ghana.

Le Ghana est un pays anglophone d'Afrique de l'Ouest (voir figure 1). Le Ghana est décrit ici comme étant un pays linguistiquement enclavé, parce que ses trois voisins sont francophones, à savoir le Burkina Faso au nord, le Togo à l'est et la Côte d'Ivoire à l'ouest. Kwaffo (2020) explique qu'en raison de cette position géographique, les Ghanéen.ne.s, en particulier ceux qui vivent dans les villes frontalières et les capitales, ont tendance à avoir des contacts fréquents avec les citoyens des pays francophones voisins, généralement à des fins commerciales, médicales ou éducatives.

Figure 1

Carte du Ghana, extraite de World Atlas, indiquant ses principales villes, régions et pays voisins



Global Vision International (GVI, 2023) indique qu'environ quatre-vingt (80) langues sont parlées au Ghana. Le multilinguisme du Ghana est le résultat d'un passé complexe et d'un riche patrimoine culturel. Les différentes langues sont utilisées pour exprimer l'identité culturelle et sont souvent liées à des groupes ethniques spécifiques. Par exemple, le peuple Akan, qui représente environ la moitié de la population ghanéenne, parle la langue Akan. Bodom et al. (2010) soulignent que l'anglais, bien qu'étranger au Ghana, est l'une des langues les plus importantes du pays ; il est utilisé comme langue officielle depuis que le pays a été colonisé par les Britanniques en 1872, et jouit toujours d'une position écrasante en tant que langue de l'éducation et de la communication de masse, par rapport aux langues ghanéennes locales. D'autres langues sont également parlées dans le pays, à différents niveaux, par des individus et des petites communautés. Il s'agit notamment de l'arabe (enseigné dans les écoles

islamiques qui sont appelées "makaranta," et qui est parlé dans les communautés libanaises), et du français (enseigné comme matière dans les écoles et parlé par des bilingues instruits (Bodomo et al., 2010, p. 362)). En raison de la diversité des langues, la plupart des Ghanéens sont polyglottes.

La section 1 de cette étude a pour but de donner un cadre à la discussion sur les outils de médiation linguistique utilisés par les apprenant·e·s de français langue étrangère (FLE) au Ghana. Tout d'abord, je commence par présenter le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) au Ghana. Je décris la situation multilingue du Ghana, ainsi que sa situation géographique, et la manière dont ces facteurs affectent l'enseignement et l'apprentissage du français. Deuxièmement, je présente le cadre théorique adopté dans ce projet, la théorie socioculturelle et son rôle dans le développement cognitif (Vygotsky, 1978), en plus de la théorie socioculturelle dans l'enseignement des langues secondes (Swain et al., 2015). Ces théories me permettent de souligner l'importance des interactions sociales et de la culture dans l'apprentissage des langues, tout en abordant le concept de médiation d'un point de vue socioculturel.

La partie 2 présente l'étude et le protocole, décrit les participant·e·s, les différentes étapes de la collecte des données et la méthodologie utilisée (Nunan, 1992 ; Gaudet et al., 2018 ; Poisson, 1991). Ce chapitre se termine par les approches analytiques (Gibbs, 2007 ; Creswell, 1998) qui cherchent à définir : (1) les stratégies des apprenant·e·s s employées dans l'apprentissage du FLE dans un pays anglophone, en particulier les outils de médiation qu'ils ont utilisés, (2) les similitudes et les différences dans les contextes linguistiques des apprenant·e·s.

Dans la section 3, je présente les résultats et la discussion des données. La discussion tente de répondre aux questions de recherche

et s'inscrit dans une perspective socioculturelle (Swain et al., 2015). J'explique l'apport de mes résultats en soulignant l'impact des outils de médiation linguistique à travers l'expérience des participant·e·s. En outre, je tente de mettre en évidence certains outils de médiation qui pourraient être adaptés à une utilisation personnelle et en classe.

2. Le contexte et le cadre théorique de l'étude

2.1 Études récentes sur la didactique des langues au Ghana

Les enseignant·e·s sont une ressource éducative essentielle dans chaque pays. Depuis les programmes de la petite enfance, jusqu'aux écoles primaire et secondaire, la présence d'enseignant·e·s qualifié.e.s, motivé.e.s et compétent.e.s est vitale pour l'apprentissage des élèves. Plusieurs études révèlent qu'il existe une pénurie d'enseignant·e·s de français au niveau collégial. Bangnai (2020) précise que seulement 10% des 14 000 écoles de base du pays enseignent le français. Letarte (2022) indique qu'à la suite de ce constat, le gouvernement ghanéen a demandé à l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) de pouvoir bénéficier du projet Mobilité des enseignantes en français, visant à déployer des didacticien·ne·s bénévoles pour améliorer la formation du corps enseignant dans l'ensemble des territoires de la francophonie qui en font la demande.

Aujourd'hui, diverses méthodes ont été expérimentées dans les écoles ghanéennes notamment la méthode directe, la méthode par compétence, ou la méthode communicative. L'évaluation de la qualité de l'enseignement reste cependant en deçà des attentes, ce qui peut suggérer que ces méthodes d'enseignement sont inefficaces (Agbéflé, 2017, p.3). Au Ghana, la plupart des langues (anglais et FLE) sont enseignées selon des modèles pédagogiques directement issus des maisons d'édition occidentales (Agbéflé, p.8). On constate en effet qu'il existe une différence fondamentale entre les situations d'enseignement des pays occidentaux et celles des pays d'Afrique, d'où l'inadéquation de ces méthodes aux besoins de la situation de l'enseignement/apprentissage des langues en Afrique (Poth, 1988). En effet, ces méthodes importées ignorent dans la plupart des cas, les apports possibles des langues déjà parlées par les élèves. De ce fait, l'enseignant de sa propre initiative fait référence « clandestinement » à ces langues nationales pour débloquer une difficulté quelconque pendant son enseignement (Agbéflé, 2017, p.8). Dans cet article il cite un enseignant de FLE qui déclare :

« Malgré tous nos efforts, les enfants pensent toujours d'abord dans leur langue maternelle, Twi, Ewe ou Gan, avant de répondre à nos questions ». Les commentaires de cet enseignant renforcent l'argument sur l'importance du contexte sociolinguistique dans lequel une langue étrangère est enseignée et/ou apprise, car les premières langues de ces apprenant·e·s sont très différentes en termes linguistiques, ce qui pourrait exercer une influence sur la manière dont ils apprennent. En effet, il est courant de constater que les jeunes apprenant·e·s africain·e·s passent toujours par un processus de transfert de leurs connaissances de leur propre langue, car ils ont généralement une connaissance générale d'une langue locale avant d'arriver à l'école (Poth, 1997). Kokroko et Addei (2020) suggèrent que des programmes informatiques pourraient être adoptés par les enseignant·e·s en fonction des besoins et du niveau de connaissance des apprenant·e·s contrairement aux livres, qui sont produits dans un format unique et uniforme, et qui doivent être enseignés sans tenir compte des capacités des étudiant·e·s.

Ces dernières années, de nombreux chercheurs ghanéen·ne·s ont mené des études sur les difficultés rencontrées par les enseignant·e·s de FLE, l'impact du contexte linguistique multiculturel du Ghana sur l'enseignement et l'apprentissage du français, et l'impact de la technologie sur le français (Kokroko et Addei, 2020; Bangnia, 2020). Ces recherches m'ont fourni une base solide pour construire mon étude. Une étude menée par Kwaffo (2020) sur les supports d'enseignement et d'apprentissage du français dans la région centrale du Ghana a révélé que les supports disponibles étaient généralement limités. La taille des classes est trop importante pour tenir compte de la nature communicative de l'enseignement du français, les moyens logistiques tels que les projecteurs, les ordinateurs portables et les haut-parleurs sont absents et, de ce fait, les enseignant·e·s ne sont pas en mesure d'intégrer les technologies multimédias et innovantes dans l'enseignement et l'apprentissage du français. Ces préoccupations vont de la frustration des enseignant·e·s de français, aux défis rencontrés dans

les salles de classe. Entsie (2020) ajoute que l'enseignement et l'apprentissage du français sont également limités en ce qui concerne les infrastructures, le matériel pédagogique et la disponibilité des professeurs de français. Kwaffo (2020) a également révélé dans son étude que les enseignant·e·s incorporent rarement des supports audiovisuels ou d'autres médias lorsqu'ils transmettent leur contenu. Dans la plupart des établissements de formation, des universités et des écoles, même dans les établissements d'enseignement supérieur, on constate un manque de ressources d'enseignement et d'apprentissage de base, y compris des laboratoires de langues bien équipés, des équipements multimédias, des manuels pour encourager et promouvoir l'étude du français. Les laboratoires de langues de l'université de Cape Coast et de l'université du Ghana sont tous deux obsolètes et dysfonctionnels. Le laboratoire audiovisuel du Mount Mary College, qui était l'un des meilleurs laboratoires du Ghana, est aujourd'hui délabré et ne fournit plus de matériel audiovisuel, d'outils de formation ou de cassettes (Bangnia, 2020, p.6). Bien que cela ne soit pas considéré comme essentiel, cela risque d'avoir un effet néfaste sur le désir des gens d'apprendre le français. Ainsi, malgré les bonnes intentions du gouvernement ghanéen en ce qui concerne le développement de la langue française, et l'importance accordée à l'enseignement du français par le Ghana Education Service (GES), très peu de ceux qui ont étudié le français au Ghana sont capables de communiquer efficacement dans cette langue (Appiah Thompson, 2015 ; Asiedu, 2019). Kwaffo (2020) remarque qu'une grande partie de la population ghanéenne, qui parvient à établir un certain niveau de communication, est incapable d'aller au-delà d'une salutation.

