



HAL
open science

La pragmatique de l'écrit en français de spécialité : cas du français pour le tourisme, hôtellerie et restauration dans les universités kenyanes

Lily Chemutai Koske

► To cite this version:

Lily Chemutai Koske. La pragmatique de l'écrit en français de spécialité : cas du français pour le tourisme, hôtellerie et restauration dans les universités kenyanes. Linguistique. Université de Lorraine, 2019. Français. NNT : 2019LORR0216 . tel-02515288

HAL Id: tel-02515288

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02515288>

Submitted on 23 Mar 2020

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.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE

crem centre
de recherche
EA 3476 sur les médiations
communication, langue, art, culture

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

ÉCOLE DOCTORALE HUMANITÉS-NOUVELLES-FERNAND BRAUDEL

UFR SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

CENTRE DE RECHERCHE SUR LES MÉDIATIONS (CREM) EA 3476

Thèse pour le DOCTORAT EN SCIENCES DU LANGAGE

SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES

La pragmatique de l'écrit en français de spécialité : cas du français pour le tourisme, hôtellerie et restauration dans les universités kenyanes

Sous la direction de Madame Béatrice FRACCHIOLLA

Présentée et soutenue par Lily Chemutai KOSKE

À Metz, le 25 juin 2019

Membres du Jury :

Madame Sylvie WHARTON, Professeure en Sciences du Langage, Aix Marseille Université LPL, Présidente du jury, Rapporteur

Monsieur Jean Marc MANGIANTE, Professeur des universités, Université d'Artois, Rapporteur

Monsieur Bruno MAURER, Professeur des universités en sciences du langage, Université Paul Valéry, Montpellier III, Examineur

Madame Béatrice FRACCHIOLLA, Professeure en science du langage, Université de Lorraine, Directrice de thèse

RÉSUMÉ

En raison de sa focalisation sur l'enseignement du français du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration (FTHR), cette étude se situe dans le champ de l'enseignement des langues de spécialité. Dans ce domaine, l'enseignement se veut fondé sur les besoins de l'apprenant et c'est en partant de cette prémisse que nous avons cherché à déterminer si le français écrit faisait partie des besoins de l'apprenant en FTHR dans le contexte kenyan.

Pour ce faire, nous avons voulu déterminer les besoins immédiats et à venir des apprenants du FTHR. L'établissement des besoins immédiats était basé sur le discernement des attentes et des motivations des apprenants en ce qui concerne leur apprentissage du FTHR. Par ailleurs, l'établissement des besoins ultérieurs reposait sur la détermination de leurs aspirations professionnelles ainsi que sur les compétences effectivement requises sur les marchés du travail ciblés.

Pour établir ces besoins, nous avons recueilli des données auprès de quatre catégories de personnes : les étudiants inscrits aux programmes de formation de tourisme, hôtellerie et restauration (THR) dans les universités kenyanes, les enseignants impliqués dans ces programmes, les anciens étudiants qui ont suivi le FTHR dans les universités kenyanes et, enfin, les professionnels travaillant déjà dans les secteurs du THR. Pour cela nous avons utilisé des questionnaires et mené des entretiens individuels et collectifs. Nous avons ensuite analysé les données de manières quantitative et qualitative.

Les données recueillies ont révélé que les facteurs qui motivent les étudiants à apprendre le français étaient principalement de nature pragmatique. Elles ont également mis en évidence que l'expression orale était la compétence la plus souhaitée par les apprenants. De plus, l'analyse des métiers exercés par les professionnels dans les secteurs du THR et celle des compétences requises révèlent que le français écrit est peu nécessaire sur le marché du travail, voire inutile.

SUMMARY

Because of its focus on the teaching of French for tourism, hospitality and catering (FTHR), this study is situated in the teaching of language for special purposes. In this field, the teaching is designed to be based on the needs of the learner and it is on the basis of this premise that this we sought to find out whether writing is part of the learner's needs in FTHR in Kenya.

To do this, we endeavoured to determine the needs to find out the immediate and future needs of the FTHR students. The establishing of immediate needs was based on discerning the expectations and the motivation of the students concerning the learning of FTHR. On the other hand, establishing the future needs relied on finding out their professional aspirations as well as the actual competences required in the targeted job markets.

To establish these needs, we collected data from four categories of people: students enrolled in the bachelor of tourism and hospitality programs in the Kenyan universities, teachers in charge of these programs, old students who did FTHR in the Kenyan universities and finally the professionals already working in the tourism and hospitality sectors. We did this by means of questionnaires, individual and collective and interviews. We then analysed the data both quantitatively and qualitatively.

The data collected revealed that the factors that motivate students to learn French are mainly pragmatic in nature. The study also demonstrated that oral expression is the most desired competence by the students.

In addition to that, analysis of the jobs exercised by the professionals and the competences required reveal that very little written French, if any is needed at the job market.

Mots clés : Français de spécialité, langue de spécialité, le français parlé, le français écrit, Tourisme, Hôtellerie, restauration, la pragmatique, besoins, compétence communicative

Keywords: French for special purposes, language for special purposes, Spoken French, written French, tourism, hospitality, catering, pragmatics, needs, communication skills

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pas été réalisé sans le soutien précieux de plusieurs personnes à qui j'adresse mes plus sincères remerciements.

Tout d'abord, je suis profondément reconnaissante à ma directrice de thèse, Madame Béatrice Fracchiolla, qui a su m'accompagner tout au long de ce parcours et qui a veillé à ce que cette thèse se concrétise. Je la remercie particulièrement pour sa disponibilité, patience, et ses encouragements. Ses critiques, commentaires et conseils m'ont permis de développer et d'affiner mes idées. Cette thèse n'aurait pas été possible sans elle.

Je voudrais tout particulièrement remercier Monsieur Jean Marc Mangiante et Madame Sylvie Wharton qui ont accepté de lire ce travail et d'être rapporteurs pour cette soutenance. Merci également à Bruno Maurer d'avoir accepté d'y participer. C'est là un véritable honneur pour moi.

J'adresse mes vifs remerciements à l'école doctorale Humanités-Nouvelles-Fernand Braudel de l'Université de Lorraine pour m'avoir accueillie avec bienveillance au sein du CREM EA3476 et pour avoir assuré que ma thèse se déroule dans les meilleures conditions. À cet égard, je tiens à remercier, tout particulièrement Madame Aude Meziani qui était toujours disponible pour répondre avec gentillesse à mes questions concernant les services universitaires.

Un remerciement particulier au campus France pour le soutien financier et l'organisation logistique qui a assuré le bon déroulement de mes séjours et de mes études en France. Je pense aussi à Johann Robinet, Pauline Moutaux et Rosine Nzietchueng du BCLE Nairobi qui ont toujours été attentifs à ce que j'aie accès à toute l'assistance nécessaire pour le bon déroulement de ma thèse.

Par ailleurs, je serai toujours reconnaissante à mon employeur, l'Université Maasai Mara, pour sa compréhension et surtout ses autorisations d'absence, sans quoi mes séjours en France n'auraient pas été possibles.

Je suis infiniment reconnaissante aux participants à cette recherche. Sans leur volonté de consacrer du temps pour répondre à mes questions, cette thèse n'aurait pas été réalisable.

Je ne pourrais jamais remercier suffisamment ma famille, en particulier Stanley, pour le soutien moral et affectif et pour avoir été là pour moi tout au long de ce parcours. *I could not have asked for better support. Asante sana.*

Mes plus chaleureux remerciements vont également à tous mes amis qui ont rendu mes séjours à Metz plus agréables. Des pensées particulières vont à la famille de Bemer. Je ne les remercierai jamais assez. Elle a toujours été là pour que je me sente chez moi, loin du Kenya. Enfin, j'ai aussi une pensée pour mes camarades co-doctorants, échanger avec eux m'a toujours incitée à réfléchir davantage sur mon sujet de thèse.

DÉDICACE

À mes enfants

TABLE DE MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
SUMMARY	iii
Remerciements.....	iv
Dédicace	vi
TABLE DE MATIÈRES	vii
Sigles et abréviations.....	xvi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	17
PREMIÈRE PARTIE	27
CONTEXTE ET CADRE THÉORIQUE	27
CHAPITRE 1. LES MOTIVATIONS ET LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	28
1.1 Les motivations pour la recherche	28
1.2 Contexte sociolinguistique	29
1.3 La place de la langue française au Kenya.....	30
1.4 Le Tourisme au Kenya.....	33
1.5 L'enseignement du français dans le système universitaire au Kenya	35
1.6 Les enseignants du FTFR dans les universités kenyanes.....	37
CHAPITRE 2. LES REPÈRES HISTORIQUES DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ	39
2.1 Le français militaire	40
2.1.1 Méthode directe.....	40
2.2 Le français fondamental	42
2.2.1 Les apports à l'enseignement du FSP.....	44
2.3 Le français instrumental	44

2.4	Le français scientifique et technique	45
2.4.1	La méthodologie SGAV	46
2.5	Les langues de spécialité	49
2.6	Le français fonctionnel	50
2.7	Le français sur objectifs spécifiques	52
2.8	D'autres appellations	54
2.8.1	Français de spécialité	54
2.8.2	Le français sur objectif universitaire	55
2.8.3	Le français langue professionnelle	55
2.8.4	Le français à visée professionnelle	55
2.9	Méthodologie du FOS	56
2.9.1	Concepts méthodologiques en FSP	57
2.10	Les approches communicatives	57
2.11	Les approches actionnelles	60
2.11.1	Les apports des approches actionnelles pour la didactique du français de spécialité ...	63
CHAPITRE 3.LE RAPPORT ENTRE LE FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ ET LE FRANÇAIS GÉNÉRAL		67
3.1	La polémique de spécialité ou de spécificité	67
3.2	Les enjeux dans l'enseignement du français de spécialité.....	68
3.2.1	Enjeux pédagogiques	68
3.2.2	Enjeux scientifiques.....	68
3.3	Le lien entre le français de spécialité et le français général.....	69
3.3.1	Un enseignement fondé sur les besoins des apprenants.....	70
3.3.2	« Le développement au-delà d'une compétence linguistique »	70
3.3.3	« La prise en compte de la dimension culturelle ».....	70

3.3.4	« Le recours aux discours authentiques ».....	70
3.3.5	« Le développement par aptitudes langagières »	71
3.4	La différence entre l'enseignement du FSP et du français général	71
3.4.1	Le public	71
3.4.2	Les objectifs d'apprentissage	72
3.4.3	Analyse de situations de communication.....	73
CHAPITRE 4. LA LANGUE PARLÉE ET LA LANGUE ÉCRITE DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ		76
4.1	Relation entre le français écrit et oral.....	76
4.1.1	Un système régi par les sons et un autre régi par les signes graphiques.....	77
4.1.2	Le langage paraverbal.....	78
4.1.3	La grammaire dans la langue parlée et dans la langue écrite	79
4.1.4	Moyens de communication	80
4.1.5	Les motifs de communication	81
4.1.6	Autres points de divergence.....	82
4.2	L'apprentissage du français écrit facilite-t-il ou complique-t-il l'apprentissage du français parlé?	83
4.2.1	Syntaxe orale.....	84
4.2.2	Utilisation fréquente des déictiques.....	84
4.2.3	Utilisation de termes expressifs.....	85
4.2.4	Tolérance de l'erreur et des formules fragmentaires	85
4.2.5	Le partage d'une situation spatio-temporelle	87
4.2.6	Conjugaisons.....	88
4.2.7	L'orthographe.....	90
4.3	La place de la grammaire dans le FSP	92
4.4	La place de la langue parlée par rapport à la langue écrite par la société.....	94

CHAPITRE 5. DÉTERMINER LES BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ	96
5.1 La notion de besoins de l'apprenant.....	98
5.1.1 Analyser la situation de communication.....	98
5.1.2 Analyser la situation de formation/apprentissage.....	100
5.1.3 Un processus évolutif	101
5.1.4 Analyse des besoins et FSP.....	102
5.2 L'importance de la motivation.....	104
5.2.1 Constituants de la motivation.....	105
5.2.2 Une relation réciproque	105
5.2.3 Sources de motivation selon Viau	106
5.2.4 La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.....	108
5.2.5 La motivation intégrée et la motivation instrumentale	109
5.2.6 La motivation et l'enseignement du FSP	110
5.3 Le besoin de compétence communicative	113
5.3.1 Modèle SPEAKING	113
5.3.2 Mais qu'entend-on par compétence communicative ?.....	115
5.3.3 La compétence communicative et la didactique du FSP.....	118
5.4 Le besoin de compétence interculturelle et la didactique du FTH.....	120
5.4.1 Culture et tourisme	121
5.4.2 Les dimensions de la culture	122
5.4.3 Quelles compétences viser dans la didactique du FTHR ?	123
5.4.4 Quels aspects culturels dans l'enseignement du FTH	125
5.4.5 Les indices culturels dans les supports didactiques	128
5.4.6 La culture et le code écrit.....	130

CHAPITRE 6. LES THÉORIES PRAGMATIQUES.....	132
6.1 La définition de la pragmatique	133
6.2 Les théories au cœur de la pragmatique linguistique	134
6.2.1 La théorie de l'analyse conversationnelle.....	135
6.2.2 L'acte de langage	137
6.2.3 L'approche interactionnelle	141
6.3 La compétence pragmatique	143
6.3.1 La compétence fonctionnelle	143
6.3.2 La compétence de conception schématique	144
6.4 La pragmatique en didactique des langues	145
CHAPITRE 7. LA CONSCIENCE DIDACTIQUE EN FSP	149
7.1 Le concept de didactique	149
7.1.1 L'acquisition	149
7.1.2 L'apprentissage	151
7.1.3 La linguistique et la didactique des langues.....	152
7.1.4 Le triangle didactique	154
7.2 Le <i>curriculum</i>	160
7.2.1 Élaborer un <i>curriculum</i>	161
7.2.2 Sélection du contenu.....	162
7.2.3 Entrée par objectifs d'apprentissage et par compétences.....	163
7.2.4 Les niveaux du <i>curriculum</i>	164
7.2.5 Qui conçoit le <i>curriculum</i> ?.....	165
7.2.6 La révision du <i>curriculum</i>	167
DEUXIÈME PARTIE.....	170

RECHERCHE SUR LE TERRAIN	170
CHAPITRE 8. MÉTHODOLOGIES DE RECUEIL DES DONNÉES	171
8.1 Outils théoriques	171
8.2 Objectifs de la recherche	172
8.3 Questions de recherche.....	173
8.4 Approche méthodologique	174
8.5 La méthodologie de la triangulation.....	174
8.6 Les participants à l'enquête	176
8.6.1 Professionnels dans le secteur du THR	178
8.6.2 Enseignants du FTTHR les dans universités kenyanes	179
8.6.3 Anciens étudiants du FTTHR formés dans les universités kenyanes.....	180
8.6.4 Les étudiants du FTTHR dans les universités kenyanes	180
8.7 Les outils de collecte des données	181
8.7.1 Les questionnaires	182
8.7.2 Limites de la méthodologie et des outils.....	184
8.7.3 Présentation de chaque questionnaire.....	187
8.7.4 Guide d'entretien.....	192
8.8 La fiabilité de la recherche et la validation des instruments de recherche.....	193
8.9 Déroulement de la recherche sur le terrain	195
8.10 Analyse des données	195
CHAPITRE 9. 9ANALYSE DES METHODES TOURISME.COM ET HOTELLERIE-RESTAURATION.COM	197
9.1 Tourisme.com	197
9.2 Hôtellerie-restauration.com	204

CHAPITRE 10. LA PRÉSENTATION DES DONNÉES.....	211
10.1 Informations démographiques	211
10.1.1 Profil des étudiants	212
10.1.2 Profil des enseignants	216
10.1.3 Profil des anciens étudiants du FTTHR des universités kenyanes.....	221
10.1.4 Professionnels	224
10.2 Motivations.....	227
10.3 Attentes des étudiants.....	230
10.4 Projets professionnels.....	233
10.5 La réalité sur le marché du travail.....	239
10.5.1 Moyen de communication avec les clients	239
10.5.2 Tâches.....	245
10.5.3 Les compétences requises sur le marché du travail.....	253
10.6 Les pratiques d’enseignements du FTTHR dans les universités kenyanes	259
10.6.1 Les compétences enseignées	259
10.6.2 Les compétences évaluées	260
10.6.3 Les activités d’apprentissage.....	263
10.6.4 Supports didactiques.....	266
10.7 Représentations sur l’enseignement/sur la langue	278
10.7.1 Point de vue des anciens étudiants	278
10.7.2 Perspective des enseignants	285
10.8 Améliorations souhaitées.....	291
10.8.1 Point de vue des anciens étudiants du FTTHR.....	291
10.8.2 Améliorations souhaitées : D’après les étudiants.....	293
10.8.3 Les propositions des professionnels	295
10.8.4 Propositions des enseignants.....	296

CHAPITRE 11. DISCUSSION DES DONNÉES	303
11.1 Les motivations des apprenants	303
11.2 Projets professionnels.....	304
11.3 Les attentes des étudiants	305
11.4 Les pratiques communicationnelles en français dans les secteurs du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration.....	307
11.4.1 Tâches.....	307
11.4.2 Compétences requises.....	311
11.5 Les pratiques dans l'enseignement du FTHR	312
11.5.1 Les compétences travaillées.....	312
11.5.2 Les supports didactiques	314
11.5.3 L'évaluation	316
11.6 Évaluation globale de l'enseignement.....	318
11.7 Améliorations souhaitées.....	319
11.7.1 Un français orienté vers la pratique.....	319
11.7.2 Stratégies d'enseignement/apprentissage plus dynamiques	320
11.7.3 Déplacement de focalisation	320
CONCLUSION GÉNÉRALE	324
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	335
INDEX DES TABLEAUX	351
INDEX DES FIGURES.....	353
INDEX DES PARTICIPANTS AUX ENTRETIENS	356
INDEX DES AUTEURS	357
Annexe 1 Questionnaire pour les étudiants.....	360

Annexe 2 Résumé des réponses aux questionnaires des étudiants	366
Annexe 3 Questionnaire pour les anciens étudiants	378
Annexe 4 Résumé des réponses aux questionnaires des anciens étudiants.....	384
Annexe 5 Questionnaire pour les enseignants.....	391
Annexe 6 Résumé des réponses aux questionnaires des enseignants	401
Annexe 7 Questionnaire pour les professionnels	414
Annexe 8- Récapitulatif des réponses aux questionnaires des professionnels	418
Annexe 9 –Table des contenus – <i>Tourisme.com</i>	424
Annexe 10 –Table des contenus – <i>Hotellerie.com</i>	426
Annexe 11 Transcriptions des entretiens	428

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

BAL	Les bureaux d'action linguistiques
BCLE	Le Bureau de coopération linguistique et éducative
CCIP	La chambre de commerce et d'industrie de Paris ile - de - France
CECRL	Le Cadre européen commun de référence pour les langues
CUE	Commission pour l'enseignement universitaire (<i>Commission for university Education</i>)
DALF	Diplôme approfondi de langue française
DDL	Didactique des langues
DELFL	Diplôme d'études en langue française
Ent. n°	Entretien numéro...
FLE	Français langue étrangère
FF	Français fonctionnel
FOS	Français sur objectifs spécifiques
FOU	Français sur objectifs universitaires
FSP	Français de spécialité
FTHR	Français pour le tourisme, hôtellerie et restauration
Int.n°	Personne interviewée numéro
KBNS	Agence du gouvernemental kenyan pour la collecte, l'analyse et la diffusion des données statistiques au Kenya (<i>Kenya National Bureau of Statistic</i> (KNBS))
KATF	<i>Kenya association of teachers of French</i> (Association des professeurs Kenyans)
LAD	<i>Langage acquisition device</i> (dispositif d'acquisition du langage)
LSP	Langue de spécialité
THR	Tourisme, hôtellerie, restauration
SGAV	La méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Selon Moeschler et Reboul, « le langage est probablement d'abord et avant toute chose un outil de représentation et de transmission de connaissance et d'information » (1998 : 17). Apprendre une nouvelle langue facilite la communication et l'interaction avec d'autres personnes. La langue nous permet de nous exprimer, de nous faire comprendre et de communiquer nos idées et nos sentiments. Autrement dit, les objectifs pragmatiques priment dans l'apprentissage d'une langue ; c'est notamment le cas dans l'apprentissage des langues de spécialité sur lequel porte notre sujet.

Le français de spécialité (FSP) est une branche du français langue étrangère (FLE). Le facteur qui le distingue du français langue étrangère, en général, réside dans les thèmes abordés (Bertrand & Schaffner 2008 : 87). Alors que l'apprentissage des langues étrangères vise globalement la communication dans les situations de la vie quotidienne, les langues de spécialité (LSP) s'intéressent aux contextes liés au monde professionnel. Le FSP s'intéresse donc à la langue française en tant qu'outil de travail du fait que le métier exercé ou visé nécessite des échanges avec des francophones. En revanche, l'apprentissage du FLE vise le développement de la capacité globale à communiquer en français.

L'apprentissage d'une langue étrangère peut aider à connaître l'histoire, la culture ou la littérature d'un peuple ou, plus simplement, il peut avoir lieu pour le plaisir. En revanche les apprenants en FSP ont des besoins immédiats ou à venir qui les obligent à vouloir apprendre une langue. Ces besoins sont liés à la vie professionnelle dans des domaines particuliers. Cela signifie que les objectifs tout comme les thèmes en FSP sont moins diversifiés que dans l'apprentissage des langues étrangères en général. Nous réexaminerons en détail ces différences et rapprochements dans le chapitre 3 de cette thèse.

Avec les années, la nécessité d'un enseignement de la langue pour des objectifs particuliers est devenue pertinente à travers le monde. Pour le français, Qotb (2008) a retracé le parcours de ce genre de français jusqu'au français militaire qui a vu le jour dans les années 1920. Depuis lors, on a assisté à la naissance du français scientifique et technique, du français instrumental, du français médical, du français juridique, du français pour l'hôtellerie et le tourisme et bien d'autres encore.

Nous avons consacré le chapitre 2 de cette thèse au détail de l'historique de ces diverses variétés de français avec les périodes d'émergence des différentes variétés, leur contexte, leurs méthodes et méthodologies, etc.

Nous nous intéresserons en particulier au français pour le tourisme, hôtellerie et restauration (FTHR) dans cette thèse.

En FSP, l'un des sujets de préoccupation des chercheurs dans le passé a été la notion d'« objectifs spécifiques ». Les débats sur cette notion ont mené à des efforts pour distinguer le français général du FSP. L'article de Harding (1978) intitulé « Qu'est-ce que les langues de spécialité ont de si spécial ? » en est un exemple. Toujours sur la même question, l'association ASDFLE a organisé deux colloques à Paris et Grenoble en 2002. Le thème de ces conférences était « Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? » (Drouère & Porcher, 2003).

Nous reviendrons sur les contributions de Harding et de ces deux colloques dans la partie « Rapport entre le FLE et le français de spécialité » dans le chapitre 3 de la thèse.

D'autres auteurs, Mangiante et Parpette (2004), Mourlhon Dallies (2008), Qotb (2008), Carras *et al.* (2007) ont essayé de définir les différentes appellations de ce sujet. Certains de ces termes sont les suivants : le français de spécialité, le français sur objectifs spécifiques (FOS), le français langue professionnelle, le français sur objectifs universitaires et le français à visée professionnelle. Ces termes peuvent entraîner des confusions et être parfois utilisés de façon interchangeable. Les définitions complètes de ces termes se trouvent dans la partie historique de cette thèse.

Dans le cadre de notre étude, nous utiliserons principalement le terme « français de spécialité ». Mangiante et Parpette ont différencié le français sur objectifs spécifiques (FOS) et le français de spécialité (2004). Selon eux, les deux termes sont utilisés en fonction de l'origine de la demande de formation. Celle-ci peut émaner des professionnels ou d'entreprises qui expriment un besoin de formation linguistique en français. Dans ce cas on parle de FOS. En deuxième lieu, elle peut venir des institutions qui décident d'adjoindre des cours de français à leurs programmes de formation professionnelle. Dans ce cas il s'agit de français de spécialité. Nous nous intéressons à la formation en FTHR telle qu'elle est proposée dans les universités aux étudiants inscrits dans les filières du tourisme et de

l'hôtellerie, plus particulièrement en contexte kenyan. Cela correspond à la deuxième définition.

Jusqu'à présent, les études dans ce domaine se sont principalement focalisées sur l'ingénierie de formation. Mangiante & Parpette (2004) et Mourlhon-Dallies (2008) ont détaillé les démarches à suivre dans l'élaboration de la formation en FOS. Ces dernières commencent par l'analyse des demandes et des besoins des apprenants¹. D'autres recherches sur ce français non généraliste semblent graviter autour des démarches et la majorité convient que cet enseignement est basé sur la logique des besoins.

Les interventions de la Chambre de commerce et d'industrie de la région Paris (CCIP) en sont un exemple. En 1958, en effet, un centre de langue a été créé au sein de cet institut ayant pour objectif de promouvoir le français comme langue professionnelle. Dans un effort de combler la lacune dans la formation des enseignants en FOS au niveau international, ce centre a mis en place la plateforme IFOS. Les documents et activités présents sur cette plateforme sont basés sur ladite méthodologie du FOS. La CCIP a également conçu des fiches pédagogiques disponibles sur le site [numerifos²](http://numerifos.fr) pour les différents domaines du FOS.

Carras *et al.* (2007) rappellent les points clés dans la didactique du FOS et aboutissent à l'élaboration d'un programme, comportant par ailleurs quelques fiches pédagogiques utilisables en classe de FOS.

Florence Mourlhon-Dallies (2008) dans « Enseigner une langue à des fins professionnelles » s'intéresse au français pour les adultes qui travaillent dans un contexte francophone. Ces derniers sont principalement des migrants ayant besoin de compétences essentielles pour interagir avec les collègues et clients francophones.

Du point de vue de la mise en application, d'autres chercheurs ont conçu des programmes pour des contextes très spécifiques en se fondant sur les démarches proposées dans l'ingénierie de la formation en général. Ainsi, la thèse de Zolana (2013) s'est-elle donnée

¹ Voir [2.9](#). Méthodologie du FOS

² <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/numerifos/>

pour objectif d'identifier les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants et les étudiants de la faculté d'économie en Angola. L'auteur a cherché à apporter des réponses en concevant un programme de FOS pour les universités angolaises.

Basée sur le même contexte angolais, la recherche de Santos (2015) est fondée sur le français pour les professionnels dans les écoles spécialisées et centres de formation. Son travail a abouti à la conception d'un programme pour ces derniers. Autre exemple, la thèse FOS médié par internet de Qotb (2008) traite du FOS en général. Elle s'est intéressée par exemple au public varié des migrants, en outre, elle s'adresse aux problèmes auxquels les concepteurs de cours de FOS ont à faire face. Elle propose le recours à internet pour l'enseignement à distance.

Enfin, la thèse d'Heddeiywa (2004) est plutôt un cas de français sur objectifs universitaires. Elle traite de l'enseignement du français de spécialité à l'université de Tichrine en Syrie. Elle se penche plutôt sur l'apprentissage qui a pour objectif d'accéder aux documents écrits en français.

En dépit de ces recherches qui ont alimenté la réflexion dans ce champ, les études sont loin d'avoir épuisé le sujet. Chaque contexte et chaque domaine de spécialité à ses particularités. Il y a une variété de situations de communication : les régions géographiques variées, les cultures variées, les professions variées et donc une variété de besoins des apprenants à prendre en considération. Comme l'ont constaté Mangiante et Parpette (2004), les réalités diverses des nombreux terrains peuvent entraîner des contraintes dans la mise en œuvre des recommandations déjà existantes. Carras *et al.* reconnaissent aussi que le public du FOS « se caractérise par une extrême variété, tant au niveau de secteurs d'activité, que des professions et postes de travail » (2007 : 8).

Dans le secteur du tourisme également, les recherches ne sont pas terminées. Trouillon affirme que « la multitude des professions mises en jeu, la variété des formes de tourisme et de lieux de rencontre, tout ceci va entraîner une diversité des situations langagières et donc aussi une typologie de discours » (2010 : 226). En effet, les discours que tiennent un agent d'accueil, un guide touristique, un agent de bord dans un avion, etc. ne sont pas identiques. Il sera donc nécessaire que l'enseignement du français pour le tourisme tienne compte de ces différences.

Par ailleurs, les produits touristiques sont différents d'un pays à l'autre. Au Kenya par exemple, lieu de notre terrain d'analyse, participer à un safari est une composante essentielle du tourisme. Pour cette raison, des discours autour de cette activité seront indispensables. En revanche, dans un autre pays, il se peut qu'il n'y ait pas beaucoup d'animaux sauvages pour faire de leur observation une activité aussi importante. Dans un pays comme la France par exemple, les visites dans les églises pourraient représenter une forme d'attraction touristique incontournable mais, dans un pays comme le Kenya, cela ne sera pas le cas faute d'églises aussi spectaculaires susceptibles de présenter un attrait touristique majeur. Quant au tourisme culturel, les cultures sont variées d'un pays à l'autre et donc les discours seront eux aussi probablement différents.

On peut en dire autant pour les domaines de l'hôtellerie et de la restauration. Il y a toujours certains aspects différents qui pourraient être étudiés.

Dans le contexte kenyan, la thèse d'Otieno (2017) s'est donnée pour objectif d'établir dans quelle mesure l'enseignement du français pour le tourisme et l'hôtellerie répondait aux besoins des apprenants. Sa thèse a établi qu'il y avait une insatisfaction chez les apprenants du FTTHR dans les universités kenyanes par rapport à l'enseignement de celui-ci.

Par ailleurs, sa thèse avait pour but de cerner si les besoins des apprenants étaient transversaux à tout autre enseignement du français ou s'ils étaient propres au français de spécialité. Pour ce faire, elle a examiné l'enseignement du point de vue des objectifs d'enseignement, des ressources pédagogiques, du programme de français pour le tourisme et l'hôtellerie dans les universités kenyanes. Sa thèse a conclu que ces besoins étaient effectivement transversaux « à tout public d'apprentissage de français » et non spécifiques au public du FSP (Otieno 2017 : 229). En d'autres termes, comme dans tout autre enseignement du français, répondre aux besoins des apprenants en FSP dépend de la bonne définition des objectifs, des ressources adéquates et d'un programme bien formulé. Elle avance donc que se préoccuper de quoi enseigner en FSP pourrait être déplacé.

Alors, si les besoins sont transversaux à tout autre enseignement du français, doit-on adopter les mêmes approches pour enseigner le français de spécialité comme pour enseigner le FLE ?

Par ailleurs, contrairement à d'autres situations de FSP où l'on peut négocier le dispositif d'enseignement en fonction des besoins des apprenants, l'enseignement à l'université est plus ou moins strictement soumis aux politiques institutionnelles.

Robert, Rosen, & Reinhardt (2011) soulignent certains des défis auxquels est confronté l'enseignement du français langue étrangère dans le cadre institutionnel. Ils citent les défis liés aux politiques des institutions et du ministère concerné par l'enseignement en question. Ces politiques portent sur les programmes, l'évaluation, la méthodologie, les horaires, etc. En effet, adapter l'enseignement aux besoins des apprenants en se conformant aux politiques à la lettre peut représenter un véritable défi.

Ils évoquent également l'influence de la méthodologie des autres langues proposées au sein de l'institution. À l'université par exemple, dans la plupart des cas, toutes les langues sont dispensées dans la même école et dans le même département/section. L'enseignement du français dans ce cas pourrait être influencé par les approches utilisées pour l'enseignement d'autres langues. Pourtant, il se pourrait que les objectifs d'apprentissage de ces autres langues soient différents. Il est fort probable, par exemple, que les apprenants parlent déjà ces langues-là et que l'accent soit plutôt porté sur l'écrit, la grammaire ou la littérature.

Ces défis se poseraient encore de façon plus significative pour le FSP, pour lequel les besoins de l'apprentissage nécessitent d'être mieux ciblés.

Par ailleurs, l'université étant un établissement d'enseignement supérieur, on s'attend à ce que les cours soient dispensés et évalués d'une certaine manière. Une méthode courante d'enseignement à l'université, par exemple, consiste à donner des cours magistraux et à prendre des notes. Alors, si nous admettons que l'enseignement du FSP est basé sur la logique de besoins, et si par exemple l'un des besoins identifiés est la nécessité de la compétence d'expression orale, cette approche sous la forme de cours magistraux et de prise de notes, produira-t-elle des résultats efficaces dans cette compétence ?

Par ailleurs, la plupart des apprenants s'inscrivent à l'université pour approfondir les connaissances qu'ils possèdent déjà. L'enseignement d'une langue étrangère et en particulier pour la première fois à l'université ne saurait se passer de défis. La raison en est qu'il sera nécessaire de partir de notions de base. Habituellement, les éléments de base dans la plupart des langues sont enseignés dans les écoles primaires. L'introduction de contenus

élémentaires à l'université peut donc sembler dévalorisante non seulement pour l'apprenant, mais aussi pour l'enseignant. En effet, l'une des personnes interrogées³ dans le cadre de notre recherche a avoué qu'elle ne s'attendait pas à enseigner, « a, b, c ou un, deux, trois... » à l'université et qu'elle avait donc besoin de beaucoup d'ajustements psychologiques.

En tenant compte de tous les facteurs et sources de problématiques évoqués ci-dessus, il semble qu'il faille réévaluer la véritable nature des besoins d'apprentissage en FTTH au sein des universités.

Selon Carras *et al.* (2007), afin de préciser les savoirs, les savoir-faire ainsi que les compétences que les apprenants doivent acquérir au cours de la formation, on doit envisager et déterminer les situations de communication dans lesquelles les apprenants se trouveront après leur formation. Ces situations de communication comprennent, entre autres, les interlocuteurs avec lesquels les apprenants entreront en contact, les sujets de conversation ou d'interaction, la manière de communiquer et les tâches à accomplir en langue cible (Carras *et al.* 2007).

Ce point de vue étaye l'affirmation de Mangiante et Parpette qui considèrent que se poser les questions suivantes dans l'élaboration des programmes de français sur objectifs spécifiques est indispensable :

« À quelles situations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ? Avec qui parlera-t-il ? De quel sujet ? De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ? » (2004 : 22).

Nous sommes d'avis qu'un enseignement efficace du FTTH repose au préalable sur les réponses à ces questions. Cependant, avant de passer à la question « Qu'auront-ils à écrire ? » nous devrions d'abord nous demander s'ils auront besoin d'écrire.

Ce n'est probablement pas une question qu'on aborderait sans réticence, surtout lorsqu'il s'agit d'apprentissage dans une institution d'un niveau supérieur comme l'université. Il ne

³ Voir [Ent.n°8](#).

serait peut-être pas facile d'imaginer l'enseignement d'une langue sans sa composante écrite dans une telle institution.

De Saussure estime qu'aux yeux de la société « La forme écrite a fatalement le dessus » malgré le fait que la langue parlée ait toujours été là depuis le tout début (1972 : 47). Riegel *et al.* pour leur part, estiment que « le français parlé a une connotation négative et en vient comme synonyme de populaire ou de familier... à désigner un français relâché, dégradé » (2016 : 56).

Il ne serait donc pas surprenant que lorsque l'on pense à l'apprentissage d'une langue dans une institution, on envisage tout de suite la forme écrite avant toute autre chose. Si ces propos sont justes, il y a donc de fortes probabilités que l'écrit jouisse d'une plus grande importance dans le FTTHR, que cette priorité soit justifiée ou non. Pourtant, si l'enseignement du FSP doit partir de la logique de besoins, ne devrait-on pas plutôt s'interroger ainsi : la rédaction constitue-t-elle un besoin réel dans l'enseignement du FTH ?

Dans cette thèse, nous nous intéresserons à la façon dont la communication au sein des secteurs du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration (THR) se déroule : est-ce à l'oral ou à l'écrit ?

La question principale de la recherche est donc la suivante : Quelle est la légitimité de la rédaction en FTTHR dans les universités kenyanes ?

De cette question principale en découlent d'autres qui nous aideront à y répondre :

1. Quelle est la place de l'écrit dans l'enseignement du FTTHR dans les universités kenyanes ?
2. Est-ce que la compétence rédactionnelle est requise par les personnes qui travaillent dans les secteurs du tourisme et de l'hôtellerie
3. Est-ce que l'apprentissage de l'écrit facilite l'apprentissage de l'expression orale en français ?

Cette thèse est divisée en deux parties elles-mêmes formées de onze chapitres. La première partie expose les concepts et outils théoriques ayant fourni les pistes de réflexion et constitué

la base théorique de cette thèse. Elle commence avec la présentation du contexte de la recherche qui a pour but de faciliter la compréhension des données recueillies durant notre enquête sur le terrain. Ensuite, nous explorerons le territoire de l'enseignement du FSP. Nous présenterons dans cette section l'histoire et les notions qui l'ont façonné ainsi que son lien avec l'enseignement du FLE en général. Dans le quatrième chapitre, nous aborderons les notions de la langue parlée et de la langue écrite qui sont au centre de notre problématique. Nous nous intéresserons au rapport entre ces deux formes de langue et aux particularités liées à leur apprentissage : en particulier en ce qui concerne la langue française. La notion de besoins étant au cœur du FSP, comme nous l'avons déjà souligné, le cinquième chapitre y est consacré. Bien que les besoins pragmatiques ayant trait aux situations de travail à venir soient prioritaires dans l'enseignement du FSP, l'apprenant a d'autres besoins connexes comme tout autre étudiant en langues. Conscient de cette réalité, le chapitre s'intéresse aux besoins de motivation, de compétence communicative et de compétence interculturelle. L'étude accorde une attention particulière aux aspects de ces besoins qui sont propres au FTTHR.

Ensuite, nous examinerons les trois théories pragmatiques majeures qui ont servi d'outils théoriques pour notre recherche, à savoir la théorie de l'analyse conversationnelle, la théorie des actes de parole et la théorie de l'approche interactionnelle. Suivra enfin le septième et dernier chapitre de cette première partie qui est dédié à la conscience didactique. Dans ce chapitre, nous traiterons les notions de la didactique et du curriculum en évoquant les enjeux propres à l'enseignement et à l'apprentissage dans un contexte scolaire.

La deuxième partie concernant le travail de terrain comprend quatre chapitres. Dans un premier temps, nous exposerons les choix effectués concernant la méthodologie, les outils et les démarches suivies dans la réalisation de la recherche. Ensuite, le manuel scolaire étant incontournable dans la mise en œuvre des programmes d'enseignement comme reconnaissent Audigier Crahay & Dolz (2006), nous analyserons deux méthodes du FTTHR dont l'utilisation est répandue au Kenya dans le but de déterminer leur adéquation. Nous effectuerons cette analyse à la lumière des besoins de l'apprenant tels qu'établis dans l'étude et les discussions de la littérature et des théories des chapitres précédents ainsi qu'à la lumière des constats des recherches. Nous présenterons subséquemment les données de la

recherche tout en les discutant à la lumière des objectifs de l'étude et des concepts théoriques de la première partie.

Enfin, la conclusion générale fera le point sur les apports, les limites de la recherche et les perspectives possibles que celle-ci ouvre pour de prochaines études.

PREMIÈRE PARTIE

CONTEXTE ET CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1

1 LES MOTIVATIONS ET LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1.1 Les motivations pour la recherche

Étant enseignante de français pour le tourisme, l'hôtellerie et la restauration dans une université kenyane, cet enseignement constitue un sujet qui me concerne de près. En effet, j'enseigne le FTHR à l'université Maasai Mara (MMU) où les filières tourisme, hôtellerie et restauration constituent des cursus importants du fait des liens qu'entretient cet établissement avec un lieu touristique important au Kenya : la réserve animalière de Maasai Mara. Cette relation porte sur la proximité géographique des deux entités, MMU et la réserve, d'où le partage même du nom « Maasai Mara ». Ce nom est dérivé d'une part du peuple maasai qui habite autour des deux entités et d'autre part du fleuve Mara qui représente une source importante d'eau pour les animaux qui existent dans la réserve. D'après « Magical Kenya », le site officiel du ministère du Tourisme kenyan, on compte quelque 95 espèces de mammifères, amphibiens et reptiles et plus de 400 espèces d'oiseaux dans la réserve. En fait, la plupart des animaux et des activités touristiques que nous avons répertoriés au 1.4 ci-après, se trouvent à la réserve Maasai Mara. Ceci comprend l'observation de la célèbre migration des herbivores que nous avons décrite là aussi en détail.

Par ailleurs, plusieurs des étudiants inscrits à l'université travaillent à temps partiel dans la réserve et que certains d'entre eux effectuent leurs stages dans les gîtes et hôtels situés au cœur de la réserve.

Au cours de mon travail, trois expériences en particulier m'ont amenée à réfléchir sur l'enseignement du FTHR et surtout à la place du français écrit dans ce cursus. Tout d'abord, les apprenants inscrits en FTHR effectuent un stage après leur troisième année universitaire. A l'issue de ce stage, j'aime échanger avec eux au sujet de leurs expériences. De fait, j'ai constaté que le sentiment général majoritaire portait sur le fait qu'ils ne se sentaient pas à l'aise lorsqu'ils devaient communiquer avec des francophones en français et ce particulièrement à l'oral. Par ailleurs, je me souviens de certains apprenants qui travaillent

à la réserve Maasai Mara qui m'ont demandé s'il était possible que je leur donne des cours supplémentaires à l'oral pendant les vacances. Cette demande m'a amenée à réfléchir : pourquoi ont-ils cette demande accrue, qui correspond à un besoin, à propos du français parlé en particulier ?

De plus, je connais aussi un certain nombre de nos anciens étudiants qui s'inscrivent à l'Alliance française pour perfectionner leurs compétences communicationnelles, car ils ne se sentent pas en mesure d'échanger en français de manière convenable et adéquate. Cela implique que la formation dispensée par l'université et reçue par eux n'est pas totalement en adéquation avec leurs besoins sur le terrain ; ce dont ils s'aperçoivent a posteriori, une fois engagés dans la vie professionnelle à laquelle ils se destinent. La genèse de mon sujet de recherche est donc liée à une véritable nécessité, un réel besoin que j'ai ressenti au travers de la situation évoquée, et la volonté d'y trouver des réponses, y compris pragmatiques, par rapport à ce terrain particulier.

1.2 Contexte sociolinguistique

Le Kenya est un pays situé en Afrique de l'Est. Linguistiquement, il est hétérogène : il ne compte pas moins d'une quarantaine de langues issues des différentes tribus locales⁴. Sa langue nationale est le kiswahili, parlé par la majorité des Kenyans, mais aussi dans d'autres pays Est-africains. Ayant été colonisé par la Grande-Bretagne, l'anglais y est la langue officielle, celle de l'enseignement, mais aussi des médias. Elle bénéficie ainsi d'un statut extrêmement privilégié. La langue française représente, quant à elle, la quatrième langue apprise après la langue maternelle⁵, le kiswahili et l'anglais, et ce concernant la plupart des apprenants du FTTH au Kenya.

⁴ Les langues locales kenyanes par ordre alphabétique comprennent les suivantes : Arabic- Omani, Aweer, Borana, Bukusu, Burji, Chichonyi-Chidzihana-Chikauma , Chidigo, Chiduruma, Daasanach, Dahalo, Dawida, Dholuo, Ekegusii, ElMolo, Gichuka, Gikuyu, Gujarati, Kamba, Keiyo, Kiambu, Kigiryama, Kimîru, Kipsigis, Kitharaka, kiwilwana, Konkani, Goan, Kuria, Luidakho-Luisukha-Lutirichi, Lukabaras, Lulogooli, Lutachoni, Maasai, Markweeta, Mwimbi-Muthambi, Nandi, Nubi , Nyala, Okiek, Olukhayo, Oluluyia, Olumarachi, Olumarama, Olunyole, Olusamia, Olushisa, Olutsotso, Oluwanga, Omotik, Orma, Pökot, Punjabi, Rendille, Sabaot, Sagalla, Samburu, Singa, Somali, Suba, Swahili, Taveta, Terik, Teso, Tugen, Turkana, Waata, Yaa, (disponible sur : <https://www.ethnologue.com/country/ke/languagesku>)

⁵ La première langue apprise par l'enfant. Dans le contexte kenyan, il constitue la langue tribale de l'apprenant.

1.3 La place de la langue française au Kenya

Le français est la langue étrangère la plus enseignée et parlée au Kenya. Elle est enseignée dans certaines écoles primaires, dans 500 écoles secondaires et 4 000 lycéens ont passé l'examen KCSE⁶ de la langue française en 2015 (Ambassade de France au Kenya : s.d). Notons toutefois qu'à l'école primaire elle n'est pas évaluée. En revanche, dans le secondaire, elle constitue l'une des matières optionnelles possibles lors des examens nationaux des lycées kenyans (KCSE) - l'équivalent du baccalauréat français. À l'université, elle fait l'objet d'un module que suivent les étudiants inscrits dans les filières comme le THR. Pour ces dernières, une langue étrangère fait partie des modules que les étudiants doivent choisir et, dans la majorité des universités, il s'agit de la langue française. Par ailleurs, le français peut aussi constituer un parcours optionnel pour les futurs enseignants et pour les étudiants inscrits dans les filières telles que « Journalisme » et « Lettres ».

Les autres langues étrangères enseignées dans quelques établissements sont le chinois, l'allemand et l'espagnol, mais dans la majorité des cas le français constitue la langue de choix. Il paraît nécessaire de porter notre attention sur les facteurs faisant du français la langue de prédilection au sein de ces institutions.

D'abord, parmi les personnes non-anglophones qui se rendent au Kenya, les francophones sont les plus nombreux. En 2018, par exemple, le conseil du tourisme du pays a dressé la liste des 20 premiers marchés-sources dont sont issus les visiteurs du Kenya. Dans ce premier groupe, les visiteurs issus des pays francophones se classent au deuxième rang après les anglophones. Dans cette catégorie, les visiteurs francophones provenant de France, du Canada et du Rwanda comptent 69 106 visiteurs au total, suivis de non francophones venus d'Allemagne (52 144) puis des visiteurs chinois (50 671) (The Kenya Tourism Board, s.d). Bien sûr, il convient de ne pas oublier les autres pays francophones qui envoient des visiteurs au Kenya après ces premiers évoqués. En revanche, bien qu'un marché-source comme la Chine rassemble un groupe important de visiteurs, il n'y a pas beaucoup de pays sinophones comme cela est, en revanche le cas des pays francophones. Rappelons que l'anglais est la

⁶ *Kenya certificate of secondary education* (Certificat d'études secondaires du Kenya). Il s'agit d'un examen de la fin du cycle secondaire qui permet de joindre l'université ou une autre institution d'enseignement supérieur.

langue officielle du pays et que, de fait, le français serait la première langue étrangère la plus parlée des visiteurs.

Deuxièmement, il existe une coopération politique entre un grand nombre de pays francophones et le Kenya, la France étant en tête de ces pays. En référence à la relation franco-kenyane, l'ambassade de France au Kenya a estimé, en 2011, qu'« au fil des années, un dialogue de qualité s'est instauré entre nos deux pays [...] ce dialogue permanent permet le partage d'analyses sur des sujets nationaux, régionaux et mondiaux tels que les enjeux énergétiques et environnementaux ou le respect de la diversité culturelle » (Ambassade de France au Kenya, 2011).

Une autre raison faisant de cette relation franco-kenyane un élément important tient à la position du Kenya sur la scène internationale. Ce dernier joue un rôle considérable en matière de lien dans les coopérations des pays occidentaux avec la région de l'Afrique de l'Est. En effet, il est le siège de deux programmes des Nations unies : le Programme des Nations unies pour l'environnement (PNUE) et le Programme des Nations unies pour les établissements humains (PNUEH/ONU-Habitat). L'ambassade de France au Kenya affirme que ce pays est un :

« Carrefour de l'Afrique orientale [...], médiateur dans les pourparlers de la paix, première économie au sein de l'*East African Community*, le Kenya est, aux yeux de la France, un acteur important sur le plan diplomatique et qui s'affirme comme un des pays leaders sur le continent africain. Du fait de ces spécificités, la diplomatie française est active au Kenya, non seulement dans sa classique dimension bilatérale, mais également dans le champ des négociations régionales et multilatérales » (Ambassade de France au Kenya, s.d).

Notons aussi que des pays francophones sont présents dans la communauté est-africaine : le Burundi et le Rwanda, ce qui suppose que, pour des échanges efficaces avec ces pays, le français joue un rôle important.

Concernant le commerce, la présence de la France se fait sentir au Kenya. D'après le moniteur du commerce international (Le Moci, 2015), il existe environ 60 entreprises françaises implantées à travers le pays. Parmi les sociétés ainsi recensées nous trouvons : Total, Lafarge, Bolloré, Orange, Servair, Danone, L'Oréal, entre autres. Précisons que

certaines de ces entreprises jouent également un rôle actif dans le tourisme, par exemple la société Lafarge qui gère le parc de Haller⁷.

Par ailleurs, l'ambassade de France au Kenya, dans son magazine « La gazette du Kenya », constate que « les demandes d'informations sectorielles et les visites se multiplient dans des secteurs aussi variés que l'agroalimentaire, la plasturgie, les biens d'équipements et le tourisme » (Ambassade de France au Kenya, 2011).

En outre, nous relevons les visites et les échanges qui existent entre les deux pays, en particulier au niveau des ministères, des fonctionnaires des gouverneurs, des enseignants et des étudiants. De fait, il y a des liens aériens directs entre les deux pays. Les compagnies aériennes nationales : Kenya Airways et Air France, elles aussi, ont des liens directs, ce qui facilite les partenariats.

Au niveau de la coopération linguistique et éducative, le BCLE est en place à l'ambassade de France au Kenya et soutient l'enseignement du français par le biais de sa coopération avec l'Association des professeurs kenyans (KATF) et avec le ministère kenyan de l'Éducation. En outre, elle organise ponctuellement des formations et autres stages au profit des enseignants de français.

Par ailleurs, des antennes de l'Alliance française sont implantées dans les villes de Nairobi, Mombasa Kisumu et Eldoret. Ces centres s'engagent activement à promouvoir l'enseignement et l'usage de la langue française ainsi que les échanges en matière d'activités culturelles et de coopération. De plus, ils proposent un éventail de cours considérable en vue de préparer les apprenants à la passation et à l'obtention des diplômes, tels le DELF et le DALF.

Notons que le bureau pour la coopération linguistique et éducative (BCLE) organise plusieurs activités différentes chaque année dans l'optique de promouvoir le français. Parmi lesquelles des activités comme les festivals de musique, les festivals de théâtre et des concours de langue. Le plus souvent l'ambassade de France attribue des prix et offre des séjours en France aux vainqueurs de ces événements. Ajoutons que le BCLE organise un

⁷ Haller Park est un parc botanique et zoologique. Il a été réhabilité par la compagnie Franco-suisse Lafarge Holcim après avoir été un lieu dédié à l'extraction de ciment.

grand nombre d'activités autour de la semaine de la francophonie pendant le mois de mars chaque année. Enfin, l'ambassade de France au Kenya, en partenariat avec Campus France, attribue régulièrement des bourses à des étudiants de l'enseignement supérieur inscrits en France, dont je constitue un exemple. Tous ces indicateurs de la présence française au Kenya expliquent non seulement le choix du français comme langue la plus enseignée, mais soulignent également la pertinence de l'apprentissage de cette langue au Kenya.

1.4 Le Tourisme au Kenya

Afin de bien appréhender les enjeux que représente le français pour le tourisme au Kenya il s'avère important de porter notre attention sur le secteur du tourisme dans le pays. Cela permettra aussi de mieux cerner les situations de communication auxquelles sont confrontés les apprenants du FTHR. Tout d'abord, le tourisme au Kenya constitue un pilier incontournable de l'économie. Selon le plan de développement « Kenya Vision 2030 », couvrant la période 2008-2030, le tourisme constituerait un secteur clé dans la réalisation des objectifs de cette politique. Le Kenya vise à faire partie des dix meilleures destinations touristiques du monde, proposant un tourisme haut de gamme et d'une grande diversité. De fait, le Kenya est un pays au potentiel inépuisable sur le plan touristique. En effet, le pays remporte quasiment chaque année de nombreux prix internationaux, notamment de la part du *World Travel Awards*, une organisation internationale qui reconnaît et récompense l'excellence dans tous les secteurs du voyage et du tourisme. Parmi les prix reçus fréquemment, nous pouvons relever celui de la meilleure destination de safari, obtenu en 2013, 2015, 2016 et 2017 (World Travel Awards, s.d).

Par ailleurs, le département de collecte et de diffusion d'informations américain (ABC news, s.d) a déclaré, en 2006, que la grande migration des herbivores du mois de juillet était la septième nouvelle merveille du monde. Ce grand mouvement implique plus d'un million de gnous, un nombre considérable de zèbres, de gazelles et autres herbivores qui partent ainsi annuellement à la recherche de pâturages. C'est là un phénomène qui attire également un nombre important de touristes chaque année.

À part les herbivores, le Kenya recense une faune extrêmement riche. D'après « Magical Kenya », (s.d), 56 parcs et réserves s'étendent sur le pays comptant de nombreux animaux sauvages vivant ainsi au cœur de leur habitat naturel. C'est en ces lieux que l'on trouve les animaux appelés *Big Five* (les cinq grands) : le lion, le rhinocéros, l'éléphant, le léopard et le buffle. Nous remarquons là ceux que nous pourrions qualifier de grands chats : le léopard, le lion et le guépard - ce dernier étant l'animal terrestre le plus rapide. D'autre part, le Kenya peut s'enorgueillir d'une vaste population de flamants roses et autres oiseaux présents autour des lacs de la vallée du Rift.

Par ailleurs, le Kenya est un pays aux paysages variés : le traverser permet de voir la savane dans les plaines, la grande vallée du Rift, des montagnes, des plages aux sables fins, la mer et ses eaux turquoise, de nombreuses plantations de thé et café, mais aussi des forêts équatoriales et des volcans. Il est également possible de se rendre près des lacs où l'on peut pratiquer des activités nautiques diverses, avec la présence d'un lac dont les sources sont chaudes : le lac Bogoria.

Les activités qu'il est donc possible de pratiquer au Kenya sont globalement, en lien avec son écologie et sa géographie : la randonnée, la plongée, la pêche, le golf, les visites culturelles, l'excursion en safaris, la photographie d'animaux sauvages, l'observation de la flore et de la faune (terrestre et marine), le farniente à la plage, le trekking, les séjours balnéaires, les activités sportives, la danse, l'ascension des montagnes (le mont Longonot et le mont Kenya aussi appelé montagne de l'autruche, qui culmine à 5 199 mètres, second sommet d'Afrique derrière le Kilimandjaro).

Il ressort clairement de cette présentation que la notion de tourisme au Kenya est très différente de celle que l'on est habitué à lire dans les méthodes de français comme nous allons le voir en les analysant au chapitre 9.

Le Kenya bénéficie d'un climat équatorial, ensoleillé et agréable tout au long de l'année, bénéficiant de températures moyennes de 20 °C, faisant de lui une destination touristique prisée durant les douze mois de l'année. Par ailleurs, le coût de la vie au Kenya est avantageux. On peut se loger et se restaurer au Kenya à un prix relativement peu élevé.

Malgré toutes ces attractions touristiques, force est de constater que les statistiques démontrent une tout autre réalité : le potentiel touristique kenyan n'est pas pleinement

exploité. D'après la principale agence du gouvernement pour la collecte, l'analyse et la diffusion des données statistiques au Kenya (Kenya National Bureau of Statistic [KNBS], s.d), les touristes venus visiter le pays en 2014, n'étaient que 1,350 4 millions. Si nous comparons avec les données ayant trait à la France, les visiteurs l'ont fréquenté étaient 83,7 millions d'après le site du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (France diplomatie, s.d) à la même période. Cet état des lieux est particulièrement explicite et ne semble pas nécessiter plus de détails - les chiffres parlent d'eux-mêmes.

Il est donc nécessaire de promouvoir davantage le tourisme au Kenya, c'est la raison pour laquelle les filières du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration, ici en l'occurrence le FTTHR, suscitent un intérêt notoire dans les universités kenyanes. Celles-ci, tâchant de toujours apporter une réponse aux besoins du pays, en termes de professionnalisation des formations, ont mis en œuvre les filières du THR dont le but est de former le personnel qui pourrait être l'agent de l'amélioration de l'état des choses dans le secteur du tourisme. Auparavant, cette tâche était laissée aux institutions telles Utalii, Kenya wildlife et autres qui formaient les individus n'ayant pas atteint un niveau suffisant pour s'inscrire en licence ou qui n'avaient pas voulu poursuivre des études universitaires.

Étant conscient aussi du fait que les touristes sont issus de pays différents, la nécessité d'inclure des cours d'au moins une langue étrangère dans ces cursus a été prise en considération. Et, de fait, cette prise en compte a donné lieu à la naissance de l'enseignement du français pour le tourisme, l'hôtellerie et la restauration dans les universités kenyanes qui est, ici, le sujet de notre thèse.

1.5 Les spécificités de l'enseignement du français dans le système universitaire au Kenya

Pour mieux comprendre notre contexte d'étude, il paraît important de faire la lumière sur le fonctionnement des universités kenyanes. La licence s'y prépare en quatre ans et chaque année scolaire est divisée en deux semestres de treize semaines.

L'accès à la licence se fait après qu'un comité d'admission pour les enseignements supérieurs (*Kenya universities and colleges central placement services*) a sélectionné les étudiants et les a placés dans les différentes universités. Cette sélection se fait en fonction des qualifications de l'étudiant et de ses choix par rapport à l'institution et à la formation souhaitées. Cela implique donc que la majorité des apprenants inscrits dans les filières du THR veulent entamer une carrière dans ces secteurs.

Concernant les programmes, chaque université se charge de la conception des *curricula* académiques, mais ceux-ci doivent être validés par la commission d'enseignement universitaire - *Commission for University Education* (CUE).

Au total, 30 universités publiques étaient accréditées par la commission au moment de notre étude (CUE, s. d.). Précisons que pour ce qui est des universités qui proposent des cours du français, l'ambassade de France au Kenya affirme que 28 universités (publiques et privées) sont recensées en 2018 qui accueillent environ 8 000 étudiants dans l'enseignement supérieur en général (Ambassade de France au Kenya, s. d.). Il est précisé en outre que c'est le FTFR qui est le plus couramment enseigné dans ces établissements. En effet, Otieno (2015) affirme que ces dernières années ont vu un grand nombre d'étudiants s'inscrire en FSP au niveau universitaire, mais malheureusement, sans qu'un investissement proportionnel en infrastructures et en recrutement d'enseignants n'ait été envisagé.

Les programmes du français établis pour la filière tourisme, hôtellerie et restauration en vigueur dans plusieurs établissements kenyans proposent des cours de FLE pendant les deux premières années universitaires avant de passer ensuite au français de spécialité en troisième et en quatrième années (Fig. 47).

Concernant l'évaluation, l'examen au Kenya est généralement noté sur 100 % : les contrôles continus (*Continuous Assessment Tests*) qui s'effectuent pendant le semestre constituent 30 % de l'évaluation et l'examen de fin de semestre, quant à lui, en représente 70 %. Le nombre d'apprenants dans chaque classe varie, mais, en moyenne, ils sont une quarantaine par groupe (Fig. 16).

1.6 Les enseignants du FTTHR dans les universités kenyanes

La question de l'influence considérable des enseignants sur l'enseignement du FTTHR dans les universités kenyanes ayant été mise en exergue au cours de notre recherche il convient donc de l'aborder plus en détail.

Généralement, il n'y a pas de formation spécifique pour les enseignants du FOS au Kenya. En effet, la seule condition pour l'enseigner, ainsi que le français langue étrangère (FLE), à l'université est d'être titulaire d'une maîtrise ou d'un doctorat en français langue étrangère. Voilà pourquoi la plupart des enseignants en université sont formés en FLE général et, selon Mubalama, sont habitués à donner des cours dans ce domaine-là et non en français de spécialité. Ce manque de formation en FSP les amène parfois à enseigner « en se basant uniquement sur un manuel du FOS, qui n'est pas, dans beaucoup de cas, adapté aux réalités du pays. Alors, cette formation linguistique n'arrive pas à atteindre les objectifs des apprenants » (Mubalama, 2012 : 84).

Un autre défi que doit relever l'enseignant du FSP tient au fait que, en dehors de la connaissance de la langue française, il doit également maîtriser la spécialité qui lui incombe. Le professeur aura besoin de ce que Gilbert appelle la « double expertise » (2008 : 252). Celle-ci porte à la fois sur les compétences relatives au domaine de spécialité et sur celles de la didactique des langues. Il est important pour l'enseignant de savoir non seulement quelles compétences linguistiques et professionnelles enseigner à ses étudiants, mais aussi d'user de la bonne méthode pour y parvenir.

Ces dernières années, le bureau de la Coopération linguistique de l'ambassade de France au Kenya (BCLÉ) s'efforce d'apporter une solution en organisant des stages de FSP de quelques jours. Cependant, un problème demeure : la majorité des universités kenyanes dispose d'un nombre insuffisant de professeurs de français langue étrangère titulaires. Par conséquent, elles recourent aux enseignants vacataires comme en témoignent les participants à notre enquête des entretiens n°1, 5 et 11. Généralement, ces derniers ne participent pas aux formations et, en outre, ont beaucoup d'autres engagements, ailleurs, selon l'entretien n°1. Ce constat, associé au manque de temps, induit qu'ils ont tendance à se contenter de s'appuyer simplement sur les

manuels en usage, comme l'affirme Mubalama (2004) ci-dessus, ou encore ne font-ils que suivre le programme dont ils disposent sans trop s'interroger ou bien se contentent-ils d'«utiliser le même contenu, les mêmes stratégies d'enseignement qu'ils utilisent» en enseignant le FLE ailleurs, comme l'indique Int. n° 1. Ces propos tendent à confirmer ceux de Mangiante et Parpette selon lesquels l'enseignement du FOS nécessite « une implication, une disponibilité et une adaptabilité considérable [...] cela n'est envisageable que dans le cadre d'un emploi stable et correctement rémunéré » (2004 : 146).

Ainsi, ce contexte avec ses particularités a contribué à la définition de la question de cette recherche. Le chapitre prochain cherchera à établir dans quelle mesure les sources de la problématique que nous avons évoquées ici ont été abordées au cours de l'histoire de la didactique du français de spécialité.

CHAPITRE 2

2 LES REPÈRES HISTORIQUES DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ

Au cours des décennies, le désir de répondre aux besoins variés a éveillé la nécessité d'enseigner un français plus orienté vers des objectifs spécifiques. Nous allons constater dans ce chapitre que ces besoins ont été occasionnés par les réalités économiques, sociopolitiques, institutionnelles ainsi que par les avancements des recherches scientifiques. En outre, ce français spécifique a connu des terminologies différentes en fonction de la diversité du public comme nous allons le voir dans ce chapitre.

Nous suivrons donc l'évolution de cette tentative de développer un français pour des objectifs spécifiques sans pour autant faire une analyse détaillée de chaque méthodologie que nous allons évoquer. Nous nous intéresserons surtout aux notions et concepts qui semblent pertinents pour la didactique du FTFR.

Pourtant, il est difficile d'aborder les concepts et les notions attachés à ce français de spécialité sans se référer aux développements survenus dans la didactique du français en général. Ceux-ci ont eu une influence indéniable sur le FSP. Par conséquent, nous examinerons son évolution en lien avec celle de la didactique du français langue étrangère en général. De plus, nous nous intéresserons aux méthodologies qui étaient en vogue pendant la période de chaque appellation évoquée en vue de mettre en lumière les concepts ayant influencé la didactique de ce type de français.

Cette partie tentera ainsi de répondre aux questions suivantes :

Quelles sont les considérations qui ont orienté la didactique du français au cours des différentes époques ? Quels étaient les objectifs poursuivis ? Quelles ont été les stratégies mises en place pour les atteindre ? Toutes les compétences ont-elles reçu la même attention ou certaines ont-elles été privilégiées au cours du temps et si tel est le cas pour quelle(s) raison(s) ?

Enfin, ce chapitre examinera ce que la didactique du FTHR pourrait tirer des avancées réalisées dans la didactique du français au fil des décennies afin de cerner plus justement la place de l'écriture en français de spécialité.

2.1 Le français militaire

Le français militaire a vu le jour dans les années 1920, né dans le souci de faciliter la communication entre les soldats non francophones et leurs supérieurs. Le public visé était donc les soldats non francophones « sans une éducation préalable », originaires principalement des colonies françaises d'Afrique, combattant dans l'armée française (ministère de la Guerre, 1928 : 13). Comme guide pédagogique, le ministère français de la Guerre a élaboré le manuel « Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes » (ministère de la Guerre, 1928).

Pour ce qui est de la pédagogie, l'accent était porté sur les verbes de mouvement qui permettraient aux soldats de participer aux exercices militaires, de marcher ensemble et en cadence. Selon l'introduction du manuel, le français militaire devait employer « à la base de l'enseignement les noms d'objets concrets, ou des mots qui expriment des idées très familières » (ministère de la Guerre, 1928 : 13). Sur le plan du contenu thématique, la pédagogie était donc basée sur « la vie quotidienne des soldats : les parties du corps, l'habillement, les casernes, la hiérarchie, les visites des officiers » ou encore la terminologie militaire pour exécuter au mieux la transmission de l'information, connaître les munitions, l'observation, etc. (Zolana 2013 : 25).

La méthodologie de l'enseignement des langues à l'époque était la méthode directe et de ce fait a certainement influencé largement le français militaire.

2.1.1 Méthode directe

Cette méthode est parfois appelée méthode naturelle parce qu'elle a été basée sur la façon dont les enfants apprennent leur langue maternelle. Puren et Gallison (1998) présentent quelques-uns de ses principes parmi lesquels nous en citerons trois.

Tout d'abord, elle est fondée sur « Les méthodes directe et intuitive ». En effet, une autre spécificité de cette méthodologie consistait à se référer aux situations de l'acquisition de la langue maternelle où l'enfant apprend par la vue, l'écoute et la parole. Ainsi, dans les faits, il apprend par imitation des proches, par répétition des formes récurrentes dans les paroles et en observant les gestes. D'autre part « l'accent est mis sur l'oral ». Selon ces auteurs, « la seule réalité linguistique reste pendant longtemps pour l'enfant exclusivement audio-orale » (Puren & Galisson 1988 : 112). Enfin, considérons bien qu'il s'agit ici de la méthode active mettant l'accent sur la nécessité pour l'apprenant de s'impliquer dans son apprentissage, en effet, « l'enfant apprend à parler en parlant ». Afin d'encourager également cette implication, il était nécessaire de fonder l'enseignement sur les expériences quotidiennes, car même pour l'enfant « son objet [consiste en] le monde familier et le concret » (Puren & Galisson 1988 : 112).

Précisons que cette approche cherche à placer l'apprenant dans les conditions d'apprentissage aussi naturelles que possible. Une façon de lui apprendre de nouveaux mots par exemple était de désigner les objets qui l'entourent en les nommant. Les exercices proposés comprenaient ainsi ceux ayant trait à la description et à la nomination des objets.

Ce qui reste toujours d'actualité dans ce français militaire est le fait de cibler plus précisément les formations : faire correspondre les besoins liés au travail visé aux savoirs ainsi qu'aux compétences à enseigner. Pour cerner au juste ces besoins, une analyse pointue des besoins de communication ressentis quotidiennement est incontournable. Les questions qui se posaient alors pour les militaires se posent encore aujourd'hui ; tel est ainsi le cas des apprenants qui se forment pour devenir guides touristiques. À titre d'exemple, leur communication quotidienne comprend principalement le fait de devoir accompagner les visiteurs qui séjournent peut-être quelques jours dans leur pays. La langue enseignée doit donc prendre en compte des besoins langagiers requis pour effectuer des échanges entre ces futurs guides et les visiteurs en question. Dans cette mesure alors, nous pouvons dire que le français militaire est l'ancêtre du français de spécialité, d'un point de vue méthodologique.

Pour les soldats, toutefois, il est peut-être plus facile de cerner leurs besoins communicationnels quotidiens. En revanche, concernant les guides touristiques, il peut être judicieux de se demander si les expériences et les objets quotidiens qui caractérisent la vie des touristes étrangers et ceux de l'environnement du travail dans lequel évoluent les

étudiants sont les mêmes. Est-ce que les repas français par exemple sont les mêmes que les repas kenyans ? Est-ce que le concept du tourisme pour les français est identique à celui des guides touristiques kenyans ? Nous allons nous attarder sur la question des objets faisant partie de la culture dans le chapitre 5.

Par ailleurs, privilégier certaines compétences plutôt que d'autres afin d'atteindre l'objectif communicationnel dans le plus court délai possible s'avère pertinent. Pour reprendre à nouveau l'exemple des guides touristiques, le fait est qu'ils communiquent le plus souvent avec les touristes de façon orale, on pourrait alors donner la primauté à l'oral et, corollairement, à la prononciation, car celle-ci est essentielle pour se faire correctement comprendre. Il s'agit donc de réfléchir à des activités qui favorisent le développement des compétences orales. Nous avons suggéré certaines pistes pour ces activités dans le chapitre 6.

Enfin, considérant que ces soldats non francophones étaient illettrés comme indiqué ci-dessus, ce français militaire nous rappelle qu'il est tout à fait possible d'enseigner et d'apprendre une langue sans beaucoup recourir à l'écrit.

2.2 Le français fondamental

Le centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (CREDIF), l'École normale supérieure de Fontenay Saint-Cloud a élaboré le français fondamental (FF) en se basant sur des recherches réalisées dans les années 1950. Le FF, initialement publié en 1954 comme « le français élémentaire » était un guide comprenant une liste de mots et d'outils grammaticaux fréquents dans les conversations quotidiennes. Chartier, Cortier et Parpette expliquent que ce guide « n'est ni une grammaire ni un dictionnaire, ni une méthode, mais un guide de 1 475 mots (le second degré en comptera 1 609, articulant le vocabulaire et « la grammaire », mots grammaticaux (2009 : 136). Les principaux auteurs du français fondamental étaient Georges Gougenheim et Paul Rivenc.

La focalisation était particulièrement attachée au français tel qu'il est parlé par les locuteurs. Après avoir étudié quelques conversations quotidiennes enregistrées, les auteurs se sont rendu compte qu'il y avait des mots et outils grammaticaux plus fréquents que d'autres dans la vie quotidienne. Ainsi en est-il des auxiliaires « avoir » et « être », des verbes « venir » et

« aller » qui étaient beaucoup plus fréquents que les verbes du premier groupe (CREDIF, 1972). En outre, les auteurs ont constaté que l'usage des formes verbales composées, à savoir le futur proche et le passé composé, étaient plus répandus que le passé simple et le futur simple.

Ces recherches tendent alors à justifier les choix faits concernant le français militaire de se focaliser sur certaines structures plutôt que sur d'autres. Les recherches qui ont abouti au FF ont montré que seul « un squelette » de quelques mots et expressions était utilisé de façon répétée dans les conversations de tous les jours (Rivenc 2006 : 24). Cette prise de conscience rappelle de la nécessité de réfléchir davantage sur ce dont l'apprenant a réellement besoin, du fait notamment que l'objectif principal de l'enseignement en FSP n'a rien à voir avec la maîtrise de la langue.

Le FF était un guide de mots et outil de « grammaire fondé sur la prise en compte des usages oraux de près de 300 locuteurs » (Rivenc 2006 : 24). Les concepteurs du FF semblent donc reconnaître l'importance de l'apprentissage de la grammaire effectivement utilisée dans la langue parlée, car le véritable but de son apprentissage est avant tout de rendre la communication orale efficace.

Pourtant, la limite de ce dispositif tient au fait qu'il met l'accent sur les aspects linguistiques et l'écrit au détriment d'autres aspects de la langue comme « la phonétique » et les « contenus communicatifs » (Guberina 2006 : 32). Selon Guberina, qui était l'un des concepteurs clé du FF, les commanditaires de ce guide ont omis un certain nombre d'autres récurrences fréquentes qui figuraient dans les transcriptions originales, parce qu'à l'époque il était considéré comme préférable de préparer les apprenants à « s'exprimer aussi bien qu'un authentique écrivain » en d'autres termes « comme un livre », et de fait il était question d'enseigner aux apprenants qui parleraient comme un livre (2006 : 25). En effet, parmi les mots et expressions rejetés se trouvaient les marqueurs de la communication orale comme « ben ! bon ! eh ben ! ma foi ! quoi ! bref ! d'ailleurs ! », car « les modèles de références restaient bien secrètement, mais fermement ceux de la langue écrite » (Guberina 2006 : 33-36).

2.2.1 Les apports à l'enseignement du FSP

Même si l'on ne peut pas réduire la didactique d'une langue à une simple focalisation sur des spécificités lexicales et sur une sélection syntaxique pour la rendre vraiment fonctionnelle, les recherches qui ont abouti au français fondamental méritent une réflexion.

Nous pouvons donc, dès lors, nous demander s'il existe des structures grammaticales plus fréquentes ou des verbes plus largement utilisés dans le cadre de communications avec la clientèle des secteurs du THR. Mettre l'accent sur de tels éléments fournirait à l'apprenant les outils fondamentaux pour se débrouiller dans un délai court, dans le cadre des situations visées. Ainsi, parler d'un site historique nécessiterait l'emploi de l'imparfait. En revanche, nous pouvons également nous demander s'il existe des structures grammaticales qui sont rarement employées dans les situations de communication visées. Si tel est le cas, alors sera-t-il vraiment nécessaire d'inclure de telles structures dans l'enseignement ?

2.3 Le français instrumental

À la période où la France assistait au français fondamental, le français instrumental voyait le jour en Amérique latine. Selon Aupècle et Alvarez, cette appellation désigne « l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants qui sans se spécialiser en français doivent avoir accès en général dans leur pays à des documents écrits » (Cité par Qotb 2009 : 36).

Le public pour ce français dit instrumental était constitué d'étudiants inscrits à l'université qui souhaitaient avoir accès aux informations en français dans le cadre de leurs études et pour développer leurs recherches. Pour cette raison, il était nécessaire d'apprendre le français comme un outil de compréhension de textes spécialisés et d'accès à l'information ou à une bibliographie scientifique. Cette définition du français instrumental semble correspondre au français sur objectifs universitaires (voir 2.8.2). Pour répondre à ce besoin, mettre l'accent sur les compétences de la compréhension écrite était une nécessité.

Cette terminologie a une connotation pragmatique, la langue devenant un outil de compréhension et de communication scientifique et technique.

2.4 Le français scientifique et technique

Le français scientifique et technique (FST) est né à la fin des années 1950. Selon Gisèle Holtzer (2004), le souci de l'époque était de défendre les intérêts économiques de la France et de sauvegarder son influence géopolitique ainsi que la langue française face à la menace de l'anglais qui gagnait du terrain.

Selon Lehmann, le FST fait référence au « public » et à la « variété de langues » (Lehmann 1993 : 41). Par rapport au public, le FST était initialement destiné au monde scientifique qui faisait office d'expert dans son domaine professionnel. Par la suite, il a également fallu compter avec les apprenants qui avaient besoin du français, car ils apprenaient des matières scientifiques en français comme la médecine, la géologie, les études agronomiques, etc. La focalisation était donc centrée sur les domaines scientifiques et techniques. Parmi les livres publiés à l'époque on trouve « le français scientifique et technique » publié aux éditions Hatier en 1971. Le FST était marqué par la description du vocabulaire des domaines scientifiques et techniques comme la géologie, les mathématiques, la médecine, etc. Le FST a été critiqué pour mettre trop d'accent sur le lexique spécialisé au détriment des autres composantes nécessaires pour amener un apprenant à communiquer dans une langue étrangère (Harding, 1978). On dirait donc que la priorité ait plutôt été dirigée sur les aspects linguistiques que sur l'aspect fonctionnel ou pragmatique de la langue. Néanmoins, l'idée que nous pouvons retenir du FST est que la didactique est tenue de viser à répondre aux besoins ressentis par la société. Le FST a été le produit de la tentative de sauvegarde des intérêts économiques et géopolitiques de la France à une époque donnée. Il y a donc une dimension située de la didactique qui nécessite d'être prise en compte. Par ailleurs, le lexique spécialisé du domaine concerné fait partie intégrante de l'enseignement, mais en gardant en tête qu'une didactique efficace a besoin de prendre en compte les autres connaissances et compétences requises. C'est dans cette perspective que nous aborderons ci-après notre terrain.

2.4.1 La méthodologie SGAV

Pendant la période du développement du FF, du français instrumental et du FST, les concepts et théories de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) voyaient aussi le jour.

Mais alors, en quoi consistait la méthodologie SGAV ?

Les recherches de Petar Guberina de l'université de Zagreb, en ex-Yougoslavie, en collaboration avec Paul Rivenc sont à la base des formulations théoriques de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle dans le courant des années 1950. Tout d'abord, que signifie cette terminologie ? La notion « structuro-globale » renvoie au fait que des facteurs différents sont pris en compte, à savoir :

« La situation [de communication], la signification intellectuelle et affective, tous les moyens sonores, les moyens lexicologiques, l'état psychologique des intervenants et leur co-action [...] leur perception et leur production de la parole » (Guberina 1984 : 96).

Cette explication tend à faire écho à quelques éléments du modèle SPEAKING de Dell Hymes (voir 5.3.1), notamment concernant les éléments portant sur la situation, les participants, la signification et les moyens de communication.

Par ailleurs, la partie « audio-visuelle » souligne, quant à elle, le fait que dans cette méthodologie, les sens privilégiés en matière d'enseignement des langues étaient l'ouïe et la vue. On a donc recours au son et l'image durant les cours.

Sur quoi les méthodes SGAV sont-elles fondées ?

De cette brève présentation de la méthodologie SGAV, telle que l'a rédigée Paul Rivenc (Rivenc, 2003,), nous pouvons dire qu'elle est caractérisée par la primauté « accordée dès le départ à l'apprentissage de la parole orale » (2003 : 10) puisqu'on part du point de vue que l'on peut apprendre à communiquer avec des étrangers et avoir accès au sens sans nécessairement avoir recours à l'écrit. Et, par ailleurs, elle se distingue par la présentation décalée de l'écrit « après une soixantaine d'heures de cours » du français oral. De cette façon,

le risque selon lequel l'orthographe pourrait avoir « trop d'influence sur la prononciation » est évité (Rivenc, 2003 : 21).

En effet, cette idée de travailler d'abord sur les compétences orales fait sens. C'est particulièrement le cas pour l'enseignement des apprenants qui ont appris à parler, lire et écrire d'autres langues avant de commencer l'apprentissage du français. Je me souviens du cas particulier d'un apprenant qui était absent au moment où nous commençons à traiter un nouveau thème. Les autres étudiants avaient appris comment parler des goûts. Étant un bon apprenant, il a décidé d'apprendre sa leçon avant le cours suivant. Au début du cours, il a donné des phrases que l'on comprenait à peine. En vérifiant ce qu'il avait écrit, l'une des phrases était : « J'aime manger les fruits », écrit en français très correct. Pourtant, il la prononçait : [dʒaime mæŋgɛ les fru:ts] au lieu de [ʒɛm mɑ̃ʒe le fʁyʁi]. Ici, l'apprenant a formé les phonèmes avec les lettres des mots français de la même manière qu'il les aurait composés et prononcés en anglais.

Cependant, le français écrit n'a pas besoin d'attendre que l'apprenant ait reçu 60 heures de cours de français oral comme le conseillent les tenants des méthodes SGAV. Si l'apprenant a besoin de compétences écrites, on peut les aborder plus tôt. On peut par exemple veiller à ce que les compétences orales passent toujours en premier durant l'apprentissage de chaque nouvelle leçon. On peut débiter une leçon par exemple en présentant un document déclencheur qui incite les apprenants à répondre aux questions de compréhension globale à l'oral. Ensuite il est possible d'aborder la compréhension orale. Par ailleurs, on pourrait travailler la prononciation de nouveaux mots avant de les exposer aux apprenants afin de les empêcher de les prononcer comme ils le feraient dans une autre langue. Cela rappelle que le français écrit et le français parlé sont à peine interalliés, comme nous le verrons dans le chapitre 4 dédié au rapport entre ces deux éléments.

Les méthodologies SGAV semblent avoir été à la base d'un nombre important de concepts qui influencent les approches actuelles comme les approches communicatives et les approches actionnelles, ainsi que nous allons le voir.

En effet, avec les méthodes SGAV, l'accent était mis sur la compréhension globale et la parole en situation. En outre, le contexte social d'utilisation de la langue était pris en compte ; d'où l'utilisation des diapositives caractérisant les cours de SGAV qui étaient conçues pour

introduire la situation de communication. Elles comprenaient des enregistrements de personnes en train d'agir et de parler dans des environnements particuliers.

Par ailleurs, l'accent était également mis sur l'entraînement à la perception globale du sens dans l'apprentissage d'une langue, cette perception passant, rappelons-le, par l'audio et le visuel. Les aspects paraverbaux tels que les gestes, ainsi que l'ensemble du comportement corporel entrant ici en jeu. En outre, l'accent était mis sur la communication plutôt que sur le lexique et les structures, ce qui semble finalement contredire le FST et le FF. L'accent était mis, enfin, sur les paramètres oraux essentiels à la communication (la prosodie, la phonétique ainsi que les composantes discursives). Ceux-ci étant, bien évidemment, incontournables dans la perception et la reproduction de la parole, surtout concernant une langue étrangère.

Ces principes ont marqué une méthode très connue conçue à l'époque par le CREDIF : « Voix et Images de France ». Les cours de SGAV étaient caractérisés par le recours à du matériel spécifique comme les magnétophones, les diapositives, les enregistrements de dialogue en situation de communication, entre autres. L'accent était mis, en outre, sur la mise en place des laboratoires des langues.

Par ailleurs, le fait de mettre l'accent sur l'apprentissage ancré dans le contexte social est aujourd'hui incontournable dans l'enseignement du français de spécialité ([Voir aussi 5.3](#)). L'enregistrement de discours en contexte pour l'enseignement de français de spécialité s'avère un moyen pertinent de lier l'enseignement aux situations réelles de communication. On pourrait par exemple enregistrer les annonces faites à l'aéroport, les exposés réalisés sur des sites touristiques ou historiques, etc. Par ailleurs, prendre en considération les structures lexicales, prosodiques, phonologiques et syntaxiques faciliterait l'intercompréhension future entre l'apprenant et les clients en situation de travail. Enfin, le fait que cette méthodologie reconnaisse l'importance de donner la priorité à la parole, tout comme dans la méthode directe, doit être souligné.

2.5 Les langues de spécialité

Lehmann (1993) présente le modèle de langues de spécialité proposé par Gaultier en 1961, que nous allons dès lors examiner. Selon ce modèle, l'accent est mis sur le français pour trois catégories principales que sont les sciences exactes et naturelles (mathématiques, physique, chimie, etc.), les sciences humaines (droit, économie, administration, etc.) et les arts et les lettres (littérature, musique, art plastique, etc.). Contrairement au français scientifique et technique, cette appellation couvre les langues techniques et professionnelles en plus des langues scientifiques ce qui, de ce fait, « élargissait à des publics spécialisés la dénomination scientifique et technique » (Cuq & Gruca 2017 : 322).

Pour l'enseignement des langues de spécialité comme pour le français fondamental et le français scientifique, « l'accent est mis, quel que soit le niveau sur des spécificités lexicales et sur une sélection syntaxique » (Lehmann 1993 : 41) ; une focalisation qui peut éloigner l'enseignement des besoins pragmatiques, car pour pouvoir communiquer de manière efficace, un locuteur a besoin de maîtriser beaucoup plus que la compétence linguistique, comme nous allons le voir dans le chapitre 5. Selon le modèle de Gaultier cité par Lehman (1993), la formation en FSP était divisée en quatre étapes, les deux premières étant consacrées au français fondamental et les deux autres aux langues spécialisées selon les différents domaines.

Au Kenya, l'idée d'introduire le français général dans les deux premières années universitaires⁸ avant de passer ensuite au français de spécialisation, datant des années 1960, influence toujours les choix didactiques de la majorité des universités. Par ailleurs, un aperçu de quelques-unes des méthodes utilisées pour le français de spécialité montre que cette réalité de commencer avec le français général avant de passer au français de spécialité n'est pas limitée au Kenya. Les méthodes publiées en France comme *Tourisme.com* et *Hôtellerie-restauration.com* sont utilisables après 60 heures de cours de français général. Mais est-il vraiment nécessaire de repousser le français de spécialité à une date ultérieure dans la formation ? Selon Viau, l'un des principaux facteurs de motivation dans l'apprentissage est la perception de la valeur des activités d'apprentissage pour l'apprenant. Cette valeur est liée à ce que l'apprenant considère comme utile pour sa vie future. Ainsi, lorsque

⁸ Voir aussi 1.5. Les spécificités de l'enseignement du FTTHR dans les universités kenyanes

l'enseignement diffère de l'apprentissage du français spécifique, ne prive-t-il pas l'apprenant de la chance de voir ce lien important s'établir entre ce qu'il apprend et ses besoins futurs ?

2.6 Le français fonctionnel

Le français fonctionnel était une initiative du ministère des Affaires étrangères en France. Cette expression est apparue dans les textes officiels français dans les années 1970. Cette période correspond à une époque où le ministère a ressenti le besoin de proposer un enseignement du français à un « public vaste et diversifié : ouvriers migrants travaillant dans un pays étranger, scientifiques, techniciens et étudiants en formation dans leurs pays ou à l'étranger » (Puren & Galisson 1988 : 372). Cette description du public diversifié implique aussi que les besoins sont variés : certains pourraient avoir besoin davantage de compétences de compréhension (étudiants à l'étranger par exemple), d'autres de compétences orales (migrants ouvriers dans un contexte francophone), etc. Le public visé se composait aussi de scientifiques, techniciens, hommes d'affaires, diplomates et autres professionnels considérés comme des agents clés pour la diffusion de la langue française.

Cependant, notons que cette période correspond aussi à une époque de crise pétrolière mondiale (Cuq & Gruca, 2017). La France, comme d'autres pays, est confrontée à des contraintes budgétaires qui toucheront naturellement tous les secteurs du gouvernement, y compris celui de l'éducation. Concernant la diffusion du français, il fallait envisager « un français qui se voulait fonctionnel » : « cibler l'aide à l'enseignement » afin d'offrir des programmes plus adaptés dans les limites des moyens disponibles. Et de fait, plutôt que s'attacher à de « l'enseignement en masse », il convient de privilégier l'offre en direction d'un public plus réduit et plus motivé (Cuq & Gruca 2017 : 323). Cette idée est illustrée dans un rapport introductif de Cortes (1997), publié par l'Association universitaire pour les enseignants de la langue française (l'AUPELF) : « Le français fonctionnel est envisagé dans un but utilitaire, voire réduit, but qu'on doit atteindre dans un délai déterminé, avec peu d'efforts ». Aussi, ce qui est recherché ici c'est plutôt un français pour un objectif pragmatique destiné à un public plus précis par rapport à ses besoins. En outre, il est important ici d'insister sur le fait que compte tenu des impératifs de l'époque, déjà évoqués,

tenant notamment au défi à relever en matière de moyens financiers, l'efficacité constitue une considération fondamentale.

À propos de la méthodologie du français fonctionnel, elle est marquée par le refus de méthodes lourdes ainsi que des cursus longs des SGAV. Ici, c'est la tendance à se focaliser sur le lexique des domaines concernés qui est mise en cause. Dans son article intitulé « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », Louis Porcher souligne qu'il ne suffit pas de remplacer, « Monsieur Thibaut » par le « bec Bunsen »⁹ pour que l'enseignement devienne scientifique ou fonctionnel (1976 : 16). Dès lors, on reconnaît que pour répondre aux objectifs et besoins spécifiques d'un public varié, il faudrait penser au-delà du lexique et des structures langagières pour se focaliser sur le public même. Il faudrait en outre prendre en considération les évolutions méthodologiques. C'est, en effet, pendant cette époque qu'ont émergé les approches communicatives dans le champ de la didactique des langues vivantes avec leurs nouvelles pratiques méthodologiques. Par la suite, on commence à se focaliser sur les moyens d'apprentissage, car, dès lors, on reconnaît que ce n'est pas le « le type de langue qui est fonctionnel, mais l'enseignement lui-même » (Challe et Lehmann, 1990 : 78).

Avant d'aborder le FOS, synthétisons les apports de cette première partie historique.

Ce qui émerge de cette partie est le fait que les besoins devraient guider la didactique. En français militaire par exemple, le souci de l'époque était de répondre aux besoins opérationnels pour l'armée : la communication avec les supérieurs, la compréhension des informations et des ordres, etc. Quant au français instrumental, son souci était de fournir aux étudiants les outils nécessaires pour lire et comprendre les textes spécialisés.

Toutefois, concernant cette notion de besoins, quelles perspectives devons-nous prendre en considération pour déterminer ceux de la formation ? À l'époque du français fondamental, du FST et du français instrumental, les besoins à prendre en considération ne se limitaient pas à ceux de l'apprenant. Les enjeux du pays (considérations budgétaires, défense d'intérêts géopolitiques et économiques) ont joué un rôle déterminant dans la définition des objectifs d'enseignement. Une didactique cohérente, semble-t-il, prendrait en considération non

⁹ Monsieur Thibaut est le personnage principal dans les méthodes « Voix et images de France » dont l'utilisation était répandue jusqu'alors ; le bec Bunsen, quant à lui, un appareil incontournable des laboratoires de physique-chimie serait très présent dans les méthodes de français scientifique.

seulement les attentes des apprenants, mais aussi les enjeux de la société. Nous reviendrons sur cette question des enjeux de la société dans le chapitre 7 consacré à la conscience didactique.

En outre, à partir des développements ci-dessus, on constate que ce sont les compétences de l'oral et de la compréhension qui passent généralement avant la production écrite. Il est donc possible de décider de privilégier certaines compétences plutôt que d'autres afin d'atteindre l'objectif communicationnel dans le plus court délai possible. Cependant, il est à rappeler qu'en FTFR, l'analyse des besoins professionnels à venir est nécessaire. Dans le tourisme, par exemple, se trouvent des individus qui se destinent à travailler dans le tourisme « technique » ; ainsi en est-il de ceux qui sont impliqués dans la rédaction de guides, dépliants, etc. qui auraient besoin de compétences rédactionnelles.

De plus, l'idée de privilégier quelques compétences semble bien se conformer aux objectifs de l'enseignement du français de spécialité dont l'objectif premier n'est pas la maîtrise de la langue, mais son usage concret dans les plus courts délais possibles et dans des situations spécifiques. Finalement, l'objectif de cette première partie historique était de déterminer ce que les tentatives d'adaptation du français à des besoins spécifiques ont apporté à l'enseignement du FSP. En outre, nous avons voulu cerner ce que les recherches en didactique du français général ont révélé sur la question de la place de l'apprentissage du français oral et du français écrit. La partie historique suivante nous permettra d'établir quels apports ont été intégrés au FSP. Cela permettra d'orienter de façon plus pertinente la réflexion sur notre sujet.

2.7 Le français sur objectifs spécifiques

Comme le français fonctionnel, le FOS est né du souci d'enseigner une langue véhiculant une vision pragmatique ainsi que nous l'avons définie dans le chapitre 6. En effet, l'appellation FOS, qui procède de l'appellation anglaise *English for specific purposes*, souligne cette perspective en insistant sur le fait qu'une langue singulière convient à des usages spécifiques. Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde explique bien ce point de vue : « L'objectif de formation en FOS est l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelle

ou académique » (Cuq 2003 : 1009). La terminologie FOS a fait son apparition dans les années 1970. Cette période coïncide aussi avec le flux de migrants vers l'Europe dont les niveaux de compétences sont variés ; certains sont étudiants, mais il peut également s'agir de professionnels ou simplement d'individus désirant travailler en France ou dans un pays francophone. Selon Carras, Kohler-Bally, Tolas, Kohler et Szilagy, le FOS « s'adresse à des publics devant acquérir, de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel et langagier : des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle. » (2007 : 7).

D'après cette définition, le FOS concerne donc l'enseignement du français destiné à un public qui travaille déjà, mais aussi à ceux qui sont en voie de professionnalisation et aux individus qui suivent des formations universitaires utilisant cette langue.

Pour Mangiante et Parpette, cependant, la sphère du FOS est plus réduite. Il désigne une situation d'enseignement du français fondée sur « des demandes spécifiques émanant d'un monde professionnel » (2004 : 5). Pour ces auteurs, le FOS est destiné aux apprenants déjà employés et est donc conçu comme une réponse à une demande précise, émanant des organismes publics ou privés. Une entreprise, par exemple, peut demander à une institution comme l'Alliance française d'organiser des cours pour un groupe constitué de ses employés. Cette définition semble correspondre à ce à quoi renvoie le français sur objectif spécifique (FOS), au singulier chez Mourlhon Dallies. Pour elle, cette terminologie se réfère au processus mis en œuvre pour la « conception de programmes (et enfin la mise en place de ceux-ci) visant des compétences partielles que l'on cherche à faire acquérir à un groupe déjà inséré dans l'emploi » (Mourlhon - Dallies 2008 : 50). Cette auteure précise aussi que le FOS « permet essentiellement à des non natifs de maîtriser le français dans leur contexte professionnel d'origine [...] (pour agir en) contact avec une clientèle française (ou francophone) » (Mourlhon-Dallies 2008 : 73).

Le public visé semble donc, selon cette explication, être constitué de non spécialistes du français, qui, dans le cadre de leur travail dans leur propre pays, auront à accomplir des tâches en contact avec des francophones.

2.8 D'autres appellations

À partir des années 2000, le FOS s'est encore diversifié. Outre cette terminologie, d'autres apparaissent comme le français de spécialité, le français sur objectif universitaire, le français langue professionnelle et le français à visée professionnelle.

2.8.1 Français de spécialité

On parle de français de spécialité quand une institution met en place des formations en langue française destinées à un potentiel public. Nous pouvons ici penser, par exemple, aux cours de français dans les secteurs du tourisme, de l'hôtellerie, de la restauration, des affaires, etc. Dans la plupart des cas, les cours dispensés couvriront un vaste domaine plutôt que des professions précises, comme le soulignent Bertrand et Schaffner pour lesquels l'appellation française de spécialité «recouvre un ensemble d'interventions consistant à enseigner le français en étroite relation avec un champ disciplinaire ou un secteur d'activité bien circonscrit» (2008 : 252 : 71).

Mangiante et Parpette (2004) ont décrit le français de spécialité en l'opposant au FOS. Selon eux, ils recouvrent deux logiques distinctes : l'une d'offre pour le français de spécialité, l'autre de demande dans le cas du FOS. Mourlhon Dallies semble partager le même point de vue. Elle ajoute, en outre, un élément supplémentaire permettant de différencier le FOS du français de spécialité qui relève de la durée de formation. Selon elle, le FOS s'adresse à des personnes déjà insérées professionnellement, en revanche c'est du français de spécialité dont il est question «si l'on s'adresse à des étudiants en voie de professionnalisation, engagés dans les cursus plus longs que des opérations de formations ponctuelles» (Mourlhon Dallies 2008 : 73).

Carras *et al.* (2007), quant à eux, semblent considérer le français de spécialité comme l'institutionnalisation du FOS puisqu'il s'agit de développer les offres, la demande étant effective. Pour ces auteurs, il semble donc que le français de spécialité constitue une variété du FOS.

2.8.2 Le français sur objectif universitaire

Le français sur objectif universitaire (FOU) est une « déclinaison en contexte universitaire francophone de la démarche FOS » (Bordo, Goes & Mangiante 2016 : 7). Autrement dit, il fait référence au français proposé à un public non francophone qui doit poursuivre ses études dans n'importe quel autre domaine, dans un contexte où la langue française est celle de scolarisation. De nos jours, nous remarquons des étudiants qui poursuivent leur cursus universitaire dans un pays francophone, bénéficiant de bourses par le biais de programmes d'échange comme Erasmus, certains encore quittent leur pays de leur propre initiative. Le français est donc, pour eux, un moyen d'insertion dans un cursus universitaire. L'objectif étant de permettre aux étudiants de comprendre les cours qu'ils suivent, de rechercher des informations dans des textes rédigés en français ou encore de prendre des notes. Il y a là une certaine similitude avec le français instrumental qui semble ici simplement rebaptisé (voir 2.3)

2.8.3 Le français langue professionnelle

Mourlhon Dallies a introduit cette appellation distinctive. Elle fait ainsi référence à « une démarche du français à des fins professionnelles s'adressant à des personnes devant exercer leur profession au complet et en français » (2008 : 72). Cette définition sous-entend que l'apprenant travaille ou travaillera en immersion dans un contexte francophone.

2.8.4 Le français à visée professionnelle

D'après Carras *et al.*, le français à visée professionnelle « s'adresse aux différents champs de spécialité et secteurs d'activité [...]. Cet enseignement vise à faire acquérir des compétences décloisonnées (communes à différents postes de travail) liées à la communication dans le monde professionnel » (2007 : 20-21).

Par opposition au français de spécialité, cet enseignement n'est pas limité à un domaine particulier. Les auteurs des méthodes, comme « *Français. com* »¹⁰ parue aux éditions Clé international, semblent viser ce type de formation. Ces méthodes s'adressent à des personnes qui travaillent dans n'importe quel secteur d'activité et se donnent pour objectif de fournir des compétences pour « accomplir des tâches simples et courantes dans la vie de toute personne qui travaille » (Perfonis 2011 : 3).

Compte tenu des définitions ci-dessus, nous pouvons dire que les frontières de ces différents types de français sont un peu floues. De plus, certaines notions rencontrées sont communes à plusieurs d'entre eux, comme « objectifs spécifiques », « publics précis » et « domaines spécifiques ».

Quelle appellation devons-nous donc retenir dans notre cas ? Nous sommes intéressés par le français à destination des étudiants inscrits dans les filières du THR. L'enseignement en question se déroule dans un contexte non francophone. Si l'on prend en considération les définitions établies ci-dessus nous avons affaire au français de spécialité. En revanche, l'usage du français sur objectifs spécifiques (FOS) pour couvrir toute forme d'enseignement du français non généraliste semble plus répandu à l'heure actuelle. Ce n'est pas étonnant alors de trouver les termes utilisés de manière interchangeable dans la littérature. Néanmoins, dans notre thèse, nous privilégierons le terme de français de spécialité dans la mesure où il ne s'agit pas d'une citation.

2.9 Méthodologie du FOS

En ce qui concerne la démarche à suivre en concevant un programme de formation du FOS Mangiante et Parpette distinguent cinq étapes : l'identification de la demande, l'analyse des besoins, la collecte des données sur le terrain, leur analyse et, enfin, l'élaboration de la didactique.

¹⁰ PERFONIS Jean-Luc (2011). *Français. com. Français professionnel et des affaires*. Paris : Clé international.

Les supports didactiques privilégiés sont les documents authentiques émanant du terrain ou des entreprises visées qui consistent, par exemple, en des rapports, communiqués, brochures, discours, etc.

Par ailleurs, nous pouvons constater que chez les auteurs qui s'intéressent au FOS, et avec une certaine logique, l'intérêt semble continuer à se déplacer de la langue et des moyens d'apprentissage vers les objectifs et les besoins des apprenants.

2.9.1 Concepts méthodologiques en FSP

Sur le plan de la méthodologie, ce sont les approches communicatives et actionnelles qui sont censées avoir marqué et qui continuent d'influencer le français pour des besoins spécifiques. Mangiante et Parpette avancent que « si le FOS et le français général s'opposent en matière de publics et d'objectifs de formation, ils n'en restent pas moins étroitement liés par une approche méthodologique qui depuis plus de 20 ans est le fondement déclaré de toutes les méthodes du FLE, à savoir, la méthodologie communicative » (2008 : 155).

Il semble donc nécessaire de faire le point sur cette approche.

2.10 Les approches communicatives

À partir des années 1970, comme nous l'avons déjà évoqué en abordant le français fonctionnel, l'intérêt dans la didactique des langues s'est déplacé pour prendre le sens de communication plutôt que de structures grammaticales précises. La maîtrise parfaite de ces structures cesse d'être la visée majeure au profit de la compréhension et de la transmission du sens. L'objectif devient donc que l'apprenant soit doté d'une compétence communicative, comme le reconnaît Bérard lorsqu'il dit que « l'approche communicative recentre l'enseignement de la LE (langue étrangère) sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une compétence de communication » (1991 : 17).

Avec l'avènement des approches communicatives, la rigidité qui caractérisait l'apprentissage de la langue est censée être abandonnée. Dès lors, le terme « approches » est privilégié par rapport à celui de « méthodologie » auquel est reconnue davantage de souplesse. En effet, l'une des conditions supposées de réussite de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère d'après Bérard est « la capacité de s'adapter » de l'enseignant qui doit également « être disponible, être à l'écoute de l'apprenant » (1991 : 62).

Une autre notion fondamentale dans les approches communicatives est celle de la centration sur l'apprenant. Dès lors, on reconnaît que l'apprenant a des intérêts et des besoins diversifiés. Ses capacités aussi varient selon son âge, ses motivations et son niveau cognitif. En outre, on assiste à la redéfinition du rôle de l'apprenant qui doit être impliqué dans la prise de décisions même par rapport à son apprentissage ; il ne revient plus exclusivement à l'enseignant de décider. L'implication de l'apprenant dans la définition de ses propres objectifs, dans le choix des matériels didactiques et des activités d'apprentissage est encouragée. L'approche plaide pour le développement de l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage. Cela est représenté, par exemple, par l'émergence et le développement du rôle de « conseiller » (et non plus d'enseignant) par le CRAPEL à Nancy (Gremmo, 1994).

En outre, la souplesse influence aussi la place de l'erreur dans l'apprentissage comme le soulignent Puren, Bertocchini, et Costanzo, selon qui « l'approche communicative implique un haut degré de tolérance pour les erreurs grammaticales qui ne gênent pas la compréhension du message » (1998 : 145). Pourvu que l'apprenant arrive à être intelligible, l'erreur langagière est tolérée.

Quels contenus enseigner alors ?

Le Conseil de l'Europe cherchant toujours à mieux adapter l'offre pédagogique à la demande et à la réalité de ses publics a défini le *Threshold level*, (niveau seuil) en 1975 ayant abouti à la production du *Niveau seuil*. Ce dernier est décrit par John Trim comme étant « l'énoncé des connaissances et des aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple, mais efficace, en tant qu'individu dans un environnement étranger » (Conseil de l'Europe, 1976 : III).

Le niveau seuil consistait donc en un inventaire langagier de connaissances et aptitudes de base nécessaires pour fonctionner dans la langue étrangère, à l'étranger ou avec des étrangers le plus rapidement possible. Contrairement au français fondamental¹¹ qui est un répertoire de mots fréquemment utilisés, le niveau seuil est constitué de 663 pages de « Propositions des actes de parole, grammaire, objets de références et notions » (Conseil de l'Europe, 1976 : 81). Ces propositions ont évolué plus tard en CECRL sur lequel nous allons nous attarder ci-après. Celui-ci va proposer six niveaux de références. L'objectif du niveau seuil étant d'amener un locuteur à pouvoir être opérationnel de manière simple et efficace.

Notons ici que les documents authentiques sont mis en avant dans les approches communicatives pour aborder la composante culturelle.

Que pouvons-nous tirer de ces approches pour notre propos ?

Tous ces grands principes didactiques, tels que la prise en considération des besoins de l'apprenant, celle des situations de communication ainsi que celle des objectifs d'apprentissage semblent convenir à l'enseignement du français de spécialité. La focalisation sur le sens et les situations de communication semble s'accorder parfaitement à notre propos. La formation en FPS a besoin de viser à fournir aux apprenants les outils nécessaires pour faire face à des situations de communication liées aux situations professionnelles visées.

La notion de centration sur l'apprenant rappelle de la nécessité de cibler les besoins, les attentes et les motivations des apprenants plutôt que de tout enseigner de la langue. Cette approche favoriserait le goût d'apprendre chez les apprenants, car un enseignement qui a du sens pour eux est davantage motivant¹².

Par ailleurs, le principe de tolérance à l'erreur langagière semble très logique dans le cas du FTTHR : les apprenants ne cherchent pas à devenir des experts de la langue comme cela doit en revanche être le cas des futurs enseignants de français ; leur souhait est de devenir opérationnel dans le milieu de travail visé. Cette tolérance pourrait être un facteur motivant,

¹¹ Voir [2.2](#). Le français fondamental

¹² Voir [5.2.3](#). Les sources de la motivation.

car on peut imaginer qu'un apprenant qui ne se sent pas jugé quand il fait des erreurs linguistiques hésiterait moins à prendre la parole dans la langue cible ou simplement à participer à d'autres activités en classe.

En outre, on pourrait prendre en considération la constitution d'un niveau seuil relatif au domaine du THR. Celui-ci consisterait en un inventaire de lexiques et structures de base dans le but d'amener l'apprenant à évoluer dans un lieu de travail visé le plus rapidement possible. En revanche, pour user au maximum de ces approches, il convient de nous poser certaines questions. Tout d'abord, comment pouvons-nous concilier la souplesse de l'approche communicative et la rigidité qui caractérise un contexte comme celui d'une université kenyane par exemple (souci de suivre le *curriculum*, contraintes politiques de l'enseignement, de l'évaluation, des horaires, etc.) ? Par ailleurs, comment pouvons-nous créer en classe des situations de communication qui soient proches de la réalité du monde du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration ? Grâce à quelles propositions et méthodologies didactiques y parvenir ? Quels outils utiliser ? D'autre part, comment évaluer ce que sont les besoins, présents et futurs, des apprenants et comment peut-on prendre en considération les besoins et demandes de chacun au vu de leurs diversités, surtout pour ce qui est des motivations et stratégies d'apprentissage par rapport à un cadre donné et à un cursus déjà existant, pour le cas de notre terrain d'études ? Comment pouvons-nous faire face à la difficulté de trouver des documents authentiques dans un environnement anglophone comme tel est le cas du Kenya, alors que cela relève d'un véritable défi ?

En plus de répondre aux questions-clés énoncées dans la problématique de la thèse, nous chercherons également à apporter des réponses aux interrogations ci-dessus, essentielles pour fournir, dans le cadre d'une étude d'abord théorique, un début de réponse pragmatique à une situation donnée, ici notre terrain kenyan.

2.11 Les approches actionnelles

Les recherches en didactique des langues en Europe au cours des années 1990 ont abouti à la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en 2001. Cette publication a été coordonnée par Daniel Coste, Daniel Moore et Geneviève Zarate. Le CECRL encourage les didacticiens des langues vivantes à « fonder leur action sur les besoins,

les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant » (Conseil de l'Europe, 2001 : 4), ce qui vient étayer le principe de centrer l'enseignement sur l'apprenant. Par ailleurs, dans cette perspective, l'apprenant est perçu comme un « acteur social » et l'apprentissage d'une langue devrait lui permettre d'agir ou de communiquer efficacement dans un contexte donné, dans lequel il a également un rôle et une fonction sociale à jouer, dans la mesure où tout apprenant participe également à la vie sociale. En effet, selon le CECRL, parmi les questions fondamentales à se poser avant l'élaboration des programmes, on trouve celle de s'interroger sur ce que « l'apprenant aura besoin de faire avec la langue », sur ce dont « il a besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins » (Conseil de l'Europe, 2001 : 4).

Ces questions supposent une analyse détaillée des situations de communication, des tâches à effectuer ainsi que des savoirs et savoir-faire linguistiques nécessaires pour accomplir des tâches qui soient les plus authentiques possible. En d'autres termes, ces tâches devraient être proches de celles effectuées dans les situations de la vie quotidienne. Ainsi, avec cette approche, une attention particulière est portée sur l'aspect pragmatique de la langue. L'enseignement d'une langue devrait préparer l'apprenant à la communication pour agir et interagir dans un contexte social, étant donné qu'il est lui-même, comme nous l'avons vu, « un acteur social ». Par ailleurs, il est censé être capable de construire le savoir et les compétences qu'il cherche. Ce point de vue correspond à la perspective pragmatique que nous allons examiner en détail dans le chapitre 6.

Le CECRL, selon ses fondateurs, devrait être conçu comme un outil didactique descriptif, mais pas prescriptif. Dans cette optique, on peut privilégier des compétences ou des aspects langagiers sélectionnés selon les besoins et objectifs d'apprentissage. Ce point de vue est illustré dans les typologies énumérées dans le Cadre dont nous citerons trois des quatre existantes :

1. Modulaire : qui développe les compétences de l'apprenant dans un secteur limité pour un objectif bien déterminé.
2. Pondérée : qui accorde une importance particulière à tel ou tel aspect de l'apprentissage et conduit à un « profil » dans lequel les savoirs et savoir-faire d'un même apprenant se situent à des niveaux plus ou moins élevés.

3. Partielle : qui ne prend en charge que certaines activités et habiletés (la réception par exemple) en laissant les autres de côté (Conseil de l'Europe, 2001 : 12).

Ce qui ressort encore de cette typologie est la nécessité d'adaptation, de précision, voire de modération afin de mettre en œuvre un enseignement raisonnable et adéquat. Le didacticien est appelé à sélectionner soigneusement ce qu'il convient d'enseigner en fonction des objectifs et des besoins de l'apprenant. Avec cette approche, on ne cherche plus la maîtrise de la langue, mais le but est que l'apprenant construise ses connaissances - cela correspond au mouvement constructiviste¹³ tel que développé par Piaget (1969) et Vigotsky (1997). Comme dans les approches communicatives que nous avons abordées, le recours aux documents authentiques comme supports pédagogiques est ici privilégié. Avec ce cadre de référence, le Conseil a proposé des documents réutilisables « Portfolio européen des langues » (PEL) à des fins d'auto-évaluation à destination des apprenants, que les enseignants peuvent modifier et adapter selon leurs besoins et objectifs.

Le CECRL propose six niveaux communs de références (A1, A2, B1 B2, C1, C2) pour guider l'organisation et évaluation de l'apprentissage. Les éléments de l'échelle pour chaque niveau sont organisés selon cinq compétences : lire, écouter, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire (Conseil de l'Europe 2001 : chap.3). Se référer à l'approche actionnelle n'est pas sans risque pour la didactique d'une LSP. Il y a le danger d'oublier que ce ne sont pas nécessairement toutes les compétences qui seront requises par les apprenants et donc de s'efforcer de tout enseigner. En fait, l'un de nos interviewés a évalué le *curriculum* de son université comme étant adéquat pour le niveau local, mais pas concernant le niveau de références du CECRL (annexe 6). Cela indique à quel point ce cadre peut être déterminant dans l'enseignement des LSP et déborder amplement le seul cadre européen dans le cadrage méthodologique qu'il propose : parfois, il est conçu comme s'agissant de l'enseignement des langues européennes, dans le monde, plus que de l'enseignement des langues européennes au sein de la seule Europe. Rappelons néanmoins

¹³ Selon Piaget, l'apprenant construit les connaissances d'une façon active à partir d'expériences et d'hypothèses personnelles. ¹³ Vigotsky ajoute le rôle de l'environnement ou de l'interaction social dans le développement des connaissances.

que l'un des objectifs majeurs d'un outil comme le CECRL est « de faire naître la nature européenne » chez l'apprenant comme l'affirme Bruno Maurer : un objectif très éloigné des intérêts du FSP dans un contexte non-européen (2001 : 18). Une autre critique à l'égard du CECRL, selon Maurer, est son développement insuffisant du contenu et de la méthodologie proposés ; son utilisation exigeant alors « un approfondissement considérable » (2011 : 15). Il appartient donc aux concepteurs et aux enseignants de réfléchir à ce qui peut être emprunté à un tel outil, aux propositions de l'approche actionnelle en général et à ce qui peut être adapté en fonction des compétences requises dans contexte donné.

2.11.1 Les apports des approches actionnelles pour la didactique du français de spécialité

Prendre en considération les multiples variables, c'est-à-dire les situations de communication, les tâches afférentes à des situations de communication particulières, le public avec les profils multiples à considérer, ainsi que les besoins et attentes des différents acteurs (locuteurs et interlocuteurs) peut sembler un travail exigeant, voire infini, d'autant plus dans la mesure où tous ces paramètres évoluent et sont amenés à changer encore au fil du temps. Cependant, l'approche actionnelle pourrait apporter un appui considérable à notre propos. Nous pouvons y puiser de nombreuses informations, car le français qui nous intéresse est plutôt à visée pragmatique tout comme ce que cette approche avance dans la didactique vivante.

Premièrement, une analyse des situations de communication ciblées et l'approche par les tâches s'avèrent des points de départ pertinents pour un concepteur de programmes de FSP. Cela permet, en effet, d'identifier ce dont l'apprenant aura besoin pour opérer dans l'environnement de travail afférent. Ainsi, si le poste visé est celui de réceptionniste dans un hôtel, nous devons nous demander quel sera son rôle. S'agit-il d'accueillir les clients, de les inscrire, de leur remettre les clés, de leur présenter les services proposés par l'hôtel, etc. ? Ensuite, nous devons chercher à savoir quelles compétences et quels outils langagiers il aura besoin d'apprendre pour réaliser ces tâches.

Par ailleurs, nous pouvons penser à un projet pédagogique¹⁴ comme par exemple établir un dépliant touristique sur un/des site(s) touristique(s). La réalisation d'un tel projet correspond à une tâche en situation proche de la réalité sociale. Les apprenants sont ici amenés à effectuer des recherches sur ce/ces site(s) touristique(s), à en discuter avec leurs camarades et, par la suite, à présenter leur travail dans le format approprié. Ce faisant, l'apprenant devient un véritable acteur social.

En outre, un concepteur comme un formateur peuvent recourir aux typologies mentionnées ci-dessus qui leur semblent les plus pertinentes. Ces typologies offrent une certaine flexibilité qui est rassurante dans le sens où elles donnent la possibilité de privilégier telles ou telles aptitudes. À titre d'exemple, en FSP nous pouvons recourir aux typologies modulaire et partielle, car l'enseignement vise à faire apprendre le français en vue de développer des compétences pour des usages particuliers, mais pas l'apprentissage de tout ce qui constitue la langue française.

Pour clore ce chapitre, il est logique de supposer que les recherches de ces dernières décennies ont exploré les pistes et apporté les réponses aux défis à relever pour l'enseignement du FSP. Or, en dépit de ces années de recherches, un décalage entre les réponses supposées et les pratiques réelles semble toujours persister, notamment dans le contexte kenyan comme le montrent les données que nous allons présenter ci-après. Comment expliquer ce phénomène ? Une fois encore, l'analyse des informations que nous avons recueillies nous permettra de répondre en partie à cette question.

Par ailleurs, une autre question qu'il est obligatoire de se poser est celle de l'adéquation et de la pertinence de ces recherches et recommandations, venues d'ailleurs pour le contexte kenyan. Il serait intéressant de tenter d'établir à quel niveau et de quelle manière ces dernières sont mises en œuvre dans la conception des programmes ainsi que dans les pratiques de classe ; s'agit-il de cas d'adoption intégrale ou d'adaptation des recommandations. On ne peut pas, ainsi, manquer d'assister à la référence des niveaux A1, A2, etc. dans les manuels en œuvre, mais ces niveaux sont-ils applicables en ce qui concerne les langues de spécialité ? Que représentent-ils pour les étudiants en français de spécialité et

¹⁴ Moyen d'enseignement dans lequel l'apprenant est impliqué dans la conception d'un produit concret. Ceci implique de multiples tâches individuelles ainsi que de groupe. Les étudiants peuvent recourir aux différents types de médias et, de cette façon, plusieurs compétences sont mobilisées.

au Kenya alors qu'ils relèvent d'un cadre conçu pour l'enseignement dans un contexte européen ?¹⁵

Pierre Martinez met en garde contre ces « standardisations et les transferts de concepts ou de produits ». Il serait donc judicieux de prendre en compte « la logique économique et la répartition inégalitaire des richesses entre pays consommateurs (des recherches et recommandations pédagogiques) [...] un exemple de ces inégalités [étant] la production et la diffusion des manuels scolaires et des outils technologiques modernes d'éducation » (Martinez 2011 : 92).

La question se pose alors de la manière suivante : considérant les ressources disponibles, comment peut-on mettre en place un enseignement efficace et adapté dans un contexte comme celui du Kenya qui ne nécessite pas de moyens lourds ? Il vaudrait mieux, nous semble-t-il, tâcher de voir ce qui est adaptable et réutilisable plutôt que d'adopter toutes les recommandations en bloc.

Néanmoins, ce que ces développements pourraient apporter est le constat que la meilleure didactique du français de spécialité est celle qui prend en compte, avant tout, les situations de communication ciblées, les objectifs de la formation et les moyens efficaces tout en tenant compte des besoins de l'apprenant.

Une de nos questions initiales portait ainsi sur la possibilité de privilégier les compétences orales plutôt que celles qui portent sur l'écrit. La majorité des méthodologies et courants abordés dans ce chapitre se sont, en effet, focalisés sur quelques compétences au profit des autres selon les objectifs et les besoins de l'époque en question. En effet, Mangiante et Parpette mettent en relief ce point de vue, postulant que :

« L'oral et l'écrit, la réception et la production ne sont pas intrinsèquement liés. Ils dépendent séparément, des besoins de communication des apprenants [...] et le poids accordé à telle ou telle aptitude dépend strictement des formes de discours présents dans les situations ciblées » (2004 : 157).

¹⁵ Les niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2, constituent un ensemble de six niveaux établis dans le CECRL, une référence pour décrire les compétences des apprenants en matière de langues étrangères à travers l'Europe.

Par ailleurs, force est de reconnaître que s'intéresser à la didactique du français de spécialité reste une problématique d'actualité, car les demandes et les besoins évoluent sans cesse en fonction des réalités politiques, culturelles et socio-économiques ressenties dans les différents contextes du monde. Enfin, le fait que le français de spécialité ait pu considérablement puiser des développements dans la didactique du français en général indique qu'une approche interdisciplinaire est bénéfique. Garder un esprit ouvert, prêt à tirer des informations des avancements des recherches scientifiques menées dans d'autres disciplines serait donc bénéfique.

Ayant tant emprunté à la didactique du français général, le FSP se distingue-t-il toujours du FLE ? Le chapitre suivant tentera de répondre à cette question.

CHAPITRE 3

3 LE RAPPORT ENTRE LE FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ ET LE FRANÇAIS GÉNÉRAL

3.1 La polémique de spécialité ou de spécificité

« Qu'est que les langues de spécialité ont de si spécial ? ». Edith Harding posait déjà cette question dans un son article présenté lors d'un séminaire organisé par le Centre de recherches et d'application pédagogique en langue (CRAPEL) à Nancy en 1978. Cette interrogation semble remettre en cause la nécessité de la didactique du français à des fins spécifiques. Elle estime que toute langue est utilisée dans un but particulier, « pour servir à nos fins » et que, par ailleurs, elle n'est jamais utilisée « vide de sens » (Harding 1978 : 71).

Ainsi pouvons-nous nous demander si, parlant de n'importe quel sujet en français, les structures grammaticales utilisées sont les mêmes ou non. Ainsi, à quoi bon se préoccuper de la didactique du français de spécialité ? Ne suffit-il pas de fournir simplement les structures linguistiques et communicationnelles afin que les apprenants s'en servent dans des situations différentes, y compris dans le cadre de situations professionnelles ?

Ailleurs, lors de deux conférences organisées par l'Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE) à Paris et à Grenoble en 2002, une question qui faisait écho à l'interrogation de Harding se posait. Les conférences avaient pour thème le sujet suivant : « Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ? » (Drouère & Porcher, 2003, n° 14). Nous pouvons nous demander aussi s'il est porteur d'investir dans la didactique du français de spécialité ou s'il suffit de tirer parti des développements de la didactique du français langue étrangère (FLE) et de la didactique des langues en général.

Les propos d'Henri Portine pourraient nous aider à répondre à cette question. Selon lui, « les langues de spécialité sont au centre de plusieurs enjeux » (1990 : 63) parmi lesquels deux d'entre eux nous paraissent particulièrement pertinents : les enjeux pédagogiques et les enjeux scientifiques.

3.2 Les enjeux dans l'enseignement du français de spécialité

3.2.1 Enjeux pédagogiques

Pour déterminer les enjeux pédagogiques en FSP, Portine (1990) propose que soit nécessaire de se poser le genre de questions suivantes : y a-t-il une façon d'enseigner les langues de spécialité différente de celle d'enseigner les langues en général ? Existe-t-il une manière d'aborder les thèmes de domaines particuliers dans les cours de FOS qui soit différente de la façon d'aborder les mêmes thèmes dans un cadre disciplinaire ? Par exemple, est-ce qu'on aborde différemment le thème du « tourisme durable » dans un cours de FSP que dans un autre cours faisant partie de la filière du tourisme dans lequel les apprenants se sont inscrits ?

Cette question des enjeux pédagogiques nécessite une réflexion approfondie. Si l'on essaye d'enseigner les thèmes en FTFR comme dans les autres cours, l'enseignement serait alors surchargé d'informations. Pour les étudiants inscrits en THR au Kenya par exemple, à part le FTFR, ils suivent de nombreux autres cours enseignés en anglais. S'attendre à ce que le contenu enseigné dans ces autres cours se répète en français est une réalité absurde. Nous pouvons également imaginer à quel point ce serait ennuyeux pour les étudiants d'avoir à entendre les mêmes informations, diffusées dans un autre cours, simplement dans une langue différente. Par ailleurs, rappelons que les professeurs de FTFR ne sont pas forcément des spécialistes en matière de tourisme, d'hôtellerie ou de restauration. N'oublions pas non plus que les compétences langagières des apprenants en FTFR sont encore limitées et que la discussion de tous les thèmes abordés dans les autres cours en langue étrangère représentera donc un défi.

3.2.2 Enjeux scientifiques

Selon Portine, il faut se demander s'il y a « des manifestations spécifiques » de la langue de spécialité qui sont différentes « des manifestations » de la langue utilisée quotidiennement (1990 : 63). En d'autres termes, nous devons nous demander si le lexique est le même en

FTHR et en français général. Est-ce que les structures linguistiques sont les mêmes dans les deux cas ?

Par ailleurs, Portine (1990) recommande de se demander s'il existe des formes spécifiques d'organisation des savoirs dans la langue de spécialité qui seraient différentes des formes d'organisation des savoirs dans la discipline concernée. Autrement dit, il s'agit de voir si la manière d'enseigner et de s'approprier les savoirs en FSP diffère de la façon de le faire en français général. Nous pouvons également ajouter qu'il est nécessaire de relever si les « savoirs » eux-mêmes sont différents dans les deux cas.

C'est dans cette perspective d'éclaircissement que nous aborderons la question de savoir en quoi l'enseignement du FSP diffère ou non de celui du FLE et, par ailleurs, celle de savoir quels liens entretiennent ces deux types d'enseignement.

3.3 Le lien entre le français de spécialité et le français général

Il est difficile de parler de la didactique du français de spécialité sans se référer à celle du français langue étrangère en général. Mangiante et Parpette qui s'intéressent particulièrement au FOS ont fait le point sur le rapport entre ce type de français et le FLE. Selon eux, « Le FOS n'est pas un domaine séparé du FLE ; il peut être considéré quantitativement comme un sous-champ du FLE » (2004 : 159). En effet, les aspects conceptuels et didactiques qui ont façonné le FSP proviennent de la didactique du FLE et de celle des langues en général, comme nous l'avons constaté dans le chapitre précédent. Il s'avère pertinent de noter ce que ces deux auteurs ont mis au point concernant ce qui réunit le FOS et le français général, même s'il me semble qu'en discutant ces similarités, des différences subtiles peuvent ressortir. Selon ces auteurs, c'est surtout l'approche communicative qui est au centre de ce qui relie les deux types d'enseignement de français. Arrêtons-nous sur certains des points qu'ils ont mis en évidence (Mangiante et Parpette, 2004 : 155-159).

3.3.1 Un enseignement fondé sur les besoins des apprenants

La visée de tout enseignement de langue selon l'approche communicative est de fournir les outils nécessaires aux apprenants pour communiquer effectivement dans des situations courantes. Dès lors, la prise en compte des situations de communication quotidiennes est au premier rang des considérations de cette approche. Ainsi, les thèmes comme la prise de contact, le voyage, la vie scolaire, la vie de famille et les loisirs sont plus souvent traités que d'autres. Cela est important en FOS aussi, mais dans ce cas il est nécessaire de penser au-delà de la vie quotidienne pour accorder de l'importance à des situations de communication liées à la vie professionnelle ciblée.

3.3.2 « Le développement au-delà d'une compétence linguistique »

Avec l'approche communicative, les éléments linguistiques ne servent à rien s'ils ne sont pas abordés en fonction de la situation de communication. En FSP aussi les éléments langagiers à traiter sont à choisir en fonction du rôle qu'ils joueront ultérieurement en permettant à l'apprenant d'agir de manière appropriée dans un environnement de travail ciblé. Cela permettra de développer la compétence communicative.

3.3.3 « La prise en compte de la dimension culturelle »

Depuis l'avènement de l'approche communicative, la dimension interculturelle est mise en avant. Cet aspect de la langue est aussi pertinent dans le FSP. En revanche, à part la culture de la langue cible, les programmes du FOS, devraient traiter des savoir-faire et savoir-être relatifs au domaine ou à la profession et à l'entreprise visés à brève échéance. Nous allons nous attarder sur cette question de l'interculturalité dans le chapitre 5.

3.3.4 « Le recours aux discours authentiques »

La recherche d'un enseignement qui soit le plus proche possible de la langue utilisée quotidiennement est au centre de l'approche communicative comme nous l'avons vu dans

le chapitre précédent. Mais quelle langue quotidienne ? Comment identifier le français standard sans tomber dans la familiarité si l'on prend pour indicateur les discours diffusés sur internet ? En FOS, une des étapes au cœur de la méthodologie suivie pour élaborer un programme de formation est la collecte de données comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Celles-ci sont recueillies du terrain où la langue sera utilisée et devraient constituer une partie importante des supports pédagogiques.

3.3.5 « Le développement par aptitudes langagières »

L'approche communicative met en avant la prise en compte des compétences orales et écrites à la fois en réception et en production, selon les besoins de l'apprenant. En FOS, les différentes aptitudes sont abordées en fonction des contraintes de temps mais aussi liée aux objectifs prioritaires. En FOS, contrairement au français général, la durée de la formation est souvent courte. Pour cette raison, il est nécessaire de décider quelles aptitudes seront abordées en priorité.

3.4 La différence entre l'enseignement du FSP et du français général

3.4.1 Le public

Tout d'abord, la différence entre le FSP et le FLE réside dans le public auquel l'un et l'autre s'adressent. Les apprenants en FSP sont des étudiants non spécialistes en langue et un public plus spécifique : « généralement porteur d'une demande communicative professionnelle » (Cuq et Gruca 2017 : 321). Ce public est composé d'apprenants travaillant déjà dont le métier engendre un contact avec des francophones ou d'individus qui suivent une formation dans un domaine professionnel particulier où la communication en langue française est une nécessité. Pour ces derniers, les futures carrières visées nécessitent l'apprentissage du français. Ainsi en est-il d'une formation dans le secteur du tourisme, de l'hôtellerie, ou des affaires, qui sont des exemples parmi d'autres. La formation pour ce public doit tenir compte

plus singulièrement de leurs besoins, mais aussi de leurs attentes. La difficulté à le nommer ainsi (français de spécialité, français professionnel) est la potentielle variation et volatilité d'une formation professionnelle *ad hoc* dans la mesure où nombre de métiers évoluent et ne sont pas pensés a priori comme une cible pour une telle formation. Cela signifie que ce type de formation en français, dite « professionnelle » au sens le plus large, n'existe qu'à travers des formations très spécifiques et particulières ayant pour caractéristique de n'exister qu'à travers l'existence même des métiers qu'elles ciblent. Elles ont donc un caractère aussi très volatil, voire éphémère, qui peut rendre moins évident l'investissement que demande l'élaboration d'une formation dédiée en termes de moyens, financiers et autres, et de mobilisation de compétences humaines.

Le public du français général apprend soit pour le plaisir d'apprendre soit pour se préparer au cas où ils se retrouveraient dans un pays francophone et devraient faire face à des situations quotidiennes qui nécessitent la connaissance de la langue française ; ou parce qu'ils y sont obligés, dans le cadre d'un cursus.

Quelques pays aussi trouvent nécessaire d'offrir ce français général dans les écoles primaires et/ou secondaires comme matière optionnelle ou obligatoire. L'objectif dans l'enseignement du FSP est de préparer les apprenants à mieux s'adapter comme citoyens d'un univers mondialisé où la langue française compte parmi les langues les plus répandues. D'autre part, le français de spécialité est proposé aux apprenants inscrits dans les centres culturels français/Alliance française ou dans les établissements d'enseignement supérieur.

3.4.2 Les objectifs d'apprentissage

En deuxième lieu, les objectifs d'apprentissage poursuivis dans le FSP le distinguent du français général. Selon Hollec (1988), en français général, on peut apprendre une langue juste pour l'apprendre ou pour le plaisir de savoir. En FSP, en revanche, on apprend plutôt la langue pour acquérir des outils de communication concrets et opérationnels qui permettent d'agir dans des situations de travail visées.

Carras *et al.* tiennent des propos comparables constatant que l'enseignement pour le public du FOS « n'est plus tourné vers la langue, mais pour la réalisation d'actes de parole [...] vers

l'accomplissement des tâches » (2007 : 21). À ce propos, j'ajouterai aussi que pour le différencier plus clairement du français général, ces tâches portent sur une profession ou un domaine particulier. L'enseignement du FOS demande donc une définition très précise d'objectifs d'apprentissage afin de permettre aux apprenants d'agir dans des situations de travail dans le plus court délai possible.

3.4.3 Analyse de situations de communication

En troisième lieu, les situations de communication dans lesquelles les apprenants vont travailler doivent être analysées soigneusement en FSP. Cela aide à guider la définition des contenus à enseigner. Il importe également d'identifier les tâches qu'ils vont effectuer en français afin de préparer les apprenants convenablement pour leur futur travail. À titre d'exemple, si l'on préparait des apprenants pour l'armée, il vaudrait mieux réfléchir à la langue spécialisée requise qui prend en compte le respect de la hiérarchie, le discours injonctif, la politesse, les signes écrits et non écrits, etc. En revanche, dans l'enseignement des langues en général, ce sont les situations de communication quotidiennes qui sont visées. Mangiante et Parpette ont résumé ces différences dans le tableau suivant (2004 : 154).

Français général	Français sur objectifs spécifiques
1. Objectif large	Objectifs précis
2. Formation à moyen ou long terme	Formation à court terme (urgence)
3. Diversité thématique, diversité de compétences	Centration sur certaines situations et compétences ciblées
4. Contenus maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant
5. Travail autonome de l'enseignant	Contact avec le milieu étudié

6. Matériel existant	Matériel à élaborer
----------------------	---------------------

Tableau 1 : Rapport entre le français sur objectifs spécifiques et le français général

Ces questions soulevées, ces liens ainsi que ces différences qu’entretiennent la didactique des LSP et du FLE en général rappellent que la didactique du FSP exige de la réflexion. Le choix du contenu et de la méthodologie nécessite d’être soigneusement mené si l’enseignement se veut pertinent et bénéfique pour l’apprenant.

L’un des reproches adressés à la didactique du FSP est la focalisation sur le lexique. Harding critique « le grand nombre d’éléments dans les textes spécialisés qui sont extrêmement rares dans la langue courante » (1978 : 70). Si les éléments présents dans les supports pédagogiques sont très rares dans la vie courante, leur rôle dans la communication est douteux. Henri Portine met lui aussi en garde sur le « risque à se centrer presque exclusivement sur le lexique- un travail utile, mais insuffisant » (1990 : 63).

En effet, posséder beaucoup de vocabulaire dans une langue donnée ne garantit pas l’efficacité de la communication. Il y a beaucoup plus dans la communication qu’un simple inventaire de mots comme nous allons le voir en abordant la compétence communicative au chapitre 5.3.

Selon Cuq et Gruca certains voient dans l’enseignement du français fonctionnel et par extension, celui du FSP « un appauvrissement linguistique et culturel » (2017 : 324). Pourtant, choisir d’apprendre quelques compétences dans une matière ne peut pas la rendre plus pauvre. En fin de compte, n’y a-t-il pas tant de choses dans la vie que nous n’avons pas maîtrisées dans leur totalité ? En effet, chacun tire de divers aspects de la vie plus ou moins de connaissances en fonction de ses besoins et goûts sans nécessairement les maîtriser pleinement. Dans le contexte kenyan par exemple, il y a plusieurs langues qui concourent pour l’attention de l’apprenant comme nous l’avons vu dans le premier chapitre. Le souci de la forme idéale de la langue française constituerait donc la moindre de leurs préoccupations.

Par ailleurs, Sagnier identifie un autre défi, celui du « danger de focalisation sur les seuls aspects langagiers » (2004 : 96). Se concentrer sur les aspects langagiers suppose de se focaliser sur les structures, les contenus ou les règles linguistiques. En effet, mettre l'accent sur les aspects linguistiques va à l'encontre de l'objectif principal de l'enseignement d'une LSP dont l'objectif est de fournir les outils de communication concrets et opérationnels pour agir dans des situations de travail visées.

Ce « danger » est-il toujours réel à l'heure actuelle ? Y a-t-il d'autres aspects de la langue sur lesquels la didactique de la LSP continue de se focaliser sans aucune justification ? Nous allons réfléchir à ces interrogations au cours du chapitre suivant dans la perspective des besoins écrits et oraux en FTTHR.

CHAPITRE 4

4 LA LANGUE PARLÉE ET LA LANGUE ÉCRITE DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ

Grevisse et Goose identifient deux fonctions de la langue : la première étant de communiquer avec les « autres semblables » et la seconde représentant la réalité du monde qui nous entoure, c'est-à-dire visant à exprimer les pensées, les idées, etc. (2008 : 11). Dans le cas du FSP, le but de l'apprentissage de la langue française est lié à la communication avec des semblables dans des situations professionnelles. En tenant compte de ce but, l'une des questions auxquelles cette thèse cherche à répondre est de savoir si les deux formes de français, c'est-à-dire la langue écrite et la langue parlée, sont nécessaires de manière équivalente pour le personnel travaillant dans les secteurs du THR. À quel point peut-on sinon estimer nécessaire d'apprendre ces deux formes de langue et dans quelles conditions ?

Par ailleurs, la langue orale et la langue écrite sont-elles vraiment distinctes ? Ou sont-elles indissociables ? À quel point ? Et par rapport à ce questionnement, l'apprentissage du français écrit facilite-t-il ou complique-t-il l'apprentissage du français parlé ? Quelle est l'influence réciproque de l'une et l'autre forme de la langue dans leur acquisition respective ? Nous porterons également un regard sur le concept de la grammaire par rapport à ces deux formes de langue.

Commençons par interroger la relation entre les deux formes de communication.

4.1 Relation entre le français écrit et oral

Ce qui est écrit peut-être lu à haute voix (par exemple dans le cas d'un discours écrit) et ce qui est dit peut être transcrit, cela signifie-t-il pour autant que ces deux formes de langue soient une véritable représentation l'une de l'autre ?

4.1.1 Un système régi par les sons et un autre régi par les signes graphiques

La première distinction fondamentale entre la langue parlée et la langue écrite réside dans le fait que la langue orale est un système régi par les sons alors que la langue écrite est gouvernée par les signes graphiques. Quelle est donc la relation entre ces systèmes ? Sont-ils interreliés ? Grevisse et Goose considèrent que ce n'est pas le cas :

« Si l'on compare le système phonologique et l'orthographe, on constate qu'il y a peu de mots dont l'orthographe reproduit la prononciation avec économie (une lettre par son et inversement) » (Grevisse et Goose 2008 : 84).

C'est-à-dire que si nous prenons par exemple le mot, *beaucoup*, prononcé [boku], nous aurons trois lettres (eau) combinées pour donner lieu au son [o] et deux lettres (ou) combinées pour former le son [u].

En outre, Grevisse et Goose (2008) remarquent que, dans certains cas, la même lettre peut représenter plus d'un son. Nous pouvons donner les exemples de lettres suivants : « g » comme dans les mots « gomme » et « girafe », où elle se prononce respectivement [g] et [ʒ]. Le « l » dans les mots « lion » et « travail » se prononce respectivement [l] et [j]. Par ailleurs, la prononciation de la lettre « s » dans le mot « son » [sɔ̃] n'est pas la même que celle dans le mot « rose » [ʁoz] ni celle de la lettre « t » dans les mots « ton » [tɔ̃] et « nation » [nasjɔ̃].

Selon Grevisse et Goose (2008), ce phénomène est inévitable puisque le nombre de lettres de l'alphabet est inférieur (26 lettres) à celui des phonèmes qui s'élève à 34 ou 36 si les sons (w) et (y) sont comptés. Cet élément pourrait également s'expliquer par le fait que « la langue évolue sans cesse tandis que l'écriture tend à rester immobile » (De Saussure 1972 : 48). De même, il existe de nombreux graphèmes¹⁶ dans les mots écrits qui ne sont pas prononcés. À titre d'exemple, le « e » est silencieux (dit « muet ») dans le mot *confortable* et dans le mot *eaux*, le x est également muet. Il y a aussi le phénomène du « h » muet ; dans la plupart des mots contenant cette lettre, elle n'est pas prononcée. Par exemple : *Hôpital* [ɔpital], *hôtel* [otel], etc.

¹⁶ Graphème : unité graphique minimale d'un code linguistique écrit.

Selon De Saussure (1972), il est même possible de trouver des mots dont les lettres ne sont pas absolument prononcées. Dans le mot « oiseaux » par exemple, aucune des lettres composant ce mot n'est prononcée. Alors qu'on prononce le mot comme : [wa. zo] les lettres se prononcent individuellement comme : [o] [i] [ɛs] [ø] [ɑ] [y] [iks].

De plus, Arnauld et Lancelot font cette intéressante remarque : « Chaque lettre ayant son nom, on la prononce seule autrement qu'en l'assemblant avec d'autres » (2016:46). Si nous prenons le prénom Lily par exemple : les lettres ont les noms suivants : [ɛl] [i] [ɛl] [i] (grec) alors que le prénom est prononcé comme [lili]. Le mot parfum est formé par les lettres ayant respectivement les noms sonorisés suivants [pe] [ɑ] [ɛʁ] [ɛf] [y] [ɛm]. Ces prononciations sont très différentes de la façon dont elles sont dites dans le mot [paʁfɛ̃] lui-même. Bref, en français, il existe une grande différence entre la graphie et la phonie et « la langue écrite ne se confond pas avec la langue parlée » (Martinet 2003 : 161). Autrement dit, « La langue écrite n'est pas une transcription de l'oral » (Eluerd 2008 : 17).

Cette affirmation soulève la question suivante : un nouvel apprenant du français a-t-il besoin d'apprendre la prononciation des lettres de l'alphabet très tôt surtout s'il n'a pas un besoin particulier urgent de savoir épeler les mots ?

4.1.2 Le langage paraverbal

Par ailleurs, la communication en langue parlée est bien plus que de simples mots : elle est aussi augmentée du langage paraverbal. Les recherches de Mehrabian (1967) portant sur la communication des sentiments et de l'état d'esprit montrent que le sens sémantique des mots ne constitue que 7 % de la communication en présence. Le reste de la communication est déduit à partir du ton de la voix et du langage corporel. On peut expliquer cette observation par le fait que les interlocuteurs sont « présents dans une situation spatio-temporelle ». Cela signifie donc que ces derniers ont accès à « des références communes » (Riegel et al. 2016 : 54). Pour cette raison, les interlocuteurs peuvent communiquer par gestes et les éléments prosodiques, le rythme, l'accentuation et l'intonation. Tous ces éléments se combinent pour rendre la communication plus efficace.

Concernant le récepteur d'une communication écrite, il n'est pas en mesure de s'appuyer sur la communication paraverbale, car il ne partage pas le même contexte que l'interlocuteur. Ce fait signifie qu'il ne s'appuiera que sur les mots. Comme nous l'avons déjà vu ci-dessus, ces mots ne constituent qu'un faible pourcentage d'une communication efficace. Cette indisponibilité de l'aide paraverbale risque non seulement de compliquer la communication, mais aussi d'occasionner des ennuis. Fracchiolla et Romain ont ainsi démontré comment la communication par courriel pouvait entraîner des malentendus ou contribuer « à renforcer et alimenter toute mésentente préalable » (2012 : 9). Cela peut découler des « interprétations divergentes du contenu » de la communication (Fracchiolla & Romain 2012 : 9). La communication écrite nécessite plus de prudence et de précision pour être efficace. De façon corollaire, un enseignement où les besoins des apprenants portent principalement sur le français parlé nécessite de tenir compte des aspects prosodiques (c'est-à-dire le rythme, l'intonation et l'accentuation).

En raison du partage d'un même contexte dans la communication en présence, les interlocuteurs s'adressent directement les uns aux autres. Pour cette raison, nous pouvons dire que le discours direct est plus courant que le discours indirect dans ce genre d'échanges. Cette réalité suppose qu'il serait plus logique d'enseigner les discours directs que les discours indirects pour un apprentissage dont les besoins se situent principalement dans la communication en présence et dans la langue parlée. Ce constat aussi semble correspondre à la recommandation des approches pragmatiques qui visent à privilégier les activités d'apprentissage comme les dialogues¹⁷, qui utilisent le discours direct.

4.1.3 La grammaire dans la langue parlée et dans la langue écrite

La grammaire est un autre aspect qui différencie la langue parlée de la langue écrite. Claire Blanche-Benveniste évoque quelques orientations récentes la concernant en langue parlée. Pour commencer, quand on parle d'événements à venir, il y a deux façons de le faire : soit en utilisant le temps périphrastique (futur proche) soit en utilisant le futur simple (2000 : 42). Selon cette auteure, les gens ont tendance à utiliser le futur proche plutôt que le futur

¹⁷ Voir 6.2.5. La pragmatique dans la didactique des langues.

simple lorsqu'ils parlent. Il est ainsi plus courant d'entendre et d'utiliser une phrase comme : « Nous allons dîner au restaurant Maralink » plutôt que « nous dînerons au restaurant Marlink ». Cette affirmation tend à correspondre aux constatations des recherches du CREDIF qui font état du même phénomène constaté dans des conversations enregistrées spontanées (Voir 2.2 - le français fondamental).

Deuxièmement, les passifs et la nominalisation sont presque totalement absents des conversations. Cela signifie qu'une phrase comme : « nous avons réservé une chambre pour deux personnes » ou « Demain, nous allons visiter le lac Baringo » sont plus courantes que : « Une chambre pour deux personnes a été réservée par nous* » ou encore « Le lac Baringo sera visité par nous demain* ». Pour ce qui est de la nominalisation, cette affirmation signifie que les phrases comme : « La réservation d'une chambre pour deux personnes a été effectuée par nous* » ou « Il y aura une visite du lac Baringo demain* » sont rares dans les conversations.

Toutefois, il ne faut pas oublier que la nominalisation s'utilise dans des documents comme les programmes de visites. On peut trouver les mots tels : **arrivée** à l'hôtel, **visite** guidée de la ville, **excursion** du mont Kenya, etc. Dans les secteurs du THR, il se peut qu'il soit nécessaire d'être capable de rédiger et d'expliquer de tels programmes lors du travail.

Dans le cas où l'apprenant n'aura pas besoin de compétences en communication écrite, serait-il toujours nécessaire de consacrer beaucoup de temps aux éléments grammaticaux comme le passif qui sont pratiquement absents de la langue parlée ?

4.1.4 Moyens de communication

Les canaux de communication sont un autre point de divergence entre la langue parlée et la langue écrite. La première est transmise par le biais de canaux comme la radio, le téléphone, les conversations en face à face, alors que l'écrit est toujours médié au moyen de courriels, lettres postales, SMS, presse écrite, etc. Il est nécessaire de s'interroger sur les moyens de communication que les futurs employés des secteurs du THR utiliseront afin d'en tenir compte dans la didactique. Si leur manière privilégiée de communiquer est téléphonique, par courrier électronique, en face à face, etc., il paraît pertinent de prendre comme corpus

des documents authentiques et des discours tirés de ces moyens de communication. Si, par exemple, il n'y a pas d'utilisation d'articles de presse, à quoi servira l'apprentissage fondé sur un tel moyen de communication ?

C'est ainsi que l'une des personnes que nous avons interviewées¹⁸ s'est interrogée sur la présence de documents tels que les cartes postales dans certains manuels de FOS, alors que les guides, ou personnels du tourisme n'ont pas, eux, à rédiger ce type de document qui demeure une activité des touristes eux-mêmes. En revanche, il est pour ce personnel sans doute pertinent de savoir expliquer où acheter des cartes postales dans le pays visité.

4.1.5 Les motifs de communication

D'après Vigotsky (1962), les motifs de communication constituent un autre facteur qui différencie la langue parlée de la forme écrite. Pour lui, la situation de communication parlée est dynamique et évolutive. Pour cette raison, les motifs liés à cette situation et aux motivations évolutives des interlocuteurs influent sur chaque énoncé. En d'autres termes, le locuteur peut adapter sa communication en fonction des réponses et réactions de l'interlocuteur. Pour illustrer cela, il a donné les exemples suivants : un besoin ou le désir incitera le locuteur à demander ; une question suscitera une réponse de l'interlocuteur ou induira sa perplexité provoquant ainsi des explications de la part du locuteur. Autrement dit : *« a desire leading to request, a question leading to answer and bewilderment leading to explanation »* (Vigotsky, 1962: 99). En effet, le locuteur peut adapter sa communication en fonction des réponses et réactions de l'interlocuteur¹⁹.

En revanche, les « motifs de la communication » à l'écrit sont plus intellectuels et éloignés des besoins immédiats des communicants. De ce fait, l'énonciateur ayant davantage de temps pour réfléchir sur ce qu'il faut écrire peut ainsi mieux l'organiser par la suite. Cela n'est pas le cas dans la communication orale où l'intercommunication entre interlocuteurs

¹⁸ Annexe Ent. n°9.

¹⁹ Voir aussi 6.2.1.4. Interventions : plus le nombre de réponses négatives dans une interaction est grand, plus le nombre d'échanges augmente.

est spontanée et le message « ne s'écoule pas dans le temps entre l'émission et la réception » (Riegel et al. 2016 : 54).

Pour ces raisons, les besoins de la communication orale et de la communication écrite ne sont pas les mêmes. Alors qu'un locuteur en langue parlée a besoin de stratégies pour s'adapter à une situation immédiate et évolutive, le destinataire de la communication écrite n'en a pas besoin. Cela est dû au fait qu'il aura le temps de réorganiser ses pensées et ses messages. Cela suppose que, si les besoins futurs de l'apprenant sont importants en communication orale, un enseignement mettant l'accent sur les compétences écrites n'aidera pas l'apprenant à s'adapter à sa future situation professionnelle. Cet apprenant manquera de stratégies pour s'adapter à une situation de communication immédiate et évolutive. Ces stratégies pourraient être des éléments comme la paraphrase, la clarification, la reprise, le questionnement, les gestes appropriés, etc. Nous allons examiner ces éléments ci-après.

En effet, l'une des personnes que nous avons interviewées lors de notre étude sur le terrain²⁰ semble se reporter à cette logique lorsqu'elle explique qu'on peut survivre dans le secteur du tourisme sans compétences écrites. Selon elle, les documents écrits ne sont pas requis immédiatement. Pour cette raison, elle peut les écrire en anglais et recourir à des logiciels de traduction pour les traduire ensuite en français. Elle propose donc de fournir à l'apprenant en priorité les outils pour communiquer efficacement à l'oral.

4.1.6 Autres points de divergence

Grevisse et Goose (2008 : 12-13) soulignent que certaines choses ne peuvent pas être traduites par la langue écrite. Il faut alors tenter de le faire en ajoutant quelques descriptions ou commentaires. Par exemple : il a crié avec colère, il a accepté l'invitation avec joie. Les mots descriptifs utilisés ici : avec colère et avec joie aideront le lecteur à imaginer la façon dont la personne en question a crié ou a accepté l'invitation, puisqu'il ne peut pas entendre ou voir comment la personne a prononcé ces mots ni la réaction suscitée par cette personne. Ces éléments descriptifs (compléments de manière) peuvent aider à comprendre la réaction et la réponse des individus à certains énoncés. Ainsi, à l'écrit, il devient nécessaire

²⁰ Voir [Ent.n°6](#).

d'expliciter les émotions ressenties, l'état d'esprit, le ton, afin de pouvoir susciter la juste réponse. À l'oral, le phénomène est instantané et simultané à l'énonciation, car la voix porte tous les éléments paraverbaux de type émotionnel.

De plus, comme l'affirment encore Grevisse et Goose (2008), certaines langues n'ont aucune forme écrite (certaines formes de la langue chinoise, de la langue arabe et certaines langues africaines). Même pour celles qui ont une forme écrite, on apprend toujours l'oral avant l'écrit. Cette dernière affirmation est surtout vraie dans le cas de la langue maternelle. Du point de vue de l'acquisition, chaque enfant apprend d'abord la forme orale de sa langue maternelle et s'il apprend la forme écrite ce n'est que plus tard.

Pour résumer, les deux formes de la langue sont distinctes et dissociables comme reconnaît Martinet pour qui « la langue écrite ne se confond pas avec celle de la langue parlée » (2003 : 161). En fait, selon De Saussure, la langue écrite n'est pas seulement distincte de la langue parlée, elle est tout aussi indépendante de la langue elle-même (au sens de parole). Il souligne : « Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts » (1972 : 45) et la première a « une tradition orale indépendante de l'écriture et bien autrement fixe, mais le prestige de la forme écrite nous empêche de le voir » (1972 : 46).

Toutefois, il est important de reconnaître que tandis que la langue parlée peut être apprise isolément, la forme écrite dépend de la langue parlée. Selon Ferdinand de Saussure (1966), la forme écrite de la langue est secondaire à l'oral, car avant qu'un mot ne soit entré dans la langue écrite il existait d'abord sous la forme orale. Cette assertion signifie que la langue écrite dépend de la langue orale. En référence aux deux systèmes de la langue (le système propre à la langue parlée et celui propre à la langue écrite), il affirme d'ailleurs : « l'unique raison d'être du second est de représenter le premier » (De Saussure 1972 : 45).

4.2 L'apprentissage du français écrit facilite-t-il ou complique-t-il l'apprentissage du français parlé ?

Selon Dolz et Schneuwly (2016), l'enseignement de l'oral (et d'ailleurs son apprentissage) est plus difficile que celui de l'écrit. Ceci est dû au fait que, contrairement aux exercices de

lecture et à ceux de l'écrit qui peuvent être faits au niveau individuel et en silence, les exercices oraux ont toujours besoin au moins d'un auditeur et d'une production sonore. Mais est-ce nécessairement le cas ? Pour examiner cette assertion, faisons le point sur la syntaxe orale.

4.2.1 Syntaxe orale

L'analyse de la syntaxe orale par Riegel, Pellat et Rioul (2016 : 64-65) tend à démontrer que, en français parlé, l'utilisateur a davantage de liberté dans l'utilisation de la langue et plus de moyens alternatifs pour transmettre le même message. Il existe une tolérance bien plus importante aux erreurs grammaticales en français parlé qu'en français écrit. Tout d'abord, ils soulignent l'utilisation fréquente des réponses elliptiques dans la langue parlée, par exemple :

- À quelle heure part le train ?
- À 8 h 30.

Cela présente une façon pratique de communiquer pour un locuteur qui a encore peu de ressources dans une langue étrangère. En outre, on peut aussi ajouter qu'il est possible de demander quelque chose en mentionnant simplement l'objet et en ajoutant s'il vous plaît. Par exemple :

- Votre passeport s'il vous plaît.
- La cathédrale s'il vous plaît.

Avec la connaissance de la situation d'énonciation, qui est une caractéristique de la communication orale telle qu'expliquée ci-dessus, l'auditeur saura qu'on lui demande son passeport dans le premier cas et la direction pour se rendre à la cathédrale dans le second.

4.2.2 Utilisation fréquente des déictiques

Une autre caractéristique de la langue parlée selon Riegel, Pellat et Rioul (2016) est l'utilisation fréquente des déictiques, c'est-à-dire des adverbes de lieu ou de temps et des

pronoms personnels ou démonstratifs de l'énonciation. Nous avons les exemples tels que « ça, ceci, cela », etc. Ceci est rendu possible par le fait que les interlocuteurs sont conscients de la situation d'énonciation qui est partagée : « Je travaille ici avec lui » est une phrase complète en français parlé alors qu'à l'écrit, elle ne peut pas être comprise toute seule. Un locuteur peut donc communiquer en recourant à l'utilisation de déictiques dans le cas où il ne trouverait pas un mot convenable à un moment donné. De même, ceux-ci peuvent être accompagnés d'une indication de l'objet en pointant ou en tournant la tête vers celui-ci, y compris dans le cas où un mot de vocabulaire pour désigner un objet présent que l'on peut désigner du doigt vient à manquer.

4.2.3 Utilisation de termes expressifs

L'utilisation de termes expressifs comme « aïe ! » « Oh là là ! », « hein », « ohé » permet de communiquer efficacement pour dire respectivement « j'ai mal », « je suis surpris », « je n'ai pas compris » et « écoutez-moi ! ». Ces expressifs sont assez simples et faciles à retenir. Il en va de même pour l'utilisation d'onomatopées comme « crac, boum », etc. pour imiter les sons qui sont produits ou entendus au lieu de les décrire. Dire « J'ai entendu un boum ! » serait plus facile, mais aussi efficace que de dire « J'ai entendu le bruit de quelque chose qui tombe ou qui explose ».

4.2.4 Tolérance de l'erreur et des formules fragmentaires

Du point de vue de la tolérance, les phrases en langue parlée peuvent être inachevées ou incomplètes en raison d'hésitations et d'interruptions de l'interlocuteur. Par exemple, un guide touristique qui est en train d'expliquer quelque chose et aperçoit l'un des touristes donnant à manger aux animaux peut procéder ainsi : Ces animaux sont... non, ne donnez pas à manger aux animaux ! Cette interruption n'empêchera pas nécessairement la communication.

La langue parlée est également marquée par l'acceptation des omissions, par exemple l'omission régulière de « ne » dans les expressions négatives.

Exemple : tu veux pas*, je sais pas*, je suis pas*.

Par ailleurs, il est aussi fréquent de trouver des procédures de mise en relief ou des expressions emphatiques avec des structures inversées, par exemple :

- Les pistaches, je les aime beaucoup !
- Les lions, ils sont féroces !

Par ailleurs, l'utilisation des pauses comme « ben, hein, tu vois... » en langue parlée est acceptable et considérée comme normale, ainsi que celle des marqueurs de structuration comme : « alors... voilà ! Hein, n'est-ce pas ? Bon, vous savez... » Ces pauses et ces marqueurs donneraient aussi le temps aux locuteurs de trouver de meilleurs mots et expressions pour communiquer.

Une autre caractéristique de la langue parlée est l'utilisation fréquente d'abréviations comme : fac, prof, etc. Blanche-Benveniste (2000) partage aussi ce point de vue selon lequel les erreurs grammaticales sont plus fréquentes et tolérées dans la langue parlée. Elle souligne plus particulièrement le non-respect de l'utilisation du subjonctif. Ce constat signifie donc qu'une phrase comme : « Je suis heureux qu'il y a encore une chambre » * serait acceptable. Ce point de vue est corroboré par l'une des personnes ayant participé à l'un de nos entretiens. En essayant d'illustrer pourquoi chaque contenu grammatical devrait être interrogé, il demande : « Pourquoi enseigner le subjonctif même si les Français ne l'utilisent presque jamais et on ne sait plus l'utiliser ? » (Int.n°9).

Une autre erreur souvent tolérée que Blanche-Benveniste (2000) souligne relève de la confusion des auxiliaires *avoir* et *être* au passé composé. Un locuteur qui dit « j'ai parti à Lyon* » ou un client expliquant « je n'ai pas resté deux jours dans l'hôtel * » serait encore compris. La même auteure note que l'utilisation de répétitions comme : « Les bêtises, tout le monde il en fait* » n'est pas considérée comme anormale. Néanmoins, il est nécessaire de souligner que cette syntaxe orale est parfois aussi utilisée dans les communications écrites. Elle se trouve par exemple dans les médias sociaux comme *WhatsApp*, *Facebook*, les sms, etc. Par ailleurs, il est tout aussi important de ne pas confondre le français parlé avec la langue familière comme le rappellent Riegel *et al.* :

« On risque de restreindre le parler au familier ou au populaire alors que la diversité de registres de langue se rencontre aussi bien à l'oral qu'à l'écrit même si la censure

normative est plus contraignante à l'écrit imposant à ce dernier un modèle plus recherché » (2016 : 56).

En effet, quelquefois on utilise le français standard à l'oral. C'est le cas par exemple dans les situations de travail visées par le français pour le tourisme et l'hôtellerie. Nous pouvons penser à un cas comme la communication avec des clients qu'un employé rencontre pour la première fois. Dans ce cas, l'échange serait formel et nécessiterait donc le français standard ou un registre soutenu. Sur ce sujet, Grevisse et Goose observent qu'il n'y a pas de bon français en langue parlée : « bien parler, c'est savoir s'adapter aux circonstances : il y en a où le langage familier est le seul adéquat et d'autre où il faut un style soutenu » (2008 : 26). Cette affirmation demande donc une connaissance des pratiques de communication, c'est-à-dire savoir utiliser les registres de langue, savoir quand les utiliser, avec qui les utiliser et dans quelles circonstances le faire. Les grammairiens Goose et Grevisse stipulent ainsi que « le message oral n'est pas seulement une suite de sons organisés en phrase ce que la langue écrite reproduit d'une manière toute satisfaisante » (2008 : 13). Cette affirmation semble résumer la nature de la langue parlée, une nature qui rend l'adaptation et la tolérance des erreurs non seulement possibles, mais aussi acceptables.

4.2.5 Le partage d'une situation spatio-temporelle

Outre la syntaxe, un autre moyen qui assouplit et facilite la communication parlée est la possibilité de demander au locuteur de répéter, d'expliquer ou de clarifier une idée. Ceci est rendu possible par le fait que les interlocuteurs se trouvent dans la même situation spatio-temporelle. On peut aussi paraphraser ce qu'on a dit et, ainsi, les malentendus peuvent être traités immédiatement.

Pour faciliter la communication et la rendre plus efficace, comme mentionné ci-dessus, le locuteur a la possibilité d'utiliser des éléments paraverbaux comme les gestes, l'intonation, etc. qui sont la plupart du temps des mouvements non contrôlés, non conscientisés. Ce recours au langage paraverbal aidera à clarifier et à renforcer la communication orale.

Pour ces raisons évoquées, nous pouvons conclure que l'apprentissage de l'oral n'est pas forcément plus difficile que la communication écrite comme l'ont avancé Dolz et Schneuwly (2016).

Ce constat induit la question suivante : si les apprenants sont amenés à utiliser davantage le français parlé dans leurs futures situations professionnelles et si les erreurs sont plus tolérées dans la langue parlée, est-il nécessaire que l'enseignement du FTHR mette l'accent sur la correction des erreurs grammaticales ? Autrement dit, d'un point de vue pragmatique, est-il nécessaire de consacrer beaucoup de temps à traiter les erreurs qui n'entravent pas la communication orale entre les interlocuteurs ?

4.2.6 Conjugaisons

S'agissant des verbes, en français, l'écrit exige de l'apprenant des compétences dont il n'a pas besoin pour réussir à comprendre les énoncés ni pour s'exprimer. On constate ce phénomène particulièrement concernant la conjugaison. Comme Le Goffic l'observe à son propos en français parlé « les désinences sont loin de distinguer la personne » (1997:9). Prenons l'exemple du verbe « aimer » : aux première, deuxième et troisième personnes du singulier, il est prononcé de la même façon à certains temps ; c'est également le cas à la troisième personne du pluriel.

- Première personne du singulier : j'aime
- Deuxième personne du singulier : tu aimes
- Troisième personne du singulier : il/elle aime
- Troisième personne du pluriel : ils/elles aiment

Dans tous ces cas, le verbe est prononcé (ɛm). C'est la même chose pour les verbes d'autres groupes. Prenons « finir » et « pouvoir » :

- Je finis, il finit (fini)
- Je peux, il peut (pø)

Bien que les verbes soient écrits différemment selon le sujet, c'est-à-dire le genre et le nombre, la prononciation reste la même. On peut aussi ajouter qu'au passé composé, la question de l'accord, qui n'est pas perceptible à l'écoute et en parole, se pose à l'écrit. Par exemple :

- Jean est allé sur la côte
- Marie est allée en ville
- Nous y sommes allés/allées en voiture

Le participe passé, bien qu'écrit différemment, est prononcé de la même manière dans tous les cas [ale].

Un autre élément plus exigeant à l'écrit aussi pour l'apprenant tient au fait que même après avoir appris qu'il n'y avait pas d'accord avec les verbes conjugués avec l'auxiliaire avoir, on lui signale des exceptions. Il doit alors apprendre de nouvelles règles et vérifier si le complément est placé avant ou après le verbe pour savoir si le participe doit être accordé. En plus de cela, l'apprenant doit se souvenir que l'accord tient cette fois-ci au complément et non au sujet de la phrase. Par exemple :

- Les Martins ont **réservé** une chambre
- La chambre que les Martins ont **réservée** est spacieuse

En effet, une des personnes interviewées dans le cadre de cette recherche étaye ainsi ce point de vue :

« Les étudiants disent que le passé composé est compliqué ; peut-être, car on l'enseigne du point de vue grammatical. On présente toujours les exceptions, l'accord avec être et puis l'accord avec avoir. Les verbes réflexifs... » (Int.n°9).

En revanche, le locuteur n'a pas à se soucier de ces particularités de conjugaison dans le français parlé. De plus, si certains temps et modes sont absents, ou tout du moins plus rares, du français parlé (le passif, le subjonctif par exemple), comme expliqué ci-dessus, cette absence ne rend-elle pas le travail d'apprentissage de l'oral plus facile ?

Si l'utilisation du futur proche marque les communications en langage parlé plutôt que le futur simple comme l'affirme Blanche-Benveniste (2000)²¹, nous pouvons nous demander lequel des deux est le plus facile à apprendre. Le futur proche consiste simplement à conjuguer le verbe « aller » au présent puis le verbe qui suit reste à l'infinitif. C'est un procédé plus facile que de devoir se souvenir comment conjuguer un groupe de verbes. En

²¹ Voir aussi 2.2. Le français fondamental

supposant aussi que l'apprenant ait déjà appris le verbe « aller » au présent, il sera plus facile de parler du futur.

En bref, dans un cas où la compétence principale requise en français pour travailler est d'écouter et de parler, faut-il passer beaucoup de temps à travailler la conjugaison correcte des verbes ? En particulier, n'est-il pas pertinent de ne pas trop mettre l'accent sur les conjugaisons qui n'affectent pas la prononciation ? Travailler l'accord au passé composé est-il nécessaire ? Compte tenu du rôle de l'évaluation sur la motivation, est-il vraiment judicieux de pénaliser l'apprenant pendant l'évaluation lorsqu'il commet des erreurs de conjugaison ?

Nous pouvons donc conclure qu'il s'avère important en didactique de se demander ce qu'il est vraiment essentiel d'enseigner aux apprenants et ce qu'il convient d'évaluer pendant les examens.

4.2.7 L'orthographe

Du point de vue de l'orthographe, l'apprentissage semble encore une fois plus compliqué pour l'apprenant en langue écrite qu'en langue parlée. Blanche-Benveniste (2000) note qu'un locuteur n'a pas à se soucier de l'orthographe et de certains signes de ponctuation à l'oral contrairement à l'écrit où l'apprenant doit se souvenir, par exemple, de mettre une apostrophe entre le sujet et le verbe ; le locuteur, lui, n'a pas à s'en soucier.

- J'irai, #jirai*
- J'ai, #jai/j'ai*

En outre, l'apprenant n'a pas à se soucier des accents à l'oral tel que celui qui marque la différence entre à et a comme dans les phrases :

- Il a été construit
- Nous allons à la plage

Bien que le « a » avec accent et celui sans accent aient la même prononciation, l'absence d'accent serait perceptible à l'écrit. Il y a aussi la question des homonymes où un certain

nombre de mots ont la même prononciation bien que leur signification et leur graphie soient différentes. Par exemple :

- vert/vers/verre/vair/ver. Tous ces mots ont la même prononciation [vɛʁ]
- air/ère = [ɛʁ]
- mer/mère/maire = [mɛʁ]
- eaux/haut/os [o] etc.

Dans ce cas, l'apprenant a plus d'éléments à retenir pour l'écrit que pour l'oral. En ce qui concerne l'orthographe, l'apprenant du français parlé est ainsi moins stressé. En outre, apprendre à écrire des mots différents, même s'ils ont la même prononciation, mais des graphies différentes, prend aussi plus de temps. De manière significative, écrire prend en général plus de temps que parler. Faire une phrase en l'écrivant requiert plus de temps que lorsque la même phrase est prononcée oralement.

Pour résumer, à l'oral l'apprenant dispose de plus de modalités pour communiquer efficacement à sa disposition. De plus, il y a plus de tolérance à l'égard des erreurs commises oralement qu'à l'écrit. En revanche, la langue écrite doit prendre plus d'éléments en considération, qui ne sont pourtant pas même perceptibles en écoutant ou en parlant. Pour ces raisons l'apprentissage du français parlé paraît plus facile que celui de l'écrit. Deuxièmement, si l'apprentissage de la langue écrite exige davantage d'efforts de la part de l'apprenant, la probabilité que celui-ci facilite l'apprentissage de la langue parlée est très faible.

Il est probablement vrai qu'apprendre les compétences écrites ne soit pas aussi exigeant psychologiquement que l'apprentissage des compétences orales, comme l'ont dit Dolz et Schneuwly (2016). Cependant, nous ne pouvons pas nier la réalité que la communication orale est une nécessité, surtout pour les futurs personnels en THR comme l'illustreront les données de cette recherche. En fait, cette conscience permet de donner plus de motifs pour préparer plus adéquatement les apprenants à ces compétences qui sont plus exigeantes sur le plan psychologique. Faire cela rendrait la vie de l'apprenant plus aisée à l'avenir. En effet, Cuq et Gruca, pour leur part, estiment que l'absence de compétences en termes de réception orale chez un apprenant « est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique » (2008 : 149). Nous pouvons dire la même chose concernant l'absence de la

compétence liée à la production orale. Se trouver dans une situation où l'on ne peut pas exprimer ses besoins par manque de compétences orales en langue étrangère peut représenter un malaise psychologique considérable. Ces propos nous rappellent alors que l'enseignement des compétences orales nécessite une préparation soignée. Il s'avère utile de trouver les moyens de faire en sorte que l'apprenant ne se sente pas en insécurité psychologique (et linguistique) pendant les cours.

4.3 La place de la grammaire dans le FSP

Avant de clore ce chapitre, nous estimons nécessaire de faire le point sur la grammaire dans l'enseignement du FTHR. Dans la plupart des cas, l'apprentissage conscient de la grammaire est étroitement lié à la langue écrite. Cela est principalement le cas dans une situation d'apprentissage formel, avec un papier/cahier et un stylo. Dans cette situation, l'enseignant et les apprenants décrivent les règles qui régissent les structures de la langue.

Par ailleurs, la question de la grammaire est ressortie à plusieurs reprises pendant notre recherche. Quelques-unes des personnes y ayant participé se sont interrogées sur la nécessité de cours qui mettent l'accent sur l'apprentissage de la grammaire. En fait, selon quelques étudiants que nous avons interrogés²², ce qui rend l'apprentissage du FTHR difficile et ennuyeux c'est le fait d'avoir trop de grammaire pendant les cours. Est-il nécessaire, alors, d'enseigner la grammaire de façon systématique? Quel type d'enseignement de la grammaire serait le plus pertinent à envisager dans notre cas de figure?

Pour répondre à cette question, il faudra nous demander ce qu'est la grammaire et ce qu'elle induit. Selon Riegel *et al.* (2016 : 22), il existe trois conceptions de la grammaire :

1. La première renvoie à l'« ensemble de régularités qui procède à la construction, à l'usage et à l'interprétation des énoncés ». En d'autres termes, ils se réfèrent à un système dans lequel les mots sont réunis pour communiquer efficacement.

²² Voir [Ent.n°5A](#) & [Ent. n°11A](#).

2. La deuxième conception se réfère à « une grammaire intériorisée de sa propre langue ». Chacun peut posséder cette grammaire inconsciemment. Ce genre de grammaire permet de produire et d'interpréter des énoncés. Quand nous apprenons notre langue maternelle, par exemple, personne ne nous dit qu'un élément donné est un article ou qu'un article vient avant le nom ou encore qu'un verbe conjugué d'une certaine manière est au présent de l'indicatif, etc. Pourtant, nous arrivons finalement à produire des phrases correctes. Cette description semble correspondre à la théorie de la grammaire universelle de Noam Chomsky (1965)²³.

En effet, Riegel *et al.* remarquent que « chacun connaît intuitivement sa langue et la pratique spontanément sans pour autant être capable d'en produire une description raisonnée » (2016 : 1).

3. En troisième lieu, il y a la grammaire descriptive ou grammaire théorique qui porte sur une activité réflexive axée sur la description du langage tel qu'il est utilisé.

En FSP, l'objectif de l'enseignement n'est pas de faire des apprenants des experts en langue française. Ceux-ci ne seront pas tenus de dire si les énoncés ont été construits de manière erronée ou de décrire comment la langue est utilisée comme le sont, en revanche, de futurs enseignants de français langue étrangère. L'objectif principal est plutôt de leur fournir les outils nécessaires pour communiquer au moyen de la langue française.

Alors, si le locuteur d'une langue peut posséder une grammaire intériorisée de sa propre langue, n'est-il pas possible aussi d'acquérir des structures intériorisées d'une langue étrangère sans pour autant les apprendre de façon systématique ? N'est-il pas possible d'apprendre à accueillir, à donner de l'information, prendre des réservations, etc. sans en connaître consciemment la grammaire de ces éléments ?

Or, selon un des enseignants que nous avons interviewés, cela est tout à fait faisable. Dans le but de motiver ses apprenants à se focaliser plutôt sur l'apprentissage de communication orale que sur les règles grammaticales, il dit :

²³ Voir aussi l'acquisition et la théorie du dispositif (LAD). Selon cette théorie, chaque enfant naît avec la capacité mentale d'acquérir rapidement la grammaire universelle de n'importe quel langage humain 7.1.2.

« Je leur donne souvent l'exemple des guides à la plage... Ils sont illettrés, mais ils parlent bien le français ! » (Int.n°4).

Cette affirmation semble confirmer le postulat de Riegel *et al.* selon lequel « faire de la grammaire française est une chose ; parler ou s'exprimer en est une autre » (2016 : 23). En effet, il est possible de faire beaucoup de grammaire, de connaître beaucoup de règles grammaticales sans pour autant parvenir à s'exprimer efficacement. En revanche, il est tout à fait possible de parler couramment sans apprendre consciemment la grammaire d'une langue donnée. Les deux semblent donc pouvoir fonctionner de manière totalement distincte et autonome, du moins pour ce qui est de la langue orale.

4.4 La place de la langue parlée par rapport à la langue écrite par la société

Notre société actuelle accorde-t-elle la même importance à ces deux formes de langue ?

Dans le monde de la didactique des langues, nous avons vu que les compétences orales avaient joui d'une place privilégiée dans la plupart des grandes méthodologies. Tel est le cas dans les méthodologies : directes, audio-orales et SGAV à l'exception des méthodes traditionnelles. Suivant les approches communicatives et actionnelles, la place de la forme de la langue dépend largement des besoins de l'apprenant.

L'acte de privilégier l'oral dans les méthodologies mentionnées n'a pas été sans reproches. Alors que la langue parlée existait bien avant d'être écrite comme nous l'avons vu plus haut, De Saussure estime que « la forme écrite a fatalement le dessus » dans la société sauf chez le linguiste. Il avance aussi que « l'écriture s'arroge [...] une importance à laquelle elle n'a pas le droit » (1972 : 47). Le même point de vue est soutenu par Bidaud et Megherbi (2005) qui postulent que la société moderne tend à tenir la maîtrise de l'écrit en plus haute estime que celle de la langue parlée.

Riegel *et al.*, pour leur part, estiment que le français parlé a une connotation négative dans la société et « en vient comme synonyme de populaire ou de familier à désigner un français relâché, dégradé » (2016 : 56). Cette représentation serait fautive. Comme nous en avons

déjà discuté ci-dessus, on peut recourir à la syntaxe orale à l'écrit tout comme on peut utiliser le français standard à l'oral. En fait, nous sommes dans une civilisation d'écrit oralisé (tchat, forum, sms, commentaires en ligne, etc.) depuis qu'internet existe. Par ailleurs, une telle attitude semble dommageable pour l'apprentissage lui-même surtout dans la didactique du FSP où l'enseignement se veut fondé sur les besoins, qu'ils soient de nature écrite ou orale. Pour conclure cette partie, nous avons vu que le code écrit et le code parlé de la langue française étaient distincts. Nous avons établi aussi que, alors que la forme écrite est conçue pour représenter la langue parlée, l'apprentissage de cette dernière est tout à fait possible sans l'apprentissage de sa forme écrite. En outre, nous avons constaté que l'apprentissage de la langue écrite ne facilitait pas celui de la langue parlée.

Finalement, si nous nous interrogeons sur les raisons principales pour lesquelles les gens ont besoin d'apprendre la langue écrite, les suivantes viennent à l'esprit :

- Pour avoir accès aux connaissances dans le cas où la langue en question est celle de l'enseignement/apprentissage.
- Pour communiquer avec ceux qui habitent loin de chez nous.
- Pour avoir accès à la culture et à la littérature de la langue cible.
- Pour l'utiliser dans le recueil d'une somme de documentations, en termes d'archivage des données puisque le mot écrit peut être plus durablement conservé contrairement au mot parlé qui est éphémère et dont les capacités de stockage sont, a priori, moins pérennes (en raison de l'évolution incessante des technologies d'enregistrement et de reproduction).

Si ces raisons (il y en a d'autres peut-être) ne constituent pas les objectifs pour lesquels un apprenant du FTHR apprend le français, cela vaut-il la peine de consacrer beaucoup de temps à apprendre la langue écrite ? Afin de répondre à cette question plus adéquatement, il serait peut-être nécessaire de réfléchir davantage à la notion de besoins. Nous nous intéresserons donc à ce concept dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 5

5 DÉTERMINER LES BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ

La définition des besoins d'apprentissage est fondamentale pour la réussite scolaire. Selon Kennedy et Bolitho (1984), l'analyse des besoins permet de déterminer le type de cours nécessaires à un public donné. Avec des nécessités bien analysées, on peut définir plus adéquatement les objectifs, le contenu et les compétences à enseigner. Elle permet aussi de déterminer les approches méthodologiques appropriées pour rendre la formation plus adéquate.

La définition des besoins est cruciale dans le cadre du FSP où l'enseignement est censé être « basé sur les besoins des apprenants : sur les raisons qu'ils ont d'apprendre » (Beacco et Lehmann 1990 : 87). Comme nous l'avons mentionné à l'introduction de cette thèse, la plupart des auteurs dans ce domaine s'accordent sur ce point. En effet, l'analyse des besoins constitue une étape centrale dans le choix de la méthodologie menant à l'élaboration d'une formation du FOS comme nous l'avons vu dans le chapitre 2. Pour cette raison, nous jugeons nécessaire de nous intéresser à ce concept. En outre, notre recherche a pour objectif de cerner quelques besoins des apprenants en FTTHR comme nous l'avons énoncé en introduction de cette thèse. Comprendre cette notion nous fournirait donc les outils nécessaires pour le faire.

Parlant des besoins des apprenants, il convient de nous demander comment les déterminer. Les apprenants sont-ils toujours en mesure d'identifier et de préciser leurs besoins eux-mêmes ? Richer estime que « les apprenants du FOS se caractérisent par une perception aiguë de leurs besoins focalisés sur des savoir-faire langagiers dictés par une nécessité de maîtrise d'un réel professionnel », cité par Hanak (2014 : 263). Mais est-ce bien le cas en FTTHR où un nombre raisonnable d'étudiants apprennent une langue par obligation ? La majeure partie des étudiants suivant les cours de FTTHR, le fait parce que c'est une obligation dans les programmes auquel ils se sont inscrits. Dans le cadre de notre recherche, 46 % des étudiants que nous avons interviewés suivent les cours en FTTHR, car leurs parcours à l'université nécessitent au moins une langue étrangère (*Fig. 22*). Certes, en FSP, on a affaire à un public qui est déjà plus ou moins conscient de ses besoins et objectifs. Pourtant, exprimer explicitement les besoins par un apprenant n'est pas toujours évident comme le

reconnaissent Coste, Courtilon, Ferenczi, Martins-Baltar et Papo (1976). À ce sujet, ils avancent que les besoins d'un apprenant sont quelquefois « composites et conflictuels ». En outre :

« Les besoins des individus peuvent rester inexprimés en partie [...] ils se modifient, notamment en cours d'apprentissage, ils ne sont pas tous de nature pragmatique et linguistique. Ainsi on peut, dans un premier temps, déclarer vouloir apprendre une langue étrangère en vue d'un objectif fonctionnel puis, plus tard, désirer s'exprimer oralement dans cette langue. Mais ces intentions pratiques servent peut-être de paravent à des besoins latents plus déterminants » (Coste *et al.* 1976 : 16).

Les constats de Daniel Coste mettent en garde contre une simplification à l'excès du processus d'analyse des besoins. Ils rappellent la nécessité d'entreprendre l'analyse des besoins selon différentes perspectives : non seulement du point de vue des apprenants, mais aussi de celui des autres parties prenantes. En effet, il est risqué de s'appuyer sur un seul point de vue, car les besoins peuvent changer, comme le dit Daniel Coste, en fonction de différents déterminants. De plus, la représentation des besoins par une même personne n'est pas forcément constante, mais peut évoluer. Nous aborderons ce phénomène de l'évolution en détail ci-après. Comment alors s'assurer d'une identification fiable des besoins ? Comprendre que la notion de besoins est complexe est la première étape. Selon Cuq, en didactique du FLE le concept de besoin couvre beaucoup de notions connexes, parmi lesquelles : « demande, besoins langagiers, situations de communication, besoins institutionnels et besoins d'apprentissage » (2003 : 35). Cette affirmation montre que cette notion s'attache non seulement les besoins ressentis par les apprenants, mais aussi à ceux retenus dans les objectifs d'enseignement et d'apprentissage.

Par ailleurs, dans ce chapitre, nous allons aborder cette notion en nous arrêtant sur quatre autres notions co-dépendantes et que nous considérons comme incontournables par rapport aux besoins des apprenants du FTHR et aux objectifs d'apprentissage. Ces concepts sont la notion de besoins de l'apprenant en FSP, la motivation scolaire, la compétence communicative et la notion d'interculturalité.

5.1 La notion de besoins de l'apprenant

Selon Richterich, la notion de besoins « fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières » (1985 : 92). Cette affirmation rappelle que la raison principale de l'apprentissage d'une langue étrangère réside dans son importance pragmatique. On prévoit que l'apprenant se trouvera un jour dans des situations qui nécessitent l'utilisation de la langue étrangère en question. Pour savoir de quoi il aura besoin pour cette communication, il faudra bien anticiper et comprendre la situation de communication dans laquelle il sera.

5.1.1 Analyser la situation de communication

En FSP, comprendre la situation de communication dans laquelle l'apprenant se trouvera dans le cadre de son futur travail est essentiel. Cela signifie commencer par déterminer si les apprenants utiliseront le français en France ou chez eux et si la formation se déroulera chez eux ou en France (Mangiante et Parpette, 2004). Si les apprenants utilisent le français en France ou dans un autre pays francophone, il sera nécessaire d'inclure dans la formation le fait de fournir des outils communicationnels nécessaires pour se débrouiller quotidiennement en plus des compétences professionnelles. Il suivra, par exemple, des cours il se rendra dans des restaurants, il se fera des amis avec lesquels il discutera, il prendra le bus, le train, etc. En outre, pour un étudiant en voie de professionnalisation, travailler dans un pays francophone signifie interagir avec ses collègues en français. Dans le cas contraire, s'il travaille dans son propre pays, la situation de communication est différente. L'apprenant a davantage besoin de compétences qui lui permettront de communiquer avec les visiteurs ou clients qu'avec ses futurs collègues ou supérieurs. Le stress communicationnel prévisionnel et la quantité d'échanges et de contacts seront donc également très distincts.

Carras *et al.* (2007) proposent des interrogations qui permettent une analyse plus détaillée d'une situation de communication. La première catégorie porte sur le contexte général. Ils affirment ainsi que la mise en perspective par rapport au contexte est nécessaire afin de recenser les besoins. Pour ce faire, l'anticipation sur le marché du travail constitue le point de départ, il est donc nécessaire de s'interroger sur le secteur d'activité envisagé. Nous nous intéressons par exemple présentement au secteur de l'hôtellerie et du tourisme. Par ailleurs,

il est utile de s'interroger sur le type de métier ou poste que l'apprenant occupe ou espère occuper ultérieurement. Enfin, il convient de connaître le genre d'activité : s'agit-il de publicité ? D'animation ? D'accueil ? Cette partie de l'analyse résonne avec les propos de Nicolas Guichon selon qui « une manière complémentaire de définir les besoins consiste à partir des objectifs professionnels des apprenants. À travers l'évaluation des situations dans lesquelles ils utiliseront la langue, on visera à établir le type d'activités langagières caractéristiques de ces situations » (2006 : 30).

Deuxièmement, il est nécessaire de s'interroger sur les interlocuteurs c'est-à-dire, d'un point de vue linguistique, sur la situation d'énonciation ; ce qui revient à répondre aux questions suivantes : « Qui seront les interlocuteurs ? Que seront le rôle et le statut de la communication ? S'agit-il de communication d'égal à égal, de supérieur à inférieur ? » Carras *et al.* (2007 : 27). L'identité des interlocuteurs et leur relation auront une incidence sur le genre de langage à utiliser. Avec les supérieurs, et avec les visiteurs, la politesse et le vouvoiement s'imposent. Si les apprenants n'interagissent en français qu'avec les visiteurs, sera-t-il vraiment nécessaire de consacrer beaucoup de temps à l'apprentissage du tutoiement ?

En troisième lieu, il convient d'analyser également les moyens de communication en posant les questions suivantes : la communication aura-t-elle lieu par téléphone ? En face à face ? Par courrier (électronique) ? À quels codes seront-ils confrontés en priorité ? À l'écrit ou à l'oral ? Qu'auront-ils à lire, à dire, à écouter, à écrire ? Quelles sont les modalités de contact ? Par exemple, auront-ils à s'exprimer seuls devant un public ? Participeront-ils à des réunions ou animeront-ils celles-ci ? Communiqueront-ils en petits groupes, au sein de groupes plus importants ? » Carras *et al.* (2007 : 27).

Ces questions sont en effet très importantes dans le cadre du FSP. Si les apprenants seront amenés à prononcer des discours devant un public ou s'ils seront amenés à faire des exposés, ils ont alors besoin de compétences « macro-fonctionnelles » comme l'explique le CECRL (Conseil de l'Europe 2001 : 98). Ces types de compétences sont nécessaires lorsque l'interlocuteur doit faire des présentations en utilisant plusieurs phrases. Finalement, il est nécessaire de discerner les situations socioculturelles en posant les questions suivantes : « Seront-ils confrontés à des interlocuteurs ou à des situations porteuses de différences culturelles ? À quels registres de langue seront-ils confrontés en priorité ? Seront-ils dans

des situations qui nécessiteront des adaptations de comportement ? » (Carras *et al.* 2007 : 27).

5.1.2 Analyser la situation de formation/apprentissage

Le Cadre commun de référence pour les langues (CECRL) stipule « qu'une analyse d'une situation d'enseignement/d'apprentissage est nécessaire afin de définir avec un maximum de précision les objectifs d'apprentissage » (Conseil de l'Europe, 2001 : 4). Mangiante et Parpette (2014) partagent aussi ce point de vue. En effet, le lieu de la formation influe sur la disponibilité des ressources d'apprentissage. La possibilité de trouver celles-ci à sa portée est plus élevée pour un apprenant poursuivant une formation en France que pour celui qui s'y est inscrit à l'étranger. En outre, pour un apprenant dans un pays francophone il existe des occasions de rencontrer des locuteurs et d'échanger avec eux. Dans ce cas-là, l'apprenant est dans le bain linguistique qui favorisera l'acquisition des compétences linguistiques non acquises en classe, hors de la salle de classe, et de renforcer celles qui y ont été appréhendées. Si la formation a lieu dans un pays non francophone, cela exige des efforts supplémentaires de la part des concepteurs et des enseignants qui sont alors tenus de se procurer des ressources.

Par ailleurs, il est nécessaire de connaître les politiques de l'établissement où se déroule l'enseignement, notamment en ce qui concerne le nombre de semaines, les horaires ou les heures allouées au FSP. Cette connaissance servira de guide dans la décision du contenu à programmer. Les politiques d'examen sont également à prendre en considération. Nous traiterons en détail de l'influence de cette question de l'évaluation sur la motivation avant la fin de ce chapitre.

Finalement, le CECRL conseille de ne pas oublier de « prendre en considération les motivations, les besoins et les caractéristiques des apprenants » (Conseil de l'Europe, 2001 : 4). En fait, les questions suivantes telles que proposées par le CERCL semblent résumer les interrogations qu'il convient nécessairement de se poser avant d'élaborer la formation dans une langue :

« Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ? De quoi a-t-il besoin pour être capable de l'utiliser à ces fins ? Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ? Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction) ? Quels sont les savoirs, le savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a affaire ? Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence, de grammaire, des dictionnaires, etc., des moyens audiovisuels et informatiques (matériels et didacticiels) ? Combien de temps est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue ? » (Conseil de l'Europe, 2001 : 4).

Ces facteurs (les objectifs d'apprentissage, les motivations, les besoins et les caractéristiques des apprenants) sont interdépendants. Les besoins et les caractéristiques des apprenants jouent sur les motivations de ceux-ci comme nous allons le voir au 5.2. La conscience qu'il aura besoin de la langue pour des usages indispensables à l'avenir par exemple, le poussera à s'impliquer davantage dans son apprentissage.

5.1.3 Un processus évolutif

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, effectuer l'analyse des besoins en didactique des langues dicte la précaution. Il s'avère nécessaire de l'aborder selon plusieurs axes tout en ayant en tête qu'elle ne devrait pas être un processus figé, mais évolutif.

Beacco & Lehmann (1990) et Richterich & Chancerel (1997) reconnaissent que l'analyse des besoins est une « dynamique permanente, continue tout au long du programme » et peut se faire avant ou pendant l'apprentissage (Beacco & Lehmann 1990 : 84). On l'effectue avant l'apprentissage afin de déterminer les ressources qui sont disponibles et comme fondement pour définir les objectifs à atteindre.

L'analyse pendant la formation est rendue nécessaire par la reconnaissance que les besoins des apprenants peuvent changer. Les institutions scolaires, les concepteurs de programmes du FSP et les enseignants ont besoin d'être conscients de ces évolutions possibles. Cette analyse les aidera à adapter l'offre et les ressources afin de rendre l'apprentissage plus pertinent.

Mangiante et Parpette considèrent que l'analyse des besoins peut évoluer pour deux raisons. La première porte sur « l'influence de la durée de la formation ». On peut constater que les besoins identifiés ne pourraient pas être tous traités, se fait alors sentir le besoin d'opérer des choix (2004 : 24).

Deuxièmement, les besoins de l'apprenant peuvent évoluer quand les demandes des apprenants ne se conforment pas à l'offre de l'institution. Dans la plupart des cas, le concepteur ne rencontre les apprenants qu'après le début de la formation. Après les avoir rencontrés, on peut constater que leurs attentes ne sont pas suffisamment prises en considération dans la conception de la formation. Dans ce cas-là, il sera nécessaire d'effectuer des modifications de l'offre dans le but de répondre aux besoins des apprenants. Ce raisonnement semble toutefois s'appliquer principalement à la situation du FOS telle que décrite dans le chapitre 2. En FSP, les étudiants se plient à un programme déjà en place.

5.1.4 Analyse des besoins et FSP

Ces analyses, sont-elles applicables pour les différents types de formation du français de spécialité comme nous l'avons défini au chapitre 2 ?

Mangiante et Parpette estiment que lorsqu'il s'agit du cas de l'offre de formation (FSP) et non de la demande (FOS)²⁴ l'analyse se fait différemment : « le concepteur s'intéresse plus aux thèmes de la discipline qu'aux situations de communication et diversifie les sujets traités pour élargir l'offre », car il ne peut pas sélectionner des situations de communication. (2004 : 22). Mais, est-il vraiment impossible de cerner les situations de communication en FSP ? N'est-il pas possible de tenter d'identifier les métiers visés dans le domaine concerné et d'en préparer une fiche métier décrivant les situations de communication et détaillant les tâches de chacune des professions en jeu ? Par exemple, dans le domaine du tourisme, on peut identifier divers postes : agent d'accueil, guide touristique, animateur, réceptionniste, etc. Ensuite, il s'agit de considérer chaque profession de manière spécifique et de décrire la situation de communication dans laquelle l'apprenant travaillera. Faire cela permettra de cerner les types de discours à tenir et les interactions auxquelles il prendrait part. S'intéresser

²⁴ Voir 2.8

aux situations de communication devrait être possible et, surtout, dans le cas où l'apprenant aurait quatre ans de formation à suivre à l'université comme c'est le cas dans le contexte des universités kenyanes.

Doit-on se limiter aux compétences relatives aux pratiques professionnelles ?

Les touristes ont des besoins fondamentaux, comme tout autre individu, parmi lesquels ceux de manger, se soigner, dormir, se déplacer, etc. Les professionnels du secteur du tourisme seront les premiers qu'ils consulteront pour toutes questions y ayant trait. Pour communiquer autour de ces besoins l'apprenant ne recourrait-il pas au lexique et aux structures relatifs à la vie quotidienne ? En fait, un répondant confirme que c'est le cas donnant les exemples de services bancaires et de santé (Int.n°3). Ces services ne sont pas directement liés au domaine du THR, néanmoins ce sont des notions à prendre en compte dans l'enseignement et qui sont nécessaires pour prendre part à des conversations simples et pratiques quotidiennes.

Pour élaborer des formations adaptées qui ciblent les attentes des apprenants, une analyse des besoins est certainement indispensable. Cette assertion s'applique surtout en FSP où les apprenants cherchent à apprendre des compétences spécifiques et ne se situent pas dans une recherche de l'accumulation des connaissances. En d'autres termes, il s'agit de la recherche de ce que Lehman appelle « Du français » et non « Le français » (Lehmann 1993). Selon cet auteur, s'interroger sur ce dont le public du FSP a besoin d'apprendre présuppose de reconnaître que l'apprenant ne peut pas tout apprendre dans ce sujet et qu'il est donc nécessaire de faire des choix. En effet, les concepteurs ainsi que les enseignants ont besoin d'être conscients qu'en FSP il n'est pas nécessaire de tout enseigner en français : interroger chaque contenu pédagogique est nécessaire.

Enfin, il s'avère important de souligner que cette opération d'analyse des besoins ne se limite pas aux concepteurs. La participation d'autres acteurs est requise, comme celle des enseignants qui sont appelés à s'interroger constamment sur ce qu'ils enseignent afin de savoir si cela contribue à répondre aux besoins des apprenants. Il importe aussi de reconnaître que les besoins des apprenants ne sauraient se limiter aux besoins professionnels futurs. Les apprenants ont également d'autres besoins, y compris immédiats, comme celui d'une motivation pour apprendre.

5.2 L'importance de la motivation

Il est probablement facile de supposer que les étudiants en FSP qui apprennent le français pour des besoins futurs plus ou moins identifiés sont très motivés pour le faire. Cependant, comme cela est attesté par les données présentées dans la Fig.55, ce n'est pas forcément le cas. Il semble donc logique de conclure que la prise de conscience de l'importance ou de l'utilité de la formation, si notoire soit-elle, ne suffit pas à encourager les apprenants à s'engager amplement et à persister jusqu'au bout dans leur apprentissage. Quelles sont alors les autres sources de motivation pour l'apprentissage ? Comment pourrait-on rendre l'enseignement du français de spécialité plus valorisant pour l'apprenant ?

La motivation scolaire est un levier crucial pour la poursuite et la réussite scolaire comme le reconnaissent Bourgeois et Chapelle :

« L'apprentissage est un travail souvent très exigeant, et il n'y a pas d'apprentissage possible sans une mobilisation, une implication, un engagement plus ou moins important du sujet dans ce travail, tout à la fois sur les plans cognitif, émotionnel et comportemental » (2011 : 236).

Cette constatation est particulièrement vraie en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère ; il faut du courage et de la motivation. C'est surtout le cas concernant l'apprentissage du français dans un contexte comme celui du Kenya, un contexte anglophone où le français est la quatrième langue apprise pour la plupart des apprenants comme cela a été mentionné dans le premier chapitre. En outre, comme le montre la Fig. 22 les étudiants inscrits dans les filières du THR des universités kényanes étudient le FTHR par obligation ; ce qui ne facilite pas les choses, car certains apprenants n'auraient pas voulu étudier le français s'ils avaient eu une autre alternative. Dans une telle situation, être motivé est essentiel, car « la motivation déclenche l'activité, [l'] oriente vers certains buts et prolonge l'action, jusqu'à ce que ces buts soient atteints » (Lévy-Leboyer 1981 : 50). Mais en quoi consiste la motivation ? Quels sont les facteurs qui la favorisent ?

5.2.1 Constituants de la motivation

Gardner (2001) identifie trois éléments constituant la motivation, en anglais se sont *desire*, *effort and affect*. *Effort* fait référence à l'engagement de l'apprenant qui s'engage plus s'il est motivé. Pour ce qui est de *Desire*, il renvoie à la quête visant à atteindre les buts qu'on se fixe ou qui sont considérés comme importants et, enfin, *Affect* fait référence à l'état psychologique ou au côté affectif ou encore au plaisir d'apprendre.

Les deux derniers éléments (*desire* et *affect*) influent sur l'effort. Dans le contexte scolaire, l'apprenant peut avoir le désir d'apprendre, car il reconnaît l'importance de la matière par rapport à sa future carrière. En outre, si l'apprentissage est stimulant, il sera incité à s'y engager davantage.

5.2.2 Une relation réciproque

Vianin (2006) estime que la motivation et la réussite de l'apprentissage entretiennent une relation interdépendante. Il estime que plus un apprenant obtient de bonnes notes, plus sa motivation augmente, et vice versa. La motivation détermine largement la réussite de l'apprentissage. Un apprenant motivé s'investira davantage dans son apprentissage ce qui le conduira dans bien des cas à la réussite. Cette perception de la maîtrise de l'apprentissage à son tour entraînerait la motivation et ce cercle vertueux se répète alors sans fin. En revanche, un apprenant qui est faiblement motivé ne s'investira pas suffisamment dans son apprentissage. Cette maigre motivation induira alors une performance pauvre ou une faible maîtrise de la langue. Cette performance insatisfaisante démoraliserait de fait l'apprenant.

Riba et Mègre affirment l'existence de cette relation réciproque, soulignant également l'importance de gérer l'évaluation le plus soigneusement possible, car celle-ci peut « motiver ou démotiver, ou (même) désespérer » (2015 : 41).

Alors, l'évaluation devrait-elle être abandonnée ? Ou faut-il attribuer de bonnes notes aux étudiants pour ne pas les démotiver, même s'ils font de mauvaises performances ? Comment gérer l'évaluation pour éviter la démotivation et le désespoir ? Riba et Mègre (2015) reconnaissent que bien que l'évaluation puisse parfois produire des résultats préjudiciables pour l'apprenant, elle reste une nécessité. Certes, on ne peut pas attribuer de notes élevées

aux étudiants quand les résultats sont mauvais cependant, être conscient des effets potentiellement dommageables de l'évaluation exige une véritable réflexion sur les pratiques de celle-ci. Quelques-uns des étudiants ayant participé à notre étude se sont plaints que, parfois, ce qu'on leur enseigne n'est pas ce qui est évalué (Int.n°11). Conscients des conséquences de l'évaluation, nous pouvons dire que cela pourrait avoir des retombées considérables sur la motivation.

Ils ont également confirmé que lorsque l'apprentissage devient difficile, ils ne s'efforcent d'étudier que pour réussir les examens. Sur la question de l'apprentissage du français oral, ils ont dit ne pas voir la nécessité de le prendre au sérieux, car celui-ci est rarement évalué. Ces propos confirment l'importance des examens (sanctionnant l'obtention du diplôme qui leur permettra ou non de réaliser leur objectif professionnel) comme facteur de motivation pour l'apprentissage. L'explication des sources de motivation scolaire selon Viau (1998) semble mieux rendre explicite cette notion de motivation.

5.2.3 Sources de motivation selon Viau

5.2.3.1 « La perception de la contrôlabilité »

Viau a identifié une des sources de motivation comme étant « la perception de la contrôlabilité sur la tâche ». Ce concept renvoie à la perception que l'apprenant a à l'égard de ses capacités intellectuelles et du degré de la difficulté de la tâche. Cette perception se rapporte à la réponse aux questions suivantes : « À quel degré l'apprenant est-il convaincu que l'accomplissement de la tâche dépend de ses propres efforts ? Croit-il que l'accomplissement est hors de son pouvoir personnel ? » Viau (1998 : 44). Cette perception influencera son engagement et sa persévérance pour accomplir avec succès n'importe quelle tâche. En revanche, si l'apprenant pense que l'accomplissement de la tâche « n'est pas sous son contrôle », « quels que soient ses efforts [...], il démissionnera et ne s'(y) engagera pas » (Vianin 2007 : 43).

Comment peut-on alors renforcer la perception de contrôlabilité chez l'apprenant pour améliorer la motivation ? Peut-être, d'abord, en expliquant clairement les critères

d'évaluation dès le début. Cette action permettra en effet à l'apprenant de mieux se préparer pour les évaluations ainsi quand il réussira, son moral sera-t-il bon. Adapter aussi les activités et les ressources aux capacités des apprenants est en mesure de favoriser la perception de la contrôlabilité. Nous pensons ici au niveau de langue employée dans les méthodes elles-mêmes. Si le langage y est trop difficile pour l'apprenant, cela pourrait le démotiver. Un autre moyen serait de permettre aux apprenants de faire eux-mêmes des suggestions par rapport à leur apprentissage voire même de leur demander de faire des propositions pour évaluer les cours ; c'est-à-dire de leur proposer une participation et une réflexion « méta » sur leur propre processus d'apprentissage-acquisition des savoirs et non de les positionner seulement comme destinataires passifs de ces savoirs. Par ailleurs, procéder ainsi apporterait une rétroaction importante à l'enseignant, un retour sur son enseignement. De cette façon, il serait en mesure d'envisager des moyens de l'adapter pour le rendre plus accessible à l'apprenant. Enfin, les autres sources de motivation, selon Viau, ont trait à la perception de la valeur et à la perception de la compétence.

5.2.3.2 « La perception de la valeur »

La perception de la valeur est liée à celle de l'utilité des activités pédagogiques par rapport aux buts (*desire* chez Gardner). Nous reviendrons sur cette source de motivation dans la partie concernant la motivation instrumentale ci-dessous.

5.2.3.3 « La perception de la compétence »

Le niveau de compétence est associé à la confiance que l'apprenant a à l'égard de ses aptitudes ainsi qu'aux stratégies dont il croit disposer pour réaliser adéquatement les tâches. Un apprenant qui a échoué se sentirait incompetent pour réaliser la tâche et cet insuccès à son tour rendrait l'apprentissage très éprouvant pour lui. De cette façon, on assisterait à un cercle vicieux tel qu'expliqué ci-dessus.

Comment peut-on améliorer la perception de la compétence chez l'apprenant ? L'utilisation de l'autoévaluation pourrait aider. L'enseignant peut dresser une liste des compétences qu'il pense que l'apprenant a apprises, comme dans les échelles relevées dans le CECRL (conseil

de l'Europe 2001 165-168). L'apprenant évaluera s'il est capable de les réaliser. À titre d'exemple, on peut proposer dans l'autoévaluation : je peux accueillir les visiteurs, je peux indiquer une direction, etc. Cette autoévaluation peut aider l'apprenant à reconnaître et à apprécier ses acquis. En effet, Ornstein et Hunkins semblaient avoir les sources de motivation ci-dessus en tête lorsqu'ils ont proposé des critères pour la sélection du contenu à enseigner (voir aussi 7.2.2). Parmi les critères proposés, relevons la « *learnability* » qui semble correspondre à la perception de la contrôlabilité de la tâche et à celle de compétence (2009 : 24). Ils évoquent aussi la notion d'« *utility* » qui renvoie à la valeur chez Viau.

5.2.4 La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque

Deci et Ryan (2008) envisagent quant à eux deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

5.2.4.1 La motivation intrinsèque

D'après Deci et Ryan (2008), on parle de motivation intrinsèque quand l'inspiration pour l'accomplissement de la tâche émane de raisons psychologiques. Un apprenant intrinsèquement motivé s'engage dans l'apprentissage « pour le plaisir, par curiosité et par intérêt personnel » (Vianin 2007 : 10). C'est-à-dire qu'il s'engage, car il est intéressant d'apprendre ; il est possible de s'amuser par exemple en apprenant une langue étrangère. Il s'agit de la motivation intrinsèque aussi quand on est incité à apprendre simplement pour acquérir ou pour améliorer des connaissances ; ou encore par simple curiosité ; pour le plaisir ou pour l'amour de la langue. Pour un tel apprenant, la matière ou la langue étrangère elle-même est intéressante, en dehors de toute autre raison pragmatique de type utilitaire.

5.2.4.2 La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque, selon Deci et Ryan (2008), renvoie au fait d'être poussé à agir afin de répondre à des exigences ou facteurs externes. Ceux-ci étant par exemple « obtenir une bonne note, une récompense, la récompense de ses parents et de ses professeurs »

(Robert 2008 : 136). Les récompenses que reçoit ou qu'espère recevoir l'acteur déterminent son intérêt et son degré d'engagement pour la tâche. La réaction des autres, la reconnaissance ou l'approbation d'autrui contribuent soit à la montée soit à la diminution du moral. D'autres éléments tels que le prix, un cadeau, faire bonne impression, la promotion, sont des exemples de facteurs favorisant la motivation extrinsèque.

5.2.5 La motivation intégrée et la motivation instrumentale

Gardner et Lambert (1972) ont proposé une démarche pour comprendre les motifs des uns et des autres d'apprendre une langue. Ils ont également distingué deux types de motivations qu'ils ont nommées motivation intégrée et motivation instrumentale.

5.2.5.1 Motivation intégrée

Dans le cas de la motivation intégrée, on est passionné pour apprendre une langue, car cet apprentissage représente un enrichissement culturel et une revalorisation personnelle. En outre, un apprenant peut être curieux et souhaiter connaître et comprendre les locuteurs de la langue cible. Ce type de motivation semble correspondre à la motivation intrinsèque chez (Vianin 2007) et Deci & Ryan (2008).

5.2.5.2 La motivation instrumentale

Selon Gardner et Lambert (1972), on est face à la motivation instrumentale quand l'apprenant trouve l'inspiration pour apprendre dans des raisons pratiques qui pourraient provenir des exigences institutionnelles ; par exemple pour obtenir les notes exigées. On pourrait aussi être incité par les besoins associés aux carrières, à l'épanouissement personnel, ou en raison du niveau d'éducation exigé. Ce type de motivation semble correspondre à la perception de valeur chez Viau.

Ce type de finalité est crucial, car « l'apprenant doit percevoir l'utilité de l'activité qu'il entreprend à long terme [...] [il doit aussi percevoir] l'espérance pratique d'utiliser une

langue étrangère à court terme [...] à quoi sert une activité » (Barbot 2000 : 47). Elle conseille d'inviter l'apprenant à « se représenter les situations de communication pour imaginer ce dont il aura besoin » (2000 : 53). Ce type de motivation fait écho à la pragmatique qui s'intéresse, rappelons-le, aux raisons pratiques de l'apprentissage : apprendre quelque chose pour en faire un usage immédiat ou futur (Moeschler 1996, Crystal 1997 et Porcher 2004).