2.2 Approches théoriques

2.2.1 La théorie socioculturelle

La théorie socioculturelle (TSC) explique l'apprentissage et le développement des apprenant·e·s et permet de mieux comprendre l'influence des adultes, des pairs et de l'environnement sur leur processus d'apprentissage. Anning et al. (2008) ajoutent que les

apprenant·e·s participent activement au processus d'apprentissage, et que leurs compétences sont influencées par la culture de l'environnement dans lequel ils évoluent.

La TSC a été développée et systématisée pour la première fois par Vygotsky (1896-1934) et ses collaborateurs en Russie dans les années 1920 et 1930. Depuis, des chercheur·e·s dans les domaines de la psychologie, de l'éducation et de l'acquisition des langues l'ont adoptée et adaptée. Ce travail sera basé sur la TSC, notamment le développement cognitif de Vygotsky (1978). Concernant l'acquisition des langues, la TSC cherche à comprendre non seulement le contexte de l'apprentissage, mais aussi le processus dans le temps, plutôt que de se concentrer sur un seul moment (Swain et al., 2015). Selon le principe fondamental du cadre théorique de Vygotsky, l'interaction sociale joue un rôle fondamental dans le développement de la cognition. De plus, Swain et al. (2015) expliquent :

La théorie socioculturelle offre une approche globale pour comprendre l'enseignement et l'apprentissage des langues. En outre, elle encourage la recherche, l'observation, l'enregistrement et l'écoute de la plus grande partie possible de l'histoire lorsque l'on tente de comprendre des phénomènes tels que l'apprentissage et l'enseignement des langues [Ma traduction]¹ (p. xii).

La théorie socioculturelle de Vygotsky met en évidence trois composantes principales. Il s'agit de la culture, de la langue et de l'interaction sociale. La culture englobe les attitudes, les coutumes, les valeurs et les modèles de comportement qui régissent un groupe social. La

¹ Version originale: SCT glasses are designed for breadth and depth. These lenses encourage as much of the story as possible to be sought, observed, recorded and listened to when trying to understand phenomena like language learning and teaching (Swain et al., 2015, . xii).

culture influence les idées, les compétences à acquérir, la manière d'acquérir une information, le moment où une personne est autorisée à participer à une activité. Les attitudes et les comportements acceptables sont communiqués par l'utilisation du langage. La langue, quant à elle, est décrite comme le principal moyen par lequel nous communiquons et interagissons dans notre vie sociale (Kramsch, 1998).

La langue est essentielle dans la culture car elle permet les interactions sociales et fournit un outil cognitif pour la pensée. La langue, en tant qu'outil sémiotique, régule nos activités. En tant qu'outil cognitif, elle régule aussi notre propre comportement et celui des autres (Swain, 2000). Sans la langue, il est plus difficile d'établir des relations sociales et réfléchir. Les locuteurs s'identifient à travers leur utilisation de la langue ; ils considèrent la langue comme un symbole de leur identité sociale. Lantolf et Thorne (2006) affirment que les principes de la théorie socioculturelle peuvent également être utilisés pour expliquer l'acquisition d'une seconde langue. La TSC est une théorie psycholinguistique qui met fortement l'accent sur le rôle que joue la communication dans le développement et le fonctionnement de l'esprit. Par conséquent, lorsque les étudiant·e·s apprennent une langue, les mots ne servent pas seulement à isoler des objets et des actions spécifiques, ils servent également à remodeler leur perception intellectuelle et culturelle. En d'autres termes, la théorie socioculturelle affirme que sans interaction sociale avec d'autres pairs mieux informés, le développement cognitif est limité.

Comme ce travail est basé sur la narration d'apprenant·e·s, les fondements de la TSC me permettront d'apprécier et de mieux comprendre leurs histoires. Vygotsky affirme que l'apprentissage est un processus social plutôt qu'individuel. Le développement culturel des enfants se produit deux fois : d'abord au niveau social, puis au niveau individuel ; d'abord entre les personnes (interpsychologique), puis à l'intérieur d'elles (intrapsychologique) (Vygotsky, 1978, p.57). Cela signifie que le développement et la capacité d'apprentissage d'un

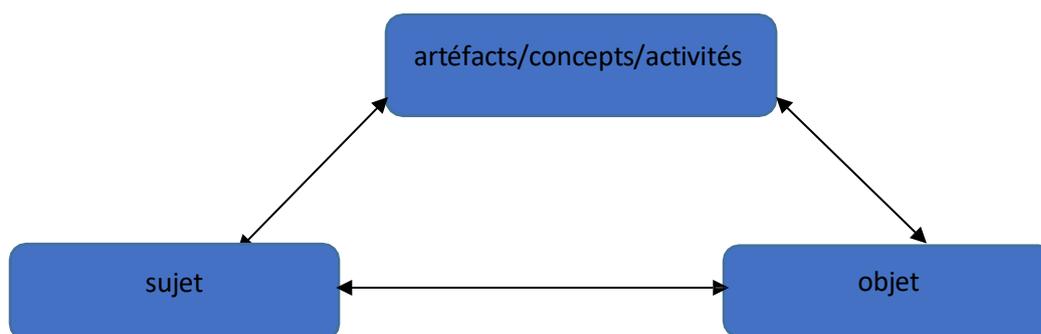
sujet peuvent être guidés et médiatisés par ses interactions sociales. Ces interactions sociales comprennent les personnes, les livres ou les vidéos.

2.2.2 La médiation

Dans le contexte de l'apprentissage des langues, on compte plusieurs formes d'interaction : interaction entre une personne et d'autres personnes, ou interaction entre une personne et des objets comme les instruments utilisés pour l'enseignement et/ou l'apprentissage. Les interactions avec ces objets influencent notre apprentissage d'une manière ou d'une autre. On appelle ces interactions la médiation.

Figure 2

Schéma de médiation de Vygotsky, extrait et adapté de Lantolf et Thorne (2006, p. 62)



Le sujet (l'apprenant·e), les artefacts (les outils de médiation) et l'objet (le but à atteindre en utilisant les outils de médiation) sont les trois parties interconnectées du triangle de médiation de Vygotsky. L'apprenant·e participe activement au processus d'apprentissage. Ses connaissances antérieures et ses expériences de vie ont un impact significatif sur la manière dont il ou elle interprète et apprend. C'est grâce aux interactions sociales avec les enseignant·e·s, les pairs et les membres de la famille que les personnes acquièrent de nouvelles connaissances et capacités dans l'environnement social. Les outils de médiation comprennent notamment les technologies d'information et de communication, la littérature, ou les

programmes télévisés. Il s'agit donc d'instruments qui aident les apprenant·e·s à assimiler et à transformer leurs connaissances.

Le triangle de médiation de Vygotsky illustre l'interaction entre l'individu, l'environnement social et les outils culturels dans le développement cognitif. Il met l'accent sur le rôle de l'interaction sociale et des ressources externes dans la médiation de l'apprentissage et souligne l'importance de prendre en compte le contexte social et culturel dans les contextes éducatifs.

Dans la théorie socioculturelle, tous les objets (matériels et symboliques) fabriqués par l'être humain constituent des artefacts. Les tables, les vêtements, les livres, les nombres, les langues, les concepts et les systèmes de croyance en sont des exemples. Mais tous les artefacts ne sont pas des moyens de médiation, c'est-à-dire qu'ils n'agissent pas, en vertu de leur existence, comme des façonneurs de notre interaction avec le monde (ma traduction, Swain et al., 2015, p.2)².

Un artefact ne devient un outil de médiation que s'il influence un individu. Par exemple, un livre de contes en français ne peut pas être considéré comme un outil de médiation en soi, car il peut avoir plusieurs fonctions. Il peut être utilisé comme simple livre à consulter ou comme livre pour découvrir et apprendre de nouveaux mots de vocabulaire. Dans ce dernier cas, son usage pour le développement lexical peut être considéré comme une forme de médiation car il a permis à une personne d'acquérir du vocabulaire. Il est également essentiel de garder à l'esprit que la médiation nécessite à la fois une participation psychologique et des outils matériels (Lantolf et Poehner, 2008).

² Version originale : In SCT, all human-made objects (material and symbolic) are artifacts. Examples include tables, clothes, books, numbers, languages, concepts and belief systems. But not all artifacts are mediating means; that is, they do not by virtue of their existence act as shapers of our interaction with the world (Swain et al., 2015, p.2).

Kozulin (2003) ajoute que la théorie de Vygotsky stipule que le développement des processus cognitifs supérieurs d'un enfant dépend de la présence d'agents médiateurs dans son interaction avec l'environnement. Dans sa théorie de la médiation, Vygotsky distingue deux formes de médiation : la médiation explicite et la médiation implicite. Contrairement à la médiation explicite, qui implique des actions clairement définies et introduites délibérément et ouvertement au cours d'une activité par l'individu ou par une autre partie, la médiation implicite est décrite par l'auteur comme un processus plutôt transparent qui n'est généralement pas inséré artificiellement ou intentionnellement dans une action en cours (Wertsch, 2017). Les recettes et les schémas sont des exemples de médiation explicite, tandis que les chansons et les émissions de télévision sont des exemples de médiation implicite.

2.3 Problématique de recherche

Malgré le manque d'aisance et de confiance de la plupart des apprenant·e·s de français au Ghana, en particulier des étudiant·e·s de français langue étrangère, on constate cependant que de plus en plus de Ghanéens souhaitent poursuivre leur étude de français au point d'être admis dans des programmes de master au sein d'universités à l'étranger, y compris au Canada. De ce fait, ces étudiant·e·s côtoient des personnes qui ont étudié le français depuis le primaire, parfois dans des programmes tels que les programmes d'immersion qui mettent beaucoup l'accent sur les compétences communicatives. Si les personnes utilisent régulièrement des outils de médiation linguistique pour apprendre une langue, on peut émettre l'hypothèse qu'elles deviendront compétentes dans cette langue. Pour tenter de vérifier cette hypothèse, j'ai décidé d'examiner les facteurs externes et les outils de médiation qui ont pu aider ces personnes à développer leurs compétences linguistiques pour pouvoir s'intégrer dans des programmes d'études supérieures en français. À partir de mon hypothèse de recherche, je poserai les questions suivantes :

1. Comment ces apprenant·e·s ont-ils adapté leurs études du français pour être admis à un programme de maîtrise en Amérique du Nord ?
 - a. Qu'ont-ils fait en dehors du système éducatif pour améliorer leurs performances ?
 - b. À quels outils de médiation ont-ils eu recours pour compenser les lacunes du système éducatif ghanéen, en matière d'enseignement du français ?
2. Quelles sont les similitudes et les différences dans leur parcours linguistique individuel?

2.4 Objectif de l'étude

L'objectif de cette étude est d'établir des corrélations entre les antécédents linguistiques individuels et les méthodes de médiation utilisées par les apprenant·e·s de français langue étrangère qui ont poursuivi l'étude du français au cours de leurs études post-secondaires. Je comparerai les stratégies individuelles employées par ces apprenant·e·s pour enrichir leur étude du français. Je chercherai également à rendre compte des différents défis rencontrés par ces personnes tout au long de leur parcours. Enfin, je proposerai des recommandations qui pourraient aider les futurs apprenant·e·s de FLE au Ghana à améliorer leurs compétences.

La partie suivante traite de la méthodologie. Je présenterai le type de recherche à mener, les participant·e·s sélectionné·e·s pour cette étude ainsi que le processus de collecte des données.

3. Méthodologie

Cette section est consacrée à la présentation du corpus qui a servi de source aux données à analyser, ainsi qu'à la description des participant·e·s, du protocole méthodologique utilisé dans la recherche.

3.1 Justification du choix de la méthode

Ce projet repose sur une méthode de recherche qualitative. Dans la recherche qualitative, on cherche à comprendre les acteurs dans une situation. Parmi les méthodes de recherche qualitative, on peut citer la méthode expérimentale, l'ethnographie, l'étude de cas, l'observation et la recherche en classe, les méthodes introspectives et les techniques d'élicitation (Nunan, 1992). La méthode d'élicitation comprend les questionnaires et les entretiens, qui sont les principales méthodes de collecte de données dans cette étude. En outre, la recherche qualitative permet de saisir plus facilement l'historicité et la complexité du contexte social ainsi que son caractère subjectif (Gaudet et al., 2018, p. 8). Évidemment, quand on étudie un groupe d'étudiant·e·s et leur expérience avec les outils de médiation, l'objet de l'étude est à cent lieues de cette définition. Pourquoi alors employer le mot ethnographie? Simplement parce que ce terme s'applique aujourd'hui, par extension, à ce procédé de recherche qui concourt à brosser un portrait du « mode de vie » d'un groupe de personnes en particulier (Wolcott, 1988, comme cité dans Poisson, 1991). Il convient également de mentionner que mon travail peut être considéré comme une étude de cas, car il s'agit d'une enquête portant sur un phénomène contemporain dans son contexte réel (Yin, 1984, cité dans Nunan, 1992). En outre, les études de cas se concentrent sur un petit nombre de personnes.

3.2 Participant·e·s

Les cinq (5) participant·e·s à cette étude sont des diplômés de l'université Kwame Nkrumah des sciences et technologies de Kumasi, au Ghana, où ils ont obtenu une licence en

français. Après avoir obtenu leur diplôme, les participant·e·s ont été admis à un programme d'études supérieures au Canada ou aux États-Unis d'Amérique. Toutes et tous les participant·e·s résident actuellement au Canada ou aux États-Unis et ont âgés de 23 à 42 ans. Tous les étudiant·e·s ont les mêmes antécédents et les mêmes objectifs en matière d'éducation. Ils viennent du Ghana, où le français n'est pas une langue officielle, mais c'est une langue que de nombreux jeunes veulent apprendre pour des raisons professionnelles et économiques (Bodomo et al., 2010). Dans le cadre de l'étude, toutes les personnes ont signé un formulaire de consentement m'autorisant à analyser leur participation aux questionnaires et aux entretiens. Initialement, le critère de sélection des participants était d'être un·e étudiant·e ghanéen·ne dans un programme de maîtrise en français en Amérique du Nord, car j'avais initialement prévu de contacter des étudiant·e·s ghanéen·ne·s au Canada. De manière inattendue, les participant·e·s qui avaient au préalable consenti à prendre part à l'étude ont dû se retirer avant le début de l'étude en raison du décalage horaire et des contraintes de temps. J'ai donc dû ajuster les critères de sélection pour accueillir de nouveaux participants qui sont également des étudiant·e·s ghanéen·ne·s inscrit·e·s dans un programme de maîtrise en français aux États-Unis. Poisson (1991) souligne que la décision de modifier le processus de recherche initial ne doit pas être considérée comme un échec, un caprice ou une indulgence de la part du chercheur. « C'est plutôt la méthodologie qui encourage le chercheur à se laisser guider par la situation telle qu'elle est vécue par les sujets lorsqu'il mène son enquête » (Poisson, 1991, p. 18). J'ai également pu procéder à cet ajustement parce que la recherche qualitative permet une certaine flexibilité. Toutes/tous les participant·e·s restent anonymes grâce à des pseudonymes.

3.2.1 Recrutement des participant·e·s

Les participant·e·s sont des condisciples de la même université au Ghana. Le département des sciences du langage et de la communication de l'université et de la technologie Kwame Nkrumah, au Ghana, publie une liste d'ancien·ne·s étudiant·e·s qui résident dans le même

pays/région. Il est important de noter que je n'ai aucune relation avec eux/elles, si ce n'est que je suis au courant de leur situation actuelle, car mon ancien département tient une liste d'ancien.ne.s étudiant.e.s. Ces participant.e.s ont été contactés par un courriel de recrutement contenant un résumé de mon étude, de la collecte de données à laquelle ils/elles allaient participer ainsi que le seul risque, qui est la perte de temps impliquée. Ce mode de recrutement avait été approuvé par le bureau de la recherche de l'Université de Victoria (voir certificat en annexe D).

3.2.2 Profil des participant·e·s

Tableau 1

Profil des participant·e·s à partir du pré-questionnaire #1-5 (voir l'Annexe A)

| Pseudonymes | Âge | Lieu de naissance | Écoles fréquentées (du secondaire à ce jour) | Nombre de langue(s) parlée(s) |
|-----------------|-----|-------------------|---|-------------------------------|
| Ariel (P1) | 26 | Kumasi | Toase SHS KNUST Florida State University | Sept |
| Emmanuella (P2) | 26 | Accra | Saint Roses SHS KNUST University of Manitoba | Trois |
| Tim (P3) | 42 | Kumasi | T.I Ahmadiyya SHS Mount Mary College of Education KNUST University of Victoria | Cinq |
| Sherry (P4) | 24 | Kumasi | Kumasi Anglican SHS KNUST University of Arizona, Tuscon | Quatre |
| June (P5) | 23 | Accra | Aburi Girls' SHS Université Bordeaux Montaigne KNUST University of Manitoba | Quatre |

Le tableau ci-dessus montre que tou.te.s les participant.e.s sont plurilingues. Il convient de mentionner que le nombre maximal de langues parlées par un participant.e est sept (7), tandis que le nombre minimal est trois (3).

3.3 Les instruments de collecte des données

Bien que cette étude suive une méthode de recherche qualitative, quelques données quantitatives ont été recueillies à l'aide du pré-questionnaire qui visait à réunir des données sur les profils des participant.e.s. Le pré-questionnaire a été préparé et distribué à l'aide de l'application *Survey Monkey* disponible auprès de l'Université de Victoria. Une fois les pré-questionnaires soumis, des données qualitatives ont été collectées par le biais d'entretiens semi-structurés et d'un post-questionnaire. Les entretiens ont été menés à l'aide de l'application zoom contrôlée par l'Université de Victoria. Bien que les participant.e.s étaient invités à utiliser leur caméra afin de rendre l'entretien plus naturel, seul l'enregistrement audio a été utilisé pour les transcriptions ultérieures. Tous les entretiens ont été réalisés au *Tek Booth* de la bibliothèque McPherson de l'Université de Victoria pour nous assurer de fournir un environnement neutre. Creswell (1998) recommande de commencer par un codage ligne par ligne. Il s'agit de relire les transcriptions et d'attribuer un nom ou un code à chaque ligne de texte donc j'ai utilisé la transcription de P1³ pour déterminer tous les éléments (tels que les stratégies et les outils de médiation) qui me permettent de répondre à mes questions de recherche. Au préalable, j'ai écouté chaque entretien et j'ai utilisé le programme *Otter AI* pour réaliser la première transcription. Par la suite, j'ai effectué une deuxième transcription afin de garantir une exactitude et un nettoyage de la transcription. Après m'être assurée que tout était exact, j'ai commencé à surligner les informations pertinentes liées à mon sujet de recherche. J'ai effectué

³ Participant 1

une analyse de suivi quelques jours plus tard pour être sûre que la première analyse était exacte. Il est important de noter que chaque transcription a fait l'objet d'une double analyse. De la même manière, Downs (2010) considère que la décision de réaliser sa propre transcription est uniquement bénéfique :

De cette manière, j'ai l'impression de m'attacher davantage aux mots prononcés et écrits, ce qui entraîne un sens accru du devoir dans la manière dont ils sont analysés. D'un point de vue plus pratique, effectuer ma propre transcription rend l'analyse moins délicate et moins longue, car je "connais" mieux la transcription. [Ma traduction] (p.110)⁴

3.4 Démarches d'analyse

La première question de recherche sert à acquérir un aperçu de la manière dont ces apprenant·e·s ont adapté leurs études du français pour être admis à un programme de master en Amérique du Nord c'est-à-dire, ce qu'ils ont fait en dehors du système éducatif et à quels outils de médiation elles ou ils ont eu recours pour compenser les lacunes du système éducatif en matière d'enseignement et l'apprentissage du français. Chaudron (2003) explique que de nombreux chercheurs utilisent des entretiens semi-directifs, afin d'obtenir une conversation libre après des séquences de questions posées par le chercheur ou un autre intervieweur. Par conséquent, j'ai mené des entretiens semi-directifs ce qui a permis de bien comprendre leurs parcours linguistiques individuels de l'école primaire à ce jour.