Par ailleurs, les approches communicatives comme nous l'avons vu plaident pour des activités ayant un sens pour l'apprenant. Selon les tenants de ces approches, une analyse des besoins réels des apprenants doit être effectuée en vue de mettre en place des démarches qui favorisent un enseignement porteur de sens chez les apprenants.

Comment l'enseignement peut-il alors amener l'apprenant à faire le lien entre ce qu'il apprend et l'utilité ou le sens de celui-ci ?

L'idée de motivation instrumentale nous permet de rappeler qu'il est important de concevoir un enseignement basé sur les besoins présents et futurs de l'apprenant. Faire cela contribuera beaucoup à ce que les apprenants s'engagent activement dans leur apprentissage, ce qui mène à un enseignement réussi. Peut-être convient-il aussi de discuter avec l'apprenant au début du semestre de l'utilité du cours par rapport à son futur emploi ; dans plusieurs cas, cela pourrait l'aider. En outre, au début de chaque unité/leçon, l'enseignant peut discuter de l'utilité de chaque activité. Par exemple, s'il s'agit d'une activité autour de l'apprentissage des chiffres dans un cours de FTHR, on pourrait souligner le fait que ceux-ci sont nécessaires pour éventuellement parler d'un numéro de chambre d'hôtel, pour donner un numéro de téléphone, pour aborder les questions de prix ou les tarifs avec les touristes ou clients, etc. Autrement dit, une approche avec mise en perspective des acquisitions moins abstraites, mais plus ancrées dans le réel s'impose.

5.2.6 La motivation et l'enseignement du FSP

Compte tenu de toutes ces différentes perspectives à propos de la motivation et des manières de l'envisager, sur quels types de motivation devons-nous alors nous focaliser en FTHR ?

Comment pouvons-nous gérer la diversité des goûts, des stimulations et répondre aux attentes variées des apprenants ?

Barbot avance que la motivation externe ne suffit pas pour un apprentissage efficace : « Il est souhaitable d'ancrer l'action d'apprendre dans une motivation interne, cognitive, plus solide, liée au plaisir d'apprendre [ou] à la curiosité » (Barbot 2001 : 47). Ce scénario serait idéal. Cependant, force est de reconnaître que l'enseignant ne peut pas forcer l'apprenant à avoir ce genre de motivation interne. Dans le contexte kenyan, comme nous l'avons dit ci-dessus, bon nombre d'apprenants apprennent le français parce que c'est une obligation dans les programmes du THR. Il est donc important de profiter de toutes les sources de motivation disponibles pour l'enseignant comme pour l'apprenant. Les différents types de motivations peuvent se combiner pour produire la motivation intégrale. En outre, il devrait être possible pour un individu d'être motivé par la combinaison de plusieurs facteurs issus de différents types de motivation. Toutefois, le conseil de Barbot (2001), vise à ancrer l'apprentissage dans la motivation interne, cela lui semblant central.

Que peut-on faire alors pour éveiller le côté affectif des apprenants ? Que pouvons-nous proposer afin de rendre l'apprentissage plus dynamique et fascinant ? Quelles activités ludiques peut-on envisager avec les adultes en français de spécialité ? Pour les enfants et adolescents, on imagine aisément que l'on puisse leur proposer des comptines, des jeux, des poèmes, etc. Pour l'enseignement du FLE aussi de telles activités peuvent convenir, mais est-ce le cas pour l'enseignement du FSP s'adressant à des étudiants adultes ? Varier les types d'activités et le rythme de l'enseignement afin de renouveler l'engagement pourrait aider à éviter la monotonie et à susciter l'intérêt. Dans l'enseignement d'une langue, il y a plusieurs types d'activités qu'on peut proposer telles les activités « de réception, de production, de médiation et d'interaction » (conseil de l'Europe 2001 : 18).

Parmi les paramètres proposés par Blandin dans le but de favoriser la motivation, nous relevons également le recours au quotidien, à la situation pratique ainsi qu'au champ approprié pour analyser et concrétiser l'information (Cité par Barbot 2001 : 52). Néanmoins, dans un contexte anglophone, il peut être difficile de trouver les situations quotidiennes idéales pour l'apprentissage du français. Toutefois, il est possible par exemple de visiter les entreprises où le français est utilisé. Dans le cas du THR il est ainsi possible d'organiser des

visites dans les hébergements que les touristes fréquentent et d'autres vers les sites touristiques eux-mêmes.

Notons aussi quelques institutions à l'intérieur des zones touristiques comme celle décrite par la personne interviewée dans notre Ent. n° 12. Cette institution a pour vocation de former le personnel du tourisme proposant aux apprenants d'accès à une formation plus pratique. L'organisation de programmes d'échanges avec ces étudiants peut donner aux étudiants du FTTHR une idée plus claire de la manière dont le français est utilisé dans le cadre de situations réelles. Par ailleurs, les enseignants pourraient prévoir des sorties permettant d'assister à des festivals de musique ou des représentations théâtrales organisés par les bureaux pour la coopération linguistique. Ils peuvent aussi mettre en place une participation à la journée de la francophonie pour leurs étudiants, ces diverses activités favorisant le contact avec la langue cible. Les autres façons de recourir aux situations quotidiennes pourraient être d'utiliser internet pour les informations et les actualités touristiques. En outre, des visites pourraient être envisagées sur le terrain qu'il s'agisse des gîtes, musées, etc. pour rencontrer des personnels travaillant dans ces lieux afin qu'ils partagent leurs expériences en ce qui concerne leurs échanges avec les francophones ; cela peut s'avérer une excellente occasion de concrétiser l'information et la formation.

Pour resumer, la motivation est importante dans l'apprentissage et l'un des moyens de motiver les apprenants est de veiller à ce que l'apprentissage tienne compte de leurs besoins immédiats et futurs. Parmi les besoins immédiats très pressants des étudiants, relevons comme nous l'avons vu plus haut, la réussite aux examens, raison pour laquelle il est nécessaire de faire attention en matière d'évaluation. Il convient ainsi de veiller à ce que l'enseignement soit cohérent avec l'évaluation. De même, prendre en considération les besoins futurs suppose de demander au préalable ce dont l'étudiant aura besoin dans le monde du travail futur afin de l'inclure dans l'enseignement. Là encore la question se pose de savoir si les besoins futurs de l'apprenant incluent les compétences écrites. Si ce n'est pas le cas, l'enseignement de ces dernières, est susceptible de lasser les étudiants.

5.3 Le besoin de compétence communicative

De nos jours, la compétence communicative constitue l'objectif primordial de l'enseignement des langues. Cette notion « recouvre trois formes de capacités cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle » que nous allons examiner en détail ci-après (Cuq 2003 : 45). Ce concept trouve ses racines dans les travaux initiaux de l'ethnographie de Dell Hymes dans les années 1970, connu pour avoir introduit une approche « centrée sur l'exploration de l'activité langagière dans les situations sociales » (Masquelier et Trimaille, 2012 : 1). Cette approche est bien illustrée par l'acronyme SPEAKING qu'il a développé pour l'étude du langage.

5.3.1 Modèle SPEAKING

Selon Hymes l'efficacité de l'interaction humaine dépend des circonstances qui entourent les interlocuteurs voilà pourquoi il a recommandé l'étude de la langue dans des contextes spécifiques. En 1967 il a proposé un outil d'analyse de langue suivant le modèle SPEAKING, acronyme qui constitue les composants d'interaction dans une langue donnée. Ces éléments sont *setting/scene*, *Participants*, *Ends*, *Acts*, *Key*, *Instrumentalities*, *Norms and Genre* en anglais.

Examinons brièvement ce à quoi se réfèrent ces composantes

Settings/Scene renvoie à la situation et au cadre de la communication- lieu, moments, circonstances physiques, événements, atmosphère - qui caractérisent son contexte.

En parlant des ***Participants***, on fait référence aux interlocuteurs, qu'ils participent ou non aux échanges. Pour mieux comprendre ceux-ci, certaines questions se posent alors : quelles sont les relations qu'ils entretiennent ? Sont-ils de même statut ou est-il question de supérieur et de subordonné ? Quelles sont les caractéristiques des participants ? Quels rôles jouent-ils ?

Ends induit l'analyse des objectifs ou des intentions ainsi que celle des résultats de la communication.

Acts renvoie au contenu et à la forme du message, mais aussi à l'ordre chronologique des événements dans un discours.

Key fait référence à la tonalité, à la particularité ou encore à la manière dont la parole est délivrée. Est-ce que le ton est sérieux, grave, empreint de plaisanterie ? On s'intéresse également à l'aspect paralinguistique et notamment à l'utilisation des gestes, aux mimiques ou au langage corporel.

Instrumentalities renvoie au mode ou moyens de communication, notamment les canaux, les formes et registres de la langue : est-elle formelle ? Soutenue ?

Norms fait référence à la connaissance des règles d'interaction sociales s'agissant des interruptions, des tours de parole, des comportements, etc.

Genre, enfin, a trait au type de discours. Ainsi, s'agit-il de poèmes, de proverbes, de lettres, de conversations banales ?

Hymes a développé ce modèle «en opposition à la grammaire générative de Noam Chomsky» (Masquelier, & Trimaille, 2012 : 18). Cette dernière porte sur la distinction théorique entre la compétence linguistique et la performance. Selon Noam Chomsky (1965), la compétence se réfère à la capacité innée de créer et de comprendre les structures langagières alors que la performance renvoie à l'utilisation concrète de la langue dans une situation donnée. Cette performance peut être influencée par des facteurs contextuels tels que les distractions, l'état d'esprit du locuteur et son inattention. Ainsi, elle n'est pas le reflet de la compétence de celui-ci. Selon Chomsky, la compétence prime donc sur la performance et la priorité est accordée aux « approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques » (Cuq 2003 : 48). En revanche, Hymes (1971) reconnaît que la production correcte des énoncés ne suffit pas pour communiquer efficacement. Il convient de prendre en considération la dimension contextuelle ainsi il est nécessaire qu'un enfant acquiert la compétence non seulement des structures grammaticales, mais aussi de leurs usages appropriés. Il doit être sensible à certains codes : quand parler, quand se taire, de quoi parler et comment interagir avec des locuteurs différents. D'autre part, afin d'utiliser la langue correctement il faut prendre en considération non seulement les composantes langagières, mais aussi les composantes sociales de celle-ci. Ces dernières influent aussi sur l'interprétation des énoncés par un locuteur. Bachmann, Lindenfeld et Simonin semblent

tenir le même propos quand ils soulignent que pour communiquer « il ne suffit pas de connaître la langue [...] le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte » (1991 : 53).

5.3.2 Mais qu'entend-on par compétence communicative ?

Selon Daunej, Reuter et Schneuwly, la théorie de compétence en soi « émane du monde de l'entreprise » et renvoie aux « savoirs, savoir-faire et savoir-être pertinents dans une situation donnée » (2011 : 62). Cette définition, non limitée à la communication, s'applique à la notion de compétence en général. Dans le monde de la communication et de l'éducation, la définition ci-dessus est proche de celle avancée par le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre. Il définit la compétence communicative comme l'« ensemble des savoirs individuels (savoirs, savoir-faire, savoir-être) impliqués dans la communication verbale » (Legendre, 2005 : 255). Néanmoins, dans cette définition, l'aspect de la situation manque ; de plus, la communication ne saurait se limiter à la forme verbale.

Gallison pour sa part a inclus la situation de communication en définissant la compétence communicative comme « être capable de réaliser tel acte de parole [...] dans telle situation [...] et comme un objet d'appropriation sociale » (Gallison 1980 : 16). Cette définition nous semble assez compréhensible bien qu'il faille reconnaître que la communication va au-delà de l'acte de parole.

La définition de Kerbrat-Orecchioni semble correspondre aux propos de Hymes et à ce qui paraît être la visée de la didactique des langues actuellement. Elle estime que la compétence de communication désigne l'« ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 29). Elle précise que ces « aptitudes ne se réduisent pas à la seule connaissance de la langue ». Ce concept de compétence communicative a fait l'objet de différentes et nombreuses analyses. Pour nos besoins, nous allons citer celles de Canale & Swain (1980), Moirand (1982) et le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (Conseil de l'Europe 2001).

Pour Canale et Swain, la compétence communicative est constituée de la compétence grammaticale, de la compétence sociolinguistique et de la compétence stratégique

Sophie Moirand, au lieu de la compétence sociolinguistique, a adopté le terme socioculturel. La compétence stratégique ne figure pas dans son modèle, mais, en revanche, elle a ajouté deux autres composantes : la compétence référentielle et la compétence discursive.

Outre la compétence linguistique et la compétence sociolinguistique, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) en ajoute une autre : la compétence pragmatique, composée de la compétence discursive, de la compétence fonctionnelle et, enfin, de la compétence de conception schématique.

5.3.2.1 Que représente chacune des composantes de la compétence communicative ?

À partir des descriptions faites par les différents auteurs mentionnés ci-dessus, Canale & Swain (1980), Moirand (1982) et Conseil de l'Europe (2001), nous pouvons résumer comme suit les différentes composantes :

a. **La composante linguistique/grammaticale** recouvre l'habileté à mobiliser et appliquer les ressources phonétiques, lexicales, grammaticales, sémantiques, orthographiques et textuelles du système d'une langue donnée.

b. **La composante discursive**, selon la définition du dictionnaire Legendre, renvoie à la connaissance et à l'appropriation « des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » (Legendre, 2005 : 256). Elle englobe aussi la capacité à comprendre et à produire à l'oral ou à l'écrit des textes variés tels que les poèmes, les articles, les narrations, les courriels, etc., d'une manière cohérente en utilisant les formats appropriés.

c. **La compétence sociolinguistique/socioculturelle** porte sur la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions. Elle recouvre la capacité d'être conscient et de prendre en considération la justesse, le rapport entre les locuteurs, la situation/contexte, le thème/sujet, les tabous, la politesse, la hiérarchie, les savoir-être, les attitudes, le respect des normes culturelles et les principes éthiques professionnels.

d. La compétence stratégique fait référence à l'habileté à combler les lacunes et à pallier les ratés de la communication. Il est possible de le faire par exemple au moyen de la paraphrase, en recourant à des gestes ou des descriptions lorsque le mot juste ne vient pas à l'esprit ou en demandant à quelqu'un de répéter ou encore de parler lentement, etc.

f. La compétence référentielle renvoie à la connaissance des domaines des expériences et objets du monde ainsi qu'à celle de leurs relations.

g. La compétence fonctionnelle renvoie à la capacité à utiliser la langue pour réaliser des micro- et macro- fonctions. Les micro-fonctions induisent pouvoir demander et donner des informations, suggérer, donner des conseils, etc. Les macro-fonctions nécessitent l'utilisation d'un nombre plus important de phrases, par exemple pour raconter, démontrer ou faire un exposé.

h. La compétence de conception schématique fait référence à la capacité à utiliser le langage dans une interaction sociale. Elle exige la capacité d'écouter pour répondre aux questions et réagir de manière appropriée à l'interlocuteur dans les échanges. Nous allons voir en détail cette compétence au chapitre 6.3.2.

Bérard a résumé cette compétence telle qu'elle est comprise par les différents auteurs :

Pour Hymes CC	=	règles linguistiques + règles d'usage
Pour Canale et Swain CC =		CL (grammaticale) + CS + CST
Pour Sophie Moirand CC =		CL + CD + CR + CS

Tableau 2 : compétence de communication (cc) (Bérard 1991:20)

CC : Compétence de communication

CL : compétence linguistique

CS : Compétence sociolinguistique (pour Moirand c'est socioculturel)

CST : compétence stratégique

CD : compétence discursive

Nous pouvons ajouter celle du CECRL

CC= CL + CS + CP

Où le SP= CD + CF + CSC.

CP : Compétence pragmatique

CSC : Compétence schématique

5.3.3 La compétence communicative et la didactique du FSP

La préoccupation autour de la compétence communicative a été à la genèse du renouvellement méthodologique dans la didactique des langues depuis les années 1970 comme nous l'avons vu au chapitre 2 de cette thèse. Mais quels sont les moyens pour atteindre ce but ? Est-ce qu'une communication réussie nécessite forcément de tenir compte de toutes ces composantes ? Dans la didactique du FSP, tenir compte de toutes ces composantes est-il possible ?

Certes, la situation idéale serait de prendre en considération tous les éléments différents afin de préparer les apprenants à communiquer effectivement dans des situations variées. Cependant, en FSP, la raison principale reste celle de l'apprentissage de la langue pour acquérir des compétences qui aideront les apprenants à accomplir des tâches spécifiques dans des situations particulières qui peuvent nécessiter différents types de compétences, mais à des degrés variés. Prendre en considération les éléments de SPEAKING de Hymes semble correspondre en

grande partie à ce que Carras *et al.* (2007) et Mangiante & Parpette (2004) considèrent comme constituant l'une des étapes d'analyse des besoins dans la didactique du FOS. C'est notamment le cas par rapport aux composants *Settings, participants et instrumentalities*.

– *Settings* correspond aux réponses aux questions qui portent sur le secteur d'activité chez Carras *et al.*, dans notre cas, il s'agit des secteurs du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration. Par rapport au milieu, nous pouvons penser aux contextes dans lesquels se déroule la communication dans les secteurs du THR. Ainsi, elle peut avoir lieu dans les réserves animalières, en chemin ou en voiture pendant les circuits, dans les salles de conférences, au restaurant, etc. Pour répondre à la question « quel type d'activité ? », nous pouvons penser à celles en lien avec le sport, l'accueil, les safaris, les visites de sites historiques, etc. Quant aux champs de référence, nous pouvons considérer les loisirs, la nourriture, les boissons, les voyages, etc.

– *Participants* revient à se poser des questions par rapport aux interlocuteurs chez Carras *et al.* Celles-ci portant, comme nous l'avons vu dans la partie traitant de l'analyse des besoins, sur leurs statuts et rapports : inférieur/supérieur, si l'apprenant utilise la langue cible avec des collègues, avec des visiteurs, etc.

– Quant aux « *instrumentalities* », nous pouvons nous poser des questions telles que : la communication se fera-t-elle par écrit ? À l'oral ? Par quels moyens intervient-elle ? Par téléphone ? En face à face ? Par lettre postale ou courriel ?

Toutes ces considérations sont indispensables pour tout concepteur d'une formation en FSP.

Un autre facteur clé pour la réussite de l'enseignement et de l'appropriation de la compétence communicative relève du choix des matériels didactiques, qui sont ici les plus authentiques possible. En effet, afin de prendre en considération au maximum les composantes de compétence de communication, recourir aux matériels didactiques appropriés et variés s'avère indispensable. Nous pensons ici aux documents tels des enregistrements, des annonces diffusées dans les aéroports, dans l'avion (pour les futures hôtesses de l'air par exemple), des explications de guides... Ces types de supports sensibiliseraient les apprenants au genre de langue utilisée dans la réalité, pour savoir comment la communication est structurée, quel est le lexique, le registre approprié, etc.

En ce qui concerne la compétence socioculturelle et référentielle, étant donné que l'apprenant de notre cas vise à exercer un métier dans son pays, quelle culture, quelles spécialités culinaires, quelle histoire ou quelle géographie doit-on connaître ? S'agit-il de celles de la langue cible ou au contraire de celles du patrimoine de l'apprenant ? Il va sans dire que l'apprenant de français pour le tourisme aura pour tâche de prendre connaissance de son patrimoine. Un guide touristique est ainsi tenu de conseiller les visiteurs par rapport aux visites ou activités touristiques qui l'entourent. Il est censé, entre autres, être en mesure de fournir les informations relatives aux monuments, à l'histoire et à la culture de son peuple ou concernant les sites touristiques. Cela suppose une bonne connaissance de son pays et de sa culture.

En outre, la culture des entreprises est également visée. Carras *et al.* rappellent que « La maîtrise et le respect des codes propres à un milieu professionnel sont fondamentaux et déterminent l'efficacité des tâches réalisées » (2007 : 21). Est-ce que prendre les trois cultures en considération dans leur ensemble ne sera pas trop vaste pour les apprenants du THR ?

5.4 Le besoin de compétence interculturelle et la didactique du FTH

Comme l'affirme Edward T. Hall, « la culture est la communication et la communication est culture » (1959 : 205). En effet, il est difficile de parler de communication surtout dans une langue étrangère sans parler de culture. La composante socioculturelle est au centre de la compétence communicative comme nous l'avons vu ci-dessus. Cette compétence couvre, entre autres choses, les normes culturelles, les tabous, la politesse, le savoir-être, les principes éthiques professionnels. Chez Hymes (1967) également la culture est implicite dans la composante « setting ». Pour une communication efficace, il faut comprendre le contexte et les circonstances qui entourent les interlocuteurs.

Dans l'enseignement des langues étrangères, on a aussi tendance à souligner la nécessité d'enseigner la culture avec la langue : les deux éléments constituant l'objet de l'enseignement dans le triangle pédagogique (voir *Fig. 2*).

Selon Porcher (1995), ces deux notions sont inséparables et interdépendantes. La langue « véhicule la culture » et en est la « productrice » et, par ailleurs, elle est aussi le « produit »

de la culture (Porcher 1995 : 53). En tant que produit de la culture, la langue se développe dans un contexte social donné, c'est-à-dire dans un contexte culturel. Le lexique d'une langue donnée découle de la culture du peuple, de son environnement au sens large, c'est-à-dire de ce que les gens mangent, des activités auxquelles ils participent et de ce qu'ils croient. On trouve le mot *chapati*²⁵ ou *ugali*²⁶ par exemple en langue kiswahili parce que les gens d'Afrique de l'Est (qui parlent le kiswahili) en mangent, en revanche on ne le trouve pas en français, car cela ne fait pas partie des repas français courants. Par ailleurs, à travers la langue, les normes culturelles et les traditions, ainsi que d'autres aspects de la culture sont exprimés et transmis. De cette façon, elle joue le rôle « producteur » de la culture. Honor estime également que la langue est la « traduction de la représentation du monde ». Elle est aussi « une marque d'identité » (1996 : 72). Nous pouvons dire la même chose au sujet de la culture. Par conséquent, lorsque nous apprenons une langue, nous apprenons aussi sa culture, consciemment ou inconsciemment.

Cependant, en ce qui concerne l'enseignement du FTTHR, celui-ci s'adresse aux futurs professionnels dans les secteurs du THR. Ces apprenants auront affaire à des francophones de différents pays et très probablement de cultures différentes au cours de leurs futures carrières. Quelle culture leur faut-il alors apprendre ? Sera-t-il possible d'enseigner toutes les cultures qu'ils rencontreront ? La culture est aussi l'un des produits touristiques. Comme nous l'avons déjà mentionné, le futur personnel du secteur touristique devra présenter et valoriser sa propre culture. Quelle culture l'enseignement du FTTHR doit-il alors prendre en considération ? Celle de l'apprenant comme futur professionnel ou celle associée à la langue française ? Et l'enseignement de la culture nécessite-t-il la maîtrise de la rédaction ?

5.4.1 Culture et tourisme

Pour comprendre pourquoi le tourisme et la culture sont indissociables, il suffit de taper sur Google « ministère du Tourisme et de la Culture », s'ouvre alors une page proposant une liste de sites internet des ministères de la Culture et du Tourisme de différents pays. Dans

²⁵ Pain plat sans levain ni levure, commun chez les Africains de l'Est et les Indiens.

²⁶ Un plat à base de farine de maïs, populaire en Afrique de l'Est et en Afrique centrale.

beaucoup de pays, tourisme et culture relèvent du même ministère. C'était notamment le cas pour le Kenya, le Canada, la Malaisie, l'Italie, le Benin, la Turquie, pour le Ghana, l'Ontario, etc. au moment de la rédaction de cette thèse. En effet, la culture est un facteur majeur d'attractivité touristique. Les visites des musées, des scènes artistiques, les festivals, les pièces de théâtre, les concerts, les spectacles de danse, etc. sont quelques-unes des activités culturelles qui attirent les touristes dans un pays. Pour ces raisons, l'importance de la culture dans l'enseignement du français de spécialité est indéniable. Berchoud le dit avec justesse :

« L'enseignement du FOS consiste aussi en une relation de connaissance accrue des contextes de production de la parole, de l'échange, du contact des cultures [...] si la culture a pour utilité fondamentale d'humaniser les savoirs et les pratiques en élaborant des valeurs, des limites, alors elle a toute sa place en FOS, en particulier dans l'actuelle mondialisation » (2005 : 61).

5.4.2 Les dimensions de la culture

Une conception globale de la culture couvre trois dimensions, évoquées par Pierre Martinez à savoir :

1. La culture cultivée comprenant l'art, la littérature et l'histoire d'un peuple
2. La culture quotidienne, c'est-à-dire le mode de vie, les vêtements, l'alimentation, les loisirs, etc.
3. Les traditions : il s'agit de la transmission continue du contenu culturel, comme les coutumes et les doctrines (2011 : 105).

Comme le montrent les conceptions susmentionnées, la culture englobe divers éléments de manière très large et couvre presque tous les aspects de la vie d'un peuple. En fait, comme le dit Abdallah-Preteceille, même notre propre culture est trop vaste pour être maîtrisée et « aucun individu n'est familier avec le tout de la culture à laquelle il appartient ou se réfère » (2004 : 10). La situation s'avère d'autant plus compliquée quand il faut côtoyer des gens de différentes cultures, comme c'est le cas du personnel du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration : dans une telle situation, se familiariser avec la culture de chacun des clients

sera une tâche immense. La communication dans de tels contextes requiert alors davantage de compétences que la nécessité de se familiariser avec les cultures en question.

5.4.3 Quelles compétences viser dans la didactique du FTHR ?

Selon Porcher et Abdallah-Pretceille, pour communiquer « il ne suffit pas de connaître la réalité culturelle, mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication » (1996 : 70). Cette affirmation est vraie, mais aller au-delà de « saisir la culture » pour se focaliser sur le développement des compétences qui permettraient à l'apprenant d'éviter les malentendus avec les clients constitue un enjeu en FTHR. Les quiproquos peuvent survenir lorsque les interlocuteurs sont « inconscients des variations qui affectent des conventions communicatives croyant universelles celles qu'on leur a inculquées depuis leur plus jeune âge » (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 135). Voilà pourquoi développer chez les apprenants la capacité à prendre conscience que leurs représentations de la réalité ne sont pas la vérité absolue devient une nécessité. Cette prise de conscience permet de rappeler qu'il y a beaucoup d'autres points de vue et manières de faire les choses qui sont tout aussi valables même s'ils sont différents. Par ailleurs, une telle compétence favoriserait l'intercompréhension²⁷ chez les clients et le futur personnel en FTHR. Cette compétence commence par ce que le CERCL a appelé « la prise de conscience interculturelle » (Conseil de l'Europe 2001 : 83). Quand on parle d'interculturalité, le respect de l'autre s'impose. Comme l'explique Martine Abdallah-Pretceille, le préfixe inter dans interculturel « indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités » (2004 : 50). Cette explication correspond à la prise de conscience interculturelle sous-entendue par le CECRL (Conseil de l'Europe 2001 : 83), c'est-à-dire « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) des cultures différentes ».

²⁷ Généralement employée en référence à une situation de communication où chaque locuteur parle sa propre langue, comprend celle de l'autre bien qu'il ne la parle pas (Meziane 2016:45). Cela est rendu possible par le fait que chaque interlocuteur possède les notions de la langue de l'autre qui lui permettent de la comprendre. Dans notre cas, nous l'avons utilisé pour faire référence à la capacité de bien connaître sa propre culture mais avoir la compétence de comprendre et de respecter la culture de l'autre sans pour autant la maîtriser.

Florence Windmüller souligne également l'importance de cette conscience interculturelle. Selon elle, « il est impossible d'accepter l'autre sans vouloir se connaître et se comprendre mutuellement en respectant nos différences, c'est ce qui caractérise la conscience interculturelle » (Windmüller 2011 : 21). Avec cette prise de conscience, il y a en outre « la prise de distance de ce que nous interprétons comme naturel quand au fond il ne s'agit que des programmes culturels que tout le monde ne partage pas » (De Salins 1992 : 7). Le futur personnel du THR ayant à interagir avec des gens de cultures différentes aura besoin de pouvoir mettre en cause ses valeurs, ses croyances et ce qu'il considère comme des vérités, afin d'apprécier et de comprendre les différences.

La définition de l'interculturel selon Beacco et Byram semble résumer les compétences nécessaires à cibler dans l'enseignement de la compétence culturelle en FTTHR. Ces compétences concernent :

« Ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine [...]. Elle est le fondement d'une compréhension entre les êtres humains qui ne se réduit pas au langage » (cité par Blanchet et Coste, 2010 : 16).

L'enseignement du FTTHR a également besoin de prendre en compte la culture d'entreprise : les comportements au travail et la communication dans un contexte professionnel, c'est-à-dire comment se mettre en relation, comment réagir convenablement, le besoin d'être poli, l'usage de titres (Monsieur, Madame), l'emploi du vous, etc.

Mise à part la nécessité de la conscience interculturelle et de la prise de distance, il faut se rappeler que les différences culturelles nous rendent aussi uniques et intéressants. C'est pourquoi le tourisme culturel existe. Pour cette raison, l'enseignement de la culture en FTTHR permet aussi de sensibiliser les apprenants à la beauté de leur propre culture. L'apprenant a besoin de compétences qui le rendent capable de mettre en valeur sa propre culture sans pour autant projeter la croyance que sa culture serait supérieure. Ici, le paradigme de la diversité (du vivant, des cultures, des langues, etc.) est utile et mérite d'être mis en valeur. La didactique du FTTHR a donc besoin de reconnaître le défi de trouver une approche appropriée dans l'enseignement de la culture : cette approche entraînerait l'apprenant à faire

connaître sa propre culture tout en gardant une certaine distance par rapport à cette même culture.

5.4.4 Quels aspects culturels dans l'enseignement du FTH

Comme nous l'avons dit, le tourisme culturel est l'un des facteurs d'attractivité majeurs dans le tourisme. En ce qui concerne la culture cultivée évoquée par Martinez (2011) ci-dessus, lorsque les touristes visitent un pays, les musées sont l'un des endroits qui attirent beaucoup d'attention. Dans un tel lieu, ils pourront apprendre, entre autres, l'art et l'histoire d'un pays ou d'une région. Il est donc nécessaire pour un étudiant du tourisme d'apprendre à exposer les aspects de sa propre culture en utilisant la langue française. Dans le même ordre d'idées, la culture quotidienne du pays visité concerne aussi les visiteurs. Il est important par exemple de savoir comment s'habiller en fonction du temps qu'il fait dans la région visitée, voire des lieux précis visités. Par ailleurs, il est nécessaire que les futurs accompagnateurs des visiteurs soient conscients de ce qui peut être inacceptable dans d'autres cultures en matière de comportements et de tabous. Par exemple alors qu'il semble normal de trouver des cure-dents sur les tables des restaurants kenyans, ceux-ci ne sont pas considérés comme essentiels en France.

Il convient ici d'aborder la question de la nudité. La représentation de celle-ci est, évidemment, différente d'une culture à l'autre. Il est possible que certains touristes aient l'habitude de s'habiller de façon plus ou moins dénudée alors que la culture du futur personnel ne le permet pas. Dans le cas où le professionnel se trouverait face à des touristes peu habillés, il serait peut-être prudent qu'il apprenne à ne pas les regarder fixement. À ce sujet, E.T Hall (1959) souligne l'importance du regard, de la gestuelle, de la proxémie²⁸ dans la communication. En outre, le rôle du futur personnel consiste à informer les visiteurs dont il a la charge quels types d'habillement sont inacceptables dans la culture locale. Dans certains endroits, par exemple, les minijupes sont considérées comme inappropriées et peuvent attirer beaucoup de regards indiscrets. Il est donc nécessaire pour les formateurs de préparer le futur professionnel à sensibiliser les visiteurs sous sa responsabilité sur ce qui

²⁸ Renvoie aux représentations culturelles que l'homme se fait par rapport à l'utilisation de l'espace en tant qu'un moyen de communication paraverbal.

peut être inacceptable dans sa culture. Dans l'un des hôtels de la côte kenyane, le code vestimentaire attendu pour le dîner est indiqué. Il fait normalement assez chaud dans cette région et n'importe qui serait naturellement tenté de s'habiller très légèrement. Cependant, tous les visiteurs ne liront pas forcément ces lignes directrices, il incomberait donc au personnel qui accompagne les touristes de les leur signaler. Par ailleurs, être conscient de la culture gastronomique des touristes participe aussi des autres nécessités pour le personnel travaillant dans l'hôtellerie et la restauration. Il est essentiel de savoir ce que les visiteurs aiment manger afin de rendre leur séjour plus agréable. Il est important aussi d'être conscient que les goûts alimentaires varient. Ce qui est délicieux dans la culture locale pourrait être parfaitement immangeable pour d'autres. Des plats comme « *Ugali* »²⁹ ou « *nyamachoma* »³⁰ pourraient être très appréciés des Africains de l'Est, mais bien peu prisés des visiteurs occidentaux. Bien que ce soit une bonne idée de faire découvrir aux visiteurs les spécialités de la région, il serait prudent de préparer d'autres plats au cas où cela serait nécessaire. Le personnel a donc besoin d'être formé pour s'attendre à ce que ce qu'il considère comme délicieux puisse être rejeté et, de fait, ne pas être surpris si les visiteurs demandent ce qui, à leurs yeux, semble peu ragoûtant. Dans de tels cas, le savoir-être, la courtoisie, le sourire sont des atouts pour ne pas insulter les gens en exprimant du dégoût.

Edward T. Hall souligne également l'importance du temps dans la culture. Pour lui, « le temps parle. Il parle plus simplement que les mots » (Hall 1959 : 21). Cette affirmation est particulièrement valable en ce qui concerne la culture et le tourisme. Les horaires de voyage, de visite et de repas sont très importants. Le futur personnel de nos secteurs d'intérêt a besoin aussi d'être conscient des différents fuseaux horaires et autres éléments comme le décalage horaire par exemple entre les différents pays quand il s'agit de réservations et d'appels téléphoniques. Il est tout aussi important de savoir quand téléphoner et quand il n'est pas convenable de le faire. Ainsi, dans certains pays les appels téléphoniques officiels après 17 h et les appels privés après 21 h peuvent être considérés comme inappropriés. Ne pas bien choisir l'heure de communication peut influencer sur l'efficacité de la communication. Une des personnes que nous avons interviewées (Int.n°3) a affirmé que les Français prennent leurs repas au sérieux. En effet, pour eux, un repas ne peut pas durer plus de deux heures. Cela

²⁹ Un plat à base de farine de maïs, populaire en Afrique de l'Est et en Afrique centrale.

³⁰ Un mot kiswahili pour désigner de la viande grillée.

implique d'envisager cet élément et d'engager une consultation lors de l'élaboration des programmes destinés aux visiteurs afin d'accorder assez de temps à certains moments comme celui de la pause déjeuner.

En outre, pour les visiteurs intéressés par le tourisme culturel, le choix du moment de visite est important. Il peut y avoir des activités culturelles qui ont lieu uniquement à certaines périodes de l'année ou durant certaines saisons seulement. En fait, « la société s'organise à travers ses activités, ses célébrations et ses rituels par un ancrage plus ou moins défini dans le temps » (Blanchet et Coste 2010 : 33). En outre, dans le tourisme, l'histoire d'un peuple est l'un des éléments incontournables mentionnés plus haut. Les événements passés sont racontés en relation avec le temps. Par ailleurs, en ce qui concerne les traditions, il est bon de se rappeler que tous les peuples ne partagent pas forcément les mêmes fêtes, croyances et pratiques. S'il y a des jours et des heures où les magasins, les banques, etc. ne sont pas ouverts, il est important de le faire savoir aux visiteurs. Le 14 juillet (jour de la fête nationale française) au Kenya ne revêt aucune signification particulière. En revanche, les visiteurs du pays auront du mal à accéder à certains services le 12 décembre, jour de l'indépendance.

D'autre part, pour les fêtes et festivals partagés entre plusieurs cultures comme Noël, Pâques, etc., les pratiques sont néanmoins souvent dissemblables. Concernant le repas de Noël par exemple, si les professionnels du tourisme et de l'hôtellerie accueillent des clients/visiteurs français entre autres, ces derniers peuvent s'attendre à déguster de la dinde aux marrons, une bûche, du foie gras, des huîtres ou des escargots. Or, ce genre de mets ne représente peut-être pas grand-chose dans un autre pays. Il peut donc être nécessaire de parvenir à un compromis sur ce qui pourrait éventuellement donner à chacun le sentiment d'avoir célébré Noël.

En outre, le concept de tourisme lui-même est susceptible d'être compris de diverses manières d'une culture à l'autre, d'un pays à l'autre, voire d'une région à l'autre dans un même pays. Ce que certains considèrent comme un point d'intérêt, d'autres peuvent le trouver banal. Un étudiant ayant l'habitude de vivre entouré de zèbres et de gazelles depuis sa naissance peut les considérer comme des choses ordinaires, contrairement à un habitant issu du milieu urbain, et vice versa. Le développement de la conscience culturelle, central pour ces corps de métier, amène l'apprenant à se rendre compte qu'il y a des visiteurs pour qui une telle expérience n'est pas banale : observer ces animaux-là est, pour eux, une

véritable source d'exotisme et de voyage. Enfin, la représentation des rôles assumés par les différents professionnels dans le domaine du THR, comme la notion de service qui leur est liée, peut également varier d'un pays à l'autre, voire d'une personne à une autre. Les représentations et attentes des touristes de différentes origines concernant ce en quoi doit consister le rôle d'un guide touristique peuvent être différentes. Bien sûr, l'enseignement de toutes ces différences peut représenter trop de travail, mais, comme indiqué plus haut, l'objectif est la prise de conscience. Dans ce cas, des présentations claires et une explication des rôles du personnel impliqué, y compris des touristes eux-mêmes, contribueraient à réduire les malentendus.

5.4.5 Les indices culturels dans les supports didactiques

Dans cette perspective, l'utilisation de documents authentiques³¹ en FTTHR se révèle constituer un autre élément essentiel, dans la mesure où des indices culturels ne manqueront pas d'être présents dans de tels documents. Tarin observe que ces indices peuvent être une source de malentendus.

« Toute situation de communication mettant en scène l'interaction sociale (à partir d'une image fixe, d'une séquence d'images, d'un film) comme tout propos peut être source de malentendus et ne va pas sans poser de problèmes auprès de nombreux publics » (2006 : 91).

Ce point de vue est en effet confirmé par quelques-uns des étudiants que nous avons interviewés³² en entretien collectif qui se plaignent de l'utilisation de certains films avec lesquels ils s'identifient à peine. Pour eux, ces films présentent des situations hors de leur contexte voilà pourquoi il est difficile de les comprendre. Par conséquent, ils les ont trouvés ennuyeux.

³¹ Authentique fait référence à ce qui est « élaboré à des fins de communication réelle » soit « tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (Cuq 2003 : 29).

³² Voir [Ent. n°5](#).

Un professionnel (Int.n°9) s'interroge aussi sur la présence d'éléments comme le métro dans les manuels alors même qu'il ne s'agit pas d'une réalité du pays, entraînant, de fait, de multiples difficultés de compréhension et d'appréhension. Une enseignante (Ent.n° .12) explique avoir parlé du métro et du tramway dans sa classe et avoir rapidement compris que les apprenants face à elle ne pouvaient pas saisir pour quelles raisons il était nécessaire de connaître l'existence et les usages liés à ce moyen de transport puisqu'ils n'y seraient probablement jamais confrontés. Cette personne enseignait à des guides touristiques travaillant déjà dans une réserve animalière possédant déjà une bonne connaissance de ce en quoi consistait leur travail. On se demande, en effet, d'où vient la logique qui pousse à inclure de tels éléments surtout dans le contexte de l'enseignement du FSP. En premier lieu, le personnel en formation ne travaillera pas dans le métro, ni même le tramway, d'autre part les visiteurs et les clients auxquels ils auront affaire n'utiliseront ces moyens de locomotion ici. Néanmoins, s'il est vrai que la présence de réalités inconnues dans les documents peut provoquer des blocages, il convient de se poser la question : faut-il éviter, voire éliminer ces indices qui relèvent d'autres cultures dans nos supports didactiques ? Cette présence d'indices culturels autres ne contribue-t-elle pas à la connaissance de l'autre en général, et donc à une meilleure compréhension de son milieu, de ses habitudes et pratiques, de ses caractéristiques ? La présentation de la culture cible ne peut-elle pas être une source d'intérêt, de curiosité voire de motivation pour les apprenants de l'enseignement ? Parmi les étudiants interrogés, nous avons rencontré ceux qui rêvent d'aller un jour en France. Alors, si l'enseignement ne présente pas de réalités françaises, ne va-t-il pas priver ces apprenants d'une source de motivation ? Et si la langue est indissociable de la culture, comment pourrions-nous éviter ces indices culturels ? Comment trouver alors un équilibre de manière à ne pas surcharger l'enseignement avec un bagage culturel inutile, tout en le rendant plus intéressant avec la présence des réalités des autres cultures ?

Afin d'éveiller la conscience interculturelle, les concepteurs des manuels pourraient ainsi prévoir une partie sur la civilisation française, après chaque chapitre, ou leçon. Cette partie pourrait servir à des fins d'information pour les curieux, mais pas pour le travail systématique en classe. En outre, par rapport aux supports authentiques, une approche réfléchie dans la didactisation et l'utilisation de ces supports est nécessaire afin de réduire les blocages.

5.4.6 La culture et le code écrit

Par ailleurs, la culture joue un rôle important dans l'intercommunication. La communication ne se limite donc pas aux mots, il s'agit aussi de la manière d'être, de la politesse, etc. On peut posséder d'excellentes compétences linguistiques, mais ne pas parvenir à communiquer efficacement. Ainsi, toujours sur la question des mots, un rituel comme « comment allez-vous ? » n'a rien à voir avec le moyen d'aller quelque part. Par ailleurs, un certain nombre d'étudiants kenyans du français répondront naturellement à un remerciement avec « bienvenue ». Pourquoi ? Parce qu'au Kenya, on a l'habitude de répondre à « *asante* » ou « *thank you* » (les mots kiswahili et anglais qui signifie respectivement « merci » dans l'une et l'autre langue) avec « *karibu* » ou « *welcome* », qui se traduisent par « bienvenue ». Les réponses comme : « pas de quoi », « je vous en prie », ou « de rien » dites en français peuvent être dénuées de sens si on ne connaît pas les rituels de remerciement français. En effet, il est difficile de comprendre l'acte de parole hors de la culture, car l'énonciation, le contexte « le lieu, l'heure, les acteurs, l'enjeu, toutes les composantes de la situation de communication vont conditionner l'acte de parole » (Tarin 2006 : 115).

En bref, la culture est une composante clé de l'enseignement en FTTHR qui exige peu ou pas de compétences écrites : apprendre une culture n'a rien à voir avec l'alphabet, ni avec l'organisation des mots, ni même avec les règles de grammaire ou la quantité du vocabulaire d'une langue que l'on possède. Pour une communication efficace, l'enseignement du FTTHR a besoin alors d'accorder une place à l'acquisition de compétences autres que linguistiques comme le souligne le CECRL :

« L'activité de communication des utilisateurs (d'une langue) est non seulement affectée par leur compréhension et leurs aptitudes, mais aussi par les facteurs personnels liés à leurs personnalités propres et caractérisées par leurs attitudes, leurs motivations, les valeurs, les croyances » (Conseil de l'Europe, 2001 : 84).

Le Cadre précise ensuite ce que l'on entend par attitudes, motivations, valeurs et croyances. En ce qui concerne l'attitude, l'accent est mis sur la volonté de relativiser son point de vue et de prendre de la distance par rapport aux attitudes « relatives aux différences culturelles » (Conseil de l'Europe, 2001 : 84).

Enfin, « l'objet » culture est un aspect intégral de la didactique du FTHR. Néanmoins, étant donné que le futur professionnel sera confronté à des cultures différentes, une approche réfléchie s'impose sans quoi l'apprentissage risque d'être saturé par de nombreuses informations culturelles provenant de diverses cultures. Il va sans dire que la prise en compte de toutes ces informations est une tâche irréalisable, car cela rendrait l'apprentissage non seulement surchargé, mais aussi déroutant.

Comme nous l'avons vu avec l'exemple du métro et du tramway, il convient également d'être prudent dans l'utilisation des documents authentiques afin que les éléments culturels ne provoquent pas de blocage chez les apprenants. L'enseignement pourrait aussi se concentrer davantage sur l'acquisition des compétences qui permettront à l'apprenant de prendre conscience des ressemblances et des différences culturelles, en particulier en travaillant à partir de la notion d'interculturalité. Il a tout intérêt aussi à les préparer à agir de façon acceptable et courtoise face aux différences. Enfin l'enseignement, sera également plus bénéfique en visant la capacité chez l'apprenant à mettre en valeur l'attractivité de sa propre culture sans pour autant la présenter comme supérieure, c'est-à-dire sans s'orienter vers un comparatisme culturel stéréotypé.

Pour conclure ce chapitre, nous avons vu à quel point l'analyse des besoins était importante pour un apprentissage réussi. Nous avons également constaté que le processus n'était pas si simple et qu'il fallait l'aborder selon des perspectives différentes. Ce chapitre nous a également rappelé l'objectif principal de l'apprentissage d'une nouvelle langue qui est celui de développer la compétence communicative. Nous avons constaté par ailleurs que cette compétence était constituée de plusieurs composantes. Pour cette raison, la question de savoir comment aborder ces différentes composantes reste d'actualité en FSP. Toutefois, ce chapitre a également souligné l'importance des besoins pragmatiques dans la motivation des apprenants faisant état de la discussion sur la compétence interculturelle soulignant l'importance de faire acquérir aux apprenants la compétence pragmatique pour leur permettre d'agir de manière acceptable dans les situations supposant la rencontre de cultures différentes. Il semble donc nécessaire de rechercher davantage d'outils à travers l'exploration des théories pragmatiques dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 6

6 LES THÉORIES PRAGMATIQUES

En traçant le développement du FSP jusqu'à l'heure actuelle, on constate inévitablement que ce champ a été influencé par différentes théories issues de la didactique et de la linguistique. Or, en dépit de cette influence, ces deux champs sont des disciplines distinctes. Comme l'a remarqué Carton, « la linguistique et la didactique sont deux disciplines différentes, elles n'ont pas les mêmes objectifs, elles ne traitent pas le discours de la même manière » (2008 : 42).

Comment aborder alors un sujet tel que le nôtre, qui se trouve entre ces deux disciplines distinctes ? Les remarques de Carton sur le postulat de didacticien vis-à-vis de celui de linguiste portent beaucoup de sens surtout pour la didactique des LSP. En effet, pour lui « la description des genres, ou du lexique, ou de l'interaction n'est rentable pour un didacticien que si elle permet de donner lieu à une facilitation de l'apprentissage. [...] [C'est-à-dire, si] elles permettent de compléter, d'améliorer, d'affiner les descriptions de compétences à viser en expression ou en compréhension » (2008 : 42).

Cela signifie que, finalement, la description des composantes linguistiques n'est pas nécessaire en didactique et que ces composantes ne sont que des outils au service des compétences à développer. Ces propos résonnent avec ceux d'un enseignant que nous avons interviewé. Évoquant l'approche méthodologique de l'enseignement utilisée au sein de l'un des centres de l'Alliance française, il a déclaré : « On n'est pas censé connaître la grammaire... pas même nécessaire de savoir si ça, c'est le passé composé ou le présent de l'indicatif : la grammaire, c'est simplement un outil... la langue c'est la pratique » (Int.n°4). En effet, un enseignement qui met l'accent sur la description des aspects langagiers ne se conforme pas à l'objectif fondamental de l'enseignement en LSP, à savoir la visée fonctionnelle de la langue. Deuxièmement, un enseignement de ce type-là est susceptible de laisser les apprenants dont la préoccupation première réside plus dans l'acquisition et l'amélioration des compétences professionnelles que dans la maîtrise de la langue. En outre, préparer les apprenants comme des utilisateurs de la langue de nos jours est devenu la visée

fondamentale de la didactique des langues ; comme le reconnaît Louis Porcher pour qui « l’enseignement/apprentissage des langues aujourd’hui se définit par une double finalité contre laquelle aucune décision ne tient : la discipline doit être utile pour la vie immédiate des apprenants et surtout pour leur existence future d’adulte ; elle doit doter l’apprenant d’une capacité à communiquer » (2004 : 9).

Ce postulat rappelle que la première visée de la didactique d’une langue devrait est de fournir aux apprenants les outils nécessaires pour les usages souhaités ; la visée est donc d’abord fonctionnelle. Cela est particulièrement le cas en ce qui concerne la LSP. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire que les aspects pragmatiques de la langue soient pris en compte. Ce principe rappelle donc l’importance de bien comprendre les attentes ainsi que les besoins des apprenants afin de pouvoir en tenir compte. Cette première finalité correspond à la pragmatique ; ce sur quoi nous allons nous focaliser dans ce chapitre. Après une définition de la pragmatique telle que nous l’envisageons dans le cadre théorique spécifique à cette recherche, nous ferons le point sur quelques-unes des théories qui lui sont associées. Nous aborderons ensuite la compétence pragmatique telle que présentée par le CECRL pour nous interroger, enfin, sur les apports des théories pragmatiques au FTHR.

6.1 La définition de la pragmatique

Crystal définit la pragmatique comme « *the study of language from the point of view of users, [...] in social interactions* » (1997: 301). Autrement dit, la pragmatique constitue l’étude de la langue du point de vue des utilisateurs et, plus particulièrement, en fonction de ce dont ils auront besoin en l’utilisant dans les interactions sociales.

Cette définition semble encore plus pertinente pour la didactique du français de spécialité. Elle rappelle qu’il n’est pas obligatoire de tout enseigner de la langue, mais qu’on pourrait faire des choix en fonction des besoins des apprenants en tant que futurs usagers de la langue.

En pragmatique, la focalisation est sur la « parole » (Bernicot, Bert-erboul, Veneziano & Musiol, (2010 : 65) ou « l’énoncé » selon Caelen et Xuereb (2007 : 65). En d’autres termes, le point de départ de l’étude de la langue en pragmatique est son utilisation concrète, c’est-à-dire les mots ou les phrases véritablement prononcés et non la langue abstraite telle qu’elle

est représentée dans les grammaires et dictionnaires. Dans le cas contraire, étudier la langue dans l'abstrait suppose de se focaliser sur « les rapports syntaxiques des mots » (Caelen et Xuereb 2007 : 11) ou d'envisager la langue « de façon interne au système de la langue » (Moeschler 1996 : 21). Il s'agit donc ici de mettre en regard deux points de vue sur la langue qui sont plus complémentaires qu'opposés, et correspondent à une nécessaire adaptation sociale des apprentissages.

Lorsque l'accent est mis sur la parole, ou l'énoncé, la situation de communication est prise en considération. On étudie la langue en contexte. On tient compte de la relation des interlocuteurs, des moyens de communication, des stratégies de communication, etc. En bref, en pragmatique, on s'intéresse à « l'usage effectif des énonciations en contexte interlocutif » (Caelen & Xuereb 2007 : 11). Selon Bernicot *et al.* la pragmatique linguistique suppose avant tout d'aborder la langue « en contexte, notamment au sein de situations d'interaction [...] c'est reconnaître le rôle de l'environnement lors de la production et de la compréhension de messages par des êtres humains » (2010 : 65).

En effet, la langue est destinée à être utilisée par les acteurs sociaux dans des situations différentes. Il est donc plus logique de l'étudier dans son contexte plutôt que de manière abstraite. Cela signifie par exemple qu'un cours basé sur l'analyse du discours d'un guide touristique abordant l'histoire d'un parc aurait plus de sens pour notre contexte, et ce dans le cadre d'une formation que celui qui est centré sur la conjugaison du passé composé des verbes.

La définition de Moeschler résume ces définitions de la pragmatique. Selon lui, la pragmatique consiste à « se poser des questions sur l'usage du langage et non simplement sur sa structure » (1996 : 11).

6.2 Les théories au cœur de la pragmatique linguistique

La pragmatique est associée aux théories comme l'analyse du discours, l'analyse conversationnelle, les théories des actes de langage et la linguistique interactionnelle. Pour nos besoins, nous nous limiterons à ces trois dernières.

6.2.1 La théorie de l'analyse conversationnelle

L'étude de conversations remonte aux travaux du sociologue Harvey Sacks et de ses collaborateurs Emanuel Schegloff et Gail Jefferson à la fin des années 1960. L'analyse conversationnelle s'intéresse aux interactions sociales. Elle tient à montrer que la conversation est un processus dont les constituants sont très bien organisés avec des règles, des séquences et des actions. Selon le modèle genevois tel que présenté par Moeschler, la conversation est organisée « à partir des unités hiérarchisées » (1996 : 177) qui ont des rangs et entretiennent des relations étroites et sont composées de l'incursion, la transaction, l'échange, l'intervention et l'acte de langage. Que représentent précisément ces unités ?

6.2.1.1 Incursion

Une incursion a lieu entre deux locuteurs et se compose d'au moins une transaction. Il s'agit principalement de l'échange d'ouverture et de clôture. Un tel échange peut prendre la forme de salutations, dire « bonjour », « à bientôt ». L'incursion semble correspondre à l'interaction dans l'approche interactionnelle que nous allons aborder ci-après.

6.2.1.2 Transaction

La transaction fait partie de l'incursion et concerne « des domaines thématiques (objets de discours) homogènes ». Si nous prenons par exemple une incursion dans un office de tourisme, nous pouvons penser à une transaction telle qu'une demande d'information. Une transaction est « composée d'échanges ».

6.2.1.3 Échanges

Nous pouvons proposer un exemple d'incursion dans un office de tourisme composée d'une transaction qui est constituée à son tour de deux échanges :

À : Bonjour Madame.

B : Bonjour Monsieur.

(Échange d'ouverture)

À : À quelle heure est la visite guidée de la ville ?

B : Nous avons une visite en anglais et une en français ; par laquelle êtes-vous intéressé, Monsieur ?

À : La visite en anglais.

B : Très bien, elle est à 14 h.

(Transaction composée de deux échanges)

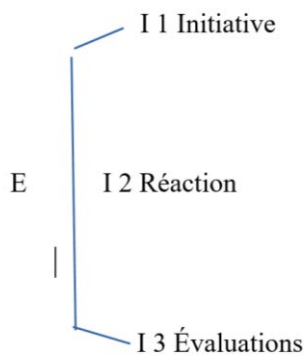
A : Parfait, merci Madame.

B : Je vous en prie.

(Échange de clôture)

6.2.1.4 Interventions

Les interventions constituent l'échange. Pour les illustrer, nous présentons ci-dessous la structure de base de l'échange selon Goffman cité par Moeschler (1996 : 178). Dans cette figure, l'échange est composé de trois interventions.



Où I= intervention et E= Échange

Fig. 1. La structure de base de l'échange

«Le nombre des interventions peut varier en fonction de la nature des interventions de l'échange» lorsqu'il y a des réactions négatives, les interventions peuvent augmenter (Moeschler 1996 : 178).

Nous pouvons illustrer cela par l'exemple du dialogue suivant :

À : Alors, je vous propose la chambre 13 ; une chambre avec salle de bain et vue sur le jardin (*initiative*)

B : Non, je préfère plutôt la vue sur la mer (*réaction négative*)

À : D'accord, il y a la chambre 26 avec douche et vue sur la mer

B : Ça va. Je la prends (*Réaction positive*)

À : Parfait (évaluation)

En LSP, l'une des façons d'étudier la langue serait donc de se fonder sur les conversations typiques se déroulant sur le lieu de travail, à savoir les incursions, transactions, les types d'échanges et d'interventions. De ces dernières, nous repérons les outils linguistiques, le vocabulaire, les expressions ou le genre de structures nécessaires ; cela, au lieu de n'enseigner les éléments linguistiques que de manière isolée et grammaticale.

6.2.2 L'acte de langage

La théorie d'acte de langage est un concept attribué aux travaux des philosophes du langage ordinaire Austin et Searle. Les ouvrages en question sont : *How to do things with words* par Austin (1962) traduit par *Quand dire c'est faire* (1970) et *Speech acts* de Searle (1969) traduit après par *Les actes de langage* (1972).

Chez Austin, la langue est considérée comme un moyen d'agir mais pas seulement pour décrire et raconter des faits. Ce point de vue est contraire à ce que l'on croyait à l'époque comme étant la fonction principale des énoncés. Les propos de Martin Baltar semblent éclairer ce concept lorsqu'il explique que « le langage ne sert pas seulement à raconter et à décrire, même si ces opérations sont celles qu'un locuteur peut faire quand il prend la parole. Il sert aussi à faire des demandes, à donner des ordres, à démontrer, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un, etc. », cité par Coste *et al.* (1976 : 18-19).

Par ailleurs, Caelen et Xuereb soutiennent que « par la langue, l'homme construit des ordres, transmet des informations, formule des raisonnements, coordonne ses actions et rythme ses efforts » (2007 : 38).

Nous utilisons aussi la langue pour régler et promouvoir les relations interpersonnelles comme le souligne Rod Ellis dans ses propos « *speech acts constitute attempts by language users to perform specific actions, in particular interpersonal functions such as compliments, apologies, requests or complaints* » (2008 : 159).

6.2.2.1 Énoncés performatifs et énoncés constatifs

Austin a initialement distingué deux catégories d'énoncés : les énoncés performatifs et les énoncés constatifs. Ces derniers peuvent être évalués comme étant vrais ou faux. Par exemple, si l'on dit « il pleut » ou « la girafe est un animal ». Il est très facile de dire si cela est vrai ou faux. L'énoncé performatif fait référence à l'énoncé qui permet de réaliser une action, par exemple ordonner ou promettre. On ne peut pas évaluer ce genre d'énoncés comme se résumant à être vrais ou faux, mais en revanche on peut juger s'ils ont réussi ou s'ils ont échoué. Par exemple si l'on donne l'ordre « ne dérangez pas les animaux dans les parcs ! », il est possible d'évaluer si les gens obéissent à cet ordre ou non.

6.2.2.2 Actes locutoires, actes illocutoires et actes perculotoires

Dans la deuxième phase, Austin a regroupé ces énoncés en trois catégories : les actes locutoires, les actes illocutoires et, enfin, les actes perlocutoires.

L'acte locutoire se réfère à l'énoncé effectif tel qu'il est formulé et produit. Par exemple, dans l'ordre « ne pas déranger les animaux », l'acte locutoire est le fait de prononcer la phrase- qui est un ordre ici - « ne pas déranger les animaux ».

Pour ce qui est de l'acte illocutoire, il renvoie à la communication visée. En disant quelque chose, on fait quelque chose. On peut décrire, répondre, s'excuser ou expliquer les choses avec des mots. Dans l'exemple ci-dessus, le locuteur avait l'intention de prévenir les visiteurs de ne pas déranger les animaux. L'acte perculotoire fait, lui, référence à l'effet réel que les mots ont sur l'interlocuteur. Ainsi, ils peuvent persuader, influencer ou impressionner. Dans l'ordre ci-dessus, les visiteurs peuvent apprécier ou non l'importance de ne pas déranger les animaux. Ils les laisseront alors, ou non, en paix.

6.2.2.3 Les actes de paroles selon Searle

S'inspirant de la théorie d'Austin, Searle (1972) propose cinq catégories d'actes de parole qui sont plus précises et plus fines que celles de son prédécesseur. Dans la première catégorie, on trouve les **représentatifs** ou les **assertifs**. Ceux-ci servent à informer, pour affirmer ou

pour faire une assertion. Viennent ensuite les **directifs** qu'on peut utiliser pour obtenir des choses (comme la permission), pour faire une demande ou une requête, ou encore pour donner un conseil ou un ordre. En troisième lieu viennent les **commissifs** qui engagent le locuteur à faire quelque chose plus tard. On les utilise pour faire la promesse, pour offrir, pour inviter, etc. Par ailleurs, pour saluer, faire des excuses, féliciter, exprimer l'admiration ou pour parler de l'état physique, etc., on recourt aux actes de la catégorie des **expressifs**. Enfin, on utilise des **déclaratifs** pour faire les déclarations ou pour condamner.

Ces actes de parole peuvent être effectués directement ou indirectement. Pour demander le sel par exemple, on peut le faire directement en disant : « Passe-moi le sel » ou indirectement « peux-tu me passer le sel ? » Aussi, quand quelqu'un dit « il fait chaud ici », il peut s'agir d'une demande indirecte d'ouvrir la fenêtre ou de faire fonctionner le climatiseur. Selon Searle, l'acte de langage est à la base de la communication. Selon lui, la véritable unité de communication linguistique est « la production ou l'émission du symbole, du mot ou de la phrase au moment où se réalise l'acte de langage (Searle 1972 : 57).

Et, en effet, l'utilisation des actes de langage comme fondement de l'étude d'une langue offre à l'apprenant la possibilité d'apprendre la langue telle qu'elle est concrètement utilisée pendant les interactions sociales. En effet, il est plus logique de le faire au moyen de ces actes qui sont plus utilisés quotidiennement, que lorsque les mots et les phrases sont appris de façon abstraite. Pour illustrer ce propos, nous pouvons nous référer à la demande de passer le sel, évoquée ci-dessus. Quand quelqu'un dit indirectement « peux-tu me passer le sel ? », il ne demande pas si l'on est capable de le faire, mais il demande qu'on lui passe le sel. Cette façon de demander quelque chose est plus polie, très courante et plus acceptable. En revanche, si l'on considère l'ordre direct « passe-moi le sel » ou encore « je t'ordonne de me passer le sel », on voit aisément que, bien que cet ordre soit plus conforme du point de vue de la « linguistique conventionnelle », il s'agit non seulement d'une forme très rare dans les conversations courantes, mais aussi d'une forme plutôt impolie (Reboul & Moeschler 1998 : 53).

6.2.2.4 Les actes de langage et l'enseignement du FTHR

La théorie des actes de langage rappelle que la maîtrise d'une langue ne suffit pas pour aboutir à une communication efficace. Il est important de l'apprendre telle qu'elle est utilisée en réalité à travers des actes de langage. Par rapport à notre terrain par exemple il semble nécessaire d'être conscient de la façon dont les clients demandent les choses, directement ou indirectement. Par ailleurs, le futur professionnel aurait intérêt à savoir comment communiquer de la manière appropriée avec les clients et touristes. En outre, étant donné que les actes de langage reposent sur ce que l'on fait avec la langue dans les interactions quotidiennes, ils peuvent constituer un moyen simple et pratique d'initier les apprenants à prendre part à des échanges verbaux. Nous avons ainsi souligné dans le quatrième chapitre comment dans les interactions courantes, il est normal d'utiliser des réponses courtes (elliptique) ou de demander quelque chose en la mentionnant et en ajoutant simplement s'il vous plaît. Nous pensons ici à des façons de demander des choses comme dans les phrases : « votre nom, s'il vous plaît », « votre passeport, s'il vous plaît » qui sont très courantes et que les apprenants peuvent maîtriser facilement.

Toutefois, la théorie des actes de langage n'est pas sans reproche. Certaines critiques qui lui sont adressées lui reprochent de ne pas prendre en compte le contexte d'actualisation et les autres actes de langage qui les accompagnent.

« Les actes de langage tels que les envisagent Austin et Searle apparaissent comme des entités isolées, c'est-à-dire détachées tout à la fois de leur contexte d'actualisation et des autres actes qui peuvent les précéder et les suivre dans une chaîne discursive » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 80).

En effet, l'apprentissage d'une liste d'actes de parole, bien qu'essentiel, n'est pas suffisant pour une communication efficace. Illustrons ici notre propos en nous attachant aux différentes façons de remercier. On peut dire : mille fois merci, je vous remercie, un grand merci, etc. Une formule peut être appropriée lorsqu'il s'agit de remercier un ami, mais pourrait en revanche ne pas l'être lors de la communication avec un client dans une situation formelle.

L'approche interactionnelle permet de comprendre un peu mieux la théorie des actes de langage en la contextualisant.

6.2.3 L'approche interactionnelle

Selon Riegel *et al.*, les actes de langage aboutissent à une interaction langagière puisque « dans la communication réelle, les actes de langage ne se réalisent pas d'une manière isolée : ils se combinent pour former des interventions qui se regroupent pour former des échanges, qui se regroupent à leur tour en séquences qui constituent au plus haut niveau une interaction langagière » (2016 : 990).

L'approche interactionnelle dans le monde francophone est principalement associée aux ouvrages de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) qui décrit le modèle d'analyse des interactions verbales dans lequel chaque interaction est constituée de séquences et d'échanges.

6.2.3.1 Séquence et échange

Kerbrat-Orecchioni décrit la séquence comme « un bloc d'échanges reliés par de fortes cohérences sémantique et pragmatique » (1990 : 218). Autrement dit, l'interaction se réalise lorsque les interlocuteurs abordent un thème commun (cohérence sémantique) et que des actions concrètes sont accomplies au moyen de la langue. La pragmatique s'intéresse à l'utilisation effective de la langue comme nous l'avons vu ci-dessus. Cette utilisation concrète se confond avec la tâche tel que cela est décrit par le CECRL pour qui celle-ci est une activité « qui constitue l'un des faits courants de la vie quotidienne [...] et] son exécution par un individu suppose la mise en œuvre des compétences données » (Conseil de l'Europe 2001 : 120). Les compétences requises dans le cadre d'une interaction sont de fait celles de l'intercompréhension et de la production orale.

Pour ce qui est de l'échange, il constitue une « unité dialogale » la plus petite, mais fondamentale. « C'est en fait avec l'échange que tout dialogue commence » (Kerbrat-Orecchioni 1990:224). Nous pouvons considérer l'acte de se saluer comme un exemple d'échange puisque, de fait, la plupart des dialogues commencent par des salutations.

6.2.3.2 Contexte et tâche

L'approche interactionnelle souligne l'importance d'étudier la langue en contexte. Elle prescrit une étude basée sur les énoncés plutôt que celle fondée sur des phrases abstraites. En effet « l'une des idées de force est que l'objet de l'investigation, ce ne sont pas des phrases abstraites, mais des énoncés actualisés dans des situations communicatives particulières » (Kerbrat-Orecchioni 1995:76).

Une autre dimension essentielle de l'interaction verbale est la tâche. En fait, cela distingue l'interaction de toute autre conversation ordinaire : « L'interaction verbale se distingue de la conversation dans la mesure où elle se place dans le cadre de la réalisation d'une tâche » (Caelen et Xuereb 2007 : 38).

6.2.3.3 L'approche interactionnelle et l'apprentissage du FTTHR

Considérant l'importance de la cohérence sémantique dans la communication, l'enseignement du FTTHR a tout intérêt à se pencher sur les thématiques récurrentes dans les discours ayant lieu dans les secteurs du THR. Ainsi, au Kenya les conversations autour d'une activité telle celle concernant les safaris³³ : autour des animaux sauvages, leur habitat, leurs habitudes, etc. feraient sens. Dans l'hôtellerie par exemple, on pourrait aborder le lexique qui a trait aux types de chambres, aux équipements, etc. Il est également important que l'enseignement soit fondé sur la typologie des échanges et les tâches effectuées par le personnel du THR comme l'accueil des visiteurs, la réservation à l'hôtel, la présentation d'un monument, etc.

³³ Une activité touristique qui porte sur l'observation des animaux dans leur habitat naturel, notamment en Afrique de l'Est.

6.3 La compétence pragmatique

Dans les approches actionnelles³⁴ la langue est considérée comme un outil pour accomplir les tâches.

En effet, dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), cet aspect pragmatique de la langue occupe une place cruciale ; la composante pragmatique constitue l'une des composantes de la compétence communicative et est définie comme « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). Cette compétence est constituée de la compétence discursive, de la compétence fonctionnelle et de la compétence de conception schématique (Conseil de l'Europe, 2001 : 96-99).

Nous allons aborder ces deux dernières, car la compétence discursive a été traitée dans la partie concernant la compétence communicative dans le chapitre précédent.

6.3.1 La compétence fonctionnelle

Selon le CECRL, cette compétence renvoie à l'utilisation de la langue dans des buts fonctionnels spécifiques. Dans cette optique, il existe deux types de fonctions, les micro- et les macro- fonctions. Les micro-fonctions comprennent les actes de langage pour une utilisation plus simple dans les interactions. Il s'agit normalement d'énoncés courts qui servent à demander et donner une information (par exemple, quelle est votre nationalité ?). Deuxièmement, on peut les utiliser pour faire et suggérer, c'est-à-dire pour donner un conseil, présenter une requête, suggérer, encourager et avertir. En outre ces micro-fonctions comprennent celles d'établir des relations sociales, comme tel est le cas pour saluer, prendre congé ou attirer l'attention. Enfin, dans cette catégorie de micro-fonctions, la langue peut servir à exprimer l'accord, le désaccord, les intentions, la satisfaction, le plaisir, la probabilité, la certitude, etc.

³⁴ Voir 2.11

En revanche les macro-fonctions demandent l'utilisation de plus de phrases que les micro-fonctions. Les exemples de macro-fonctions relèvent de la persuasion, la description ; elles sont en lien avec la réalisation d'un exposé, elles donnent des explications, des argumentations, ont trait à la narration, à la démonstration, etc. Faire un exposé sur un site historique par exemple constituerait une macro-fonction.

6.3.2 La compétence de conception schématique

Cette compétence renvoie à la manière dont les messages sont segmentés lors des interactions sociales. Le CECRL donne les exemples de paires dans les schémas interactionnels comme :

- Question — réponse
- Déclaration — accord/désaccord
- Requête/offre — acceptation/refus
- Salutation/toast — réponse (Conseil de l'Europe, 2001 : 99).

Les schémas correspondent à des types possibles d'échanges entre interlocuteurs. Les enseignants peuvent en composer d'autres en fonction des objectifs d'apprentissage. Nous pouvons ajouter ici : Invitation - acceptation ou refus, proposition/suggestion – acceptation/refus, etc.

Dans les formes plus complexes, la tâche est constituée de schémas qui demandent plusieurs micros tâches et divers échanges d'énoncés comme nous allons le voir dans l'exemple développé ci-dessous. Le CECRL fournit un cas pratique et adaptable pour construire une tâche. On pourrait construire une tâche selon le schéma général d'un achat de service. Prenons par exemple le fait de procéder à la réservation d'une chambre (selon le schéma général de l'achat de marchandise) (Conseil de l'Europe, 2001 : 99) :

- a) Se rendre à l'hôtel : pour se rendre à l'hôtel, le client aura besoin d'en trouver sa position géographique. Pour cette raison, il recourra aux expressions permettant de demander sa direction et de connaître les moyens à utiliser pour s'y rendre.
- b) Établir le contact : à l'arrivée à l'hôtel, le client aura, par exemple, besoin de saluer le réceptionniste.

- c) Choisir le service : ensuite, il aura besoin de moyens pour demander ou exprimer ses préférences en ce qui concerne le type de chambre, sa localisation, le nombre de personnes, etc.
- d) Demander le prix : le client a besoin de savoir comment se renseigner par rapport au paiement des services. Pour cela, il doit non seulement savoir comment demander le prix, mais aussi comprendre les expressions qu'utilisera son interlocuteur pour le lui donner.
- e) Donner son accord : il faut ensuite donner l'accord concernant la somme à payer ou les services offerts. Le client nécessite donc de disposer des expressions nécessaires pour le faire.
- f) Effectuer/recevoir le paiement.
- g) Remercier.
- h) Prendre congé.

Avoir effectué le paiement, remercier et prendre congé sont les tâches très courantes non seulement dans le contexte liant l'employé au client de l'hôtel, mais aussi dans toutes les situations quotidiennes. Il est donc nécessaire que les apprenants sachent comment effectuer ces tâches. Ce type de schéma est fondé sur les actes concrets d'une situation réelle et, de fait, enseigner aux apprenants les compétences mises en œuvre dans une telle situation les aiderait à se former pour participer à des situations professionnelles réelles. Cependant, l'exemple donné ci-dessus est modélisé du point de vue d'un apprenant qui serait le client d'un hôtel. Pour les apprenants en FTTHR, l'accent serait donc mis sur les tâches accomplies par le personnel de l'hôtel. Dans ce cas le schéma peut contenir des tâches comme : saluer et accueillir le client, poser et répondre aux questions sur les réservations, sur les chambres et sur les services de l'hôtel, etc. Toutefois, la capacité de comprendre les demandes et les paroles des clients s'impose chez le futur employé dans le secteur du THR.

6.4 La pragmatique en didactique des langues

Depuis l'époque du français dit fonctionnel³⁵ qui a vu le jour dans les années 1970, le vent pragmatique souffle. Depuis lors, la focalisation se fait sur la langue utilisée

³⁵ Voir 2.6. Le français fonctionnel.

quotidiennement et comme outil pour agir. De même, les actes de parole sont placés au centre des approches communicatives. Comme nous l'avons déjà dit, ces approches ont largement façonné la didactique des LSP. En outre les actes de parole semblent occuper une partie importante de la publication du *threshold level* (niveau seuil) (Coste *et al.* 1976).

L'approche pragmatique linguistique en général semble correspondre aux objectifs de la didactique du français de spécialité. Carras *et al.* (2007 : 21) considèrent que cet enseignement/apprentissage « n'est plus tourné vers la langue, mais vers la réalisation d'actes de parole, vers l'accomplissement de tâches ou de projets ». Ils plaident également pour qu'un enseignement fournisse aux apprenants des outils nécessaires pour être opérationnels dans une situation de travail visée. Pour ces auteurs, « il convient de s'interroger sur ce que l'on attend de l'apprenant à l'issue de sa formation, sur les utilisations concrètes » qu'il fera de la langue française (Carras *et al.* 2007 : 22).

Quant à notre propos, les étudiants inscrits en THR ont des attentes par rapport à la langue française. Il importe donc d'élaborer soigneusement leurs programmes de formation en prenant en considération les utilisations pratiques visées.

Appréhender la langue sous un angle pragmatique aidera les apprenants à être des utilisateurs efficaces des outils linguistiques. Il ne suffit pas d'apprendre à dire quelque chose, encore faut-il également apprendre comment effectuer des actes de langage et quand les utiliser de façon appropriée. Ainsi, pour demander une clé à l'hôtel est-il possible de dire « donne-moi la clé » cela peut suffire. Cependant, il serait plus approprié que l'apprenant soit au courant des règles de politesse et de vouvoiement. Il serait donc plus judicieux dans ce cas-là de donner la priorité à l'apprentissage d'une formule comme : « pourriez-vous me donner la clé de la chambre s'il vous plaît ? »

À propos des inspirations méthodologiques, nous partageons l'avis de Kerbrat-Orecchioni selon qui le dialogue semble le cadre approprié pour façonner des conversations de la vie quotidienne qui, par ailleurs, permettent en outre d'aborder les différents types d'actes de parole. Cette auteure estime que « le dialogue est à tous égards premier par rapport au monologue » (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 37).

Bien sûr, il ne faut pas oublier que certains discours peuvent nécessiter un monologue, par exemple lorsqu'il s'agit de faire un exposé sur un site historique ou touristique. Pour les

apprenants des filières du tourisme, les activités d'exposé ou de narration pourraient donc constituer des activités porteuses.

Également sur le plan méthodologique, on pourrait recourir aux travaux de groupe qui nous permettront d'utiliser des schémas d'interaction. En outre, les jeux de rôles semblent un autre moyen pratique auquel on peut recourir. Au sein des conversations préparées et présentées avec des camarades de classe par exemple, les apprenants auront la chance de pratiquer l'utilisation des actes de langage et des schémas d'interactions dont nous avons vu les avantages ci-dessus.

Pareillement, il est possible de tirer une autre contribution de cette approche pragmatique à savoir celle de la prise de conscience selon laquelle il vaudrait mieux partir des fonctions de la langue plutôt que des structures linguistiques. Nous partageons les propos de Kerbrat-Orecchioni disant que « la compétence communicative globale est première par rapport à la compétence linguistique, cette dernière n'étant qu'une partie » (2001 : 37).

Aborder le langage du point de vue pragmatique plutôt que de manière abstraite semblerait plus judicieux et plus efficace. En effet, pour pouvoir utiliser une langue, il n'est pas nécessaire de la maîtriser au préalable. C'est ce qu'une étude de Saville-Troike a révélé en 1984. Elle a mené une recherche auprès d'enfants qui venaient d'arriver aux États-Unis. L'étude a démontré que ces derniers étaient capables d'accomplir toute une gamme de fonctions de communication, même avec peu d'anglais à leur disposition (Saville-Troike 2006 : 54).

Où est donc la place de l'oral et de l'écrit dans cette approche ?

Si nous dressions la liste des mots clés associés aux théories pragmatiques, nous penserions très probablement à l'interaction sociale, à la situation de communication, à la parole, l'énoncé, la conversation, aux dialogues et actes de parole... Tous ces mots semblent faire écho à la langue parlée. Par ailleurs, si l'accent en termes de pragmatisme est mis sur la parole ou l'énoncé et si le dialogue est prioritaire selon les points de vue des auteurs que nous avons cités ci-dessus, alors la pragmatique semble favoriser l'apprentissage du point de vue de la langue orale. En outre, la langue écrite est plutôt associée à la linguistique conventionnelle, s'intéressant plus souvent à la structure correcte de la phrase. Cependant, comme nous l'avons vu, la communication va bien au-delà de phrases correctement

structurées. Nous l'avons constaté dans l'exemple ci-dessus à propos d'une personne disant « il fait chaud ici ». Simplement écrit sans le contexte, ce ne sera qu'une observation sur la météo et non une façon indirecte de demander à quelqu'un d'ouvrir la fenêtre ou de mettre en route le climatiseur. D'autre part, nous référant à l'exemple « je t'ordonne de me passer le sel », même si l'expression est parfaitement correcte structurellement, elle est inacceptable dans une interaction sociale.

Après avoir abordé la question de l'enseignement du FSP du point de vue de la linguistique, il est également important de l'envisager au prisme des sciences de l'éducation parce que notre sujet implique l'enseignement dans un établissement scolaire. Un tel contexte induit des politiques qui affectent indéniablement la réussite de l'enseignement de toute matière y compris le FSP. Le prochain chapitre se propose donc de traiter cette question de recherche selon la deuxième perspective.

CHAPITRE 7

7 LA CONSCIENCE DIDACTIQUE EN FSP

7.1 Le concept de didactique

Le terme didactique vient du mot grec « *didaskhein* [...] et désigne de façon générale ce qui vise à enseigner ». Il a aussi été employé pour désigner « l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage » (Cuq 2003 : 69). C'est-à-dire que la didactique s'intéresse aux questions liées aux principes théoriques et pratiques des enseignements/apprentissages.

La didactique n'est pas limitée aux langues. Nous pouvons en parler pour d'autres disciplines, ainsi existe-t-il par exemple la didactique des mathématiques. « En science de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires y compris les langues vivantes » (Cuq 2003:69-70).

Mais en quoi la didactique des langues (DDL) diffère-t-elle de la didactique des autres disciplines ? La différence majeure réside dans le mode d'appropriation des savoirs qui est « double » en DDL. « L'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline » (Cuq, 2003 : 70). Pour bien comprendre cette différence, il s'avère nécessaire de nous arrêter sur les notions d'acquisition et d'apprentissage afin de les distinguer en les explicitant.

7.1.1 L'acquisition

L'acquisition, telle que l'explique le dictionnaire (Cuq 2003), est naturelle, irréfléchie ou spontanée. Nous pouvons parler par exemple de l'acquisition de la langue maternelle. Dans ce cas, l'enfant acquiert les outils qui lui sont nécessaires pour s'exprimer et communiquer ses besoins en écoutant, en répétant et en imitant ceux qui l'entourent. Au début, il

commence par pleurer, puis il passe au babillage et enfin à l'utilisation de mots isolés. Par exemple, il peut dire « lait » ou « pain » et ceux qui l'entourent sauront ce qu'il demande sans avoir à faire de phrases complètes. Il continue à construire ses vocabulaires et ses structures langagières. Cette acquisition se réalise graduellement et naturellement sans que l'enfant reçoive un enseignement systématique. Certaines théories ont tenté d'expliquer ce processus. Selon Skinner (1957), l'influence de l'environnement joue un rôle important dans l'acquisition du langage. L'enfant apprend en imitant et en associant les mots au sens ; s'il dit « lait » et qu'on lui en donne, cette action positive agira comme un renforcement et il sera motivé pour apprendre davantage. Selon Noam Chomsky, « *languages scarcely differ at the level of deep structure* », c'est-à-dire que toutes les langues possèdent pratiquement la même structure (1966 : 588). Deuxièmement, chaque enfant naît avec la capacité mentale d'acquérir rapidement la grammaire universelle de n'importe quel langage humain. Il a appelé cela un dispositif d'acquisition du langage (*langage acquisition devise [LAD]*). Avec cet appareil théorique, les enfants apprennent graduellement à communiquer sans faire de graves erreurs grammaticales. Ils ne mettront pas par exemple le sujet, le verbe et les compléments dans le mauvais ordre dans une phrase. Avec les structures innées (de grammaire universelle) en place, le travail de l'enfant sera de se préoccuper des significations et de l'intégration des nouveaux mots dans ces structures. En effet, Barjić affirme que « l'acquisition est orientée vers les significations plus que vers les formes qui véhiculent ces significations » (2009 : 136).

Quelle que soit la théorie retenue, il est évident que l'acquisition du langage est une réalité et qu'elle est très efficace. Nous voyons non seulement des enfants, mais aussi des gens plus âgés qui réussissent à acquérir des outils linguistiques leur permettant de communiquer dans des circonstances différentes sans pour autant fréquenter une classe particulière pour apprendre.

Même si l'on ne peut pas s'en « remettre à l'acquisition seule [car] ce serait finalement nier l'utilité de l'enseignement et de toute pratique interventionniste » (Cuq & Gruca 2017 : 103), ce concept d'acquisition rappelle que la classe n'est pas le seul endroit où l'on peut apprendre les langues. En effet, il est tout à fait possible d'acquérir des structures linguistiques et d'utiliser des phrases parfaitement correctes sur le plan grammatical sans pour autant étudier la grammaire de manière consciente et explicite. D'autre part, ce concept

d'acquisition permet d'affirmer qu'il est tout à fait possible d'apprendre à communiquer correctement dans une langue donnée sans pour autant savoir écrire cette langue-là.

7.1.2 L'apprentissage

L'apprentissage est l'appropriation consciente et explicite des connaissances comme cela est fait et expérimenté en contexte institutionnel (école, lycée, université, école de langue...) où il y a des activités programmées (Krashen 1981). Selon Krashen, à part le sens, l'enseignement se focalise plutôt sur la forme s'agissant de celui d'une langue. Ce point de vue est soutenu par Barjic, qui affirme que « l'apprentissage est plus orienté vers les formes que vers les significations véhiculées par les formes » (2009 : 136). Si tel est le cas alors le point de vue de Krashen (1981), selon lequel l'acquisition est plus souhaitable que l'apprentissage, serait valable surtout en FSP où la maîtrise de la langue ne constitue pas l'objectif principal. Notons que, alors que l'acquisition d'une langue sans le processus d'apprentissage est possible, l'apprentissage sans la capacité d'acquisition est un travail insurmontable et impossible. C'est le cas de Victor de l'Aveyron, l'enfant sauvage qui a été découvert après avoir vécu seul dans la forêt. Après des années d'efforts pour lui apprendre la parole, son enseignement a été abandonné car il est devenu évident qu'il n'allait pas parler (Itard, 1994).

Cependant, bien qu'il soit préférable de ne pas se focaliser sur l'apprentissage explicite des formes de langage, nous devons nous rappeler que, dans le FTMR, nous nous situons dans une institution. Cette situation est plus associée à l'apprentissage qu'à l'acquisition. En outre, dans le cas des langues étrangères, les conditions nécessaires à l'acquisition sont manquantes. La langue n'est pas disponible dans l'environnement pour faciliter l'acquisition. C'est-à-dire qu'elle n'est pas utilisée quotidiennement, et ce ni dans la presse ni dans l'enseignement d'autres matières, etc. Pour cette raison, prendre « un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre » serait nécessaire. Cette décision consiste à « définir les objectifs [...], choisir des supports et des activités d'apprentissage » et à déterminer d'autres modalités qui permettraient l'appropriation efficace des connaissances par l'apprenant (Cuq 2003 : 22).

Toutefois, dans un contexte anglophone, où l'utilisation de la langue française est très rare dans la vie courante, comment peut-on créer des situations qui favoriseraient l'acquisition ? Les établissements pourraient par exemple mettre à disposition des apprenants des ressources d'apprentissage variées. Celles-ci augmenteraient les chances de contact avec les autres langues que celle de Shakespeare pour les étudiants. En outre, réfléchir aux moyens de faciliter l'accès aisé à la langue cible s'avère nécessaire. On peut le faire en privilégiant les activités qui favorisent l'acquisition du sens plutôt que l'apprentissage de la forme : au moyen de dialogues, d'actes de parole et en abordant la grammaire de manière contextualisée en fonction des tâches à accomplir. C'est-à-dire qu'il convient de ne pas les aborder d'une manière isolée. Nous avons suggéré des pistes pour ces activités dans le chapitre précédent. Par ailleurs, l'enseignant peut aussi varier les supports didactiques, en utilisant des documents authentiques, en recourant à internet, etc.

7.1.3 La linguistique et la didactique des langues

La langue est l'objet au centre de la linguistique et, pour cette raison, cette dernière est intrinsèquement liée à la didactique des langues. Depuis les années 1950, l'enseignement et l'apprentissage des langues étaient dans le champ de la linguistique appliquée (Cuq 2003). Dès 1977, Robert Gallisson a proposé de remplacer la linguistique appliquée³⁶ par l'expression « didactique des langues étrangères ». Selon Bérard, la didactique des langues étrangères a évolué de la linguistique appliquée pour « marquer bien le rejet de la linguistique comme seule discipline de référence dans le champ d'enseignement des langues » (1991 : 17). En effet, elle se construit en s'inspirant des recherches d'autres disciplines dans le but d'optimiser l'enseignement/apprentissage des langues. Besse reconnaît que la didactique des langues étrangères « doit insérer dans son projet scientifique une part des hypothèses et des acquis des disciplines connexes, c'est-à-dire non seulement

³⁶ L'expression « linguistique appliquée » est de plus en plus utilisée pour désigner une linguistique qui soit appliquée au sens fort de résolution problématique, dans la vie et le monde social, appliquée au réel, et pas juste abstraite et théorique (en particulier les linguistiques de corpus, pour comprendre par exemple les phénomènes de violence verbale, les discours de haine (Fracchiolla, Moïse, Auger & Schultz-Romain, 2008)

de la linguistique, mais aussi de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation, voire de la biologie » (1985 : 11).

En fait, les emprunts ne se limitent pas aux disciplines mentionnées. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, les travaux issus de l'ethnographie de Dell Hymes ont contribué à la réflexion sur la notion de compétence communicative qui est centrale aujourd'hui en matière de didactique des langues. Ce constat d'Henri Besse présuppose qu'un didacticien a besoin de rester toujours ouvert d'esprit, d'être prêt à s'enrichir dans les autres disciplines et même de ses propres expériences, d'être prêt à réfléchir sur les meilleures modalités et pratiques pour optimiser l'enseignement/apprentissage des langues. Dans le cadre de cette thèse, nous avons abordé le concept de motivation qui relève de la psychologie et de la compétence qui vient à l'origine du monde de l'entreprise.

La deuxième « divergence fondamentale de la DDL avec la linguistique se situe dans l'orientation de ses modèles vers les problèmes posés par l'enseignement et l'apprentissage, qui ne sont pas dans le champ d'investigation des linguistes » (Cuq 2003 : 69-71). C'est-à-dire que les linguistes ne s'intéressent pas aux questions de l'enseignement/apprentissage en tant que telles, questions qui sont néanmoins au centre de la didactique. Pour mieux distinguer la DDL en général de la didactique des langues de spécialité, il faut avoir à l'esprit que dans le second cas, on ne s'intéresse pas à la langue en tant qu'objet didactique, mais on s'attarde davantage sur son aspect pragmatique. Dans ce cas, les apprenants ont besoin de compétences qui les aideront à communiquer efficacement dans les situations de travail.

La définition de Martinez permet de faire le point sur la notion de DDL. Pour lui, la didactique des langues renvoie à l'« ensemble des moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres » (Martinez 2011 : 3). Il continue de regrouper ces éléments en trois catégories : les savoirs linguistiques, les compétences communicatives et, enfin, la manière d'être. Nous avons fait le point sur les savoirs linguistiques au chapitre [5.3.2.1](#).

Les compétences communicatives telles que décrites par Martinez (2011 : 3) renvoient aux actes de langage tels que nous les avons vus au [6.2.2](#), il en donne ici quelques exemples comme la « manière d'ordonner, de se présenter, d'informer, de convaincre » qui font référence à la valeur illocutoire des actes de langage, c'est-à-dire à l'intention du locuteur.

Par ailleurs, la manière d'être renvoie au savoir-être et nous avons abordé ce sujet au prisme de la compétence socioculturelle (voir 5.3.2.1). Pour ce qui est des techniques, il s'agit de l'ensemble des démarches, ou outils, nécessaires pour la transmission et l'appropriation efficace des éléments constitutifs des trois catégories précédentes, à savoir les compétences linguistiques, communicatives et le savoir-être. En somme, la DDL a donc pour objet l'enseignement/apprentissage de ces éléments.

7.1.4 Le triangle didactique

La réussite de l'enseignement nécessite la prise en considération de plusieurs facteurs. Les didacticiens ont tenté de les schématiser à l'aide de ce que l'on appelle le triangle pédagogique, devenu triangle didactique depuis Yves Chevallard (1985). La genèse du triangle pédagogique est principalement attribuée à Jean Houssaye. Nous allons nous baser sur le modèle SOMA de Renald Legendre (1988). Germain (1993) a résumé les facteurs qui caractérisent la situation pédagogique tels que décrits par Legendre dans la figure ci-dessous.

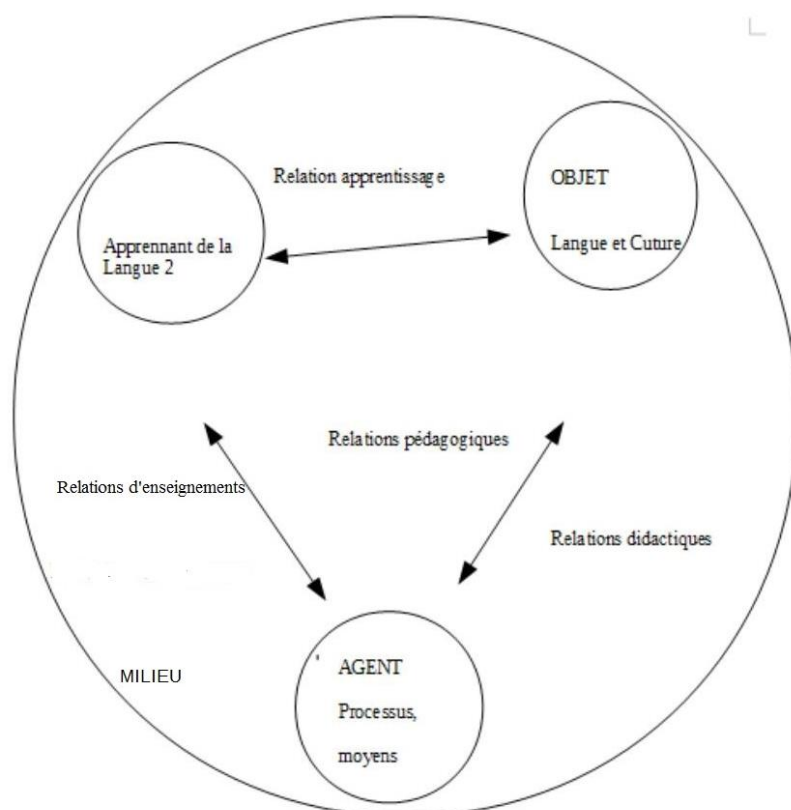


Fig. 2. Le modèle SOMA de la situation pédagogique (Legendre, 1988) modelé par Germain (1993 : 13)

Ce triangle est construit autour de trois pôles : le sujet, l'objet et l'agent. Chez Legendre, le milieu où a lieu l'apprentissage occupe une place importante, d'où son inclusion dans l'acronyme (SOMA). La didactique porte sur les relations et les interactions qui s'établissent entre ces composantes dans une situation pédagogique, chacune de celles-ci jouant un rôle incontournable, mais, selon Houssaye, la plupart du temps, « toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième ». Dans une telle situation, chaque acteur entretient une relation privilégiée avec l'un des autres acteurs et le troisième doit accepter soit « la place de la mort » ou « se mettre à faire le fou ». C'est-à-dire que pour l'acteur avec qui on entretient une relation privilégiée, son rôle est « indispensable, car sans lui, il n'y a pas de jeu ». Pour celui qui occupe la place du mort, cette dernière « est constamment assignée, définie et déroulée par les autres ». En outre, cet acteur qui n'entretient pas de relation privilégiée peut choisir de « se mettre à faire le fou » car, selon lui, l'un des autres deux : « récuse les termes du langage et du fonctionnement communs ». De ce fait, il ne peut « plus établir de relations privilégiées avec lui » (Houssaye 2005 : 15). Pour mieux comprendre ces différentes relations, examinons d'abord chacun des éléments constitutifs.

7.1.4.1 Le sujet

Dans le triangle didactique, le sujet renvoie à l'apprenant de la langue étrangère. Depuis l'entrée de la notion de centration sur l'apprenant tel que nous l'avons détaillé dans le chapitre 2.10, cet acteur devrait occuper une place centrale dans la didactique des langues. Prendre en compte ses besoins, ses intérêts ainsi que ses stratégies d'apprentissage est essentiel pour un enseignement cohérent. Cependant, comme nous l'avons constaté lors de l'analyse des besoins, faire cela n'est pas si facile et, par ailleurs, les besoins peuvent eux aussi évoluer. D'autre part, Houssaye souligne la nécessité de rester vigilant, car si l'enseignant se préoccupe de l'apprenant au détriment du savoir, ce dernier « va jouer le rôle du mort » (2005 : 16).

7.1.4.2 L'agent

Cette composante fait référence à l'enseignant, au processus et aux moyens d'apprentissage. Dans ce triangle, l'enseignant semble avoir le même statut que les ressources et les moyens. Certes, nous avons dépassé la période où l'enseignant était considéré comme le détenteur du savoir. De même, on reconnaît qu'un apprenant est capable de beaucoup apprendre grâce à ses propres initiatives et à ses stratégies. Néanmoins, l'enseignant joue toujours un rôle incontournable. Cela est le cas par exemple dans l'apprentissage du français dans un contexte non francophone où les ressources en français ne sont pas rapidement accessibles. Dans une telle situation, il appartient toujours à l'enseignant, par le biais de son ingéniosité, d'identifier les ressources et de mettre en place les dispositifs nécessaires pour un apprentissage qui soit le plus optimal possible.

7.1.4.3 L'objet

Il fait référence au savoir. Dans ce modèle SOMA, l'objet renvoie à la langue et à la culture. Il est intéressant de noter que la langue et la culture sont placées sur le même plan. Il est indéniable que l'on ne peut pas totalement séparer la culture de la langue, mais la prise en considération de la culture cible est-elle indispensable dans l'apprentissage d'une langue ? L'anglais, par exemple, est très répandu de par le monde ; on entend parler d'« *American English* », de « *British English* », etc. Les locuteurs arrivent à se comprendre même si la culture américaine et la culture anglaise ne sont pas les mêmes. Au Kenya, il y a plus de 40 communautés ethniques partageant la langue kiswahili comme deuxième langue sans pour autant partager la même culture ; or, les gens de ces communautés parviennent à se comprendre en communiquant en swahili.

En outre, comme nous en avons discuté dans le chapitre 5 traitant de l'analyse des besoins, les étudiants inscrits dans les filières du tourisme travailleront dans un contexte où ils espèrent utiliser le français avec des locuteurs francophones provenant de pays différents. Ces touristes ne partageront pas nécessairement la même culture entre eux, c'est-à-dire la culture française. Alors, quelle culture enseigner dans ce cas ? ³⁷

³⁷ Voir aussi 5.4. Le besoin de compétence interculturelle et la didactique du FTH

7.1.4.4 Le milieu

Nous pouvons penser ici en parlant de « milieu », à différents types d'espaces, plus ou moins réduits ou au contraire, très vastes, comme la salle de classe, l'institution, la ville, ou encore la région ou le pays où se déroule l'enseignement. Le contexte joue un rôle significatif dans l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. On n'apprend pas le français pour le tourisme de la même manière au Kenya que dans un contexte francophone. L'accès aux matériels, par exemple, ou à internet n'est pas identique. Même la notion de tourisme peut être différente d'un pays à l'autre comme nous l'avons vu dans le premier chapitre.

De même, par rapport à la ville, on ne peut pas comparer l'apprentissage d'une langue étrangère dans une capitale comme Nairobi au Kenya, à celui dans une petite ville. À Nairobi, il est possible d'accéder au centre culturel français et à ses ressources, il existe également un accès aux nombreux sites touristiques ainsi qu'aux hôtels de catégories différentes pour ceux qui s'intéressent à l'hôtellerie et à la restauration. Les apprenants peuvent profiter de ces disponibilités et proximités pour compléter leurs connaissances et expériences.

Parallèlement, l'établissement où se déroule l'enseignement/apprentissage joue un rôle prépondérant. Si les programmes, les politiques de l'enseignement et de l'évaluation en place ne sont pas adéquats et si l'institution les impose de façon très rigide, il serait illusoire de s'attendre à ce qu'un apprentissage fructueux ait lieu. L'enseignant dans une telle situation aura du mal à contribuer de manière substantielle à la réussite de l'apprentissage. Enfin, l'analyse du triangle pédagogique ne serait pas complète sans une explication des relations qu'entretiennent ces différentes composantes.

7.1.4.5 Relations pédagogiques

Ces relations englobent celles entre les apprenants, les enseignants, les ressources et les pratiques de classe. Selon Altet, ce n'est pas seulement la question de la relation enseignant/apprenant qui compte, l'action organisationnelle des situations et des ressources pédagogiques pour favoriser l'apprentissage par l'étudiant constitue une relation pédagogique. Selon l'auteure, cette relation comprend le « traitement et la transformation

de l'information en savoir par la pratique relationnelle et par l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant » (Altet, 1997 : 11). Autrement dit, la disponibilité d'un enseignant compétent, de ressources adéquates et d'un apprenant prêt à apprendre sont nécessaires à la réussite scolaire. Le choix du contenu approprié et sa présentation efficace sont inclus dans cette relation. Ainsi, elle comprend l'« ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique dans une situation pédagogique » (Germain 1988 : 491).

7.1.4.6 Relation d'enseignement

Celle-ci renvoie à la « relation biunivoque entre le sujet et l'agent dans une situation pédagogique » (Germain 1988 : 490). Considérant les définitions du sujet et de l'agent ci-dessus, il s'agit des relations entre l'enseignant, les ressources, les procédés et l'apprenant. Ces relations influent sur l'ambiance ou le climat de la classe et cette atmosphère influence à son tour l'optimisation de l'apprentissage. Raynal et Rieunier, estiment que si l'enseignant privilégie le contenu, l'apprenant sera assigné à « la place du mort ». Ces auteurs expliquent comment cela peut se produire : il est possible d'avoir une situation où l'« enseignant est un fou de sa discipline » (Raynal & Rieunier 2012 : 489). Autrement dit, il est expert dans sa discipline et très passionné de sa matière, mais son approche pédagogique fait que les étudiants se sentent bombardés de beaucoup de connaissances. Ils ne se sentent pas écoutés ; ils ont le sentiment que leurs besoins ne sont pas pris en compte. L'un des étudiants que nous avons interviewés semble exprimer ce sentiment avec justesse. Notre question visait à connaître ses attentes en matière d'apprentissage du français. Il avait alors tenu les propos suivants :

« Moi je m'attendais à rencontrer des enseignants qui comprendraient que nous faisons le français pour la première fois, et non, ceux qui nous donnent des choses à écrire tout le temps... des choses que nous comprenons à peine » (Int.n°5).

Par ailleurs, dans le cas où l'enseignant établit une relation privilégiée avec le savoir/objet au détriment de la relation avec l'apprenant, ce dernier peut « se mettre à faire le fou » et le « processus est menacé de *drop out* (décrochage externe) et de *drop-in* (décrochage interne) » (Houssaye 2005 : 16). En d'autres termes, l'apprenant peut choisir de s'absenter soit

physiquement, soit psychologiquement en se laissant aller à la rêverie, soit en dormant en classe ou en faisant d'autres choses.

7.1.4.7 Relation d'apprentissage

La notion de relation d'apprentissage renvoie à l'appropriation des savoirs par l'apprenant. La tâche de l'enseignant est d'assurer un environnement propice à l'apprentissage. Cependant, pour que cette relation soit bénéfique, il faut des ressources adéquates à la portée de l'apprenant. En outre, l'enseignant a besoin de jouer son rôle de médiateur pour ne pas avoir une situation de « relation privilégiée entre les élèves et le savoir et l'attribution au professeur de la place du mort » (Houssaye 2005 : 17).

Un processus de didactique réussi dépend de l'engagement des différents acteurs ainsi que des relations qu'ils entretiennent. Cette réussite nécessite un bon choix de contenus et de matériels didactiques ainsi qu'une bonne gestion de la classe. Ce choix, à son tour, suppose une prise en considération des aspirations et besoins des apprenants.

En guise de conclusion concernant cette notion, il s'avère nécessaire de nous interroger sur certains points : de quelle compétence a besoin un didacticien afin d'élaborer une bonne didactique ? Pour tenter de répondre à cette question, nous nous appuyons sur quelques-uns des principes que Germain a proposés pour éclairer la problématique de la didactique.

D'abord, une bonne familiarisation avec la discipline en question est nécessaire. Un didacticien a besoin d'être au courant « des concepts applicables à des degrés divers [...] de sa discipline ». Parallèlement à cela, la connaissance des « mécanismes d'appropriation par un apprenant » du contenu est requise. Cette connaissance suppose d'être conscient des apports des disciplines comme la psychologie à la didactique. Le didacticien doit aussi être au courant des « études *curriculaires* ». Être au courant suppose « la connaissance des buts et des finalités de l'enseignement/apprentissage, ainsi que des procédés adaptatifs ou transformationnels des contenus à enseigner [c'est là une condition nécessaire...] pour l'élaboration d'une didactique générale ou spécifique » (Germain 2010 : 24-29). Autrement dit, il est nécessaire d'être conscient des objectifs d'enseignement/apprentissage et de la

manière d'adapter le contenu pour répondre à ces objectifs ainsi qu'aux besoins de l'apprenant.