⁴ Version originale: In doing so, I feel I form a greater attachment to the words spoken and written, which in turn leads to a heightened sense of duty in how they are analyzed. In a more practical sense, doing my own transcription makes analysis a less fraught and time-consuming undertaking because I "know" the transcript better (Downs, 2010, p.110)

La deuxième question de recherche visait à identifier les similitudes et les différences dans leurs parcours linguistiques individuels. Les pré-questionnaires et post-questionnaires ont révélé le profil de chaque participant·e·s : écoles fréquentées, nombre de langues parlées, expériences francophones, les différents outils de médiation linguistique utilisés, la fréquence d'utilisation des outils de médiation technologique et leur motivation à étudier le français.

La démarche d'analyse a suivi le processus suivant :

Tableau 2

Le schéma d'analyse

| QR | Analyse | Instruments de collecte | Technique |
|-----|--|---------------------------|---|
| #1 | Qualitative (identification des outils de médiation) | Entretiens semi-directifs | Analyse du discours pour identifier les outils de médiation utilisés par des apprenant·e·s |
| | | Post-questionnaire | Données quantitatives sur les impacts des outils de médiation |
| #1a | Analyse de stratégies | Pré-questionnaire | Données quantitatives sur l'utilisation des outils de médiation technologique |
| | | Entretiens semi-directifs | Codage des entretiens pour noter les autres stratégies pour apprendre le français (par exemple, lire des livres en français, suivre des cours à l'Alliance française) |
| #1b | Analyse des profils des participant·e·s | Pré-questionnaire | Identification des profils des participant·e·s (âge, écoles fréquentées, expérience francophone) |
| | | Entretiens semi-directifs | Validation des informations sur le profil, fournies dans le pré-questionnaire |
| #2 | Analyse des parcours | Entretiens semi-directifs | Codage des parties des entretiens qui discutent de l'expérience linguistique par l'apprenant·e |

3.5 Données recueillies

Tel qu'expliqué plus haut, mon étude repose sur les instruments de collecte de données suivantes : deux questionnaires et un entretien semi-structuré sur les outils de médiation linguistique utilisés par les apprenant·e·s de français langue étrangère. J'ai mené l'ensemble du

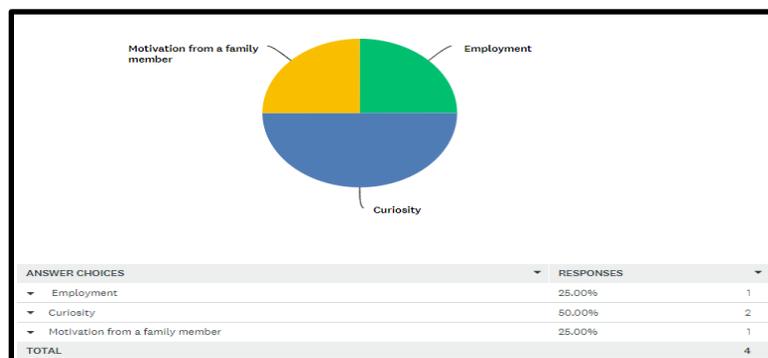
processus de collecte des données en anglais. J'ai pris cette décision parce que je sais par expérience que la plupart des Ghanéens qui apprennent le français comme langue étrangère sont beaucoup plus à l'aise pour parler en anglais qu'en français (Halai, 2015). Cependant, des traces de français et quelques dialectes locaux ont été parlés au cours de l'entretien. Ce processus de collecte de données avait été autorisé par le Comité d'éthique de la recherche humaine de l'Université de Victoria (voir annexe D, pour le certificat d'autorisation).

3.5.1 Pré-questionnaire

Le pré-questionnaire (voir annexe A) était composé de questions sur le profil des apprenant·e·s (leur âge, leur lieu de naissance, les écoles qu'ils/elles ont fréquentées jusqu'à présent, leur compétence avec les outils technologiques). Les questions étaient à choix multiples et sur une échelle de Likert allant de 1 à 6. La plupart des apprenant·e·s de français adoptent différentes stratégies pour apprendre le français (Anning et al., 2004). Par conséquent, j'ai demandé aux participant·e·s comment elles ou ils se plongeaient dans l'apprentissage du français. Les résultats du pré-questionnaire (voir Tableau 1 ci-haut) m'ont servi à décrire le profil des participants (voir 3.2.2) sont présentés ci-dessous sous forme de diagrammes et de tableaux.

Figure 3

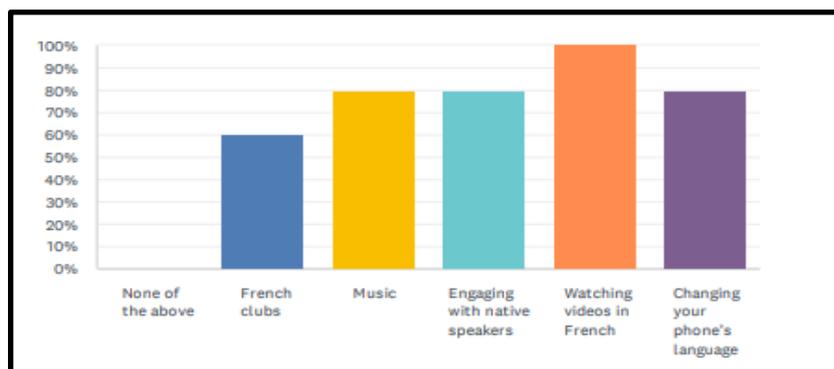
Motivation des apprenant·e·s pour étudier le français



D'après la Figure 3 ci-dessus, nous remarquons que deux (2) participant·e·s étudient le français par curiosité, un (1) pour l'emploi, et un (1) à cause de la motivation d'un membre de la famille. Le dernier a choisi de répondre à cette question lors de l'entretien.

Figure 4

Stratégies employées par les participant·e·s pour apprendre le français



Dans la Figure 4, nous constatons que les cinq (5) participant·e·s ont regardé des vidéos en français, quatre (4) ont écouté de la musique en français, se sont engagée.s avec des locuteurs natifs et ont changé la langue de leur téléphone, tandis que trois (3) se sont inscrit.e.s dans des clubs français.

Tableau 3

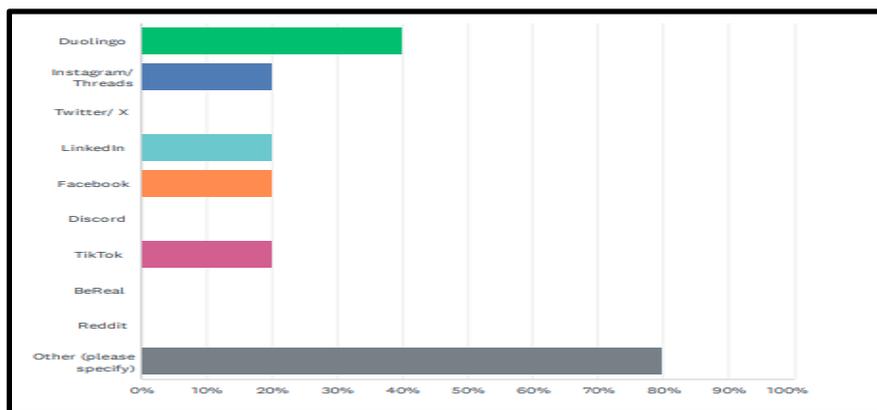
Compétences numériques des participant·e·s

| Participant.e.s | Compétence numérique (échelle Likert 1-6) |
|-----------------|---|
| P1 | 5 |
| P2 | 2 |
| P3 | 5 |
| P4 | 6 |
| P5 | 5 |

Les niveaux de compétence sont sur une échelle allant de un (1) à six (6), où six (6) est le niveau le plus élevé. Le tableau ci-dessus montre qu'un participant a évalué sa compétence numérique à 6, trois à 5 et le dernier à 2.

Figure 5

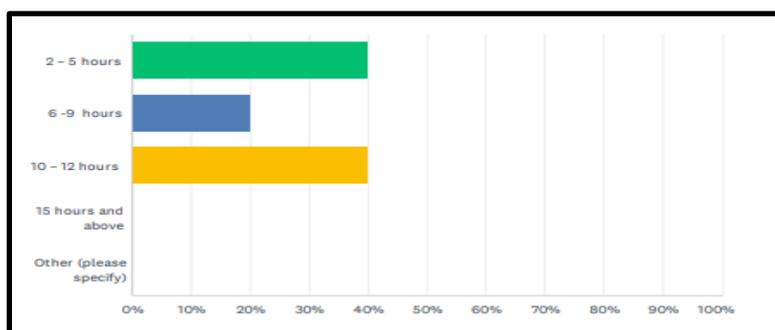
Outils de médiation technologique utilisés par les participant·e·s



La Figure 5 montre les outils technologiques utilisés par chaque participant·e·s pour apprendre le français. Parmi tous ces outils, deux (2) participant·e·s ont indiqué utiliser *Duolingo* tandis que les autres ont précisé utiliser *Français avec Pierre*, *Français facile*, *Linguee* et *Youtube*.