Il apparaît nécessaire de s'attarder davantage sur cette question des études *curriculaires*.

7.2 Le *curriculum*

Parmi les facteurs qui influencent considérablement l'enseignement et l'apprentissage, on trouve les prescriptions institutionnelles. L'une des formes sous lesquelles celles-ci se concrétisent est le *curriculum*. Cependant, Cuq et Gruca considèrent que les notions de didactique et du *curriculum* « ne sont pas deux disciplines distinctes, mais deux conceptions culturellement différentes d'une même discipline », *curriculum* étant associé aux États-Unis (2017 : 55). Tout de même, il paraît essentiel de l'aborder étant donné que notre recherche porte sur un contexte où elle est considérée comme une discipline. Mais que signifie exactement le *curriculum* ?

« La notion de *curriculum* renvoie aux plans élaborés pour guider l'apprentissage dans les écoles ; plans habituellement traduits dans des documents de différents niveaux de généralités. Elle renvoie aussi à l'implantation de ces plans dans les (salles de) classes en définitive, aux expériences qui se mettent en place dans ces classes et qui influent sur ce qui est appris par les étudiants » (Glatthorn, 1987 : 6).

En effet, le *curriculum* sert de guide dans la planification de la matière, dans l'élaboration des plans du cours et dans la préparation des notes de cours par l'enseignant. En conséquence, cet outil constitue un pivot essentiel dans tout apprentissage institutionnalisé. Il a une influence considérable sur la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage. Quelle que soit la compétence de l'enseignant, quelle que soit la volonté des étudiants d'apprendre, sans un *curriculum* approprié l'apprentissage restera une tâche difficile.

Quelle posture doit alors adopter l'enseignant si le *curriculum* qu'il est tenu d'utiliser ne correspond pas à ses convictions issues de sa formation et de son expérience ? Comment concilier les recommandations officielles à ses propres convictions d'enseignant expert professionnel ? De plus, celui-ci doit-il nécessairement suivre le *curriculum* officiel à la

lettre ? Dans quelle mesure l'enseignant participe-t-il à l'élaboration, à la révision et à la mise en œuvre du *curriculum* ? Ce sont là les questions qui sont susceptibles de constituer le dilemme auquel sont confrontés les enseignants en FSP et que la discussion sur le *curriculum* vise à aborder,

L'affirmation de Daniel Coste pour qui l'un des objectifs de tout système éducatif est d'« assurer l'apprentissage et le développement de savoirs, de savoir-faire et des dispositions (qui permettent) de s'intégrer et d'agir dans un contexte social, culturel et économique » nous paraît très juste (2013 : 24). En effet, cet objectif mérite d'être au cœur des préoccupations de tout acteur dans le secteur de l'éducation. Or, cet objectif ne pourrait pas être réalisé sans une quelconque planification par des acteurs de différents niveaux, dans le système éducatif ; d'où la nécessité de programmes ou *curricula* soigneusement élaborés.

Nous utiliserons les termes *curriculum* et programme de manière interchangeable. Selon Muller, « un programme est un ensemble de textes tendant à prescrire (toutes) les dimensions du travail d'enseignement. Un programme dit quoi, comment et quand enseigner » (Muller, 2006 : 108). Cette définition semble correspondre à ce qui constitue un *curriculum* comme nous avons vu dans les définitions ci-dessus.

7.2.1 Élaborer un *curriculum*

Construire un *curriculum* consiste à opérer des choix par rapport aux objectifs, au contenu, aux compétences, à la méthodologie et aux critères d'évaluation comme le précise Audigier, Crahay et Dolz. Selon ces auteurs, élaborer un curriculum c'est répondre aux questions suivantes : « Que faut-il enseigner ? Ensuite, comment faut-il enseigner ? Et comment faut-il évaluer et encore pourquoi privilégier tels objets d'enseignement/apprentissage plutôt que tels autres ? » (Audigier Crahay & Dolz 2006 : 10).

Le « quoi » ou ce qu'il faut enseigner renvoie aux savoirs, savoir-faire, savoir-être ou, en d'autres termes, aux compétences à développer et le « comment » renvoyant aux pratiques ou démarches d'enseignement ainsi qu'aux modes d'évaluation.

Un *curriculum*, en outre, propose des supports didactiques de base comme le reconnaissent Puren, Bertocchini et Consanzo : « Le *curriculum* intègre dans la même problématique les contenus, la progression, les supports et les méthodes, voire cursus » (1998 : 196).

Ornstein et Hunkins pour leur part affirment que « *Curriculum design is concerned with the arrangement of curriculum elements to produce a unified curriculum* » (2009 : 24). En effet, l'identification et l'organisation des éléments *curriculaires*, à savoir des finalités, des objets d'enseignement, des activités, des supports et des méthodes de base, constituent le travail du concepteur du *curriculum*. Il est important de se rappeler qu'alors que la conception intéresse le concepteur, la cohérence de tous ces éléments concerne, elle, les autres acteurs de l'enseignement. La cohérence ou la non-cohérence de celui-ci aura un impact principalement sur l'enseignant et l'apprenant. Si nous adoptons la définition de Glatthorn ci-dessus, l'enseignant est en partie impliqué dans ce processus, à l'université. Il interprète les objectifs et le contenu de sa matière. Sa tâche consiste également à faire connaître les objectifs d'apprentissage à l'apprenant. Il peut aussi chercher d'autres supports pédagogiques pour compléter les ressources de base recommandées.

Dans le contexte kenyan, dans la plupart des cas, il est même celui qui identifie et recherche tous les supports pédagogiques.

7.2.2 Sélection du contenu

Le contenu à enseigner est au centre de tout *curriculum*. Il est donc nécessaire de le sélectionner méticuleusement afin de répondre aux finalités de la formation. Ornstein et Hunkins proposent des critères pour la sélection du contenu comme : « *self-sufficiency* », « *significance* », « *validity* », « *interest, utility* », « *learnability* » et « *feasibility* » (2009 : 24). Examinons ce que chacun de ces éléments représente :

Self sufficiency. Selon Ornstein et Hunkins, le *curriculum* devrait favoriser l'autonomie chez l'apprenant en l'aidant à réaliser son potentiel. Cette explication tend à résonner avec la notion de centration sur l'apprenant (voir [2.10](#))

Significance. Les auteurs soulignent la nécessité de la pertinence du contenu dans le sens qu'il entraîne au développement des compétences appropriées. Pour répondre à ce critère, il est nécessaire pour le concepteur de s'interroger sur les questions d'actualité et sur les besoins de la société. Nous pouvons ajouter aussi qu'il ne faut pas oublier les attentes et les besoins de l'apprenant.

Validity. Le contenu devrait émaner des recherches scientifiques, attestées et vérifiables. Cela suppose que les personnes impliquées dans la conception et la mise en œuvre du *curriculum* aient besoin d'être à jour par rapport aux évolutions scientifiques relatives à leurs disciplines d'intérêt.

Interest. Il est important que le contenu à aborder soit susceptible de susciter de l'intérêt. Afin de répondre à ce critère, il est nécessaire de prendre en considération les motivations de l'apprenant et de choisir le contenu qui a du sens pour l'apprenant. Nous avons vu à quel point la motivation est fondamentale pour la réussite scolaire.

Utility. Le contenu enseigné a besoin d'être mobilisable et transférable dans des situations soit quotidiennes ou dans des situations liées au marché du travail (voir aussi la perception de la valeur -5.2.3.2)

Learnability. Le contenu devrait se prêter à l'apprentissage ; il est important de veiller à ce qu'il ne soit pas trop difficile à apprendre. Faire cela n'est pas aussi facile qu'il peut paraître. Ce critère suppose de tenir compte du niveau et de la capacité de l'apprenant par rapport aux savoirs à enseigner. Certains contenus peuvent être faciles pour un apprenant donné, mais les mêmes contenus peuvent être difficiles pour un autre (voir aussi la perception de la contrôlabilité -5.2.3.1)

Feasibility. Enfin, il est essentiel que le contenu soit réalisable aussi en matière de ressources, d'expertise, de calendrier, etc.

7.2.3 Entrée par objectifs d'apprentissage et par compétences

En dehors de l'approche du *curriculum* par le contenu à enseigner, Miled (2005) en identifie deux autres : l'entrée par objectifs d'apprentissage et celle par compétences.

L'approche par les compétences à développer semble le mieux convenir dans l'enseignement du FSP. Elle suppose qu'on part de la question de «à quoi sert la formation?», qui est une question très pertinente en FSP où l'on n'apprend pas pour accumuler des connaissances, mais pour en acquérir certaines à des fins et usages spécifiques. Mais en quoi consiste cette entrée par compétences ? Miled (2005 : 128)

Roegiers (2000) précise que parler des compétences présuppose de prendre en considération les ressources à mobiliser ainsi que les situations dans lesquelles l'apprenant est appelé à les mobiliser. Les ressources dans ce cas renvoient aux savoirs, savoir-faire et savoir-être chez l'apprenant ainsi qu'aux ressources matérielles nécessaires. Pour ce qui est des situations, il présuppose de situer la formation par rapport aux situations dans lesquelles l'apprenant sera appelé à employer les connaissances.

7.2.4 Les niveaux du *curriculum*

Ornstein et Hunkins identifient trois niveaux de *curriculum*, *systemic*, *subject and institutional* (2009 : 23). Le niveau «*systemic*» fait référence au programme scolaire proposé au niveau national. Par exemple, nous pouvons parler du programme pour les écoles primaires d'un pays, détaillant comment le système entier est structuré ; ici il est question de savoir combien de semaines par an sont nécessaires, combien de matières sont enseignées et examinées, etc. Quant au niveau du «*subject*», il s'agit du planning au niveau de chaque matière enseignée. Le français dispose de son propre *curriculum*, différent de celui de l'anglais. Quand nous parlons du niveau «*institutional*», chaque institution peut avoir son propre *curriculum*, ainsi en est-il au niveau universitaire, chaque institution a ses propres programmes. Ce qui nous intéresse pour cette recherche, c'est le deuxième niveau, à savoir le niveau du «*subject*» ou de la matière du FTHR.

Pour leur part, Audigier *et al.* identifient six niveaux de *curriculum* (2006 : 16) : les recommandations *curriculaires*, le *curriculum* officiel, le *curriculum* matérialisé (notamment dans les manuels ou les matériels didactiques), le *curriculum* enseigné, le *curriculum* évalué et, enfin, le *curriculum* appris.

Ces niveaux semblent représenter le processus de conception du *curriculum* dans son ensemble et la mise en pratique de l'enseignement grâce à celui élaboré. Dans un cas idéal, ce processus devrait suivre un ordre chronologique, c'est-à-dire que les recommandations *curriculaires* devraient orienter le *curriculum* officiel et ainsi de suite. Finalement, le *curriculum* appris devrait être celui qui a été recommandé en début de processus.

Mais, les auteurs des manuels (*curriculum* matérialisé) parviennent-ils toujours à bien interpréter le *curriculum* ? À quel degré doit-on faire confiance aux méthodes ? Où peut-on situer les supports comme les documents authentiques ? L'enseignant arrive-t-il toujours à enseigner le *curriculum* officiel ? À quel degré les enseignants se réfèrent-ils aux programmes ? Aux manuels ? Aux propositions des démarches d'enseignement ?

Dans les universités kenyanes, le *curriculum* sert de guide. L'enseignant est chargé du planning de la matière, du planning du cours, de la préparation des notes, de l'enseignement et de l'évaluation des apprenants. En revanche, il y a des contrôles au sein du département et de l'école, dans le but d'assurer la qualité de la formation. Dans ce cas, l'enseignant a un certain degré d'autonomie. En outre, dans le cas où la nécessité d'adapter le *curriculum* est ressentie, un enseignant pourrait argumenter ses choix. Cependant, afin de tirer parti de cette autonomie, une compétence issue d'une bonne formation et de l'expérience chez l'enseignant est requise.

Par rapport au niveau de *curriculum* appris, l'apprenant arrive-t-il toujours à apprendre le *curriculum* enseigné ? Plusieurs facteurs peuvent agir sur l'apprentissage. Muller reconnaît qu'« apprendre, c'est assimiler ou intégrer des connaissances à son esprit, à ses intérêts actuels et ceci en suivant son propre rythme » (2006 : 103). Ainsi, les motivations ou intérêts de l'apprenant peuvent-ils influencer sur son apprentissage. En outre, le rythme d'apprentissage peut différer d'un apprenant à l'autre. Il revient donc à l'enseignant d'être conscient de ces facteurs et de gérer son enseignement afin de rendre l'apprentissage le plus efficace possible.

7.2.5 Qui conçoit le *curriculum* ?

Le *curriculum* étant un outil déterminant dans l'enseignement/apprentissage, sa conception nécessite du sérieux. Ainsi, la question de qui est impliqué dans l'élaboration des

programmes s'impose. Roegiers (cité par Miled, 2005 : 127) propose deux orientations qu'on peut adopter pour atteindre ce but. La première s'inscrit dans «une logique de l'expertise». Il s'agit de confier l'élaboration du *curriculum* à un groupe restreint, censé avoir l'expertise dans le domaine et dans la discipline concernée ainsi que dans la conception des programmes.

La deuxième orientation est celle d'« une logique de projet et de participation de partenaires ayant des profils complémentaires » : il s'agit d'incorporer différents acteurs dans le processus. Ceux-ci peuvent inclure des enseignants, des directeurs d'institution, des inspecteurs, des experts et des représentants des entreprises visées. Ces collaborations et partenariats ont l'avantage de favoriser l'adhésion ainsi que l'efficacité, les fruits attendus de la pensée collective.

Consulter les enseignants permet de faire ressortir le réel relatif aux pratiques pédagogiques grâce à leurs expériences. De plus, cela favorise l'adhésion ainsi que l'efficacité, car ils sont les principaux exécutants du *curriculum*. En outre impliquer des représentants des entreprises visées permet de connaître leurs attentes en matière de compétences à développer chez les futurs employés.

Quand c'est possible aussi il vaudrait mieux, supposons-nous, faire ressortir et s'exprimer les représentations des étudiants afin de prendre conscience de leurs besoins subjectifs et de leurs préoccupations pour s'assurer de la pertinence de la formation et de son adéquation.

En principe, la conception ainsi que la révision du *curriculum* dans les universités kenyanes sont censées s'inscrire dans la deuxième logique ; celle de la participation des partenaires. Ces derniers comprennent des enseignants, des représentants de départements et d'écoles afférents. Quelquefois, on sollicite aussi les contributions d'autres acteurs tels que des étudiants, d'anciens étudiants, des représentants des entreprises visées par la formation et puis le sénat universitaire. Enfin, intervient la commission de l'enseignement universitaire (*commission for University Education [CUE]*) pour accréditation.

7.2.6 La révision du *curriculum*

Pour résumer, un *curriculum* est censé répondre aux enjeux éducatifs et socio-économiques du pays. De même, son rôle est d'amplifier l'efficacité de l'enseignement. Quelquefois, la révision du *curriculum* pour répondre à ces finalités, mais aussi pour rénover les pratiques d'enseignement/apprentissage devient nécessaire.

Miled (Miled, 2005 : 127) a mis en relief quelques facteurs qui peuvent occasionner la réécriture du *curriculum* ; faisons le point sur trois de ces critères :

1. « L'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturels et les transformations dans l'organisation du travail et dans les profils des métiers ». La société est en mutation perpétuelle en matière de besoins socioculturels et économiques d'où la nécessité de réviser le *curriculum* pour répondre aux nouveaux besoins ressentis ou émergents.

2. « Le développement d'ordre scientifique de la discipline ainsi que celui de ses modèles didactiques »

Les avancées dans les recherches scientifiques ainsi que le renouvellement des approches pédagogiques pourraient générer la nécessité de revoir les *curricula* afin de prendre en considération ces développements. Comme nous avons montré dans le tour d'horizon réalisé concernant l'évolution du FSP au chapitre 2, les recherches relatives à l'appropriation des savoirs continuent à influencer la didactique du français. À l'heure actuelle, dans la didactique des langues vivantes, on assiste à l'influence des approches comme celle par les tâches³⁸ et de la notion de centration sur l'apprenant.

3. « Les résultats des évaluations du système éducatif ». La mise en œuvre d'audit de temps en temps est la norme dans les établissements publics. Les résultats de tels contrôles mettent en lumière les points forts, mais aussi les points faibles d'un curriculum. La mise en relief des insuffisances peut générer la nécessité du renouvellement du *curriculum*.

³⁸ Dans l'approche par les tâches, l'apprentissage de la langue est axé sur son utilisation pour accomplir des tâches liées à des activités concrètes. Ces tâches sont par exemple : réserver une table dans un restaurant, renseigner sur les attractions touristiques proposées par une ville, etc.

Cette question de conception et révision du *curriculum* nécessite une attention particulière. Il s'avère important d'être conscient des évolutions et changements que nous avons évoqués. Les enseignants ont besoin, de fait, de profiter de toutes les occasions qui pourraient se présenter pour participer à la conception ou à la révision de leurs *curricula*. Ceci est nécessaire d'autant plus que ces derniers influenceront considérablement sur la réalisation de leur travail d'enseignement.

Pour notre propos nous pouvons donc nous demander quels sont les besoins économiques et culturels de la société kenyane et ceux liés au monde de l'entreprise auxquels la formation en FTTHR cherche à répondre. Les *curricula* actuels prennent-ils en considération ces enjeux ? Quelles compétences devons-nous programmer afin de répondre à ces enjeux ? À partir de quelles situations de communication devons-nous commencer à identifier ces compétences à enseigner ?

En résumé, nous pouvons dire que le *curriculum* est un outil incontournable dont la conception nécessite du sérieux. S'informer en matière de développements disciplinaires, de besoins de la société, de besoins des apprenants ainsi qu'auprès des entreprises visées semble donc indispensable. Prendre en considération ces éléments dans le *curriculum* est incontournable surtout dans le cas où les enseignants pourraient être inexpérimentés ou insuffisamment formés pour l'enseignement du FSP.

Toutefois, se contenter de recommandations très rigides pourrait se révéler tout autant inapproprié : la mise en question de celles-ci devrait être possible dans le but de répondre aux enjeux éducatifs, socioculturels et économiques qui évoluent. Le *curriculum* ne devrait pas être conçu comme un travail achevé, mais bien comme un guide dont les éléments sont modifiables. Certes, les institutions ont leurs propres exigences. Les régulations et standardisations institutionnelles sont nécessaires pour assurer la qualité de l'enseignement sur le long terme.

Pour conclure ce chapitre, la connaissance de la langue française est très importante, mais elle ne suffit peut-être pas pour l'enseigner efficacement. Comme nous l'avons dit en introduction de cette thèse, l'enseignement d'une langue étrangère à des débutants au niveau universitaire présente des défis. Pour cette raison, une bonne compréhension des situations

pédagogiques est nécessaire et permet, quelle que soit la situation, d'améliorer l'enseignement.

DEUXIÈME PARTIE

RECHERCHE SUR LE TERRAIN

CHAPITRE 8

8 MÉTHODOLOGIES DE RECUEIL DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous allons exposer les éléments qui ont orienté nos choix à chaque étape de notre recherche sur le terrain à l'égard : des questions de la recherche, de l'approche méthodologique, de l'identification des participants à l'enquête, de la préparation des outils de recherche, du déroulement du recueil des données sur le terrain et de leur transcription et enfin de leur analyse.

8.1 Outils théoriques

Cette recherche est partie du fait que le FSP est fondé sur les besoins immédiats et futurs des apprenants. Les premiers gravitent autour de l'importance de la motivation scolaire et du besoin de réussir aux examens. Les seconds, quant à eux, portent sur l'acquisition d'une compétence communicative permettant de bien utiliser la langue dans le cadre de la situation professionnelle à venir que sera celle des apprenants. Une réflexion plus approfondie sur ces besoins a fait ressortir l'importance des considérations pragmatiques pour répondre à ces deux catégories de besoins. Ainsi, cette étude a-t-elle permis de réfléchir davantage aux théories pragmatiques. Voilà pourquoi cette recherche s'inscrit dans le cadre des théories du même nom et de celles de la compétence communicative. Du point de vue pragmatique, c'est l'utilisation fonctionnelle de la langue qui est visée dans l'enseignement/apprentissage d'une langue (Moeschler, 1996 ; CECRL, 2001). Cette utilisation fonctionnelle requiert la prise en compte des tâches à effectuer au moyen de la langue ainsi que les compétences requises pour effectuer ces tâches (Caelen et Xuereb, 2007).

Concernant les théories de la compétence communicative, ce sont les travaux de Dell Hymes qui ont servi de base (Voir 5.3.1) Nous faisons référence en particulier à son outil d'analyse de la langue, à savoir le modèle S.P.E.A.K.I.N.G. dans lequel le langage est envisagé du point de vue de la situation de communication, des objectifs de cette dernière, des participants et des moyens de communication.

Nous avons pour cette raison organisé notre enquête autour des thèmes suivants :

- Les motivations et les attentes des apprenants
- Les postes d'emploi dans les secteurs du THR
- Les tâches effectuées selon ces postes ainsi que les compétences requises
- Les moyens de communication avec les clients dans les domaines du THR
- Les compétences enseignées et évaluées en FTTHR

8.2 Objectifs de la recherche

Nous rappelons qu'un de notre objectif majeur était de connaître la place de la rédaction écrite dans la didactique du FTTHR au sein des universités kenyanes. Toutefois, avant d'atteindre ce but, nous avons dû répondre à d'autres choses précises, à savoir :

- Faire émerger les attentes et les motivations des étudiants par rapport à l'apprentissage du français ainsi qu'à leurs projets professionnels
- Dégager les représentations des étudiants, mais aussi celles des enseignants par rapport aux compétences désirées
- Cerner les tâches effectuées par les professionnels dans les secteurs du THR et les compétences requises
- Déterminer si ces compétences nécessitent le français écrit ou le français parlé
- Dégager les pratiques courantes dans l'enseignement du français pour le tourisme, l'hôtellerie et la restauration dans les universités kenyanes, ainsi que les représentations des acteurs par rapport à ces pratiques
- Établir si les pratiques d'enseignement concordent avec les attentes des étudiants et avec la réalité des pratiques sur le marché du travail et dans le monde professionnel.

Ainsi, nous avons visé dans un premier temps à établir la place accordée à la rédaction dans l'enseignement du FTTHR et à déterminer si cette place est justifiée, compte tenu des pratiques courantes dans le monde professionnel ciblé. Pour atteindre ces objectifs, nous avons conçu les questions suivantes afin de guider notre recherche.

8.3 Questions de recherche

Voici les grandes lignes des questions qui ont guidé la formulation des interrogations présentes dans les questionnaires et les entretiens :

- 1) Quelles sont les motivations et les attentes des étudiants du FTTH par rapport à l'apprentissage du français ?
- 2) Quels sont leurs projets professionnels ?
- 3) Dans quelles situations de communication se trouveront-ils au cours de leur futur travail ? Quelles tâches professionnelles auront-ils à effectuer ? Quels types de discours tiendront-ils avec les touristes/clients ?
- 4) Ces tâches nécessitent-elles le français écrit ou parlé ?
- 5) Quels dispositifs didactiques sont mis en œuvre dans les universités kenyanes pour développer ces compétences ?
- 6) Ces dispositifs favorisent-ils plutôt le développement des compétences relatives au français écrit ou celles ayant trait au français parlé ?
- 7) La formation actuelle en FTTH dans les universités kenyanes est-elle cohérente, compte tenu des motivations des étudiants, de leurs projets professionnels, de leurs attentes et des compétences requises sur le marché du travail ?

Ces interrogations ont servi de base pour les questions plus spécifiques que l'on retrouve dans les questionnaires que nous aborderons plus loin dans ce chapitre et de guide pendant les entretiens.

Nous examinerons ces questions de recherche en nous basant sur le contexte kényan. Les représentations des acteurs (décrits ci-après) de l'enseignement du FTTH dans les universités kenyanes sont sollicitées. Ces acteurs comprennent les professionnels dans les secteurs du THR au Kenya, les diplômés du THR des universités kenyanes ainsi que des enseignants et des étudiants des universités kenyanes.

8.4 Approche méthodologique

Thouin stipule que l'approche qualitative s'intéresse aux éléments tels que « le contenu, les valeurs, les représentations, les conceptions... » (2014 : 134). Par ailleurs, il ajoute qu'une recherche qualitative de type descriptif tend à « proposer des explications provisoires » et « peut viser à faire ressortir les compétences, les connaissances, habilités et attitudes » des participants (Thouin, 2014 : 147).

Cette définition correspond en grande partie à nos objectifs, énoncés précédemment. L'étude s'appuie sur les représentations des participants à notre recherche, visant à comprendre et à décrire, par ailleurs, la situation concernant l'enseignement du FTTHR. Notre recherche s'attache, en outre, à mettre en avant la réalité par rapport aux connaissances et compétences professionnelles en français mises en œuvre dans le domaine du THR.

Pour ces raisons, nous avons adopté principalement une approche méthodologique qualitative de type descriptif. Selon Bhattacharjee, la recherche explicative vise à trouver une explication à un phénomène, à un problème ou à un comportement (Bhattacharjee, 2012 : 6). Rappelons que l'une des motivations pour entreprendre cette recherche comme nous l'avons exposé au premier chapitre était l'insatisfaction présumée des étudiants concernant l'offre de la formation telle que proposée par les universités kenyanes. Dans cette perspective, nous pourrions considérer cette enquête comme explicative, car motivée par le désir d'établir l'adéquation ou l'inadéquation, de l'enseignement en question et la volonté de mettre en évidence les possibles explications.

8.5 La méthodologie de la triangulation

Dans le but d'obtenir une perception à la fois plus globale et mieux approfondie de notre sujet, nous avons opté pour la démarche dite de triangulation méthodologique telle que définie par Caillaud et Flick pour qui elle est « le fait d'appréhender un objet de recherche d'au moins deux points de vue différents » (2016 : 2-6).

Thouin préconise également cette triangulation méthodologique pour augmenter la fiabilité de la recherche (2014 : 134). D'après lui, elle peut être envisagée sur le plan de « la triangulation des méthodes » d'une part, mais aussi comme « la triangulation des sources » d'autre part. En effet, Coste *et al.* conseillent d'aborder le sujet de l'analyse des besoins d'apprentissage selon plusieurs perspectives : « synchroniquement et diachroniquement, à plusieurs niveaux » afin d'arriver à des conclusions plus judicieuses (1976 : 16). Notre analyse a pour but de cerner les éléments liés aux besoins de l'enseignement du FTTHR, voilà pourquoi ce conseil prend un tel sens.

Ici, la triangulation est réalisée de la manière suivante :

1. Triangulation des méthodes. Notre recueil de données a été effectué au moyen de questionnaires et d'entretiens qualitatifs. Les premiers comptent des questions fermées et d'autres ouvertes. Le choix de ces méthodes sera expliqué en détail ci-après. Concernant les entretiens, nous les avons menés de façon individuelle parfois et collectivement lorsqu'il était envisageable de procéder ainsi. Par ailleurs, nous avons effectué une analyse des méthodes du français pour le tourisme, l'hôtellerie et la restauration les plus courantes dans les universités kenyanes.

2. Triangulation des sources. Nous avons conduit nos enquêtes principalement auprès de quatre groupes différents de participants décrits ci-dessous.

L'enquête par questionnaire a permis d'atteindre un nombre plus important de personnes et d'institutions. De cette façon nous avons pu relever si les représentations étaient partagées et vérifier, en outre, que les données générées pouvaient être chiffrées et représentées graphiquement pour permettre une vue synoptique. Ainsi les éléments mis en évidence sont-ils plus faciles à visualiser et à interpréter. Par ailleurs, notons que cette enquête par le biais de questionnaires a permis de recueillir des informations moins dépendantes de la subjectivité de la chercheuse. Ainsi, la fiabilité de la recherche était-elle améliorée comme nous l'expliquerons ultérieurement.

Dans le but de parvenir à mieux comprendre l'opinion et les représentations des participants, nous avons réalisé des entretiens guidés ou centrés qui « se fondent sur une liste de thèmes précis à aborder (et dont) la formulation des questions n'est pas prédéterminée : seuls les thèmes sont précis dans un guide d'entretien que possède l'enquêteur » (Depelteau, 2000 :

324). Ce type de procédé a, ainsi, accordé assez de liberté aux participants pour obtenir des réponses plus approfondies et nuancées. Notons que cette définition est, par ailleurs, conforme à la description des entretiens semi-directifs évoqués par Bréchon (2011).

A cela s'ajoute le fait que l'étude par entretiens a également permis de clarifier et de creuser les propos des participants. Précisons que les questions ouvertes des questionnaires ont été pensées dans ce but. Enfin, l'enquête auprès des professionnels par le biais des entretiens permet de faire ressortir les types de discours qui se réalisent sur le terrain.

Dès lors, concernant l'enquête réalisée au cours des entretiens collectifs, c'est là un moyen efficace de compiler des éléments dont plusieurs atouts semblent intéressants. Ainsi, ces échanges permettent-ils « d'obtenir plus facilement des points de vue riches, divers, impliqués et souvent très affirmés grâce aux discussions qui poussent à prendre part » (Bréchon, 2011 : 29). En effet, souvent, lors d'un entretien collectif, les propos d'un participant déclenchent des idées et des réponses chez d'autres participants. De plus, cette technique autorise la récolte du point de vue d'un plus grand nombre de participants en un laps de temps relativement réduit.

8.6 Les participants à l'enquête

En choisissant l'échantillon pour notre recherche, nous avons pris en considération la pertinence et la richesse de l'information visée. Par ailleurs, les considérations pragmatiques sont entrées en jeu et sont liées, précisons-le, aux ressources comme le temps, les finances et les équipements.

Selon Berthier (2010) et Albarello (2003), lorsque l'objectif de la recherche n'est pas de mesurer, de comparer, ni d'estimer les valeurs, les questions de proportion idéale de la population et de représentativité restent au second plan. Thouin, pour sa part, stipule que dans les approches qualitatives « les sujets sont plutôt typiques que statistiquement représentatifs » et le nombre de cas est « déterminé par la saturation des données » (2014 : 134). Cette dernière est attendue « lorsque la recherche empirique ne révèle plus rien de nouveau » (Depelteau, 2000 : 376).

Cette étude nécessite donc de recueillir des informations notamment auprès des quatre catégories de participants que nous avons mentionnées précédemment. Le détail de la sélection concernant notre panel, le type d'informations et le mode de collecte des données pour chaque groupe sont précisés ci-dessous.

Nous avons également interviewé deux enseignants ayant un profil un peu particulier. Le premier enseigne dans l'une des antennes de l'Alliance française au Kenya. À l'issue de l'enquête initiale réalisée auprès d'un professionnel du secteur du THR, nous nous sommes aperçus que nombre de diplômés d'autres institutions ont jugé nécessaire de renouveler leurs connaissances en français au sein de cette institution. Notre objectif était d'établir ce qui inspirait une telle confiance dans l'offre de français proposée par l'Alliance Française.

La deuxième personne interviewée est enseignante dans un centre de formation pour les guides touristiques situé dans l'une des réserves animalières du Kenya. Son travail consiste à enseigner le français à des guides touristiques déjà en activité. Ses propos attestent de la position d'une enseignante à l'égard d'apprenants ayant une véritable expérience informative. Ajoutons que cette participante enseigne aussi, à temps partiel, dans une université kenyane. Cette double expérience est particulièrement intéressante pour notre étude.

Outre les quatre catégories de participants, nous avons interviewé deux autres personnes dont le travail est étroitement lié à l'enseignement du FTTHR. Le premier est le responsable de l'innovation pédagogique et des partenariats de la Chambre de commerce et d'industrie de la Région Paris Île-de-France (CCIP). Son travail consiste à former des formateurs en français concernant des objectifs spécifiques et de spécialité, en France et à l'étranger. Sa contribution a permis d'envisager notre objet dans une perspective plus large que celle limitée du Kenya. Deuxièmement, nous avons interrogé l'une des membres d'un comité constitué par le bureau linguistique de l'ambassade de France au Kenya dont la tâche était de concevoir un programme commun de français de spécialité pour les établissements supérieurs ; ce projet visant à mieux répondre aux besoins des apprenants. Le comité travaillait encore à l'établissement dudit programme au moment de notre étude. Nous considérons que la perspective de ces experts permet d'apporter plus de lumière sur certaines des questions que nous traitons. Recueillir l'information auprès d'acteurs différents autorise à envisager notre objet d'analyse dans son intégralité.

Nous avons identifié quelques participants à l'étude par questionnaire selon la méthodologie de boule de neige. Selon Bhattacharjee (2012), elle consiste à identifier un petit nombre de participants ayant le profil souhaité auxquels il est demandé de proposer le nom d'autres personnes qui répondraient aux mêmes critères.

Cette stratégie présente un moyen efficace d'identifier et d'atteindre des populations qui ne sont pas connues avant la recherche. En outre, elle est pratique lorsque ni le nombre exact ni la liste exhaustive de l'échantillon n'est disponible comme c'était notre cas.

Nous avons donc, initialement, identifié un petit nombre de participants, précisés ci-dessous selon la catégorie de chacun. Nous leur avons demandé de proposer le nom d'autres individus de leurs connaissances correspondant aux critères établis ainsi que leurs coordonnées. Pour ce qui est des questionnaires, nous avons convenu avec les participants initiaux, en fonction de leurs préférences, soit de transmettre le lien du questionnaire en ligne à leur entourage visé, soit de m'informer si je devais le faire personnellement. Les liens vers les questionnaires ont été envoyés par WhatsApp, par Messenger ou bien encore par courriel selon les préférences de chacun. Nous expliciterons ces outils et les raisons de leur choix plus en détail ci-après.

8.6.1 Professionnels dans le secteur du THR

Nous comptons sur l'expérience de ce groupe de participants pour recueillir les informations relatives à la réalité des activités de leur entreprise. Ces données consistent d'abord en des tâches à effectuer en français, mais aussi sur le genre de français utilisé dans les secteurs en question et en lien avec les compétences requises pour effectuer le travail. L'analyse de leur discours aidera à déterminer si le français enseigné dans les universités kenyanes est cohérent avec celui mis en œuvre effectivement sur le marché du travail.

Nous avons recueilli les données auprès de ce groupe au moyen de questionnaires en ligne et d'entretiens individuels. Nous nous attarderons sur le recours aux questionnaires en ligne dans la partie dédiée aux outils de recueil des données ci-après.

Concernant la durée des entretiens, Bréchon avance que :

« Le principal objectif de l’entretien qualitatif est de faire parler longuement son interlocuteur sur le sujet de l’enquête en faisant le pari que si on lui laisse suffisamment de temps et de liberté il pourra livrer de très riches informations » (2011 : 17).

Guidés par ces propos, nous avons mené des entretiens d’une durée variant entre 45 et 60 minutes. Nous avons identifié cinq participants. Après les avoir interviewés, nous leur avons demandé de proposer d’autres professionnels travaillant également dans le secteur du THR. Ils ont proposé 27 professionnels potentiels. Ainsi, nous avons envoyé le lien vers le questionnaire en ligne à ces derniers par WhatsApp, par Messenger ou par courriel selon leurs préférences³⁹. Nous avons effectué cet envoi selon la méthodologie exposée ci-dessus.

8.6.2 Enseignants du FTHR les dans universités kenyanes

Le recueil de données auprès de ce groupe de participants a eu pour objet de faire ressortir les pratiques courantes dans l’enseignement du français de spécialité. Ainsi avons-nous récolté des informations sur les compétences visées et enseignées, d’autres sur les supports, mais aussi concernant les activités mises en œuvre pour le développement de ces compétences. L’étude menée auprès de ce groupe nous a conduits à établir une certaine cohérence entre le *curriculum* enseigné et évalué, entre les compétences acquises à l’université et celles requises dans le milieu professionnel.

Nous avons obtenu les coordonnées de 21 enseignants que nous avons invités à participer à notre étude alors qu’ils suivaient deux stages de français de spécialité organisés par le bureau pour la coopération linguistique et éducative au Kenya. Ces stages ont eu lieu en juin 2016 et le 25 août 2017. Ces formations visaient tous les enseignants de français de spécialité dans les universités kenyanes. Nous leur avons envoyé le questionnaire en ligne selon les principes décrits précédemment.

³⁹ Voir 8.7.1. Pour l’explication du choix de ces médias.

8.6.3 Anciens étudiants du FTTHR formés dans les universités kenyanes

Cette catégorie se compose de participants diplômés en THR issus des universités kenyanes. Nous avons considéré la représentation de ce groupe cruciale pour deux raisons : ils ont vécu l'expérience de la formation qui constitue notre objet d'intérêt et, par ailleurs, un nombre considérable des membres de ce groupe est déjà employé dans les secteurs d'emploi visés par l'enseignement. De ce fait, ils sont au courant de ce qui se passe effectivement dans le monde professionnel par rapport aux tâches effectuées et aux compétences requises. En outre, nous avons obtenu d'eux des informations au sujet de leurs représentations concernant l'adéquation de l'enseignement qu'ils ont reçu avec les améliorations qu'ils auraient souhaitées. Nous avons identifié six participants initiaux dans cette catégorie. Nous leur avons ensuite demandé de nous proposer le nom d'autres participants correspondant aux mêmes profils. Nous avons recensé 38 participants potentiels au total. Nous avons envoyé le questionnaire en ligne à ce groupe suivant les mêmes modalités que celles précédemment citées.

8.6.4 Les étudiants du FTTHR dans les universités kenyanes

Nous avons recueilli les données auprès d'étudiants inscrits dans les universités kenyanes au dernier semestre 2017 - septembre-décembre. Avec eux, notre objectif était de faire émerger leurs attentes et leurs motivations par rapport à l'enseignement du français. Par ailleurs, ces participants détiennent des informations incontournables concernant l'état concret de la situation sur le terrain. Nous avons cherché, en outre, à comprendre et établir leurs représentations concernant les pratiques mises en œuvre au cours de leur formation. Nous avons mis en place des entretiens collectifs avec les étudiants de première et de dernière année. Pourquoi ces deux années universitaires singulièrement ? L'un des objectifs de notre enquête auprès des étudiants était de cerner ce qu'ils s'attendaient à apprendre en français dans le cadre de leurs études supérieures. Or, la meilleure catégorie d'étudiants pour fournir ce genre d'informations semble être celle des étudiants en début de cursus.

Les raisons ayant trait au choix d'étudiants en dernière année avaient pour but de savoir si ce qu'ils avaient appris effectivement pendant l'ensemble de leur cursus correspondait à leurs attentes du début et quelles améliorations ils auraient autrement souhaitées. Notre

recherche a ciblé un nombre de participants en entretiens collectifs qui variait entre six et dix individus, selon les conseils d'Anol Bhattacharjee (2012) et de Berthier (2010). Notons par ailleurs que Kleiber considère que trois à quatre entretiens collectifs sont suffisants pour dégager des idées communes (Kleiber 2004). Nous avons donc préparé quatre entretiens collectifs avec deux groupes d'étudiants de l'université Kabianga et avec deux autres groupes d'étudiants de l'université Maasai Mara. Par la suite nous avons demandé à ces participants de nous aider à identifier des étudiants du FTTHR de leur connaissance inscrits dans d'autres universités pour l'enquête par questionnaire.

Ces étudiants sont issus de diverses régions du pays et ont fréquenté des lycées différents avant de s'inscrire à l'université. Pour ces raisons, il est fort probable qu'ils aient des amis ou d'anciens camarades de classe qui soient dispersés dans des universités différentes. Un tel cercle d'amis et de connaissances devait nous permettre d'obtenir des données plus représentatives. Les participants aux premières enquêtes ont proposé le nom de 93 étudiants au total. Nous leur avons demandé de leur envoyer le lien pour répondre au questionnaire en ligne.

8.7 Les outils de collecte des données

En ce qui concerne les outils de collecte des données, nous avons eu recours aux questionnaires et aux guides d'entretien que nous allons présenter en détail ci-après. L'objectif de cette partie est de mettre en évidence les considérations ayant guidé le choix des outils en question ainsi que ce que chacun d'eux comporte. Nous avons élaboré quatre questionnaires selon le public ciblé et énuméré ci-dessus. Les questionnaires ont permis de recueillir des données quantitatives et d'autres, qualitatives. Nous avons également préparé un guide d'entretien collectif pour les étudiants ainsi que des guides d'entretien individuels pour les professionnels.

8.7.1 Les questionnaires

Nous avons choisi de prendre en compte l'accessibilité et l'efficacité lors de la formulation des interrogations mentionnées dans les questionnaires. Voilà pourquoi nous les avons conçues à l'aide des formulaires Google, car ils sont simples, peu coûteux, rapides et convenables.

En ce qui concerne la diffusion de ces questionnaires, elle est possible par courriel, via Messenger ou simplement par WhatsApp. Selon l'annuaire fiscal du Kenya (Soko directory, 2018), WhatsApp est le réseau social le plus utilisé à travers le pays, avec 12 millions d'abonnés⁴⁰. Il est suivi de Facebook avec 7,1 millions d'utilisateurs. Rappelons que ce dernier est le concepteur de Messenger et que la plupart des utilisateurs de Facebook recourent aussi à Messenger. À la fin de la collecte des données, nous nous sommes rendu compte que la majorité des participants avaient préféré recevoir le lien vers le questionnaire par le biais de WhatsApp.

Par ailleurs, une grande partie de la population visée par notre enquête dispose des connaissances nécessaires pour remplir un questionnaire en ligne. À l'ère du téléphone intelligent, en outre, ce moyen d'enquête s'avère plus approprié, surtout dans un pays où l'on dépend considérablement des données mobiles pour la connexion internet. Ajoutons que les liens vers les formulaires Google sont facilement transférables. Après les avoir envoyés aux premiers participants, ceux-ci pouvaient, à leur tour, les transmettre à d'autres personnes, correspondant eux aussi aux profils souhaités. Un autre avantage du questionnaire en ligne tient au fait qu'il n'est pas nécessaire de l'imprimer au préalable. De plus, les formulaires Google n'ont pas besoin de logiciels spécialisés, comme adobe Acrobat⁴¹ par exemple, que beaucoup de participants n'ont peut-être pas. De tels processus et exigences décourageraient les individus à participer, car ils entraîneraient des coûts supplémentaires et/ou davantage d'implication de leur part. Enfin, précisons que ces formulaires permettent la conception de tous les types de questions que nous avons

⁴⁰ Selon agence du gouvernement kenyan pour la collecte, l'analyse et la diffusion des données statistiques au Kenya (*Kenya National Bureau of Statistic* [KNBS], la population du Kenya, s'élevait à 38,6 habitants lors du dernier recensement, qui a eu lieu il y a neuf ans. Le recensement démographique a lieu tous les dix ans au Kenya.

⁴¹ Ce logiciel permet d'éditer des documents dans des formats tels que PDF

l'intention d'employer, à savoir : les questions à choix multiples, listes déroulantes et cases à cocher et celles où le participant pourrait donner plusieurs réponses.

Pour les réponses ouvertes, il est possible de saisir librement les textes, notamment dans le cas de réponses plus longues. Pour ceux qui souhaitent personnaliser leurs réponses, l'option « autres » peut être ajoutée après les choix prédéfinis.

Par ailleurs, il convient d'avoir en tête que le questionnaire « s'adresse à des répondants évidemment non demandeurs de l'enquête [...] [et pour cette raison,] on s'arrange pour leur simplifier la tâche et résoudre pour eux les problèmes cognitifs (Berthier 2010 : 91). Cette auteure conseille de privilégier les questionnaires courts pour ne pas risquer d'affaiblir l'attention des participants. Elle préconise par ailleurs de formuler les questions en usant d'un langage simple, direct et facilement compréhensible et, de plus, de ne tester qu'une seule idée par question posée.

Dans la formulation des questions et le choix des mots, nous avons donc visé le plus possible la clarté, la facilité à comprendre et celle à répondre aux questions sans que cela nécessite trop de réflexion. C'est pour ces mêmes raisons que nous avons formulé en anglais les questionnaires pour les groupes de professionnels, d'étudiants et d'anciens étudiants. Rappelons ici que le Kenya est un pays anglophone et que le français, de fait, est une langue étrangère. Les participants qui composaient nos trois catégories de personnes interrogées, nous le savions, auraient des niveaux variés de maîtrise de la langue française. Concevoir les questionnaires en anglais avait alors pour but de s'assurer que les participants comprennent les questions. L'idée était qu'une bonne appréhension du questionnaire, dès l'abord, augmenterait la volonté d'y participer, car ainsi un investissement mental de moindre importance en lecture et en compréhension serait nécessaire. De plus, nous serions assurés que les participants interprètent correctement les questions et répondent de manière plus pertinente.

Dans la même optique, pour la plupart des questions, nous avons établi une liste de propositions de réponses puis nous avons demandé aux participants de cocher la case de leur choix afin de leur faciliter la tâche. Les questionnaires consistent, pour une large part, en des questions fermées, mais avec des choix plus spécifiques pour favoriser la précision : au lieu des traditionnelles réponses oui/non, ici sont proposés des mots/expressions plus

descriptifs comme « très adéquate », « adéquate », « assez adéquate », « peu adéquate », « inadéquate » ou bien encore « tout le temps », « fréquemment », « assez souvent », « occasionnellement », « rarement », « jamais », etc. Certaines questions proposaient également des items pour procéder à un classement, où nous demandions aux participants de trier, par exemple, leurs réponses par ordre d'importance.

Cet outil permet aussi d'ajouter des réponses complémentaires ou d'exprimer son avis. En effet, la rubrique « autre » favorise l'ajout de réactions éventuelles qui ne sont pas proposées dans les divers choix. En outre, quelques questions ouvertes sont prévues pour privilégier des commentaires libres dans le but de solliciter des descriptions, des représentations, des propositions ou des explications de la part de l'informateur.

8.7.2 Limites de la méthodologie et des outils

Malgré tous les avantages expliqués ci-dessus, cet outil n'est pas sans limites. La méthode de boule de neige ne permet pas de connaître le taux de retour des questionnaires puisque la taille exacte de l'échantillon n'est pas connue au préalable. Ce n'est donc peut-être pas la meilleure méthode pour une recherche de type quantitatif visant, par exemple, à mesurer le degré de partage des propos.

Concernant l'utilisation des formulaires Google, si le chercheur supprime accidentellement une question, les résultats sont également supprimés automatiquement. Pour remédier à ce problème, il est conseillé d'imprimer ou d'effectuer régulièrement des captures d'écran du résumé des résultats.

Un autre inconvénient tient à l'option « autre » présente dans les questionnaires. Si l'on ne prend pas garde lors de l'insertion de celle-ci dans les points à choix multiples, l'analyse des résultats de la question donnée sera problématique. Il peut introduire de nombreuses autres options dans la présentation, ce qui rend difficile l'analyse des résultats.

Par exemple, la onzième question (Q.11) ayant trait aux projets professionnels des étudiants comptait six options : guide touristique, réceptionniste, hôtesse de l'air, responsable des promotions, tour opérateur (voyagiste) et serveur ou serveuse. Le questionnaire avait

également laissé de la place pour toute autre profession que le participant souhaitait exercer, mais qui n'était pas reflétée dans les options proposées. La recherche préalable avait permis d'aboutir au diagramme suivant :

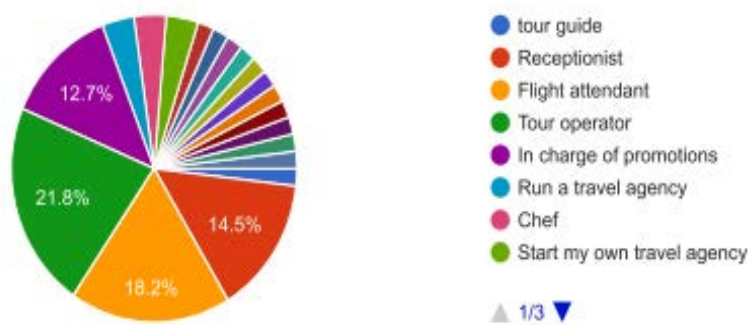
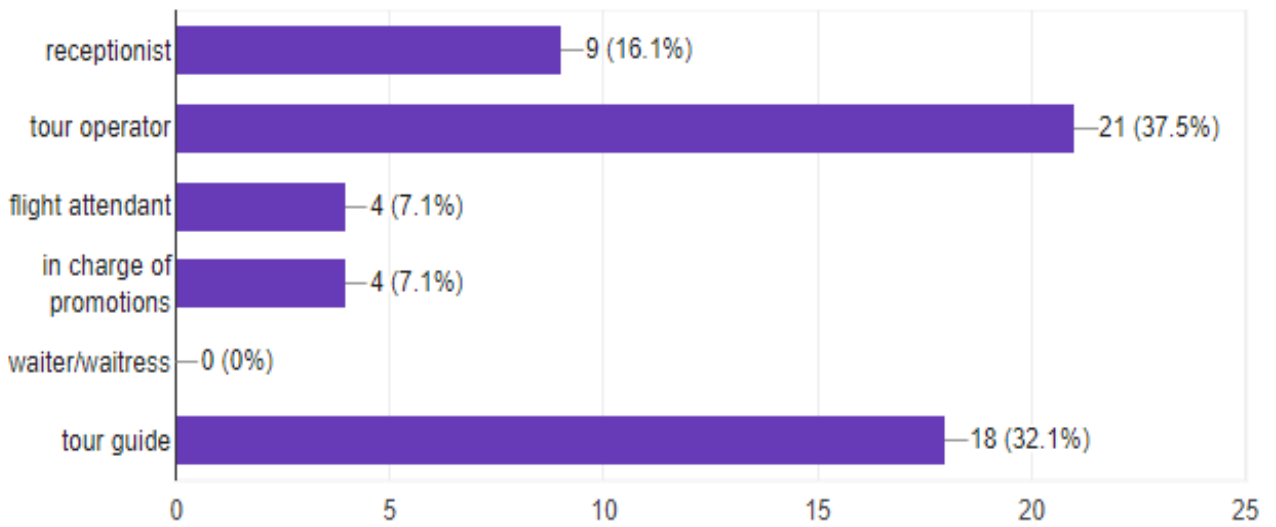


Fig. 3. La représentation défailante des réponses « autre »

En me rendant compte du problème, j'ai décidé d'introduire l'option « autre » comme si j'ajoutais une nouvelle question. Ainsi, ci-dessous, nous insérons la présentation finale des réponses à cette question-là :

56 responses



Other

8 responses

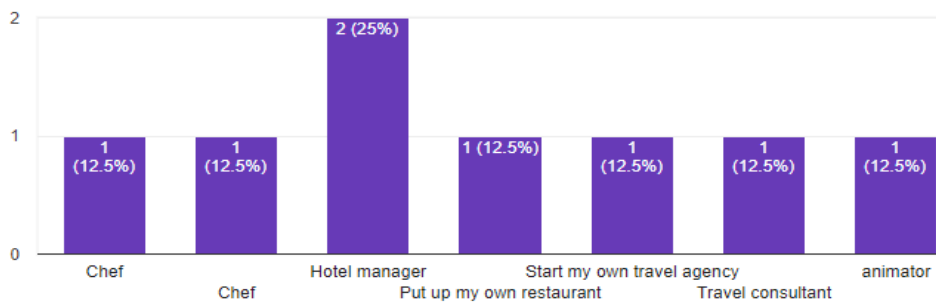


Fig. 4. La représentation corrigée des réponses pour « autre »

De même, en ce qui concerne les réponses nécessitant l'utilisation de mots spécifiques, si les participants n'emploient pas le même mot, les données qui en résultent pourraient devenir difficiles à analyser. À titre d'exemple, concernant les institutions d'accueil, certains participants ont décidé d'utiliser des abréviations alors que d'autres utilisent des noms complets. Pour l'université de Kenyatta, par exemple, certains participants ont écrit KU, tandis que d'autres ont mentionné l'université Kenyatta. Bien que ces deux appellations

fassent référence à la même université, les formulaires Google les présenteront comme deux entités distinctes.

Nous avons également constaté cela après le prétest. Alors, dans le questionnaire final distribué aux personnes interrogées, nous avons précisé s'il fallait écrire ou non sous la forme abrégée.

Un autre problème pouvant être relevé avec le questionnaire en ligne était la possibilité pour les participants de soumettre plus d'une réponse⁴². Cependant, la présence de questions structurées facilite la détection de ce phénomène à partir des mots exacts mentionnés et, de fait, il est possible de tracer les réponses répétées d'un individu pour, ensuite, les supprimer. Il était également important d'expliquer clairement dans le courriel ou le message accompagnant les questionnaires quelle était la nécessité d'un seul envoi de la réponse.

8.7.3 Présentation de chaque questionnaire

Les quatre questionnaires débutent par un préambule dans lequel je me présente, je fournis mes coordonnées et j'expose l'objet et le but de ma recherche. Par ailleurs, dans cette partie, je rassure les participants à propos de l'anonymisation des données récoltées.

8.7.3.1 Questionnaires pour les enseignants

Ce questionnaire consiste en 28 questions. Dans la partie introductive, nous avons demandé aux participants d'indiquer l'établissement dans lequel ils enseignent, s'ils sont formés en français de spécialité et, si oui, d'indiquer la durée de la formation reçue. La deuxième partie consiste en des questions sur leur public d'apprenants. Le questionnaire cherche à établir pour quel niveau l'enseignant intervient, le niveau de connaissances en français de son public, à quel secteur d'activité celui-ci se destine, les postes qu'il espère occuper et les tâches qu'il compte effectuer. Ici, il s'agit de questions fermées. Le questionnaire propose les diverses réponses possibles et ils sont tenus de cocher les cases correspondantes. En ce

⁴² Cela s'est produit avec les réponses auprès des étudiants. Voir [10.1.1](#). Profil des étudiants.

qui concerne les postes, nous leur avons proposé les professions suivantes : billettiste⁴³, agent d'accueil/réceptionniste, guide touristique, animateur/animatrice, chef de produit, gouvernante, tour opérateur (voyagiste) et forfaitiste⁴⁴

Pour les tâches, nous avons proposé : accueillir, prendre des réservations, informer les clients, présenter les sites touristiques, animer, élaborer les produits touristiques, servir les clients, expliquer, conseiller/suggérer, concevoir des messages promotionnels, gérer des situations difficiles (par exemple des plaintes) et vendre des forfaits touristiques.

Nous avons répertorié ces professions et tâches grâce à des lectures antérieures et à internet. Nous avons consulté, par exemple, le site de l'agence gouvernementale française : Pôle emploi (s d). Ce dernier enregistre les chômeurs, leur fournit des informations sur les emplois et les aide à en trouver un. Il décrit en détail une grande majorité des postes disponibles sur le marché du travail. En outre, le questionnaire leur donne la possibilité d'ajouter d'autres postes ou tâches si ceux-ci ne figurent pas dans les choix proposés.

Ensuite, le questionnaire cherche à savoir quels supports ils utilisent. Pour faciliter la réponse à cette question, nous leur avons proposé quelques manuels du FTTHR disponibles sur le marché. Leur tâche consistait alors à cocher ceux auxquels ils avaient recours et à donner leurs avis par rapport à leur adéquation. Ils avaient, ici aussi, la possibilité d'indiquer d'autres supports qui n'étaient pas proposés dans les choix.

Le questionnaire leur demandait également d'indiquer s'ils utilisaient d'autres supports tels les dialogues, les annonces, les formulaires, les programmes, les brochures, etc. Notre objectif était de comparer par la suite les types de documents utilisés pendant les cours et ceux à produire pendant l'évaluation. Nous les comparerons ensuite aux documents habituellement rédigés dans le monde professionnel. Cette comparaison permet de faire ressortir le niveau de cohérence entre l'utilisation de ces documents au cours des différentes étapes mentionnées. En outre, nous avons exposé l'importance de varier les supports pendant l'enseignement, au fil de notre discussion sur la motivation au chapitre 5. Le

⁴³ Individu chargé de vendre ou de délivrer les billets nécessaires aux clients.

⁴⁴ Chargé d'organiser et de commercialiser des circuits touristiques complets, au sein d'une agence de voyages ou pour un tour-operator.

questionnaire demandait aux participants d'indiquer la fréquence d'utilisation desdits supports en choisissant parmi les expressions : « tout le temps », « fréquemment », « assez souvent », « occasionnellement », « rarement », et « jamais ».

Pour cerner les différentes compétences travaillées, nous avons prévu une question sur les types d'activité et leur fréquence dans les salles de classe. Le recours aux différents types d'activité favorise le développement des différentes compétences. À titre d'exemple, le développement de l'expression orale est favorisé par les activités telles que les exposés, le jeu de rôle, les simulations, etc. (Voir 6.4).

Nous leur avons donc proposé les activités suivantes : « jeu de rôle », « interaction », « simulation », « lecture à voix haute », « faire des exposés », « exercices de phonétique », « exercices de grammaire » et « exercices de compréhension orale/écrite ». Faire sortir ces activités de la classe permet aussi de comparer le mode d'enseignement à celui de l'évaluation et d'en analyser la cohérence. Nous avons vu que pour des raisons de motivation extrinsèque, il est nécessaire de prendre en considération la cohérence entre l'évaluation et les activités d'apprentissage (voir 5.2.2).

Dans la partie évaluation, nous avons voulu établir l'importance accordée aux éléments suivants : la grammaire, les expressions orales (au moyen de simulation, de jeu de rôle, d'exposés) et la compréhension écrite/orale. Nous avons demandé, en outre, quels étaient les types de documents que les étudiants devaient produire. Cette information est nécessaire pour établir la cohérence existant entre les pratiques de l'enseignement et celles du marché du travail.

Par ailleurs, nous avons jugé nécessaire de solliciter la perception des enseignants par rapport à l'importance accordée aux différentes compétences pendant l'évaluation, à savoir : la compétence sociolinguistique, la compétence grammaticale, la compétence phonologique et la compétence pragmatique. Nous avons répertorié ces compétences en nous référant au cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001 : 86-101) et à la compétence communicative (voir 5.3.2).

Finalement, le questionnaire sollicitait l'opinion des enseignants par rapport à la cohérence et à l'adéquation de leurs programmes en général en leur demandant de faire des

commentaires libres sur cet aspect ; parallèlement, leur opinion était souhaitée concernant les faiblesses et les points forts de leurs *curricula*.

8.7.3.2 Questionnaire pour les professionnels

Le questionnaire comprenait 12 questions qui visaient à recueillir des données auprès des professionnels des secteurs du THR. La première partie portait sur l'emploi du participant.

La suite avait pour but d'établir si, dans leur établissement, les professionnels interrogés avaient besoin de personnels parlant français. Si la réponse était affirmative, nous cherchions à savoir quels étaient alors les postes occupés par ces derniers ainsi que les tâches qu'ils effectuaient. Précisons que grâce à cet instrument, nous nous intéressons aux moyens de contact avec les clients : est-il écrit ? oral ? Ces interrogations nous aideraient à déterminer les types d'échanges entre les clients et le personnel, les compétences les plus requises pour cela et les documents à produire à l'écrit s'il y en avait. Rappelons que cette question à propos du mode de communication avec les clients est au centre de notre objet d'étude.

Par ailleurs, le questionnaire cherchait à savoir si leur entreprise comptait des personnels formés dans les universités kenyanes et, si oui, visait à évaluer leurs compétences à communiquer en français durant leur travail. Finalement, le questionnaire leur demandait de faire des propositions pour améliorer la formation en français dans les universités afin de répondre aux besoins du marché du travail, s'ils en avaient bien sûr.

8.7.3.3 Questionnaire pour les anciens étudiants

Ce questionnaire comportait 13 questions. Dans un premier temps, il s'agissait d'établir l'emploi du participant : employé, type de poste occupé le cas échéant et les tâches effectuées. Nous avons utilisé le même répertoire des tâches que celui proposé aux enseignants, la comparaison était ainsi facilitée pour déterminer s'il existait un parallèle entre les tâches visées par l'enseignement et la réalité du marché du travail.

Dans un deuxième temps, notre questionnaire cherchait à savoir qui étaient leurs interlocuteurs et quels étaient les thèmes sur lesquels ils communiquaient en français. Les réponses serviraient à donner une idée du genre de discours et du registre de français utilisé sur le terrain.

Le questionnaire s'intéresse, en outre, à la forme de français utilisée : oral ou écrit, et ce pour la raison déjà énoncée. Ensuite, le cas échéant, il s'agissait de connaître les types de documents qu'ils produisaient à l'écrit.

Nous nous intéressions, par ailleurs, à leurs représentations concernant les compétences qui leur semblaient nécessaires pour mener à bien leurs tâches. A ce point, nous avons cherché à connaître leurs expériences ainsi que leurs représentations concernant les compétences travaillées lors de leur formation universitaire. Cela permet de savoir dans quelle mesure la formation a répondu à leurs attentes et quelles améliorations ils auraient souhaitées.

Dans le même but, nous leur avons demandé s'ils avaient suivi d'autres formations, ailleurs, après avoir quitté l'université. Cette question avait pour but d'établir leurs perceptions quant à l'adéquation de leurs formations en français à l'université avec leurs besoins et si la formation reçue répondait à leurs besoins pragmatiques.

8.7.3.4 Le questionnaire pour les étudiants

Vingt questions composent ce questionnaire dont la première partie concerne le profil de l'étudiant : information sur l'institution, la filière dans laquelle il/elle est inscrit(e), et l'année d'inscription.

Ensuite, le questionnaire cherche à établir le niveau de français des participants et leurs motivations à apprendre cette langue. Puis, il s'agit d'esquisser leur future carrière en leur demandant quels étaient les postes qu'ils espéraient occuper. Nous avons alors cherché à déterminer les compétences qu'ils considéraient comme importantes pour leur avenir. Pour ce groupe, nous avons utilisé des mots simples pour décrire les compétences : parler, lire et écouter afin de faciliter la compréhension des questions. La question suivante visait à établir l'importance qu'ils accordaient à ces compétences pendant l'enseignement.

Par ailleurs, nous avons souhaité faire ressortir les supports utilisés et leur fréquence d'usage pendant les cours. Dans les choix proposés figuraient : les enregistrements audio ou vidéo, les manuels et les notes du professeur. En ce qui concerne les manuels, nous avons voulu établir lesquels ils utilisaient et leur ressenti par rapport à leur accessibilité. Le choix des supports pédagogiques nous donnerait une idée du type de compétences travaillées.

En outre, nous avons cherché à connaître les activités mises en œuvre pendant les cours et leur fréquence. Cela permettait de mettre en évidence la réalité des compétences travaillées pendant l'enseignement.

La question finale s'attachait à leur opinion concernant ce qu'ils considéraient comme nécessaire pour améliorer l'enseignement afin de répondre à leurs besoins. Cela permettait de déterminer en quoi consistaient leurs besoins et en quoi leurs souhaits concordaient, ou non, avec les propositions des professionnels et des enseignants.

8.7.4 Guide d'entretien

8.7.4.1 Guide d'entretien pour les étudiants

Pour des raisons définies dans la partie ayant trait à l'approche méthodologique ci-dessus, nous avons préparé les guides d'entretien en nous basant sur les thèmes suivants :

- Les motivations à apprendre le français
- Les futures carrières des étudiants
- Les attentes des étudiants
- Les particularités d'enseignement : les activités d'apprentissage, les supports et l'évaluation
- Les représentations de la cohérence entre leurs attentes et l'enseignement du français de spécialité dans leurs universités
- Les améliorations qu'ils auraient voulues

8.7.4.2 Guide d'entretien pour les professionnels

Les entretiens avec les professionnels se sont articulés autour des aspects suivants :

- Profil de l'emploi
- Présentation de l'établissement : services offerts, activités
- Place de la langue française dans l'établissement : clients/touristes francophones, combien de personnels parlent français
- Moyens de communication avec les clients/touristes francophones
- Types de discours
- Leur apprentissage du français, s'ils/elles le parlent

Nous avons préalablement joint les interviewés par téléphone pour convenir d'un rendez-vous. Pour les étudiants, ce premier contact était effectué par l'intermédiaire des enseignants. Ceci est dû au fait que nous ne les connaissions pas à l'avance. Le professeur les côtoyant régulièrement, il était donc le mieux placé pour préparer les étudiants avant nous.

8.8 La fiabilité de la recherche et la validation des instruments de recherche

Pour toute recherche scientifique, « les deux qualités les plus importantes sont la validité et la fidélité » (Thouin, 2014 : 133). Étant consciente de ce fait, je me suis demandé comment m'assurer que ma recherche produirait des résultats valides et fiables. Pour ce faire, il est nécessaire de comprendre ce que ces qualités représentent.

D'après Livian, la validité d'une recherche fait référence à sa capacité à évaluer précisément ce qu'elle doit déterminer. Elle est obtenue, par exemple, lorsque l'outil de recherche « n'a pas déformé quelque peu les résultats » et lorsque les résultats sont « valides sur d'autres populations » (Livian, 2015 : 36).

Afin de renforcer la validité de la recherche, Grawitz conseille d'« essayer sur un échantillon réduit les instruments (de collecte des données) » (Grawitz, 1998 : 614).

Quant à la fiabilité, elle renvoie à la capacité d'un instrument à produire de façon consistante des résultats semblables si la recherche est répétée dans des conditions similaires (Bhattacharjee, 2012). Livian, pour sa part, considère que la fiabilité d'une recherche est

une réponse affirmative à la question suivante : « un autre chercheur opérant sur les mêmes données, aboutira-t-il aux mêmes résultats ? »(2015 : 36).

Anol Bhattacharjee (2012) identifie les sources d'observation peu fiables comme : la subjectivité du chercheur et l'utilisation de questions imprécises et ambiguës.

Dans le but d'améliorer la validité et la fiabilité de notre enquête, nous avons testé les questionnaires auprès d'un petit nombre de participants avant de les distribuer plus largement. Nous avons donc, au préalable, proposé celui destiné aux étudiants aux 20 participants de l'université de Maasai Mara : 10 en première année et 10 en quatrième année.

Pour les autres questionnaires, nous avons identifié au moins cinq participants de chaque groupe qui étaient prêts à répondre à nos interrogations. Ces dernières catégories de participants sont moins faciles à atteindre que les étudiants, c'est pourquoi nous avons effectué le prétest sur un nombre plus réduit.

Nous leur avons demandé d'indiquer leurs opinions et leurs propositions concernant l'accessibilité des outils de recherche. Cette dernière concerne notamment la facilité ou la difficulté : 1/à comprendre les questions posées, 2/à remplir et à soumettre les questionnaires en ligne. Après le retour de ces questionnaires initiaux, nous avons examiné les réponses. Notre objectif était de voir s'il y avait des réponses déplacées qui auraient pu être occasionnées par des ambiguïtés ou des imprécisions. En effet, cette étape nous a beaucoup aidés, comme nous l'avons exposé en parlant des limites des instruments que nous avons utilisés.

Par ailleurs, nous avons conçu les questionnaires de type administration directe. Dans ce type d'outil, le participant remplit lui-même le document. À la fin du processus, il soumet ses réponses qui sont alors saisies et analysées instantanément dans le résumé des réponses en ligne.

En ce qui concerne l'enquête au moyen d'entretiens, nous avons communiqué les thèmes et les objectifs de notre recherche par avance aux participants. De cette façon, nous réduisons les divergences par rapport au sujet de discussion. En outre, les interviewés étaient mieux préparés pour les entretiens. Ainsi, il était facile d'obtenir des réponses plus réfléchies et plus pertinentes.

Par ailleurs, nous sommes d'avis que le recours aux méthodes variées décrites précédemment ainsi qu'aux perspectives de participants de catégories différentes favorise non seulement la complémentarité, mais aussi la validité et la fiabilité de notre recherche.

8.9 Déroulement de la recherche sur le terrain

La collecte des données a eu lieu entre septembre et décembre 2018. Nous avons effectué un prétest des questionnaires auprès des étudiants de l'université Maasai Mara le 9 octobre 2017. Ensuite, nous avons réalisé les entretiens collectifs à l'université de Kabianga le 12 octobre 2017 et à Maasai Mara le 17 octobre 2017.

Nous avons également distribué des questionnaires à d'autres étudiants qui ne comptaient pas parmi les interviewés. Nous avons opté pour des étudiants différents de ceux ayant participé aux entretiens afin d'éviter le biais lié à l'obtention d'informations du même participant plus d'une fois.

C'est également pendant ces jours-là et dans les mêmes universités de Maasai Mara et de Kabianga que les questionnaires ont été envoyés aux autres étudiants dans d'autres universités, tel qu'expliqué précédemment.

Les jours et les lieux des entretiens individuels sont indiqués en annexe 11, avec chacune des transcriptions.

8.10 Analyse des données

Dans la transcription, nous sommes restés fidèles au sens plutôt qu'à la forme. Selon Rioufreyt, transcrire littéralement en restituant des éléments comme « des hésitations ou des fautes ou l'insertion de commentaires paratextes [...] [est] plus parfaitement adapté aux problématiques et objets des phonologues, linguistes, spécialistes de littérature orale ou analyses du discours » (2016 : 37). Rester fidèle donc à la lettre dans la transcription n'est pas nécessaire pour notre propos. Cela rendrait les transcriptions inutilement plus fastidieuses à lire.

A l'issue de la transcription, nous avons procédé au découpage des discours en fonction des thèmes suivants : attentes des étudiants, motivations des étudiants, projets professionnels des étudiants, profils d'emploi pour les professionnels, moyens de communication avec les clients/touristes, compétences requises, pratiques d'enseignement/apprentissage du FTHR dans les universités kenyanes et améliorations souhaitées/proposées.

Les données obtenues au moyen des questionnaires sont saisies instantanément lorsque le participant soumet le questionnaire en ligne grâce à l'outil décrit préalablement. Les résultats aux questions fermées sont ensuite automatiquement présentés sous forme de graphiques.

Nous avons ensuite analysé toutes les informations provenant des questionnaires et des entretiens en fonction des thèmes que nous avons énoncés.

Nous avons regroupé les informations concernant un thème donné provenant des outils variés et des différents participants. À titre d'exemple, les réponses obtenues sur les compétences requises provenant des professionnels ainsi que celles des anciens étudiants sont traitées en même temps, en parallèle. Ces réponses comprennent celles provenant des questionnaires, mais aussi celles issues des entretiens. Comme nous l'avons déjà expliqué, l'un des objectifs de l'utilisation des différents outils de collecte des données est la complémentarité. L'hypothèse méthodologique de départ étant que regrouper les informations de cette façon permettrait de faire ressortir plus clairement le sens.

CHAPITRE 9

9 ANALYSE DES METHODES TOURISME.COM ET HOTELLERIE-RESTAURATION.COM

Au cours de notre recherche sur le terrain, les enseignants ont cité plusieurs méthodes disponibles pour l'enseignement et l'apprentissage du FTTHR en disant que celles-ci n'étaient pas adaptées à leurs besoins (voir 10.6.4.1 et annexe 6). Les critiques portaient principalement sur le fait que les méthodes étaient élaborées en France. Pour cette raison, les participants postulent que ce ne sont pas les réalités du contexte kenyan qui sont exposées et que les supports poursuivaient des objectifs différents de ceux poursuivis par l'offre du FTTHR dans les universités kenyanes. Les réalités évoquées ont à voir avec la notion de tourisme qui est propre au Kenya et qui implique donc des activités et attractions touristiques distinctes dont nous avons parlé au premier chapitre. Les objectifs, d'autre part, ont trait à la préparation des apprenants à communiquer efficacement en français dans les situations de travail propres au contexte kenyan. Nous allons examiner deux des livres que les participants ont cités à la lumière de ces critiques. Nous avons choisi *Tourisme.com* et *Hôtellerie-restauration.com* parce que la majorité des participants à notre enquête les emploie. En raison de notre objectif principal, qui est d'établir la légitimité de l'apprentissage et du développement de la compétence de rédaction en FTTHR, nous nous intéresserons également à la place donnée au français écrit dans les méthodes.

9.1 **Tourisme.com**

Édité par Clé international paru en 2004, 2^e édition, paru en 2013

Titre : *Tourisme.com*

Auteurs : Sophie Corbeau, Chantal Dubois et Jean-Luc Penfornis

Public : faux débutants

Les auteurs soulignent que *Tourisme.com* est utilisable à partir d'un acquis de 60 heures de français général avec des apprenants de niveau A2-B1. Ainsi, ils justifient la critique révélée par notre recherche que la méthode n'est pas conçue pour les débutants (primo apprenants du français). Par ailleurs, au nous avons également remis en question l'idée de commencer l'enseignement du FTTHR avec le français général, qui est l'apprentissage sur lequel se fonde l'utilisation de cette méthode. Nous voyons ainsi que cela pose déjà plusieurs problèmes méthodologiques.

Précisons par ailleurs que cette méthode est conçue pour couvrir 120 heures de cours. La licence au Kenya dure 4 ans et chaque année consiste en deux semestres soit un total de 8 semestres. Chaque semestre compte en moyenne 39 semaines, soit un total de 312 heures en quatre années scolaires. Cela signifie que cette méthode ne peut pas couvrir adéquatement le temps alloué au FTTHR dans le contexte d'une université kenyane, mais seulement en partie. La question se pose dès lors de la ou des méthodes complémentaires qui seront utilisées. En revanche, le fait qu'elle s'adresse aux grands adolescents et adultes concorde avec le public du FTTHR qui poursuit des études de licence au Kenya.

Objectifs : La méthode *Tourisme.com* déclare avoir pour objectif de « préparer les apprenants à communiquer en français dans des situations courantes des professions du tourisme » (Corbeau *et al.* 2013 : 3). En outre, elle a pour but de préparer les apprenants au « Diplôme de français professionnel tourisme et hôtellerie de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris-Ile de France » (Corbeau *et al.* 2013 : 3). En effet, cette méthode propose à l'issue de son apprentissage des épreuves d'entraînement pour cet examen français. En revanche, l'intérêt principal des apprenants du français pour le tourisme dans les universités kenyanes est de réussir les examens universitaires et d'acquérir les compétences dont ils auront besoin sur le marché du travail.

Les métiers visés comprennent ainsi ceux d' : « agent/hôtesse d'accueil, agent de comptoir, agent d'information, agent commercial, chargé de la promotion touristique, agent de réservation, animateur, chef de cabine, forfaitiste, vendeur, guide-interprète, guide accompagnateur, hôtesse de l'air/steward et moniteur sportif ». A l'exception des métiers d'agent de comptoir, de chef de cabine et de moniteur sportif, les participants de notre enquête sur le terrain ont cité ces métiers, ce qui signifie que du point de vue des emplois ciblés, la méthode convient largement.

Le livre de l'élève est accompagné d'un CD MP3 contenant les enregistrements proposés par la méthode. Il s'agit là d'un support important pour le développement de l'aptitude à la compréhension orale. Par ailleurs, *Tourisme.com* comporte un guide pédagogique contenant des propositions méthodologiques et les corrigés des exercices présents dans le livre. En outre, on trouve des définitions et des explications de quelques uns des termes utilisés dans le livre de l'élève comme les définitions de certains métiers comme : chef de produits⁴⁵, agent de réceptif⁴⁶ et charge de promotion⁴⁷. Cela apportera une aide considérable pour l'enseignant du FTHR compte tenu du fait que celui-ci n'est pas forcément un spécialiste dans le domaine du tourisme. Les auteurs font précéder la méthode d'« un mode d'emploi » qui présente les objectifs et la structuration de la méthode ce qui permet ainsi de mieux comprendre les idées conductrices de l'inclusion des différentes parties du livre.

Ensuite, les pages de tableau de contenu présentent les titres de chaque unité et les leçons ainsi que le numéro des pages auxquelles cela renvoie. Pour chaque leçon, les savoir-faire et la grammaire à travailler sont répertoriés. Ce tableau de contenus facilite la navigation dans le livre pour tout utilisateur.

À la fin de l'ouvrage, on trouve par ailleurs la transcription des enregistrements dont la présence au cœur même du livre de l'élève favorise l'auto-apprentissage de la compréhension orale par l'apprenant, car celui-ci peut faire les exercices en toute autonomie.

La méthode présente le contenu en six unités thématiques. Les deux premières ont pour objectif de « développer les compétences linguistiques et professionnelles communes à tous les métiers du tourisme » à savoir : se présenter, présenter son entreprise et accueillir les clients francophones (Corbeau, Dubois et Penfornis 2013 : 13). Les quatre unités suivantes abordent les domaines de l'animation du site touristique, de la promotion d'une destination, de la conception et de la vente d'un produit touristique et, enfin, le domaine du guidage. Ces thèmes reflètent ceux qui sont ressortis lorsque les personnels que nous avons interviewés

⁴⁵ Le chef de produit « anticipe les attentes des clients, crée et présente des nouveaux produits rentables ».

⁴⁶ L'agent de réceptif met « au point à l'étranger le dispositif d'accueil des clients d'une agence de voyages : transferts, repas, visites ... »

⁴⁷ Le charge de promotion : sa tâche consiste à « informer, persuader et fidéliser les différentes clientèles ».

parlaient des tâches qu'ils effectuaient (Voir *Tableau 7*). Chaque unité débute avec la présentation des leçons qu'elle va développer ; viennent ensuite les objectifs professionnels et linguistiques. Cette introduction permet à l'apprenant de savoir ce qui est attendu de lui et l'aide, de fait, à mieux s'y retrouver. Connaître les objectifs est également important concernant l'autoévaluation et lors des révisions que fait l'apprenant. Celui-ci peut revenir aux objectifs après la leçon et se demander s'il les a atteints. En outre, nous avons mis en évidence l'importance de préciser les objectifs d'apprentissage pour la motivation instrumentale de l'apprenant (voir [5.2.5.2](#)).

L'unité dans *Tourisme.com* comporte quatre leçons présentées sur trois pages. Chaque leçon commence par un ou des documents sonore ou écrite dont le but est d'aider l'apprenant à repérer des éléments linguistiques et communicationnels. Cette activité est suivie de quelques autres écrites et orales.

Le contenu s'articule autour des savoir-faire qui comportent des actes de parole que nous avons explicités dans le chapitre 6. Ceux-ci sont également repris dans les rubriques intitulées « comment dire ». Un grand nombre d'actes de parole relève de la catégorie des représentatifs/assertifs selon la catégorisation et la description de Searle (1972)⁴⁸. En voici quelques exemples : se présenter, présenter son entreprise, renseigner quelqu'un à l'aéroport, indiquer une direction, informer les voyageurs, donner des renseignements concernant une manifestation, diffuser des informations à l'office de tourisme, proposer un produit touristique, commenter une visite en qualité de guide, décrire un monument, etc. Pour la catégorie des directifs, nous retrouvons un acte tel « donner un conseil ou un ordre aux voyageurs ». En ce qui concerne les expressifs, l'échange de salutations et la présentation d'excuses font partie de nombre d'échanges traités dans ce livre. De plus, les tâches comme accueillir, évaluer une animation, promouvoir un site touristique ou encore décrire les produits touristiques, emploient les actes de langage du genre expressif. Par ailleurs, des savoir-faire comme concevoir et présenter des programmes d'animation se situeraient dans les actes commissifs. En revanche, les déclaratifs - qui servent à déclarer, à condamner ou à modifier l'état des choses d'une manière immédiate par ce qui est dit - sont absents de tout ; ainsi en est-il des tâches que les membres de notre panel ont citées (Voir [10.5.2](#)). Les concepteurs de la méthode semblent reconnaître aussi que prononcer de telles paroles à

⁴⁸ Voir aussi [6.2.2.3](#). Les actes de paroles selon Searle

l'égard des visiteurs ne serait d'aucun intérêt dans une véritable situation professionnelle en THR. Au chapitre 6, nous avons vu l'importance d'aborder la langue en FSP du point de vue des actes de langage. Cette approche fournira aux étudiants les outils nécessaires pour utiliser effectivement la langue de façon pragmatique dans le cadre de leurs futurs métiers.

Après chaque unité, intervient la rubrique « Faites le point grammatical et faites le point professionnel » qui comporte des tests d'évaluation des connaissances linguistiques et professionnelles abordées dans ces pages. Il s'agit là d'un outil d'autoévaluation permettant à l'apprenant de prendre conscience de ses acquis et de ce qui nécessite encore de la révision. Cette prise de conscience favorisera le sentiment de contrôlabilité et la compétence qui sont d'une grande importance pour la motivation (voir 5.2.3).

L'ouvrage *Tourisme.com* est ponctué de documents authentiques et contient également des documents sonores enregistrés dans des lieux authentiques comme les aéroports ou les gares. Ces types de documents sont « motivants et intéressants » et permettent « une réflexion sur le monde réel et sur la langue dans son contexte naturel » (Leon-Henri, 2015 : 70). Un autre atout de *Tourisme.com* relève de l'utilisation des photographies et des images en couleurs. Celles-ci facilitent la compréhension des informations et rendent l'apprentissage plus agréable.

Même si les activités de réception et de production, tant à l'oral qu'à l'écrit, sont présentes dans la méthode, *Tourisme.com* avoue attacher « une grande importance à la grammaire » et aborde les points grammaticaux « de manière progressive » (Corbeau *et al.* 2013 : 13). En effet, si nous regardons plus singulièrement dans l'unité 3, la leçon 1 par exemple, parmi les dix activités proposées, cinq sont consacrées à la conjugaison des verbes au futur et à l'emploi de ce temps. En outre, chaque leçon contient les rubriques de repères grammaticaux qui font le point sur le contenu langagier et grammatical de la leçon. De plus, à la fin de chaque unité est insérée la rubrique « faites le point grammatical ». Nous relevons par ailleurs la présence d'un précis grammatical à la fin de la méthode. Même si la majorité de ces contenus langagiers et de grammaire sont contextualisés, les activités sont présentées de manière un peu dense, systématique et rigoureuse. D'autre part, quelques activités sont purement grammaticales : par exemple activité 5 à la page 52. Dans cet exercice, un pronom et un verbe à l'infinitif sont indiqués et l'apprenant est invité à conjuguer au passé composé. Par exemple je (être), nous (rester), etc. Il en va de même pour l'activité 3 à la page 90 qui

porte sur la conjugaison des verbes à l'imparfait de l'indicatif. Rappelons que les participants à notre étude sur le terrain se sont plaints de la mise en exergue de la grammaire dans les cours de FTTHR au sein des universités kenyanes (Voir [Tableau 9](#)). Cet accent mis sur la grammaire serait donc l'un des facteurs contributifs de la perception de la méthode comme inadaptée par certains des personnes interrogées. Par ailleurs, quelques-uns des participants se sont désolés de la présence dans les supports pédagogiques d'indices portant sur les réalités contextuelles et culturelles qui se situent totalement en dehors des expériences et des réalités des apprenants kenyans. Ainsi, un aperçu de *Tourisme.com* montre d'importantes et nombreuses références à la réalité culturelle française dans la méthode, ce qui n'est pas adapté a priori à ce que les étudiants kenyans auront à transmettre aux touristes français qui leur rendent visite au Kenya (mais qui serait en effet adapté pour des étudiants qui apprennent le français pour l'enseigner à l'école et en transmettre la culture). À titre d'exemple, l'unité 2 dans la leçon 4 porte sur les voyages en train : l'apprenant se trouve ici face à un TGV et au métro et il est question de composer les billets ; or, ceux-ci n'existent pas dans le contexte kenyan. Dans la leçon portant sur l'animation d'un village de vacances, la méthode présente La Plagne, une station de sports d'hiver savoyarde, qui propose des activités relatives au ski. Ces dernières ne font pas partie des activités touristiques développées au Kenya puisque le pays ne connaît pas les importantes chutes de neige qui permettraient d'y skier. Si connaître ces réalités peut s'avérer intéressant, voire amusant pour la culture générale des apprenants, y consacrer un temps trop important ou les inclure dans les documents d'évaluation dans un contexte comme celui du Kenya ne semble pas avoir de sens, car les apprenants en tant que futurs professionnels n'en parleront pas dans le cadre de l'exercice de leur métier. On comprend ainsi que l'apprentissage du français de spécialité, à visée professionnelle, nécessite aussi un investissement rentable du temps d'apprentissage, d'un point de vue pragmatique.

Par ailleurs dans l'unité 6 où il est question de la notion de guide, qui informe l'apprenant sur la manière de bien guider, la leçon 1 est consacrée à l'histoire de Paris, la deuxième évoque la visite de Paris puis, la leçon intitulée « présenter un monument », débute avec la présentation de l'opéra Bastille. Certes pour un apprenant kenyan, avoir les informations sur les villes et monuments est important pour une approche de la culture de la langue qu'ils apprennent, mais savoir comment s'exprimer à propos de celles et ceux présents sur le sol kenyan semble bien plus primordial ; il est essentiel pour lui d'apprendre comment en parler

en français ainsi sa tâche en sera-t-elle facilitée à l'avenir. Néanmoins, la rubrique « comment dire » propose des expressions que l'on peut utiliser pour présenter n'importe quelles autres villes ou monuments. Les enseignants et étudiants peuvent s'inspirer des exemples fournis pour façonner leurs propres présentations sur leur pays ou sur les monuments.

L'ouvrage se termine sur la présentation de la carte de France qui situe les sites touristiques importants du pays. Cela informe davantage les apprenants qui travailleront en France.

Concernant la place du français parlé et écrit, la méthode aborde toutes les compétences écrites ainsi que les compétences orales. Cependant, les activités écrites prédominent. Si nous prenons l'unité 1 et la leçon 1 comme exemple, la première activité porte sur la compréhension globale à partir d'un document écrit ou oral et l'apprenant peut effectuer cette activité à l'écrit et/ou à l'oral. L'activité 2 est quant à elle attachée à la compréhension orale. Les activités 3 à 6 portent sur la grammaire et sont essentiellement de nature écrite. Ensuite, viennent les activités 7 et 8 qui abordent la compréhension écrite et l'activité 9 qui cumule les deux genres d'activités : écrit et oral. Cela veut dire alors qu'environ 20% des activités sont orales et 80% portent sur l'écrit. Par ailleurs, dans l'unité 4, la leçon 2 est consacrée à « traiter des demandes écrites au moyen d'une lettre postale ». Elle présente les règles de correspondance commerciale et ce ne sont pas moins de six exercices qui sont proposés autour de cette activité rédactionnelle. Notons que selon les professionnels ayant participé à notre enquête, le courrier électronique est plus courant de nos jours que la lettre postale. Cette dernière est pourtant la base des activités dans la leçon 2 et l'unité 4 a, par la suite, pour objet la demande d'informations adressée à l'office de tourisme. Dès lors, nous nous interrogeons ainsi : si je veux obtenir des renseignements concernant un séjour touristique, à quels moyens de communication vais-je recourir de préférence ? Le courriel, n'est-il pas plus rapide et moins encombrant que la lettre postale ? Et est-ce que l'on écrit encore par lettre postale pour demander ce genre d'information ? Si non, vais-je m'exprimer de la même manière si j'envoie une lettre postale ou un courriel ? Si les réponses à ces deux dernières questions sont négatives, alors un tel support n'a pas de place dans l'enseignement du FTH. En effet, il semble qu'à l'heure d'internet, la lettre postale se voit plutôt réservée à l'accompagnement des envois qui ne peuvent pas être effectués par courrier électronique comme l'envoi de colis, de cartes, etc.

Les autres activités écrites concernent la réalisation d'un CV, l'établissement d'un circuit, la mise au point d'un programme et la rédaction d'une lettre de vente. Pour savoir si les apprenants de FTTHR ont besoin de compétences rédactionnelles relatives à chacun de ces documents, il suffit d'interroger l'objectif de chacun d'eux. Un document tel le CV, dans la plupart des cas, sert pour une demande de stage ou lors de la recherche d'un emploi dans une entreprise ou un établissement. Le public de FTTHR au Kenya travaillera et effectuera majoritairement des stages dans des entreprises implantées au Kenya. La langue officielle au Kenya est l'anglais, pour quelles raisons aurait-il donc besoin de rédiger un CV en français ?

Concernant la mise en place d'un circuit et la rédaction d'un programme de visite, dans la réalité, au Kenya ces documents sont rédigés en anglais et le guide les explique en français, mais les touristes francophones seront peut-être plus heureux de les trouver en français.

La lettre de vente, dont il est question à la page 64, traite de la lettre de publipostage. Elle peut être diffusée par la poste ou électroniquement. Ce genre de lettre ne suit pas les règles de la correspondance commerciale et, pour cette raison, se rapproche d'un courrier électronique dans sa présentation. Voilà pourquoi, apprendre à l'écrire ne fera pas de mal.

9.2 Hôtellerie-restauration.com

Auteurs : Sophie Corbeau, Dubois Chantal, Penfornis, Jean- Luc et Semichon Laurent

Éditeur : Clé international, 2007

Public : faux débutants. Utilisable à partir de 60 heures de français général. Ouvrage conçu pour couvrir 120 heures de cours de français.

Hôtellerie-restauration.com présente beaucoup de similitudes avec *Tourisme.com* dans la conception et l'organisation. Pour cette raison, concernant les rubriques qui sont communes et pour lesquelles nos explications sont les mêmes, nous allons simplement les mentionner. Nous nous attarderons ensuite sur les questions propres à la méthode *Hôtellerie-restauration.com*.

Objectif : *Hôtellerie-restauration.com*. se donne pour objectif d'amener l'apprenant à « communiquer dans des situations courantes des professions de l'hôtellerie et de la restauration ». Il est également destiné à préparer les apprenants au « certificat de français du tourisme et de l'hôtellerie de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris » (Corbeau *et al.* 2007 : 3).

Les métiers visés par *Hôtellerie-restauration.com* sont ceux de réceptionniste, gouvernante, femme ou valet de chambre, maître d'hôtel, chef de rang, cuisinier, commis de salle, sommelier, serveur/serveuse, chef de cuisine. Nous avons déjà décrit quelques-uns de ces métiers dans le chapitre suivant dédié à la présentation des données. Précisons que le plongeur s'occupe de laver la vaisselle et que la femme et le valet de chambre font le ménage dans les chambres (d'hôtels). Le maître d'hôtel accueille les clients, prend leurs commandes et dirige les serveurs alors que le chef de rang accueille les clients, dresse les tables et prend les commandes des visiteurs. Dans un pays non francophone, ce ne sont pas tous ces emplois qui requièrent de savoir communiquer particulièrement en français. En effet, seuls les métiers dans le cadre desquels l'employé côtoie directement les clients peuvent exiger la connaissance d'une langue étrangère. Dans ce cas, les employés comme le plongeur, la gouvernante, la femme ou le valet de chambre, le commis de cuisine/maître de cuisine ne communiquent pas beaucoup avec le client. Parmi les tâches qui nécessitent la communication orale avec les clients nous relevons l'accueil, la prise de commandes des clients. Pour ce qui est de prendre les commandes, déterminer ce dont le client a besoin avant d'en prendre note nécessite la connaissance du français parlé, pour expliquer, répondre aux questions, négocier.

Notons que ces métiers peuvent se trouver dans les hôtels de n'importe quel pays mais que, toutefois, celui de sommelier - consiste à s'occuper du vin, de son achat à la dégustation, tout en sachant répondre aux questions des clients qu'il faut également savoir conseiller en matière d'œnologie – n'est cité par aucun des participants de notre recherche sur le terrain. Nous évoquerons plus en détail cette question du vin ci-dessous.

Comme *Tourisme.com*, cette méthode est aussi accompagnée d'un CD et d'un guide pédagogique offrant des propositions méthodologiques et les corrigés des exercices contenus dans le livre de l'élève. Le guide diffuse davantage d'informations comme les définitions et explications contextualisées de quelques termes utilisés dans le livre de

l'élève. À la page 8 par exemple, l'ouvrage explique quels métiers sont réservés exclusivement aux secteurs publics en France. Ce sont là des renseignements qui bénéficieront plus aux apprenants cherchant un emploi en France. Le tableau de contenu suit également la même logique que dans l'ouvrage *Tourisme.com* en présentant les titres de chaque unité et des leçons avec les pages dans lesquelles ils figurent. Pour chaque leçon, les savoir-faire et la grammaire à travailler sont répertoriés. *Hôtellerie-restauration.com* débute aussi par le mode d'emploi dont nous avons élucidé l'importance ci-dessus.

La carte de France du début donne des informations concernant l'offre d'hébergement et sa localisation. Il s'agit de renseignements ayant trait aux hôtels, campings et autres locations en France. Cela pourrait constituer une source de renseignement importante pour les curieux, mais surtout pour ceux qui travailleraient en France. Toutefois, cela présente-t-il vraiment un intérêt significatif pour un étudiant qui ne travaillera au Kenya ?

Pour aider les apprenants à se repérer du point de vue linguistique, *Hôtellerie-restauration.com* fournit un tableau des conjugaisons et un précis grammatical vers la fin du livre. En outre, cette méthode a mis en place un lexique de l'hôtellerie et de la restauration qui définit les termes techniques en lien avec cette activité professionnelle. Cela apportera une aide considérable à l'utilisateur, surtout à l'enseignant qui n'est pas tenu d'être spécialiste en hôtellerie ni en restauration. Par ailleurs, le vin étant l'une des spécialités françaises, son lexique, les termes utilisés par les goûteurs ainsi qu'une fiche de dégustation sont aussi présentés. Ces informations ne signifient probablement pas grand-chose pour un étudiant en hôtellerie et restauration qui travaillerait dans un contexte où le vin n'occupe peut-être pas une place aussi importante qu'en France. En revanche, dans le contexte kenyan l'information sur les boissons comme le thé, le café et les bières serait plus pertinente, car celles-ci y sont très courantes.

À la page 116, la méthode présente un éventail de fromages de France. Encore une fois, cela ne peut qu'intéresser ceux qui envisagent de travailler ou de voyager en France, car ces mets ne se retrouvent que très rarement dans les rayons des supermarchés kenyans ou au menu des restaurants du pays.

Comme *Tourisme.com*, cette méthode présente dans ses dernières pages les transcriptions des enregistrements contenus dans le CD.

La carte de France indiquant les différentes régions et départements du pays clôt la méthode. Celle-ci semble nécessaire car quelques spécialités culinaires régionales sont mentionnées dans la méthode comme par exemple : le thon à la provençale, l'escalope à la normande, les escargots de Bourgogne parmi d'autres. Néanmoins, un apprenant qui ne travaillera pas en France ne sera pas tenu de les maîtriser et pourra juste s'y intéresser à titre d'information et de culture générale pour être en mesure de montrer aux touristes qu'il ou elle a quelques connaissances sur son pays, et peut poser des questions, manifester un intérêt pour les personnes qu'elle ou il rencontre et leurs vie et usages, pratiques quotidiennes.

Par ailleurs, la méthode compte six unités thématiques de six leçons chacune, à l'exception des unités 1 et 6 qui comportent quatre leçons. Après la présentation de l'hôtel, les unités suivent un ordre chronologique de ce qui se passe dans la vie courante d'un hôtel-restaurant. Cela commence par la réservation, viennent ensuite l'accueil, les services, les réclamations et finalement le départ du client.

Hôtellerie-restauration.com tend à établir un équilibre entre les activités écrites et les activités orales même si l'ouvrage affirme attacher « une grande importance à la compréhension orale ». Si nous prenons l'exemple de l'unité 1, la leçon 1 compte sept activités d'apprentissage pour lesquelles trois documents de compréhension orale et deux activités de production orale sont développés. L'apprenant est tenu de poursuivre trois de ces activités orales par l'écrit. Les activités sont présentées de manière diversifiée permettant de rendre l'apprentissage plus intéressant et moins monotone. Les activités d'écoute, de lecture, d'écriture et de discussion alternent régulièrement.

Par ailleurs, la grammaire est abordée selon le besoin de la communication c'est-à-dire en fonction de leur usage dans les documents professionnels utilisés pour travailler les compétences de la réception écrite ou de la réception orale. En outre, les activités linguistiques sont présentées de façon guidée, ce qui apporte une certaine légèreté. Il est question ici de remettre les phrases dans l'ordre, faire correspondre les phrases entre elles, mais aussi de répondre aux questions ou de savoir en poser, de compléter des phrases ou des textes ainsi que de choisir les expressions qui conviennent, corriger les erreurs, cocher les bonnes réponses, jouer des rôles, etc. Ce sont donc des exercices qui n'exigent pas trop d'efforts sur le plan cognitif pour l'apprenant. Il n'y a pas d'insistance ni de répétitions à

propos de points grammaticaux. Les structures linguistiques sont données dans un encadré et l'apprenant est appelé à faire un ou deux exercices parmi ceux proposés dans la leçon.

Le contenu d'*Hôtellerie-restauration.com* est organisé autour des savoir-faire professionnels qui peuvent se situer dans les catégories des actes de parole de Searle. Savoir se présenter, présenter l'hôtel, informer les clients, répondre à leurs questions, présenter les équipements de l'hôtel, indiquer le chemin, proposer des plats, informer sur les moyens de transport, sur la météo, sur les distractions locales, etc. sont de nature représentative/assertive, car ils servent à informer les clients ou à représenter l'état des choses. Par ailleurs, nous avons relevé des savoir-faire tels « aider le client à choisir un plat » et « donner des conseils » qui constituent des directifs. L'un des moyens de traiter la réclamation d'un client consiste à lui proposer une/des offres ou des solutions. Cela constitue un acte de nature commissive. Les expressifs sont très courants dans *Hôtellerie-restauration.com*, étant employés pour accueillir, s'excuser, remercier, décrire l'hôtel, etc. Tout comme dans *Tourisme.com*, les actes de parole de la catégorie déclarative semblent absents ou peu présents.

Par ailleurs, la conception d'*Hôtellerie-restauration.com* facilite le suivi de l'utilisateur. Après la présentation de l'Hôtel de la Paix et de son personnel, l'apprenant retrouve le même hôtel avec ses mêmes employés tout au long du manuel. Un autre point fort de l'ouvrage tient à l'utilisation des documents authentiques, des photographies et dessins en couleurs dont nous avons déjà élucidé l'importance ci-dessus.

Outre les indices culturels et contextuels déjà mentionnés lors de l'examen de la structure du manuel, les réalités qui y sont présentées et qui peuvent différer de la réalité kenyane portent sur la gastronomie. L'utilisateur de la méthode rencontrera les termes et expressions de « thon à la provençale », « escalope à la normande », « escargots de Bourgogne », etc. qui correspondent à des spécialités de régions de France. En revanche, les futurs professionnels en hôtellerie au Kenya parleraient davantage de plats tels que le *ugali**, *nyama choma**, *le githeri**⁴⁹ etc. qui sont des spécialités kenyanes ; connaître des termes typiquement français ne présente alors pas de nécessité pragmatique pour la professionnalisation visée par l'apprentissage.

⁴⁹ Voir Footnotes 29 et 30 pour la description de ces plats.

Pour ce qui est des documents écrits, la méthode amène l'apprenant à rédiger une lettre commerciale, à prendre en note un message téléphonique pour un client ou une commande de petit-déjeuner et à rédiger une lettre d'excuses suite à une réclamation.

Considérant un contexte non francophone comme le Kenya, parmi ces documents à rédiger, prendre note d'un message téléphonique pour un client fait sens. L'employé pourrait être appelé à noter une indication pour un client francophone qui aurait besoin de la lire en français. En revanche, le bon de commande indique le numéro de la table, le nombre de couverts et les plats choisis par les clients. Cela permet à l'employé d'apporter les plats commandés aux clients. Étant donné que cette information est pour son propre usage, l'employé peut l'écrire dans n'importe quelle langue.

En ce qui concerne les courriers postaux, nous avons déjà remis en question leur pertinence en FTTHR au Kenya en nous basant sur le fait que les participants à notre recherche dans le cadre de cette thèse ont déclaré ne pas en utiliser. Néanmoins, examinons de plus près l'exemple donné à la page 73 de l'ouvrage *Hôtellerie-restauration.com* et voyons dans quelle mesure cela est pratique et proche de ce qui se passerait dans une situation courante. Premièrement, il s'agit d'une réponse au courrier électronique d'un client mécontent. Si le client a communiqué par courriel, cela signifie qu'il a une adresse électronique fonctionnelle et qu'il trouve très probablement ce moyen de communiquer plus fiable. Dans quels cas l'hôtel peut-il recourir à la lettre postale ? Deuxièmement, la lettre provient de l'Hôtel de la Paix à Paris et le destinataire est à Bruxelles en Belgique. Logistiquement, il serait plus lent et plus coûteux d'utiliser une lettre postale dans un cas similaire kenyan. Dans l'esprit d'un Kenyan, cela aurait encore moins de sens. Très peu de gens possèdent leurs propres boîtes aux lettres à la maison et, par conséquent, ils les partagent avec les institutions avoisinantes. Les adresses postales seraient donc plus fiables pour les travailleurs et étudiants dans des établissements que pour des clients d'hôtels.

Pour conclure, les deux manuels *Tourisme.com* et *Hôtellerie-restauration.com* mettent en avant plusieurs atouts pour la formation de futurs personnels dans les secteurs du THR. Néanmoins, ils présentent quelques points qui remettent en question leur adéquation avec un contexte comme celui du Kenya. Ces points portent surtout sur la présence d'indices contextuels et culturels dus au fait qu'ils sont conçus en France, particulièrement en ce qui concerne *Tourisme.com*. Dans l'apprentissage du FLE général, la forte présence de tels

indices est tout à fait adaptée et pertinente pour l'apprentissage de la culture cible. En outre, on ne peut pas nier que ceux-ci peuvent représenter des informations intrigantes pour l'apprenant. Néanmoins, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 5, pouvoir s'exprimer dans la langue cible à propos de sa propre culture afin de pouvoir la présenter aux autres, prime pour un futur professionnel en THR qui travaillerait dans son propre pays. Par ailleurs, prenant en considération aussi les besoins exprimés dans le cadre de notre recherche concernant les compétences orales, la place accordée à la grammaire et aux activités écrites dans *Tourisme.com*, est susceptible de prêter le flanc à la critique, comme étant non pertinente ou adaptée.

CHAPITRE 10

10 LA PRÉSENTATION DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous allons présenter les données de la recherche en fonction des thèmes établis précédemment, lorsque nous avons détaillé la méthodologie. La présentation des données commence par des informations démographiques pour toutes les catégories de participants : c'est-à-dire les étudiants, les enseignants, les anciens étudiants et, enfin, les professionnels.

Par ailleurs, les données sont présentées selon les différents thèmes. Selon chaque thème les perspectives des participants sont regroupées pour faciliter la comparaison. Nous avons donc réuni les informations concernant les motivations des étudiants pour apprendre le français, leurs attentes et leurs projets professionnels. Nous présenterons ensuite la réalité du marché du travail concernant les postes occupés par les participants, les tâches à accomplir en français, le type de français requis pour les accomplir et les compétences nécessaires pour le faire. Les informations sur les pratiques en place dans les universités kenyanes en matière d'enseignement du FTH suivront et, finalement, nous aborderons les représentations des participants au sujet de l'offre et des améliorations souhaitées.

En ce qui concerne les données qualitatives, nous avons compilé les réponses des enseignants en utilisant leurs propres mots. En revanche, celles issues des autres participants étant en anglais nous les avons traduites en français en tâchant de rester fidèles aux mots utilisés tout en nous assurant que le sens était accessible.

10.1 Informations démographiques

Bien que certains renseignements de cette catégorie ne fassent pas directement partie de l'objet de cette thèse, nous les avons recueillis du fait de leur influence possible sur la compréhension des données récoltées. Par ailleurs, les profils des professionnels et des anciens étudiants permettent de faire la lumière sur les postes réellement disponibles sur le marché du travail.

Les données démographiques relevées portent sur le profil d'emploi ayant trait aux professionnels et aux anciens étudiants déjà en poste. Auprès des étudiants, ce sont les informations concernant leur parcours universitaire et leur profil linguistique que nous avons retenus. Par ailleurs, nous avons recueilli des éléments en lien avec la formation des enseignants et des anciens étudiants.

10.1.1 Profil des étudiants

63 étudiants ont répondu à notre questionnaire. En réalité, il y avait 69 réponses, mais leur analyse détaillée a mis en évidence six répétitions. La démarche utilisée pour vérifier ce phénomène a été expliquée dans le chapitre précédent.

Nous avons également mené des entretiens collectifs auprès de 26 étudiants répartis en quatre groupes.

Les participants de cette catégorie provenaient des universités suivantes : 4,8 % de l'Université Chuka (CU), 9,5 % de l'Université Dedan Kimathi de Technologie (DeKUT), 7,9 % de l'Université Kenyatta (KU), 15,1 % de l'Université Maasai Mara (MMU), 6,3 % de l'Université Moi (MoU), 11,5 % de l'Université Pwani (PU), 7,9 % de l'Université technique du Kenya (TUK), 1,6 % de l'Université technique de Mombasa (TUM), 17,5 % de l'Université de Kabianga (UOK), 3,2 % de l'Université de Nairobi (UoE) et, enfin, 6,3 % étaient issus de l'Université d'Eldoret.

Nous rappelons que selon l'ambassade de France au Kenya, 28 universités, publiques et privées confondues, peuvent être recensées au total à travers le pays comme nous l'avons vu dans le premier chapitre. La méthodologie de la boule de neige que nous avons employée a permis de toucher onze des vingt-huit universités, soit 40 % d'entre elles. Atteindre ce nombre d'institutions n'aurait pas été facile s'il avait fallu s'y rendre en personne. En outre, elles sont disséminées dans tout le Kenya. Des moyens financiers considérables auraient alors été nécessaires pour réaliser tous ces trajets qui auraient, par ailleurs, demandé beaucoup de temps. De plus, en regardant de plus près la liste des institutions représentées, elle ne fait état que d'universités publiques. L'explication possible tient au fait que les participants initiaux nous ayant aidés à distribuer les questionnaires n'ont pas de

connaissances dans les universités privées. D'autre part, s'ils ont été contactés, il est possible que les étudiants du privé aient eu le sentiment que la recherche ne les concernait pas. Enfin, l'absence de ce type d'universités dans notre liste pourrait indiquer qu'il y a très peu d'universités privées proposant le FTTHR ou encore que peu d'étudiants suivent le FTTHR en leur sein.

Il est à noter qu'une grande partie des étudiants ayant participé à l'enquête provenait des universités de Kabianga et Maasai Mara. Il s'agit des individus avec lesquels nous avons commencé notre étude et ce sont eux qui nous ont aidés à identifier d'autres étudiants pour le questionnaire en ligne. Ces premiers participants étaient inscrits en première et quatrième année. Cela pourrait expliquer aussi les résultats apportés par la Fig. 6 ci-après révélant que la majorité des participants, soit 50 personnes (79,4 %), suivaient les cours de ces deux années de formation. L'explication plausible pourrait être que le cercle d'amis et de connaissances de ces individus était formé d'étudiants de ces mêmes années d'études universitaires. Cela souligne l'importance de choisir soigneusement les participants initiaux lorsque la méthodologie de la boule de neige est employée. Ces données indiquent comment ces participants-là pourraient avoir un impact sur les participants éventuels et, par conséquent, sur les données recueillies.

63 responses

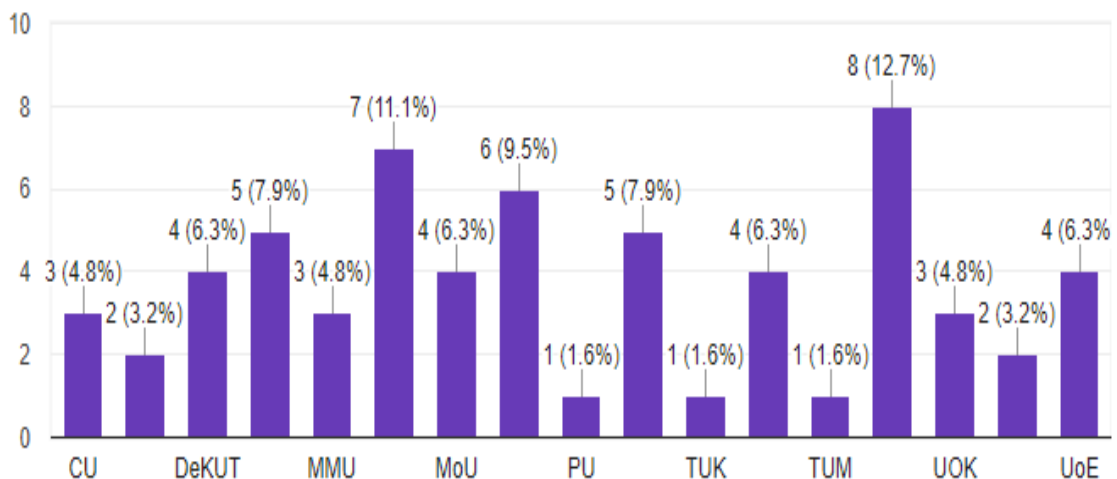


Fig. 5. Établissement

63 responses

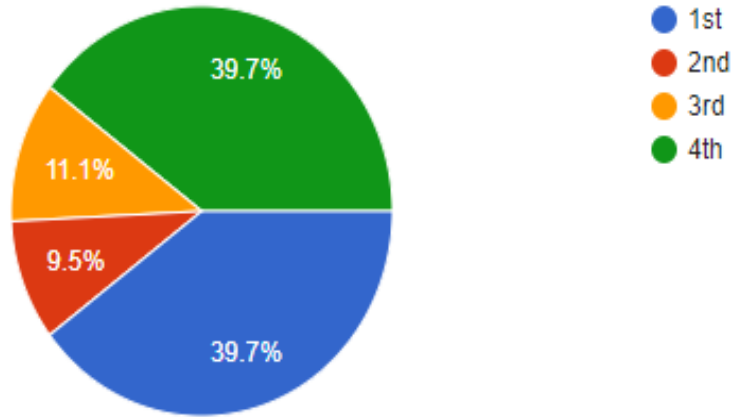


Fig. 6. Année d'étude

L'étude visait les étudiants inscrits dans les filières tourisme, hôtellerie et restauration. Ainsi, 54 % des participants suivaient des études de tourisme et 46 % étaient inscrits en hôtellerie et restauration.

63 responses

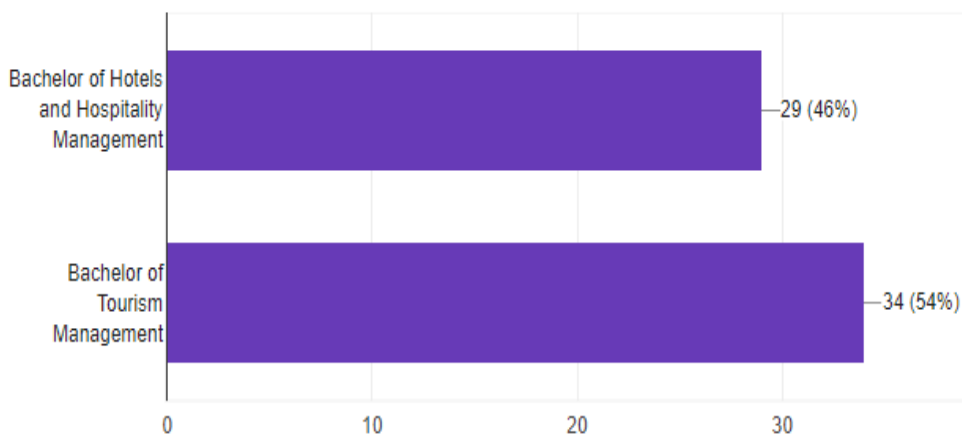


Fig. 7. Profil des étudiants : parcours universitaire

Pour ce qui est du niveau des étudiants par rapport à la langue française, la plupart des participants, soit 81 %, apprenaient le français pour la première fois à l'université. Parmi les 19 % restants, 33,3 % d'entre eux l'avaient appris en moins d'un an.

63 responses

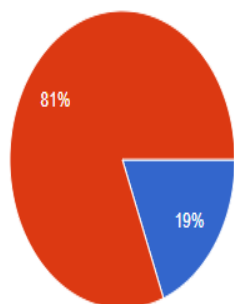
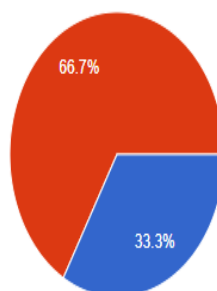


Fig. 8. Profils des étudiants : aviez-vous appris

12 responses

● yes
● No



● less than a year
● more than a year

Fig. 9. Durée de l'apprentissage

le français avant l'inscription à l'université ?

Niveau des apprenants - perspective des enseignants

À la question de savoir si leurs apprenants avaient déjà des connaissances en français lors de leur première inscription à l'université, 73,3 % des enseignants affirment qu'ils en avaient parfois et 6,7 % ont coché la case « non ». Les 15 participants ont toutefois déclaré que tous les étudiants (soit 100 %) étaient officiellement des débutants (primo-apprenants). Cela correspond à la déclaration des étudiants selon laquelle la plupart d'entre eux apprenaient le français pour la première fois et, pour ceux qui l'avaient appris, la majorité a suivi des cours pendant moins d'un an.

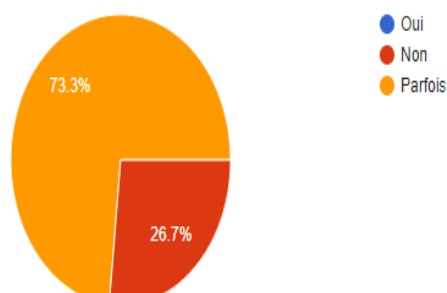


Fig. 10. Connaissances en français

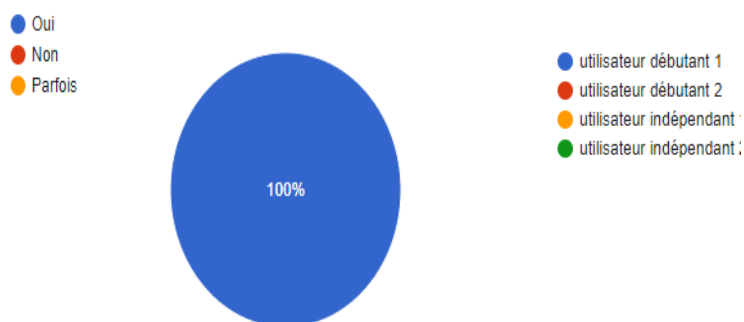


Fig. 11. Niveaux en français

Comme nous l'avons mentionné en introduction à cette thèse, la présence de primo-apprenants au sein d'un établissement d'enseignement supérieur pourrait être source d'une problématique nécessitant alors une approche mûrement réfléchie. Par ailleurs, avoir des étudiants qui ne sont pas au même niveau que les autres peut représenter un défi. Cette minorité peut se sentir négligée, ainsi que certains des participants l'ont exprimé (voir Ent.n°11).

10.1.2 Profil des enseignants

15 enseignants ont participé à l'enquête par questionnaire provenant des institutions suivantes : de l'Université Chuka, de l'Université méthodiste du Kenya, de l'Université Maasai Mara, de l'Université de Moi, de l'Université Pwani, de l'Université technique du Kenya, de l'Université technique de Mombasa, de l'Université Kabianga et, enfin, de l'Université de Nairobi.

À l'exception de l'Université méthodiste, toutes figurent sur la liste de celles dont les étudiants ayant répondu à l'enquête provenaient. Cette concordance est à noter, car les modalités utilisées pour identifier les participants, comme nous l'avons expliqué dans la partie consacrée à la méthodologie, étaient différentes. Alors que nous avons établi la liste des enseignants pendant les stages, nous avons identifié les étudiants par le biais de la méthode de la boule de neige. Cela laisse penser que sur les 28 institutions déclarant

proposer le FTTH, quelques-unes sont probablement plus actives que d'autres. Cela tend à montrer aussi que les modalités d'identification des participants étaient convenables.

15 responses

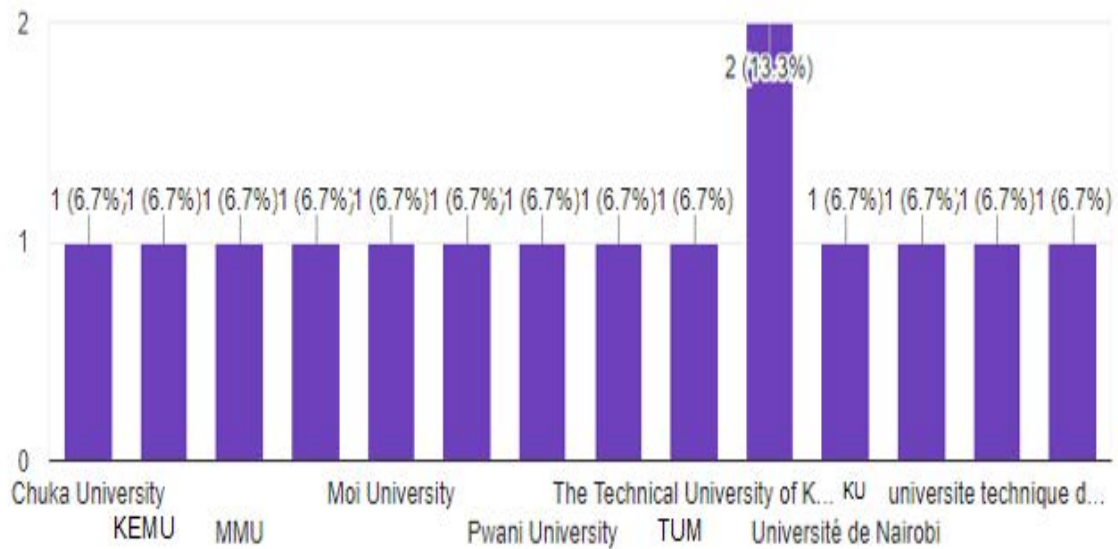


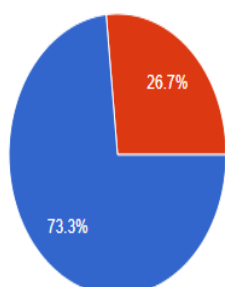
Fig.12. Profil des enseignants : institution d'enseignement

L'étude avait pour but de savoir si les enseignants de FTTH avaient suivi une formation en FSP. Parmi les 15 participants, 26,7 % ont déclaré n'avoir suivi aucune formation en FSP et 73,3 % ont dit en avoir suivi une. Parmi ces participants, 10 % l'ont suivie pendant plus d'un an, mais la majorité (90 %) a participé à des stages ne dépassant pas une durée d'un an au total.

Ces données révèlent alors que la plupart des enseignants qui ont répondu aux questionnaires n'ont que peu ou pas de formation en FSP. Notons, par ailleurs, que la liste de participants a été obtenue durant deux stages de français de spécialité. Normalement, les enseignants invités à ces stages devraient être titulaires de leur poste dans les universités... Dans la réalité, de nombreuses universités kenyanes emploient un grand nombre d'autres enseignants vacataires comme a témoigné une des personnes interviewées (Ent. n°1).

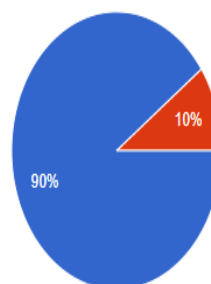
Nous avançons donc que la plupart d'enseignants des universités kenyanes n'ont pas reçu une formation suffisante en termes d'enseignement du FSP.

15 responses



● oui
● Non

10 responses



● < à 1 an
● > à 1 an

Fig. 13. Profils des enseignants-Êtes-vous formés en FOS/FSP ? Fig. 14 : Durée de formation

Ces formations ont été proposées dans divers établissements de formation, ainsi que l'ont indiqué les enseignants :

- o Université d'hiver-BELC CIEP à Sèvres (2 enseignants)
- o Lors de plusieurs stages sur le FOS à la CCI de Paris
- o Professeur associé à temps partiel (PAST) dans une institution, mais par séminaire⁵⁰
- o Des stages organisés par l'ambassade de France au Kenya et par l'Alliance française

Concernant leur public, 80 % des enseignants interviennent auprès d'étudiants de 4^e année, 73,3 % devant des étudiants de 3^e et 2^e années et 53,3 % enseignent à des étudiants inscrits en 1^{re} année.

⁵⁰ Cela laisse supposer que l'université organise des séminaires pour ses enseignants. Toutefois, il est fort probable que le participant ait voulu dire stage. Le stage peut se traduire par « seminar » en anglais.

15 responses

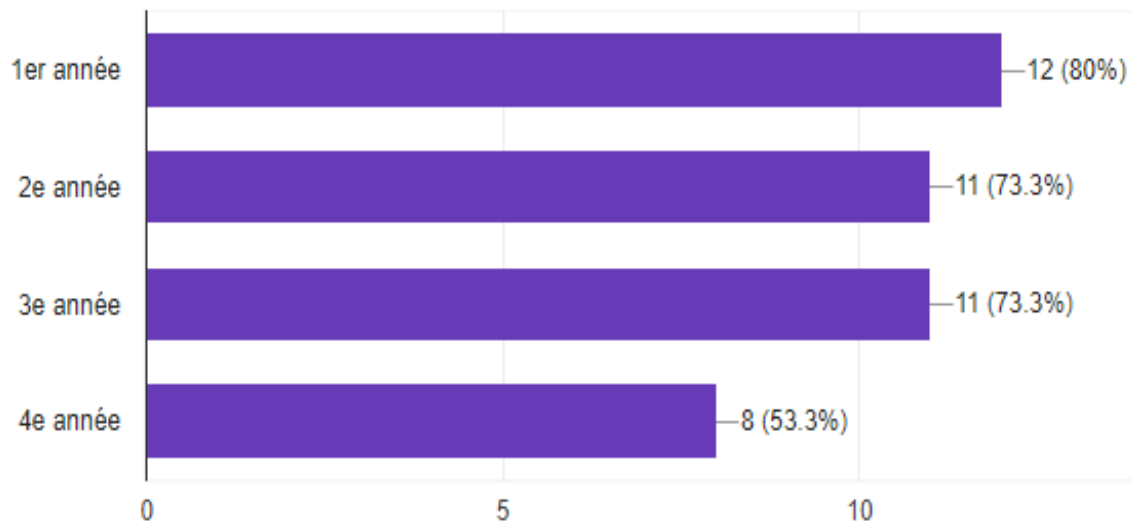
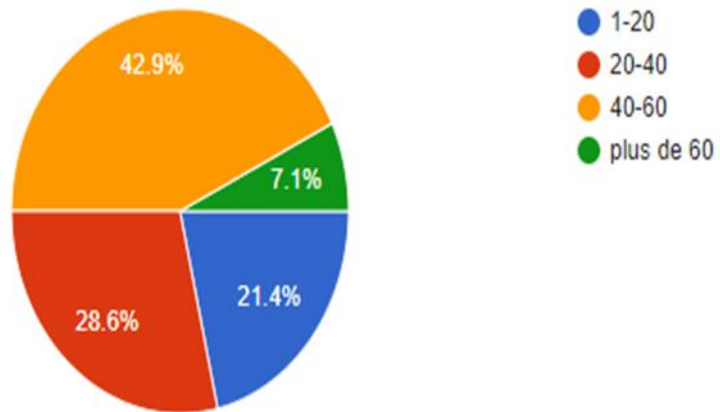


Fig.15. Années d'études pour le public des enseignants

Concernant les effectifs des apprenants par classe, un grand nombre d'enseignants professe devant 40 à 60 étudiants. C'est le cas pour 42,9 % des participants ; 28,6 % déclarent enseigner dans des groupes de 20 à 40 étudiants et 21,4 % travaillent auprès de 1 à 20 apprenants. Un enseignant (7,1 %) a indiqué compter plus de 60 apprenants dans ses classes. Ces effectifs représentent un nombre important d'étudiants dans chaque classe, ce qui entraîne nécessairement des conséquences, par exemple pour l'enseignement de l'oral. Il semble, en effet, difficile de faire en sorte que tout le monde prenne la parole dans de telles conditions.

14 responses



14 responses

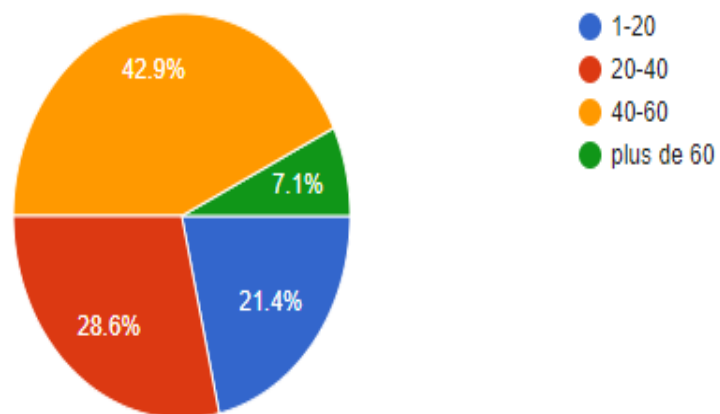


Fig. 16. Nombre d'étudiants par classe

10.1.3 Profil des anciens étudiants du FTTHR des universités kenyanes

31 anciens étudiants du FTTHR ont participé à l'enquête. Le questionnaire avait pour but de savoir s'ils avaient suivi d'autres formations en français après leurs études universitaires. 22,6 % ont indiqué l'avoir fait : deux d'entre eux à l'Alliance française d'Eldoret, deux à l'Alliance française de Mombasa et trois à l'Alliance française sans plus de précisions. Notons que l'Alliance française au Kenya compte cinq antennes : une à Mombasa, une à Kisumu, une à Eldoret et deux à Nairobi.

Ces informations indiquent que pour les membres de ce groupe qui se sentent insatisfaits de leur formation universitaire, les institutions choisies pour perfectionner leurs connaissances sont les différentes antennes de l'Alliance française du pays.

31 responses

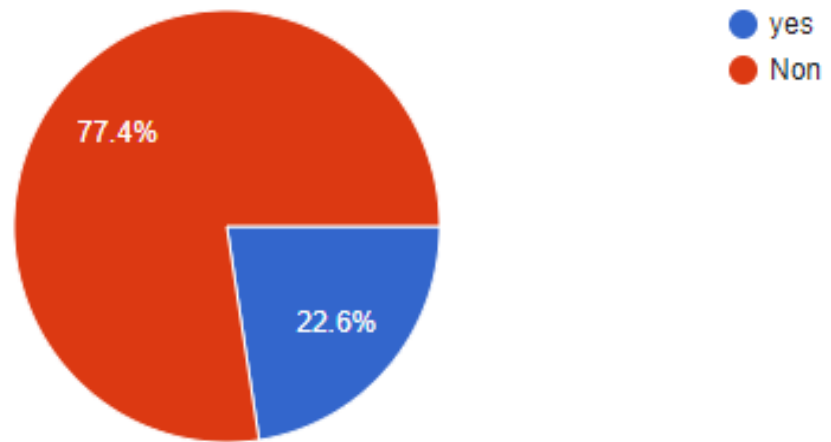


Fig. 17. Profil d'anciens étudiants : avez-vous suivi d'autres formations après vos études universitaires ?

10.1.3.1 Profil d'emploi

Parmi les anciens étudiants ayant répondu au questionnaire, 71 % d'entre eux sont déjà employés.

31 responses

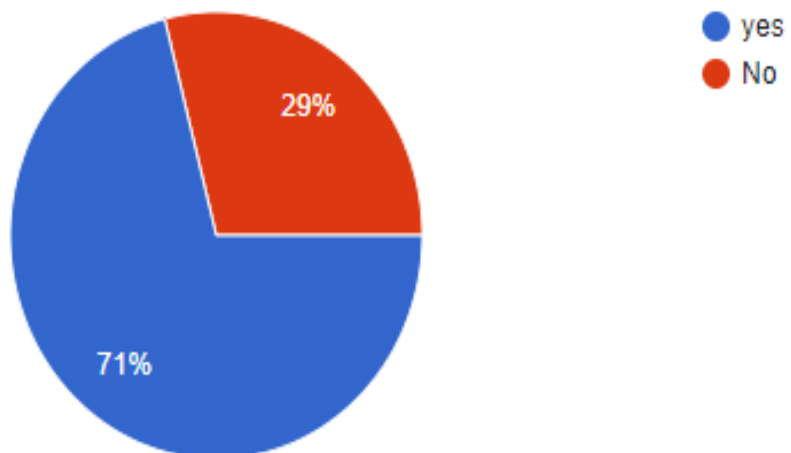


Fig. 18. Profil d'emploi : anciens étudiants

Les informations recueillies sur l'emploi de ce groupe donnent un aperçu du type de postes effectivement disponibles sur le marché du travail ; il s'agit des postes suivants : animateur, diplomate, gouvernante, agent d'accueil, agent de réservation, tuteur (individu dispensant des cours aux guides touristiques), guide touristique et serveur.

Nous avons obtenu les descriptions de ces professions à partir de la rubrique « Fiche métier » présente sur le site de l'agence gouvernementale française (Pôle emploi, s.d). Ce site enregistre les chômeurs, leur fournit des informations sur les emplois et les aide à en trouver un.

L'agent d'accueil en hôtellerie et tourisme accueille et informe les clients concernant leur visite. Il prend également en charge des tâches administratives comme le planning, les réservations ou encore le traitement du courrier des clients. Il peut gérer le standard téléphonique et être impliqué dans la promotion de son établissement. Enfin, il oriente les clients selon leurs demandes.

Pour ces diverses tâches, celles qui nécessitent de communiquer en français avec les clients sont : l'accueil, l'information et la réponse aux courriels des clients. Les deux premières exigent la maîtrise du français parlé.

Concernant **l'animateur**, sa tâche principale est de rendre la visite de la clientèle aussi agréable que possible. Il accueille et informe les clients des conditions de leur voyage ou de leur séjour. Il conçoit et coordonne les activités récréatives pour la clientèle. De fait l'activité nécessitant la communication en langue française avec les clients est celle de la direction des activités récréatives qui requiert l'interaction en français parlé.

La gouvernante est chargée de la coordination des activités du personnel d'étage. Elle peut participer à des tâches spécifiques comme la remise en ordre des chambres, le nettoyage, etc.

Ce type d'occupation implique d'interagir principalement avec d'autres employés. Dans un environnement anglophone, le français requis peut alors n'être que minime : peut-être seulement pour saluer et accueillir les clients occasionnellement.

Le **guide touristique** accompagne les touristes lors de la visite de lieux touristiques ou durant un circuit. Il fait découvrir les attractions à la clientèle en présentant les spécificités géographiques, historiques, culturelles, etc.

Le **serveur** dresse le couvert, installe les clients à leur table, prend les commandes, conseille le client sur les plats proposés, présente la carte aux visiteurs.

Les tâches nécessitant la communication en français avec les clients sont : le conseil au client et la présentation de la carte qui nécessitent le français parlé.

22 responses

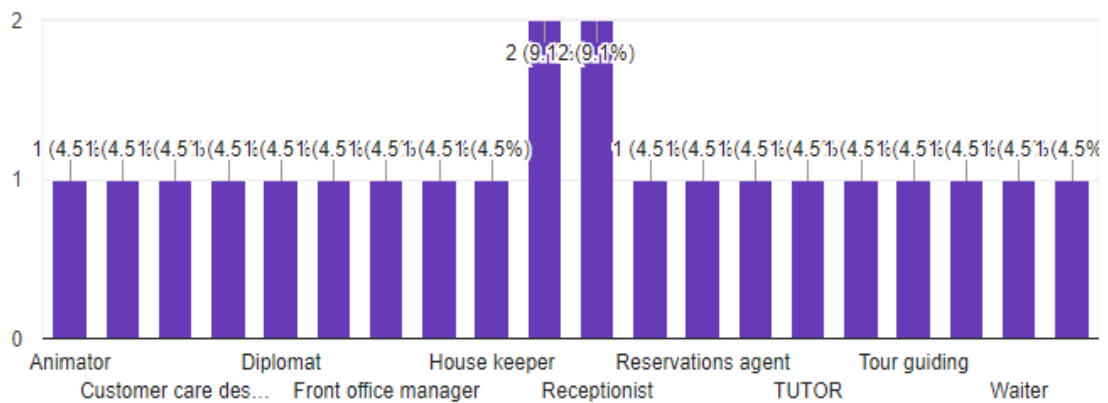


Fig. 19. Les postes des anciens étudiants du FTTHR des universités kenyanes

10.1.4 Professionnels

Par ailleurs, les professionnels qui ont répondu à nos questionnaires occupent les postes suivants : guide touristique, directeur adjoint, serveur, agent d'accueil, gestionnaire, consultant de voyage, voyageur et responsable des ventes et du marketing.

Présentons ci-après les professions n'ayant pas été décrites précédemment.

Le **voyagiste** organise et coordonne les forfaits touristiques pour les clients dont l'objet est le voyage et l'hébergement. Outre la communication avec les clients, son travail consiste à communiquer avec d'autres agences comme les compagnies aériennes, les taxis ou les hôtels.

Selon l'un des participants à notre enquête individuelle (Int.n°6) ce travail peut être effectué par téléphone, lors d'une entrevue et via des échanges de courriels.

Le **responsable des ventes et du marketing** est chargé d'élaborer ou de participer à l'élaboration des projets de produits touristiques. Il peut, par exemple, organiser des manifestations, des spectacles, des festivals, etc.

Le **directeur/gestionnaire** supervise et contrôle le fonctionnement des différents pôles de l'hôtel (cuisine, service, loisirs) afin d'assurer la qualité, la sécurité et l'hygiène de l'établissement tout en garantissant le confort des clients. Son travail consiste principalement à interagir avec les employés. Nous avons cependant interviewé ici deux participants occupant l'un de ces postes qui parlent français⁵¹. Selon eux, leur recours au français est lié à leurs interactions verbales ponctuelles avec les visiteurs.

22 responses

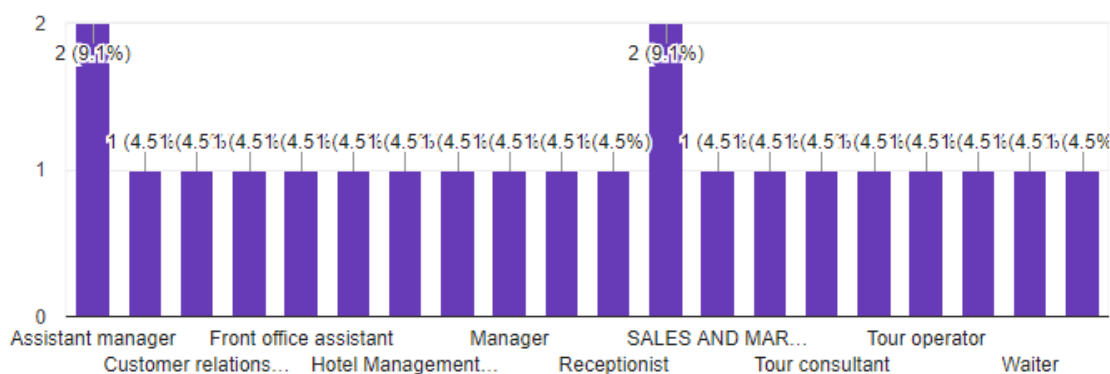


Fig. 20. Postes des professionnels

Pendant les entretiens, l'un des participants a dit que, en dehors de lui, les autres personnes parlant français dans leur établissement étaient : deux serveurs, le directeur adjoint, un animateur, une réceptionniste et un chef de réception (Int.n°3)

⁵¹ Ent.n°3 et Ent. 12.

Ces données montrent qu'il existe une variété de professions que l'enseignement du FTTHR a besoin de cibler.

Une approche mûrement réfléchie est donc nécessaire pour préparer au mieux les étudiants aux différentes situations auxquelles ils seront concrètement confrontés dans le monde travail. Il serait sans doute utile de réfléchir aussi aux tâches qui transcendent les différentes professions. Cela aiderait à enseigner aux étudiants les compétences transversales requises. Ces tâches sont, par exemple, les salutations, l'accueil, la transmission de l'information, etc.

Les institutions

Une partie des professionnels qui ont participé au questionnaire travaillent dans les institutions suivantes : African impact project, Heritage of Africa, Chacal expédition, Keitan Safaris, Lafarge ecosystems, Noble hôtel Eldoret, Peacock Tours, Seasons, Saab Royale, Serena Beach resort Mara Serena, Oyster Creek resorts et Mara Sarova. Ayant accidentellement supprimé la question, les réponses correspondantes ont également disparu, toutefois, fort heureusement, j'avais déjà procédé à une capture d'écran de la représentation graphique ; malheureusement toutes les informations n'apparaissent pas sur le graphique. Cela constitue l'une des limites des formulaires Google comme nous l'avons pu exposer dans le chapitre précédent.

22 responses

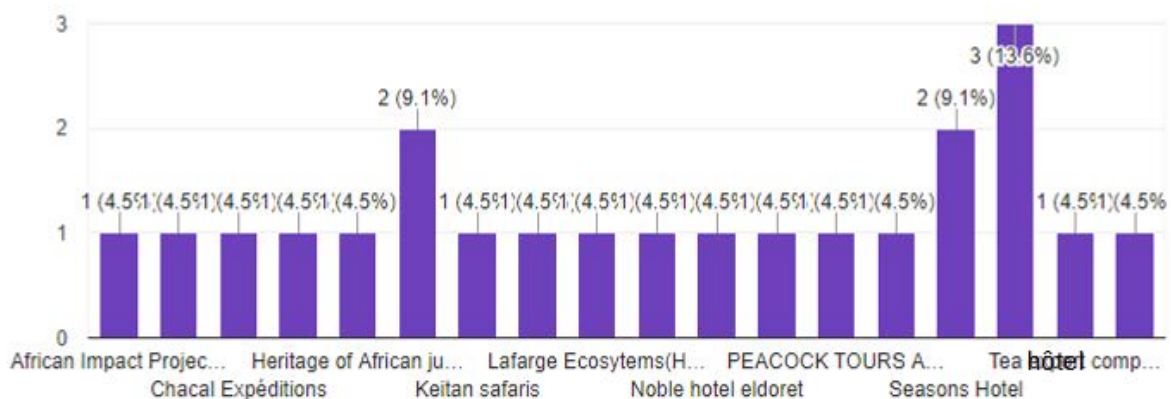


Fig. 21. Les établissements des professionnels

10.2 Motivations

Avec la conscience que la motivation scolaire fait partie des besoins immédiats de l'apprenant, nous avons invité les étudiants à dévoiler leurs raisons de vouloir étudier la langue française. Ils en ont cité deux principalement : le souci de leur future carrière et l'obligation de le faire ; 49,2 % des participants déclarent ainsi que leur motivation à étudier le français est liée à leur carrière à venir. Vient ensuite l'explication selon laquelle il s'agit d'une exigence du parcours universitaire qu'ils suivent, avec 46 % de réponses en ce sens. Seuls 4,8 % des participants déclarent être guidés par des raisons affectives : ils trouvent que le français est une matière intéressante.

63 responses

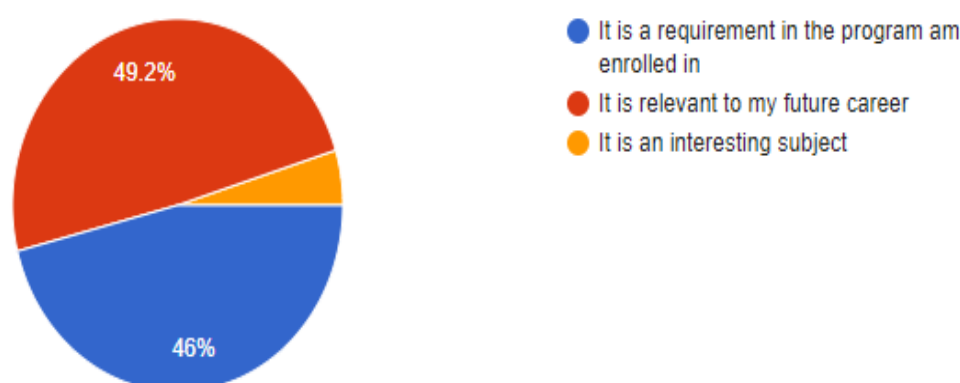


Fig. 22. Motivations pour apprendre le français

Ces réponses démontrent que les sources principales de motivation pour les étudiants du FTHR sont associées à la motivation instrumentale plutôt qu'à la motivation intégrée telle que décrite par Gardner et Lambert (1972)⁵². Les exigences institutionnelles et les besoins associés aux carrières sont cités par la majorité des participants en opposition avec les raisons affectives. Les premières constituent des considérations pratiques et relèvent donc de la motivation instrumentale (voir 5.2.5.2). Cela suppose que des efforts pour amener

⁵² Voir 5.2.5. La motivation intégrée et la motivation instrumentale

l'apprenant à établir un lien entre les activités pédagogiques proposées, les objectifs de l'institution et ses projets sont nécessaires. Cela inciterait l'apprenant à travailler davantage pour apprendre le français.

Données qualitatives

Les entretiens avec les étudiants ont confirmé les deux principales raisons évoquées ci-dessus. En outre, ils ont ajouté l'importance qu'ils attachaient à l'apprentissage du français comme un moyen d'élargir leur réseau social et de poursuivre leurs études. Élargir les réseaux sociaux relève de la motivation affective. Le besoin de la langue française pour poursuite des études se situerait davantage dans la perspective du Français à Objectif Universitaire plutôt que dans celle du français de spécialité. (Voir 2.8)

Raisons professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Il est pertinent pour ma carrière dans l'hôtellerie (Int. n° 11 A) ➤ J'ai toujours voulu être guide et je crois que le français est nécessaire puisque nous recevons des visiteurs francophones (Int. n° 11 C) ➤ Je rêve de travailler dans une agence de voyages et je sais que le français est une exigence (Int. n° 11 D) ➤ Je crois que cela va me donner un avantage sur le marché du travail ; le français, à part l'anglais, est largement parlé dans le monde entier (Int. n° 7 J) ➤ Cela augmente aussi ma possibilité de travailler ailleurs, hors du Kenya (Int. n° 11 B) ➤ Je rêve de travailler dans un pays francophone (Int. n° 7 I) ➤ J'aime apprendre les langues et le français est l'une des langues (Int. n° 7 G)
Intérêt pour les langues	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'admire quand j'entends les gens parler français, ça semble intéressant (Int. n° 11 E)

<p>Plaisir de la langue française</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Je veux juste pouvoir parler français (Int. n° 11 E) ➤ C'est une passion pour moi, j'adore la langue (Int. n° 5 B) ➤ J'aime la langue. Je connais des gens qui m'inspirent, qui parlent français et qui sont allés en France (Int. n° 11 B). ➤ C'est une exigence pour les étudiants de la filière du tourisme (Int. n° 7 H) ➤ J'ai seulement appris que j'allais apprendre le français quand je me suis inscrit aux cours en première année... que c'est une exigence (Int. n° 11 E)
<p>Obligation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Je l'ai fait parce que c'est une exigence pour les étudiants qui sont inscrits en tourisme (Int. n° 5 A) ➤ Il n'y avait pas d'autre langue étrangère (à l'université) (Int. n° 5 C) <p>Quand je me suis inscrite dans la filière du tourisme, on nous a dit que nous devions apprendre le français (Int. n° 5 D)</p>
<p>Élargir son réseau social</p> <p>• Études</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'aimerais pouvoir interagir avec d'autres personnes qui ne comprennent pas l'anglais ou le swahili (Int. n° 11 A) ➤ Je voudrais poursuivre des études en master en linguistique (Int. n° 11 B)

Tableau 3 Motivations pour apprendre le français

10.3 Attentes des étudiants

Outre le recours aux motivations de l'apprenant pour établir ses besoins immédiats, une autre façon d'agir consiste à connaître ses attentes. Voilà pourquoi nous avons cherché à savoir quelles étaient les attentes des étudiants concernant l'apprentissage du français. À cette fin, nous avons réalisé quatre entretiens collectifs : deux avec des étudiants de première année et deux avec des étudiants de quatrième année. Les données récoltées indiquent que les étudiants inscrits en première année sont enthousiastes et ont de grandes attentes. Ils désirent acquérir des compétences en expression orale, en compréhension et en lecture. Par ailleurs, ils aimeraient participer aux activités organisées autour des journées et semaines de la francophonie⁵³ et de découvrir la culture française ; surtout à travers la chanson et ils espèrent en outre s'amuser tout en apprenant.

Cependant, la plupart des participants en dernière année d'études expriment une déception dans la mesure où leurs besoins n'ont pas été satisfaits. Ils disent avoir espéré apprendre à parler et à s'exprimer le plus rapidement possible en français. Cela suppose que les étudiants jugent important l'apprentissage de l'expression orale en français. Leurs propos laissent entendre qu'ils n'ont pas le sentiment d'avoir, en ce sens, correctement appris à parler.

Par ailleurs, les attentes comprenaient également l'apprentissage d'un français davantage lié aux domaines spécifiques du tourisme et de l'hôtellerie qui permettrait une meilleure intégration au moment de l'entrée sur le marché du travail. Ces réponses signifient qu'ils ont le sentiment d'avoir appris davantage le français général que le FSP. Néanmoins, un étudiant s'attendait à apprendre la compréhension écrite qui lui aurait permis de suivre des films comportant des sous-titres en français.

En troisième lieu, les informations recueillies révèlent que les étudiants considèrent l'inadéquation des ressources d'apprentissage comme une entrave à l'apprentissage du FTTHR. Ils expliquent avoir espéré apprendre dans un environnement propice disposant des ressources pédagogiques nécessaires.

⁵³ La BCLE organise normalement quelques événements pour marquer la semaine de la francophonie chaque année pendant le mois de mars.

Nous présentons les données issues des entretiens collectifs dans le tableau ci-dessous :

<p>Étudiants de 1^{re} année</p> <p>Parler le français couramment</p> <p>S’amuser en apprenant</p> <p>Participer à des concours et activités francophones</p> <p>Découvrir la culture française</p> <p>Acquérir les compétences permettant de s’intégrer dans une institution francophone</p> <p>Apprendre à lire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J’espère parler couramment le français (Int. n° 7H) ➤ J’espère m’amuser en apprenant la nouvelle langue (Int. n° 7K) ➤ Je connais aussi des amis qui ont participé à des concours comme dans des pièces de théâtre, des débats et d’autres activités en français et qui ont gagné des prix pour visiter des pays francophones. J’espère également y participer avant la fin de mes quatre années ici. (Int. n° 7K) ➤ Apprendre plus sur le mode de vie français.. apprendre des choses comme des chansons (Int. n° 7L) ➤ J’espère poursuivre mes études en master, plus tard, hors du Kenya. Alors, j’espère pouvoir poursuivre mes études sans difficulté en français à l’étranger (Int. n° 7I) ➤ Nous n’avons pas commencé à lire, j’espère que nous le ferons, je pense que savoir lire est important (Int. n° 7G)
<p>Étudiants de 4^e année</p> <p>S’exprimer en français en peu de temps</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Je croyais que je pourrais m’exprimer en français en peu de temps (Int. n° 5 A) ➤ Je m’attendais à pouvoir être formé d’une telle manière que quand j’irai sur le terrain, je serais capable de m’exprimer (Int. n° 5 B)

<p>Enseignants sensibles à leurs besoins ainsi qu'à leur niveau de français</p>	<p>➤ Moi, je m'attendais à rencontrer des enseignants qui comprendraient que nous apprenions le français pour la première fois, et non, ceux qui nous donnent des choses à écrire tout le temps... des choses que nous comprenons à peine... Écrire tout le temps est ennuyeux (Int. n° 5 C)</p>
<p>Acquérir des compétences qui leur permettront de s'exprimer dans le monde professionnel</p>	<p>➤ Je m'attendais à apprendre des choses comme : comment communiquer avec les touristes – (faire) plus d'exposés... (Int. n° 11 B)</p>
<p>Apprendre un français de spécialité</p>	<p>➤ Je m'attendais à (apprendre) un français différent de celui que j'avais appris au lycée... beaucoup plus un français relatif à l'hôtellerie – je veux dire quelque chose de plus spécialisé (Int. n° 11 A)</p>
<p>S'amuser en apprenant</p>	<p>➤ Je m'attendais à m'amuser... à apprendre, même à travers des chansons, des poèmes (Int. n° 11 C)</p>
<p>Communiquer couramment à l'oral</p>	<p>➤ J'espérais pouvoir parler en français avec mes camarades de classe en toute confiance (Int. n° 11 C).</p>
<p>Comprendre le français oral</p>	<p>➤ Je m'attendais à pouvoir parler et comprendre le français en un an... (Int. n°11 D)</p>
<p>Comprendre le français écrit</p>	<p>➤ J'espérais parler le français au moins avant la fin de la première année scolaire! (Int. n° 5)</p>
<p>Comprendre le français écrit</p>	<p>➤ En fait, j'avais un film avec des sous-titres en français, j'ai continué à regarder pour voir si je pouvais comprendre certains mots, mais rien! (Int. n°11 D)</p>
<p>Comprendre le français écrit</p>	<p>➤ J'avais beaucoup d'attentes... d'apprendre plus régulièrement, pas seulement une fois par</p>

Avoir des cours plus souvent	<p>semaine, je m'attendais à plus d'occasions de mettre en pratique la langue, de l'utiliser (Int. n° 11 D)</p> <p>➤ Je m'attendais à voir une salle de français, et davantage de ressources dans la bibliothèque (Int. n° 11 E)</p>
Avoir davantage accès aux ressources d'apprentissage	<p>➤ Je m'attendais à trouver un laboratoire de français... du matériel audio et vidéo (Int. n° 5)</p>
Pas d'attentes	<p>➤ Je n'avais pas beaucoup d'attentes puisque je ne savais même pas que j'allais apprendre le français, alors, j'étais prêt à apprendre tout ce qu'on allait m'enseigner (Int. n° 11 F)</p>

Tableau 4 Attentes des étudiants

10.4 Projets professionnels

Afin de cerner les besoins futurs de l'apprenant par rapport à la langue française, nous avons tâché de savoir quels emplois les étudiants du FTHR souhaitaient exercer après leurs études universitaires. À cette fin, nous avons mené deux types d'enquêtes, l'une par questionnaires et l'autre en entretiens collectifs. Pour ce qui est de l'enquête par questionnaire, tous les postes proposés ont été sélectionnés à l'exception de celui de serveur. Cela signifie peut-être que ce dernier n'est pas tellement apprécié des étudiants. Parmi les 56 participants ayant identifié leurs projets professionnels parmi les choix proposés, 37,5 % d'entre eux aimeraient être voyagistes et 32,1 % souhaitent devenir guides touristiques. 16 % sont intéressés par le métier d'agent d'accueil et celui d'agent de bord a été choisi par 7,1 % des étudiants.

Ces postes correspondent, en grande partie, à ceux cités par les anciens étudiants et par les professionnels. Nous avons décrit ces professions ci-dessus. Concernant le métier d'**agent de bord**, son travail consiste à accueillir les passagers à bord d'un avion. Il les informe en matière de sécurité et des services disponibles à bord. Il les sert et assure leur confort en général. C'est une profession qui nécessite donc des compétences orales.

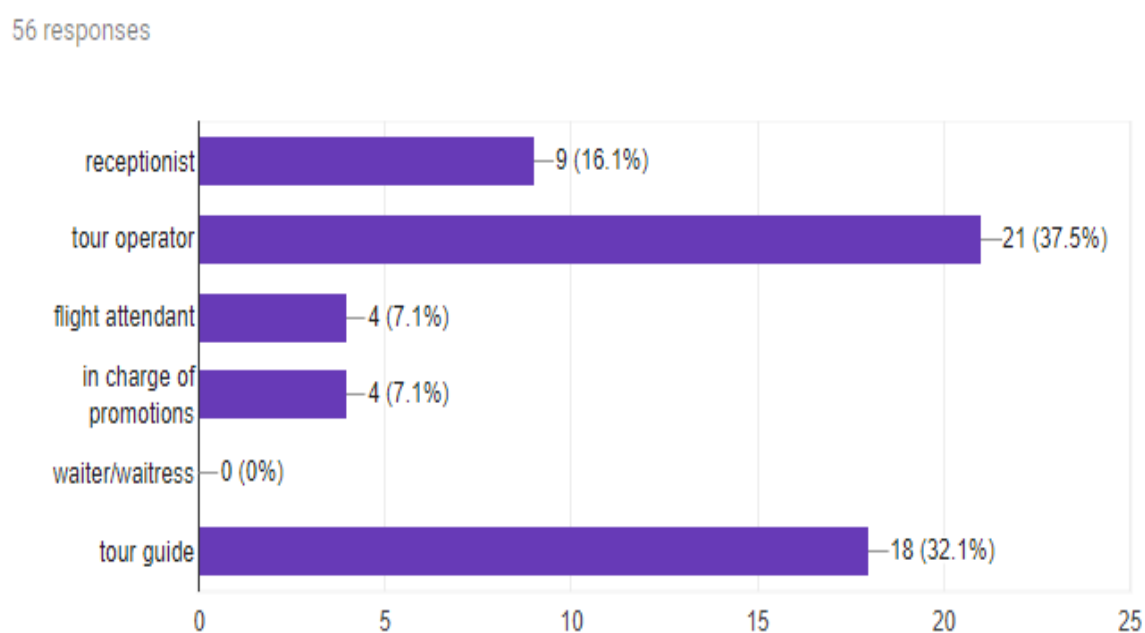


Fig. 23. Projets professionnels

Les autres postes que les étudiants souhaitent occuper et qui ne figuraient pas dans les choix proposés comprennent : le chef (de cuisine), le directeur d'hôtel et le consultant en voyages. Un participant souhaite établir sa propre agence de voyages et un autre envisage d'ouvrir son propre restaurant.

Ces professions correspondent aux postes qui figuraient parmi ceux occupés par les participants dans les catégories « Professionnels » et « Anciens étudiants ». Cela indique que les étudiants connaissent les types d'emplois disponibles sur le marché du travail et que leurs projets professionnels y correspondent.

Comme nous l'avons vu plus haut, la plupart de ces emplois exigent des compétences qui sont davantage axées sur le français parlé que sur le français écrit.

Other

8 responses

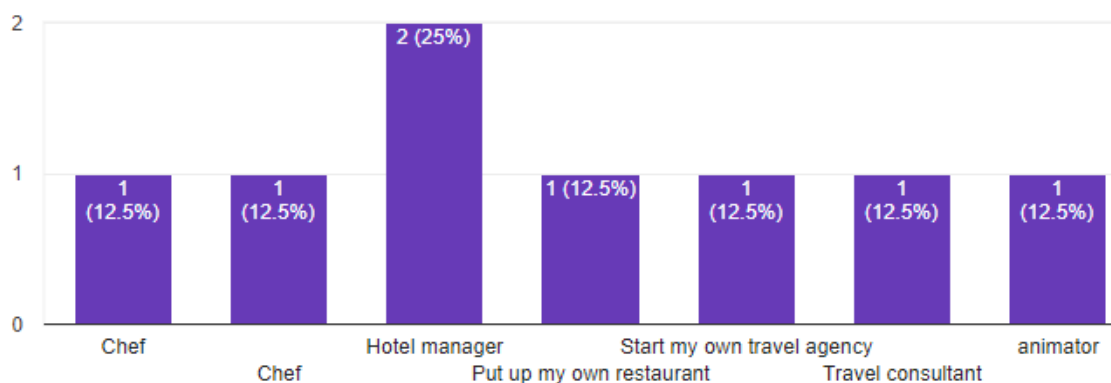


Fig. 24. Projets professionnels - autres

Par ailleurs, nous avons cherché à établir si ces projets professionnels étaient cohérents avec les représentations des enseignants du FTTHR par rapport aux futures carrières de leurs apprenants. Pour ce faire, nous avons sollicité les enseignants concernant leurs avis sur le genre de personnel qu'ils préparaient durant leurs cours.

86,7 % des enseignants pensent que certains de leurs étudiants deviendront agents d'accueil et animateurs alors que 80 % disent que leur formation prend en compte les futurs gouvernantes et guides touristiques. Par ailleurs, 73,3 % des participants estiment que parmi les étudiants qu'ils forment, certains deviendront agents de bord tandis que 60 % supputent avoir de futurs voyagistes et chargés de promotions parmi leurs étudiants. Enfin, 53,3 % supposent former des forfaitistes et 46,5 % estiment que leur enseignement prend en compte les futurs billettistes. Ces résultats indiquent donc que les représentations des enseignants et des apprenants concernant les professions ciblées correspondent en grande partie aux postes effectivement présents sur le marché du travail. Étant donné que la plupart de ces métiers correspondent à ceux que les étudiants et les professionnels ont cités, ils ont déjà été décrits ci-dessus sauf ceux de billettiste et forfaitiste.

Le **billettiste** informe et conseille les clients concernant les produits touristiques. Il effectue des opérations de vente : réservation et remise de billets de voyages, etc. Il peut effectuer ces tâches par téléphone, courriel ou au contact direct des clients. Préparer les billets et les reçus relèverait de l'écrit. Cependant, dans un pays anglophone, ces documents sont le plus souvent rédigés en anglais.

Forfaitiste

Son travail consiste à recueillir des informations sur les attractions touristiques, à partir desquelles il peut élaborer et vendre un produit touristique comme des séjours et des circuits, des croisières, etc. Certes, il aura besoin de compétences en termes de lecture, mais puisqu'il s'agit d'informations sur les attractions touristiques dans son propre pays, celles-ci seraient accessibles dans d'autres langues, en anglais par exemple. Concevoir ces produits nécessiterait des compétences rédactionnelles.

15 réponses

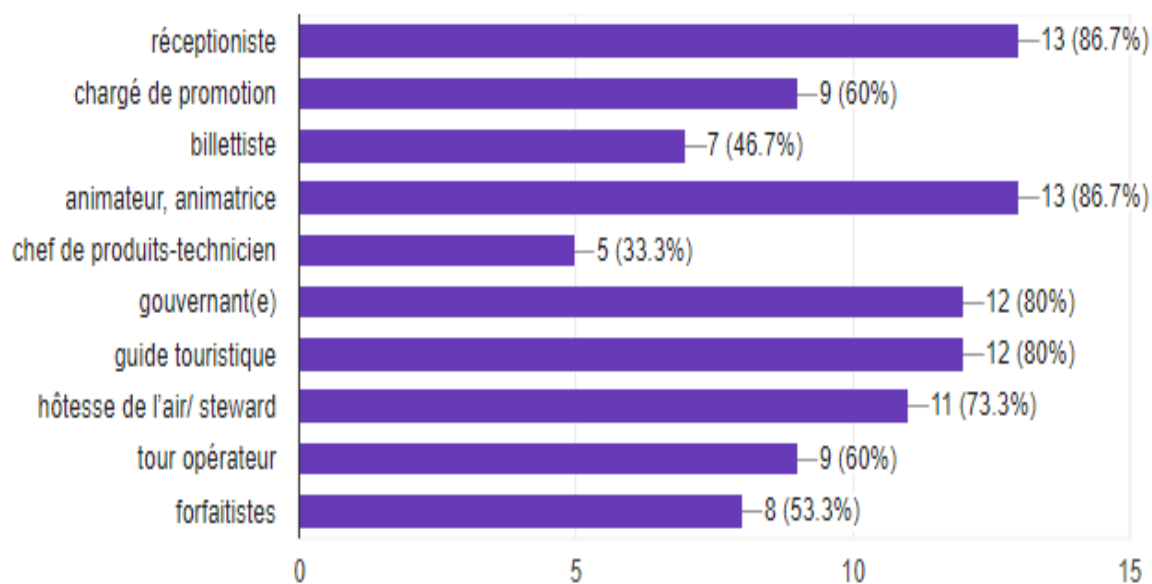


Fig. 25. Métiers visés

Par ailleurs, nous avons invité les étudiants à indiquer sur une échelle graduée de un à cinq quelle serait la pertinence de la langue française pour leur future carrière. La plupart des

participants la jugent très pertinente. En effet, 66,7 % des étudiants l'ont jugée très importante, 20,6 % la jugent importante et 11,1 % la jugent assez importante. En revanche, 1,6 % ne la considère pas comme importante. Cette évaluation positive par une majorité d'étudiants devrait représenter une grande source de motivation instrumentale. Cependant, comme nous avons pu le voir dans la partie des attentes ci-dessus, vers la quatrième année, la motivation des étudiants à apprendre le français diminue. Cela signifie donc que des facteurs autres que l'importance de la matière par rapport aux besoins futurs influents sur les motivations.

63 responses

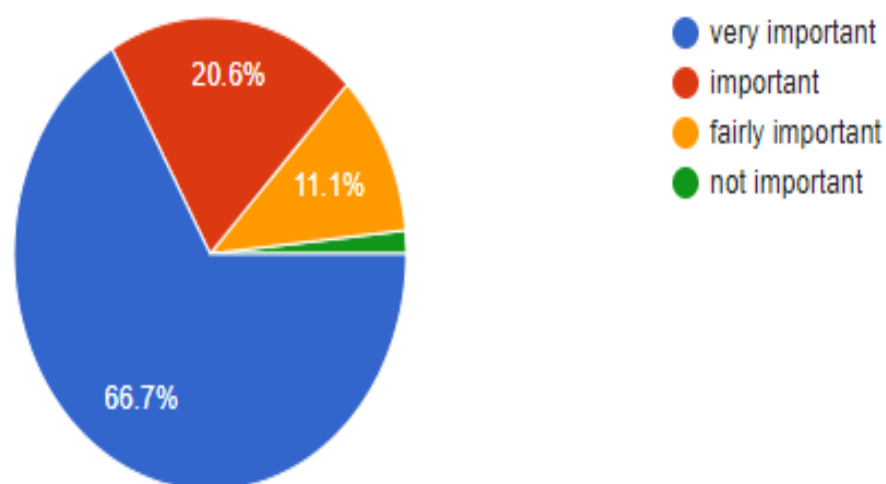


Fig. 26. Pertinence de la langue française pour les projets professionnels

Données relevant des entretiens

Nous présentons ci-dessous les données obtenues lors des entretiens collectifs réalisés auprès des étudiants des universités kenyanes en matière de projets professionnels. Le métier qui ne figurait pas parmi ceux que nous avons décrits ci-dessus est celui de pâtissier. Son travail consiste à préparer et vendre des produits comme du pain, des gâteaux, du chocolat, des glaces, etc. Ce genre de métier permet de rappeler que les secteurs du THR sont vastes. En effet, les touristes s'intéressent normalement aux spécialités du pays ou des régions visitées et l'une des spécialités pourrait être le chocolat par exemple. Pour pouvoir les promouvoir et les vendre, il serait nécessaire de parler la langue des touristes. Par ailleurs,

ces variétés nous rappellent aussi la nécessité de viser des compétences transversales qui peuvent s'utiliser en exerçant des métiers variés.

Pâtissier	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Je rêve de travailler dans l'hôtellerie, de fonder ma propre entreprise de pâtisserie (Int. n° 7G) ➤ J'espère créer ma propre agence de voyages (Int. n° 11) (Int. n° 5C) (Int. n° 7K).
Voyagiste	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'espère être voyagiste ((Int. n° 7 I) ➤ Je rêve de travailler dans une agence de voyages (Int. n° 11D)
Fonctionnaire du ministère du Tourisme	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Euh... trouver un emploi comme fonctionnaire..., peut-être au ministère du Tourisme (Int. n° 7H)
Restaurateur	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'espère ouvrir mon propre restaurant (Int. n°7L)
Guide touristique	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'espère être guide (touristique) (Int. n° 5 A) (Int. n° 11C)
Travailler à l'aéroport	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'espère travailler à l'aéroport (Int. n° 5E)
Travailler dans un hôtel	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Je compte travailler dans le secteur de l'hôtellerie (Int. n° 5 F) ➤ J'espère devenir conseiller touristique (Int. n° 5 B)
Conseiller touristique	

Tableau 5. Projets professionnels

10.5 La réalité sur le marché du travail

Après le recueil des données sur les représentations et les projections des deux catégories de participants ci-dessus, nous avons cherché à découvrir la réalité telle qu'elle est représentée par les professionnels et les anciens étudiants qui travaillent déjà. Leurs expériences permettent de savoir si cette réalité sur le terrain correspond aux projections des deux premiers groupes : celui des étudiants et celui des enseignants.

10.5.1 Moyen de communication avec les clients

Selon Hymes (1972), une façon d'envisager la langue est de se poser des questions sur les participants, les moyens et la forme de communication. L'enquête a cherché à savoir auprès des anciens étudiants déjà employés, quels étaient les individus avec lesquels ils communiquaient en français dans leur travail. Cette question est pertinente parce qu'il y a des tâches, dans toute institution, qui nécessitent une interaction avec les collègues et d'autres qui impliquent une interaction avec les clients. Dans un milieu non francophone, les collègues peuvent interagir entre eux en utilisant toute autre langue que le français. Dans un tel cas, le contenu de l'enseignement pourrait être basé sur les interactions qui n'ont lieu qu'entre les clients et les employés.

Nous avons donc demandé aux anciens étudiants de donner des précisions sur leurs interlocuteurs par rapport à la langue française. 21 participants ont répondu à cette question et la majorité d'entre eux, 76,2 %, a dit l'utiliser avec les clients. Un petit pourcentage (19 %) a déclaré communiquer en français avec les collègues et un participant assure des cours de langue aux guides touristiques.

En ce qui concerne les sujets autour desquels ils communiquent en français, une grande partie des participants (76,2 %) l'utilise lorsqu'il s'agit de questions liées au travail et 23,8 % d'entre eux déclarent y recourir dans des conversations quotidiennes d'ordre général, fig.28.

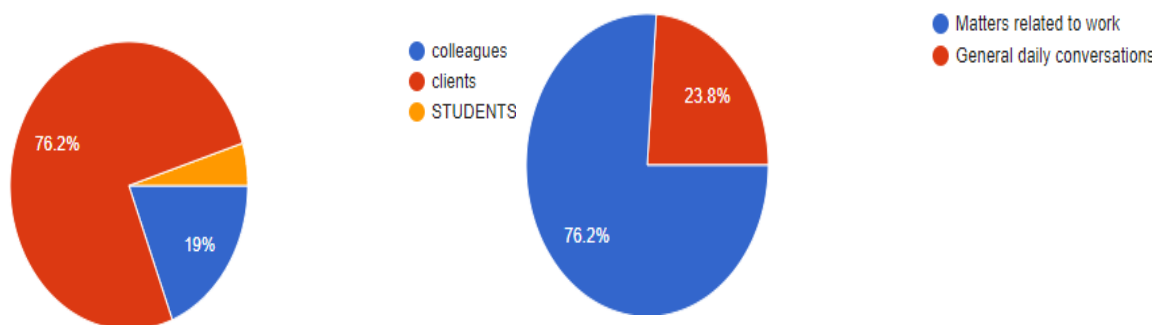


Fig. 27. Interlocuteurs

Fig. 28. Thèmes

Ces données soulignent l'importance de fournir aux étudiants les outils dont ils ont besoin pour communiquer en toute confiance sur des thèmes liés au domaine de spécialité. Toutefois, bien qu'il soit important de se focaliser sur cet aspect, les 23,8 % des participants déclarant utiliser le français en abordant des sujets quotidiens rappellent la nécessité de tenir compte de certains mots et expressions courantes. En effet, une langue basée uniquement sur le lexique et les expressions liées à un domaine semblerait très artificielle. Dans des circonstances normales, les clients, eux aussi, souhaiteraient prendre part à de petites conversations avec le personnel qu'ils côtoient.

En ce qui concerne la forme de la langue que ces professionnels utilisent au cours de leur travail, la plupart des participants (95,2 %) déclarent recourir à la communication orale. 19 % affirment utiliser le français à l'écrit.

21 responses

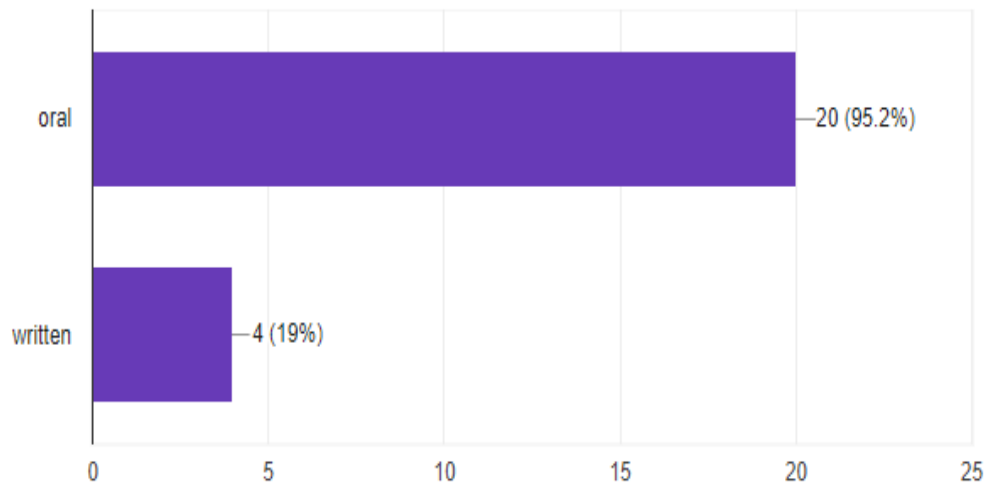


Fig. 29. Moyens de communication avec les clients-Point de vue des anciens étudiants

Le questionnaire a posé la même question aux professionnels. Les participants devaient indiquer sur une échelle graduée de un à cinq quelle était la fréquence à laquelle ils utilisaient le français à l'oral ou à l'écrit dans le cadre de leur travail. Les données indiquent que la communication orale est très courante. Les 22 participants ont évalué la communication orale. Parmi ceux-ci, 13 (59 %) individus estiment l'utiliser beaucoup. Trois participants (13,6 %) déclarent l'utiliser fréquemment, tandis que quatre mentionnent l'utiliser de temps en temps. Deux (9 %) participants disent qu'ils l'utilisent rarement. D'autre part, les résultats révèlent que l'écrit est moins utilisé avec deux professionnels (9 %) qui déclarent y recourir fréquemment, sept (31,8 %) qui estiment l'employer occasionnellement et neuf (40,9 %) qui jugent en user rarement.

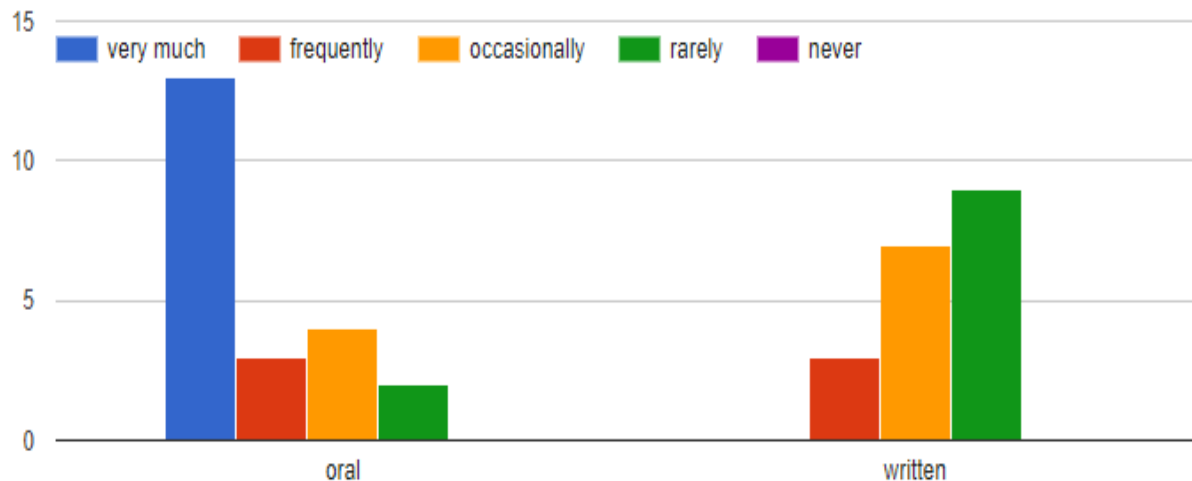


Fig. 30. Moyens de communication avec les clients-perspectives des professionnels

10.5.1.1 Documents écrits

Nous avons également cherché à savoir quels types de documents étaient rédigés en français dans le secteur du tourisme et de l'hôtellerie. Cela permet de déterminer dans quelle mesure les compétences rédactionnelles sont nécessaires pour mener à bien certaines tâches dans les secteurs du THR. D'après les réponses des anciens étudiants, les courriers sont plus fréquents, avec 87,5 % des participants déclarant les écrire ; viennent ensuite des lettres et des formulaires avec 37,5 % pour chacune de ces activités rédactionnelles, puis la rédaction de programmes pour 25 % des personnes interrogées. Aucun participant ne déclare rédiger de brochures.

Néanmoins, selon l'un des participants à l'entretien (Int.n°6), la plupart de ces documents ne nécessitent pas de réponses spontanées, par exemple les courriels. Par conséquent, ils peuvent être écrits en anglais puis traduits en français au moyen de logiciels de traduction, aisément et gratuitement disponibles sur internet.

8 responses

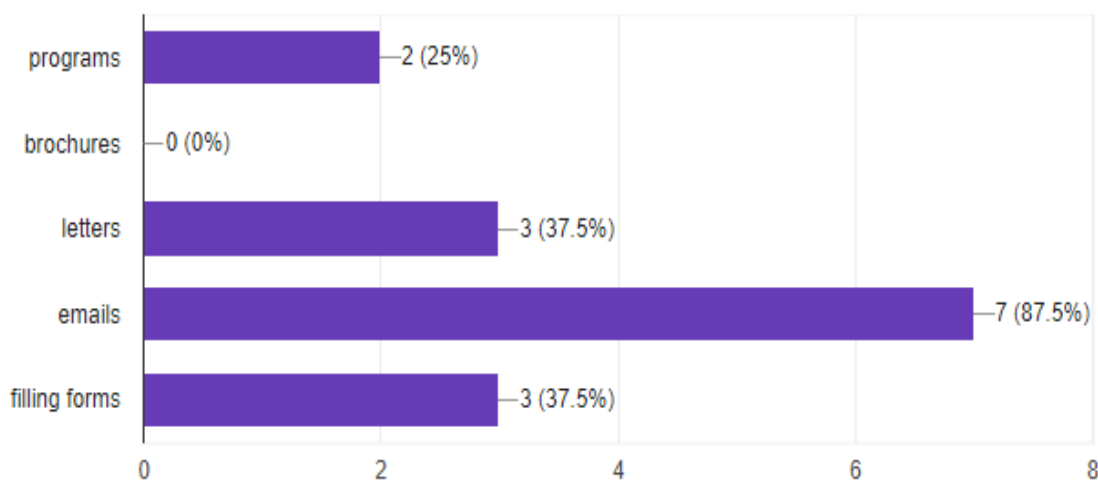


Fig. 31. Documents écrits selon les anciens étudiants

Nous avons également interrogé les professionnels sur le type de documents rédigés en français dans leur établissement. Les résultats confirment l'opinion selon laquelle ce sont les courriers qui sont les écrits les plus répandus ; ce qu'affirment 63,6 % des participants. 9,1 % déclarent que les brochures en français sont utilisées, 27,3 % affirment que les programmes sont employés tandis que 4,5 % expliquent que les lettres postales sont utilisées. En revanche, 22,7 % des participants déclarent n'utiliser aucun document écrit.

Ces données révèlent donc que, actuellement, la communication écrite est davantage axée sur les courriers électroniques que sur les lettres postales. Cela aurait pu être différent il y a quelques années de cela et pourrait encore changer à l'avenir. Cette information rappelle cependant la nécessité d'être conscient des documents courants et de prendre en considération leurs formats dans la didactique. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, il n'est pas nécessaire de leur consacrer beaucoup de temps, car ils n'ont pas forcément besoin d'une réponse immédiate.

22 responses

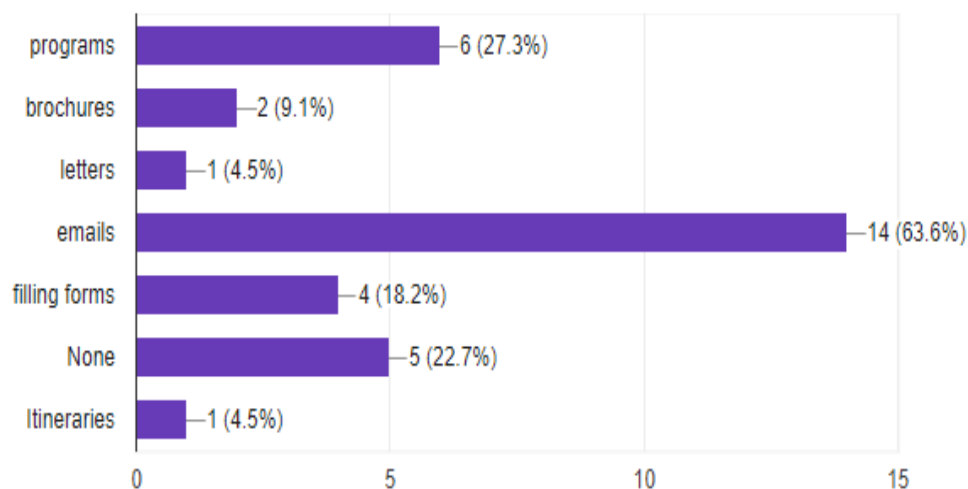


Fig.32. Documents écrits selon les professionnels

Données qualitatives

Les réponses des personnes interrogées confirment et expliquent la primauté de la communication orale sur les lieux de travail.

• Le français parlé	<ul style="list-style-type: none">➤ Je pense que parler est plus important... Oui, je vais interagir avec les gens➤ Euh... Puisque j'espère servir les clients, le français oral est plus important (Int. n° 7G)➤ Quand vous avez affaire aux francophones, l'oral est une nécessité (Int. n° 6)➤ La plupart du temps, c'est à oral... et c'est le français de base (Int. n° 3)➤ Jamais (d'écrit au travail) (Int. n° 2)
L'écrit	<ul style="list-style-type: none">➤ Mais j'ai besoin d'un peu de compétences écrites pour correspondre avec les amis qu'on se fait... (Int. n° 2)

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Euh... l'écrit? Pas vraiment... non, je ne pense pas. On peut survivre si on ne sait pas écrire en français dans ce secteur... L'écrit n'est pas quelque chose à produire immédiatement [...] pour écrire un e-mail par exemple, je peux le faire en anglais puis le traduire grâce aux logiciels de traduction... (Int. n° 6) ➤ Il ne suffit que d'avoir des notions de français à l'écrit... pour reconnaître les fautes et puis les corriger (Int. n° 6) ➤ Dans l'agence de voyages aussi, je pense que certaines communications peuvent être écrites... (Int. n° 7K) ➤ S'il y a de l'écriture, je crois que ce serait minimal... J'imagine par exemple : pour donner des explications, pour informer les visiteurs ou des clients... cela nécessite plus du français parlé que du français écrit (Int. n° 11).
--	---

Tableau 6. Moyens de communication avec les clients

10.5.2 Tâches

Les anciens étudiants indiquent majoritairement que parmi les tâches qu'ils effectuent, ils accueillent les visiteurs et leur fournissent des informations. Vient ensuite l'enregistrement des touristes ou les clients à 50 %. Par ailleurs, 42,9 % des participants disent faire des présentations aux clients ou aux touristes. La gestion des plaintes et l'apport de conseils ou suggestions aux touristes/clients suivent avec 35,7 %. La promotion des destinations de voyage et le traitement des paiements concernent 28,6 %. 26,6 % des participants déclarent préparer des itinéraires et 7 % affirment constituer des brochures. Ceci corrobore la réponse plaçant l'écriture de brochures en dernier dans les documents écrits dans le monde du travail, que nous avons vu ci-dessus.

L'analyse de ces données révèle que les tâches effectuées par la majorité des participants exigent un français oral, c'est-à-dire l'accueil et l'information. Parmi celles requérant une communication écrite, l'enregistrement des clients et le traitement ainsi que les paiements peuvent se faire en anglais, les Kenyans étant anglophones (puisque l'information, dans ce cas, est principalement à destination de l'administration et probablement des collègues).

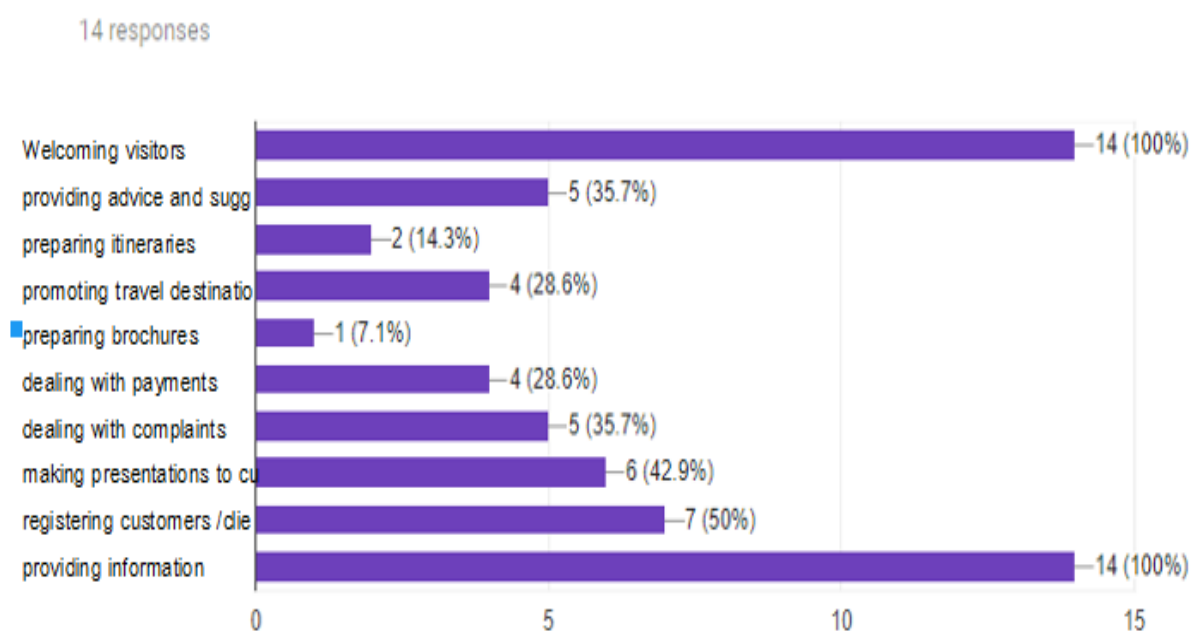


Fig. 33. Tâches selon les anciens étudiants

Nous avons également demandé aux participants d'indiquer toute autre tâche qui ne figurerait pas dans les options proposées. Ils ont mentionné alors les tâches suivantes :

- o Les interactions en matière de loisirs
- o L'organisation et la direction des divertissements
- o La prise de commandes (restaurant), les suggestions lors des repas et les explications concernant la composition et la préparation des plats.

Le questionnaire a posé la même question aux professionnels. Tout comme pour la catégorie précédente, la tâche d'accueil des visiteurs arrive en tête ; elle est choisie par 65 % des participants. Elle est suivie de l'enregistrement des clients et de la transmission de l'information, chacune des propositions étant cochée par 60 % des professionnels. Donner des conseils et des suggestions vient ensuite avec 55 % des participants. Le traitement des

paiements est choisi par 45 % des personnes interrogées et faire des présentations aux clients/touristes atteint 40 %. La promotion des destinations de voyage arrive en dernier ; elle est choisie par 35 % des participants.

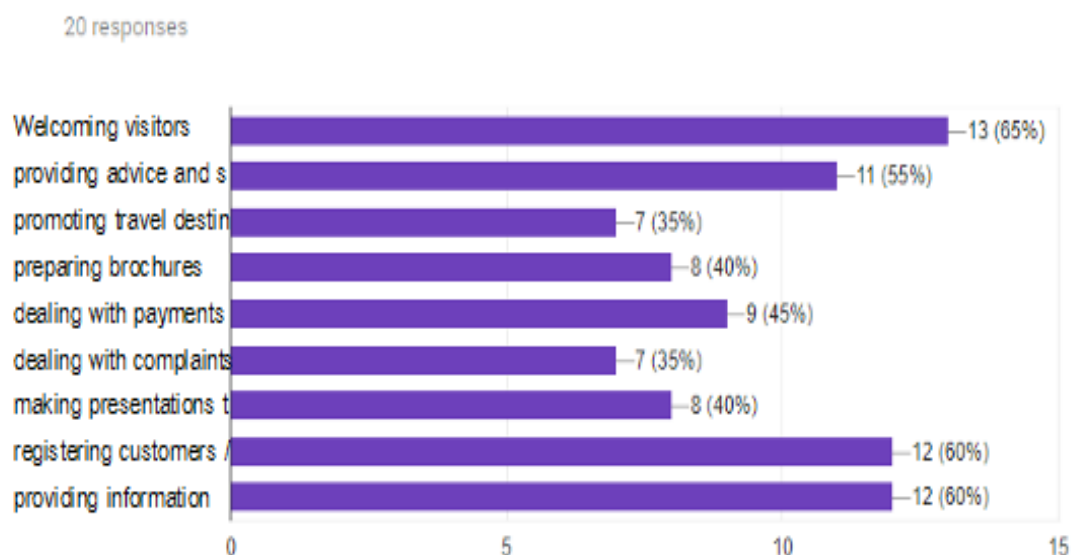


Fig. 34. Tâches –Selon les professionnels

Les professionnels ont également eu la possibilité d'indiquer toute autre tâche qui n'aurait pas été répertoriée. Les tâches suivantes ont ainsi émergé :

- o Interprétation de l'anglais vers le français pour les visiteurs/clients
- o Organisation des divertissements pour les visiteurs
- o Formation des guides touristiques
- o Traduction et interprétation

Nous avons également cherché à savoir si la représentation sur les tâches à effectuer selon les enseignants correspondait à la réalité du marché du travail telle que démontrée par les observations qui précèdent. Les données recueillies auprès des enseignants tendent à montrer à peu près le même phénomène. Ainsi, au niveau de la représentation et de la réalité des tâches à accomplir, il n'y a pas beaucoup de décalage. Selon les réponses des enseignants, trois tâches arrivent en tête de la liste avec 86,7 % de participants qui les sélectionnent : accueillir et orienter les clients, effectuer des réservations pour les clients au restaurant et, enfin, conseiller/sugérer. Présenter les sites touristiques et concevoir des messages

promotionnels sont les réponses ayant été sélectionnées par 80 % des participants. Les deux qui suivent sont : animer et élaborer les produits touristiques pour 73,3 % des enseignants. La tâche suivante est celle de rassurer, cochée par 66,7 % des personnes interrogées. La mission qui vient après est la vente des forfaits touristiques choisie par 46,7 % des participants. La gestion des situations difficiles, les plaintes par exemple, a été sélectionnée par 40 % des participants.

15 responses

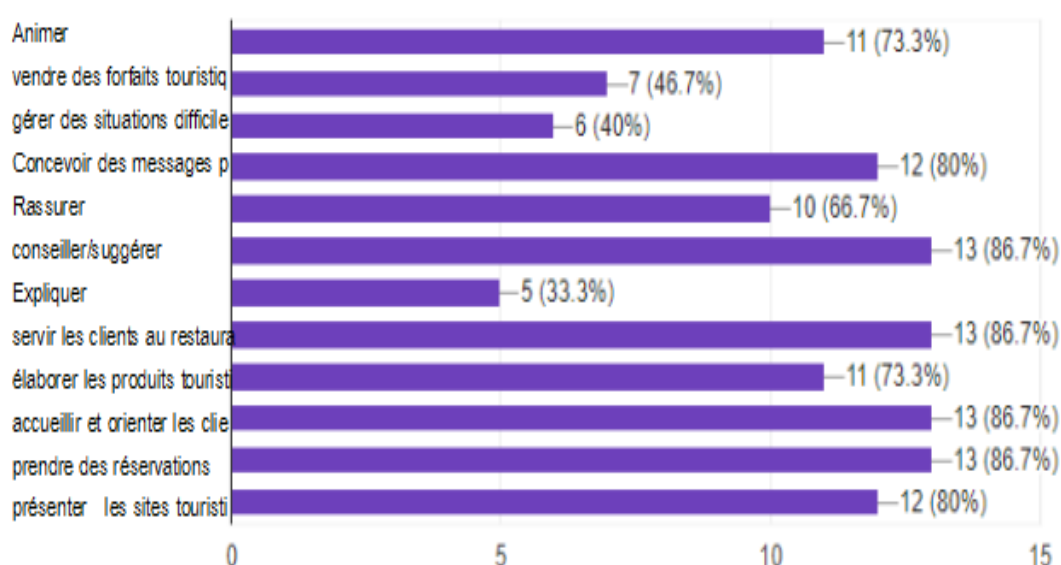


Fig. 35. Les tâches - représentations des enseignants

L'examen de ces données atteste que les tâches qui nécessitent en partie le français écrit sont les suivantes : prendre les commandes des clients, enregistrer les clients, effectuer des réservations, procéder au traitement des paiements, préparer des brochures et élaborer les produits touristiques. Le reste des tâches, qui en constituent la majorité, nécessite le français parlé.

Toutefois, lorsqu'un employé prend des commandes, toutes ses notes sont pour sa propre utilisation, ce qui signifie que n'importe quelle langue peut alors être utilisée. Effectuer une réservation, consiste à remplir des formulaires mentionnant les données des clients. Ces formulaires sont, normalement, déjà préparés et, de fait, la langue étrangère écrite intervient rarement. Les factures, enfin, sont globalement préparées dans la langue du pays.

Données relevant des entretiens

Les réponses des professionnels interrogés confirment aussi le fait que la majorité des tâches est effectuée par le biais du français parlé. Quelques-unes peuvent en partie nécessiter le français écrit, à savoir : organiser des safaris/visites, organiser des transferts, concevoir des programmes de visites et effectuer des réservations ; la plupart des actions sont effectuées par le biais de la communication orale.

Tenir une conversation courante	<ul style="list-style-type: none">➤ Avoir de petites conversations avec les clients, les accueillir, les saluer, leur souhaiter une bonne nuit, leur demander leur nom, parler des boissons (Int. n° 3)
Donner des explications sur les équipements de l'hôtel et de la chambre	<ul style="list-style-type: none">➤ Expliquer tous les équipements de la chambre... Vous savez, les équipements dans les hôtels ne sont pas forcément universels... les choses comme les prises électriques... les climatiseurs... elles peuvent différer d'un pays à l'autre ou bien d'un hôtel à l'autre (Int. n° 3)
Comprendre et gérer les plaintes	<ul style="list-style-type: none">➤ Comprendre et gérer les plaintes : l'eau n'est pas chaude, la clé de la chambre ne marche pas, problème avec les ampoules... les lumières... (Int. n° 3)
Organiser des safaris, des visites et des transferts	<ul style="list-style-type: none">➤ Nous organisons des transferts et donc des transports, nous calculons le coût des safaris, la billetterie... nous organisons des safaris pour les différentes régions du Kenya (Int. n° 6)
	<ul style="list-style-type: none">➤ Nous avons aussi des programmes de visites pour des sites historiques, pour des lieux religieux

<p>Concevoir des programmes de visites</p>	<p>comme des temples, des églises... les visites des villes (Int. n° 6)</p> <p>➤ Nous concevons des programmes... des réservations (Int. n° 6)</p>
<p>Effectuer des réservations</p>	<p>➤ Si je suis directeur, dans quelles situations vais-je utiliser le français?... :</p>
<p>Représenter le pays dans un salon du tourisme</p>	<p>- Quand je représente le Kenya dans un salon du tourisme dans un pays francophone</p> <p>- D'abord, je me présente</p> <p>- Il faut savoir saluer, se présenter... Bonjour, je suis...</p>
<p>Se présenter/présenter les autres</p>	<p>... Bonjour, je vous présente mon collègue... (Int. n° 9)</p> <p>➤ Je pose les questions sur ses besoins, ses types de voyages, sur son budget, s'il voyage seul, s'il voyage en famille, s'il aime faire du tourisme expérientiel, du tourisme industriel, du tourisme gastronomique, etc. (Int. n° 9)</p>
<p>Poser les questions et répondre aux questions par rapport aux besoins du client</p>	<p>➤ Les besoins liés à tout ce qui se passe dans l'hôtel : où se trouvent les différents lieux : le restaurant, le spa... la piscine. À quelle heure ouvre ou ferme le restaurant? (Int. n° 3)</p> <p>➤ Quand je répons à un client (Int. n° 9)</p> <p>➤ Je répons aux questions des touristes et des étudiants... (Int. n° 2)</p>
<p>Faire des propositions</p>	<p>➤ Je lui fais des propositions (Int. n° 9).</p>
<p>Parler des attractions touristiques</p>	<p>➤ Parler des attractions touristiques telles que des animaux sauvages, leurs caractéristiques,</p>

<p>Présenter un site touristique/faire un exposé</p>	<p>d'où ils viennent, pourquoi ils sont là... (Int. n° 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ça consiste à parler ou à expliquer aux touristes l'histoire des ruines. Je dois donc expliquer qui étaient les habitants... Parler de leur culture : de la poterie, des perles, etc. (...) Parler de l'architecture des bâtiments dans les ruines... comment les mosquées, le palais, etc. ont été construits... les matériaux utilisés, etc. (Int. n° 10)
<p>Donner des informations pratiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Je fais des exposés pour eux, des attractions touristiques, je parle de l'histoire (Int. n° 2) ➤ J'accompagne aussi les touristes durant leurs visites, j'explique les règlements dans les parcs... des conseils de sécurité... euh et d'autres informations pratiques (Int. n° 2) ➤ Euh... Oui, il est également important que les conversations ne soient pas limitées aux besoins de l'hôtel. Les clients peuvent avoir besoin d'informations sur d'autres sujets : sur l'hôpital, en cas de maladie, les services bancaires, les horaires d'avion... (Int. n° 3)
<p>Tenir une conversation téléphonique</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Parler des horaires : par exemple, ouverture de la caisse, les transferts... (Int. n° 3) ➤ Faire et prendre des appels en français. Par exemple pour réserver (Int. n° 3)
<p>Accueillir les clients</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'accueille les touristes et aussi les étudiants qui viennent pour les visites académiques (Int. n° 2) ➤ L'accueil des clients, orientation du client... à l'hôtel on peut vendre davantage de prestations

Comprendre les repas français	<p>touristiques supplémentaires aux clients (Int. n° 9)</p> <p>➤ Comprendre les repas français... les clients peuvent en demander : «Les Français sont très particuliers par rapport à la gastronomie» (Int. n° 3)</p>
Présenter les services de l'hôtel	<p>➤ Il faut quelqu'un qui puisse leur parler des services... Quels services sont gratuits et lesquels sont payants...</p> <p>➤ Sur le plan des repas : sont-ils/elles en demi-pension, en pension complète, etc. (Int. n° 3)</p>

Tableau 7 Tâches

Ces listes de tâches à accomplir peuvent être regroupées sur la base des principes des théories pragmatiques. Par exemple, si nous commençons par l'analyse conversationnelle, nous pouvons envisager de possibles incursions dans le secteur de l'hôtellerie et de la restauration. Nous aurons des transactions comme : servir les clients au restaurant, effectuer des réservations, gérer les plaintes. Nous pouvons alors construire des échanges autour de ces tâches et organiser l'enseignement du FTHR en fonction de ces transactions.

Par ailleurs, on peut organiser les tâches autour des actes de langage (Searle, 1972) correspondants. Pour tenir une conversation courante avec les clients, on peut recourir aux actes expressifs comme : saluer, admirer, remercier, etc. Pour parler des attractions touristiques ou représenter le pays dans un salon touristique, nous avons les actes de langage pour informer, pour expliquer, etc. Quand il y a des plaintes à gérer, on peut rassurer, promettre, s'excuser (actes commissifs).

En revanche, pour participer à une interaction, il est nécessaire de comprendre les actes de parole utilisés par l'interlocuteur. Par exemple, lorsque celui-ci demande quelque chose : des informations, des conseils, etc. qui relèvent des actes directifs, le personnel doit être en mesure de comprendre et de répondre de manière appropriée.

Par ailleurs, nous pouvons aborder les tâches dans le cadre d'une approche interactionnelle. Nous pouvons imaginer des interactions autour d'un thème comme les repas kenyans par exemple. Il peut, de fait, y avoir des tâches comme présenter un repas kenyan, parler de sa composition, expliquer comment on le prépare, etc. À partir de cela, il est facile d'imaginer les séquences et les échanges qui peuvent former l'interaction dans ce cadre-là.

10.5.3 Les compétences requises sur le marché du travail

10.5.3.1 Point de vue des anciens étudiants

Dans le but de discerner les besoins à venir des apprenants, nous avons cherché à déterminer le type de compétences requises sur le marché du travail. Nous avons demandé aux anciens étudiants de classer sur une échelle graduée de de 1 à 5 (1 étant très important) l'importance des compétences différentes pour le travail. Selon leurs réponses, l'écoute et l'expression orale sont considérées comme les compétences les plus nécessaires sur le marché du travail. 19 participants sur 31 (61,3 %) ont donné une note de 1 à la compréhension des documents en français, tandis que deux de ces personnes (6,5 %) ont donné une note relativement élevée de 2. C'est-à-dire qu'il s'agit d'une compétence considérée comme très importante. 21 participants (67 %) ont également donné les notes de 1 et de 2 à la question de l'expression orale.

En revanche, les réponses montrent que les compétences liées à l'écrit et à la compétence grammaticale sont jugées moins nécessaires. Un total de 11 participants sur 31 (35,5 %) a donné les notes de 1 et de 2 à chacune de ces compétences. 13 participants (41,9 %) ont attribué les notes de 1 et de 2 pour la compréhension des documents en français.

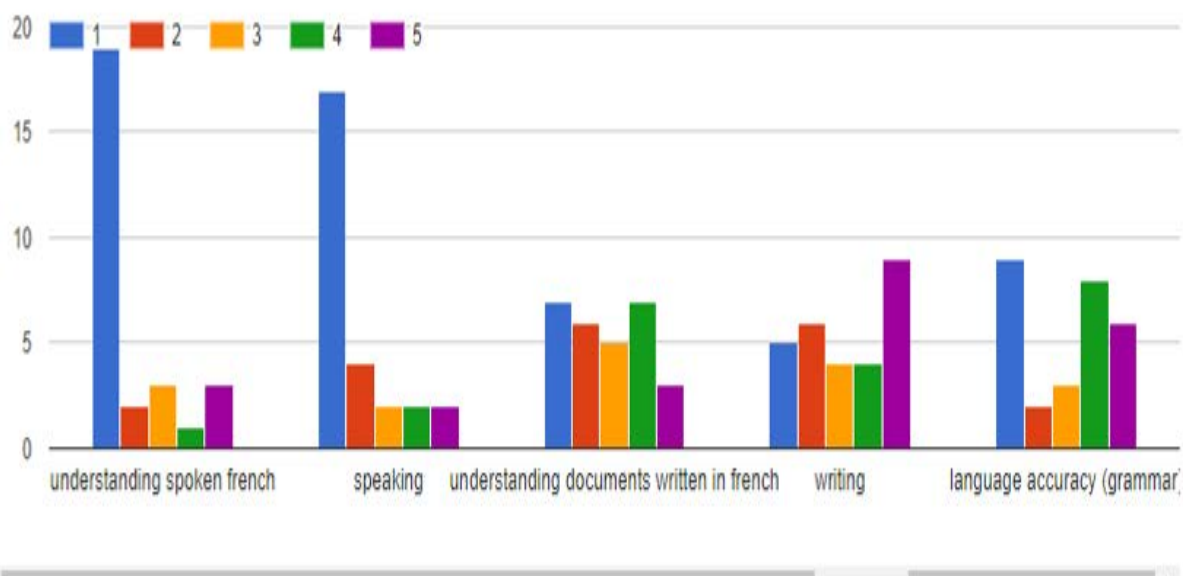


Fig. 36. Compétences requises - perspective des anciens étudiants

10.5.3.2 Point de vue des professionnels

Selon les professionnels, les compétences relatives à la compréhension du français parlé, à celle des demandes et à la réponse aux clients sont estimées très importantes. Respectivement, 17 (77,3 %) et 16 (72,7 %) participants les considèrent comme très importantes. Ces compétences sont suivies de celle de l'échange de points de vue avec les clients en français et de celle de s'adresser au public en français. La compréhension des documents écrits en français est l'avant-dernier item en importance suivie en dernier de la rédaction des documents en français. Celle-ci est considérée comme très importante par 4 participants (18,2 %).

Ces données confirment les observations faites ci-dessus, après la description des postes de travail et des tâches effectuées dans les secteurs du THR. Ces détails avaient indiqué que les professions et les tâches à accomplir exigeaient davantage de français parlé et moins de français écrit.

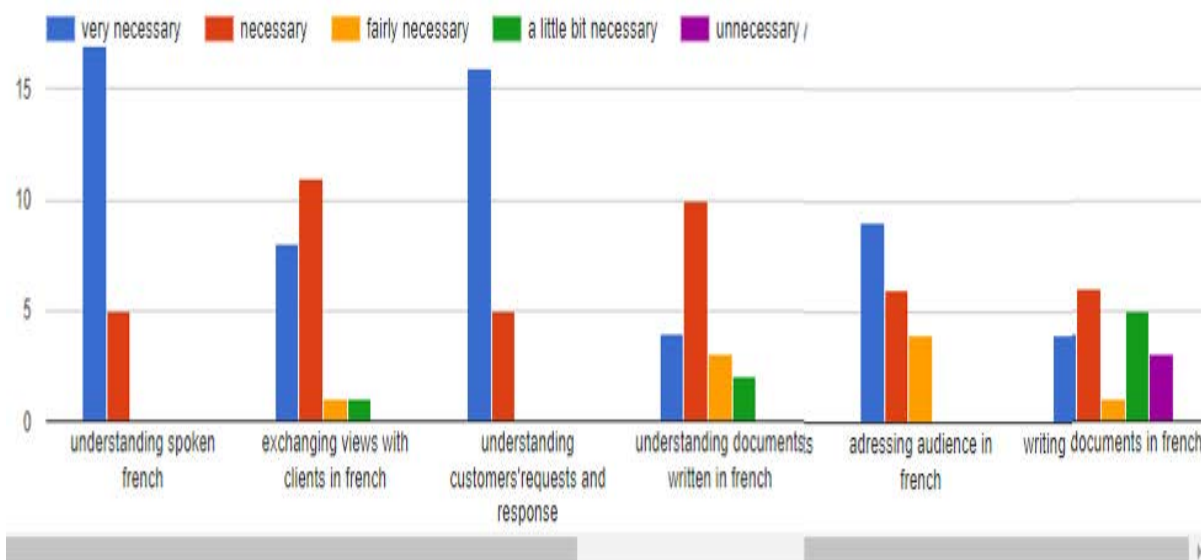


Fig. 37. Les compétences requises selon les professionnels

Force est de constater que les représentations des étudiants démontrent la conscience de l'importance des mêmes aptitudes à parler et à écouter comme étant les compétences les plus recherchées. Sur une échelle graduée de 1 à de 5, 48 étudiants (76,1 %) ont donné une note de 1 à l'expression orale et 11 (17,5 %) d'entre eux ont attribué une note de 2 à cette compétence. Cela fait un total de 93,6 % des participants qui ont évalué la compétence orale comme étant très importante. 57 participants au total (90,5 %) ont donné une note de 1 et de 2 à la compréhension orale.

L'expression écrite et la grammaire ont été jugées les moins importantes avec un total de 21 (33,3 %) et 17 (26,9 %) participants respectivement leur attribuant les notes de 1 et de 2.