Figure 6

Temps passé à utiliser les outils de médiation par semaine



La Figure 6 indique le nombre d'heures durant lesquelles les apprenant·e·s utilisent les outils de médiation au cours d'une semaine. On note que deux participant·e·s indiquent passer plus de 10 heures par semaine à utiliser ces outils, alors que deux autres les utilisent peu. Cette différence est notable.

3.5.2 Entretien semi-directif

Après le pré-questionnaire, les participant·e·s ont été invité·e·s à prendre part à un entretien semi-structuré (voir annexe B). L'entretien a pris la forme d'un rappel des faits ou d'un récit. Les personnes ont été guidées par une série de questions pour décrire leur parcours d'apprentissage du français en mettant en évidence les outils de médiation utilisés dans le passé sans aucun temps de préparation. Comme pour le pré-questionnaire, les questions portaient sur l'expérience de l'apprenant·e·s en matière d'apprentissage du français (quand elle ou il a commencé à apprendre le français, sa motivation pour apprendre le français, sa routine d'apprentissage du français, ses expériences dans les pays francophones et en particulier les outils de médiation linguistique qu'il a utilisés). Chaque entretien a duré environ une heure.

Le Tableau 4 indique la classe dans laquelle les participant·e·s ont commencé à apprendre le français, la raison pour laquelle ils ont commencé à apprendre le français et les pays francophones qu'ils ont visités.

Tableau 4*Données recueillies sur les parcours d'apprentissage du français lors des entretiens*

| Participant.e.s | Commencer le français | Raison d'apprendre le français | Outils de médiation | Expérience francophone |
|-----------------|----------------------------------|--------------------------------|---|------------------------|
| P1 | 4 ^e année, primaire | obligation scolaire | Émissions de radio YouTube Duolingo La bible | Bénin |
| P2 | 1 ^{ère} année, primaire | obligation scolaire | Clubs de français Musique YouTube Films | Bénin |
| P3 | Collège | obligation scolaire | Émissions télévisées Livres Youtube | Togo, Benin |
| P4 | 1 ^{ère} année, primaire | obligation scolaire | Livres Musique Films Exercices en ligne | France |
| P5 | Collège | obligation scolaire | Chansons Dictionnaire en ligne Vidéos | Bénin France |

3.5.3 Post-questionnaire

Le post questionnaire (voir annexe C) a été administré après l'entretien semi-directif. Il visait à déterminer les impacts spécifiques des outils de médiation linguistique utilisés au cours de l'apprentissage du français ; il a donc pris la forme d'un tableau pour faciliter la réponse et la compréhension. Il comprenait également des questions sur les outils de médiation qu'ils recommandent pour une utilisation personnelle ou en classe. L'entretien qui a précédé étant une méthode orale de collecte d'informations (Ketele et al., 1994), il est important d'éliminer toute forme d'ambiguïté pour garantir la fiabilité des informations recueillies, d'où la nécessité d'un post questionnaire pour permettre aux apprenant·e·s d'ajouter toute information qu'ils auraient oubliée d'inclure au cours de l'entretien.

Tableau 5

Exemples d'outils de médiation utilisés par les participant·e·s et leur impact

| P | O.D. M | T.S | IS |
|----|-------------------|----------------------------|--|
| P1 | TV5 Monde Afrique | Les Immigrés | <i>Vocab acquisition, improvement in listening and speaking competencies</i> |
| P2 | Youtube | Français avec Pierre | <i>My French and oral skills improved. I learnt how to pronounce words in french accents</i> |
| P3 | Livres | Bescherelle | <i>To help with conjugation of verbs</i> |
| P4 | Balado | Little Talk in Slow French | <i>Improved my listening skill</i> |
| P5 | Application | Français facile | <i>Improvement in writing</i> |

Remarque.

P = Participant·e·s, O.D.M = Outil de médiation, T.S = Titre spécifique et I.S= Impact spécifique.

L'impact spécifique des outils de médiation est indiqué en anglais car il s'agit des propres mots des individus.

Le Tableau 5 ci-haut montre que les individus utilisent une variété d'outils de médiation, y compris des balados, des applications, des livres et des transmissions télévisées.

Dans cette partie, j'ai présenté la méthodologie de l'étude, y compris le profil des apprenant·e·s, les méthodes et instruments de collecte des données, puis j'ai résumé la manière dont les données seront classées, codées et analysées. La section suivante présente les résultats et la discussion des données, en les mettant en corrélation avec les questions de recherche.

4. Résultats et discussion des données

Dans cette partie, je présente les résultats, et la discussion des données.

4.1 Analyse qualitative

Pour répondre à ma première question de recherche qui cherchait à analyser comment ces apprenant.e.s ont adapté leur étude du français pour être admis à un programme de maîtrise en Amérique du Nord, j'ai eu recours à une analyse qualitative des entretiens semi-structurés et du post-questionnaire. L'analyse des entretiens semi-structurés par le biais de la transcription a mis en évidence un certain nombre d'outils de médiation linguistique qui pourraient être utiles à l'enseignement et à l'apprentissage du français. Les cinq (5) participant.e.s ont indiqué qu'ils utilisaient divers outils de médiation linguistique (voir Tableau 6 ci-dessous). Les exemples d'outils de médiation linguistique mentionnés sont notamment les professeurs de français, les applications numériques pour l'apprentissage du français (par exemple *Duolingo*), l'expérience francophone et les livres. Le post-questionnaire, quant à lui, visait à identifier les impacts spécifiques de ces outils de médiation, comme le montre le Tableau 5 (page 25). Chacun des cinq (5) participant.e.s a constaté une amélioration après avoir utilisé ces outils de médiation. Parmi ces effets, citons l'acquisition de vocabulaire, une meilleure expression orale, une adaptation de la conjugaison des verbes, une plus grande capacité d'écoute et une amélioration de l'expression écrite. Le Tableau 6 (ci-dessous) résume les outils de médiation utilisés par les participant.e.s.

Tableau 6*Outils de médiation linguistique utilisé par les participant.e.s*

| Outils de médiation | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
|---|----|----|----|----|----|
| Application : (ex : Duolingo, Linguee, Tell me more, La Conjugaison) | X | X | X | X | X |
| Enseignant.e.s. | X | X | X | X | X |
| Vidéos : (ex : Youtube, films en français, programmes télévisés, dessins animés) | X | X | X | X | X |
| Audio : (ex : la radio, balado, Youtube music, enregistrement audio) | X | X | X | X | X |
| Livres: (ex : <i>French for Literacy</i> , les romans, journaux, dictionnaire) | X | X | X | X | X |
| Sites web : (ex : Français avec Pierre, Français facile) | X | | | | X |
| Ateliers : (ex : club de français, Alliance française, études de groupe) | X | | X | | X |
| Expérience/ relations francophones : (ex : habiter dans un pays francophone/ avoir des ami.e.s francophones) | X | X | X | X | X |
| Extraits mémorisés : (ex : poèmes, chansons, des dialogues) | X | X | X | | |

Le tableau ci-dessus montre la variété des outils de médiation utilisés par les participant.e.s tout au long de leur étude du français. La lettre X indique qu'un outil de médiation particulier a été utilisé.

P = Participant.e

4.1.1 Les applications numériques

Kwaffo (2020) estime que les applications linguistiques améliorent la compétence et l'expérience des individus dans l'apprentissage du français. Des applications telles que *Duolingo*, *Linguee* et *Tell me more* sont des exemples d'applications utilisées par les participant.e.s dans cette étude. Ainsi, l'étude menée a révélé que les cinq (5) participant.e.s ont admis avoir utilisé une forme d'application pour améliorer leur apprentissage du français (voir Figure 5, page 22). Ceci est en accord avec une étude de Kokroko et Addei (2020) qui affirment que l'introduction de programmes informatiques pourrait améliorer l'enseignement du français et donc que les applications d'apprentissage du français pourraient améliorer l'expérience d'apprentissage du français.

4.1.2 Les enseignant.e.s.

Lantolf et Thorne (2006) expliquent que les formes les plus importantes de l'activité cognitive humaine se développent à travers l'interaction au sein d'environnements sociaux et matériels. Dans ce contexte, les enseignant.e.s ont joué le rôle d'outils de médiation guidant les apprenant.e.s vers leur objectif d'améliorer leurs compétences en français. Grâce aux diverses méthodes qu'ils/elles conçoivent et aux programmes qu'ils/elles utilisent, les enseignant.e.s peuvent aider quelqu'un à apprendre une langue, ou à s'y intéresser facilement. Ainsi, les données recueillies et analysées ont permis de déduire que les cinq (5) participant.e.s soulignent que leurs enseignant.e.s avaient agi comme un outil de médiation. Utilisant diverses méthodes, les enseignant.e.s, en tant que médiateurs, ont été une source d'encouragement et ont amélioré le processus d'apprentissage en impliquant les participant.e.s dans des jeux de rôle, des chansons et ou des récitals de poésie qui, à long terme, leur ont permis d'assimiler le vocabulaire qu'ils ne connaissaient pas. Voici quelques-uns des commentaires des participant.e.s

sur leurs enseignant.e.s : « *our French teacher too was very good and I had a very good experience* » (Tim), « *the teaching method she was using was really helpful* » (Ariel), « *with the guidance of the classes teacher, I started loving French and then I decided to do it* » (Emmanuella), « *my teachers used to encourage me* » (June), « *all these motivation by my French teachers is what keeps me going* » (Sherry). De même, Guilloteaux et Dörnyei (2008) ont observé que la motivation donne confiance aux étudiant.e.s et que les objectifs d'apprentissage peuvent être atteints en temps voulu, si cette motivation est maintenue.