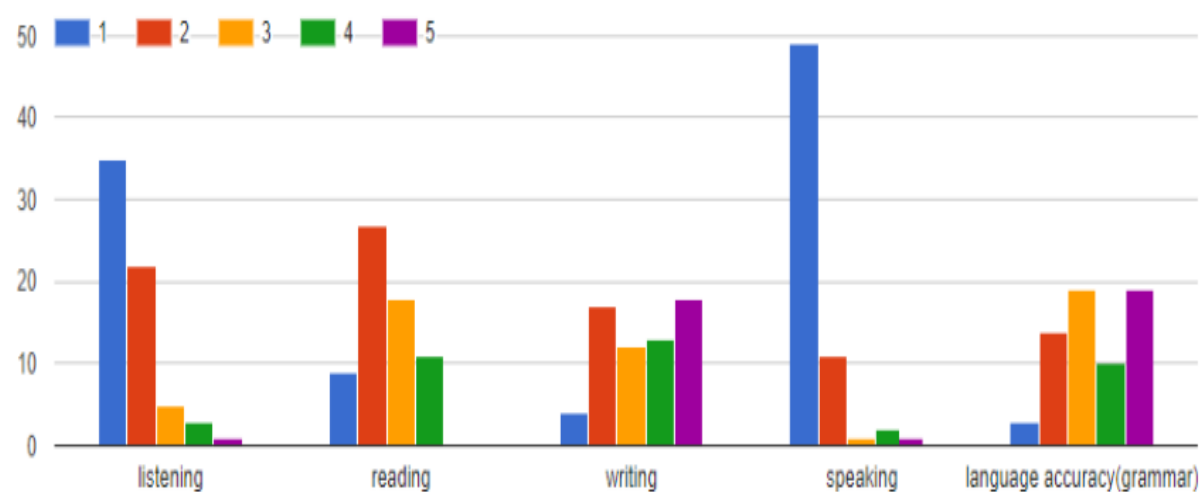


Fig.38. Les compétences considérées comme nécessaires par les étudiants

Données relevant des entretiens

Les réponses des personnes interrogées mettent davantage en évidence les différents degrés d'importance accordée aux diverses compétences sur le marché du travail. Les réponses révèlent que ce sont surtout les compétences liées au français oral qui sont requises plutôt que celles liées à l'écrit.

<p>L'expression orale</p> <p>La capacité de bien s'exprimer à l'oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La capacité de bien s'exprimer à l'oral est nécessaire... la capacité de structurer un exposé de manière intéressante (Int. n° 2) ➤ (Il faut) enseigner aux étudiants les compétences pour leur permettre de parler le français... je connais des amis qui parlent allemand et français, mais ne peuvent pas écrire. Quand ils parlent, les touristes leur demandent «êtes-vous déjà allés en France?» (Int. n° 6) ➤ [...] expliquer les programmes en français (Int. n° 3).
---	--

Comprendre la communication écrite	➤ Les clients voudraient également communiquer par e-mails pour faire les réservations par exemple (Int. n° 3)
Compréhension orale	➤ Il est nécessaire de faire beaucoup de compréhension orale avec des supports variés. Cela aiderait les étudiants à comprendre les accents différents des francophones lorsqu'ils travailleront (Int. n° 6)
Comprendre les visiteurs/clients	➤ Il est important de pouvoir comprendre les paroles et les questions des touristes (Int. n° 2)
Connaissance du lexique relatif au FSP	➤ Un peu de connaissance du monde de la faune en français aussi est nécessaire (Int. n° 2)
Préparer quelques documents écrits	➤ Il est nécessaire de préparer les choses comme les consignes pour les chambres : consignes de sécurité, consignes de sécurité incendie... le menu... Préparer un programme d'activités (Int. n° 3)

Tableau 8. Compétences requises

Selon les données tirées des entretiens, les compétences qui nécessitent le français écrit sont celles relatives à la préparation des consignes de sécurité, des consignes de sécurité incendie, en matière de menu et de préparation d'un programme d'activités. Pourtant, combien de fois par exemple faut-il préparer les consignes en question ou le menu ? En dehors de la préparation d'un programme d'activités personnalisé, ou variable, les autres sont des documents qui peuvent être conçus seulement de manière occasionnelle : une fois au cours d'une longue période. Il est probable que peu ou pas d'ajustements aient besoin d'être apportés à ces documents, ou c'est une fois de temps à autre. En outre, comme l'un des participants l'a avancé (Int.n°6), ces documents peuvent même être empruntés en ligne et adaptés selon les besoins de la communication. Le reste des compétences, qui constituent la majorité, se rapportent au français parlé.

Il est aussi intéressant de constater que ces réalités, à propos des compétences requises, correspondent en grande partie aux représentations des étudiants. Nous avons demandé à

ces derniers quelles compétences ils considéreraient comme désirées dans le monde du travail, ci-dessous voici quelques-unes de leurs réponses :

- Je crois que le français parlé est plus requis, un peu d'écriture et de lecture aussi... En réservation par exemple, il faut être capable de lire la demande de réservation par les clients et de pouvoir répondre aux demandes (Int. n° 11B)
- [...] je dois pouvoir parler, m'exprimer... Tout le monde peut écrire n'importe quelle langue (Int. n° 7L)
- Je crois que le français parlé est plus requis, un peu d'écriture et de lecture aussi... En réservation par exemple, il faut être capable de lire la demande de réservation par les clients et de pouvoir répondre aux demandes (Int. n° 11B)
- [...] par exemple pour comprendre les communications des clients... ou par exemple... leurs horaires, leurs itinéraires...
- Interagir directement avec les visiteurs à leur arrivée nécessite surtout euh... les comprendre et de parler [...] par exemple pour comprendre les communications des clients... ou par exemple... leurs horaires, leurs itinéraires... (Int. n° 7K)

Suivant cette réalité, est-il donc judicieux de consacrer beaucoup du temps d'enseignement à l'écriture d'un français correct ? Les pratiques d'enseignement du FTHR prennent-elles en compte cette réalité ?

10.6 Les pratiques d'enseignements du FTHR dans les universités kenyanes

10.6.1 Les compétences enseignées

Selon les étudiants ayant répondu au questionnaire, l'université accorde davantage d'importance à la compétence grammaticale et à l'écrit. Sur une échelle graduée de un à cinq, respectivement 22 (34,9 %) et 17 participants (27 %) ont classé les deux compétences en premier. Par ailleurs, 29 (46 %) d'entre eux les ont inscrites en deuxième position. Cela implique que, au total, respectivement 80,9 % des personnes interrogées et 73 % pensent que la compétence grammaticale et la compétence écrite sont valorisées par leurs institutions. L'écoute et l'expression orale reçoivent moins d'attention : des fréquences plus élevées étant observées à partir de la note de 3 pour ces compétences. 15 participants, 23 %, estiment que ces compétences ont été placées en première ou en deuxième position d'importance.

Notons que ces deux dernières compétences sont considérées comme étant essentielles sur le marché de l'emploi selon les données présentées précédemment dans cette étude.

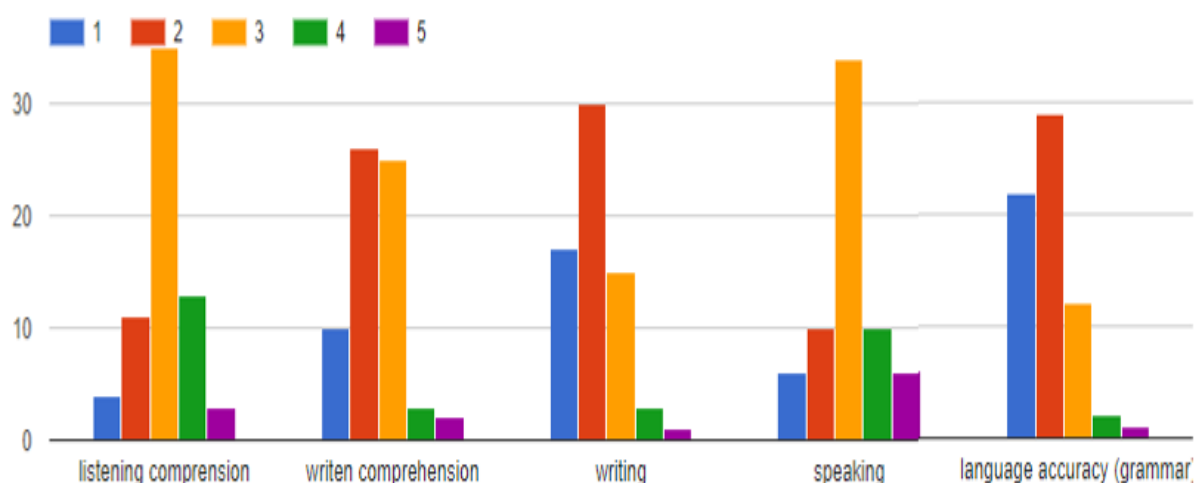


Fig. 39. Les compétences privilégiées à l'université selon les étudiants

Nous avons voulu comparer les représentations des étudiants avec celles des anciens étudiants du FTTHR. Ainsi, avons-nous demandé à ces derniers d'indiquer sur une échelle graduée de 1 à 5, l'importance qu'ils pensaient être accordée à chaque compétence pendant leur formation universitaire. Selon ces participants aussi la compétence grammaticale a été privilégiée. 17 participants ont indiqué 1 et sept ont coché 2, ce qui fait un total de 24 sur 31 participants, soit 77,4 %. Les autres compétences ont reçu des évaluations variées. La rédaction de documents écrits en français a reçu une plus grande fréquence dans les rangs de 2 et 3, étant choisie respectivement par 10 (32,2 %) et 11 (35,5 %) participants. Selon les réponses, la compréhension écrite a reçu quasiment la même attention : choisie respectivement par 13 (41,9 %) et 8 (25,8 %) dans les 2 et 3 positions. L'expression orale a reçu moins d'attention selon les réponses. Le rang le plus élevé étant 3 et 4, chacun étant coché par neuf participants (29 %).

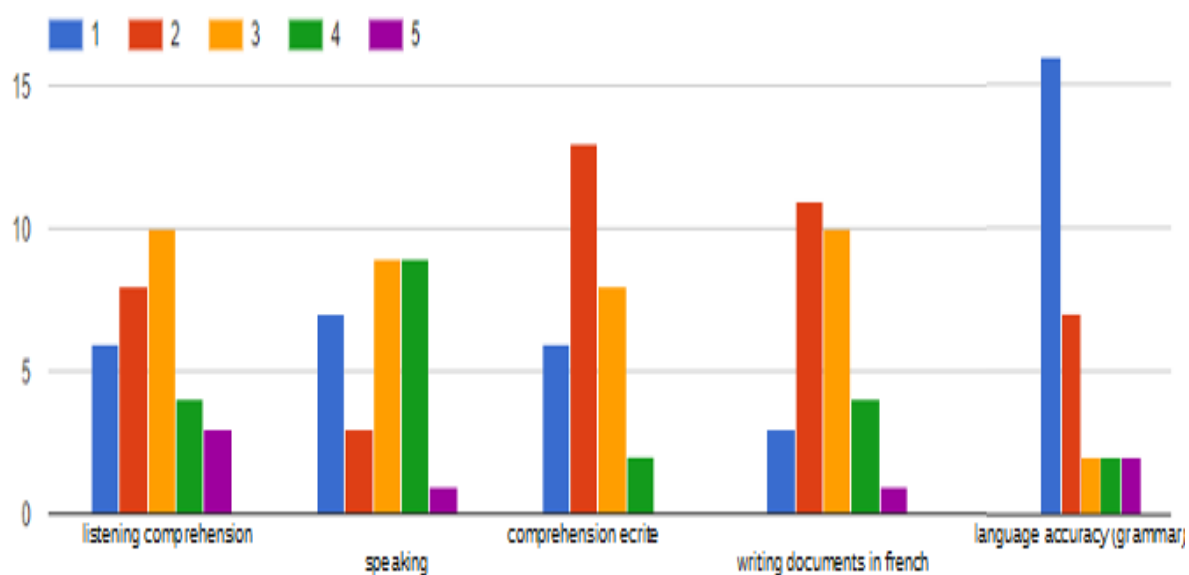


Fig. 40. Compétences privilégiées à l'université, perspective des anciens étudiants

10.6.2 Les compétences évaluées

L'enquête a cherché à déterminer quelles compétences étaient mises en valeur pendant l'évaluation dans les universités kenyanes. Nous avons demandé aux enseignants de juger

l'importance accordée aux divers éléments par leur université sur une échelle graduée de un à cinq, allant de « très important » à « pas important du tout ».

Selon les enseignants, la grammaire et la rédaction sont privilégiées par rapport aux compétences orales. 53,3 % des participants pensent que les tests grammaticaux sont considérés comme très importants et 40 % estiment qu'ils sont importants. Ce sont ainsi 93,3 % des participants qui reconnaissent que la grammaire est privilégiée lors des examens du FTTHR dans les universités kenyanes.

En ce qui concerne l'expression écrite, 2 participants pensent qu'elle est considérée comme très importante et 10 comme importante. Cela représente un total de 85,7 % : c'est là un pourcentage considérable d'enseignants qui estiment que l'expression écrite fait l'objet d'une attention significative lors des examens.

Les données révèlent que les activités axées sur les compétences orales (que sont : jouer un rôle, faire un exposé, simuler, interagir, lire à haute voix et avoir une bonne compréhension orale) ne sont pas courantes pendant l'évaluation. Pour ces activités, un ou deux enseignants estiment que beaucoup d'importance leur est accordée.

Ces données sont surprenantes, car elles semblent contredire ce que les mêmes enseignants avaient dit sur les compétences enseignées. Les données ont montré que presque tous les aspects de la langue reçoivent la même attention pendant l'enseignement. Cela pourrait s'expliquer par le fait que le contenu et les stratégies d'enseignement en classe sont principalement déterminés par les enseignants individuellement alors que l'évaluation, elle, est largement soumise aux politiques administratives, ce qui est très important.

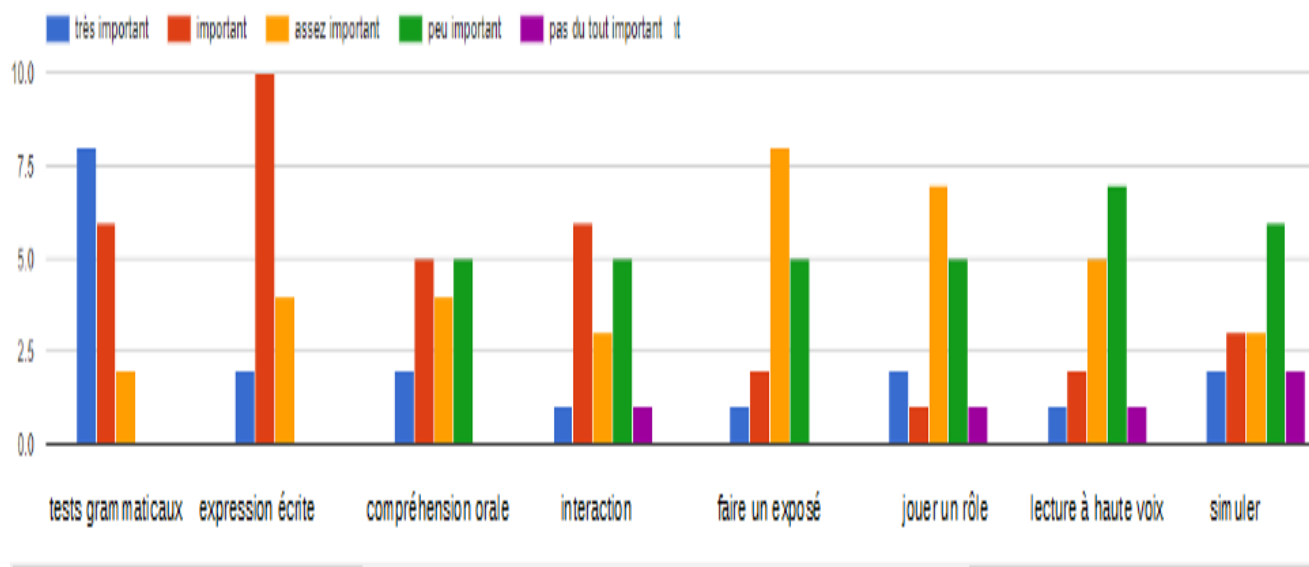


Fig. 41. Compétences mises en valeur pendant l'évaluation

Le questionnaire a demandé également aux enseignants quels types de production documentaire étaient demandés aux étudiants pendant l'évaluation. Les réponses montrent que les rédactions de textes libres et de programmes sont les plus fréquentes. Elles sont sélectionnées par 80 % et 73 % des participants. Celles-ci sont suivies par les formulaires à remplir à 66,7 %, soit 10 participants. Les rédactions de courriels et de brochures sont jugées moins populaires, sélectionnées par 46,7 % et 40 %, soit 6 des participants, respectivement. Ce fait est à noter, car selon les données recueillies auprès des professionnels et déjà présentées dans cette étude, ce sont surtout les courriels qui sont utilisés au travail.

Si l'enseignement du FTHR se veut une réponse aux besoins des étudiants et à ceux du marché du travail, la problématique de la place de ces documents écrits requiert d'être repensée dans son ensemble.

15 responses

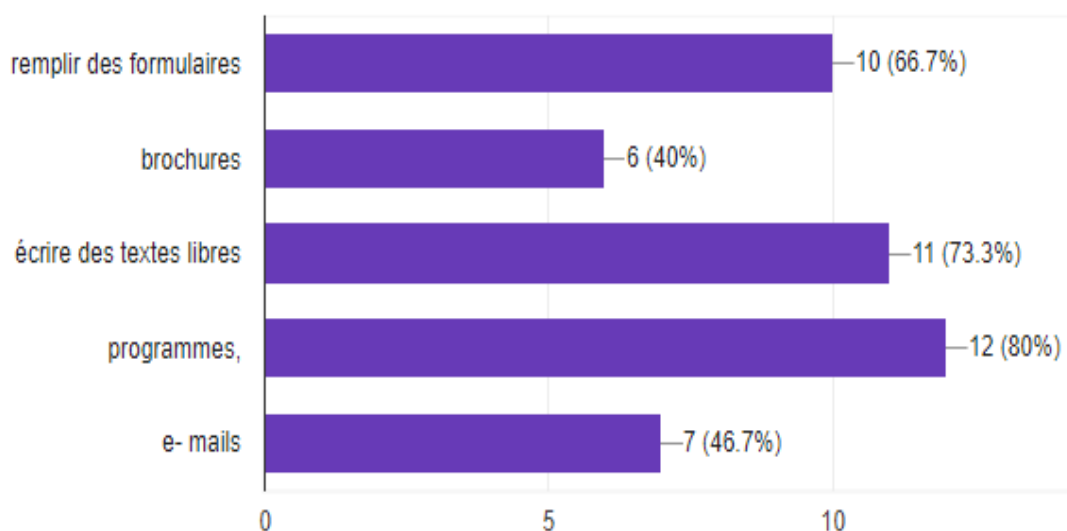


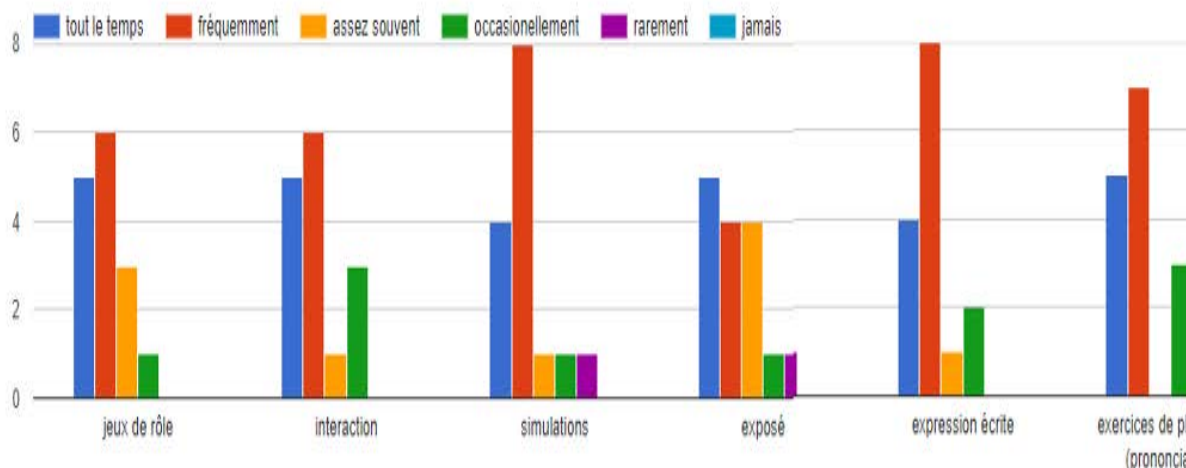
Fig. 42. Documents écrits pendant l'évaluation

Le questionnaire a demandé aux enseignants d'indiquer s'ils avaient d'autres renseignements. Ici un enseignant a écrit : « Faute de temps et en raison du nombre important d'étudiants par classe, on ne peut pas faire d'évaluation en expression orale comme prévu » (voir annexe 5). Cette réponse laisse comprendre que le participant aurait voulu avoir davantage de temps pour évaluer l'expression orale, mais celui alloué ne le permet pas. Ce manque de temps pour évaluer les compétences orales aurait certainement un impact sur la motivation à les apprendre comme nous le verrons ci-après.

10.6.3 Les activités d'apprentissage

10.6.3.1 Les activités d'apprentissage-point de vue des enseignants

Afin de mieux cerner les compétences que l'enseignement de la FTHR développe effectivement, nous avons invité les enseignants à indiquer sur une échelle de graduée de un à six la fréquence d'utilisation de diverses activités d'enseignement. Les enseignants déclarent utiliser toutes les activités d'enseignement proposées. Les réponses démontrent que la compréhension écrite est plus fréquente que les autres activités avec 86,7 % déclarant



y recourir soit tout le temps soit fréquemment. En outre, les personnes interrogées estiment accorder quasiment la même importance à la simulation, à l'expression écrite, aux exercices de phonétique et à la compréhension orale. En effet, 80 % déclarent les utiliser soit tout le temps soit fréquemment. Par ailleurs, 73,3 % d'enseignants disent recourir aux exercices de grammaire tout le temps ou fréquemment. L'emploi des exposés vient en dernier, mais toujours avec un nombre raisonnable de participants : 53 % déclarent l'employer tout le temps ou fréquemment.

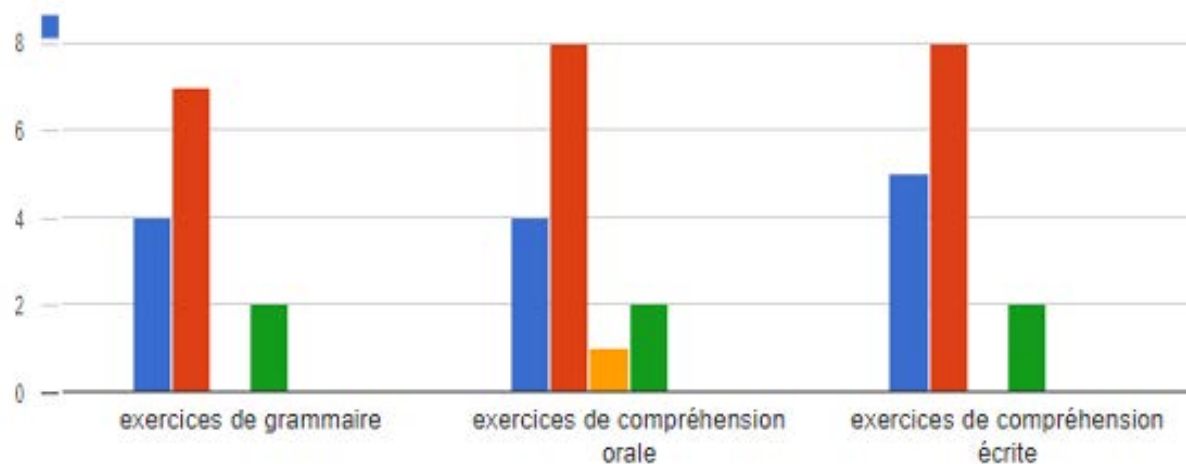


Fig. 43. Activités de l'enseignement

Les enseignants devaient ensuite indiquer s'ils recouraient à d'autres activités didactiques ; voici leurs réponses (rappelons que comme indiqué dans le questionnaire, celles-ci reprennent les propres mots des participants) :

- o Chansons en contexte
- o Des exercices de production écrite

Les données recueillies auprès des enseignants font état d'une approche relativement équilibrée dans leurs stratégies d'enseignement. Cela suppose que toutes les compétences de réception, tant à l'écrit qu'à l'oral, sont visées par l'enseignement selon les professeurs. Notons cependant que l'évaluation ne semble pas accorder la même attention à toutes les compétences comme nous l'avons vu.

10.6.3.2 Les activités d'apprentissage - Selon les apprenants

Concernant ces mêmes activités d'apprentissage, les étudiants ayant participé à l'enquête ont déclaré que les exercices de grammaire constituaient l'activité la plus courante dans leur salle de classe. 36,5 % des étudiants affirment en faire tout le temps alors que 46 % déclarent les faire fréquemment. Ainsi ce sont 82,5 % d'étudiants au total qui les considèrent comme des activités courantes. Les exercices de lecture et de prononciation sont assez fréquents selon ces participants. 54 % des personnes interrogées affirment lire soit tout le temps soit fréquemment et 43 % des participants déclarent faire des exercices de prononciation tout le temps ou fréquemment.

Hormis les exercices de prononciation, les activités liées aux compétences orales sont moins courantes selon les réponses des étudiants. 34 (54 %) participants déclarent que la compréhension orale est occasionnellement employée alors que 13 disent qu'elle l'est rarement et 5 considèrent cette activité comme absente. Ainsi, 52 des 63 participants (soit 82 %) ont évalué la fréquence de cette activité de la façon suivante : occasionnelle, présente à absente. De même, un total de 51 participants (80,9 %) estiment que l'utilisation des jeux de rôle est occasionnelle, rare ou totalement absente. Au total, 43 participants (68,3 %) déclarent que l'expression orale est occasionnelle, rare ou totalement absente de leur classe.

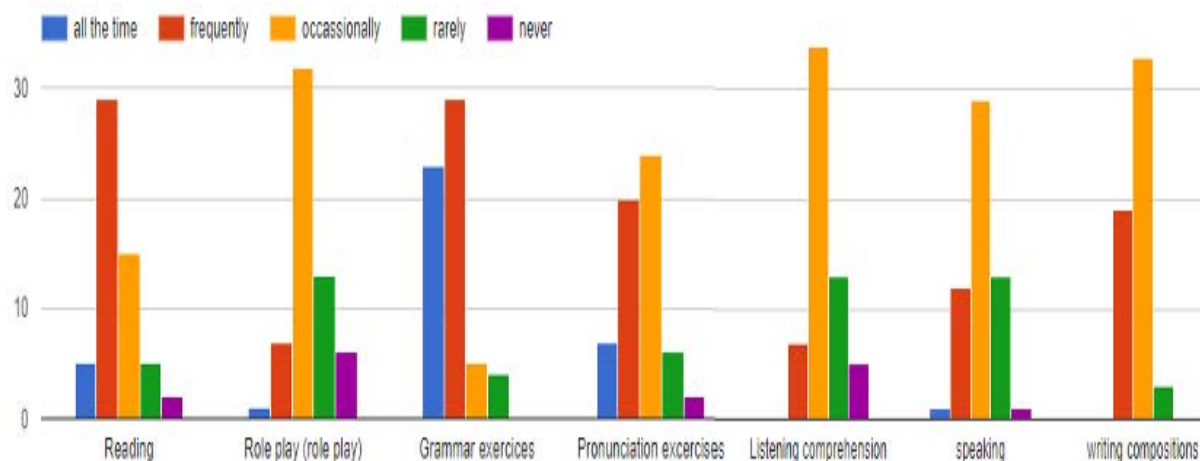


Fig. 44. Activités d'apprentissage

Ces données semblent contredire l'opinion des enseignants selon lesquels toutes les activités d'apprentissage sont employées d'une manière assez équilibrée. Cela pourrait peut-être s'expliquer par le fait que les étudiants participant à cette étude sont formés par de nombreux enseignants, autres, à temps partiel. Les enseignants ayant participé à cette recherche étaient titulaires et non employés à temps partiel. Les participants provenaient de deux listes établies par les enseignants participant aux deux stages organisés par le BCLE, comme nous l'avons expliqué précédemment. Les professeurs invités aux stages sont normalement les professeurs réguliers dans les universités.

10.6.4 Supports didactiques

Comme nous l'avons vu dans le triangle didactique, les ressources pédagogiques en représentent une composante importante, constituant l'élément « agent » avec l'enseignant (voir 7.1.4.2). Notre recherche a donc cherché à établir quelles ressources pédagogiques étaient utilisées dans l'enseignement de la FTHR dans le contexte kenyan. Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer à quelle fréquence ils utilisaient les supports didactiques figurant sur la fig.45 ci-dessous. Nous leur avons demandé d'indiquer leur ressenti sur une échelle graduée de un à six, allant de « tout le temps » à « jamais ». Selon les réponses, le recours au dialogue est le plus populaire, suivi des conversations téléphoniques. Parmi les 15 participants, 7 déclarent employer tout le temps les dialogues et

4 disent les utiliser fréquemment. Cela fait un total de 11 participants (73,3 %) qui recourent largement à ce support ; 9 participants (60 %) estiment utiliser les conversations téléphoniques tout le temps ou fréquemment. Le formulaire à remplir est moyennement utilisé avec 8 participants (53,3 %) déclarant l’employer tout le temps ou fréquemment. Les autres supports ne sont pas si largement utilisés.

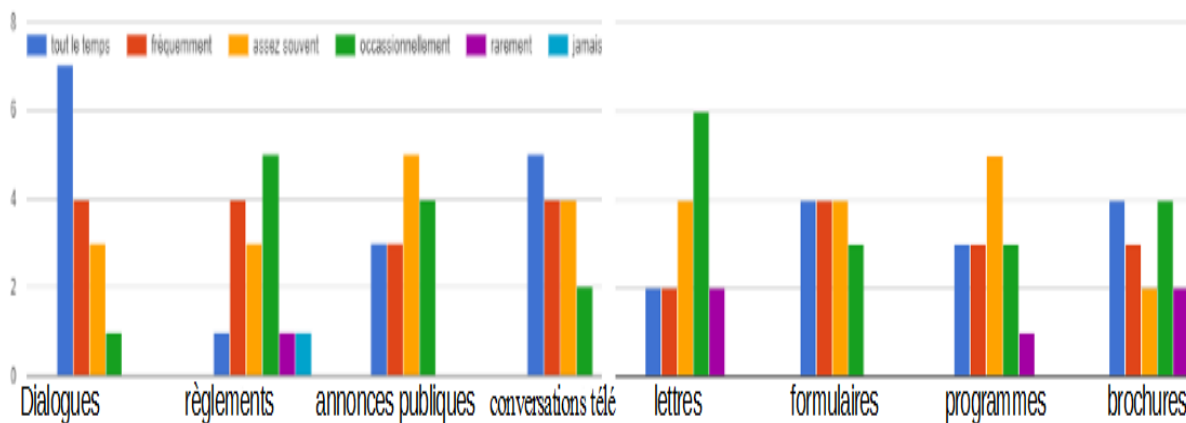


Fig. 45. Supports didactiques

L’utilisation de dialogues et de conversations téléphoniques favoriserait, la plupart du temps en effet, le développement des compétences orales selon Kerbrat -Orecchioni (2001 : 37).

Pourtant, notons que, alors que ces données indiquent que le choix des supports utilisés par les enseignants favoriserait le développement du français parlé, les activités d’apprentissage sont largement de nature grammaticale écrite.

10.6.4.1 Manuels scolaires

Dans le cas de l’enseignement d’une langue étrangère, le manuel scolaire constitue souvent un outil déterminant ; l’enseignant et l’apprenant comptent beaucoup, dessus car utiliser d’autres ressources ne serait pas aussi facilement accessible. Le questionnaire a demandé aux enseignants s’ils utilisaient des méthodes lors de l’enseignement du FTH : 93,3 % des participants ont déclaré le faire alors que 6,7 % ont dit n’en utiliser aucune. Le questionnaire a cherché à identifier les manuels utilisés par ces 93,3 % de personnes interrogées. Pendant

l'enquête préliminaire, les participants avaient cité les méthodes « *Hôtellerie-restauration.com* », « *Tourisme.com* », « *En cuisine* » et « *Le français en contexte tourisme* » comme étant celles principalement utilisées pour l'enseignement du FTTHR dans les universités kenyanes. Nous les avons listées dans le questionnaire et avons invité les participants à indiquer celles qu'ils employaient. Nous leur avons aussi demandé d'indiquer auprès de quel niveau d'étudiants ils les utilisaient ; le niveau correspondant à l'année universitaire⁵⁴.

Pour « *Hôtellerie-restauration.com* », une personne interrogée a indiqué l'utiliser en première année, huit en troisième année et deux en quatrième année. Cela signifie qu'au moins huit participants emploient ledit manuel. Pour « *tourisme.com* », un participant a indiqué l'utiliser en première année, un en deuxième année, huit en troisième année et quatre en quatrième année.

« *En cuisine* » : un participant a indiqué l'utiliser en première année, 3 en troisième année et deux en quatrième année.

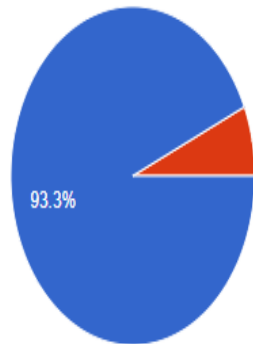
Pour le livre « *Le français en contexte de tourisme* », deux participants indiquent l'utiliser en troisième année et trois en quatrième année. Ces données sont présentées dans la figure 48.

Ces informations impliquent que les manuels sont principalement employés à partir de la troisième année d'études universitaires. Cet élément est tiré des réponses obtenues à la question qui cherchait à savoir en quelle année le FSP était enseigné ; 56,3 % des participants ont répondu en disant avoir commencé à partir de la troisième année (fig.47).

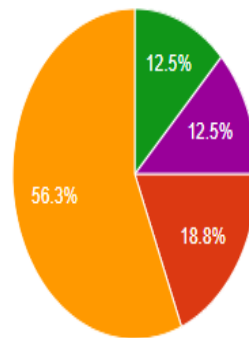
⁵⁴ La licence dure 4 ans au Kenya

Les résultats montrent aussi que l'utilisation des méthodes « *Tourisme.com* » et « *Hôtellerie-restauration.com* » est la plus répandue d'où notre choix d'entreprendre une analyse de ces deux.

15 réponses



● oui
● non



● première
● deuxième
● troisième
● quatrième
● premier

Fig. 46. Utilisation des manuels scolaires

Fig. 47. Année de commencement du FTH

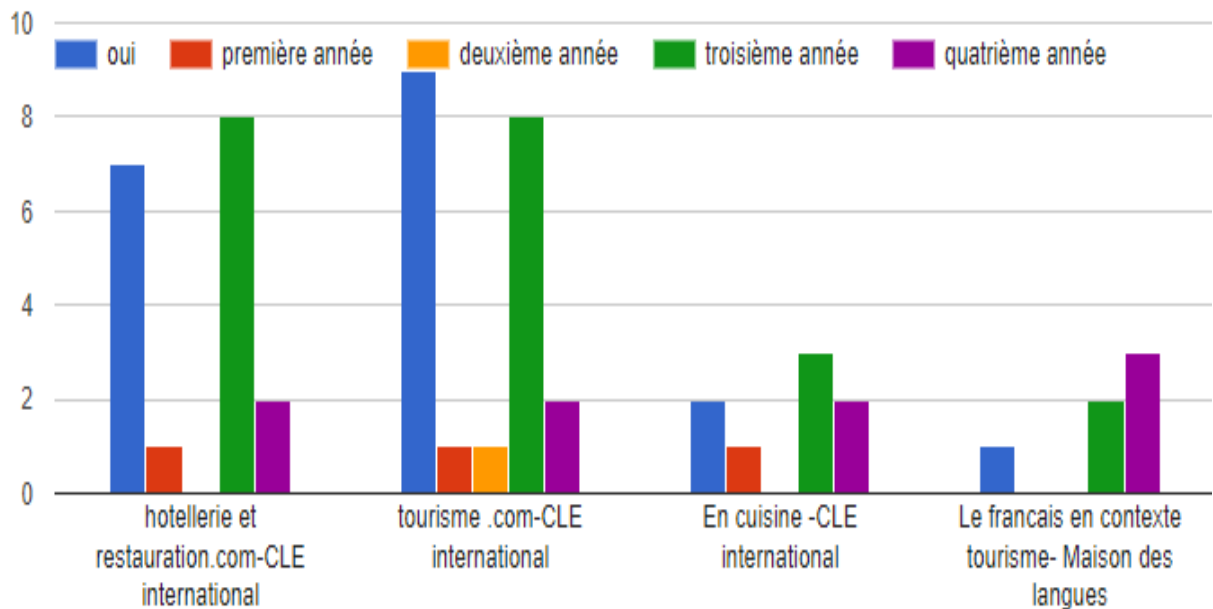


Fig. 48. Les méthodes utilisées dans l'enseignement du FTHR au Kenya

Le questionnaire a invité les enseignants à indiquer toute autre méthode employée. Voici leurs réponses, comme indiqué par les participants :

- o C'est [seulement] le prof qui possède les méthodes.
- o Documents didactisés [obtenus] sur internet
- o Autres méthodes indiquées par les participants : PENFORNIS Jean-Luc (2007) *Français.com, Méthode de français professionnel et des affaires. Italia* : CLÉ internationale, BLED E., BLED O, Le Bled Orthographe, *Grammaire Conjugaison*, Paris : Hachette, 2003, ALTER EGO+, CONNEXIONS, CAFÉ CRÈME, *Le français des relations internationales -Afrique -océan indien*, Hachette, *Le français des Relations européennes et internationales* Hachette, *Français.Com*,, *Pour Parler Affaires* : Maisons des Langues, *Hauts commissaires internationaux, objectif Express, Le monde professionnel en français* : Hachette, *Français professionnel* par CLÉ internationale.

Les représentations sur l'adéquation des méthodes : perspective des enseignants

En ce qui concerne « hôtellerie.com » et « restauration.com », sept participants ont évalué ce manuel. Un individu (14,3 %) est d'avis qu'il est adéquat, quatre (57,4) le considèrent comme assez adéquat et deux (8,6) le jugent peu adéquat. Le « tourisme.com » apparaît comme le livre le plus apprécié de ceux évalués. Neuf participants ont évalué le « tourisme.com ». Parmi ceux-ci, un participant (1,1 %) estime qu'il est très adéquat, tandis que 2 (22,2 %) l'ont jugé adéquat, quatre (44,4 %) pensent qu'il est assez adéquat et deux (représentant 22,2 %) le trouvent peu adéquat. Deux participants ont évalué « la cuisine » et trouvent ce manuel peu adéquat. « Le français en contexte tourisme » a obtenu une seule note, assez adéquat, signifiant que ce manuel est peu connu chez les enseignants du FTTHR.

Ces données indiquent que le nombre de participants augmente à partir d'assez adéquat jusqu'à inadéquat, ce qui signifie que la majorité considère que ces méthodes ne sont pas particulièrement adéquates.

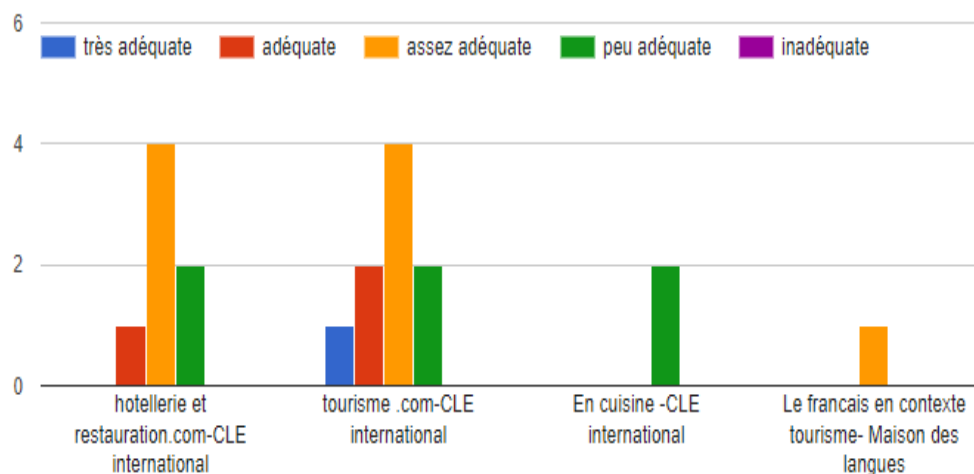


Fig. 49. Représentations sur l'adéquation des méthodes

Dans la section « autres », un participant a indiqué : « Les documents didactisés sont plus adéquats » (Annexe 5), cela signifie que ce participant préfère chercher d'autres documents et les adapter aux besoins de l'enseignement.

Le questionnaire demandait ensuite aux participants de fournir volontairement toutes autres explications qu'ils jugeaient pertinentes concernant l'adéquation de ces manuels. Les réponses de neuf participants ont été recueillies. Nous les avons classées ensuite en trois catégories : adaptés, inadaptés et autres. Nous les présentons en employant les propres mots des enseignants.

Adaptés

- o En tandem avec des innovations technologiques et linguistiques.
- o Les méthodes sont bien faites, elles sont faciles à utiliser.

Inadaptés

- o Ils sont conçus en France et la notion de tourisme et hôtellerie est présentée différemment comparée à celle du Kenya. Pas pour les débutants.
- o Il n'y a pas pour les débutants.
- o Il n'existe pas encore de méthode standard pour l'enseignement du français de spécialité. Il faut de l'imagination de la part

du professeur ainsi que l'innovation appropriée aux besoins de l'apprenant.

- o Pas pour les débutants

Autres remarques/suggestions

- o Pas assez de disponibilités des méthodes dans la bibliothèque en fait.
- o J'utilise les documents authentiques sur internet.
- o Il vaut mieux se servir d'une variété de manuels en essayant de les adapter au contexte local/kenyan.

10.6.4.2 L'adéquation des supports didactiques selon les étudiants

Nous avons également voulu établir les opinions des étudiants concernant les supports pédagogiques. Après avoir recueilli leurs réponses au moyen des questionnaires, nous les avons classés selon les catégories suivantes : insuffisants, inadéquats non diversifiés, rares/manquants, inintéressants.

Insuffisants

- o Ils sont insuffisants (cité par deux participants).
- o Les ressources d'apprentissage du français sont limitées et il n'est pas toujours facile d'y accéder.
- o Le matériel d'apprentissage n'est pas suffisant et les livres ne le sont pas. Nous lisons simplement ce qui est fourni par l'enseignant.

Inadéquats

- o Ils sont inadéquats.

Non diversifiés

- o L'institution devrait fournir du matériel d'apprentissage diversifié.
- o Ils ne sont pas variés.

Rares/manquants

- o Nous en voyons rarement. L'enseignant est la ressource principale.

- o L'université devrait mettre à disposition des livres... Ce n'est pas facile de compter sur les professeurs seulement, surtout en ce qui concerne une langue étrangère.
- o Jusqu'à présent, nous nous sommes appuyés sur les notes de l'enseignant.
- o Il y a un grand besoin de supports didactiques.
- o Besoin d'une salle de français équipée de ressources pédagogiques.

Inintéressants

- o Il y a un besoin de supports qui soient plus intéressants.

Données relevant des entretiens portant sur les pratiques et les supports didactiques

Les données recueillies par le biais des entretiens permettent de mieux comprendre la réalité dans les universités en ce qui concerne les ressources et les pratiques d'enseignement. Comme pour les données récoltées via les questionnaires, celles-ci confirment que les ressources pédagogiques sont insuffisantes et inadaptées. En ce qui concerne les pratiques d'enseignement, les réponses indiquent que c'est l'approche grammaticale basée principalement sur l'écrit qui prédomine, les activités orales sont moins fréquentes, parfois même absentes, soit lors de l'enseignement, soit lors de l'évaluation.

Par ailleurs, nous avons interviewé un enseignant d'une des antennes de l'Alliance française. Les données recueillies auprès de lui, ainsi que celles issues de certains des professionnels ayant suivi des formations supplémentaires là-bas, donnent un aperçu de la réalité de l'enseignement qui y est dispensé. Les réponses indiquent que le point de départ, dans ce type d'institution, est la prise en considération de la situation de communication. Cette approche guide le choix des ressources didactiques, la préparation du contenu ainsi que les activités pédagogiques. Selon ces participants, l'accent est davantage mis sur le français oral que sur le français écrit. Il y a aussi un meilleur accès aux ressources pédagogiques et davantage de contacts entre l'enseignant et l'apprenant du fait des effectifs raisonnables et d'un nombre d'heures d'enseignement raisonnable. Nous présentons les propos des participants, en utilisant leurs propres mots, en commençant par les réponses portant sur l'enseignement dans les universités.

Approches grammaticales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les étudiants disent que le passé composé est compliqué peut-être, car on enseigne du point de vue grammatical... on présente toujours les exceptions, l'accord avec être et puis l'accord avec avoir, le passé composé des verbes réflexifs... (Int. n° 9)
<p>Supports</p> <p>Ressources d'apprentissage insuffisantes</p> <p>Ressources en ligne</p> <p>Ressources inadaptées</p> <p>Temps insuffisant</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nous n'utilisons aucun... Nous n'avons pas de livres (Int. n° 5 C) ➤ Il y a bien sûr les vidéos et l'audio que nous avons mentionnés, mais ils sont très rares (Int. n° 5 D) ➤ Il y a quelques vieux livres dans la bibliothèque (Int. n° 11 B) ➤ Nous utilisons l'internet... de notre propre initiative (Int. n° 11 D) ➤ Nous cherchons parfois les matériels sur l'internet ➤ Nous apprenons plus dans les réseaux sociaux, à travers WhatsApp avec d'autres amis francophones (Int. n° 11 D) ➤ Vous voyez, si c'est une vidéo de ce qui se passe en France dans la vie quotidienne, ce n'est pas facile à comprendre puisque nous n'avons jamais été en France... Les enseignants devraient prendre le temps de parler du contexte [...] ce serait mieux si on les regarde petit à petit - pas une longue vidéo à la fois (Int.n°5B) ➤ À l'université on a un contact de trois heures d'affilé une fois par semaine... donc on bombarde les étudiants avec les connaissances pendant ces trois heures. Et qu'est-ce qui se passera? Avant le cours suivant, les étudiants vont oublier (Int. n° 4)

<p>Activités d'apprentissage</p> <p>Beaucoup de grammaire</p> <p>Un peu d'expression orale et de compréhension orale</p> <p>Questions/réponses</p> <p>Copier au tableau</p> <p>L'écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nous faisons des exercices de grammaire (Int. n° 7K) ➤ Nous faisons beaucoup de grammaire, même la plupart des examens sont des choses de grammaire comme les conjugaisons (Int. n° 11 A) ➤ Nous faisons beaucoup d'exercices de grammaire et c'est ennuyeux (Int. n° 5 A) ➤ Nous faisons de courtes conversations avec nos amis (Int. n° 7H) ➤ Nous avons eu des conversations, mais comme on ne les teste jamais (pendant l'examen) les gens ne les prennent pas au sérieux (Int. n° 5). ➤ Nous faisons un peu de compréhension orale et d'expression orale aussi, mais... (Int. n° 11 E) ➤ Nous avons aussi-euh... des questions-réponses (Int. n° 7I) ➤ Nous copions ce que nous apprenons du tableau (Int. n° 7J) ➤ La plupart du temps, c'est de l'écrit et quelques fois au moyen de vidéos (Int. n° 5 D) ➤ Je me suis rendu compte que nous n'avons qu'un cours appelé «<i>oral French</i>» en quatrième année... avant cela... c'était l'écriture, l'écriture, la grammaire... (Int. n° 5 A) ➤ Ils (les enseignants) nous donnent des choses à écrire tout le temps... des choses que nous comprenons à peine... Écrire tout le temps est ennuyeux (Int. n° 5 C) ➤ Il y a des enseignants qui font travailler à l'écrit la carte postale (Int. n° 9)
---	--

<p style="text-align: center;">Évaluation</p> <p>La grammaire</p> <p>Compréhension écrite</p> <p>Incohérence entre l'évaluation et les cours</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ C'était de la grammaire, je pense (Int. n° 7J) ➤ Pendant les examens, c'est l'écrit seulement (Int. n° 11 B) ➤ Euh... C'est normalement la grammaire et la compréhension écrite. ➤ Il y a de la compréhension écrite dans les examens, mais il n'y en a pas pendant les cours (Int. n° 11 B) ➤ En fait, c'est la forme d'évaluation aussi qui entrave l'enseignement à l'université. Là-bas on a l'évaluation de fin de semestre, de deux heures. Ça consiste en une évaluation sur table et l'accent est mis sur la grammaire. L'examen oral est rare. Alors, l'étudiant va se demander au cours du semestre : si je ne vais pas parler à l'examen, si je ne vais pas écouter pourquoi consacrer beaucoup d'efforts à ces activités ? (Int. n° 4)
<p>Les pratiques à l'Alliance française</p> <p>La langue proche de celle utilisée dans la vie réelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ On est exposé à la langue telle qu'elle est utilisée réellement au moyen de films, de la musique... des événements tels que les journées de la francophonie, des concours où l'on peut gagner des prix... Il y a aussi des ateliers, par exemple les ateliers de poésie, film, etc. (Int. n° 2) ➤ On a cours à peu près chaque jour d'une heure à l'Alliance française (Int. n° 4)

Effectifs raisonnables	
On part de la situation de communication	➤ Le nombre maximum d'étudiants par classe à l'Alliance française est de quinze (Int. n° 4)
Accent sur l'oral	➤ Bon, on part de la situation de communication (Int. n° 4)
Approche non grammaticale	➤ On adopte une approche communicationnelle qui favorise l'oral (Int. n° 4)
Utilisation des documents authentiques	➤ On n'est pas censé connaître la grammaire «pas même nécessaire de savoir si ça, c'est le passé composé ou le présent de l'indicatif». (Int. n° 4)
On agit avec la langue	➤ On privilégie aussi l'utilisation des documents authentiques : par exemple des communications à l'aéroport, à la gare... Bien sûr on peut les adapter (Int. n° 4) ➤ On pratique la langue, on communique avec... on fait des conversations, on écoute... ou on utilise des simulations, des jeux de rôle... (Int. n° 4)

Tableau 9. Pratiques d'enseignement du FTHR dans les universités kényanes

Les étudiants se plaignent de faire beaucoup de grammaire systématique, par exemple des conjugaisons. Alors, ces activités sont-elles nécessaires en FTHR ? Dans le chapitre 4 de cette thèse, nous avons démontré qu'il y avait des éléments grammaticaux qui n'étaient pas perceptibles à l'oral. Nous avons donné l'exemple des conjugaisons où, alors que les verbes s'écrivent différemment selon le sujet, c'est-à-dire selon le genre et le nombre, la prononciation est la même. Dans le passé composé que mentionnent les participants, il y a la question de l'accord qui n'est perceptible ni à l'écoute et ni en parlant (voir 4.2.6).

Les étudiants mettent en évidence l'incohérence entre les pratiques de l'enseignement et l'évaluation, affirmant que cette dernière ne semble pas en lien avec les compétences évaluées. Nous avons vu, dès lors, comment les points que l'apprenant obtient dans l'évaluation influent sur sa perception des compétences et, par conséquent, sur sa motivation (voir 5.2.2). Le succès de l'apprentissage dépend de la cohérence entre les pratiques d'enseignement et l'évaluation. Par ailleurs, les personnes interrogées donnent l'exemple de l'oral qui est enseigné, certes, mais rarement évalué. Pour que l'apprentissage de l'oral soit un succès, il est donc nécessaire de lui accorder la place qui lui revient dans l'évaluation.

Les discours de l'enseignant de l'Alliance française permettent de comprendre pourquoi les participants optent pour ces institutions après leur formation initiale. Les propositions qu'il fait confirment l'importance d'une approche pragmatique basée principalement sur l'oral. Selon lui, à l'Alliance française « on part de la situation de communication [...] On pratique la langue, on communique avec... on fait des conversations, on écoute... ou utilise des simulations, des jeux de rôle » (Entretien n° 4).

10.7 Représentations sur l'enseignement/sur la langue

10.7.1 Point de vue des anciens étudiants

Difficultés après l'université

Nous avons demandé aux anciens étudiants du FTHR dans les universités kenyanes s'ils avaient éprouvé des difficultés à employer le français après leurs études universitaires. Si tel avait été le cas, nous leur avons demandé de préciser les tâches qui leur avaient posé des problèmes. Les participants ont signalé davantage de difficultés pour les compétences liées à l'oral. Ces tâches sont, par exemple, l'échange de points de vue avec les clients et la manière de s'adresser au public en français. Les réponses montrent qu'ils éprouvent moins de difficultés dans les compétences liées au français écrit, par exemple la rédaction de textes et la compréhension de documents écrits.

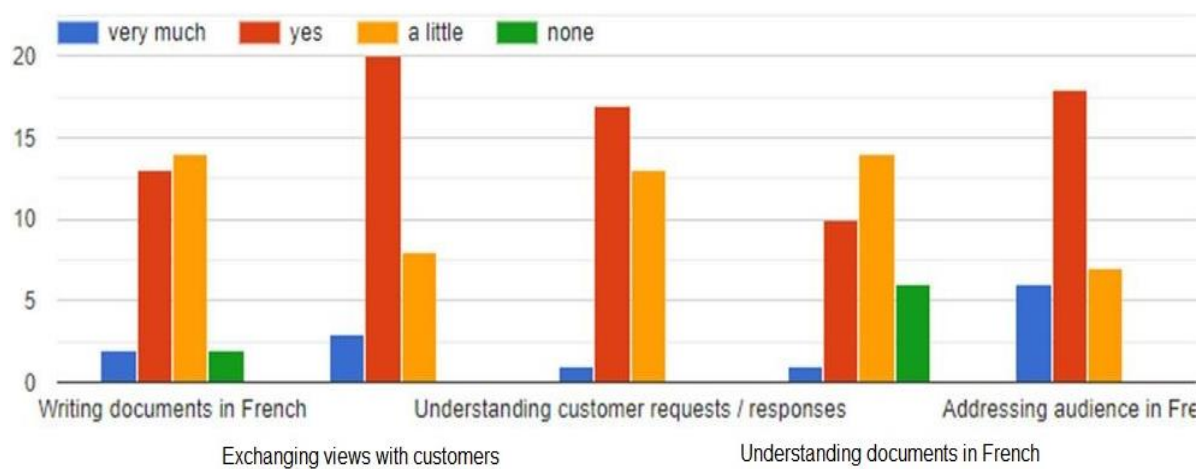


Fig. 50. Difficultés après l'université

Il y a deux explications possibles pour ces représentations : premièrement, les participants éprouvent plus de difficultés à s'exprimer à l'oral parce qu'ils n'avaient pas été bien préparés à utiliser les compétences orales dans leurs formations ; deuxièmement, les participants avaient l'impression d'éprouver beaucoup de difficultés à l'oral parce que les compétences alors requises sont mises à l'épreuve dans la réalité plus que les compétences écrites. Quelle que soit l'explication retenue, les données rappellent que les apprenants ont besoin de plus de préparation à l'oral pour se sentir mieux préparés pour effectuer des tâches en français.

Représentations des compétences des diplômés des universités kenyanes

Par ailleurs, nous avons également voulu savoir ce que les professionnels pensaient des formations en FTHR dans les universités kenyanes. Pour avoir accès à leurs représentations à ce sujet, nous leur avons demandé pour commencer si leur institution comptait dans ses rangs des personnels formés dans les universités kenyanes. La moitié d'entre eux a confirmé que cela était le cas. Puis, nous leur avons demandé d'évaluer leur capacité à exécuter des tâches en français sur une échelle graduée de 1 à 5 (1 étant « très compétent » et 5 « incompetent »).

Les diverses réponses sur la capacité à effectuer des tâches en français se répartissent ainsi : 9,1 % estiment qu'ils sont très compétents et 36,4 % des participants disent qu'ils sont

compétents. Par ailleurs, 36,4 % ont dit qu'ils étaient assez compétents et 18,2 % qualifient leur capacité de faible.

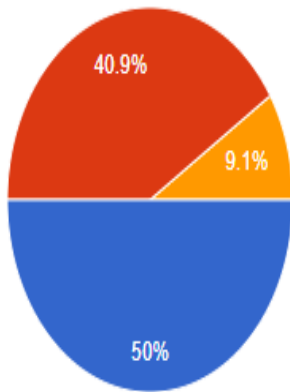


Fig. 51. Les personnels parlant français

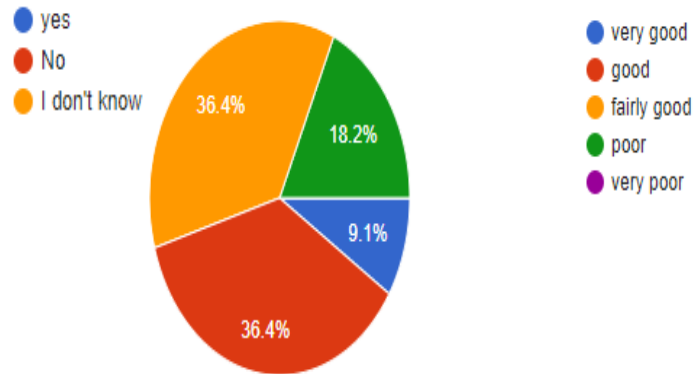


Fig. 52. Capacité à effectuer les tâches en français

Voici les explications qu'ils ont données :

<p>Pour ceux qui ont des capacités satisfaisantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Capacité à servir les clients francophones de façon satisfaisante. o En mesure de communiquer efficacement avec les touristes français. o Sont capables de comprendre et de communiquer avec les clients.
<p>Explications pour ceux dont les compétences sont jugées insatisfaisantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Nécessité de développer davantage de confiance dans la langue parlée. o La plupart ne connaissent que très peu de français. o Ils ne connaissent que des salutations. o Ne maîtrise pas la terminologie du travail, ce qui est un peu difficile. o Les gens ne prêtent pas attention à l'apprentissage du français jusqu'à ce qu'il devienne une nécessité.

	o Nous avons un employé qui a estimé qu'il devait améliorer ses compétences orales à l'Alliance française.
--	--

Par ailleurs, pendant l'enquête par entretien, nous avons demandé à l'un des participants pourquoi il avait jugé nécessaire de poursuivre ses études à l'Alliance française et voici ce qu'il a répondu :

« Après être embauché, je me suis rendu compte que je m'exprimais à peine. Je n'avais même pas la confiance de parler avec les francophones... j'avais beaucoup de problèmes de prononciation » (Int.n°2).

Ces propos soulignent encore l'importance du développement des compétences orales dans l'enseignement du FTHR.

Le questionnaire demandait aux étudiants dans quelle mesure leurs besoins d'apprentissage en français avaient été satisfaits à l'université. Un faible pourcentage de participants (18,5 %) a exprimé un grand niveau de satisfaction. 38,1 % sont plus ou moins satisfaits et un pourcentage significatif de participants (42,9 %) est insatisfait de l'enseignement.

63 responses

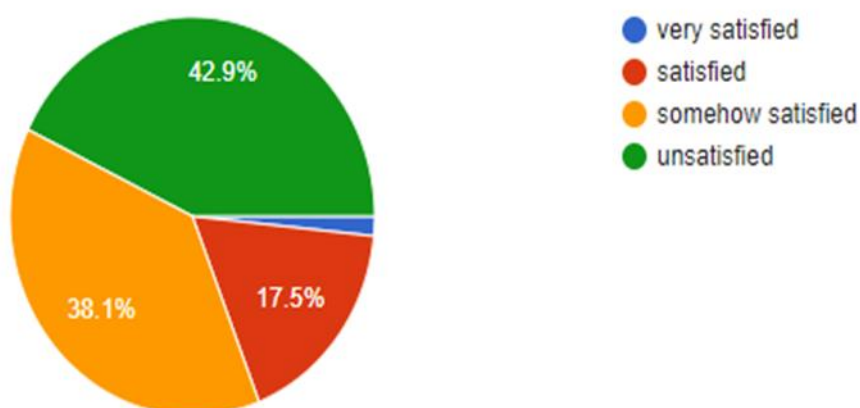


Fig. 53. Satisfaction par rapport à l'enseignement dispensé

Par ailleurs, nous leur avons demandé quelles tâches en français leur posaient problèmes. Nous avons dépouillé les réponses relevant du questionnaire, les voici :

<p>Difficultés relatives à l'écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Écrire les mots en français (5) ➤ Rédiger les rédactions
<p>Difficultés relatives à l'expression orale</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Difficulté à parler (13) ➤ Prononciation de certains mots (5) ➤ Écouter (3)
<p>Difficultés relatives à la compréhension</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Il est difficile d'écouter des enregistrements, car la plupart des mots ne sont pas faciles à saisir en raison de l'accent des locuteurs. ➤ Lire ➤ Comprendre des mots français (4) ➤ Comprendre des mots prononcés en français
<p>Difficultés relatives à la grammaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La grammaire ➤ Se souvenir de la conjugaison des verbes (2) ➤ Des conjugaisons de différents temps (2) ➤ De certains temps comme le subjonctif. ➤ Construction des phrases
<p>Manque de motivation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La motivation n'est pas là
<p>Examen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Souci de réussite aux examens

Tableau 10. Difficultés en français - perspective des étudiants

10.7.1.1 Attitude à l'égard de l'apprentissage du français

Afin de mieux comprendre les représentations des étudiants concernant l'enseignement du FTTHR, le questionnaire a cherché à déterminer leurs attitudes au début du parcours et si elles avaient évolué au cours de leurs études durant leurs études. Ainsi, ils devaient évaluer leurs attitudes par rapport au français sur une échelle graduée de 1 « très positif » à 5 « négatif ». Les informations recueillies indiquent que leurs attitudes étaient largement positives au début du parcours universitaire : 34,9 % des étudiants ont coché « très positive », 39,7 % ont indiqué « positive » et enfin, « assez positive » a été la réponse choisie par 19 % des participants. « Indifférent » à « négatif » ont obtenu au total un petit pourcentage de 6,4 %.

Ces attitudes sont cependant devenues plutôt négatives vers la fin de la formation comme le montre la figure 55.

63 responses

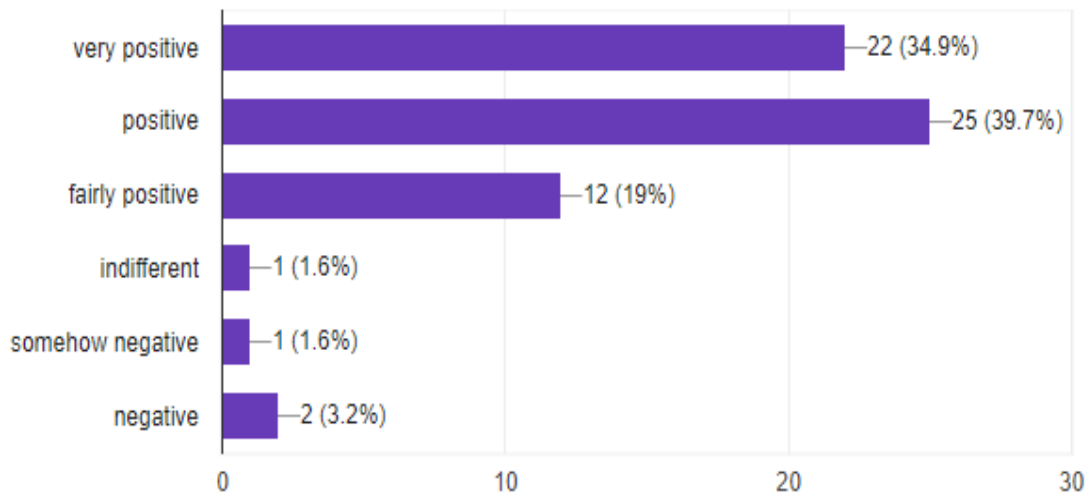


Fig.54. Attitude au début du parcours

63 responses

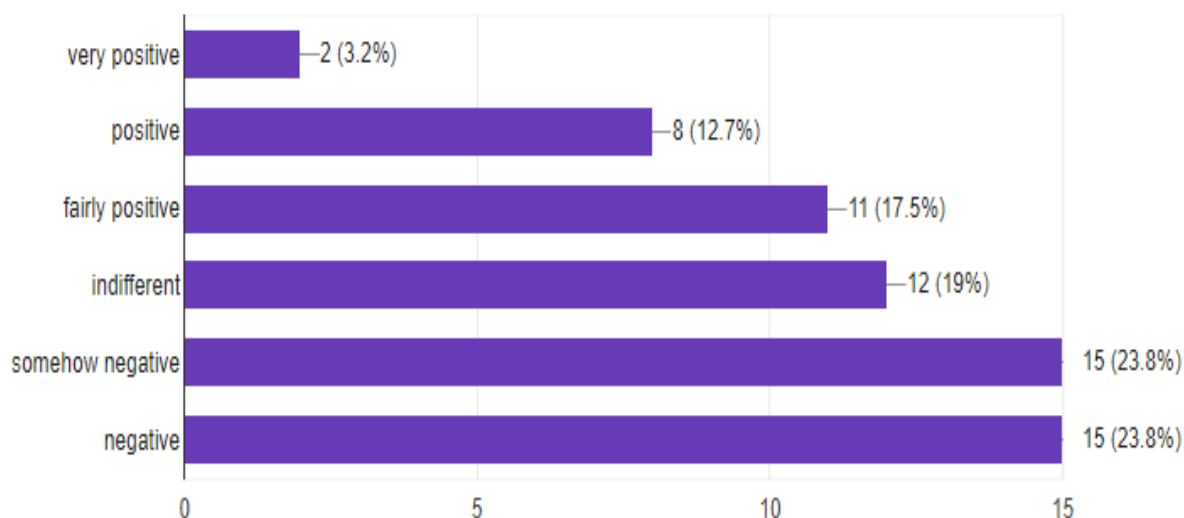


Fig. 55. Attitudes des étudiants au moment de l'enquête

Ces indications sont en cohérence avec les propos des étudiants par rapport à leurs attentes. Les questions portant sur leurs attentes ont révélé que les étudiants, vers leur quatrième année de formation, se sentaient de moins en moins insatisfaits de celle-ci (voir 10.3). Ensuite, nous avons invité les participants à donner les raisons de leurs attitudes. Il s'agissait d'une question facultative et 12 réponses ont été obtenues comme suit :

<p>Pour l'attitude positive</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Le français est une langue intéressante. o (Le français) a beaucoup de similitudes avec l'anglais et il est largement utilisé dans les professions que j'ai l'intention de poursuivre. o (L'espoir de) l'interaction avec les différentes personnes dans la profession (en français) me motive. o Le désir d'en savoir plus sur le français o Le français est une langue intéressante.
<p>Attitude négative</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Ce n'est pas intéressant (2) o Aucune variation dans les méthodes d'enseignement. o C'est difficile

	<ul style="list-style-type: none"> o L'approche [inappropriée] à l'université o J'ai commencé avec un enseignant qui n'enseignait pas bien. o Méthodologie en enseignement. o Ça devient difficile. Beaucoup de conjugaisons différentes. o Ce n'est pas intéressant 2)
--	--

Encore une fois, en examinant de plus près ces explications, on constate qu'elles se rapportent aux attentes des étudiants et à la mesure dans laquelle, à leur avis, celles-ci ont été comblées, comme nous l'avons mentionné précédemment. Les étudiants attribuent aussi leur attitude négative aux pratiques, surtout en ce qui concerne les stratégies d'enseignement auxquelles ils sont confrontés.

10.7.2 Perspective des enseignants

10.7.2.1 Les représentations des enseignants sur l'évaluation

Nous avons cherché à dégager l'opinion des enseignants sur la cohérence entre l'évaluation et les besoins de formation. Il leur a ainsi été demandé d'évaluer leur cohérence sur une échelle graduée de un à six. Des taux plus importants sont observés à partir de « moyennement cohérent » allant vers « incohérent ». Un participant, représentant 6,7 %, est d'avis que les deux éléments sont parfaitement cohérents tout comme un autre estime aussi qu'ils sont cohérents. Moyennement cohérent et peu cohérent ont été sélectionnés par 26,4 % des participants. 20 % des personnes interrogées considèrent qu'ils ne sont ni cohérents ni incohérents.

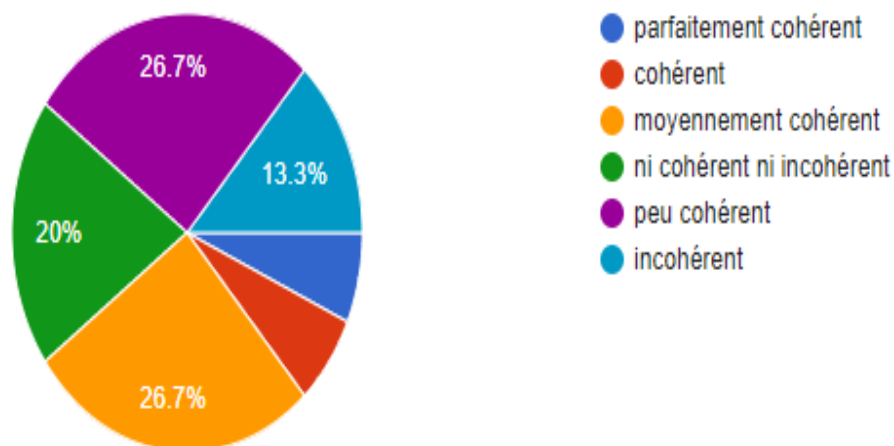


Fig. 56. Cohérence entre l'évaluation et les besoins de formation

Nous avons ensuite demandé aux participants d'expliquer leurs opinions par rapport à la cohérence entre l'évaluation et les besoins de formation. Ils ont donné les réponses suivantes :

- o L'accent (est mis) sur l'aspect linguistique.
- o Il faudrait avoir les ressources adéquates (salle, laboratoire, internet, multimédia) pour faciliter la formation et donc l'évaluation cohérente.
- o Nous avons des contrôles continus tout au long du semestre et un examen à la fin celui-ci.
- o La politique d'évaluation est un problème. Le grand pourcentage de notes est à l'examen final. C'est pas facile d'évaluer par exemple l'oral à la fin de semestre avec un grand nombre d'étudiants.
- o L'évaluation est bien cohérente vu le contenu de la formation.
- o En l'absence d'un programme standard et de manuels appropriés pour l'enseignement du français de spécialité, c'est difficile d'avoir une évaluation cohérente.

Les enseignants admettent qu'il y a un défi à relever quant à la cohérence de l'évaluation par rapport aux besoins de formation. D'autres contraintes sont liées aux effectifs importants par classe, aux ressources d'apprentissage, à l'inadéquation des programmes ainsi qu'aux politiques d'évaluation en place.

10.7.2.2 Représentations des enseignants sur le *curriculum*

Étant conscient du rôle considérable que joue le *curriculum* dans le contexte kenyan, nous avons demandé aux enseignants d'évaluer l'importance accordée aux différentes compétences dans le *curriculum* qu'ils utilisent. Les données recueillies montrent que les compétences liées à la grammaire sont favorisées. Huit participants (soit 53,3 %) estiment que ces compétences occupent la première place dans le *curriculum* et quatre d'entre eux (26,7 %) considèrent qu'elles occupent la deuxième place. Les autres compétences ont fait l'objet de diverses notations. Ces évaluations tendent à confirmer l'opinion des étudiants selon laquelle les compétences liées à la grammaire sont prioritaires dans leurs salles de classe. En revanche, elles permettent de déduire que même si les enseignants expliquent recourir à des activités et des supports variés en classe permettant de développer toutes les compétences de la langue, le *curriculum* influe beaucoup sur les compétences véritablement développées en FTTHR.

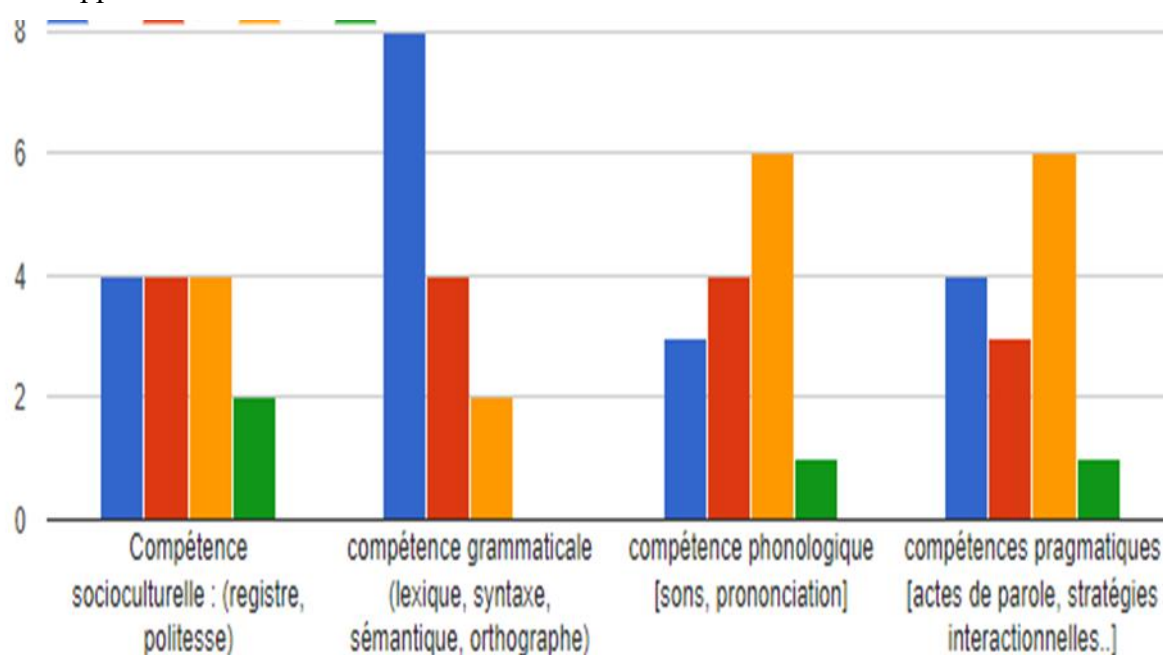


Fig. 57. Les compétences mises en avant dans les curricula

Concernant le temps alloué à l'apprentissage du FTTHR, la majorité des participants (93,3 %) a indiqué que les *curricula* universitaires prescrivait trois heures.

15 responses

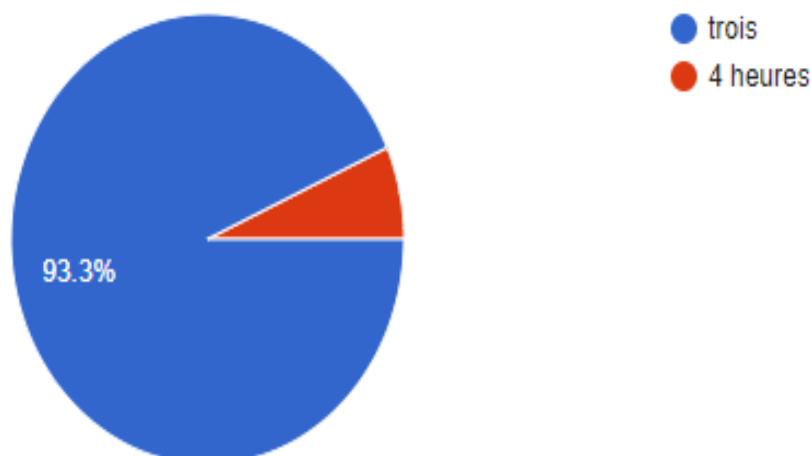


Fig. 58. Nombre d'heures par classe par semaine

Le questionnaire demandait aux enseignants d'indiquer leurs commentaires sur ce qu'ils considéraient comme les points forts et les faiblesses de leur *curriculum*. Voici leur point de vue à travers leurs propres mots :

Points forts

- o Point fort c'est la liberté donnée aux enseignants d'exploiter toutes les pistes possibles pour obtenir leurs objectifs.
- o Points forts -donne aux étudiants plusieurs choix.
- o Le *curriculum* est riche et adapté. En revanche, il y a seulement un cours de français de tourisme et donc le contenu est assez restreint.

Faiblesses

- o Répond aux besoins professionnels locaux, mais inadéquat au niveau international. Exige la théorie plutôt que la pratique.

- Respecte le descripteur CUE (commission d'enseignement supérieur), mais il manque quelques aspects du CECRL.
- o Point faible c'est le manque de matériel et de support.
 - o Ce n'est pas bien défini... Permet une interprétation différente par des enseignants différents. Pas d'harmonie donc dans les groupes différents.
 - o Le *curriculum* est lourd et très général, on y trouve un mélange du FLE et du français de spécialité.
 - o Il sert aux étudiants de niveaux bas. Ceux aux troisième et quatrième ne font aucune langue professionnelle.
 - o Pas équilibré. Trop d'accent sur la grammaire surtout en première et deuxième année.

Données relevant des entretiens

Les réponses obtenues lors des entretiens collectifs avec les étudiants montrent que ceux de première année sont plus satisfaits de l'enseignement du français dans leur établissement que ceux de quatrième année. En revanche, les réponses des participants en dernière année d'études universitaires montrent qu'ils trouvent l'enseignement inadéquat. Cela s'appuie principalement sur leurs expériences pendant les stages où ils ont eu le sentiment que ce qu'ils avaient appris n'était pas cohérent avec les besoins du terrain. Ils soulignent aussi que, parfois, l'évaluation n'est pas cohérente avec ce qu'on leur enseigne.

<p>Étudiants de première année</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ C'est intéressant (Int. n° 7) ➤ Nous avons appris beaucoup de nouvelles choses... des agendas, des chiffres... parler de moi-même (Int. n° 7 J) ➤ C'est amusant de prononcer de nouveaux mots même en riant de nos erreurs de prononciation (Int. n° 7 L) ➤ Oui, c'est comme découvrir un autre monde (Int. n° 7 I)
------------------------------------	--

<p>La formation ne les prépare pas à bien prononcer les mots en français</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ « Nous ne sommes pas sûrs de prononcer même les mots que nous avons appris en français (Int. n° 5C) ➤ Cette idée d'enseigner juste pour finir le syllabus. C'est trop... (Int. n° 5F)
<p>La formation est centrée sur les objectifs institutionnels et non pas sur les besoins des étudiants</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les enseignants enseignent en fonction de... je ne sais pas quoi... Je pense que selon un cours ou un <i>curriculum</i> qu'ils utilisent... et ils doivent le suivre (Int. n° 5 D).

Tableau 11 Représentations sur l'enseignement

10.8 Améliorations souhaitées

10.8.1 Point de vue des anciens étudiants du FTTHR

Nous avons invité les anciens étudiants à faire des commentaires ou à donner leurs propositions par rapport à l'enseignement du FTTHR à l'université. 12 participants dans la catégorie anciens étudiants, sur 31, ont répondu à cette question. Leurs propositions sont centrées sur la nécessité d'accorder plus d'importance aux objectifs pragmatiques et davantage d'attention au français parlé plutôt qu'au français écrit. Ils ont également souligné la nécessité d'améliorer les ressources d'apprentissage. Voici les commentaires et opinions tirés de leurs questionnaires :

- o Il y a trop d'accent sur la grammaire, les conjugaisons, etc. Cela rend les cours moins intéressants. Il est nécessaire de rendre le français plus pertinent par rapport aux futures compétences requises.

- o Davantage d'accent devrait être mis sur le développement des compétences relatives à l'expression orale.
- o L'enseignement devrait être plus cohérent avec les compétences requises sur le marché du travail.
- o Je pense que les apprenants devraient être encouragés à parler davantage en faisant des erreurs. Une des meilleures façons d'apprendre en tant qu'adulte est d'apprendre comme un enfant sans inhibition et de craindre que les autres ne vous jugent.
- o De mon point de vue, la plupart de mes cours de français étaient intéressants grâce au jeu de rôle et à la pratique. Ce qui serait plus amusant dans l'apprentissage serait d'incorporer des vidéos accompagnant les cours et les devoirs.
- o L'apprentissage du français devrait être axé sur l'utilisation pratique de la langue française et pas seulement sur l'enseignement du français pour réussir les examens.
- o Continuer à faire le bon travail en insistant davantage sur le français parlé que sur l'écrit, car c'est vraiment important sur le terrain.
- o Les journées françaises où différentes institutions se rencontrent pour partager des idées doivent être rendues opérationnelles.
- o Les centres et institutions français doivent être renforcés au Kenya.
- o Les étudiants devraient avoir accès à plus de ressources dans un laboratoire/une bibliothèque spécifiquement du français.
- o Les manuels pertinents et les autres documents de référence devraient être mis à la disposition des apprenants à la bibliothèque universitaire.
- o L'enseignement du français à l'université devrait prendre plus de temps que les trois heures habituelles par semaine. Cela permettrait aux apprenants d'acquérir plus de compétences en lecture et en expression orale.

10.8.2 Améliorations souhaitées : D'après les étudiants

Nous avons également voulu savoir auprès des étudiants ce qu'ils considéraient comme nécessaire afin de rendre l'enseignement du FTHR plus pertinent pour leurs besoins. Nous avons regroupé leurs suggestions recueillies par le biais du questionnaire selon les thèmes suivants : ressources, stratégies d'enseignement, désir d'un apprentissage plus orienté vers la pratique et soutien de la part de l'administration. Les chiffres entre guillemets indiquent le nombre de participants ayant cité le même point de vue utilisant à peu près les mêmes mots.

Ressource	<ul style="list-style-type: none"> o Davantage de ressources pédagogiques (7) o Fournir du matériel audiovisuel (3) o Accès au matériel audio/puisque mon cours exige que j'interagisse avec des personnes qui parlent français, les audio aideront à surmonter le problème [de comprendre les] accents différents. o Beaucoup de matériel de lecture en français, par exemple des publications et manuels scolaires o Fournir assez de matériel de lecture dans la bibliothèque. o Il y a un besoin de salle pour le français.
Heures de contact	<ul style="list-style-type: none"> o Davantage d'heures de contact entre le professeur et les étudiants (2) o Augmenter le nombre de cours par semaine (3) o Davantage de leçons de français, par exemple 4 par semaine. o Davantage d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant.
Les effectifs raisonnables	<ul style="list-style-type: none"> o Le nombre d'apprenants en classe devrait être réduit comme au lycée. o Réduire les effectifs afin que l'enseignant puisse mieux interagir avec les apprenants
Nombre d'enseignants	<ul style="list-style-type: none"> o La continuité des enseignants de français. Éviter de les changer tout le temps [afin de permettre le suivi.]

<p>Le français oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Ne pas trop se concentrer sur l'écrit. o Désir de plus de cours oraux (4) et d'évaluation orale. o Enseigner davantage de compétences orales. o Besoin de s'entraîner à parler. o On a rarement l'occasion de s'exercer à parler. o Faire des jeux de rôle en classe. o Plus de pratique dans la prononciation o Rendre [l'enseignement] plus intéressant en incluant la prononciation, des exercices d'expression orale... o On devrait mettre davantage l'accent sur l'écoute et l'expression orale, puisque la maîtrise du langage se manifeste par la façon dont on s'exprime. o Introduire l'examen oral. Ce n'est pas encourageant d'apprendre des choses et d'être testé dans d'autres choses, différentes. o Écouter des enregistrements en français. o Besoin de plus d'écoute, inclure d'autres moyens comme la musique, des clips vidéo.
<p>Approches/stratégies</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Les enseignants devraient comparer leurs pratiques à celles de l'Alliance française. Il n'y a pas de variété [à l'université]. o Implication et participation des apprenants (3) o Organiser des activités de groupe pour la pratique (2) o Les cours pratiques sont importants... enseigner ce qui est courant : [enseigner le français utilisé dans la vie courante] o Expérience sur le terrain [visite des entreprises] On pratique la langue, on communique avec... on fait des conversations, on écoute... ou utilise des simulations, des jeux de rôle o Organiser des clubs français o Organiser plus d'événements (3), par exemple des sorties, pour rencontrer d'autres francophones. o Soutien de l'administration pour assister aux événements francophones
<p>Soutien administratif</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Besoin d'attention à la langue française par l'institution o (Besoin de) commencer à l'apprendre tôt (langue française)

	<ul style="list-style-type: none"> o Introduire les journées françaises à l'université o Récompenses pour les plus performants (afin de motiver les apprenants)
--	---

10.8.3 Les propositions des professionnels

Nous nous sommes intéressés également aux conseils que les professionnels donneraient aux universités pour mieux préparer les apprenants à leurs futurs métiers. Force est de constater que leurs points de vue correspondent largement à ceux des participants précédents. Nous avons regroupé leurs réponses selon les catégories suivantes : suggestion de mettre l'accent sur le français parlé, recommandation d'un français plus pratique, proposition d'enseigner un français plus orienté vers des objectifs spécifiques plutôt qu'un français plus généraliste et suggestion de mettre davantage de ressources pédagogiques à la portée des apprenants. Voici les données tirées de leurs questionnaires et traduites de l'anglais. Il s'agit aussi de données obtenues au moyen de questionnaires.

Besoin de mettre l'accent sur le français parlé	<ul style="list-style-type: none"> o Mettre davantage l'accent sur le français parlé (mettre les étudiants en contact avec le français parlé) o Les enseignants devraient prévoir davantage de cours oraux et essayer de rendre les leçons plus interactives et intéressantes. Le français sera facile et intéressant à apprendre. o Leur donner plus de formation en français parlé o Impliquer les élèves dans des jeux de rôle et des activités de simulation.
Besoin de français pratique	<ul style="list-style-type: none"> o Les rattacher à des industries qui ont une clientèle francophone, offrir des cours de mise à jour par le biais de séminaires. o Les établissements peuvent organiser des programmes d'échange où les étudiants peuvent travailler. o Visiter les pays francophones.

<p>Français de spécialités</p> <p>Plus de temps et d'autres ressources nécessaires pour apprendre le français</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Interagir avec les clients pour améliorer les compétences. o Utilisation de plus d'activités d'immersion, c'est-à-dire des occasions de parler et de faire des erreurs. Cela enlève la notion d'avoir à étudier pour réussir les examens. o Les étudiants devraient être encouragés à former des clubs de français. Cela favorise l'apprentissage. o Les préparer avec une formation pour des besoins spécifiques. Formation sur le tourisme afin qu'ils soient à l'aise avec le jargon utilisé dans ce secteur d'activité. o L'enseignement devrait être intensif et plus de temps devrait être donné pour les cours de français. o La formation devrait commencer tôt (à l'école primaire), elle devrait être cohérente et facultative (si l'on doit commencer à l'université) o Des cours de perfectionnement sont nécessaires. o Disponibilité de ressources pédagogiques suffisantes comme des livres, des films, etc. o Mise à disposition de centres de formation et mobilisation sur son importance pour le public.
---	---

10.8.4 Propositions des enseignants

Les propositions des enseignants portent sur l'adaptation du *curriculum*, sur le besoin de stages. Par ailleurs, comme pour les étudiants, les enseignants expriment la nécessité d'avoir accès à plus de ressources pédagogiques et davantage de temps pour les cours de FTTH. Nous présentons les propositions des enseignants, les voici en utilisant leurs propres mots :

- o Il faut le transformer totalement [*curriculum*] Rester en contact avec les praticiens pour obtenir leurs opinions et essayer de les incorporer aux modules de formation.

- o Avoir davantage de stages professionnels dans un milieu francophone.
- o Prévoir des sessions animées par des professionnels et des simulations.
- o Connaissance minimale du français à l'admission [par l'apprenant].
- o Il faudrait prévoir plus de temps (cours) et cibler de vraies professions pour que cette formation soit effectivement utile.
- o Formations des enseignants, adoption du programme approprié, accès aux matériels et supports plus appropriés.

Données relevant des entretiens

Les données obtenues à partir des entretiens étayent davantage les propositions ci-dessus. Celles-ci portent sur l'amélioration des ressources, le changement de l'approche/méthodologie et la nécessité d'un enseignement plus orienté vers la satisfaction des besoins pragmatiques des apprenants.

Le besoin de bien réfléchir aux pratiques didactiques a été exprimé. Sur le plan grammatical, les participants ont exprimé la nécessité de faire des choix judicieux. Dans leurs réponses aux besoins pragmatiques, ils ont exprimé le besoin que soient supprimées de l'enseignement des connaissances linguistiques évaluées par eux comme peut-être inutiles. Les personnes interrogées ont également exprimé le besoin de mettre davantage l'accent sur le français parlé dans l'enseignement et dans l'évaluation.

<p>Par les apprenants</p> <p>Accessibilité aux ressources d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Il y a aussi une nécessité d'accès aisé aux ressources comme la radio (Int. n° 10) ➤ Nous avons besoin d'une salle de français. Nous pouvons faire nos propres posters pour les mettre dans cette salle. Nous organiserons nos propres chansons que nous écouterons là-bas... (Int. n° 11 F)
--	---

	<p>de notes en français là-bas (au travail) ... c'est aussi perdre beaucoup de temps (Int. n° 5 F)</p>
<p>Opportunités de participer aux événements francophones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organiser des événements comme la journée française à l'université serait une opportunité pour pratiquer et motiver les étudiants (Int. n° 11 E) ➤ Oui, nous devons également être informés de ce qui se passe concernant d'autres événements francophones afin d'y assister (Int. n° 11 B) ➤ Il devrait y avoir plus de soutien pour assister aux journées francophones et autres événements (Int. n° 11 E) ➤ Nous avons besoin d'enseignants plus réguliers, qui sont plus accessibles
<p>Enseignants plus réguliers/plus disponibles</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les professeurs devraient être plus disponibles pour répondre à nos questions et pour nous guider. Ils sont rarement disponibles en dehors des cours. ➤ Il devrait y avoir plus d'exercices de prononciation... lire des exercices à haute voix. Cela nous aurait aidés à développer la confiance en parlant le français (Int. n° 5 B)
<p>Mettre l'accent sur le français parlé</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ... bien sûr à pratiquer l'oral... pour parler (Int. n° 5 C) ➤ J'aurais souhaité apprendre davantage à lire pour avoir accès à des documents sur internet. Apprendre plus de vocabulaire comme ce qu'on trouve sur les menus (Int. n° 5 C)
<p>Davantage de compréhension écrite</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cela aurait été plus facile, si nous avions un stage d'accueil lorsqu'un nouvel enseignant arrive, une sorte de formation... oui je crois que cela aiderait d'une certaine façon... et bien sûr
<p>Avis des enseignants/professionnels</p>	

<p>Mettre en place des stages d'accueil</p>	<p>un programme correctement structuré avec des objectifs clairs (Int. n° 8)</p>
<p>Programme adapté</p>	<p>➤ Il faut encourager les clubs français où les étudiants peuvent échanger un peu en français (Int. n° 2)</p> <p>➤ On devrait mettre l'accent au-delà de la compétence en langue. L'objectif premier en français de spécialité doit être de les outiller pour leurs futurs métiers [...] décortiquer une tâche professionnelle pour ressortir la langue (9).</p>
<p>Mettre l'accent sur les objectifs pragmatiques</p>	<p>➤ Qu'est-ce qu'ils font faire comme métier. Il faut penser à la variété des métiers (Int. n° 9).</p> <p>➤ Il faut se demander : qu'est-ce que le professionnel fait au quotidien [...] dans quelles situations vais-je utiliser le français? ... (Int. n° 9)</p> <p>➤ Donner le goût, l'envie d'apprendre. Aller à l'essentiel... aller... leur montrer le français pratique qui leur permettra de communiquer le plus rapidement (Int. n° 9).</p> <p>➤ Il faut motiver les étudiants, le tourisme est un secteur porteur. Il y a la nécessité de personnel parlant le français (Int. n° 6).</p>
<p>Motiver les étudiants</p>	<p>➤ Avec le français de spécialité, on doit partir sur la logique de besoin (Int. n° 9)</p>
<p>Enseignement fondé sur les besoins</p>	<p>➤ Toujours questionner ce qu'on fait... Est-ce que c'est grave si je n'enseigne pas le subjonctif? Faut-il toujours enseigner le passé composé avant le présent? Pourquoi toujours commencer avec le présent tout de suite?... Moi, je trouve le passé composé plus facile que le présent (Int. n° 9).</p>
<p>Enseignement bien réfléchi, bien ciblé</p>	

<p>Interroger toujours les pratiques</p> <p>Activités et supports authentiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Il faut toujours s'interroger... est-ce que ça fait sens ce que j'enseigne?... (Int. n° 9) ➤ Il y a des enseignants qui font travailler à l'écrit la carte postale (...) On écrit rarement des cartes postales. On utilise plutôt les e-mails... est-ce que c'est authentique ce que je fais faire aux étudiants en classe? (Int. n° 9) ➤ C'est nécessaire d'organiser des sorties scolaires, pour aller rencontrer des personnels sur le terrain pour la motivation ou inviter les professionnels à parler avec les étudiants (Int. n° 2) ➤ Essayer de rapprocher les apprenants du français courant. On peut, par exemple, s'abonner aux chaînes de télévision comme Rfi, s'abonner aux sites internet comme culture-thèque, participer aux activités organisées comme les journées de la francophonie, il faut même les amener ici... échanger avec un guide comme moi... (Int. n° 2) ➤ Privilégier plutôt les documents authentiques et heureusement on peut en trouver beaucoup sur internet avec un peu d'effort (Int. n° 4)
<p>Enseigner la compréhension orale</p> <p>Mettre l'accent sur l'oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La meilleure façon d'apprendre est d'écouter... il y a différents accents, il faut faire connaître aux étudiants la langue parlée... C'est nécessaire de faire beaucoup de compréhension orale avec des supports variés. Cela aiderait les étudiants à comprendre les accents différents des francophones, lorsqu'ils travailleront (Int. n° 6). ➤ Enseigner plus aux étudiants comment s'exprimer à l'oral qu'à l'écrit (Int. n° 2)

Évaluation de l'oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ On doit penser aussi à l'examen oral (Int. n° 2)
Approche non grammaticale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Il faut changer la mentalité des étudiants à l'université... Vous savez, au lycée, ils apprennent le swahili et l'anglais avec une approche grammaticale. Ils s'attendent à l'enseignement de la même manière à l'université (Int. n° 4).
Entrée par une situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'essentiel, c'est commencer avec une situation vécue ou non vécue... Il y a des activités comme le dialogue, les simulations, des jeux de rôle... (Int. n° 4)

Tableau 12. Améliorations souhaitées

Pour résumer, ce chapitre nous a fourni des données concrètes concernant les attentes, les motivations et les projets professionnels des étudiants dans les universités kenyanes. Grâce à ces données aussi, nous avons établi les compétences travaillées dans l'enseignement du FTTHR au Kenya ainsi que celles effectivement requises au milieu du travail visé par la formation en question. Cela permettra de les confronter avec les théories déjà avancées ainsi qu'avec les recherches précédentes sur le sujet, ce que nous allons tenter de faire dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 11

11 DISCUSSION DES DONNÉES

Ce chapitre traite des résultats de la recherche par rapport aux questionnements et objectifs qui étaient les nôtres au début de ce travail. Le but premier de cette étude était de déterminer la légitimité du français écrit dans l'enseignement du FTHR. Afin d'atteindre cet objectif principal, nous en avons défini d'autres questions complémentaires. En premier lieu, nous avons cherché à dégager les attentes, les motivations ainsi que les projets professionnels des apprenants. Par la suite, nous nous sommes efforcés de déterminer les postes réellement occupés par les professionnels dans les secteurs du THR, les tâches quotidiennement effectuées sur le terrain et les compétences nécessaires pour y parvenir. Dans un troisième temps, notre but a été de cerner les pratiques réelles dans l'enseignement du FTHR dans les universités kenyanes. Enfin, la recherche a visé à établir si tous ces éléments concordaient et quel était le rôle de la gestion de l'écrit en la matière. Examinons à présent chacun de ces objectifs.

11.1 Les motivations des apprenants

Selon Bourgeois et Chapelle, « il n'y a pas d'apprentissage possible sans une mobilisation, une implication, un engagement plus ou moins important » de la part de l'apprenant (Bourgeois & Chapelle, 2011 : 236). Conscients de l'importance de la motivation scolaire, nous avons cherché à déterminer les facteurs principaux qui incitent les apprenants inscrits dans les programmes du THR au niveau universitaire à apprendre le français.

Nous avons conçu deux outils à cette fin : les questionnaires et les guides d'entretien (collectifs et individuels). Les données recueillies révèlent que pour la plupart des étudiants les raisons principales les ayant poussés à étudier le FTHR sont de nature pragmatique : ce que Viau appelle « la perception de valeur » (Viau, 1998 : 44). Ces raisons ont un rapport avec : la nécessité de faire du français dans les programmes du THR à l'université (pour 46 % des participants) et l'importance du français pour les projets professionnels (pour 49 % des

participants). Quelques apprenants (5 %) ont cité d'autres raisons, de nature affective pour la plupart. Elles sont liées à : la passion pour les langues en général, la beauté de la langue, l'espoir de séjourner en France un jour, le besoin d'établir des contacts avec des francophones et de poursuivre des études dans des pays francophones.

Cette étude montre que même si la motivation intégrée, qui est plus « cognitive, plus solide (et) liée au plaisir d'apprendre (et/ou) à la curiosité », est souhaitable, la motivation instrumentale reste le moteur principal de l'apprentissage du FTFR (Barbot 2001 : 47). Ce constat est important dans la didactique du FSP. En effet, cette motivation instrumentale repose sur la prise en compte des besoins pragmatiques de l'apprenant. L'analyse de ceux-ci est au centre de la didactique de la LSP ainsi que l'ont mis en avant Mangiante et Parpette (2004) et, par ailleurs, Carras *et al* (2007). En effet, pour que les apprenants consacrent suffisamment d'efforts à l'apprentissage, il est nécessaire qu'ils perçoivent le lien entre ce qu'ils apprennent et les objectifs qu'ils considèrent comme importants à atteindre (Gardner 2001). Rosée Morissette souligne également que l'un des facteurs clés qui favorisent la motivation dans l'apprentissage est « la recherche du sens (et) la connaissance des buts » de ce qui est appris (2002 : 196). Autrement dit, les apprenants sont toujours à la recherche du lien entre ce qu'ils apprennent et leurs besoins pragmatiques.

11.2 Projets professionnels

Les postes que les étudiants espèrent occuper à l'avenir définissent en grande partie leurs besoins qui, à leur tour, constituent un facteur important de motivation instrumentale comme nous avons pu le voir ci-dessus.

L'un des objectifs de la recherche était donc de parvenir à cerner les professions que les étudiants préféreraient et souhaiteraient exercer. Les personnes interrogées ont cité les professions suivantes : voyageur, guide touristique, agent d'accueil, agent de bord, chef (de cuisine), directeur d'hôtel et consultant en voyages. Un participant souhaite établir sa propre agence de voyages et un autre désire ouvrir son propre restaurant.

Notons que ces professions correspondent largement aux postes réellement occupés par les professionnels du secteur du FTFR ayant répondu à notre enquête. Cela suppose alors que

les étudiants du FTTHR sont largement parfaitement conscients des emplois effectivement disponibles dans les secteurs du THR. Nous pouvons donc en déduire qu'un enseignement fondé sur les compétences réelles requises sur le marché du travail correspondrait également à une partie des attentes des étudiants.

D'autre part, les données recueillies montrent que les postes cités sont variés. La formation en question porte alors sur le français de spécialité ainsi que nous l'avons vu précédemment (voir 2.8.1). Ce genre d'enseignement est, de fait, en relation étroite avec un champ disciplinaire, un secteur d'activité ou un domaine singulier. Cet élément est alors en opposition avec le français sur objectifs spécifiques (FOS), s'intéressant plutôt à une profession particulière. Il serait donc nécessaire de prendre en considération les compétences transversales requises par de nombreuses professions dans les secteurs du THR.

Une analyse approfondie de la description des emplois ci-dessus indique que ceux-ci ne nécessitent que peu de français écrit, voire pas du tout.

Selon l'approche pragmatique, le point de départ de l'apprentissage de la langue se situe dans l'étude de son utilisation concrète dans la vie quotidienne comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 6. En outre, selon Carras *et al.* (2007) ou Mangiante et Parpette (2004), l'enseignement du français de spécialité est censé se fonder sur les compétences dont les étudiants auront besoin dans leurs carrières futures.

11.3 Les attentes des étudiants

Depuis l'avènement des approches communicatives, les « préoccupations de l'apprenant » tiennent une place centrale (Gallisson 1980 : 23). Nous sommes d'avis que l'une des façons de discerner les besoins des apprenants est d'établir leurs attentes par rapport à l'apprentissage d'une langue donnée. Pour cette raison, nous avons cherché à établir les attentes des étudiants par le biais d'entretiens collectifs. Ces derniers nous ont permis de comprendre que les étudiants en première année étaient enthousiastes, espérant acquérir les compétences qui leur permettraient de comprendre et de parler couramment le français.

Or, ces attentes sont un peu surprenantes. Alors que la société en général considère l'apprentissage de la langue écrite comme de premier plan, selon les auteurs que nous avons cités dans le chapitre 4 : De Saussure (1972), (Rivenc (2006), Bidaud et Megherbi (2005), Riegel *et al.* (2016) –, il semble que les étudiants en FTHR tiennent la langue parlée en haute estime.

Par ailleurs, l'autre attente était d'apprendre les compétences orales tout en s'amusant, ce qui révèle que les besoins affectifs font partie des préoccupations des apprenants. Les participants à cette enquête semblent associer trop d'activités écrites et la grammaire à des sentiments d'ennui. Voici quelques-uns de leurs commentaires : « Nous faisons beaucoup d'exercices de grammaire et c'est ennuyeux » (Int. n° 5A) et « Écrire tout le temps est ennuyeux » (Int. n° 5C). En revanche « apprendre à travers des chansons, des poèmes » et des films ferait davantage plaisir aux apprenants (Int. n° 11C). Ces dernières indications relèvent plus du français oral que du français écrit.

Cette attente estudiantine rappelle que même si les étudiants n'ont pas cité explicitement les raisons affectives comme des sources importantes de motivation scolaires, l'affectivité constitue une « source puissance d'énergie et de motivation » chez eux (Cuq 2003 : 17).

Les entretiens ont également révélé que les étudiants s'attendent à acquérir des compétences qui leur permettront de « participer à des concours comme dans des pièces de théâtre, des débats et d'autres activités » pendant les événements francophones » (Int. n° 7K). Rappelons que les activités qui se déroulent lors de tels événements au Kenya sont majoritairement de nature orale. Outre les pièces de théâtre et les débats mentionnés par l'étudiant, ces activités comprennent : la présentation de chansons, poèmes, dances, sketches, etc.

Nous relevons, en outre, un certain contraste : les réponses des étudiants de quatrième année (qui sont donc en fin de cursus) indiquent un décalage entre les attentes et la réalité de la situation d'apprentissage en FTHR. Ils expriment une déception dans la mesure où leurs besoins n'ont pas été satisfaits. Ils réitèrent l'affirmation selon laquelle ils s'attendaient à apprendre comment s'exprimer à l'oral le plus rapidement possible en français. Cependant, cela ne semble pas avoir été réalisé. Au moment de l'enquête, le sentiment de frustration, de ne pas être en mesure de communiquer à l'oral après avoir appris le français pendant plus de trois ans, s'est clairement fait sentir.

Ces réponses sur les attentes correspondent aux données concernant l'attitude des apprenants à l'égard de l'apprentissage du français. Nous avons ainsi établi qu'au début de leur parcours les étudiants étaient très positifs, leur attitude tend toutefois à changer jusqu'à devenir négative au fil du temps. Qu'est-ce qui aurait pu occasionner un tel changement d'attitude ? Qu'est-ce qui aurait empêché l'enseignement du FTTHR de répondre aux attentes des apprenants ?

D'autre part, cette recherche a montré que les étudiants étaient conscients que le français constitue une matière très pertinente pour leur future carrière et, par conséquent, ils sont tout à fait prêts à faire beaucoup d'efforts pour l'apprendre au début de leur parcours⁵⁵. Pour cette même raison, l'apprentissage d'un français davantage lié aux domaines spécifiques du tourisme et de l'hôtellerie faisait partie de leurs attentes. Selon les apprenants ce genre de français leur permettrait de bien s'intégrer quand ils arriveraient sur le marché du travail. Pourtant, au fil du temps et de leur apprentissage, les étudiants affirment qu'ils ne voient pas le lien entre ce qu'ils apprennent et les compétences dont ils auront besoin dans le cadre de leur futur travail.

En conclusion, apprendre à parler le français est vivement attendu. Les apprenants souhaitent acquérir les compétences communicationnelles relatives aux domaines du THR.

11.4 Les pratiques communicationnelles en français dans les secteurs du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration

11.4.1 Tâches

Afin de répondre à notre question principale sur la légitimité de la langue écrite en FTTHR, nous avons également cherché à établir si les tâches effectuées dans le secteur du THR requéraient des compétences écrites. Les données recueillies auprès des anciens étudiants et

⁵⁵ Voir [Ent.n°5](#), [Ent. n°11](#).

des professionnels révèlent que les tâches principales effectuées par les professionnels dans le secteur du tourisme sont les suivantes :

- Accueillir et enregistrer les visiteurs,
- Faire des présentations,
- Gérer les plaintes,
- Conseiller les visiteurs,
- Promouvoir les sites touristiques,
- S'occuper des paiements et préparer les itinéraires ainsi que les brochures.

Nous pouvons facilement classer ces tâches selon les catégories des actes de langage proposés par Searle (1972), c'est-à-dire les catégories « expressif », « commissifs », « assertif », etc. ⁵⁶comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent.

Bien que les professionnels n'aient pas cité les tâches correspondant à la catégorie « directif », à savoir celles visant à obtenir quelque chose : obtenir la permission, la demande, le conseil, l'ordre, la requête, l'information, etc., nous ne pouvons pas néanmoins ne pas penser aux employés qui demandent des détails aux clients, par exemple quand ceux-ci arrivent à l'hôtel, à l'aéroport, dans les gîtes, etc. De plus, apprendre les directifs aiderait les futurs employés des secteurs du THR à comprendre les demandes des clients.

En revanche, les tâches correspondant à la catégorie « déclaratif » ne sont pas citées. Il est fort probable que les professionnels des secteurs du THR ne soient pas tenus de condamner ou de déclarer, par exemple, dans le cadre de leur travail. Dans un esprit pragmatique, programmer de tels actes de langage dans l'enseignement n'a donc aucun sens. Cela me fait penser à un acte de langage qui m'a étonné dans un programme de l'une des universités kenyanes : il s'agissait de l'acte de « menacer ». D'où la question : dans quel but l'apprenant a-t-il besoin de maîtriser un tel acte de langage ? Qui le futur employé est-il susceptible de menacer dans le cadre de son travail ? Quelle pertinence alors pour ce type d'enseignement ?

Il est cependant nécessaire de souligner que ces tâches ne peuvent pas être accomplies « d'une manière isolée », mais qu'elles sont employées dans le cadre d'une interaction (Riegel *et al.* 2016 : 990). Dans une situation réelle, les actes de langage sont produits dans

⁵⁶ Voir aussi les actes de langage (6.2.2).

le cadre des échanges. Normalement, pour l'intercompréhension lors d'une interaction, plus d'une compétence est requise. Autrement dit, en interaction, il faut écouter et comprendre l'interlocuteur et réagir de manière appropriée. De cette façon, des échanges significatifs auront lieu entre les participants à la communication. Il serait donc plus logique de traiter ces tâches dans le cadre plus large de l'approche interactionnelle.

Les données des entretiens confirment et expliquent plus en détail les tâches évoquées dans les questionnaires. Un participant⁵⁷ estime ainsi qu'il est nécessaire de bien connaître les équipements de l'hôtel. Les visiteurs peuvent en effet avoir besoin d'explications sur le fonctionnement de ceux-ci étant donné que certains équipements peuvent différer d'un pays à l'autre ou d'un hôtel à l'autre. En outre, les participants supputent qu'il est nécessaire de connaître les attractions touristiques de leur pays ou région, puisqu'ils travailleront dans leur propre pays. L'autre tâche consiste à faire des exposés explicatifs sur les sites historiques, sur la culture des habitants et sur les lieux remarquables, tels les temples. Enfin, leur tâche est également d'assurer des visites guidées dans les villes.

Dans la didactique des langues étrangères, le plus souvent, on a tendance à mettre l'accent sur l'enseignement de la culture et de la civilisation de la langue ciblée. Le plus souvent, la culture de l'apprenant ne reçoit que peu, voire aucune attention. Les réponses des professionnels rappellent que l'enseignement a besoin de tenir compte de la culture de l'apprenant puisqu'il travaillera dans son propre pays.

La liste des tâches ci-dessus confirme également que le langage en THR est utilisé pour accomplir à la fois les « micro- » et les « macro-fonctions » décrites dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 98). Selon ces définitions, les micro-fonctions correspondent davantage aux actes de langage alors que les macro-fonctions nécessitent l'utilisation de plus de structures. Ainsi, faire un exposé sur un site historique ou sur l'histoire d'un peuple est une tâche qui s'inscrit dans les macro-fonctions. En outre, certaines tâches peuvent nécessiter une interaction plus complexe lorsque des séquences d'échange sont utilisées. Dans un tel cas, on peut parler de macro-fonction. Prenons la gestion des plaintes comme exemple : selon leur nature, l'interaction peut être complexe. En plus de l'écoute, le locuteur aura

⁵⁷ Ent.n°3.

besoin de s'excuser, de s'informer sur le problème, d'insister, de réagir de façon adéquate avec les plaintes, d'offrir des réparations, etc.

Les entretiens ont également révélé que l'une des tâches consiste à donner des informations pratiques. Ces dernières sont liées à la sécurité, en particulier dans les parcs et les hôtels. Souvent, ce type d'informations est également contenu dans les documents écrits qui peuvent être rédigés en français ou dans la langue officielle du pays hôte. Cela implique que même si l'apprenant n'est pas obligé de les écrire, il doit être capable de les lire et d'expliquer les renseignements qui s'y trouvent aux clients. Au cas où ils seraient rédigés dans une autre langue, le kiswahili ou l'anglais⁵⁸ par exemple, il devrait être en mesure de les interpréter pour les visiteurs francophones non anglophones.

D'autres informations concernent la façon de se faire soigner en cas de maladie, comment s'habiller en fonction de la météo dans les régions visitées, les services bancaires, etc. Cela signifie donc que, bien que l'enseignement en FSP traite principalement des thématiques liées au domaine en question, il faut veiller à ne pas limiter l'enseignement à ceux-ci. Il est nécessaire de réfléchir à tous les scénarios possibles auxquels les visiteurs et les employés peuvent se trouver confrontés.

En outre, les données issues des entretiens suggèrent qu'en dehors de la définition des tâches directement liées au travail, il est nécessaire de se rappeler des choses les plus courantes dans les conversations comme dire bonjour, souhaiter la bienvenue, bonne nuit, etc. Ceci tend à confirmer la théorie de l'analyse conversationnelle selon laquelle « toute incursion » en dehors des transactions principales et échanges a une « formule d'ouverture et de clôture » (Moeschler 1960 : 177). Le FTTHR doit donc prendre en considération toute autre intervention dans les conversations de la vie réelle en dehors des échanges principaux dans le milieu du travail. Cela permettra de préparer l'enseignement à partir des discours basés sur de tels scénarios.

Quant au type de français requis pour accomplir les tâches en question, à part celles concernant l'enregistrement des visiteurs, la rédaction des reçus de paiement, la réalisation des brochures et des itinéraires, les autres nécessitent la communication en français parlé.

⁵⁸ Le Kiswahili est la langue nationale et l'anglais la langue officielle du Kenya.

Les données analysées montrent aussi que même là où la communication écrite est utilisée, les réponses ne sont pas forcément requises instantanément. Ce type de communication se trouve par exemple dans les réponses aux courriers, le traitement des paiements, l'enregistrement des visiteurs, etc. Nous avons également pu mettre en évidence que pour les documents qui doivent être rédigés, certains ne le sont qu'une fois sur une longue période et demeurent stables pendant plusieurs années, sans avoir besoin d'être rédigés à nouveau ni modifiés. Ces écrits sont, par exemple, les consignes de sécurité, la posture à adopter en cas d'incendie, le règlement interne de parcs, les menus, etc. En fait, il est possible pour un employé de travailler pendant un certain nombre d'années sans que ces documents soient révisés dans son établissement. En outre, avec la présence d'internet, on peut obtenir le modèle des documents requis et l'adapter sans difficulté selon les nouveaux besoins – de fait, souvent, il n'est pas nécessaire de re-rédiger l'intégralité d'un document mais uniquement de l'adapter. Un des professionnels interviewés a admis écrire des courriels à l'aide des outils en ligne (Int.n°6). Cela est également rendu possible par le fait que les réponses écrites ne sont pas spontanées. Cela confirme l'argument de Vigotsky (1962) selon lequel, puisque l'intercommunication entre interlocuteurs à l'écrit n'est pas spontanée, le communicateur a plus de temps pour réfléchir sur ce qu'il faut écrire et l'organiser convenablement. En outre, la plupart de ces documents écrits sont habituellement rédigés dans la langue officielle du pays.

11.4.2 Compétences requises

Selon les professionnels des secteurs du FTHR, la compréhension orale suivie de l'expression orale sont les compétences les plus demandées sur le marché du travail. Ils estiment qu'il est essentiel de comprendre les demandes des clients, d'y répondre et d'échanger avec eux. En d'autres termes, la dimension interactionnelle directe est première. Les données des entretiens ont également révélé que les professionnels avaient besoin de structurer les présentations (exposer), d'expliquer les programmes en français, de comprendre ce que disent les clients qui pourraient avoir des accents différents, et d'interagir directement avec eux dès leur arrivée. En les examinant de plus près, ces compétences sont liées à la compréhension et à la production de la parole ou de l'énoncé. Cela tend donc à justifier la posture des approches pragmatiques par rapport à l'apprentissage des langues : il

s'agit de prôner la parole comme point de départ dans l'étude de la langue plutôt que de partir de la seule structure linguistique (Moeschler 1996 ; Bernicot 2010). L'autre compétence estimée relativement nécessaire est la compréhension des textes. Parfois, les demandes des clients sont transmises par courrier. Les communications pourraient aussi porter sur les horaires et les itinéraires. L'employé devrait les lire et les comprendre. Les compétences liées à l'écrit et les compétences grammaticales sont ainsi globalement considérées comme moins importantes par les professionnels et anciens étudiants.

11.5 Les pratiques dans l'enseignement du FTHR

11.5.1 Les compétences travaillées

Pour une meilleure compréhension de notre sujet, nous avons recueilli des données sur les pratiques courantes par rapport au FTHR dans les universités kenyanes. L'hypothèse était que cela nous permettrait de voir si les compétences sur le marché de l'emploi correspondent à celles développées à l'université en matière de FTHR. À cette fin, nous avons sollicité le point de vue des enseignants, des anciens étudiants et des étudiants du FTHR inscrits à l'université au moment de notre recherche. Notre intérêt portait sur les activités d'enseignement, sur les ressources pédagogiques et sur l'évaluation. L'enquête au moyen de questionnaires et *via* des entretiens a été utilisée pour les établir.

Les réponses des enseignants montrent une approche relativement équilibrée dans l'enseignement du FTHR : une approche permettant de travailler toutes les compétences. Cet équilibre est cependant remis en question par les réponses des étudiants : ceux-ci estiment que les activités liées à la correction linguistique et à l'écrit y sont prioritaires ; autrement dit, les représentations des enseignants et des étudiants ne coïncident pas sur ce sujet. En ce qui concerne la place de l'oral, une partie des étudiants affirme que la communication orale est rarement enseignée dans leurs institutions. Une autre, néanmoins, affirme qu'elle est enseignée, mais qu'elle n'est pas évaluée. Les réponses des enseignants concernant l'évaluation tendent à corroborer ce dernier point de vue. Nous reviendrons sur cette question de l'évaluation ci-dessous. Les étudiants disent que l'enseignement et

l'évaluation sont basés sur une grande quantité d'exercices de grammaire. Ils affirment qu'il y a aussi beaucoup d'écrits et de prise de notes. Cela correspond à ce que la recherche d'Otieno (2015) a révélé. Prendre beaucoup de notes dans l'apprentissage de la langue est surprenant. Cela pourrait probablement s'expliquer par la culture universitaire où cela est fréquent, surtout dans les cours magistraux. Les étudiants ont également exprimé le sentiment que ces pratiques étaient non seulement fatigantes mais aussi ennuyeuses. Dans ce cas-là, l'apprentissage se réduit à mémoriser, peu importe ce qu'on leur apprend pendant le semestre, dans le seul but de réussir les examens.

Notons que dans le contexte kenyan, la focalisation sur les aspects linguistiques persiste encore en FTHR : dans un enseignement dont la priorité avouée est la communication fonctionnelle de la langue. De plus, il s'agit d'un enseignement censé être fondé sur les besoins de l'apprenant. En effet, cette focalisation sur la forme est encore plus surprenante après plus d'une décennie de recherche en français langue étrangère prônant la centration sur l'apprenant et ses besoins. Il convient également de rappeler que cette notion de concentration sur l'apprenant ne se limite pas au monde francophone. En fait, elle est associée au constructivisme⁵⁹ de Piaget (1969) et au socioconstructivisme⁶⁰ de Vigotsky (1997), reconnus dans le monde entier, y compris au Kenya. Ce phénomène de focalisation sur les structures de langue a également été souligné par Sagnier dans un article paru dans la revue *Français dans le monde* (2004). Il paraît donc qu'elle ne se limite pas au contexte kenyan. Il est nécessaire donc de se demander où se situe ce décalage entre la recherche, les recommandations didactiques, les besoins des apprenants et les pratiques réelles.

Pour que les apprenants puissent communiquer efficacement, ils ont besoin d'acquérir la compétence communicative. Plusieurs auteurs ont décrit celle-ci comme étant constituée de nombreuses sous-composantes parmi lesquelles les compétences : linguistique, discursive, pragmatique, sociolinguistique, stratégique et fonctionnelle comme nous avons pu le voir dans le chapitre 4 de cette thèse. Ainsi, si les activités principales de l'enseignement du FTHR portent sur la grammaire et la prise de notes, qui relèvent principalement de la

⁵⁹ Selon Piaget, l'apprenant construit la connaissance de façon active à partir d'expériences et d'hypothèses personnelles.

⁶⁰ Vigotsky ajoute le rôle de l'environnement ou de l'interaction sociale dans le développement de la cognition.

composante linguistique, comment les autres composantes, du domaine de la communication, sont-elles développées ?

Selon Noam Chomsky (1965) tout être humain, possède une capacité innée à créer et comprendre les structures langagières dans n'importe quelle langue. Que cela soit vrai ou non, c'est un fait que les êtres humains sont capables d'apprendre leur langue maternelle sans avoir à apprendre la grammaire de manière systématique. Alors, quelle est la logique d'un enseignement basé principalement sur celle-ci ? La réponse à cette question est plus pertinente, en particulier dans le contexte du FTTHR : un enseignement dont l'objectif principal ne réside pas dans la description de la langue mais dans sa mise en pratique dans des situations spécifiques. L'approche communicative plaide pour le déplacement de l'accent depuis les structures de langue vers le sens de la communication comme nous l'avons précisé au chapitre 2.10. D'après les réponses des étudiants, il est clair que la focalisation sur les structures de la langue les démotive.

11.5.2 Les supports didactiques

Nous avons également cherché à déterminer au cours de notre recherche quels types de supports pédagogiques étaient utilisés dans l'apprentissage du FTTHR dans les universités kenyanes. Les réponses des enseignants au questionnaire montrent que les dialogues sont très fréquents, suivis juste ensuite par les conversations téléphoniques. Selon Kerbrat-Orecchioni (2001), les interactions verbales favoriseraient les compétences pragmatiques. Toutefois, ces données sur la préférence des dialogues et des conversations téléphoniques ne semblent pas correspondre aux autres affirmations relevant des activités d'apprentissage. Les données qui portent sur les activités d'apprentissage montrent, comme nous l'avons indiqué précédemment, que la grammaire et la prise de notes étaient très courantes pendant les cours. Or, le fait de travailler sur la grammaire et l'écrit en utilisant des dialogues et des conversations téléphoniques ne semble pas plausible.

En ce qui concerne les méthodes utilisées, des questions ont été posées sur leur adéquation. Pour commencer, il y a la question de l'insuffisance. Les apprenants soutiennent qu'ils ont difficilement accès aux méthodes de FTTHR. Par ailleurs se pose la question de l'adéquation sur le plan du contenu. À partir des données recueillies auprès des enseignants, les méthodes

utilisées sont pour la plupart conçues en France et c'est pour cette raison que la pertinence en matière de contenu, en matière de présentation (celle du concept même de *tourisme* par exemple), a été mise en question. Toujours selon les personnes interrogées, les manuels disponibles ne tiennent pas non plus compte des apprenants débutants.

Concernant les supports audiovisuels, lors de l'entretien collectif (Ent. n° 5) a été amenée la question de la difficulté à comprendre certaines vidéos. Les apprenants estiment que cela est lié au fait que ces documents présentent une réalité différente de la leur.

« Vous voyez, si c'est une vidéo de ce qui se passe en France dans la vie quotidienne, ce n'est pas facile à comprendre puisque nous n'avons jamais été en France... Les enseignants devraient prendre le temps de parler du contexte [...] il serait mieux si on les regarde petit à petit... pas une longue vidéo à la fois de manière continue » (Int. n° 5B).

Cela tend à confirmer le point de vue de Tarin selon qui la présentation des situations de communication à l'aide de supports audiovisuels peut représenter une « source de malentendus et ne va pas sans poser de problèmes auprès de nombreux publics » (2006 : 91). Cela peut se produire si les indices culturels sont trop éloignés de la réalité du public, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 5.

Le matériel didactique utilisé dans l'enseignement du FTHR devrait-il, dès lors, provenir uniquement du contexte dans lequel l'enseignement a lieu ? Cette question concernant les ressources d'apprentissage mérite une réflexion et un développement en termes d'interculturel (que nous avons effectué au chapitre 5.4.5.

Selon les mêmes participants, les malentendus pourraient être évités si les enseignants prenaient le temps de contextualiser les documents et d'expliquer préalablement les éléments susceptibles d'être peu ou pas connus des apprenants. Ils suggèrent également de discuter des vidéos au fur et à mesure au lieu de les présenter en une seule fois de manière continue. Encore une fois, s'il y a peu ou pas d'utilisation de documents authentiques par exemple, comment les étudiants pourront-ils développer la compétence interculturelle ? Les documents authentiques ne manqueraient pas d'apporter quelques indices culturels liés à l'entreprise. Ils permettraient donc aux étudiants de se familiariser avec le type de langue et de culture de celle-ci. Un apprenant est susceptible de s'inspirer des documents français tels

qu'une brochure sur un lieu touristique ou sur un hébergement pour apprendre comment promouvoir un produit touristique ou d'accueil de son propre pays.

11.5.3 L'évaluation

Au sujet de l'évaluation du FTTHR dans les universités kenyanes, le sentiment général était qu'il existe une certaine incohérence entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué. En ce qui concerne les compétences orales, les étudiants ainsi que les enseignants admettent que quelquefois celles-ci sont enseignées mais sont rarement évaluées. Les enseignants ont expliqué la rare fréquence de l'évaluation de l'oral en disant qu'il n'y avait pas assez de temps pour le faire, surtout à la fin du semestre. Les examens de fin de semestre consistent en l'évaluation sur table et doivent se faire en deux heures seulement. Ils attribuent également cette rareté aux effectifs importants qui rendent l'évaluation orale difficile. Cet acte de ne pas évaluer les épreuves orales aurait une incidence sur l'engagement des apprenants dans les activités d'apprentissage : il les décourage de s'intéresser à un apprentissage, qui ne semble pas déterminant pour l'obtention du diplôme. Ceci est rendu plus explicite par l'un des enseignants qui a expliqué le scénario dans les universités kenyanes :

« En fait, c'est le genre d'évaluation aussi qui entrave l'enseignement à l'université. Là-bas on a l'évaluation de fin de semestre, de deux heures. Cela consiste en une évaluation sur table et l'accent est sur la grammaire. L'examen oral est rare. Alors, l'étudiant va se demander au cours du semestre : si je ne vais pas parler, à l'examen, si je ne vais pas écouter, pourquoi consacrer beaucoup d'efforts à ces activités ? »
(Int. n°4)

Ce point de vue est corroboré par les étudiants, qui affirment que c'est surtout la grammaire, la compréhension et la rédaction qui sont évaluées, et que les compétences orales sont rarement évaluées⁶¹. Ils admettent aussi que cela affecte leur apprentissage. L'un d'eux donne un exemple :

« Il faut faire un effort d'évaluer ce qui est enseigné... Je me souviens, il y avait un professeur qui aimait beaucoup mettre l'accent sur la prononciation de " bonjour " et

⁶¹ Voir [Ent. n°11F](#) & [Ent.n°5F](#).

nous passions beaucoup de temps à le répéter... pour le dire correctement, pourtant les examens ne testent jamais la prononciation » (Int. n° 11F).

Ces données convergent avec l'affirmation de Riba & Mègre (2015) et les conclusions de Gardner & Lambert (1972) selon qui l'évaluation est un facteur clé de motivation. Suivant la manière dont elle est gérée, elle peut motiver, démotiver voire même frustrer⁶². La cohérence est essentielle, car l'évaluation est déterminante dans l'obtention d'un diplôme même si la représentation de ce qu'est un diplôme est parfois erronée. Le diplôme doit répondre au besoin professionnalisant (on doit l'obtenir pour pouvoir travailler dans un domaine) mais les acquis du diplôme eux, ne sont pas particulièrement contrôlés ni remis en cause a priori. La même représentation erronée concerne également le fait que les compétences langagières d'un étudiant dépendent du diplôme obtenu, car d'une certaine façon, une personne qui aurait vécu en France sans diplôme aurait acquis toutes ces compétences en langue française, ce qui est paradoxal.

Par ailleurs, Mangiante et Perpette (2004) avancent que l'enseignement du FOS se fonde sur l'approche communicative selon laquelle l'implication des apprenants dans les décisions concernant leur enseignement, c'est-à-dire dans la définition des objectifs, des activités d'apprentissage et autres, est encouragée. Nos résultats tendent à confirmer que ne pas le faire frustre en effet les apprenants. L'une des participantes à l'entretien collectif ne semblait même pas comprendre les objectifs poursuivis. Elle se lamentait ainsi : « Les enseignants enseignent en fonction de... je ne sais pas quoi... Je pense selon un cours... ou un *curriculum* qu'ils utilisent... et ils doivent le suivre » (Int. n° 5 D). Cela confirme ce que nous avons discuté dans le chapitre 5.2 par rapport à l'importance d'amener l'apprenant à percevoir le sens ou la valeur de ce que l'on apprend comme l'une des sources clés de motivation : la nécessité de donner du sens et une cohérence à ce que l'on fait et aux raisons pour lesquelles on le fait. Le fait de ne pas comprendre la raison pour laquelle l'apprenant s'engage dans une activité, au contraire, le démotive.

Ces représentations sont saillantes surtout à une époque où l'approche communicative est considérée comme ayant influencé l'enseignement du français depuis plus de vingt ans. Cette approche ne semble pourtant pas avoir eu beaucoup d'impact sur l'apprentissage du

⁶² Voir aussi 5.2.2.

FTHR, dans les universités kenyanes. C'est le cas au moins en ce qui concerne l'implication de l'apprenant dans les décisions ayant trait à l'apprentissage et à la définition des objectifs. Cependant, cela ne doit probablement pas être surprenant étant donné le statut des enseignants du FSP dans les universités kenyanes, tel que décrit au premier chapitre. Pour enseigner le FSP à l'université, on n'a besoin que du master ou du doctorat en langue française, pas nécessairement en didactique, et encore moins en FSP ou FOS. Il est donc possible de ne pas être au courant des évolutions dans ces domaines. Le fait que les cours soient aussi assurés par des enseignants vacataires ne permet pas d'améliorer la situation, car ceux-ci sont encore moins susceptibles d'être formés en didactique du français que les autres.

11.6 Évaluation globale de l'enseignement

Par ailleurs au moins un enseignant s'est plaint en particulier que l'enseignement, selon son évaluation, répondait à des besoins locaux mais n'était pas à la hauteur des critères du CECRL. Cette constatation est à noter : alors que cet outil est conçu pour l'Europe et pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en général, il influence les réflexions de certains enseignants du FTTHR même en dehors de cette zone géographique. L'influence du CECRL comme instrument de repère pour les compétences à atteindre par niveau dépasse la seule zone géographique de l'Europe, et s'entend pour l'enseignement des langues européennes.

Une autre remarque à noter porte sur l'acte de mélanger, dans certaines universités, le français général et le FSP comme l'indique une des réponses des enseignants (annexe 5). Celle-ci estime que cela rend l'enseignement lourd. Cette affirmation tend à montrer que même si la recherche d'Otieno (2015) a indiqué que le « quoi enseigner » n'est pas la vraie problématique en FSP, cela pose néanmoins toujours problème. Cette constatation souligne également le fait que dans les programmes de certaines universités, la confusion entre le FLE et le FSP persiste par rapport au contenu et peut-être même à l'approche en général.

Le fait que plusieurs participants se soient plaints d'une importante quantité de contenus de grammaire, surtout en première et deuxième années, correspond aussi aux données qui démontrent qu'un bon nombre d'universités commencent le FSP seulement à partir de la

troisième année (Fig.47). Il est donc fort probable que le français général enseigné dans les premières années soit de nature grammaticale. Par ailleurs, l'évaluation de l'enseignement par les participants indique que celui-ci est plus conçu, à ce qu'il semble, pour répondre aux exigences de l'administration, qu'à ceux des apprenants.

11.7 Améliorations souhaitées

Notre objectif a donc aussi été de déterminer les perspectives des participants sur ce qui peut rendre l'enseignement du FTHR plus fructueux. Les réponses des participants résument un certain nombre des défis évoqués ci-dessus tout en proposant des aménagements pour faire face à ces défis-là. En général, les participants souhaitent assister à un enseignement du FSP qui soit plus orienté vers la pratique, vers des stratégies d'enseignement/apprentissage plus dynamiques et désirent voir se déplacer le centre d'intérêt de l'enseignement.

Faisons le point sur chacun de ces souhaits.

11.7.1 Un français orienté vers la pratique

Les étudiants ont exprimé la nécessité d'axer l'enseignement davantage sur les besoins pragmatiques que sur les besoins scolaires ou administratifs. Ils ont exprimé le désir d'effectuer des tâches qui nécessitent plus de pratique et d'implication avec, par exemple, des activités en classe comme le jeu de rôle et des activités de groupe. Ils désirent aussi apprendre de façon plus pratique comme lorsqu'ils se rendent au laboratoire de l'hôtellerie-restauration⁶³ pour apprendre les noms et le fonctionnement d'équipements qui s'y trouvent en français. Ils souhaitent également rencontrer d'autres francophones et participer à des activités francophones, comme des journées françaises. De plus, ils ont exprimé le besoin de visites scolaires au cours desquelles ils seraient amenés à rencontrer des professionnels et des clients des secteurs du THR qui parlent français. Ces souhaits correspondent également aux conseils d'un professionnel dans l'entretien n°2. Celui-ci a proposé

⁶³ Dans la plupart des universités, il y a un laboratoire pour les cours appliqués doté d'équipements pour faire la cuisine et d'autres activités liées à l'hôtellerie et la restauration.

d'encourager la formation de clubs de français afin de favoriser l'apprentissage de manière plus pratique. Un autre professionnel considère qu'il est important d'«outiller [les apprenants] pour leur futur métier » (Int.n°9). Le participant (Int.n°6) estime qu'inviter des personnes-ressources qui travaillent dans les secteurs du THR à échanger avec les apprenants les motivera. Ce désir d'une orientation plus pratique renvoie à la proposition de l'approche actionnelle et à sa description de l'apprenant comme acteur social (Conseil de l'Europe, 2001).

11.7.2 Stratégies d'enseignement/apprentissage plus dynamiques

D'autre part, bien que l'accent mis sur les compétences pragmatiques soit essentiel, les étudiants souhaitent apprendre de manière intéressante et dynamique ; ils expriment le désir de voir un changement dans la manière d'enseigner et d'apprendre. Ils sont particulièrement gênés par « beaucoup de grammaire » et de « prise de notes » dans leurs cours qui, à leur avis, ne sont pas seulement « ennuyeux », mais ne reflètent pas, par ailleurs, la réalité du travail (Int.n°5). De plus, les étudiants souhaitent apprendre dans un environnement propice avec des ressources d'apprentissage suffisantes et adéquates. Cela démontre que les désirs des étudiants ne sont pas limités aux besoins pragmatiques et que les deux types de motivation, intrinsèque et extrinsèque, sont importants pour l'apprenant (Deci & Ryan 2008).

11.7.3 Déplacement de focalisation

Les apprenants expriment le souhait de travailler plus systématiquement l'acquisition de compétences orales dans leur apprentissage, en particulier en faisant plus d'exercices de prononciation et de lecture à haute voix. L'un des professionnels soutient ce point de vue. Selon lui, les apprenants ont besoin de faire beaucoup d'exercices de compréhension orale en utilisant des supports variés, car cela permet de s'habituer aux différents accents de leurs interlocuteurs potentiels. Ce désir de compétences partielles en langue et sur la langue est à noter : le plus souvent, la didactique orientée sur une langue cible en général se préoccupe du développement de toutes les compétences, c'est-à-dire celles de réception et de production : à l'oral et à l'écrit, à parts égales. Notre recherche montre en revanche que pour

répondre aux besoins présents et futurs des apprenants du FTTHR, il n'est pas forcément nécessaire de se préoccuper de la même manière de toutes ces compétences. Certaines peuvent être sélectionnées de manière privilégiée, en fonction des besoins présents et futurs de l'apprenant. La nécessité de sortir de l'approche grammaticale a ainsi été clairement exprimée tant par les apprenants que par les enseignants. Cependant, selon un enseignant, cela n'est pas facile. Même les apprenants veulent parfois faire appel à leurs facultés cognitives pour comprendre le fonctionnement du langage. Ils ont donc tendance à exiger, paradoxalement, des règles de grammaire (Int.n°4). Toutefois, la majorité des personnes qui ont répondu aux questionnaires, en particulier les étudiants, estime qu'il est nécessaire d'adopter une approche qui ne soit pas fondée sur la grammaire. C'est donc en réalité plus une question de nuances et de dosage.

De plus, ce même participant précise comment il réussit à convaincre ses apprenants de la possibilité d'apprendre à bien communiquer sans l'apprentissage de la grammaire de manière cognitive (Int.n°4). Il dit qu'il le fait en attirant leur attention sur certains des guides freelances sur les plages de la côte kenyane qui n'ont jamais suivi de cours de français mais qui parlent couramment la langue. Cette explication fait écho à la théorie de « la grammaire intériorisée » telle que définie par Riegel *et al* (2016 : 22) (Voir aussi 4.3).

L'autre proposition consiste à aligner l'évaluation et les activités d'apprentissage sur les objectifs pédagogiques. Cela motiverait les apprenants à prendre les activités orales plus au sérieux comme l'affirment les participants Int.n°5F et Int.n°11. Cette information souligne, encore une fois, le rôle de l'évaluation dans la motivation à apprendre (voir 5.2.2).

La dernière proposition faite pour un enseignement réussi du FTTHR est de toujours avoir l'habitude de s'interroger sur l'importance de ce que l'on enseigne : à savoir, cela a-t-il du sens au regard des besoins des étudiants ? L'élément enseigné est-il vraiment nécessaire (Int.n°9) ?

Enfin, cette recherche a démontré qu'il existait une corrélation entre les besoins des apprenants et les compétences requises sur le marché du travail et que ces besoins portaient surtout sur le français oral. Parallèlement, il apparaît que peu de corrélation existe entre le fait que la préférence soit donnée à l'acquisition de compétences de rédaction dans l'enseignement du FTTHR dans les universités kenyanes et les besoins des apprenants ainsi

qu'avec les compétences requises sur le marché du travail. Ainsi, alors qu'on peut imaginer que les compétences orales ont « connu un fort engouement depuis la méthodologie SGAV », comme l'expliquent Cuq et Gruca (2017 : 167), les données sur l'enseignement du FTTHR dans le contexte kenyan dépeignent une tout autre réalité. Par ailleurs, depuis longtemps, surtout dans la perspective des approches communicatives, les didactiques des langues promeuvent un enseignement fondé sur les besoins des étudiants. Si l'enseignement du FTTHR donne toujours la primauté à l'écrit et à la correction de cela, alors il est temps de se demander à qui appartiennent les besoins auxquels l'enseignement cherche à répondre ? Quels objectifs poursuit-il ? Si les besoins pragmatiques constituent la base fondamentale de la motivation des apprenants comme nous l'avons exposé ci-dessus, où se situe alors la décision de se focaliser sur l'écriture dans cette didactique du FTTHR ? Si les tâches à accomplir dans le monde réel du travail exigent peu ou pas d'écriture, quelle est la justification qui alourdit l'enseignement du FTTHR avec des pratiques qui demandent beaucoup de compétences écrites ?

La seule explication qui puisse justifier l'apprentissage du français écrit dans le FTTHR serait donc qu'il facilite l'apprentissage du français parlé. Mais est-ce le cas ? Pour répondre à cette question, nous avons cherché à établir la relation entre le français écrit et le français parlé. De nombreux auteurs s'accordent à dire que ces deux formes de langue sont distinctes et qu'il est possible de maîtriser l'oral sans nécessairement apprendre à écrire préalablement, tout comme on apprend la langue maternelle. Parmi ces auteurs on trouve : De Saussure (1972), Grevisse & Goose (2008) et Arnauld & Lancelot (2016). Par ailleurs, l'apprentissage de l'écrit demande davantage d'efforts, plus de rigueur et de temps que l'oral comme nous l'avons détaillé en 4.2. Il serait donc difficilement concevable que l'écrit, qui requiert de nombreux efforts d'apprentissage, facilite celui de l'oral.

Pourquoi alors l'enseignement du FTTHR consacrerait-il beaucoup de temps et de ressources à l'enseignement de compétences qui semblent non seulement inutiles, mais qui ne facilitent pas l'acquisition des compétences requises ? Nous avançons deux explications possibles à cet état de fait : la première étant qu'il s'agit d'une question pratique ou technique dans le sens où il est difficile de concevoir un enseignement et une évaluation basés sur les compétences orales à l'université. Cette difficulté peut être réelle ou exister simplement dans l'esprit des concepteurs. En revanche, il peut s'agir d'une question de représentations : la société, en général, considère toujours la langue écrite comme supérieure à la langue orale

et, par ailleurs, elle estime que « la forme écrite a fatalement le dessus » pour qui cela est effectivement fondé, selon De Saussure (1972 : 47).

Du point de vue du triangle pédagogique de Legendre (1988), dont nous avons discuté en détail en 7.1.4, cette recherche révèle une insatisfaction à l'égard du choix de ce qui est enseigné. Cela exige une réflexion plus approfondie concernant les critères utilisés pour sélectionner le contenu. Ornstein et Hunkins (2009) ont proposé, par exemple, des critères relatifs à la pertinence, à la viabilité, à l'intérêt, à la réutilisabilité, etc.⁶⁴. Ces critères sont-ils respectés ?

En outre, cette recherche indique que parmi les acteurs majeurs du triangle pédagogique, l'apprenant n'est pas satisfait de l'offre. Le sentiment général est que ses besoins et ses stratégies d'apprentissage ne sont pas pris en considération. Quant à la composante « agent », les enseignants sont peu nombreux et changent tout le temps. Cela aboutit à un manque évident de suivi. Enfin, s'agissant des ressources, le sentiment général est qu'elles sont insuffisantes et peu variées. Il y a peu de méthodes disponibles et lorsqu'elles le sont c'est seulement pour les enseignants.

⁶⁴ Voir aussi 7.2.2.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre principale question de recherche portait sur la détermination de la légitimité de l'écrit dans l'enseignement du FTTHR. Celui-ci, qui relève du FSP, est censé être fondé sur l'analyse des besoins immédiats et futurs des apprenants. L'objectif principal de notre recherche était alors de déterminer si l'écrit faisait partie desdits besoins.

Nous avons décidé de répondre à cette question en l'abordant du point de vue de l'approche pragmatique et de la compétence communicative. Cela tient au fait que ces deux approches concordent avec l'objectif du LSP où l'utilisation fonctionnelle de la langue constitue la visée principale de son apprentissage.

Pour déterminer les besoins présents et futurs des apprenants, nous avons jugé nécessaire d'établir en premier lieu les motivations et les attentes des étudiants en ce qui concerne l'apprentissage du FTTHR. Par ailleurs, afin de définir les besoins futurs, nous avons estimé nécessaire d'établir les futurs emplois éventuels des apprenants. Ensuite, nous avons effectué des descriptions de ces emplois et des tâches sous-jacentes. Cela nous a permis d'avoir une image claire du type de français requis sur le marché du travail.

Pour ce faire nous avons effectué une recherche qualitative de type descriptif et explicatif. Nous avons utilisé deux types d'outils de recherche : le questionnaire et les guides d'entretiens individuels et collectifs. Nous avons recueilli les données auprès de quatre catégories de participants : les étudiants, les anciens étudiants du FTTHR, les enseignants du FTTHR et les professionnels qui travaillent dans les secteurs du THR. Enfin, nous avons analysé ces données quantitativement et qualitativement.

Les données ayant trait aux motivations qui incitent les étudiants à apprendre montrent qu'elles sont en grande partie de nature pragmatique. Un faible pourcentage d'entre eux apprend cette langue pour des raisons affectives. Les informations sur les attentes ont démontré quant à elles que les étudiants débutant leurs études universitaires avaient hâte d'apprendre à s'exprimer à l'oral. Leurs attentes incluent également le fait d'apprendre de manière intéressante et dans un environnement propice à l'apprentissage.

En revanche, les données recueillies auprès des étudiants en dernière année d'études dépeignent, en général, une situation peu favorable. Ils expriment leur désillusion et leur frustration. Ils se sentent incapables de parler français. La majorité d'entre eux avait effectué des stages dans les entreprises du THR et expliquait se sentir incapable de communiquer facilement avec les clients en français. Ils disent aussi qu'ils ont appris le français à l'université de façon ennuyeuse, en faisant beaucoup d'exercices de grammaire et en prenant beaucoup de notes.

Après avoir établi une liste des métiers à partir des projets professionnels des étudiants et des emplois réellement exercés par les professionnels interviewés, nous avons établi une description de ces emplois. Ensuite, nous avons obtenu les descriptions de ces professions à partir des entretiens avec les professionnels et nous les avons complétées avec les descriptions des fiches métiers disponibles sur le site de l'agence gouvernementale française « Pôle emploi ». Une analyse plus approfondie de ces descriptions a démontré que peu ou pas de français écrit était requis.

Nous avons également compulsé des données concernant le type de tâches que ces personnels effectuaient au moyen de questionnaires et d'entretiens individuels. Les données ont révélé que la plupart des tâches étaient effectuées en français oral. Les professionnels ont confirmé aussi qu'ils utilisaient le français parlé dans le cadre de leur travail. Par ailleurs, une analyse attentive des documents écrits qui sont rédigés en français démontre qu'à l'exception des courriels et formulaires à remplir, la plupart des autres documents ne sont pas utilisés régulièrement. Pour ces documents écrits, ils peuvent réussir à rédiger même avec très peu de compétences en français écrit. La raison en est que, par écrit, la communication n'est pas instantanée et, par conséquent, les individus peuvent recourir à d'autres moyens pour les rédiger comme cela a été décrit dans la partie discussion de cette thèse.

Nous avons également cherché à déterminer s'il était justifié de travailler sur les compétences écrites en FTRH en examinant d'autres recherches et théories antérieures. Nous avons commencé par nous interroger sur le lien entre le français écrit et le français parlé. Notre premier objectif était de savoir si ces deux types de français étaient distincts ou interdépendants. Cela permettrait de déterminer si un apprenant avait besoin d'apprendre préalablement le français écrit afin d'être compétent à l'oral. Deuxièmement, nous voulions

déterminer si le fait de posséder des compétences écrites facilitait l'apprentissage des compétences orales. Nous avons établi que ces deux formes de langue sont bien distinctes et que pour maîtriser la langue parlée, aucune maîtrise de la langue écrite n'est nécessaire. Nous avons aussi montré que le français écrit se prêtait plus difficilement à l'apprentissage que le français oral et que, en tant que tel, il était peu probable qu'il facilite l'apprentissage du français oral.

Cette recherche a donc mis en évidence que la communication orale était très utilisée sur le marché du travail, ayant principalement lieu en face à face ou par téléphone. Ce type de communication est également instantané. Notre étude permet ainsi de conclure que si l'enseignement du FTHR se donne pour objectif de préparer adéquatement l'apprenant pour son futur emploi alors il n'a pas d'autre choix que de le préparer à communiquer efficacement à l'oral. En outre cette recherche a permis d'établir que pour accomplir efficacement ses tâches professionnelles quotidiennes dans le secteur du THR, un futur employé n'a pas besoin de posséder de compétences rédactionnelles.

Toutefois, rappelons que ce n'est pas l'intégralité du français écrit qui est jugée inutile. Les apprenants ont exprimé le besoin d'acquérir certaines compétences pour la compréhension écrite qui leur permettraient par exemple de lire des documents sur internet, de comprendre des sous-titres à l'écran et d'avoir des échanges écrits avec des amis francophones. Les professionnels aussi auraient besoin de comprendre les communications écrites notamment les courriels de réservation. En outre, pour pouvoir rédiger les documents à l'aide des logiciels dont ils ont parlé, ils auraient besoin de cette compréhension écrite pour pouvoir reconnaître les fautes, les mots et expressions inadéquats qu'une traduction automatique peut proposer. L'élément ici mis en cause tient plutôt au fait de consacrer beaucoup de temps à la rédaction ou à la correction d'erreurs de structure ou de forme dont la présence n'empêcherait pas, finalement, toute communication dans la vie courante.

Dans le monde scientifique, des recherches antérieures sur l'enseignement du FSP, Mangiante et Parpette (2004), Carras *et al.* (2007), etc. ont souligné la nécessité de fonder l'enseignement du FTHR sur les besoins de l'apprenant. Cette étude, en tant que prolongement, a permis de redéfinir la nature des besoins en examinant en détail les besoins écrits et oraux. Dans le contexte kenyan, cette recherche révèle que l'insatisfaction concernant l'offre du FTHR, établie par l'analyse d'Otieno (2015), persiste encore. Nous

avançons que l'un des principaux facteurs qui pourrait être à l'origine de cette insatisfaction réside dans la focalisation inutile sur les compétences en écriture : les apprenants ne les jugent pas nécessaires expliquant qu'elles ne font pas partie de leurs besoins immédiats ni même de leurs besoins futurs.

Ainsi, cette étude nous a-t-elle permis de répondre à la principale question que nous nous posions. Les questions complémentaires n'ayant eu pour but que de nous aider à l'aborder selon des perspectives différentes. Néanmoins cette recherche a également permis de répondre à ces questions-là de façon satisfaisante. Les questionnaires ont permis d'atteindre nos participants plus rapidement et de façon plus économique et pratique, tandis que les entretiens nous ont permis de mieux comprendre leurs propos et les enjeux à travers une analyse discursive.

En revanche, en raison de la nature des objectifs de cette étude, la question de la représentativité de l'échantillon n'était pas une préoccupation majeure. Pour cette raison, nous n'avons pas conduit notre recherche sur la base d'un nombre prédéterminé d'étudiants par université, par exemple, ni d'un pourcentage donné d'enseignants. Il serait intéressant de découvrir ce que l'analyse d'un échantillon basé sur des critères plus standards révélerait sur la même problématique.

Notons que d'autres catégories de participants existent auprès desquelles cette étude n'a pas recueilli de données, parmi lesquels les touristes et les clients des hôtels. Il serait intéressant d'établir leurs perspectives sur les compétences qu'ils souhaitent que leurs interlocuteurs possèdent pour rendre leur visite et séjour plus agréables.

Une autre catégorie est celle des employés du secteur du transport, en particulier le transport aérien. Ces professionnels sont incontournables en ce qui concerne les visites touristiques. Ils sont les premières personnes que les touristes rencontrent durant leur visite dans le pays. Leur point de vue concernant les tâches qu'ils effectuent et les compétences qu'ils mobilisent dans leurs interactions avec les visiteurs enrichirait les connaissances concernant les besoins en FTTHR.

L'état de l'enseignement du FTTHR dans les universités kenyanes constitue la genèse de la motivation à entreprendre cette étude. Ce travail ne serait donc pas complet sans faire le point sur la rétroaction que cette analyse pourrait apporter dans ce contexte-là. Il convient

alors de s'interroger ainsi : en dehors de la focalisation sur l'oral, que peut-on faire d'autre pour rendre l'enseignement du FTTHR dans les universités kenyanes plus adéquat ?

La thèse d'Otieno (2015) a conclu que l'enseignement du FTTHR au Kenya était dans une situation précaire. Cette étude révèle que la même situation subsiste toujours, mais aussi un manque d'harmonie entre les pratiques d'enseignement du FTTHR dans les universités kenyanes et les recommandations disciplinaires de l'enseignement du FSP. L'enseignement de ce dernier est censé s'appuyer sur les besoins des étudiants. Cette recherche a démontré que le grand désir de compétences orales des étudiants correspondait à la réalité des besoins du marché du travail, ce qui induit la question suivante : dans quelle mesure les programmes en place sont-ils basés sur les besoins de l'apprenant ? Certains enseignants sont également d'avis que leurs programmes ont besoin d'être révisés (annexe 5). Un programme bien réfléchi, basé sur les besoins pragmatiques, sur les situations de communication et sur les tâches à accomplir apporterait certainement une partie de la solution au problème. Pour cette raison, une analyse des programmes en place (une forme d'audit) donnerait une idée claire du type de compétences travaillées. Nous proposons donc l'analyse de ces programmes et une révision si nécessaire. Dans le cas présent, une approche plus participative lors de la révision serait avantageuse : cette démarche est basée sur la logique de projet et de participation que nous avons décrite au chapitre 7.2.5. Cela permettrait aux acteurs, comme les enseignants, de participer et d'apporter leur contribution et leur expérience. Si une telle occasion se présentait, les enseignants seraient bien avisés d'y participer afin de ne pas se sentir prisonniers, et victimes finalement, de programmes inadaptés.

Au moment de cette recherche, le bureau de la coopération linguistique et éducative avait pris l'initiative de mettre en place un comité chargé de proposer un programme pour le FSP. Cet éventuel programme serait destiné à être utilisé par toutes les institutions supérieures. Nous espérons que le comité mènera suffisamment de consultations et qu'il élaborera un programme fondé sur les besoins réels des apprenants et du marché du travail. Toutefois, rappelons que les universités kenyanes sont autonomes. Pour cette raison, elles sont donc tenues de concevoir chacune leur propre programme et de le présenter à la commission de l'enseignement universitaire (CUE) pour le valider. Nous espérons donc que dès lors qu'un programme réfléchi sera en place, le BCLE et les acteurs qui comprennent la nécessité du programme trouveront des moyens de convaincre les universités de l'adopter.

Par ailleurs, les participants de diverses catégories ont souligné une insuffisance en termes de temps. La majorité des universités consacre trois heures de cours par semaine à l'enseignement du FTH. En outre, disposer de ces cours en un seul jour, c'est-à-dire durant trois heures d'affilée, fait encore empirer les choses selon les participants. Cela veut dire que les apprenants ont un contact avec la langue une fois par semaine. Si les étudiants apprennent de façon aussi irrégulière, ils risquent d'oublier ce qu'ils auraient pu apprendre avant même le cours suivant. Il est également peu probable que toutes les minutes soient utilisées de façon optimale en raison de la fatigue. Bien que cette situation ait besoin d'être améliorée, il faut se rappeler que le temps est l'un des facteurs qui différencient le FSP du français général comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3. C'est pour cette raison qu'il est important d'effectuer le choix du contenu soigneusement afin de se focaliser sur ce dont les apprenants ont véritablement besoin.

Par ailleurs d'autres facteurs sont déterminants dans l'enseignement du FTHR qui sont en dehors des capacités des enseignants et des étudiants auxquels seuls les dirigeants des institutions peuvent apporter des solutions. Parmi eux, notons l'insuffisance du nombre d'enseignants. Il est ressorti de notre étude que les universités recouraient à des enseignants vacataires pour combler leur déficit en termes de titulaires. Ces enseignants changent constamment engendrant, de fait, un manque de suivi. En effet, les apprenants affirment qu'ils ont souvent des enseignants qui ne semblent pas comprendre leurs besoins.

Il est également peu probable que ces enseignants soient formés en didactique du FSP. Le plus souvent, c'est le bureau de la coopération linguistique et éducative qui organise des stages en FSP. Il est difficile d'imaginer que ce bureau ait les coordonnées des enseignants à temps partiel. Voilà pourquoi, il semble impossible qu'ils soient invités aux formations organisées par ce bureau. Cela souligne encore une fois l'importance de mettre en place un programme précis et séquentiel ainsi que des méthodes bien réfléchies qui serviraient de guides aux enseignants.

Par ailleurs, si les compétences orales restent les besoins les plus requis, les effectifs des classes doivent être gérables. La recherche montre que la plupart des enseignants ont entre 40 et 60 étudiants par classe. 7,1 % d'entre eux comptent même plus de 60 étudiants. Enseigner l'oral implique évidemment de donner la parole à chaque apprenant, comment

peut-on alors s'attendre à ce que l'enseignant le fasse en trois heures hebdomadaires si les effectifs sont si importants ?

Si l'on veut que cela soit possible, il est nécessaire que les établissements soient prêts à prendre des décisions, même pénibles : soit embaucher davantage d'enseignants, soit réduire les effectifs des apprenants. En effet, à quoi bon inscrire un grand nombre d'étudiants en cours de français si à la fin de leurs études ils arrivent à peine à s'exprimer ?

Mais comment pourrait-on donc réduire les effectifs ? Un participant⁶⁵ suggère de diversifier les langues étrangères proposées par les universités ; par exemple, dispenser des cours de chinois, d'allemand, etc. Ainsi, les apprenants seraient dispersés dans diverses classes pour apprendre d'autres langues étrangères au lieu de tous apprendre le français.

Mais cela nécessiterait, bien sûr, de recourir aux services d'autres enseignants pour ces langues-là. Ainsi revenons-nous une nouvelle fois à la même proposition : augmenter le nombre d'enseignants.

Se pose aussi la question de l'hétérogénéité des niveaux. 19 % des d'étudiants affirment avoir suivi des cours de français au lycée alors que les autres débutent. Ces deux catégories d'apprenants ont des besoins différents. D'une part, une partie des participants a expliqué s'attendre à apprendre un français différent de celui appris au lycée. D'autre part, certains des étudiants se sont plaints d'avoir des professeurs qui ne semblaient pas comprendre que le français était tout à fait nouveau pour eux. Alors, comment gérer une telle situation ?

Les premiers participants étaient d'avis que l'adaptation de l'apprentissage aux communications relatives au FTTHR réduirait le problème. De cette façon, le contenu serait nouveau puisqu'ils ont suivi des cours de français général au lycée. Toutefois, les institutions ont davantage besoin de trouver des moyens de gérer ce phénomène. Mais la question demeure : comment sensibiliser les acteurs aux aménagements véritablement requis pour l'enseignement du FTTHR ?

En termes de politique linguistique, si la France souhaite toujours promouvoir sa langue au Kenya, il serait nécessaire de s'intéresser davantage à cet enseignement du FTTHR, car sa

⁶⁵ Ent.n°5.

pertinence est démontrée quasi immédiatement. Il constitue un domaine porteur, avec un nombre important d'inscrits. Selon l'adéquation de leur formation, les ressortissants de cet enseignement seraient de bons, ou de mauvais, ambassadeurs de la langue française. Ceux-ci étant directement en contact avec les utilisateurs de la langue.

Par ailleurs, en dehors des recherches, un véritable échange nous semble nécessaire entre les acteurs concernés. Des stages ainsi que des conférences organisées de temps en temps en vue de favoriser des échanges et de faire sortir ce qui se passe réellement sur le terrain s'avèrent nécessaires. Cela permettrait aussi la mise à jour constante des connaissances chez les différentes parties prenantes.

L'étude a révélé que l'un des facteurs qui entravaient l'apprentissage du FTTHR était l'inadéquation des supports didactiques. Celle-ci se fait sentir à deux niveaux : l'inadaptabilité et l'insuffisance. Certains enseignants sont en effet d'avis que les méthodes sur le marché sont inadaptées. Celles présentes au Kenya sont principalement conçues en France. Tout d'abord, le concept de tourisme en France présente quelques différences avec le concept kenyan. Deuxièmement, elles sont conçues suivant les représentations concernant un futur employé qui travaillerait dans un environnement francophone et non anglophone. Ces deux catégories d'employés ont des besoins différents. Les apprenants kenyans travailleront dans un contexte anglophone. Troisièmement, certains enseignants estiment que ces livres ne sont pas conçus pour de vrais débutants et, en effet, les auteurs des deux méthodes que nous avons analysées soulignent qu'elles sont utilisables à partir de 60 heures de français général comme nous l'avons vu au chapitre 9. Pour ces raisons, la conception de manuels qui prennent en considération la réalité kenyane s'avère nécessaire. Cette méthode comprendrait une partie échanges audio-vidéos en français qui pourraient être enregistrés en contextes kenyan. Cela entraînera évidemment des conséquences financières mais pour les réduire, une partie du travail peut constituer les projets pédagogiques pour les 4èmes années par exemple. Normalement ceux-ci effectuent un stage dans les établissements de THR et ainsi, ils peuvent en fournir des documents, des rapports de stages et des enregistrements de situations précises qui permettent de développer une vraie dimension professionnalisante adaptée à l'environnement. Cela résoudrait la plupart des incohérences que nous avons pointées dans cette thèse.

En ce qui concerne l'insuffisance, il convient de noter que les étudiants estiment qu'il n'y a pas de variété en termes de supports didactiques. À l'ère d'internet, il existe pourtant de multiples possibilités si l'enseignant fait un effort supplémentaire pour chercher du matériel en ligne, en l'adaptant bien sûr.

Nous proposons que les enseignants du FTFR mettent en place des plateformes de médias sociaux pour partager non seulement le matériel pédagogique, mais aussi les idées et les défis afin de rendre l'enseignement plus fructueux. Ils pourraient, par exemple, créer des pages *Facebook*, *WhatsApp* ou des groupes à cette fin.

Les enseignants pourraient également constituer des réseaux sociaux pour leurs groupes de classe. Cela occasionnerait le partage de supports didactiques comme des clips vidéo, de la musique, etc. afin de rendre l'apprentissage plus divertissant. Certaines pages *Facebook* pourraient être suggérées par les enseignants aux apprenants afin de voir comment la langue française est utilisée quotidiennement. Une page *Facebook* comme « Qu'est-ce qu'on mange aujourd'hui ? » peut servir à enrichir le lexique culinaire. Il faudrait cependant informer les apprenants de la présence d'un français non standard que les utilisateurs de ces sites peuvent employer quelquefois. Même si la langue populaire émaille la vie courante, il ne faut pas oublier que les futurs diplômés en question travailleront très probablement dans des situations relativement formelles.

En effet, il est temps que l'enseignement du FTFR pense au décloisonnement des échanges. Célestin Freinet (1970) le faisait déjà dans les années 1920 avec les moyens limités de son époque, notamment l'utilisation d'un « journal scolaire » et des « correspondances scolaires ». Les techniques de Freinet sont appréciées des pédagogues depuis longtemps. Bien sûr, ces techniques étaient principalement basées sur l'écrit et il s'agit certainement de ce que la technologie pouvait permettre à l'époque. Mais ce qui semble intéressant, c'est l'idée de l'échange, de profiter d'autres moyens d'apprentissage en dehors de la salle de classe. Il y a aussi l'idée d'utiliser la langue de façon plus concrète. De nos jours, il est relativement facile de trouver toutes sortes de supports, y compris sous forme orale et audiovisuelle. Certes, cette démarche de recherche de moyens et de supports pédagogiques qui peuvent être didactisés demande du temps, de l'investissement de la part des enseignants. Il serait simpliste de s'attendre à ce qu'un enseignant à temps partiel, qui est probablement mal payé et qui a son allégeance ailleurs, puisse faire tout cela. Cela renvoie encore à la

nécessité pour les universités de prendre au sérieux la question des effectifs des étudiants et du nombre d'enseignants. En outre, les enseignants titulaires devraient s'assurer qu'ils travaillent en collaboration étroite avec les enseignants vacataires. En fin de compte, les étudiants sont les leurs et ils reviendraient toujours à eux au cours d'autres semestres.

Bien que cette étude ait abordé partiellement la question de savoir comment développer la compétence pragmatique chez les apprenants, davantage de recherches pourraient à l'avenir la traiter de manière plus adéquate.

En outre, afin de compléter cette étude de manière significative, il serait particulièrement nécessaire de s'occuper de la question de l'enseignement et de l'évaluation des compétences orales au niveau universitaire. En effet, certains des participants ont fait allusion à la difficulté de l'évaluation orale dans le temps alloué par l'université. Nous avons vu comment la cohérence entre l'enseignement et l'évaluation affectait considérablement l'apprentissage. Il serait illusoire d'espérer un apprentissage efficace des compétences orales si on n'y accorde pas d'importance lors de l'évaluation qui, à son tour, est déterminant dans l'obtention d'un diplôme. Par ailleurs, nous avons vu comment les questions liées au contexte social et de l'enseignement influent sur l'apprentissage du FTTHR. Ces particularités sont liées aux politiques universitaires, à la manière d'apprendre d'autres langues dans un contexte multilingue comme l'a expliqué l'entretien n°4. De plus, nous avons relevé des plaintes de la part des participants à notre recherche quant à l'adéquation des supports et des méthodes venant de milieux extérieurs à la réalité kenyane. En effet, les facteurs sociaux affectent l'apprentissage et l'utilisation du FTTHR et il s'avère qu'il y a une nécessité de s'intéresser davantage aux aspects sociolinguistiques du FTTHR.

Outre la place de l'écrit, nous proposons que les futures recherches puissent interroger la place de la grammaire systématique dans l'apprentissage du FTTHR. En effet, les participants ont remis en question la focalisation sur la grammaire dans l'enseignement. Nous avons un peu abordé cette question, mais davantage d'analyses seraient nécessaires pour déterminer sa place réelle dans l'enseignement du FTTHR.

Pour conclure, nous sommes à une époque où la didactique des langues vivantes se veut basée sur les besoins de l'apprenant. L'enseignement du FTTHR étant un sous-champ du FSP, il est supposé s'appuyer sur l'analyse des besoins. Or, cette étude a démontré que

l'orientation de l'enseignement, du moins dans le contexte universitaire kenyan selon les perspectives différentes, ne correspondait pas aux besoins des apprenants.

Il semble donc qu'il y ait beaucoup d'hésitation à mettre en pratique le concept de centration de l'enseignement sur les besoins de l'apprenant. Pourquoi est-ce le cas ? Il pourrait être nécessaire de prendre des mesures audacieuses pour vraiment fonder l'enseignement du FTHR sur les besoins réels des apprenants. En effet, il faudrait certainement « renverser la vapeur » comme l'a conseillé l'un des participants⁶⁶.

Par ailleurs, pour que les recherches aient un impact significatif sur l'enseignement du FTHR dans le cadre universitaire, il paraît important de répondre à la question suivante : comment rendre acceptable, dans le contexte universitaire, un apprentissage basé essentiellement sur l'oral ? Un concept qui ne correspond probablement pas à la culture d'un enseignement du supérieur.

En effet, nous estimons qu'il y a un véritable besoin en FTHR de se libérer de la mentalité académique et de rechercher des moyens simples, mais efficaces, de développer des compétences chez les apprenants qui leur permettront de s'exprimer en toute confiance.

⁶⁶ Voir Ent. n°9

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBARELLO, Luc. (2003). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles : De Boeck Université.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. (2004). *L'interculturalisme en perspective. Que sais-je ? 2* (3487), pp. 44-79.

ALTET, Marguerite. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.

ARNAULD, Antoine et LANCELOT, Claude. (2016). *Grammaire générale et raisonnée*. Paris : Éditions Allia.

AUDIGIER, François, CRAHAY, Marcel et DOLZ, Joaquim. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : Éditions De Boeck, Raisons éducatives.

AUSTIN, John L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil

BACHMANN, Christian, LINDENFELD, Jacqueline et SIMONIN Jacky (1991). *Langage et communications sociales*. Paris : Les Éditions Didier

BAJRIĆ, Samir. (2009). *Linguistique, cognition et didactique : principes et exercices de linguistique-didactique*. Presses universitaires Paris-Sorbonne.

BARBOT, Marie-José. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.

BEACCO Jean-Claude, et LEHMANN Denis. (1990). *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris : Hachette.

- BÉRARD, Évelyne. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- BERNICOT, Josie, BERT-ERBOUL Alain, VENEZIANO Edy et MUSIOL Michel (Eds.) (2010). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris : L'Harmattan.
- BERTHIER, Nicole. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*, 4^e édition, Paris : Armand Colin.
- BERCHOUD, Marie Joséphine. (2005). *L'interculturel : vers une production commune. Synergies Chine* (1), 152-162.
- BERTRAND, Olivier et SCHAFFNER, Isabelle. (2008) *Le français de spécialité : Enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Éditions Écoles Polytechnique.
- BESSE, Henri. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier, coll. Essais.
- BHATTACHERJEE, Anol. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. University of South Florida: Textbooks Collection.
- BIDAUD, Éric et MEGHERBI, Hakim (2005). *De l'oral à l'écrit. La lettre de l'enfance et de l'adolescence* (3), 19-24.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BLANCHET, Philippe et COSTE, Daniel (éds.) (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*. Paris : L'harmattan.

- BOURGEOIS, Étienne et CHAPELLE, Gaëtane. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- BRÉCHON, Pierre. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Presses universitaires de Grenoble.
- CANALE, Michael et SWAIN, Merrill (1983). From communicative Competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C& Schmidt, R.W. (Eds). *Language and communication*, 2-27. London : Longman.
- CAELEN, Jean et XUEREB, Anne. (2007). *Interaction et pragmatique. Jeux de dialogue et de langage*. Paris : Lavoisier.
- CAILLAUD, Sabine et UWE, Flick. (2016). *Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. Les représentations sociales*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- CARRAS, Catherine, KOHLER-BALLY, Patricia, SZILAGYI, Élisabeth et TOLAS, Jacqueline. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : Clé International.
- CHALLE, Odile et LEHMANN, Denis. (1990). Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique. In *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 74-80. Numéro spécial : Larousse.
- CARTON, Francis. (2008). Des langues de spécialité au français à objectifs spécifiques. In BERTRAND, Olivier et SCHAFFNER, Isabelle, *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Éditions Écoles Polytechnique.
- CHEVALLARD, Yves. (1985). *La transposition didactique (Vol. XCV)*. Grenoble : La pensée sauvage.

- CHARTIER, Anne-Marie, CORTIER, Claude et PARPETTE, Chantal (dir.). (2009). « De quelques enjeux et usages historiques du français fondamental », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. N° 36, *Histoire de l' éducation*, (122), 136-142.
- CHOMSKY, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : MIT Press.
- CHOMSKY, Noam. (1966). *The Current Scene in Linguistics : Present Directions*. *College English*.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (1976). *Niveau-Seuil*. Paris : CREDIF et Neuchâtel.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre commun européen de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- CORTES, Jacques. (1997). *Rapport introductif : français scientifique, français instrumental et français fonctionnel, essai de définition*. Strasbourg : AUPEFL.
- COSTE, Daniel, COURTILLON, Janine, FERENCZI, Victor, MARTINS-BALTAR, Michel et PAPO Eliane. (1976). *Un niveau-seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Paris : Hatier.
- COSTE, Daniel. (2013). *Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions*. Fernelmont : EME éditions.
- CREDIF. (1972). *Le français fondamental : 1^{er} degré*. Paris : Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.
- CRYSTAL, David. (1997) *English as a global language*. Cambridge university press.
- CUQ, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE, Clé International.

- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4^e édition, Presses universitaires de Grenoble.
- DAUNAY, Bertrand, REUTER, Yves et SCHNEUWLY Bernard. (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- DE SALINS, Geneviève-Dominique. (1992). *Une approche ethnographique de la communication. Rencontres en milieu parisien*. Paris : Didier.
- DE SAUSSURE, Ferdinand. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, Lausanne.
- DE SAUSSURE, Ferdinand. (1966). *Course in general linguistics*. London : McGraw-Hill.
- DECI, Edward. L. et RYAN, Richard. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains in *Canadian Psychology* 49(1), 14.
- DÉPELTEAU, François. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Sciences humaines.
- DROUÈRE, Michel et PORCHER, Louis. (2003). *Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?* Les Cahiers de l'Asdifle, (14), 203.
- ELLIS, Rod. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- ELUERD, Roland. (2008). *Grammaire descriptive de la langue française*. Paris : Armand Colin.

- FRACCHIOLLA, Béatrice, MOÏSE, Claudine, AUGER, Nathalie et SCHULTZ-ROMAIN, Christina. (2008). La violence verbale, tome 1 : « Espaces politiques et médiatiques », tome 2 : « Des perspectives historiques aux expériences éducatives ». Paris : L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs ».
- FREINET, Célestin. (1967). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Armand Colin.
- GALISSON, Robert. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris : Clé International.
- GALLISON, Robert (Éd.). (1991) *L'approche communicative. Théories et pratiques*. Paris : Clé International.
- GARDNER, Robert C. et LAMBERT Wallace. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- GARDNER, Robert C. (2001). *Integrative motivation : Past, present and future*. Tokyo : Temple University Japan.
- GERMAIN, Claude. (2010). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée (General Pedagogy of Languages, and Applied Linguistics). *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 3, 23-33.
- GERMAIN, Claude. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- GILBERT, Jean-Baptiste. (2008). La double formation en français sur objectifs spécifiques : atout ou nécessité in BERTRAND, Olivier et SCHAFFNER Isabelle. *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Éditions de l'École Polytechnique.

- GLATTHORN, Allan A. (1987). *Curriculum Renewal*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- GOES Jan, MANGIANTE Jean-Marc et BORDO WIDIANE. (2016). *Le français sur objectif universitaire. Entre apports théoriques et pratiques du terrain*. Arras : Artois Presses Université.
- LE GOFFIC, Pierre. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français : oral et écrit*. Éditions OPHRYS.
- GRAWITZ Madeleine. (1998). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz-Sirey.
- GREMMO, Marie-José. (1994). *Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseil dans l'entretien de conseil*, Mélanges Pédagogiques 22, 33-62. CRAPEL, Université de Nancy, 2.
- GREVISSE Maurice et GOOSSE. (2008) André. *Le bon usage : grammaire française*. 14^e édition, Bruxelles : Duculot.
- GUBERINA Petar. (1984). Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale (méthode Saint-Cloud–Zagreb), Une linguistique de la parole. *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 ; Matériaux pour une histoire*. Paris : Hatier.
- GUICHON Nicolas. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia* (Vol. XIII). Paris : Éditions OPHRYS.
- HALL Edward T. (1959). *Le langage silencieux*, Paris : Maison Mame.

- HANAK Nisreen Abu. (2014). *Analyse des Besoins en FOS. Étude de cas des étudiants du tourisme et de l'hôtellerie en Jordanie*. European Scientific Journal, ESJ, 10(1).
- HARDING Édith. (1978). *Qu'est-ce que les langues de spécialité ont de si spécial ?* Nancy : Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L, 69-79.
- ITARD, Jean Marc Gaspard (1994). *Victor de l'Aveyron*. Editions Allia.
- LEON-HENRI, Dana. (2015). L'apprentissage de l'anglais de spécialité : de l'authenticité au développement d'une identité authentique. *Journal of Languages for Specific Purposes (JLSP)*, 61-74.
- HOLTZER, Gisèle. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques. *Le français dans le monde, Recherches/applications : de la langue aux métiers*, 8-24.
- HONOR, Monique. (1996). *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle : méthodes et pratiques pour réussir*. Lyon : Chronique sociale.
- HOUSSAYE, Jean. (2015). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineau : ESF éditeurs, coll. « Pédagogies ».
- HYMES, Dell. (1967). *Models of Interaction of language and social life* in journal of Social Issues, n°59.
- HYMES, Dell. (1972). *On communicative competence* in J. B Pride & J. Holmes (Eds) *sociolinguistics* (pp. 269-293). London : Penguin.

- KENNEDY, Chris. Et BOLITHO Rod. (1984). *English for specific purposes*. Hong Kong : Macmillan Pub Ltd.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1990). *Les interactions verbales*. Vol. II. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1995) *Les interactions verbales*, Vol. III, Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1998). *Les interactions verbales : approches interactionnelles et structures des conversations*. Tome 1, 3^e édition, Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (2001). *Les actes de langages dans le discours. Théories et fonctionnement : quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions Nathan/VUEF.
- KLEIBER, Pamela. B. (2004). Focus Groups : More Than a Method of Qualitative Inquiry. *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*, 87.
- KRASHEN, Stephen D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.
- LEGENDRE, Renald (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition, Montréal : Guérin.
- LEGENDRE, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition, Montréal : Guérin.
- LEHMANN, Denis. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question*. Paris : Hachette.
- LÉVY-LEBOYER, Claude. (1981). *La crise des motivations*. Paris : Presses universitaires de France.

- MANGIANTE, Jean-Marc. et PARPETTE, Chantal. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- MARTINET, André. (2003). *Éléments de linguistique générale*. 4^e édition, Paris : Armand Colin.
- MARTINEZ, Pierre. (2011). *La didactique des langues étrangères : « Que sais-je ? »*. 6^e édition, Presses universitaires de France.
- MASQUELIER, Bertrand et TRIMAILLE, Cyril. (2012). *Introduction Dell Hymes : héritages, débats, renouvellements, branchements*. *Langage et société*, 139 (1), 5-19. Doi : 10,391 7/ls.139.0005.
- MAURER, Bruno. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Archives contemporaines.
- MEHRABIAN, Albert. (1967). *Attitudes inferred from neutral verbal communications*. *Journal of consulting psychology*, 31(4), 414.
- MÈGRE, Bruno et RIBA Patrick. (2015). *Collection F HS-Démarche qualité et évaluation en langues (e-book)* : Hachette, coll. « Français langue étrangère ».
- MEZIANE, Karine. (2016) *L'intercompréhension entre langues éloignées : le cas du français et du norvégien*. *Synergies France*, (11), 43-60.
- MILED, Mohamed. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. *La refonte de la pédagogie en Algérie*, UNESCO-ONPS, pp. 125-136.

- MINISTÈRE DE LA GUERRE. (1928). *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*. Nancy : Berger-Levrault.
- MOESCHLER, Jacques. (1996). *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*. Paris : Armand Colin.
- MOIRAND, Sophie. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- MORISSETTE, Rosée. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière-McGraw-Hill.
- MOURLHON-DALLIES, Florence. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- MULLER, Alain. (2006). Définir le curriculum : une approche pragmatiste. In *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 99-115). Éditions De Boeck Supérieur.
- ORNSTEIN, Allan C. et HUNKINS, Francis P. (2009). *Curriculum, foundations, Principles and Issues*, Boston : Pearson Éducation.
- OTIENO Gladys. (2015) *L'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques kenyanes*. Sorbonne Paris.
- PERFONIS, Jean-Luc (2011). *Français. com. Français professionnel et des affaires*. Paris : Clé International.
- PORCHER, Louis. (1976). M. Thibaut et le bec Bunsen. *Études de linguistique appliquée*, 23, 6.
- PORCHER, Louis. (1995). *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.

- PORCHER, Louis. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette, coll. « Education ».
- PORCHER, Louis et ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF/L'éditeur.
- QOTB, Hani. (2009) *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Paris : Editions Publibook.
- PORTINE, Henri. (1990). Les langues de spécialité comme enjeux de représentations. In BEACCO Jean-Claude, et LEHMANN Denis. *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris : Hachette.
- PUREN, Christian, BERTOCCHINI, Paola. et COSTANZO, Edvige. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- PUREN, Christian et GALISSON, Robert. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- RAYNAL, Françoise et RIEUNIER Alain (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. 9^e édition, Issy-les-Moulineaux : ESF Sciences humaines.
- REBOUL, Anne et MOESCHLER, Jacques. (1998). *La pragmatique aujourd'hui : une nouvelle science de la communication*. Paris : Éditions du Seuil.
- RICHTERICH, René. (1973). *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- RICHTERICH, René. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

- RICHTERICH, René et CHANCEREL, Jean-Louis (1997). *L'Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Conseil de l'Europe, Projet « Langues vivantes », Paris : Hatier.
- RIEGEL, Martin., PELLAT Jean-Christophe et RIOUL René. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- RIOUFREYT, Thibaut. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales*. <halsh-01339474>
- RIVENC, Paul. (2003). Chapitre 5, Brève histoire de la problématique SGAV. Étapes dans la construction d'une méthodologie. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. III* (pp. 85-134). Éditions De Boeck Supérieur.
- RIVENC, Paul. (2006). *Les auteurs du français fondamental face à un objet nouveau et insolite : l'interaction orale*. En ligne <https://journals.openedition.org/dhfles/1185>
- ROBERT, Jean Pierre, ROSEN, Evelyne et REINHARDT, Claus. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette FLE.
- ROEGIERS, Xavier. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, coll. « Pédagogies en développement », Bruxelles : Editions De Boeck.
- ROMAIN, Christina et FRACCHIOLLA, Béatrice. (2012, août). Échanges électroniques et violence verbale : le malentendu dans les courriels universitaires. In *Colloque « Dimension du dialogisme 3 : du malentendu à la violence verbale »*. Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, Tome XCIII, Société Néophilologique.

- SAGNIER, Christine. (2004). Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites dans *Le français dans le monde*, 96-105.
- SANTOS, António Chinhama dos. (2015). *Vers la conception d'un programme de formation en français destiné aux futurs professionnels de l'hôtellerie et du tourisme dans le contexte angolais*.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge : University Press.
- SEARLE, John. R. (1972). *Les Actes de langage*, Paris : Éditions Hermann. (Traduction française de *Speech Acts : An essay in the Philosophy of Language* (1970)).
- SKINNER, Burrhus Frederic. (1957). *Verbal behaviour*. New York : Appleton Crofts.
- TARIN, René. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique : français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*. Bruxelles : Editions Labor.
- THOUIN, Marcel. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- TROUILLON, Jean-Louis. (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*. Presses universitaires de Perpignan.
- VIANIN, Pierre. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Supérieur.
- VIANIN, Pierre. (2007). Les composantes de la motivation. In P. Vianin, *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre* [pp. 27-46]. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions De Boeck Supérieur.

VIAU, Rolland. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. 2^e édition, Bruxelles : Éditions De Boeck.

VIGOTSKY, Lev S. (1962). *Thought and language*. Translated by E. Haufman and G. Vakar. Cambridge Massachusetts : MIT Press.

WINDMÜLLER, Florence. (2011). *Français langue étrangère [FLE] : l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

ZOLANA, Adolfo N. (2013). *Concevoir un programme de français sur objectifs spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques : le cas de la faculté d'économie de l'Université Agostinho Neto Luanda-Angola*. Université Nice-Sophia Antipolis.

Sitographie

ABC News Good morning America. (2006, Nov, 17). *Site of great migration is seventh wonder*. En ligne <https://abcnews.go.com/GMA/story?id=2660801>. Consulté le 16 novembre 2016.

AMBASSADE DE FRANCE AU KENYA. (s.d). *Les relations franco-kenyanes*. En ligne <http://www.ambafrance-ke.org/Relations-franco-kenyanes>. Consulté le 30 décembre 2015 et le 16 septembre 2018.

CANALE, Michael et SWAIN, Merrill. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47. En ligne : <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

LA CROIX. (2012, novembre). *Les espoirs des entreprises françaises au Kenya*. En ligne : [www.la-croix.com/Economie/Les espoirs des entreprises françaises au Kenya](http://www.la-croix.com/Economie/Les-espoirs-des-entreprises-francaises-au-Kenya). Consulté le 20 décembre 2015.

CUE (Commission for University Education). (s.d) Accredited Universities in Kenya. En ligne : http://www.cue.or.ke/images/docs/Accredited_Universities_in_Kenya_November_2017.pdf

FRANCE DIPLOMATIE. (2015 avril) *Politique étrangère France/tourisme*. <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/tourisme/>

KENYA VISION2030 (s.d) *Popular Version : economic and macro pillar*. En ligne. http://www.vision2030.go.ke/wpcontent/uploads/2015/06/Vision2030_Popular_version_final2.pdf. Consulté le 20/01/2016

LE MOCI. (2015, mars). *Afrique de l'Est : les entreprises françaises doivent accélérer sur cette zone porteuse*. En ligne : <http://www.lemoci.com/actualites/entreprises-secteurs/afrique-de-lest-les-entreprises-françaises-doivent-accélérer-sur-cette-zone-porteuse/mars>. Consulté le 9 septembre 2018.

KENYA NATIONAL BUREAU OF STATISTICS. (s.d). En ligne http://www.knbs.or.ke/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=20&Itemid=1107. Consulté le 26 décembre 2015.

LIVIAN, Yves. (2015). *Initiation à la méthodologie de recherche en SHS : réussir son mémoire ou thèse*. <halshs-01102083> En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01102083>

MAGICAL KENYA (s.d). *Site officiel de l'office de tourisme au Kenya* En ligne <http://www.magicalkenya.fr/>

MUBALAMA MULENDA, Flavien. (2012). *Le français sur objectifs spécifiques (FOS) au Kenya un nouveau-défi dans l'enseignement-apprentissage du français dans un contexte multilingue*. En ligne : <https://docplayer.fr/10491286-Le-francais-sur-objectifs-specifiques-fos-au-kenya-un-nouveau-defi-dans-l-enseignement-apprentissage-du-francais-dans-un-contexte-multilingue.html>

POLE EMPLOI. (s.d). *Fiches métiers*. En ligne : www.pole-emploi.fr/les-fiches-metiers @.

SOKO DIRECTORY. (2018). *Statistics on social media use in Kenya*. En ligne : <https://sokodirectory.com/2018/02/number-kenyans-social-media-platforms-increases-bake/>. Consulté le 27 février 2018.

UNESCO (2006). *The making of literate societies in Education for All : Global Monitoring Report*. En ligne : http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt8_eng.pdf

WORLD TRAVEL AWARD *World's leading safari destination*. En ligne : <https://www.worldtravelawards.com/profile-1422-kenya-tourism-board>

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Rapport entre le français sur objectifs spécifiques et le français général	74
<i>Tableau 2 : compétence de communication (cc) (Bérard 1991:20)</i>	117
<i>Tableau 3 Motivations pour apprendre le français</i>	229
<i>Tableau 4 Attentes des étudiants</i>	233
<i>Tableau 5. Projets professionnels</i>	238
<i>Tableau 6. Moyens de communication avec les clients</i>	245
<i>Tableau 7 Tâches</i>	252
<i>Tableau 8. Compétences requises</i>	257
<i>Tableau 9. Pratiques d'enseignement du FTHR dans les universités kenyanes</i>	277
<i>Tableau 10. Difficultés en français — perspective des étudiants</i>	283
<i>Tableau 11 Représentations sur l'enseignement</i>	291
<i>Tableau 12. Améliorations souhaitées</i>	302

INDEX DES FIGURES

<i>Fig. 1. La structure de base de l'échange</i>	136
<i>Fig. 2. Le modèle SOMA de la situation pédagogique (Legendre, 1988) modelé par Germain (1993 : 13)</i>	154
<i>Fig. 3. La représentation défaillante des réponses « autre »</i>	185
<i>Fig. 4. La représentation corrigée des réponses pour « autre »</i>	186
<i>Fig. 5. Établissement</i>	213
<i>Fig. 6. Année d'étude</i>	214
<i>Fig. 7. Profil des étudiants : parcours universitaire</i>	214
<i>Fig. 8. Profils des étudiants : aviez-vous appris</i>	215
<i>Fig. 9. Durée de l'apprentissage</i>	215
<i>Fig. 10. Connaissances en français</i>	216
<i>Fig. 11. Niveaux en français</i>	216
<i>Fig. 12. Profil des enseignants : institution d'enseignement</i>	217
<i>Fig. 13. Profils des enseignants.- Êtes-vous formés en FOS/FSP ?</i>	218
<i>Fig. 14 : Durée de formation</i>	218
<i>Fig. 15. Années d'études pour le public des enseignants</i>	219
<i>Fig. 16. Nombre d'étudiants par classe</i>	220
<i>Fig. 17. Profil d'anciens étudiants : avez-vous suivi d'autres formations après vos études universitaires ?</i>	222
<i>Fig. 18. Profil d'emploi : anciens étudiants</i>	222
<i>Fig. 19. Les postes des anciens étudiants du FTHR des universités kenyanes</i>	224
<i>Fig 20. Postes des professionnels</i>	225
<i>Fig. 21. Les établissements des professionnels</i>	226

<i>Fig. 22. Motivations pour apprendre le français</i>	227
<i>Fig. 23. Projets professionnels</i>	234
<i>Fig. 24. Projets professionnels - autres</i>	235
<i>Fig. 25. Métiers visés</i>	236
<i>Fig. 26. Pertinence de la langue française pour les projets professionnels</i>	237
<i>Fig. 27. Interlocuteurs</i>	233
<i>Fig. 28. Thèmes</i>	240
<i>Fig. 29. Moyens de communication avec les clients-Point de vue des anciens étudiants</i>	241
<i>Fig. 30. Moyens de communication avec les clients-perspectives des professionnels</i>	242
<i>Fig. 31. Documents écrits selon les anciens étudiants</i>	243
<i>Fig.32. Documents écrits selon les professionnels</i>	244
<i>Fig. 33. Tâches selon les anciens étudiants</i>	246
<i>Fig. 34. Tâches –Selon les professionnels</i>	247
<i>Fig. 35. Les tâches - représentations des enseignants</i>	248
<i>Fig. 36. Compétences requises - perspective des anciens étudiants</i>	254
<i>Fig. 37. Les compétences requises selon les professionnels</i>	255
<i>Fig.38. Les compétences considérées comme nécessaires par les étudiants</i>	256
<i>Fig. 39. Les compétences privilégiées à l'université selon les étudiants</i>	259
<i>Fig. 40. Compétences privilégiées à l'université, perspective des anciens étudiants</i>	260
<i>Fig. 41. Compétences mises en valeur pendant l'évaluation</i>	262
<i>Fig. 42. Documents écrits pendant l'évaluation</i>	263
<i>Fig. 43. Activités de l'enseignement</i>	264
<i>Fig. 44. Activités d'apprentissage</i>	266
<i>Fig. 45. Supports didactiques</i>	267
<i>Fig. 46. Utilisation des manuels scolaires</i>	261

<i>Fig. 47. Année de commencement du FTH</i>	269
<i>Fig. 48. Les méthodes utilisées dans l'enseignement du FTHR au Kenya</i>	269
<i>Fig. 49. Représentations sur l'adéquation des méthodes</i>	271
<i>Fig. 50. Difficultés après l'université</i>	279
<i>Fig. 51. Les personnels parlant français</i>	272
<i>Fig. 52. Capacité à effectuer les tâches en français</i>	280
<i>Fig. 53. Satisfaction par rapport à l'enseignement dispensé</i>	281
<i>Fig. 54. Attitude au début du parcours</i>	283
<i>Fig. 55. Attitudes des étudiants au moment de l'enquête</i>	284
<i>Fig. 56. Cohérence entre l'évaluation et les besoins de formation</i>	286
<i>Fig. 57. Les compétences mises en avant dans les curricula</i>	287
<i>Fig. 58. Nombre d'heures par classe par semaine</i>	288

INDEX DES PARTICIPANTS AUX ENTRETIENS

Int n° 1	membre du comité conception du programme du FSP au Kenya	
Int n° 2	guide touristique	
Int n° 3	Directeur d'un hôtel	
Int n° 4	enseignant à l'Alliance française	
Int n° 5 A-F	étudiants de quatrième année -Université UOK	
Int n° 6	Voyagiste	
Int n° 7 G-L	Étudiants première année MMU	
Int n° 8	Enseignante	
Int n° 9	Formateur, animateur des ateliers de FOS/FSP	
Int n° 10	Guide accompagnateur	
Int n° 11 A-F	Étudiants quatrième année MMU	

Int n° 12	Enseignante dans une école pour les guides
Int n° 13	Directeur adjoint dans un hôtel
Int n° 14	Étudiants de première année - université UOK

INDEX DES AUTEURS

Abdallah-Preteuille, 122, 123, 334, 345
 Altet, 157, 334
 Arnauld, 78, 321
 Audiger, 161, 164
 Auger, 152
 Aupècle, 44
 Austin, 137, 138, 140
 Bachmann, 114
 Barbot, 110, 111, 303
 Barjić, 150
 Beacco, 96, 101, 124
 Bérard, 57, 58, 117, 152
 Berchoud, 122
 Bernicot, 133, 134, 311
 Bert-erboul, 133
 Bertrand, 17, 54, 338, 343
 Besse, 152, 153
 Bidaud, 94, 305
 Blanche-Benveniste, 79, 86, 89, 90
 Blanchet, 124, 127
 Bolitho, 96
 Bordo, 55, 340
 Bourgeois, 104, 302
 Caelen, 133, 134, 137, 142
 Canale, 115, 116, 117
 Carras, 18, 19, 20, 23, 53, 54, 55, 72, 98, 99,
 100, 119, 120, 146, 303, 304, 325
 Carton, 132
 Challe, 51
 Chancerel, 101
 Chapelle, 104, 302
 Chartier, 42
 Chevallard, 154
 Chomsky, 93, 114, 150, 313
 Conseil de l'Europe, 58, 59, 61, 62, 99, 100,
 101, 115, 116, 123, 130, 141, 143, 144,
 308, 319, 345, 346
 Cortes, 50
 Cortier, 42
 Coste, 60, 97, 124, 127, 137, 146, 161
 Courtilon, 97
 Crahay, 25, 161
 CREDIF, 42, 43, 48, 80, 337
 Crystal, 110, 133

CUE, xvi, 36, 166, 327, 349, 429
 Cuq, 49, 50, 53, 71, 91, 97, 113, 114, 128,
 149, 150, 151, 152, 153, 160, 305, 321
 Dauney, 115
 De Salins, 124
 de Saussure, 83
 De Saussure, 83
 Deci, 319
 Déci, 108, 109
 Dolz, 83, 88, 91, 161
 Drouère, 18, 67
 Ellis, 137
 Eluerd, 78
 Ferenczi, 97
 Fracchiolla, 79, 152
 Freinet, 331, 339
 Galisson, 41, 50
 Gallisson, 58, 152, 304
 Gardner, 105, 107, 109, 303, 316
 Germain, 154, 158, 159
 Gilbert, 37
 Glatthorn, 160
 Goes, 55
 Goose, 76, 77, 82, 83, 87, 321
 Gremmo, 58, 340
 Grevisse, 76, 77, 82, 83, 87, 321
 Gruca, 49, 50, 71, 91, 150, 160, 321
 Guberina, 43, 46
 Guichon, 99
 Hall, 120, 125, 126
 Hanak, 341
 Harding, 18, 45, 67, 74
 Holtzer, 45
 Honor, 121
 Houssaye, 154, 155, 158, 159
 Hunkins, 108, 162, 164, 322
 Hymes, 46, 113, 114, 115, 117, 118, 120,
 153, 343
 Itard, 151
 Kennedy, 96
 Kerbrat-Orecchioni, 123, 140, 141, 142,
 146, 147
 Kohler, 53
 Kohler-bally, 53
 Krashen, 151
 Lancelot, 78, 321
 Le Goffic, 88
 Leboyer, 104
 Legendre, 115, 116, 154, 155, 322
 Lehman, 49, 103
 Lehmann, 45, 49, 51, 96, 101
 Leon-Henri, 201
 Lévy-Leboyer, 104
 Mangiante, 18, 19, 20, 23, 38, 53, 54, 55,
 56, 57, 65, 69, 73, 98, 100, 102, 119, 303,
 304, 316, 325
 Martinet, 78
 Martinez, 65, 122, 125, 153
 Martins-baltar, 97
 Masquelier, 113, 114
 Maurer, 63
 Megherbi, 94, 305
 Mègre, 105, 316
 Mehrabian, 78
 Meziane, 123
 Miled, 163, 164, 167
 ministère de la Guerre, 40
 Moeschler, 17, 110, 134, 135, 136, 139, 309,
 311
 Moirand, 115, 116, 117, 118
 Moïse, 152
 Morissette, 303
 Mourlhon Dallies, 18, 53, 54, 55
 Mourlhon-Dallies, 19, 53
 Mubalama, 37, 38
 Muller, 161, 165
 Musiol, 133
 Ornstein, 108, 162, 164, 322
 Otieno, 21, 36, 312, 317, 325, 327
 Papo, 97
 Parpette, 18, 19, 20, 23, 38, 42, 53, 54, 56,
 57, 65, 69, 73, 98, 100, 102, 119, 303,
 304, 325
 Pellat, 84
 Perfonis, 56
 Porcher, 18, 51, 67, 110, 120, 133
 Portine, 67, 68, 69, 74
 Puren, 40, 41, 50, 58, 162
 Qotb, 17, 18, 20
 Raynal, 158
 Reboul, 17, 139
 Reuter, 115
 Riba, 105, 316
 Richterich, 98, 101, 346
 Riegel, 24, 78, 82, 84, 86, 92, 93, 94, 141,
 305, 307, 320
 Rieunier, 158
 Rioul, 84

Rivenc, 42, 43, 46, 305
Robert, 22, 109, 339
Roegiers, 164, 166
Romain, 79, 152
Rosen, 22
Ryan, 108, 109, 319
Sagnier, 75, 312
Santos, 20
Saussure, 24, 77, 78, 83, 94, 305, 321, 322
Saville-Troike, 147
Schaffner, 17, 54
Schneuwly, 83, 88, 91, 115
Searle, 137, 138, 139, 140, 200, 208, 307
Simonin, 114
Skinner, 150
Swain, 115, 116, 117
Szilagy, 53
Tarin, 128, 130, 314
Tolas, 53, 303
Trimaille, 113, 114
Trouillon, 20
Uwe, iii, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 454,
456, 460, 468, 471, 472, 473, 474
Veneziano, 133
Vianin, 105, 106, 108, 109, 347
Viau, 49, 106, 107, 108, 109, 302
Vigotsky, 62, 81, 310, 312
Windmüller, 124
Xuereb, 133, 134, 137, 142
Zolana, 19

ANNEXES

Annexe 1 Questionnaire pour les étudiants

questionnaire etudiant - Google Forms

QUESTIONS

RESPONSES 63

questionnaire French for tourism and hospitality -étudiant

Dear student,

My name is Lily Koske. I am a lecturer at Maasai Mara University teaching french for tourism,hotels and hospitality . Iam also pursuing my PHD at the University of Lorraine. My thesis is based on the teaching of French for tourism and Hotels and hospitality in Kenyan universities. I would like to invite you to participate in an online questionnaire of a few minutes aimed at identifying the current practices in the teaching of French for tourism, hotels and hospitality as well as the opinions of the stake holders on the same.

I thank you in advance for your participation in this study, which I hope will contribute to the improvement of our French programs for tourism ,Hotels and hospitality in Kenyan universities.

All the information will be anonymized.

You can contact me by phone + 254723455435 or by e-mail address: lkoskei26@gmail.com

1. Name (optional)

Short answer text

2. Name of your university (use abbreviations for example : KU,UoN,UoK,TUK,TUM etc.)

*

Short answer text

3. Degree programme

Bachelor of Hotels and Hospitality Management

Bachelor of Tourism Management

4. Year of study

IV2vtvRm4JCRsg5nZfjWWButrjSmFbs/edit



1st

2nd

3rd

4th

5. a. Had you learned french before enrolling at the university?

yes

No

b. If yes, where?

High school

Alliance francaise

Other...

c. For how long?

less than a year

more than a year

6. What is your main motivation for learning french at the university

It is a requirement in the program am enrolled in

It is relevant to my future career

It is an interesting subject

Other

Short answer text

7. How would you describe your attitude towards french as a subject at the

- very positive
- positive
- fairly positive
- indifferent
- somehow negative
- negative

8. How would you rate your attitude currently?

- very positive
- positive
- fairly positive
- indifferent
- somehow negative
- negative

9.If there's any change of attitude , what could be the reason

Long answer text

10. What do you hope to become at the end of your university studies?

- receptionist
- tour operator
- flight attendant
- in charge of promotions
- waiter/waitress
-

tour guide

Other

Short answer text

11. Do you consider French language important for this job ?

- very important
- important
- fairly important
- not important

12. Which skill (s) do you consider important for this occupation ? (Please rank in the order of importance according to you, from 1 for the most important to 5 for the least important

	1	2	3	4	5
listening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
language accurac...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. How would you rate the importance accorded to the different skills in the french courses you do /have done at the university (Please rank in order of importance that you feel the skills have been taught , ranging from 1 for the most important to 5 for the least important) kindly assign only one number to only one skill

	1	2	3	4	5
listening compren...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
written comprehen...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

questionnaire etudiant - Google Forms

writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
language accurac...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Which kind of learning resources do you use during your lessons(multiple answers possible

	always	frequently	sometimes	rarely	never
audio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
audio-visuals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
books	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
handouts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
internet ressources	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

others

Short answer text

15. which text books do you use if any? For the ones you use, how easy are they to use?

	very eay	easy	easy enough	difficult
Tourisme .com -Clé in...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hôtellerie et restaurati...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En cuisine-Clé interna...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le francais en context...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

other

Short answer text

16. Please indicate any comment (s) you may be having concerning the learning resources for french in your university

Long answer text

17. At the moment, how satisfied are you about the extend to which your learning needs in French have been met according to your level

- very satisfied
- satisfied
- somehow satisfied
- unsatisfied

18. Which activities are very common in your class?

	all the time	frequently	occasionally	rarely	never
Reading	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Role play (role play)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammar exercices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pronunciation exc...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Listening compre...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
speaking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
writing compositi...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. What do you consider your main difficulties in french-----

Long answer text

20. What would you suggest in order to improve the learning of french in your university, so as to make it more relevant to your needs ?

Long answer text

Annexe 2 Résumé des réponses aux questionnaires des étudiants

questionnaire French for tourism and hospitality -étudiant

questionnaire French for tourism and hospitality -étudiant

63 responses

1. Name (optional)

22 responses

Dos

Merchant

Kyuu

Surum

Aroni

Crystal

Ramadhan

Josphat

Eunice

Barnette

Justin

Michael

Loshore

Janet

Viviane

Ken

ken

Eileen

Justin

Edgar

U K

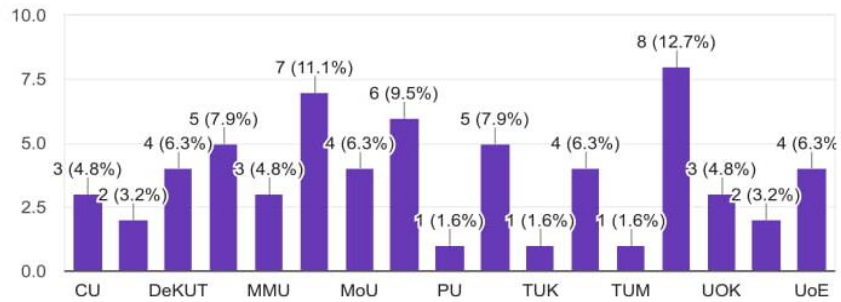
PU

14JCRsg5nZfjVWVButrjSmFbs/viewanalytics

questionnaire French for tourism and hospitality -étudiant

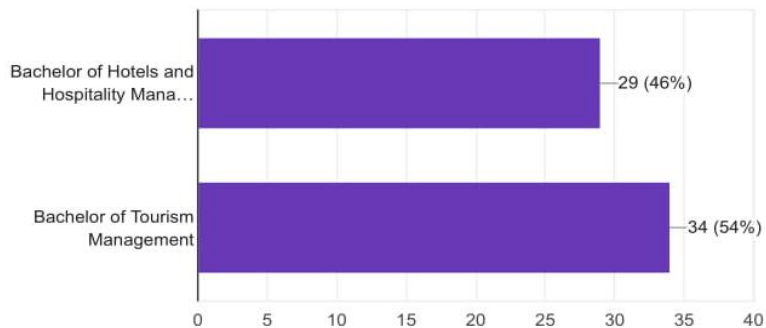
2. Name of your university (use abbreviations for example : KU,UoN,UoK,TUK,TUM etc.)

63 responses



3. Degree programme

63 responses



4. Year of study

63 responses

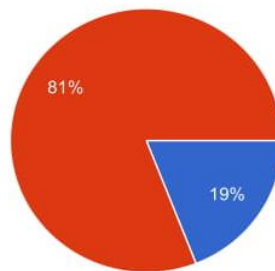
questionnaire French for tourism and hospitality -étudiant



- 1st
- 2nd

5. a. Had you learned french before enrolling at the university?

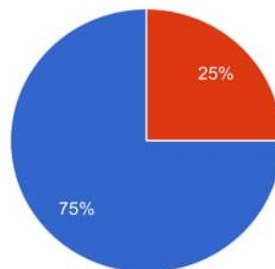
63 responses



- yes
- No

b. If yes, where?

12 responses



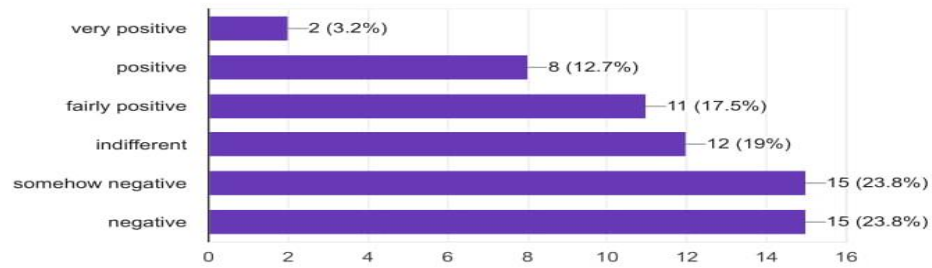
- High school
- Alliance francaise

c. For how long?

12 responses

8. How would you rate your attitude currently?

63 responses



9.If there's any change of attitude , what could be the reason

12 responses

It is not Interesting (2)

It's becoming difficult.. So many different conjugations.

French is an interesting language. Has several similarities to English and it has widespread use in careers I intend to pursue .

The drive to learn french more

To know and learn this language so that I can make a translation when needed.

Methodology in teaching

I started with a teacher who didn't teach well

Interaction with different people in the industry gets me motivated

The approach at the university

Its difficult

No variation in teaching methods.

10. What do you hope to become at the end of your university studies?

56 responses

:Rsg5nZfjWWButrjsmFbs/viewanalytics

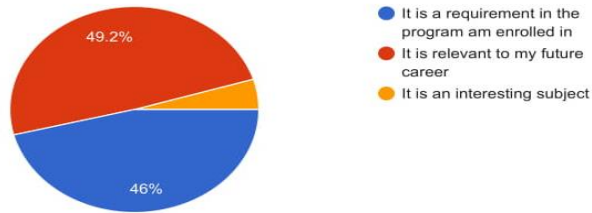
questionnaire French for tourism and hospitality -étudiant



● less than a year

6. What is your main motivation for learning french at the university

63 responses



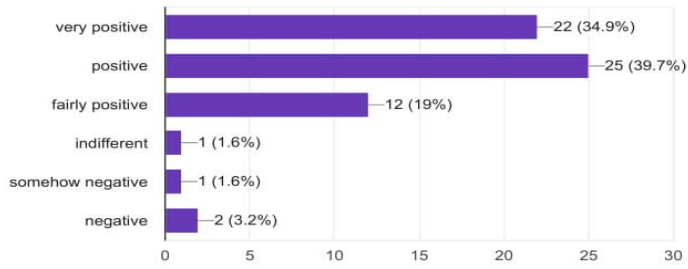
Other

0 responses

No responses yet for this question.