4.1.3 Les vidéos et audios

Les cinq (5) participant.e.s ont tous et toutes souligné que les médias tels que les vidéos sur Youtube, ou les programmes télévisés, peuvent être très utiles pour apprendre le français. Au cours de l'entretien, un.e participant.e. a déclaré : « *I was even watching the French versions of Frozen* » (Ariel). Les cinq (5) participant.e.s ont également indiqué que l'audio sous forme de musique française ou de balados avait joué un rôle majeur dans leur parcours d'apprentissage du français. L'une des observations les plus intéressantes que j'ai faites au cours de l'entretien est l'intentionnalité que les participant.e.s attachent à l'utilisation des outils de médiation audio et vidéo. Cakir (2006) souligne que les supports audiovisuels sont très utiles pour stimuler et faciliter l'apprentissage des langues étrangères. En décrivant sa routine avec le balado, une participante a déclaré : « *I listen to it on my way, like when I used to like drive to work. When I'm free at work I used to do those listening exercises. It is very important* » (June).

4.1.4 Les livres

Les cinq (5) participant.e.s ont souligné le fait que les livres ont été un outil de médiation majeur, dans le cadre de leur apprentissage du français. L'un.e des participant.e.s a précisé qu'un livre de grammaire l'avait aidé.e à améliorer son français. Au cours de l'entretien, il a déclaré:

« *But I have this book, French for fluency. As you can see, it is currently here. Yeah, that is because it's a very good book. The name of the authors are Jean-Paul Valette and Rebecca Valette. It is also written in Canada. And I like it so much, I really liked this book* » (Tim). Swain et al. (2015) indiquent également qu'un livre de grammaire a servi de médiateur à l'apprentissage de l'anglais par une apprenante chinoise qui mentionne s'être servi des mécanismes linguistiques utilisés dans le livre pour améliorer son anglais et se préparer à obtenir un emploi. Les règles de grammaire et les explications utilisées dans le livre servent de références linguistiques et culturelles.

4.1.5 Les sites web

Les sites web ont contribué de manière adéquate à l'amélioration de l'expérience d'apprentissage du français pour les apprenant·e·s de français langue seconde. Grosu-Rădulescu et Stan (2018) expliquent que les gens choisissent d'apprendre les langues étrangères par l'entremise de plateformes en ligne en raison de l'autonomie temporelle que ces plateformes offrent aux internautes. Cependant, seuls deux (2) participant.e.s ont déclaré que les sites web étaient des outils de médiation, lorsqu'ils apprenaient le français. Ce résultat est quelque peu surprenant et pourrait être attribué au manque de recherche sur l'utilisation pédagogique et technique de ces sites et sur la manière dont les apprenant.e.s potentiels de langues pourraient utiliser ces sites pour améliorer leurs capacités d'apprentissage des langues (Stevenson et Liu, 2010).

4.1.6 L'expérience francophone

Vivre dans un pays francophone ou parmi des personnes qui ont le français comme langue maternelle prépare mieux à l'expérience francophone. Étudier dans un pays francophone permet de mieux assimiler la culture et de faire d'énormes progrès dans l'apprentissage de la langue en tant qu'apprenant·e de français langue seconde. Anning et al. (2004) expliquent que les compétences des apprenant·e·s sont influencées par la culture de l'environnement dans lequel

ils/elles évoluent. Les cinq (5) participant.e.s ont exprimé leur accord avec l'idée que vivre dans un pays francophone constituait un excellent outil de médiation. Un phénomène intéressant que j'ai constaté au cours de l'entretien est l'utilisation fréquente d'expressions françaises telles que « remplir », « manteau », « soirée », « quatre miles » et « marche ». Cette utilisation d'expressions françaises peut indiquer que l'expérience dans un environnement francophone a eu une influence sur le discours de ces locuteurs. Ce phénomène est relevé dans plusieurs études (Cummins 2009, Kinginger 2011) qui montrent les effets bénéfiques du contact dans un environnement authentique francophone.

4.1.7 Les extraits mémorisés

Les chansons, les poèmes et les dialogues constituent un excellent outil de médiation, car le fait de chanter ou de répéter constamment des poèmes et des dialogues en français forme un modèle dans l'inconscient de l'apprenant.e, ce qui lui permet d'articuler les mots avec facilité au fil du temps (Clark, 2006). Trois (3) des cinq (5) participant.e.s ont déclaré que les chansons, les poèmes et les dialogues constituaient un outil de médiation lorsqu'ils apprenaient la langue française. Il est intéressant de noter que les trois (3) participant.e.s pouvaient facilement se souvenir et réciter des extraits qu'ils avaient appris il y a des années.

4.2 Analyse des stratégies

Pour répondre à la première sous-question de la QR 1, qui cherche à identifier les mesures prises par les participant.e.s en dehors de la salle de classe pour améliorer leur parcours d'apprentissage du français, j'ai utilisé les résultats du pré-questionnaire, qui examine les outils de médiation technologique utilisés par les participant.e.s.

Les stratégies présentées dans le Tableau 7 sont des exemples mentionnés par les participant.e.s qui ont amélioré leur apprentissage du français en dehors de la salle de classe.

Tableau 7*Stratégies identifiées par les participant.e.s pour apprendre le français*

| Participant.e.s | Stratégie employée |
|-----------------|--|
| Ariel | <p>Parler français avec les voisins, les professeurs et les collègues de classe pour améliorer la production orale.</p> <p>Noter les nouveaux mots et trouver leur sens et leur utilisation pour enrichir le vocabulaire.</p> <p>Le transfert linguistique ou le code-switching.</p> <p>Utiliser la bible en français pour pratiquer la lecture.</p> |
| Tim | <p>Regarder des chaînes de télévision uniquement francophones pour apprendre de nouveaux mots de vocabulaires.</p> <p>Lire des livres de grammaire pour comprendre les règles de grammaire et leur usage.</p> |
| Sherry | <p>Regarder l'équivalent français des dessins animés préférés pour apprendre de nouveaux mots de vocabulaire.</p> <p>Participation active à des clubs de français pour perfectionner la production orale.</p> <p>Enseigner aux enfants à l'église en France pour pratiquer son expression orale en français.</p> |
| Emmanuella | <p>Regarder des films sous-titrés en français pour apprendre de nouveaux vocabulaires.</p> <p>Écouter des chansons en français pour apprendre la bonne prononciation et améliorer la production orale.</p> |
| June | <p>Se faire des amis francophones et les inciter à participer à des conversations afin d'améliorer la production orale.</p> <p>Écouter des balados en français pour affiner la compétence de compréhension.</p> |

D'après les analyses, les participant.e.s ont indiqué qu'ils/elles utilisaient des outils comme *Duolingo*, *Linguee* et *Français facile* (voir la Figure 5, page 22). En outre, le pré-questionnaire m'a permis d'identifier des stratégies employées par les individus, notamment changer la langue de leur téléphone, écouter de la musique française, s'inscrire à des clubs de français et rencontrer des locuteurs natifs (voir la Figure 4, page 21). Étant donné que le pré-questionnaire ne ciblait que les outils de médiation technologique et quelques stratégies, j'ai analysé plus en détail les transcriptions des entretiens, afin d'identifier d'autres stratégies intéressantes utilisées par les participant.e.s. On observe également qu'une participante parle sept (7) langues. Cela peut être attribué à la stratégie de code-switching qu'elle a adoptée lors de son apprentissage du français. Le code-switching nécessite de solides connaissances métalinguistiques. Ellis (2016) définit les connaissances métalinguistiques comme la compréhension générale de la langue elle-même, y compris son métalangage. Une bonne compétence métalinguistique permet de manipuler la langue en transférant des connaissances de la langue source à la langue cible. En effet, Poth (1997) ajoute qu'il est courant de constater que le/la jeune apprenant.e africain.e passe toujours par un transfert de ses connaissances dans sa langue car ce/cette dernier.e a, dans la plupart des cas, une certaine large connaissance d'une langue locale avant d'arriver à l'école. J'ai découvert d'autres stratégies, telles que l'écoute de balados, le fait de ne regarder que les chaînes de télévision françaises et la participation active à des clubs de français (voir le Tableau 7, page 33).

4.3 Analyse des profils

Pour évaluer l'étendue des outils de médiation utilisés par les participant.e.s pour renforcer leur apprentissage du français, il est essentiel d'analyser les profils individuels des participant.e.s. Comme l'illustre le Tableau 6 (page 28), les participant.e.s ont des profils variés, mais tous/toutes parlent l'anglais couramment, étant donné qu'il s'agit d'une langue officielle au Ghana. Quatre (4)

participant.e.s ont moins de trente (30) ans et un a plus de trente (30) ans. Deux (2) participant.e.s ont commencé à apprendre le français en première année du primaire, un (1) en quatrième année du primaire et deux (2) au collège. Tous/toutes les participant.e.s ont obtenu une licence en français à la Kwame Nkrumah University of Science and Technology. Cependant, l'un.e d'entre eux/elles a étudié le français dans une école normale d'instituteurs avant d'être admis.e à la Kwame Nkrumah University of Science and Technology. Alors que les quatre (4) participant.e.s ont eu leur expérience francophone de troisième année au Centre Béninois des Langues Étrangères, au Bénin, une participante a eu la sienne à l'Université Bordeaux Montaigne, en France. Tous/toutes les participant.e.s parlent le français comme langue étrangère (FLE). Tous/toutes les participant.e.s sont capables de communiquer en français, ce qui contraste avec des travaux tels que Appiah-Thompson (2015) et Asiedu (2019) qui disent que très peu de ceux/celles qui ont étudié le français au Ghana sont capables de communiquer efficacement dans cette langue. Tous les participant.e.s étudient actuellement pour obtenir une maîtrise en français dans des universités d'Amérique du Nord. La nature multilingue des participant.e.s pourrait être attribuée à la diversité multilingue du Ghana (Bodomo et al., 2009). J'ai procédé à une seconde analyse des profils individuels à l'aide de l'entretien. Cela a permis aux participant.e.s de valider leurs réponses, de donner des explications supplémentaires et de répondre aux questions auxquelles ils n'avaient pas pu répondre dans le pré-questionnaire. Par exemple, le participant qui a préféré répondre à la question sur sa motivation à parler français pendant l'entretien a indiqué que sa motivation à parler français était par pur intérêt. Il a déclaré: « *It was just something that I just loved* » (Tim). Au cours de l'entretien, les participant.e.s ont également indiqué que leur confiance en eux/elles pour parler en français s'était accrue après leur immersion dans les environnements francophones.

4.4 Analyse des parcours

Pour répondre à la QR 2, j'ai procédé à une analyse des entretiens afin de comprendre le parcours linguistique des participant.e.s. D'après l'entretien, les cinq (5) participant.e.s ont commencé à apprendre le français parce que c'était obligatoire à l'école. Deux (2) participant.e.s ont commencé à apprendre le français en première année du primaire, un (1) en quatrième année du primaire et deux (2) au collège (voir Tableau 4, page 24). Alors que certain.e.s participant.e.s ont décrit leur première expérience d'apprentissage du français comme très difficile, d'autres l'ont appréciée et en ont voulu plus. Tou-te-s les participant.e.s ont des expériences francophones. Deux (2) participant.e.s avaient une expérience francophone au Bénin, une (1) au Togo et au Bénin, une (1) en France et la dernière au Bénin et en France. Toutes les personnes ayant participé à l'étude ont confirmé qu'elles avaient une bonne maîtrise de la grammaire, mais qu'elles avaient du mal à s'exprimer à l'oral. Elles ont déclaré : « *my colleagues can testify that when it comes to grammar, that I'm very good* » (Ariel), « *grammar is really my strongest area, I'm really good at the grammar, linguistics side* » (Emmanuella). Contrairement aux travaux tels que ceux de Bangnia (2020) qui mentionnent que l'enseignement et l'apprentissage du français au Ghana sont également limités en termes d'infrastructure, de matériel pédagogique et de disponibilité des professeurs de français, les participant.e.s étaient plus préoccupés par leurs « prononciation », leurs « expression orale » et le fait de « ne pas être entouré.e.s de personnes francophones ».

5. Conclusion

L'objectif de cette étude était d'établir des corrélations entre les antécédents linguistiques individuels et les méthodes de médiation utilisées par les apprenant·e·s de français langue étrangère qui ont poursuivi l'étude du français au cours de leurs études post-secondaires. Dans la première partie, j'ai fourni un cadre pour la discussion des outils de médiation linguistique utilisés par les apprenant·e·s de français langue étrangère (FLE) au Ghana. Ensuite, j'ai présenté l'étude et le protocole et décrit les participant·e·s, les différentes étapes de la collecte des données et la méthodologie utilisée. Enfin, dans la troisième partie, j'ai présenté les résultats et la discussion des données.

Cette étude m'a permis de découvrir l'impact potentiel des outils de médiation sur les apprenant.e.s de français langue étrangère. Les outils de médiation tels que les applications d'apprentissage du français (*Duolingo, Tell me more, Linguee*), les professeur.e.s de français, les vidéos (*Youtube*, programmes télévisés, films en français), les fichiers audio (musique, enregistrements audio, radio), les livres (romans, journaux, dictionnaires) et l'expérience francophone ont été les principaux outils de médiation pour les participant.e.s. Ensuite, les extraits mémorisés et les ateliers se classaient tous deux en deuxième position, en tant qu'outils de médiation influents, avec trois (3) participant.e.s chacun.e se prononçant fortement en faveur de ces outils en tant que leurs outils de médiation préférés. Enfin, les sites web tels que *French with Pierre* et *Français Facile* se sont classés en troisième position, en tant qu'outils de médiation utilisés par les participant.e.s. Toutes ces ressources prises isolément n'auraient pas facilité l'apprentissage des participants. Les participant.e.s ont dû utiliser activement ces outils pour atteindre l'objectif qu'ils/elles s'étaient fixé, à savoir améliorer leurs compétences en français.

Les différentes stratégies d'apprentissage du français comprennent, sans s'y limiter, le visionnage de chaînes de télévision exclusivement en langue française pour apprendre du nouveau vocabulaire, la participation active à des clubs de français pour perfectionner la production orale, des exercices *Duolingo* sur une base régulière pour améliorer les capacités d'écoute, l'apprentissage de chansons françaises pour améliorer la prononciation et la production orale, ainsi que la prise en note de nouveaux mots, et la recherche de leurs significations et de leurs utilisations pour enrichir le vocabulaire. Regarder uniquement les chaînes de télévision de langue française, écouter des chansons en français et participer activement à des clubs de français sont des stratégies recommandées par les enseignant.e.s. Parmi toutes ces stratégies, celle que j'ai trouvée plutôt nouvelle est l'écoute de balados.

En interagissant avec les enseignant.e.s, les locuteurs natifs, les applications et les livres, une médiation s'opère (Swain et al., 2015). Il est possible d'interagir avec ces outils de médiation dans le but d'améliorer ses compétences linguistiques et en se basant sur un contexte ou une culture particulière, ce qui est une composante de la théorie socioculturelle.

Il convient de noter qu'en tant qu'étude de cas, ce travail présente plusieurs limites, notamment le fait qu'il porte sur un nombre limité de participant.e.s. De plus, vu le format semi-directif des entretiens, ceux-ci ont été limités par les questions posées. Malgré ses limites, cette étude met en lumière plusieurs outils de médiation linguistique utilisés par des apprenant.e.s de français langue étrangère. Dans un premier temps, j'espère encourager de futur.e.s chercheur.e.s à reprendre mes résultats et à tester à plus grande échelle l'impact d'outils de médiation linguistique spécifiques sur les apprenant.e.s. Deuxièmement, j'espère promouvoir la recherche sur l'utilisation de la technologie dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE au Ghana.

Cela pourrait motiver les personnes à apprendre et à poursuivre le français avec plus de compréhension et de passion.

Bibliographie

About US - Ghana education service. GES. (2023, March 24). <https://ges.gov.gh/about-us/>

Agbéflé Koffi, G. (2017). *Les Défis De L'enseignement D'une Langue Étrangère Dans Le Contexte Plurilingue Africain: Quelles Approches Pédagogiques Pour Le Prof Du FLE Face Au Multilinguisme Scolaire Au Ghana ?* [Articles Scientifiques Et Publications, Université Abdelhamid Ibn Badis - Mostaganem].

Amonoo, R.F. (1988). *The Gift in Its Early Years*. Accra: Black Mask Limited

Anning, A., Cullen, Joy. & Flear, Marilyn. (2004). *Early childhood education : society and culture*. SAGE Publications.

Appiah-Thompson, E. M. (2015). *Utilisation de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du fle dans quelques lycées de la Métropole de Cape Coast et perspectives didactiques* (Doctoral dissertation, University of Cape Coast).

Asiedu, K. G. (2019). *Ghana's president wants to make French a formal language, but it's not a popular plan*. Quartz. <https://qz.com/africa/1588566/ghanas-president-wants-french-as-a-second-language>

Bangnia, A. (2020). Challenges of the Teaching and Learning of French as a Foreign Language in Ghana: The Way Forward', *International Journal of Advanced Research and Publications* 4(1): 95–103.

Bodomo, A., Anderson, J. A., & Dzahene-Quarshie, J. (2010). A Kente of Many Colours: Multilingualism as a Complex Ecology of Language Shift in Ghana. *Sociolinguistic Studies*, 3(3), 357–379. <https://doi.org/10.1558/sols.v3i3.357>

Cakir, I. (2006). The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5, 67-72.

- Chomsky, N., Patnaik, B. N., Mukherji, N., & Agnihotri, R. K. (2000). *The Architecture of language*. Oxford University Press.
- Clark, E. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La linguistique*, 42, 67-80.
<https://doi.org/10.3917/ling.422.0067>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs, in Long, M and Doughty, C (Eds) *The Handbook of Language Teaching*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- De Ketele, J.-M., Roegiers, X., & Blais, J.-G. (1994). Methodologie du recueil d'informations [Review of *Methodologie du recueil d'informations*]. *Revue des Sciences de l'Education*, 20(3), 602-. Association Canadienne - Française Pour l'Avancement des Sciences.
- Downs, Y. (2010). Transcription tales or let not love's labour be lost. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(1), 101–112.
<https://doi.org/10.1080/17437271003597600>
- Ellis, M. (2016). Metalanguage as a component of the communicative classroom. *Accents Asia*, 8(2), 143-153.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research : LTR*, 4(3), 193–220. https://doi.org/10.1191/136216800125069_
- Fahim, M., & Haghani, M. (2012). Sociocultural Perspectives on Foreign Language Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 693-699.
- Fiagbe, Fiwomorm & Kwabla, Fiadzawoo & Agbo, James. (2023). Systemic barriers to effective teaching/learning of French in Ghana: Policy and curriculum perspectives. *European Journal of Language Policy*. 15. 105-126. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2023.6>

- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Ghana Maps & Facts. (n.d.). *WorldAtlas*. <https://www.worldatlas.com/maps/ghana>
- Gibbs, G. R. (2007). *Analysing qualitative data* SAGE. Publications, Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781849208574>
- Grosu-Rădulescu, L. M. & Stan, V. M. (2018). Second Language Acquisition via Virtual Learning Platforms: A Case Study on Romanian Experiences. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. 10. 179-190. 10.21659/rupkatha.v10n3.15.
- Guilloteaux, M.J. and Dörnyei, Z. (2008). Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, 42: 55-77. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>
- Halai, N. (2015). Making Use of Bilingual Interview Data: Some Experiences from the Field. *Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1621>
- How many languages does Ghana have? | GVI. (n.d.). <https://www.gviusa.com/blog/smb-how-many-languages-does-ghana-have/>
- Kinginger, C. (2011). Enhancing Language Learning in Study Abroad, *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 58–73, <https://doi.org/10.1017/S0267190511000031>
- Kokroko, K., & Addei, C. (2020). Teaching and Learning French Language in Ghana through Digital Resources: Prospects and Challenges. *American Journal of Online and Distance Learning*, 2(1), 22 - 30. <https://doi.org/10.47672/ajodl.532>
- Kozulin, A. (2003). Psychological Tools and Mediated Learning, In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 15–38). Cambridge: Cambridge University Press.

- Kramsch, C. J. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Kwaffo, M. T. (2020). Engaging and Motivating Foreign Language Learners with Audiovisual Aids: The Case of French in Selected High Schools in Ghana. *Official Conference Proceedings. The European Conference on Language Learning 2020*. Pp 23-36. ISSN: 2188-112X
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Letarte, M. (2022). Former le corps enseignant en français au Ghana. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/societe/education/686940/former-le-corps-enseignant-en-francais-au-ghana>
- Nunan, David. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation* (First edition). Presses de l'Université du Québec.
- Poth, J. (1997). *The teaching of non-mother tongues: An educational psychology-based approach geared to the educational context in multilingual African countries*. UNESCO.
- Poth, J. (1988). *National Languages and Teacher Training in Africa : A Methodological Guide for the Use of Teacher Training Institutes*. UNESCO.
- Stevenson, M. P., & Liu, M. (2010). Learning a Language with Web 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites. *CALICO Journal*, 27(2), 233–259. <http://www.jstor.org/stable/calicojournal.27.2.233>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue, in J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford University Press.

Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2015). *Sociocultural theory in second language education : an introduction through narratives* (Second edition.). Multilingual Matters.

Wertsch, J.V. (2017). Mediation, in H. Daniels (Third edition.), *Introduction to Vygotsky* (pp. 59–72). Routledge.

Annexe A

Post interview questions on specific mediation tools used and its contribution to your learning of French.

An Implied Consent form will be sent before the online questionnaire is administered.

The aim of this questionnaire is to collect information on specific mediation tools used in your language-learning journey. It will take between 5 and 8 minutes to answer these questions.

Please take note of the meaning of the following terminologies.

- **Mediation:** This is any interaction with tools that influence our learning in one way or another (Swain et al, 2015).

 - **Tools:** These are resources that influence learning. They may include but are not limited to teachers, applications, books, poems and songs.
1. What is your name and what pseudonym would you like to use for research purpose (to preserve your confidentiality)?
 2. How old are you?
 3. Where were you born (country/city)?
 4. Which schools have you attended (from primary to date)?
 5. How many languages do you speak?
 6. What is your primary motivation for learning French as a second language?
 - Employment
 - Curiosity
 - Motivation from a family member

- Other (please specify)
7. In what way(s) have you immersed yourself in learning French outside the classroom?
- French clubs
 - Music
 - Engaging with native speakers
 - Watching videos in French
 - Changing your phone's language
 - Other (please specify)
8. On a scale of 1 – 6, with 6 being the highest, indicate your level of competence with digital tools.
9. What technological resources do you use for learning French?
- Duolingo
 - Instagram/ Threads
 - Twitter/ X
 - LinkedIn
 - Facebook
 - Discord
 - TikTok
 - BeReal
 - Reddit
 - Other (please specify)
10. On an average how many hours do you use mediation tools in a week?
- 2 – 5 hours

- 6 -9 hours
- 10 – 12 hours
- 15 hours and above
- Other (please specify)

Thank you for taking the time to answer this questionnaire. If you have any questions or concerns kindly email me at delaliyvonne0@gmail.com, or my supervisor at ccaws@uvic.ca.

Annexe B

Semi- Structured Interview

Introduction

The aim of this interview is to know participants' background, the mediation tools they have used to reach their different levels of proficiency and their motivation for studying French in the postgraduate level. This interview is divided into three sections namely introduction, background questions and conclusion.

Please take note of the meaning of the following terminologies that will be used during the interview

- **Mediation**

Swain et al describe mediation as any interaction with tools that influence our learning directly (2015).

- **Tools**

These are resources or materials that influence learning. They may include but are not limited to teachers, applications, books, videos and audios.

Background Questions

1. Can you talk about your experience of learning French for the first time?
2. Is there a particular reason why you decided to learn French?
3. What was your attitude towards learning French when you started? (positive/ negative)
Would you please elaborate on that for me?
 - Can you recall one particular event/task/project that increased your motivation to learn French?
 - Do you have a fond memory of a French teacher whose teaching methods impressed you?
 - Has anyone else in your surrounding (or even a personality) influenced you to learn French?
4. Do you have any routine concerning your French development?
 - Which resources (book, songs, videos, apps) do you use in learning French?
 - Which of these resources do you use daily?
5. Could you tell me your experience with a technological tool that, you feel, has improved your proficiency in French/ Can you share an experience where using a language mediation tool was particularly helpful in your French learning journey?
 - In what way (improved writing, listening, oral production) were/are these tools beneficial in improving your French language skills?
6. Have you ever experienced any challenge with an aspect of French (grammar, pronunciation etc.)? Please share.
 - Did you face any other challenge while learning French? How you handle it?

7. Have you had any travel or living experiences in French-speaking countries? Kindly describe your experience.
8. What made you decide to continue learning French:
 - At the postgraduate level?
 - At your current institution?
9. Can you talk about an experience that reinforced your confidence in learning French?

Conclusion

Do you have any question or is there anything else you would like to add?

Annexe C

Post questionnaire

Post interview questions on specific mediation tools used and its contribution to your learning of French.

An Implied Consent form will be sent before the online questionnaire is administered.

The aim of this questionnaire is to collect information on specific mediation tools used in your language-learning journey. It will take between 5 and 8 minutes to answer these questions.

Please take note of the meaning of the following terminologies.

- **Mediation:** This is any interaction with tools that influence our learning in one way or another (Swain et al, 2015).
- **Tools:** These are resources that influence learning. They may include but are not limited to teachers, applications, books, poems and songs.

1. What is your name and what pseudonym would you like to use for research purpose (to preserve your confidentiality)?

2. Following the interview conducted in November, could you please specify the exact mediation tools you employed and its contribution to your French language journey? Please see examples in number 1 and 2 below.

| Mediation tool | Specific title/name of mediation tool | Impact |
|---------------------------------|---------------------------------------|---|
| 1. Ivorian television programme | Ma famille | I learnt everyday vocabularies like « jolie », « tante », « soeur », « salaire ». |
| 2. Application | Duolingo | My oral production improved. |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

3. Having had the chance to reflect on several mediation tool(s) during the interview which of them would you consider most effective for self-use? Please state why.

4. Which mediation tool(s) do you think would be most appropriate for use in a French class? Why?

5. Did you ever have any unpleasant experience(s) when you were studying French? If yes, could you briefly describe it and how it affected your language learning?

Thank you for taking time to answer this questionnaire.

If you have any **questions** or **concerns** kindly email either me at: delaliyvonne0@gmail.com, or my supervisor, at: ccaws@uvic.ca.

Annexe D



**University
of Victoria**

Office of Research Services | Human Research Ethics Board
Michael Williams Building Rm B202 PO Box 1700 STN CSC Victoria BC V8W 2Y2 Canada
T 250-472-4545 | F 250-721-8960 | uvic.ca/research | ethics@uvic.ca

Certificate of Approval

| | |
|--|--|
| PRINCIPAL INVESTIGATOR: Catherine Caws (Supervisor) | ETHICS PROTOCOL NUMBER 23-0347 Expedited review - delegated |
| PRINCIPAL APPLICANT: Yvonne Delali Agbo Master's student | ORIGINAL APPROVAL DATE: 11-Sep-2023 |
| UVIC DEPARTMENT: French FREN | APPROVED ON: 11-Sep-2023 |
| | APPROVAL EXPIRY DATE: 10-Sep-2024 |
| PROJECT TITLE: Language mediation tools from a socio-cultural perspective: The case of Ghanaian learners of French as a foreign language | |
| RESEARCH TEAM MEMBERS: None | |
| DECLARED PROJECT FUNDING: None | |
| DOCUMENTS INCLUDED IN THIS APPROVAL: tcps2-eptc2-certificate.pdf - 31-Jul-2023 Email recruitment script.docx - 31-Jul-2023 Pre interview questions.docx - 03-Aug-2023 Individual Interview questions.docx - 03-Aug-2023 Post interview questions.docx - 03-Aug-2023 Consent form version 3.docx - 11-Sep-2023 Implied Consent form to be used with online questionnaires version 3.docx - 11-Sep-2023 | |
| Conditions of approval | |
| This Certificate of Approval is valid for the above term provided there is no change in the protocol. | |
| Amendments To make changes to the approved research procedure in your study, please submit "Amendments" or "Annual renewal with amendments" form. You must receive research ethics approval before proceeding with your amended protocol. | |
| Renewals Your ethics approval must be current for the period during which you are recruiting participants or collecting data. To renew your protocol, please submit a "Request for Renewal" form before the expiry date on your certificate. You will be sent an emailed reminder prompting you to renew your protocol about six weeks before your expiry date. | |

Project Closures

When you have completed all data collection activities and will have no further contact with participants, please notify the Human Research Ethics Board by submitting a "Notice of Project Completion" form.

Certification

This certifies that the UVic Human Research Ethics Board has examined this research protocol and concluded that, in all respects, the proposed research meets the appropriate standards of ethics as outlined by the University of Victoria's policies for research involving human participants.



Dr. Sandra Gibbons
Chair, Human Research Ethics Board



Dr. Matthew Murphy
Vice-chair, Human Research Ethics Board