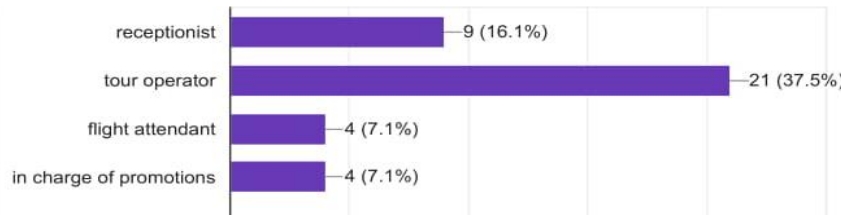
7. How would you describe your attitude towards french as a subject at the beginning of your course

63 responses



ljCRsg5nZfjVWwButrjSmFbs/viewanalytics

questionnaire French for tourism and hospitality -étudiant



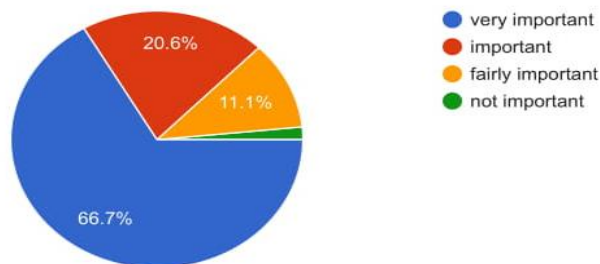
Other

8 responses



11. Do you consider French language important for this job ?

63 responses

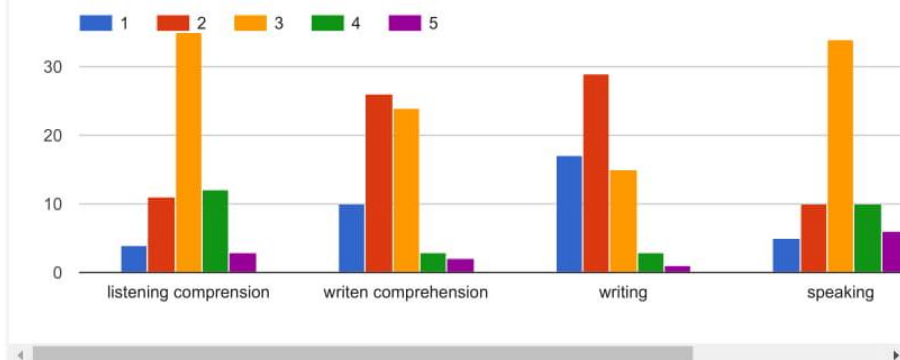


12. Which skill (s) do you consider important for this occupation ?(Please rank in the order of importance according to you, from 1 for the most important to 5 for the least important

questionnaire French for tourism and hospitality -étudiant

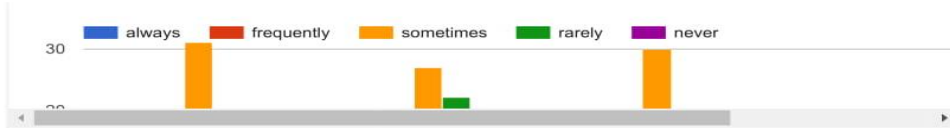


13.How would you rate the importance accorded to the different skills in the french courses you do /have done at the university (Please rank in order of importance that you feel the skills have been taught , ranging from 1 for the most important to 5 for the least important) kindly assign only one number to only one skill



14.Which kind of learning resources do you use during your lessons(multiple answers possible

questionnaire French for tourism and hospitality -étudiant



others

0 responses

No responses yet for this question.

15. which text books do you use if any? For the ones you use, how easy are they to use?



other

0 responses

No responses yet for this question.

16. Please indicate any comment (s) you may be having concerning the learning resources for french in your university

15 responses

Rm4JCRsg5nZfWWButrjsmFbs/viewanalytics

questionnaire French for tourism and hospitality -étudiant

Not sufficient

Need for a french room fully equipped with French learning Materials

If possible the French should be removed from the syllabus and replace Chainees

French learning ressources are limited and at times its never easy assessing them

It's interactive and fun.

They are not enough and books are not really enough we just read the one provided by the lecturer

The school should provide diversified learning materials

we rarely see any. The lecturer is the main resource

The university should avail books..Its not easy relying on lecturers only ,especially in a foreign language

They are inadequate

There is need for more Interesting materials

So far, we have been relying on Lecturer's notes

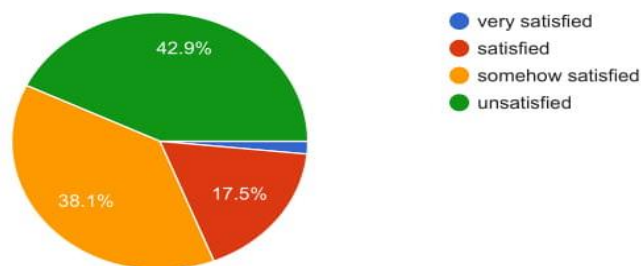
They are not varied

They are quite few

There is serious need for learning materials

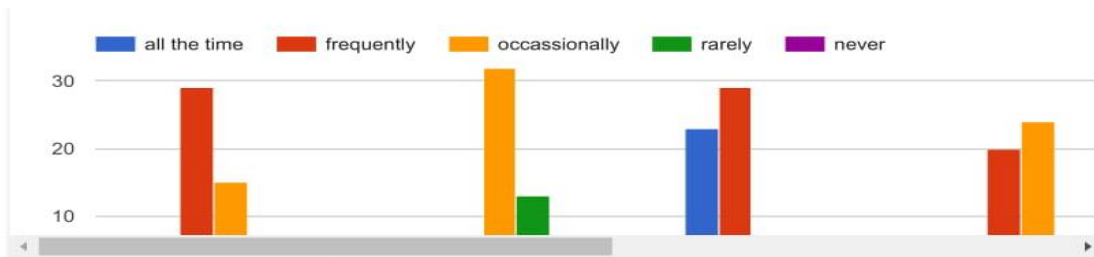
17. At the moment, how satisfied are you about the extend to which your learning needs in French have been met according to your level

63 responses



18.Which activities are very common in your class?

questionnaire French for tourism and hospitality -étudiant



19. What do you consider your main difficulties in french-----

38 responses

Speaking (6)

Writing (2)

Prononciation (2)

Motivation not there

No text books

Prononciation (2)

Listening to audios' are difficult since most words are not easy to get due to the heavy accent of speakers.

Some tenses like subjunctive

Its s bit difficult to me

Speaking and listening to the language

Listening comprehension

Speaking, prononciation

Speaking, reading

Prononciation of some words

Understanding French spoken by different lecturers

Prononciation

Understanding French from audio visuals

Limited lectures

Frequent change of lecturers

No participation

No interaction

No academic facilities

Writing the words

Prononciation of words

Writing words in French

Grammar

Inability to speak frequently

Sentence construction

Unfamiliar words

nZfjWWButrjSmFbs/viewanalytics

questionnaire French for tourism and hospitality -étudiant

speaking

passing exams

prononciation

Understanding French words

Understanding spoken french

Conjugations

Remembering how to conjugate verbs

Tenses

Grammar

Conjugations of different tenses

Listening and speaking

Writing compositions

20. What would you suggest in order to improve the learning of french in your university, so as to make it more relevant to your needs ?

36 responses

Oral part need to be considered (2)

Organize more exposures e. g outings each more speaking skills.

Additional audio materials. Since my course requires I interact with individuals speaking French audios will help get past the accent barrier.

Introduce french days in the University

They should teach what is teach that is most common.

Provide enough reading matérialise in the library,In our classes lectures to be more involving and more emphasis be put on listening and speaking since mastery of language is shown by how one express themselves

Practical lessons important.

Start learning it early

Provision of audio visual materials

More interaction between Lecturer and Lecturer, more classes Per week

Increase frequency of French classes, more french Resources needed, consistency of French lecturers.. Avoid changing all the time

Forming clubs, awards for most performing, addition of French materials

Student involvement and participation
more audio-visuel and audio équipements availed to students,
Added hours of contact between the lecturer and students

Increase number of lessons Per week
Lecturer student contacts to be increased

questionnaire French for tourism and hospitality -étudiant

Don't overconcentrate in writing, need to practice talking also

Consistency of lecturers
Learnig équipements
Exposure to audio materials
Field expérience

Attention to French language By institution
New things to be introduced bit By bit

The curriculum is ok

Doing rôle plays in class

More practice in prononciation

More Interesting activities necessary

More french lessons E.g. 4 Per week

Frequent speaking lessons
Listening to French audio materials
Plenty of French reading materials Eg journals textbooks

Additional French materials
Involve students in learning, in prononciation
Field work, exposure

Lecturers should benchmark with Alliance francaise. there is no variety
My French is not getting improved

Introduce things like orals in exams. Its not encouraging learning different things and being tested different things

The number of students in class should be reduced like in high school. Rarely get opportunity to practice speaking

Need more exposure. To meet other French speakers

Need more listening

Include other means like music, video clips

Make it more Interesting by including prononciation, speaking excercices

Make classes smaller so that lecturer can interact better with students

French needs to be taught

There's need for a French room
Need for more exposure and materials

More equipment to be provided
Support from administration to attend francophone functions

Organize activities like group discussions for practice

Thank you so much for time and for your participation

10 responses

Annexe 3 Questionnaire pour les anciens étudiants

questionnaire anciens etudiants - Google Forms

QUESTIONS RESPONSES 31

Section 1 of 3

questionnaire , anciens étudiants tourisme et hotellerie

Dear Sir /Madam,

My name is Lily Koske. I am a lecturer at Maasai Mara University teaching french for tourism,hotels and hospitality . Iam also pursuing my PHD at the University of Lorraine. My thesis is based on the teaching of French for tourism and Hotels and hospitality in Kenyan universities. I would like to invite you to participate in an online questionnaire of a few minutes aimed at identifying the current practices in the teaching of French for tourism, hotels and hospitality as well as the opinions of the stake holders on the same.

I thank you in advance for your participation in this study, which I hope will contribute to the improvement of our French programs for tourism ,Hotels and hospitality in Kenyan universities.

All the information will be anonymized.

You can contact me by phone- No: +254723455435 or by e-mail - address: lkoskei26@gmail.com

Name (Optional)

Short answer text

1. Are you employed?

yes

No

After section 1 **Continue to next section**

Section 2 of 3

UaMU9QPfT5xnmolnNIR7h0FJx8isU/edit



If yes,continue with the next question,if not jump to question 6

Description (optional)

2. what post do you occupy?

Short answer text

3. Do you use French in the course of your duty?

- all the time
- frequently
- occasionally
- rarely
- never

If not ,jump to question 9

Short answer text

4. If yes ,Who do you communicate with in French?

- colleagues
- clients
- Other...

5. On what kind of topics?

- Matters related to work
- General daily conversations
- Other...



6. What are some of the tasks you perform?

- Welcoming visitors
- providing advice and suggestions e.g about travel destinations /food
- preparing itineraries
- promoting travel destinations
- preparing brochures
- dealing with payments
- dealing with complaints
- making presentations to customers /tourists
- registering customers /clients
- providing information

other

Short answer text

7. What form of communication do you use with them?

- oral
- written

8. If in writing, what kind of documents do you have to write

- programs
- brochures
- letters
- emails
- filling forms

Other...

After section 2 **Continue to next section**

Section 3 of 3

Untitled Section

Description (optional)

9. At the end of your university studies, did you feel you had any difficulties undertaking the following in french?

	very much	yes	a little	none
Writing documents in ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exchanging views wit...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Understanding custo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Understanding docum...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Addressing audience i...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Which skills do you feel were given more attention during your university studies? (Please rank in order of importance, ranging from 1 for the most important to 5 for the least important. Kindly assign only one number to only one skill)

	1	2	3	4	5
listening compreh...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
comprehension e...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
writing document...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
language accurac...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

If yes,continue with the next que jump to question 6

Description (optional)

2. what post do you occupy?

Short answer text

3. Do you use French in the course of your duty?

- all the time
- frequently
- occassionaly
- rarely
- never

If not ,jump to question 9

Short answer text

4. If yes ,Who do you communicate with in French?

- colleagues
- clients
- Other...

5. On what kind of topics?

- Matters related to work
- General daily conversations
- Other...

questionnaire anciens etudiants - Google Forms

11. According to your experience , which skill(s) is/are most needed at work ?
(Please rank in order of importance, ranging from 1 for the most important to 5 for the least important kindly assign only one number to only one skill)

	1	2	3	4	5
understanding sp...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
understanding do...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
language accurac...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Have you pursued any other French course(s) after university?

yes

Non

13. If yes in which institution?

Short answer text

14. You may add any comment/opinion you consider relevant about the teaching of french for tourism/hospitality in the university. It will be highly appreciated .

Long answer text

Thank you very much for your time

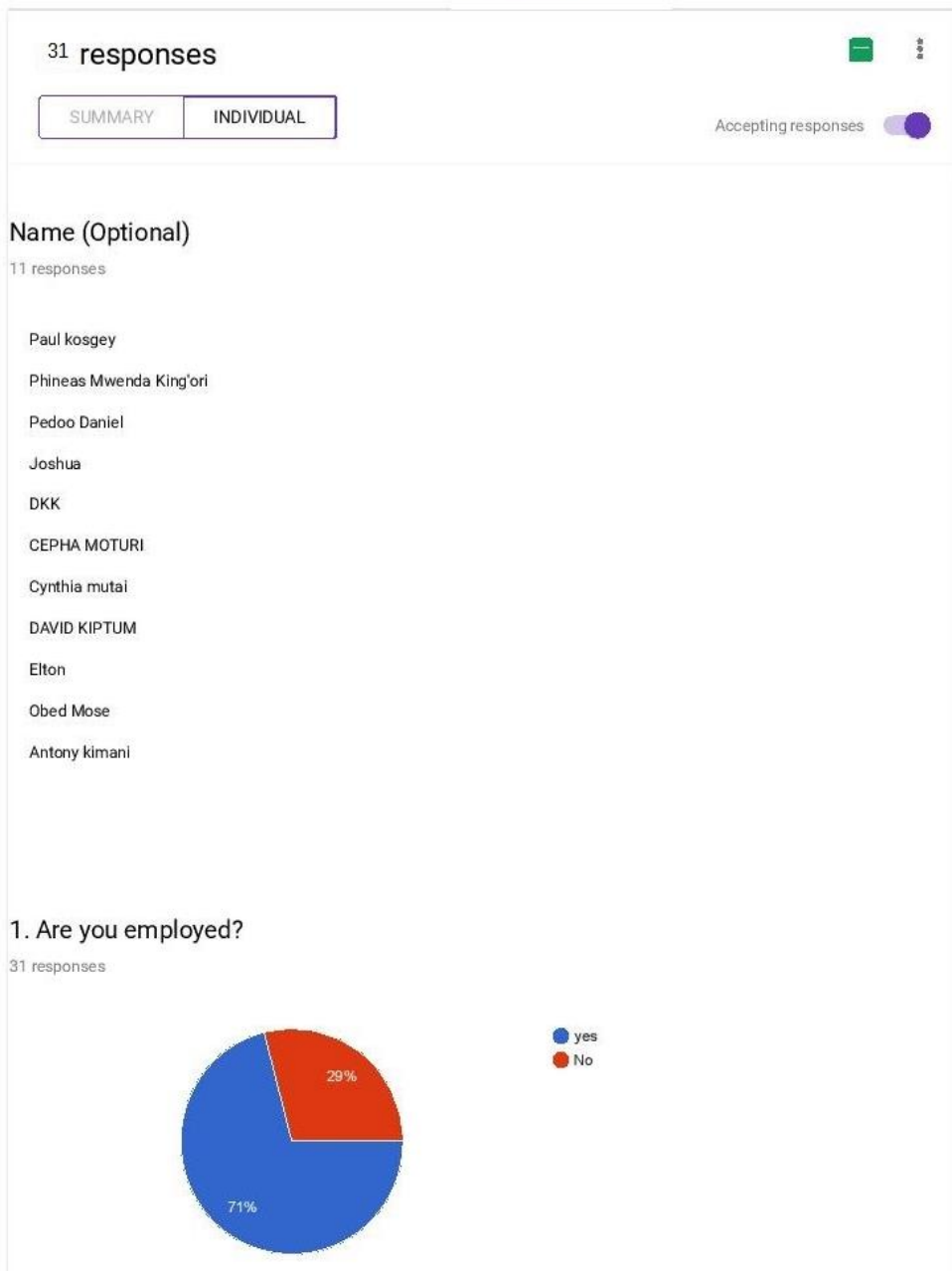
Short answer text

Annexe 4 Résumé des réponses aux questionnaires des anciens étudiants

questionnaire anciens etudiants - Google Forms

nts

QUESTIONS RESPONSES 31



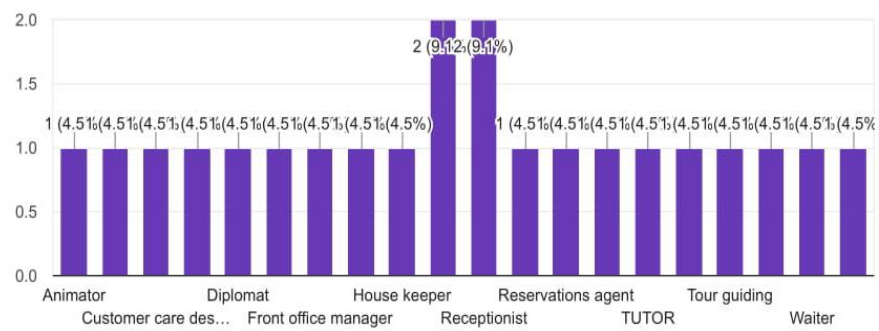
[_nvgW68oUaMU9QPfT5xnmoLnNIR7h0FJx8isU/edit#responses](#)



If yes, continue with the next question, if not jump to question 6

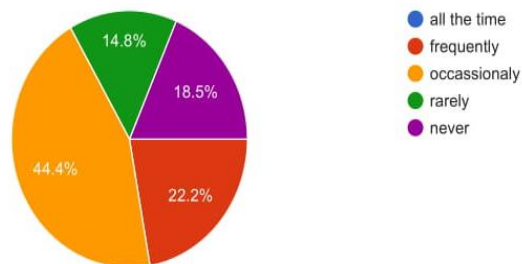
2. what post do you occupy?

22 responses



3. Do you use French in the course of your duty?

27 responses



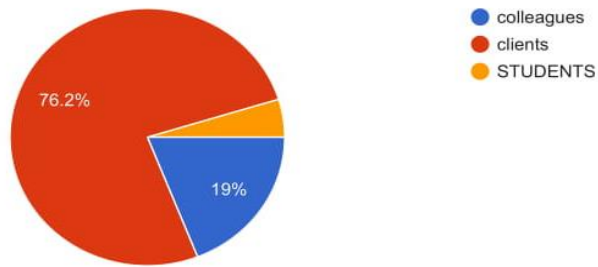
If not, jump to question 9

1 response

WITH FRENCH COURSES

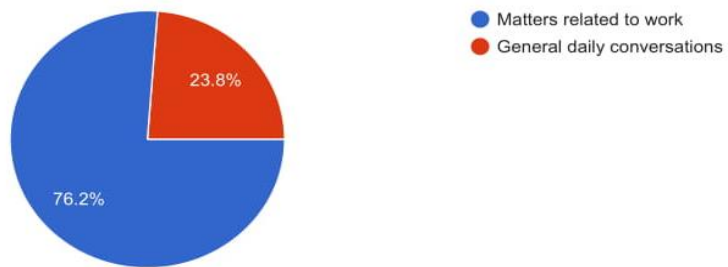
4. If yes ,Who do you communicate with in French?

21 responses



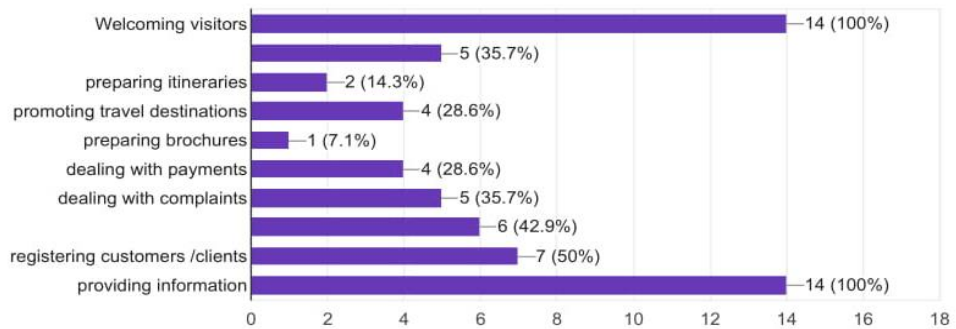
5. On what kind of topics?

21 responses



6.What are some of the tasks you perform?

14 responses



other

4 responses

leisure interactions

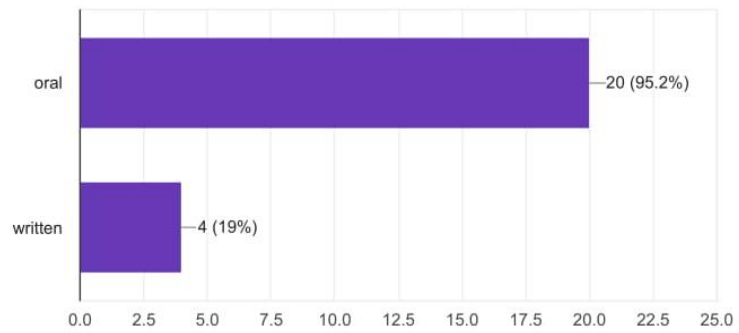
Organising and conducting entertainment

Taking meal orders and making suggestions on meals

Giving explanations on the compositions and préparation of meals

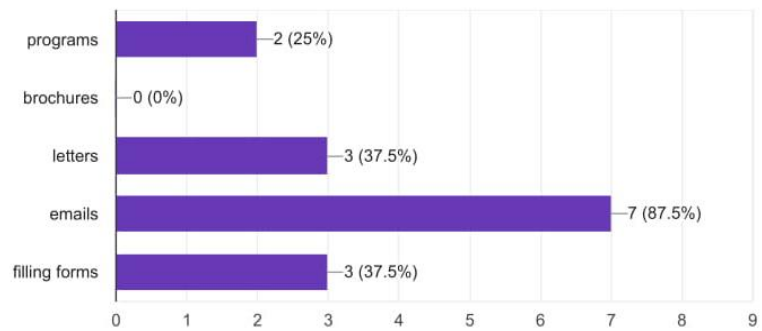
7. What form of communication do you use with them?

21 responses



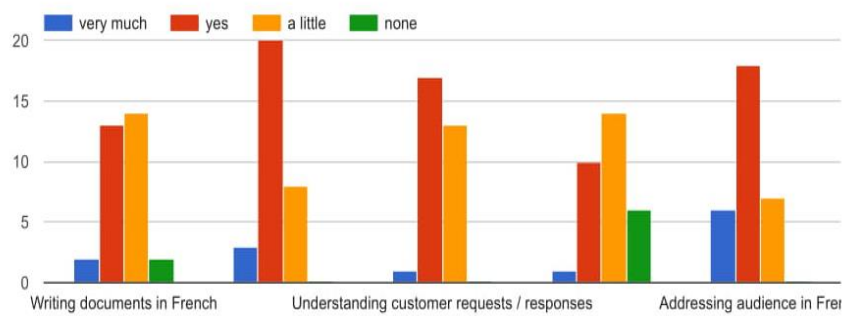
8. If in writing, what kind of documents do you have to write

8 responses

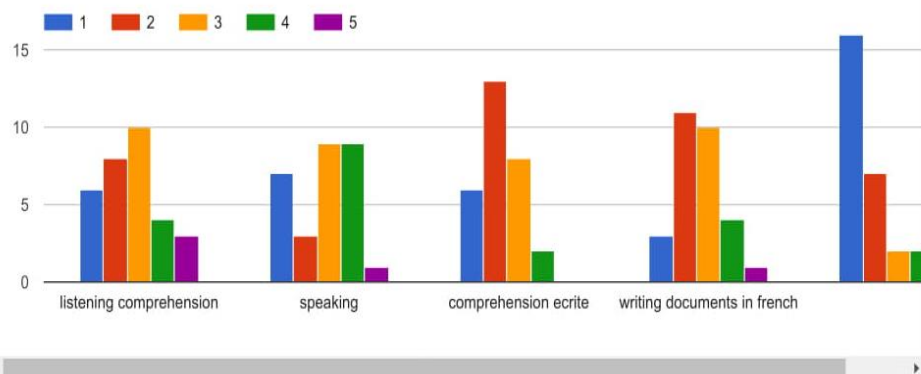


Untitled Section

9. At the end of your university studies, did you feel you had any difficulties undertaking the following in french?

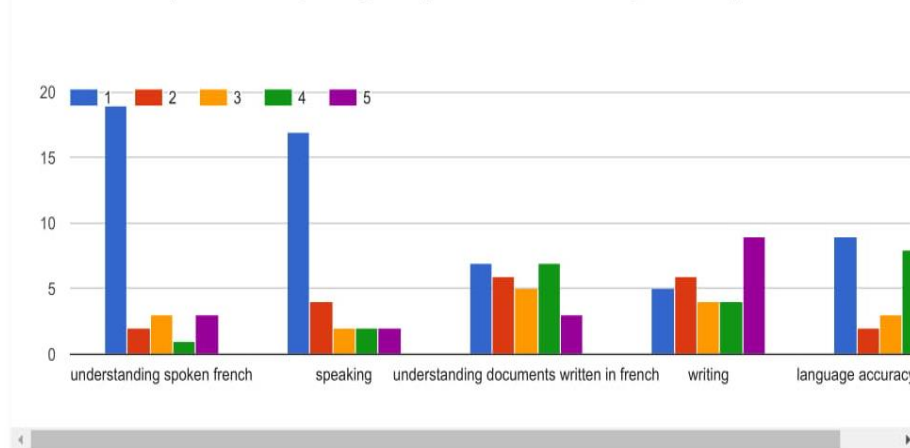


10. Which skills do you feel were given more attention during your university studies? (Please rank in order of importance, ranging from 1 for the most important to 5 for the least important. Kindly assign only one number to only one skill)



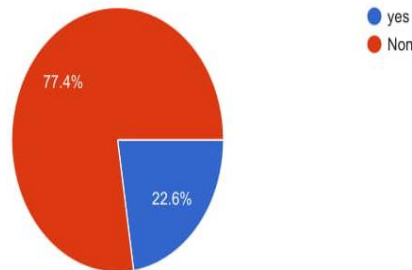
questionnaire anciens etudiants - Google Forms

11. According to your experience , which skill(s) is/are most needed at work ?
 (Please rank in order of importance, ranging from 1 for the most important to 5 for the least important kindly assign only one number to only one skill)



12. Have you pursued any other French course(s) after university?

31 responses



13. If yes in which institution?

7 responses

- Alliance francaise d'Eldoret
- Alliance française
- ALLIANCE FRANCAIS
- Alliance Française de Mombasa
- Alliance Française de Mombasa
- Alliance française de Eldoret

questionnaire anciens etudiants - Google Forms

Alliance Française

14. You may add any comment/opinion you consider relevant about the teaching of french for tourism/hospitality in the university. It will be highly appreciated .

12 responses

Its was well taught

Teaching of French at the university should be given more time unlike the usual 3hours per week to help students acquire more skills in writing reading and speaking.

Relevant text books and other reference materials should be made available at the university's library.

STUDENTS SHOULD BE PROVIDED WITH MORE RESOURCES IN A SPECIFIC FRENCH LAB/LIBRARY

French days where different institutions meet to share ideas need to be made operational. French centres and institutions need to be increased in kenya.

Keep up with the good work of stressing more on spoken than written because it really matters in the industry.

learning French should be learner based centering on the practical use of French language and not just teaching french for the sake of passing exams

From my point of view most of my French classes were interesting thanks to role playing and enough practice. What would it more fun to learn would be incorporation of videos accompanying either the classes or assignments. Couldn't have asked for a better lecturer.

I think students should be encouraged to speak more in as much as they make mistakes. One of the best ways of learning as an adult is to learn like a child. Without inhibition and fear that others will judge you

The teaching needs to be more coherent with the skills needed out at the market

More stress need to be put to training speaking skills

There's need to make French more relevant to future required skills and Interesting

There is too much stress on grammar, conjugations etc. This makes lessons less interesting

Thank you very much for your time

8 responses

[gWo8oUaMU9QPfT5xnmoLnNIR7h0FJx8isU/edit#responses](https://forms.gle/gWo8oUaMU9QPfT5xnmoLnNIR7h0FJx8isU/edit#responses)

Annexe 5 Questionnaire pour les enseignants

questionnaire enseignant - Google Forms

QUESTIONS

RESPONSES 15

Section 1 of 4

Enquête sur le français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyanes

Monsieur, Madame ,

J'effectue ma thèse à l'université de Lorraine en France. Mon sujet de thèse repose sur l'enseignement du français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyanes.

Je vous sollicite pour un questionnaire d'une vingtaine de questions, qui ne vous prendra qu'environ 5 minutes. Vos réponses visent à mettre en avant les pratiques de l'enseignement en question. J'apprécierais aussi vos avis ainsi que vos propositions pour l'amélioration de cet enseignement.

Je vous remercie d'avance pour votre participation à cette étude. J'espère qu'elle permettra de contribuer à l'amélioration de l'enseignement du français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyanes.

Vous pouvez me contacter par téléphone au +254723455435 ou par mail à l'adresse suivante :
lkoskei26@gmail.com

Toutes les données seront anonymes et en aucun cas liées à votre nom qui est facultatif.

Nom (facultatif)

Short answer text

1. Le nom de votre institution

Short answer text

2. Êtes –vous formé.e en Français de spécialité ?

- oui
- Non

3. Si oui, dans quelle institution avez -vous été formé.e ?



Short answer text

4. Durant combien de temps ?

< à 1 an

>à 1 an

After section 1 **Continue to next section**

Section 2 of 4

Votre public

Description (optional)

5. Pour quel niveau intervenez-vous ?

1er année

2e année

3e année

4e année

6. Combien d'étudiants avez-vous par classe?

1-20

20-40

40-60

plus de 60

7. Dans votre établissement, combien d'heures de français ,y a-t-il par semaine pour chaque classe?

questionnaire enseignant - Google Forms

- trois
- Other...

8. Est-ce que vos étudiants ont déjà des connaissances de français en s'inscrivant dans vos cursus ?

- Oui
- Non
- Parfois

9. si oui, de quels niveaux ?

- utilisateur débutant 1
- utilisateur débutant 2
- utilisateur indépendant 1
- utilisateur indépendant 2

10. À quel secteur d'activités professionnelles se destinent vos étudiant.e.s ?

- Hôtellerie
- Tourisme

11. Quels métiers exerceront vos étudiants à la fin de leurs études ? (plusieurs réponses possibles)

- réceptionniste
- chargé de promotion
- billettiste
- animateur, animatrice
- chef de produits-technicien
- gouvernant(e)

- guide touristique
- hôtesse de l'air/ steward
- tour opérateur
- forfaitistes

other

Short answer text

12. À votre avis, quelles tâches vont-ils effectuer ?

- animer
- vendre des forfaits touristiques
- gérer des situations difficiles ex plaintes
- Concevoir des messages promotionnels
- rassurer
- conseiller/suggérer
- expliquer
- servir les clients au restaurant
- élaborer les produits touristiques
- accueillir et orienter les clients
- prendre des réservations
- presenter les sites touristiques

Other

Short answer text

13. En quelle année commencez-vous le français non generaliste ,c.a.d le

français de spécialité ?

- première
- deuxième
- troisième
- quatrième

After section 2 Continue to next section

Section 3 of 4



supports

Description (optional)

14. Utilisez-vous des méthodes (manuels) dans vos cours

- oui
- non

15. Si oui, merci d'indiquer lesquelles et pour celles-ci, merci d'indiquer pour quel(s) niveau(x)

	oui	première année	deuxième année	troisième année	quatrième année
hotellerie et resta...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tourisme .com-CL...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En cuisine -CLE in...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le français en co...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

autres

Short answer text

questionnaire enseignant - Google Forms

16. Pour celles que vous utilisez , dans quelle mesure sont-elles adéquates à votre avis?

	très adéquate	adéquate	assez adéquate	peu adéquate	inadéquate
hotellerie et resta...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tourisme .com-CL...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En cuisine -CLE in...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le francais en co...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

autres

Short answer text

17. Merci d'apporter ci-dessous un/des commentaire(s) sur les méthodes utilisés, si vous en avez

Short answer text

18. Travaillez-vous sur les supports didactiques ci-dessous?

	tout le temps	fréquemment	assez souvent	occassionnell...	rarement	jamais
dialogues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
règlements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
annonces publ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
conversations ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lettres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
formulaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
programmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brochures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aucun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Employez-vous ces activités didactiques?

	tout le temps	fréquemment	assez souvent	occasionellem...	rarement	jamais
jeux de rôle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
interaction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
simulations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exposé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
expression écr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exercices de p...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exercices de gr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exercices de c...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exercices de c...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

autres

Short answer text

After section 3 [Continue to next section](#)

Section 4 of 4

Evaluation

Description (optional)

20. Quelle importance est accordée aux éléments suivants pendant l'évaluation dans votre université ?

	très important	important	assez important	peu important	pas du tout impo...
tests grammatica...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

questionnaire enseignant - Google Forms

expression écrite ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
compréhension o...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
interaction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
faire un exposé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jouer un rôle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lecture à haute voix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
simuler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

autres

Short answer text

21. Quelles sortes de documents demande-t-on aux étudiants à l'écrit, pendant l'évaluation ?

- remplir des formulaires
- brochures
- écrire des textes libres
- programmes,
- e- mails

Other

Short answer text

22. Comment jugez-vous la cohérence entre l'évaluation dans votre université et les besoins de la formation ?

- parfaitement cohérent
- cohérent

questionnaire enseignant - Google Forms

- moyennement cohérent
- ni cohérent ni incohérent
- peu cohérent
- incohérent

23. Merci d'indiquer votre avis sur la cohérence de l'évaluation à votre université et les besoins de la formation si vous en avez

Long answer text

24. Dans le curriculum que vous utilisez actuellement, l'accent est mis sur laquelle de ces compétences : (merci de les classer par ordre d'importance dans la manière dont ces compétences sont abordées dans le cursus, allant de 4 pour le plus important à 1 pour le moins important)

	4	3	2	1
Compétence sociocul...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
compétence grammat...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
compétence phonolo...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
compétences pragma...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Globalement, à votre avis est-ce que le curriculum que vous utilisez actuellement vous semble adéquat ?

- Très adéquat
- adéquat
- assez adéquat
- ni adéquat , ni inadéquat
- peu adéquat
- inadéquat

questionnaire enseignant - Google Forms

26. Merci d'indiquer vos commentaires sur ce que vous considérez comme les points forts et les faiblesses de votre curriculum si vous en avez

Long answer text

27. Quelles propositions suggéreriez -vous pour améliorer votre curriculum actuel?

Long answer text

Je vous remercie du temps que vous avez consacré à ce questionnaire. N'hésitez pas à me laisser une remarque

Short answer text

Annexe 6 Résumé des réponses aux questionnaires des enseignants

Enquête sur le français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyanes

15 réponses

Nom (facultatif)

3 réponses

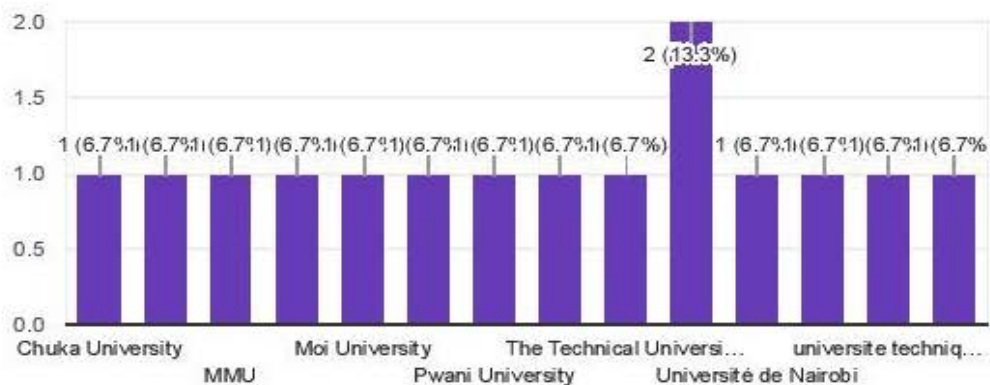
DUNCAN

clara

Dr. Atieno

1. Le nom de votre institution

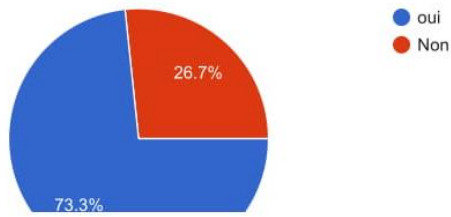
15 réponses



2. Êtes –vous formé.e en Français de spécialité ?

15 réponses

Enquête sur le français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyanes



3. Si oui, dans quelle institution avez -vous été formé.e ?

11 responses

Alliance française

Dans un stage pour FOS, Alliance Française, Nairobi

Des stages organisés par l'ambassade de France au Kenya.

Des stages ofganisés psr l'ambadsade fe France au Kenya.

Stage FOS, Alliance Francaise Nairobi

ALLIANCE FRANCAISE

sevres- CIEP

pas dans une institution mais par seminarie

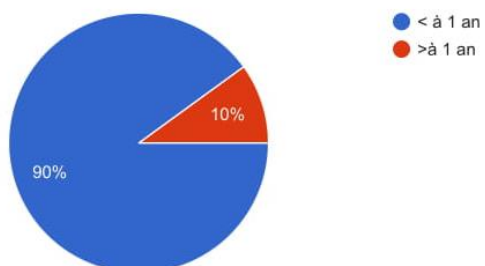
En maîtrise FLE en France, lors de plusieurs stages sur le FOS et à la CCI de Paris

Assisté aux stages organisés par l'ambassade de France au Kenya

Formation Belc à Sèvres

4. Durant combien de temps ?

10 responses

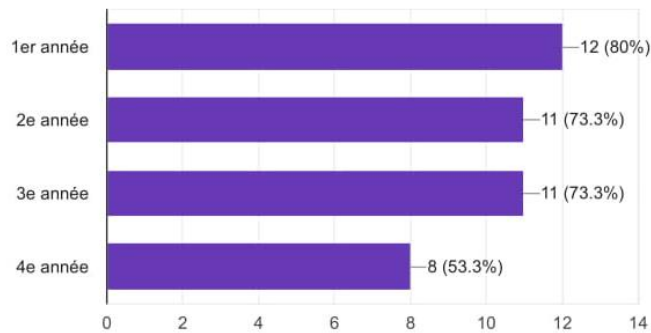


Enquête sur le français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyane

Votre public

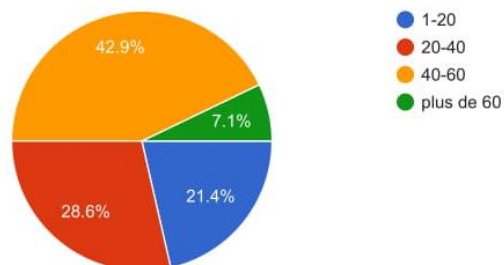
5. Pour quel niveau intervenez-vous ?

15 responses



6. Combien d'étudiants avez-vous par classe?

14 responses



7. Dans votre établissement, combien d'heures de français ,y a-t-il par semaine pour chaque classe?

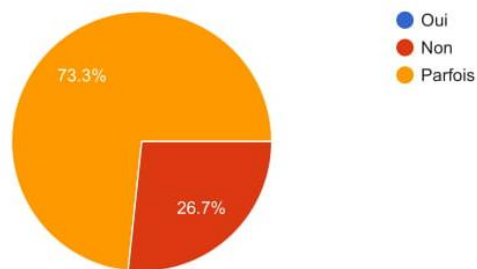
15 responses

Enquête sur le français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyanes



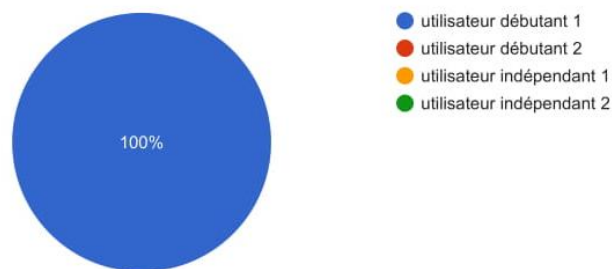
8. Est-ce que vos étudiants ont déjà des connaissances de français en s'inscrivant dans vos cursus ?

15 responses



9. si oui, de quels niveaux ?

11 responses



10. À quel secteur d'activités professionnelles se destinent vos étudiant.e.s ?

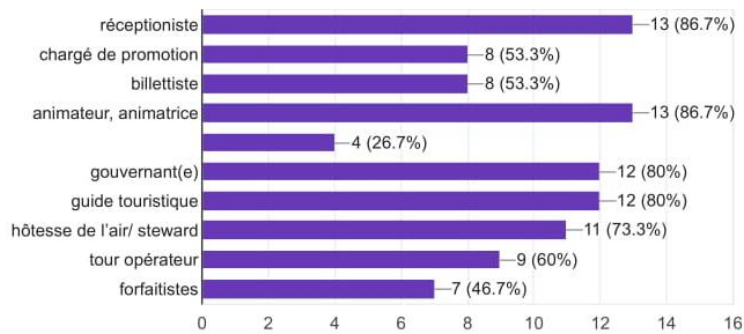
15 responses

Enquête sur le français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyanes



11. Quels métiers exerceront vos étudiants à la fin de leurs études ? (plusieurs réponses possibles)

15 réponses



other

0 réponses

No responses yet for this question.

12. À votre avis, quelles tâches vont-ils effectuer ?

15 réponses

Enquête sur le français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyanes



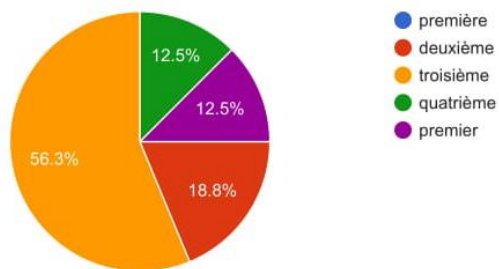
Other

0 responses

No responses yet for this question.

13. En quelle année commencez-vous le français non generaliste ,c.a.d le francais de spécialité ?

16 responses



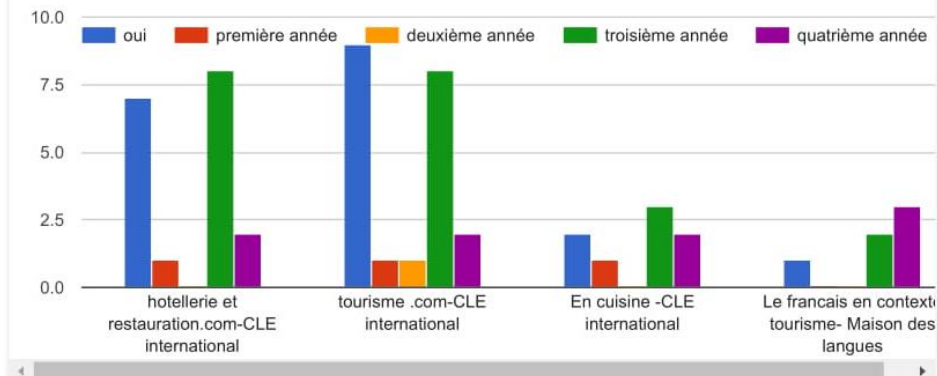
supports

14. Utilisez-vous des méthodes (manuels) dans vos cours

15 responses

Enquête sur le français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyanes

15. Si oui, merci d'indiquer lesquelles et pour celles-ci, merci d'indiquer pour quel(s) niveau(x)



autres

5 responses

C'est juste le prof qui possède le methode. exemple d'autres methodes: PENFORNIS Jean-Luc (2007). Francais.com. Méthode de français professionnel et des affaires. Italia: CLE International. 1. BLED E., BLED O., Le Bled Orthographe Grammaire Conjugaison, Paris, Hachette, 2003.

ALTER EGO+, CONNEXIONS, CAFE CREME

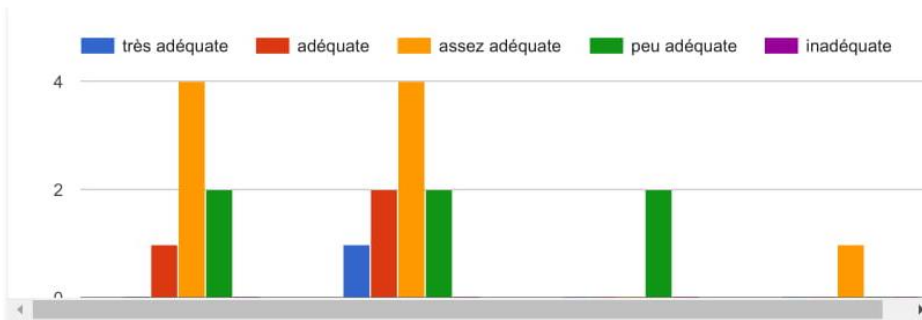
Le français des relations Internationales - Afrique - Océan Indien Hachette, Le français des Relations Européennes et Internationales Hachette, Français.Com Français Professionnel CLE international, Pour Parler Affaires-Maisons des Langues, Affaires.com-CLE international, Objectif Express-Le monde professionnel en français-hachette

francais professionnel par CLhttps://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfUAoh-yBLfofSgWyEWX5HX-dDerTY2qDVC9J_QpcvinBgsRA/viewform?c=0&w=1&includes_info_params=true&usp=mail_form_linE

documents didactisés sur l'internet

16. Pour celles que vous utilisez , dans quelle mesure sont-elles adéquates à votre avis?

Enquête sur le français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyane



autres

2 réponses

Lee Tourisme

les documents didactisés sont plus adéquats

17. Merci d'apporter ci-dessous un/des commentaire(s) sur les méthodes utilisés, si vous en avez

9 réponses

Ils sont conçu en France et la notion de tourisme et hôtellerie est présenté différemment comparé de Celle du Kenya. Pas pour les débutants

Pas assez de disonibilites des methodes dans la bibliotheque en fait

Adequat

J'UTILISE LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES SUR INTERNET

Les méthodes sont bien faites, ils sont faciles à utiliser.

Il n'y a pas pour les débutants

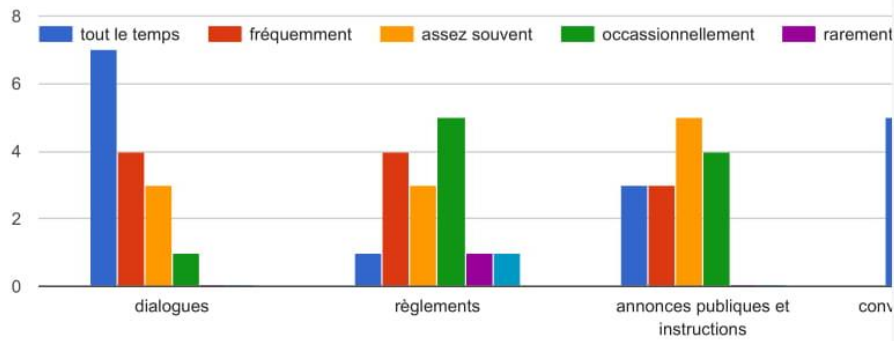
en tandem avec des innovations technologiques et linguistiques.

Il vaut mieux se servir d'une variété de manuels en essayant de les adapter au contexte local/kenyan

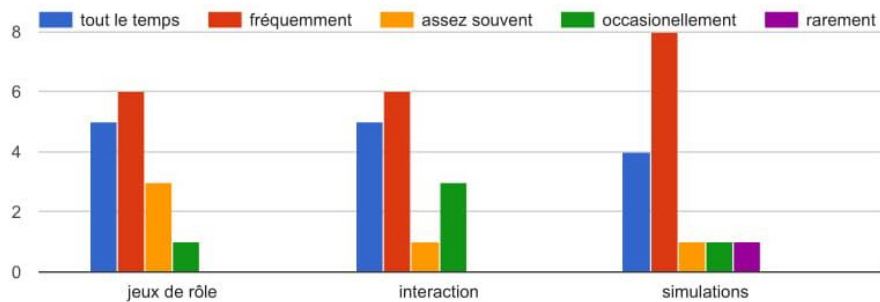
Il n'existe pas encore une méthode standard pour l'enseignement de Français de spécilité. Il faut l'imagination de la part de professeur ainsi que l'innovation appropriée aux besoins de l'apprenant

18. Travaillez-vous sur les supports didactiques ci-dessous?

Enquête sur le français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyani



19. Employez-vous ces activités didactiques?



autres

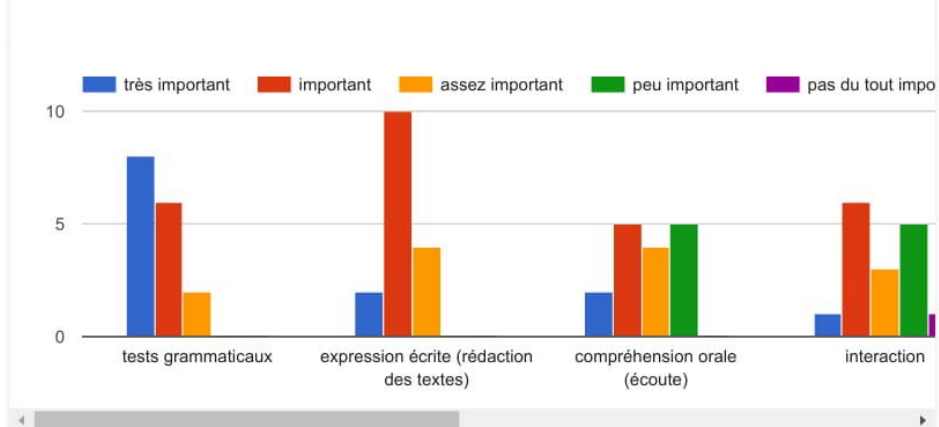
2 responses

liens internet (Videos +Audios), Chansons en contexte des actuels appris

EXERCICES DE PRODUCTION ECRITE

Evaluation

20. Quelle importance est accordée aux éléments suivants pendant l'évaluation dans votre université ?



autres

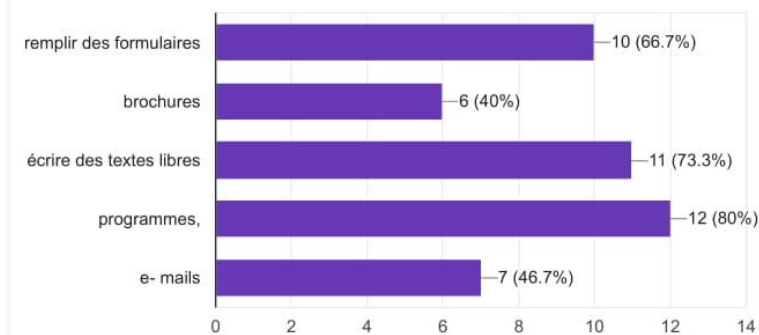
2 réponses

Pour

FAUTE DE TEMPS ET LES CLASSES LARGES, ON NE PEUT PAS FAIRE EVALUATION EN EXPRESSION ORALE COMME PREVUE

21. Quelles sortes de documents demande-t-on aux étudiants à l'écrit, pendant l'évaluation ?

15 réponses



Enquête sur le français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyanes

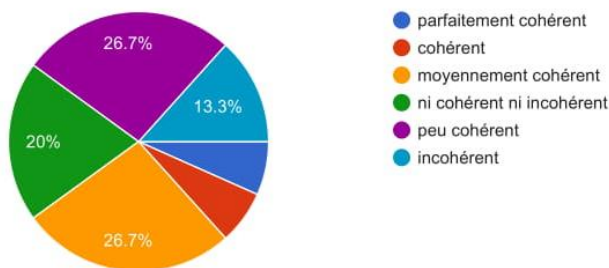
Other

0 responses

No responses yet for this question.

22. Comment jugez-vous la cohérence entre l'évaluation dans votre université et les besoins de la formation ?

15 responses



23. Merci d'indiquer votre avis sur la cohérence de l'évaluation à votre université et les besoins de la formation si vous en avez

7 responses

Accent sur l'aspect linguistique

C'est très important dévaluer les apprenants pour savoir s'ils ont acquis la langue

IL FAUDRAIT AVOIR LES RESSOURCES ADEQUATES (SALLE, LABO, INTERNET, MULTIMEDIA) POUR FACILITER LA FORMATION ET DONC EVALUATION COHERENTE

Nous avons des contrôles continus tout au long du semestre et un examen à la fin du semestre.

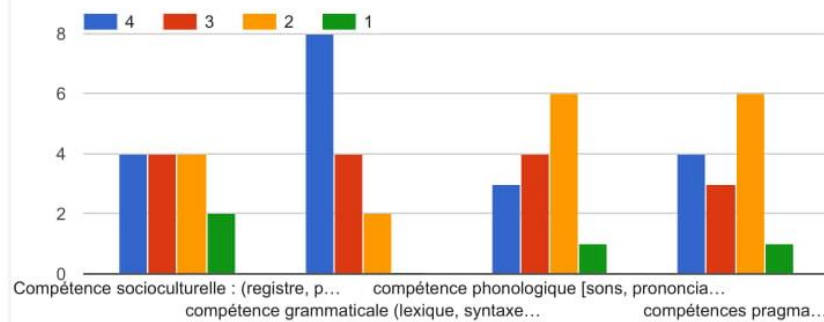
La politique d'évaluation est un problème..le grand % des notes est à l'examen final. c'est pas facile d'évaluer par exemple l'oral à la fin de semestre avec un grand nombre d'étudiants

Vu le contenu de la formation,
L'évaluation est bien cohérente

En absence d'un programme standard et des manuels/supports appropriés pour l'enseignement/apprentissage du français de spécialité c'est difficile d'avoir une évaluation cohérent.

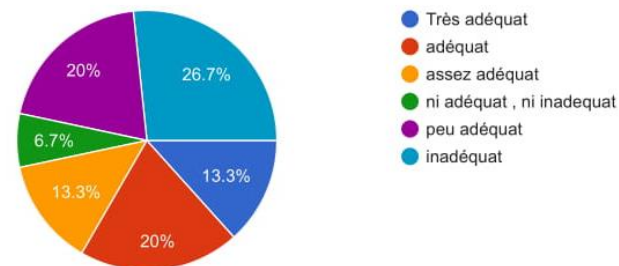
Enquête sur le français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyanes

24. Dans le curriculum que vous utilisez actuellement, l'accent est mis sur laquelle de ces compétences : (merci de les classer par ordre d'importance dans la manière dont ces compétences sont abordées dans le cursus, allant de 4 pour le plus important à 1 pour le moins important)



25. Globalement, à votre avis est-ce que le curriculum que vous utilisez actuellement vous semble adéquat ?

15 responses



26. Merci d'indiquer vos commentaires sur ce que vous considérez comme les points forts et les faiblesses de votre curriculum, si vous en avez

9 responses

Pas balancé. trop d'accent sur la grammaire surtout en premier et deuxième année

Points forts- donne aux étudiants plusieurs choix.

Enquête sur le français pour le tourisme et hôtellerie dans les universités kenyanes

Il sert aux étudiants de niveaux bas. Ceux au troisième et quatrième ne font aucune langue professionnelle

ON VIENT DE FAIRE REVISION DU CURRICULUM

Le curriculum est lourd et très général, on y trouve un mélange du FLE et du Français de Spécialité.

C'est pas bien défini... Permet interprétation différents par enseignants différents. Pas d'harmonie donc dans les groupes différents

Repond aux besoins professionnels locaux mais inadéquat au nouveau international. Exige la théorie plutôt que la pratique. Respect le descripteur CUE mais y marque quelques aspects du CECR.

Le curriculum est riche et adapté. Par contre, il y a seulement un cours de français de tourisme et donc le contenu est assez restreint

point fort c'est la liberté donnée aux enseignants d'exploiter toutes les pistes possibles à obtenir leurs objectifs, point faible c'est la manque du matériels et du support

27. Quelles propositions suggèreriez-vous pour améliorer votre curriculum actuel?

7 réponses

Oui

OUI

Nous sommes sur le point de revoir, améliorer et bien développer un curriculum qui cible aux besoins de nos étudiants.

Il faut le transformer totalement

Rester en contact avec les praticiens pour recevoir leurs opinions et essayer de les incorporer dans le module de formation. Avoir plus d'un stage professionnel dans un milieu francophone. Prévoir des sessions animées par des professionnels et des simulations. Connaissance du français minimale à l'admission.

Il faudrait prévoir plus de temps (cours) et cibler de vrais professionnels pour que cette formation soit réellement utile

formations des enseignants, adoption du programme approprié, accès aux matériels et supports plus appropriés.

Je vous remercie du temps que vous avez consacré à ce questionnaire.
N'hésitez pas à me laisser une remarque

7 réponses

De rien, Bonne chance

De rien. Merci et je vous souhaite meilleurs vœux à votre enquête/vos études

JE VOUS EN PRIE

Annexe 7 Questionnaire pour les professionnels

QUESTIONS

RESPONSES 22

questionnaire pour les professionnels du secteur de tourisme et hotellerie

Dear Sir/Madam,

My name is Lily Koske. I am a lecturer at Maasai Mara University teaching french for tourism,hotels and hospitality . Iam also pursuing my PHD at the University of Lorraine. My thesis is based on the teaching of French for tourism and Hotels and hospitality in Kenyan universities. I would like to invite you to participate in an online questionnaire of a few minutes aimed at identifying the current practices in the teaching of French for tourism, hotels and hospitality as well as the opinions of the stake holders on the same.

I thank you in advance for your participation in this study, which I hope will contribute to the improvement of our French programs for tourism ,Hotels and hospitality in Kenyan universities.

All the information will be anonymized.

You can contact me by phone + 254723455435 or by e-mail address: lkoskei26@gmail.com

Name (optional)

Short answer text

1. Your job

Short answer text

2. Institution

Short answer text

3. Is there a need for personnel who speak french in your institution

very much

FIJpVHirFvJdpzNwzgrwkyScXso70RsA/edit

questionnaire professionnel - Google Forms



yes

somehow

not at all

4. What kind of posts do they occupy?

receptionist

waiter

tour guide

tour consultant

flight attendant

in-charge of promotions

other

Short answer text

5. What kind of tasks do they perform in french ? many responses possible

Welcoming visitors

providing advice and suggestions e.g about different travel destinations /food

promoting travel destinations

preparing brochures

dealing with payments

dealing with complaints

making presentations to customers/tourists

registering visitors/clients

providing information

others

Short answer text

6. How often do they use the following forms of communication in french with the clients ?

	very much	frequently	occasionally	rarely	never
oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
written	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. What kind of documents do you have to write in french?

- programs
- brochures
- letters
- emails
- filling forms
- None
- Other...

8. How would you rate the necessity of the following skill(s) in french language

	very necessary	necessary	fairly necessary	a little bit necess...	unnecessary
understanding sp...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exchanging views...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
understanding cu...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
understanding do...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
adressing audien...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
writing document...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Do you have personnel who obtained their training in our Kenyan universities?

- yes
- No
- I don't know

10. If yes, how would you rate their ability to carry out the tasks required in french language ?

- very good
- good
- fairly good
- poor
- very poor

11 b. Explain (optional)

Long answer text

12. What would you advice the training institutions to do in order to prepare the students better in french, for their jobs ?

Long answer text



Thank you so much for your time

Short answer text

Annexe 8- Récapitulatif des réponses aux questionnaires des professionnels

questionnaire professionnel - Google Forms

QUESTIONS RESPONSES 22

22 responses  

SUMMARY INDIVIDUAL

Accepting responses

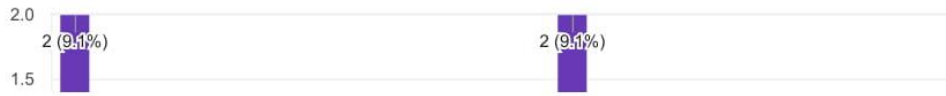
Name (optional)
12 responses

Name (optional)

- Kevin
- kariankei
- Catherine
- Kizito
- Isaac Rodrot
- SOPHIE CHERONO
- Antony Kimani
- Naomy
- Lincoln Njiru
- Achieng
- Netty

1. Your job
22 responses

questionnaire professionnel - Google Forms



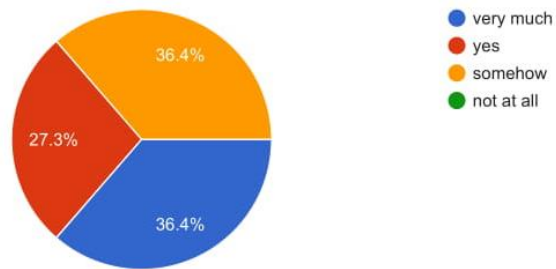
2. Institution

0 responses

No responses yet for this question.

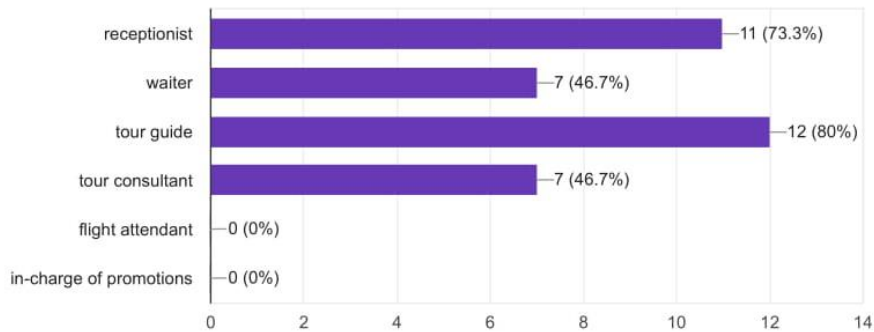
3. Is there a need for personnel who speak french in your institution

22 responses



4. What kind of posts do they occupy?

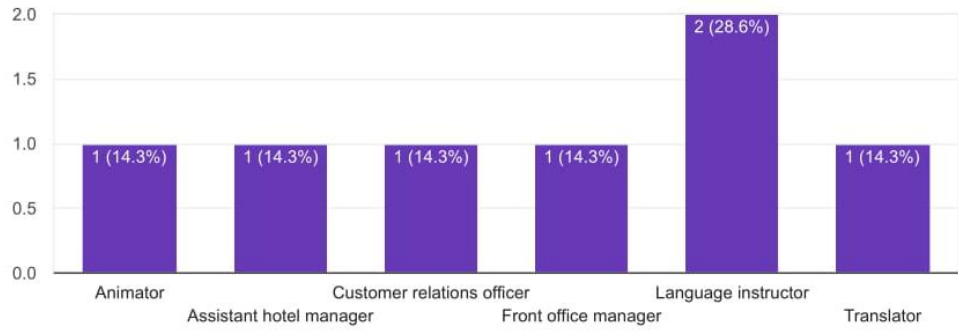
15 responses



questionnaire professionnel - Google Forms

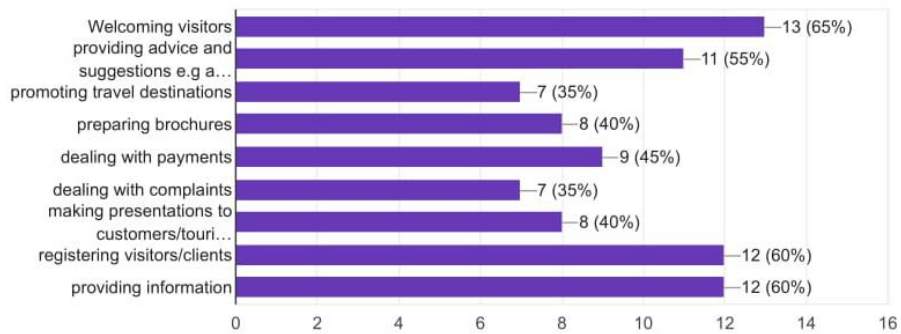
other

7 responses



5. What kind of tasks do they perform in french ? many responses possible

20 responses



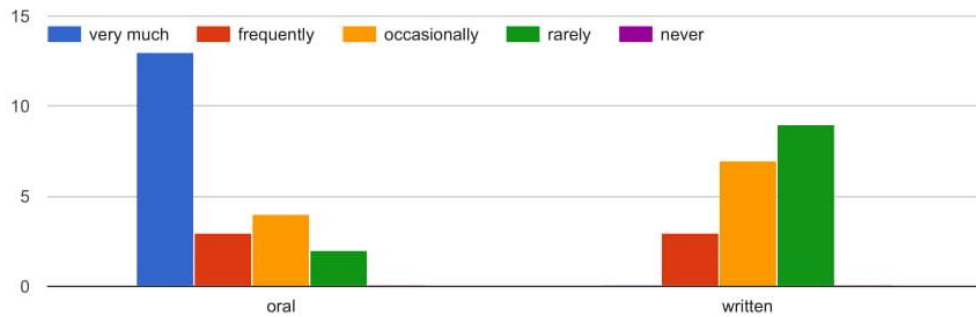
others

5 responses

questionnaire professionnel - Google Forms

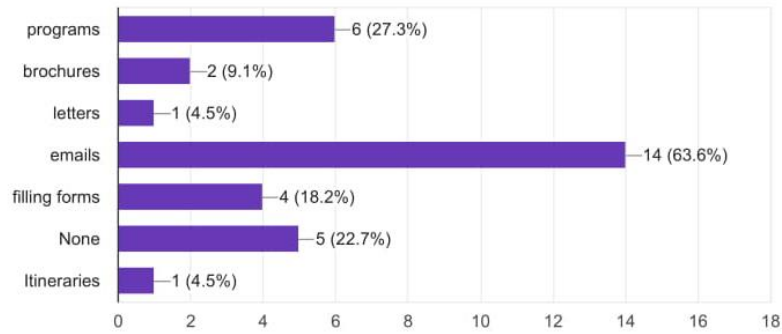
2.0

6. How often do they use the following forms of communication in french with the clients ?



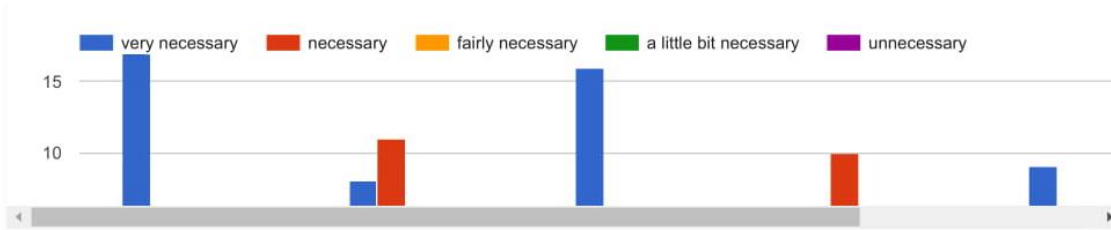
7. What kind of documents do you have to write in french?

22 responses



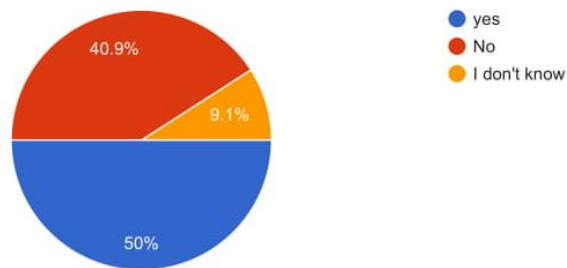
8. How would you rate the necessity of the following skill(s) in french language

questionnaire professionnel - Google Forms



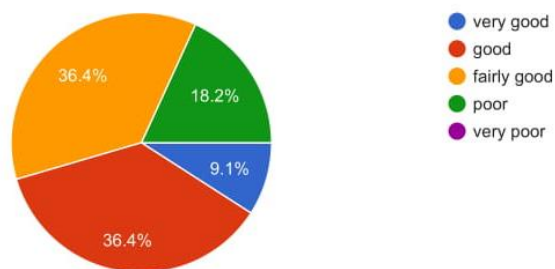
9. Do you have personnel who obtained their training in our Kenyan universities?

22 responses



10. If yes, how would you rate their ability to carry out the tasks required in french language ?

11 responses



11 b. Explain (optional)

9 responses

Need to develop more confidence in spoken language .

questionnaire professionnel - Google Forms

Most just know little french

They know just greetings and nothing much beyond

Ability to serve French speaking clients satisfactory

can be able to communicate effectively with french Tourists.

Are able to understand and communicate with clients

Good in written French but struggles with spoken French,not conversant with work terminologies which is a bit of challenge

French is somehow critical in learning people don't pay attention until when its needed in needed.

We had one who felt he had to upgrade her speaking skills in Alliance Française

12. What would you advice the training institutions to do in order to prepare the students better in french, for their jobs ?

16 responses

Put more emphasis on spoken frenchexpose students to conversations in French

Institutions can run exchange programmes where students get to visit French countries and interact with the population to ensure there experience in dealing with clients is improved.

I was once a French student but started learning at the university level, I felt that most of my colleagues who started learning French early e.g Highschool or primary school has a competitive advantage against me. So training should start early(pri sch) it should be consistent and optional(if One is to start at university)

Refresher courses during off days as well as inhouse training

Yes.....teaching should be intensive and more time should be created for French classes.Lecturers should schedule more oral classes and try to make lessons more interactive and interesting.With that French will be easy and interesting to learn.

Attaching them to industries that interact with French speaking clients,offering refresher courses through seminars

We have very few french visitors and most speak English only very basic back up needed

Provision of training centres and mobilization on importance of it to the public

1.Use of more immersion activities ie opportunities to speak and make mistakes.This removes the notion of having to study to pass exams 2.involving students in role playing and simulation activities.

3.Availability of enough teaching resources like books,Films etc

4.Stidents should be encouraged to form french clubs.This promotes learning

Give them more training in spoken French and training on tourism so they are comfortable with the jargon used in this industry

Orient them with training for specific needs

Pay more attention in creation of good syllabus for French lesson ,actually its a language and more time and attention is required.

Train them to communicate confidently in spoken French

Train them more on listening and speaking skills

Train them on interpersonal skills

Train students to be good listeners and speakers of French

Annexe 9 – Table des contenus – *Tourisme.com*

Tableau des contenus				
Unité	Leçon	Page	Savoir-faire	Grammaire
	Testez-vous	6		
1 Premiers contacts	1. Se présenter et parler de son métier	10	Se présenter, présenter son métier	<i>C'est/Il est</i> , indicatif présent de <i>être</i> et <i>avoir</i> ; verbes en <i>-er</i> , forme négative
	2. Présenter son entreprise	13	Présenter une entreprise touristique	Articles définis, articles indéfinis
	3. Engager une conversation téléphonique	16	Savoir répondre au téléphone et prendre un message	Indicatif présent verbes irréguliers, nombres cardinaux
	4. Prendre contact par écrit	19	Comprendre et rédiger un CV	Adjectifs qualificatifs : genre et nombre
	Faites le point grammatical	22	Révisions de l'unité 1.	
	Faites le point professionnel	23		
	Pour aller plus loin	24	Le qui fait quoi dans le tourisme en France.	
2 Accueil	1. Renseigner à l'aéroport	26	Lire un plan, indiquer la direction	<i>Il faut</i> , impératif présent, nombres ordinaux
	2. Accueillir les passagers	29	Accueillir et servir les passagers à bord d'un avion	Adjectifs possessifs, articles partitifs
	3. Informer les voyageurs	32	Lire un indicateur horaire et informer sur les horaires	Expression du temps : heures et dates
	4. Vendre un billet de train	35	Expliquer un billet de train, prendre une réservation	L'interrogation
	Faites le point grammatical	38	Révisions de l'unité 2.	
	Faites le point professionnel	39		
	Pour aller plus loin	40	Un bon comportement pour un bon accueil.	
3 Animation	1. Établir un programme d'animation	42	Concevoir, rédiger et présenter un programme	Futur proche, indicatif futur simple
	2. Animer un village de vacances	45	Concevoir et proposer des animations	Adjectifs démonstratifs, articles contractés
	3. Renseigner sur les manifestations	48	Connaître le calendrier des jours fériés, renseigner sur le programme des manifestations	Pronoms relatifs : <i>qui</i> et <i>que</i>
	4. Évaluer une animation	51	Évaluer une prestation touristique	Indicatif passé composé, passé récent
	Faites le point grammatical	54	Révisions de l'unité 3.	
	Faites le point professionnel	55		
	Pour aller plus loin	56	Les différentes formes de tourisme.	
4 Promotion d'une destination	1. Informer à l'office de tourisme	58	Renseigner sur les activités proposées par une ville	Prépositions de lieu
	2. Traiter des demandes écrites	61	Rédiger une lettre commerciale : mise en forme et formules	Formes linguistiques de la lettre commerciale
	3. Promouvoir un site touristique	64	Rédiger une lettre de vente	Place des adjectifs qualificatifs
	4. Des outils pour informer	67	Comprendre la demande d'un visiteur et proposer la bonne documentation	Expression de la comparaison : comparatif et superlatif
	Faites le point grammatical	70	Révisions de l'unité 4.	
	Faites le point professionnel	71		
	Pour aller plus loin	72	L'organisation de la promotion touristique en France.	

Unité	Leçon	Page	Savoir-faire	Grammaire
5 Vente d'un produit touristique	1. Identifier les produits touristiques	74	Connaître les caractéristiques techniques des produits touristiques	Adjectifs indéfinis
	2. Rédiger un circuit	77	Se familiariser avec la mise en forme, le style des brochures des voyagistes	Nominalisations
	3. Mener un entretien de vente	80	Connaître les différentes étapes d'un entretien de vente	Pronoms personnels indirects
	4. Annuler une réservation	83	Annuler une réservation et proposer des solutions de remplacement	Pronoms personnels directs, doubles pronoms personnels compléments
	Faites le point grammatical	86	Révisions de l'unité 5.	
	Faites le point professionnel	87		
	Pour aller plus loin	88	Les produits touristiques de demain.	
6 Guide	1. S'informer pour bien guider	90	Utiliser des outils documentaires : guides et cartographie	Imparfait et passé composé
	2. Visiter la ville	93	Préparer une visite guidée	Expression du temps Actif et passif
	3. Présenter un monument	96	Décrire un monument : son histoire, son architecture et les anecdotes qui lui sont liées	Pronoms relatifs : <i>dont, où</i>
	4. Gérer un groupe	99	Adapter commentaires et attitudes au groupe	Pronoms personnels : <i>en et y</i> ; négation <i>ne plus, ne rien, ne personne, ne jamais</i>
	Faites le point grammatical	102	Révisions de l'unité 6.	
	Faites le point professionnel	103		
	Pour aller plus loin	104	Les guides touristiques en ligne.	
Précis grammatical	1. Le nom			105
	2. Les déterminants			106
	3. L'expression de la quantité			107
	4. L'adjectif qualificatif			108
	5. Le verbe : modes et temps			109
	6. L'interrogation			110
	7. La négation			111
	8. L'expression de la comparaison			112
	9. L'expression du lieu			113
	10. L'expression du temps			114
	11. Les pronoms personnels			115
	12. Les pronoms relatifs			116
Conjugaison	Tableaux des conjugaisons			117
Lexique	L'essentiel du vocabulaire des professionnels du tourisme			120
Entraînement	Entraînement aux épreuves du DFP tourisme et hôtellerie B1			123
Transcription	Transcription des enregistrements			137

Annexe 10 – Table des contenus – *Hotellerie.com*

Tableau des contenus			Savoir-faire	Grammaire
Unité	Leçon	Page		
	Descriptif de l'Hôtel de la Paix	6		
	Organigramme de l'Hôtel de la Paix	7		
1 Bienvenue à l'hôtel de la Paix p. 8	1. Le personnel	8	Se présenter/Présenter quelqu'un Présenter son métier	Indicatif présent (1) <i>C'est/Il est</i>
	2. L'établissement	10	Présenter les principales caractéristiques d'un hôtel	Articles définis et indéfinis
	Faites le point grammatical	12	Révisions de l'unité 1.	
	Faites le point professionnel	12		
	Pour aller plus loin	13	Les métiers de l'hôtellerie et de la restauration	
2 Réservation p. 14	1. Réserver une chambre par téléphone	14	Questionner le client pour servir Remplir une fiche de réservation	L'interrogation
	2. Réserver une table au restaurant	16	Informar sur les horaires Prendre en note la réservation d'une table	Expression du temps : heures et dates
	3. Réserver par Internet	18	Comprendra et écrire un message électronique	Adjectifs possessifs
	4. Confirmer une réservation	20	Écrire une lettre commerciale Détailier des prestations	Forme linguistiques de la lettre commerciale
	5. Refuser une réservation	22	S'excuser de ne pas satisfaire une demande de réservation Justifier	Forme négative : <i>ne... pas, ne... plus, ne... rien, ne... jamais</i>
	6. Modifier ou annuler une réservation	24	Modifier ou annuler un dossier de réservation Rappeler au client ses obligations	Indicatif passé composé
	Faites le point grammatical	26	Révisions de l'unité 2.	
	Faites le point professionnel	27		
	Scénario professionnel	28	<i>Un stagiaire à l'Hôtel de la Paix</i>	
	Pour aller plus loin	29	La réservation hôtelière à la loupe	
3 Accueil p. 30	1. Accueillir un client	30	Prendre contact Prendre en charge le client Prendre congé	Les nombres ordinaux et cardinaux
	2. Accueillir un groupe	32	Prendre contact avec le responsable du groupe Distribuer les chambres et les bagages	Futur proche Indicatif futur simple La localisation
	3. Installer un client dans sa chambre	34	Accompagner un client dans sa chambre Décrire l'équipement d'une chambre S'assurer que le client est satisfait des prestations offertes	Accord des adjectifs qualificatifs
	4. Produits et messages d'accueil	36	Comprendre et écrire des messages d'accueil Connaître les produits d'accueil	Adjectifs démonstratifs
	5. Accueillir au restaurant	38	Prendre en charge le client : installer le client à la table, présenter la carte	Expression du lieu : prépositions Les articles contractés Les adjectifs de couleur
	6. Accueillir au standard	40	Bien accueillir au téléphone : se présenter, faire patienter, demander le nom, prendre congé Prendre en note un message	Indicatif présent (2)
	Faites le point grammatical	42	Révisions de l'unité 3.	
	Faites le point professionnel	43		
	Scénario professionnel	44	<i>Un stagiaire à l'Hôtel de la Paix</i>	
	Pour aller plus loin	45	Accueillir une clientèle internationale	
4 Services p. 46	1. Présenter les équipements de l'hôtel	46	Informar le client sur les différents services et équipements de l'hôtel	Pronoms relatifs simples : <i>qui/que/qu'/où</i>
	2. Prendre une commande à l'étage	48	Prendre note d'une commande petit-déjeuner par téléphone	Articles partitifs
	3. Informar sur les curiosités locales	50	Caractériser les tâches professionnelles du métier de concierge Indiquer le chemin	Impératif présent
	4. Assurer le service à l'étage	52	Caractériser les tâches professionnelles des métiers de gouvernante et de femme de chambre Répondre aux demandes des clients à l'étage	Nominalisations
	5. Décrire un plat	54	Nommer les différentes catégories d'aliments Caractériser un plat	Prépositions <i>à</i> et <i>de</i> dans les noms des plats
	6. Prendre une commande au restaurant	56	Aider le client à choisir, s'enquérir de ses goûts, donner des conseils Prendre en note la commande Écrire un bon de commande	Pronoms personnels indirects
	Faites le point grammatical	58	Révisions de l'unité 4.	
	Faites le point professionnel	59		
	Scénario professionnel	60	<i>Un stagiaire à l'Hôtel de la Paix</i>	
	Pour aller plus loin	61	Les services de l'hôtel	

Unité	Leçon	Page	Savoir-faire	Grammaire
5 Réclamations p. 62	1. Garçon s'il vous plaît !	62	Comprendre les requêtes des clients pendant leur repas et y répondre Savoir dresser une table	Pronom personnel <i>en</i>
	2. Réclamations par courrier électronique	64	Comprendre les messages électroniques de réclamations des clients	Indicatif imparfait et passé composé
	3. Clients mécontents au restaurant	66	Comprendre les réclamations des clients (service, cuisine, boisson), s'excuser et envisager une réparation	Expression de la quantité : <i>peu/assez/beaucoup/trop</i>
	4. Rien ne va plus à la réception !	68	Faire face à des dysfonctionnements (sur réservation, chambre pas prête, délogement...) S'excuser et proposer une réparation	Expression du temps : <i>il y a, depuis, pendant, dans, au bout de, en, jusqu'à</i>
	5. Zéro défaut à l'étage	70	Comprendre le travail du personnel d'étage : éléments contrôlés dans les chambres	Forme passive
	6. Lettre d'excuse	72	Rédiger une lettre d'excuse suite à une réclamation	Les connecteurs logiques et temporels
	Faites le point grammatical	74	Révisions de l'unité 5. <i>Un stagiaire à l'Hôtel de la Paix</i>	
	Faites le point professionnel	75		
	Scénario professionnel	76		
Pour aller plus loin	77			
6 Départ p. 78	1. Préparer le départ du client	78	S'assurer du départ d'un client, lui faciliter ses démarches et lui rappeler ses obligations	Expressions de l'obligation et de l'interdiction
	2. Présenter la note	80	S'assurer de la prise en compte de toutes les prestations Présenter la note au client et répondre à ses demandes de précisions	Pronoms personnels directs
	3. Évaluer les prestations	82	Élaborer un questionnaire d'évaluation des prestations d'hébergement et de restauration	Expression de la comparaison
	4. Toujours en contact !	84	Rédiger à l'attention des anciens clients un publi-postage de relance (offre d'animation, de promotion, de nouveaux services...)	Présentation et formes linguistiques d'une lettre de vente
	Faites le point grammatical	86	Révisions de l'unité 6 <i>Un stagiaire à l'Hôtel de la Paix</i>	
	Faites le point professionnel	87		
	Scénario professionnel	88		
	Pour aller plus loin	89		
Précis grammatical p. 90	1. Le nom			90
	2. Les déterminants			91
	3. L'expression de la quantité			92
	4. L'adjectif qualificatif			93
	5. Le verbe : modes et temps			94
	6. L'interrogation			95
	7. La négation			96
	8. L'expression de la comparaison.			97
	9. L'expression du lieu			98
	10. L'expression du temps			99
	11. Les pronoms personnels			100
	12. Les pronoms relatifs			101

Les expressions de la correspondance hôtelière	102
Tableau des conjugaisons	106
Lexique de l'hôtel	109
Lexique du restaurant	111
Lexique du vin	114
Transcription des enregistrements	118

Annexe 11 Transcriptions des entretiens

Ent. n°1

Avec une des membres du comité constitué par le bureau linguistique de l'ambassade de France au Kenya. Ce comité est taché de concevoir un programme du français de spécialité pour les établissements supérieurs. Interviewé le 14 septembre 2017.

Q. Pourquoi est-ce que le bureau linguistique a trouvé nécessaire de concevoir un programme commun pour l'enseignement de français de spécialité dans les établissements supérieurs ?

Il y a une insatisfaction générale par rapport à la performance en français des diplômés des établissements supérieurs. Ils obtiennent de belles notes, mais ils s'expriment à peine.

Les enseignants avec qui on avait communiqué étaient insatisfaits avec la situation... en effet quelques membres de notre comité ont enseigné dans plus d'une université.

Les enseignants ne sont pas satisfaits avec le curriculum. Il y a le sentiment que les curriculums en œuvre dans quelques établissements sont lourds... avec beaucoup de grammaire.

En revanche quelques curriculums sont trop superficiels... c'est qu'on appelle «*course outline*».

Dans d'autres ils sont ambigus ... imaginez par exemple dans une université - le première semestre, le cours de français consiste à réviser le travail du lycée... comment faire un travail de 4 ans dans un semestre? Comment réviser tout le travail de 4 ans dans une trentaine de semaines?

Q. Est-ce que vous avez effectué une analyse de besoins ?

Euh... Obtenir les curriculums dans les universités n'est pas si facile, mais quand même on a obtenu quelques informations... sur les formations de français offertes dans les universités, par exemple s'il s'agit de français pour la diplomatie, français du tourisme et... combien d'enseignants dans une université... Par ailleurs, on est en contact avec quelques enseignants... pendant les stages...

On a constaté qu'il y a la nécessité de démarquer les formations différentes.

On a décidé que même si les universités sont autonomes, il y a au moins un minimum de compétences qui doit être enseigné en commun. Un certain niveau de standardisation est nécessaire.

En outre, l'offre n'est pas stable, en fait, on a constaté que quelques universités offrent le français pendant deux ans, et c'est tout. Dans quelques autres universités, l'offre dépend de la disponibilité des enseignants. Il manque de la cohérence, de fiabilité.

Il n'y a pas assez d'enseignants, on fait quelques enseignants enseignent à temps partiel. Ces enseignants enseignent aussi dans d'autres établissements, le lycée inclus. Cela, c'est un véritable problème.

Q. Vous trouvez qu'enseigner dans plusieurs établissements par ces enseignants présente un problème ?

Oui, premièrement, pour ceux qui enseignent au lycée... quand ils n'ont pas assez de temps pour préparer, ils ont tendance à utiliser le même contenu, les mêmes stratégies d'enseignement qu'ils utilisent aux lycées.

Les lycéens et les étudiants du français de spécialité n'ont pas les mêmes besoins, ils n'ont même pas le même âge.

Q. Pouvez-vous commenter les supports ou matériels didactiques ?

La majorité d'enseignants n'ont pas recours aux documents authentiques les cours sont secs (ennuyeux).

Q. Et les méthodes ?

Euh.....On ne s'était pas beaucoup intéressé aux méthodes. Il y a ceux qui utilisent par exemple tourisme. Com., mais cette méthode est plutôt pour une situation idéale où le français est la matière majeure... ici, il constitue un des cours dans une filière.

Q : Quelles seront les marques du curriculum que vous avez l'intention de proposer

Le point de départ est les objectifs et puis les tâches que l'étudiant sera requis d'effectuer dans leurs futures carrières. Un exemple d'une tâche est «accueillir». De cette tâche, il y aura d'autres plusieurs mini tâches comme se présenter, parler de la nationalité...

On s'est basé sur des documents authentiques. On commence avec A2 pas A1, à partir de Minimum de 50 heures de français général.

Q. Pensez-vous que le curriculum que vous proposerez sera accepté facilement par les universités ?

Il y a une nouvelle directive par la commission pour l'enseignement universitaire (CUE) qui prescrit la standardisation de quelques compétences comme pour les formations d'ingénierie par exemple. Nous espérons que les enseignants pourront se baser sur cette directive pour convaincre les établissements d'adopter ce programme.

Néanmoins, l'objectif principal est de proposer un guide, ce n'est pas obligatoire de le suivre à la lettre.

Q. Que proposeriez-vous pour améliorer l'enseignement dans les universités ?

Il faudrait mieux encourager l'enseignement pratique que l'enseignement théorique. Par exemple pour quoi ne pas visiter les

hôtels, les parcs... visualiser les équipements de l'hôtel par exemple la compétence civilisationnelle ou culturelle doit être tenue en compte. Il faut se focaliser mieux sur comment préparer les étudiants pour le marché de travail... il ne s'agit pas d'enseigner n'importe quel français pendant les heures allouées.

Ent. n°2

Entretien avec un guide touristique. Interviewé le 26 septembre (en français)

Q Pourriez-vous vous présenter un peu ?

Je suis un guide, si vous voulez *Tour and éducation guide*. Je travaille à Haller Park.

Q. En quoi consiste votre travail ?

J'accueille les touristes et aussi les étudiants qui viennent pour les visites académiques. Je fais des exposés sur l'aspect historique du parc, des attractions touristiques... je parle des animaux Sauvages... d'où ils sont venus... pourquoi sont-ils là? Je réponds aux questions des touristes et des étudiants... Quand il y a des touristes francophones, c'est moi qui les prends en charge.

Q. Pouvez-vous me parler un peu de Haller Park

Haller Park est un parc botanique et zoologique. Elle a été réhabilitée par la compagnie -Franco-suisse Lafarge Holcim après l'extraction de ciment. Il se trouve à Bamburi-Mombasa à la cote du Kenya.

Q. Utilisez-vous la langue française au cours de votre travail?

Oui, surtout avec les touristes francophones.

Q. Quelle forme de français utilisez-vous?

Euh ... c'est toujours l'oral

Q. Vous n'écrivez jamais?

Jamais.

Mais j'ai besoin d'un peu de connaissances écrites pour correspondre avec des amis qu'on se fait. L'écrit est important pour communiquer avec des amis francophones.

Q : Est-ce qu'il y a des compétences langagières particulières qui sont nécessaires pour effectuer votre tâche en tant que guide touristique?

C'est nécessaire de pouvoir comprendre les paroles et les questions des touristes. La capacité de bien s'exprimer à l'oral est nécessaire... La capacité de structurer un exposé d'une manière intéressante.Un peu de connaissance du monde de la faune en français aussi est nécessaire... Mais on ne doit pas trop s'inquiéter des termes techniques. Selon mon expérience, les touristes même sont prêts à compléter ces connaissances. On apprend même des choses des touristes en travaillant.

Q. Où est-ce que vous avez appris le français?

À l'université de Maasai Mara, et puis à l'Alliance française de Mombasa.

Q. Pourquoi avez-vous trouvé nécessaire de poursuivre vos études à l'alliance française?

Après être embauché, je me suis rendu compte que je m'exprimais à peine. Je n'avais même pas la confiance à parler avec les francophones... j'avais beaucoup de problèmes de prononciation.

Q. À quoi attribuez-vous ces difficultés?

D'une part, je m'accuse... à l'université je n'étais pas assez sérieux... je faisais mon travail Pour réussir les examens et puis l'approche d'enseignement à l'université... je ne la trouve pas très bonne...

Q : Pouvez-vous expliquer un peu?

Euh... À l'alliance française par exemple, les enseignants ne recourent pas à l'anglais pour enseigner... les étudiants ne demandent pas aux enseignants d'expliquer en anglais... On est exposé à la langue telle qu'il est utilisé réellement par moyens de films, de la musique, des événements tels que les journées de la francophonie des concours où l'on peut gagner des prix... Il y a aussi des ateliers, par exemple atelier de poésies, films, etc. Et puis on pratique la langue, on communique avec... on fait des conversations, on écoute...

Q. Vous voulez dire que ce n'est pas le cas à l'université?

Non, à l'université il y a beaucoup de défis... oui beaucoup de défis là... Il n'y avait même pas de ressources pédagogiques. À l'Alliance française, il y a beaucoup de ressources. La Médiathèque est plein de livres et autres supports, on rencontre des francophones. Oui, on est dans le bain linguistique.

Q : Au vu de votre expérience à Haller Park et Alliance française, quelles améliorations auriez-vous souhaitées par rapport à l'enseignement du français à l'université?

Même avec le défi de ressources, on devrait au moins changer l'approche. Enseigner plus aux étudiants comment s'exprimer à l'oral qu'à l'écrit. Essayer d'exposer les apprenants au Français réel. On

peut par exemple, s'abonner aux chaînes de télévision comme Rfi, s'abonner aux sites internet comme culture-thèque, participer aux activités organisées comme les journées de la francophonie, il faut même les amener ici... échanger avec un guide comme moi... Il faut encourager les clubs français où les étudiants peuvent échanger un peu en français... Rappeler toujours aux étudiants l'importance d'apprendre la langue... On doit penser aussi à l'examen oral... Quand j'étais à l'université, réussir aux examens était mon objectif principal.

ENTRETIEN N° 3

Entretien avec un directeur général d'un hôtel. Entretien non dirigé - il parle aussi le français, mais il préfère répondre aux questions en anglais.

Categories d'hôtel: 4, 5 étoiles

Q. Kindly tell me about yourself

I am the general manager of the hotel Serena Spa and resort. I speak a little French I did my course in Utalii in Nairobi. I later went for an in service course in Bruxelles, where I was able to improve my knowledge in French.

Q: That means you consider French important for your job?

You see, people might imagine that hotels don't need personnel speaking French because most of the francophone clients come with tour guides. From my experience, it's a mistake. French people don't like speaking English ...Being able to speak French is important in maintaining clients. They feel more at home when they come and find someone within reach, who can speak their language. The tour guides will not come and stay with them in the hotel and they might have some needs that require urgent attention...

Q. Do you mind telling me about these needs?

Ok. Needs relating to everything that happens in the hotel:
expliquer ou se trouvent les lieux différents : le restaurant, le spa,... la piscine...

Someone to tell them what time the restaurant opens, closes,.....Be able to explain to them every facility in the room...not all facilities are universal you know... even sockets, even conditioners .Euh...About services... (*Si c'est gratuit, s'il faut payer... even which meal plan : demi-pension, pension complete etc...*)
the tour guide cannot be relied on to give all this information:
assurer le confort, prendre les commandes, parler des horaires par exemple ouverture de la caisse, les transferts, expliquer des choix dans le menu, proposer à manger, comprendre et gérer les plaintes : l'eau n'est pas chaude, la clé ne marche pas, problèmes avec les ampoules... les lumières... Il faut aussi comprendre les repas français... les clients peuvent en demander... et je vous assure : les français sont très particuliers par rapport à la gastronomie.

Q: Apart from you, do you have other personnel who speak French?

We have two waiters, assistant manager, animator, receptionist and front office Manager.

Q. Tell me about your hotel.

Serena beach and Spa resort is situated as you can see at the coast of Kenya .It is an hotel with a variety of facilities and it offers a wide range of services : We have a spa ,restaurants ,a wide selection of rooms ,extensive gardens, swimming pool, a variety of recreational activities ... like :disco, kids programmes ,chess, surfing, petang, tennis, catamaran and many water activities .

Q. What form of communication do you normally have with the clients in French?

Most of the time its oral... also basics mainly.

Q. What do you mean by basics?

Mhm ... the personnel are not going to be professors of the language ...but they need to be able communicate.

Must be able to make small conversations with them, welcome them, greet them, wish them good night, asking their names, making and taking calls in French ... for example for booking ... talking about *les boissons* ...carry out the services that I have talked about.

Q. Is there a need to write French while working in your hotel?

Somehow ... at least it's important to be able to read ...for example communication from clients or for example ... to be able to explain cards, instructions in the room, menu, explainprograms in French. Clients also might want to communicate through e mails ... matters to do with reservations. People at least need to be aware of how French is written ... May be write things like program of activities ...Yes teach them basic grammar only ... *écrire un peu*.

Q. Do you have any members of staff who got training in our public universities?

No, most of our personnel trained in alliance française.

Q Do you have anything else to add that might be useful in our research?

R: Hmm...yes, it's also important that conversations are not necessarily limited to hotel needs. Clients might want information on other matters to do with: hospital, in case they feel unwell, banking, *horraires d'aeroport*.

Ent.n°3

Avec le directeur général de Serena Spa & resort : - Hôtel 4,5 étoiles

Interviewé le 28 septembre 2017

Q. Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît?

Je suis le directeur général de l'hôtel Serena Spa and resort. Je parle un peu français. J'ai été formé à Utalii college à Nairobi. Plus tard, j'ai suivi un stage à Bruxelles, où j'ai pu améliorer mes connaissances en français.

Q : C'est à dire que vous considérez le français important pour votre travail?

Vous voyez, les gens peuvent imaginer que les hôtels n'ont pas besoin de personnel parlant français, car la plupart des clients francophones viennent avec des guides touristiques. Selon mon expérience, c'est une erreur : être capable de parler français est important pour le maintien des clients. Ils se sentent plus à l'aise lorsqu'ils trouvent quelqu'un à leur portée, qui peut parler leur langue...

Les guides touristiques ne resteront pas avec eux dans l'hôtel et les clients peuvent avoir des besoins qui nécessitent une attention urgente... Les Français n'aiment pas parler anglais.

Q : Pourriez-vous me parler de ces besoins?

D'accord... Les besoins liés à tout ce qui se passe dans l'hôtel : où se trouvent les lieux différents : le restaurant, le spa... la piscine... À quelle heure ouvre ou ferme le restaurant?

Être capable de leur expliquer tous les équipements dans la chambre... Vous savez les équipements dans les hôtels ne sont pas

forcément universels... les choses comme les prises électriques... les climatiseurs... elles peuvent différer d'un pays à l'autre, ou bien d'un hôtel à l'autre.

Il faut quelqu'un qui peut leur parler des services... Quels services sont gratuits, et les quels sont payants...

Sur le plan des repas : sont-ils/elles en demi-pension, en pension complète, etc. Le guide ne peut pas donner toutes ces informations.

Le besoin d'assurer le confort, prendre les commandes, parler des horaires : par exemple ouverture de la caisse, les transferts... expliquer des choix dans le menu, proposer à manger, comprendre et gérer les plaintes : l'eau n'est pas chaude, la clé ne marche pas, problèmes avec les ampoules... les lumières...

Il faut aussi comprendre les repas français... les clients peuvent en demander... et je vous assure : les Français sont très particuliers par rapport à la gastronomie.

Q : Avez-vous d'autres membres du personnel qui parlent français?

Nous avons deux serveurs, le directeur adjoint, un animateur, une réceptionniste et un chef de réception.

Q. Parlez-moi de votre hôtel.

Serena Beach and Spa Resort se trouve à la cote du Kenya. Elle est un hôtel avec une variété d'équipements et il offre une large gamme de services : Nous avons un spa, des restaurants, une variété de chambres, de vastes jardins, piscine, une variété d'activités de loisirs et sports... nombreuses activités nautiques... Nous avons par exemple : le disco, un programme d'activités pour enfants, les échecs, le surf, la pétanque, le tennis, croisières sur catamaran, etc.

Q. Quelle forme de communication avez-vous habituellement avec les clients en français?

La plupart de temps, c'est à oral... et c'est le français de base.

Q. Qu'entendez-vous par le français de base?

Bon... ils ne vont pas être professeurs d'université bien sûr... mais ils doivent être capables de communiquer. Ils doivent être capables de faire de petites conversations avec les clients, les accueillir, les saluer, leur souhaiter bonne nuit, leur demander leur nom, faire et prendre des appels en français. Par exemple pour réserver... parler des boissons... et effectuer les services dont j'ai déjà parlé.

Euh oui, ils ont besoin d'apprendre la grammaire de base... écrire un peu.

Q. Communiquez-vous en français écrit dans votre hôtel?

Euh... un peu... Au moins il est important de pouvoir lire par exemple la Communication des clients ou leurs horaires, leurs itinéraires... C'est aussi nécessaire de préparer les documents comme les consignes dans les chambres : consignes de sécurités, consignes incendies, le menu, expliquer les programmes en français... Préparer un programme d'activités.

Les clients peuvent également vouloir communiquer par e-mails pour faire les réservations par exemple. Les gens au moins doivent être conscients de la façon dont le français est écrit.

Q. Avez-vous des membres du personnel qui ont été formés dans nos universités publiques?

Non, la majorité de notre personnel est formé à l'alliance française.

Q Avez-vous quelque chose à ajouter qui pourrait être utile pour notre recherche?

Euh... Oui, il est également important que les conversations ne soient pas limitées aux besoins de l'hôtel. Les clients peuvent

avoir besoin d'informations sur d'autres sujets : sur l'hôpital, en cas de maladies, des services bancaires, des horaires d'aéroport...

Ent. n°4

Avec un enseignant d'Alliance française. Il enseigne aussi à une université kenyane. Interviewe le 26 septembre.

Q. Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît

Je suis enseignant à l'alliance française de Mombasa. J'enseigne aussi à Technical University of Mombasa.

Q. Pouvez-vous me parler un peu sur votre expérience dans les deux établissements?

Premièrement, il y a une différence par rapport aux effectifs. Le nombre maximum d'étudiants par classe à l'Alliance française est quinze. En fait, on préfère 10. À l'université, on a une quarantaine... une cinquantaine...

Deuxièmement, il y a une différence par rapport aux horaires. On a cours à peu près chaque jour d'une heure à l'alliance française. À l'université on a un contact de trois heures d'affiliée une fois par semaine... donc on bombarde les étudiants avec les connaissances pendant ces trois heures et qu'est-ce qui se passera? Avant le cours suivant, les étudiants vont oublier.

Troisièmement, la mentalité des étudiants - À l'université, les étudiants font le français pour les papiers.....Pour avoir les diplômes, pour les notes...

À l'alliance française, nous avons les étudiants plus motivés. Ils veulent acquérir des compétences... ils voient déjà la nécessité du français dans leurs carrières.

Q. Pourriez-vous commenter les approches d'enseignement à l'alliance française?

Bon, on part de la situation de communication... et puis on s'interroge sur les outils nécessaires pour communiquer dans une telle situation. En fait c'est une approche communicationnelle qui favorise l'oral.

On n'est pas censé de connaître la grammaire pas même nécessaire de savoir si ça, c'est le passé composé ou présent de l'indicatif la grammaire c'est simplement un outil... la langue c'est la pratique.

On privilégie aussi l'utilisation des documents authentiques : par exemple des communications à l'aéroport, à la gare... Bien sûr on peut les adapter.

Q. Et que diriez-vous par rapport à l'enseignement à l'université?

Bon... Il faut changer la mentalité des étudiants à l'université. ... Vous savez, au lycée ils apprennent le swahili et l'anglais avec une approche grammaticale. Ils attendent la même manière à l'université : quand on ne donne pas les règles, ils ont l'impression qu'ils n'ont rien appris. Ils demandent même à la fin du cours les règles grammaticales. Il faut savoir qu'on n'a pas besoin de la grammaire pour communiquer... la langue c'est pratiquer. Je leur donne souvent l'exemple des guides à la plage... Ils sont illettrés, mais ils parlent bien français!

Q : Pour enseigner cette compétence à communiquer, quels types d'activités privilégiez-vous?

L'essentiel, c'est commencer avec une situation vécue ou non vécue... Il y a des activités comme dialogue, simulations, des jeux de rôle... et avant de réaliser un dialogue par exemple, il faut fournir les outils.

Q : Auriez-vous d'autres suggestions par rapport aux supports à part les documents authentiques

Bien... privilégier plutôt les documents authentiques et heureusement on peut en trouver beaucoup à l'internet avec un peu d'effort.

Q. Quels commentaires avez-vous par rapport à l'évaluation?

On évalue toutes les compétences à l'alliance française... En fait, c'est la forme d'évaluation aussi qui entrave l'enseignement à l'université. Là-bas on a l'évaluation de fin de semestre, de deux heures. Il consiste en une évaluation sur table et l'accent est sur la grammaire. L'examen oral est rare. Alors, l'étudiant va se demander au cours du semestre : si je ne vais pas parler à l'examen, si je ne vais pas écouter pourquoi consacrer beaucoup d'efforts à ces activités?

ENTRETIEN N°5

Entretien avec 7 étudiants de 4e année – Université de Kabianga.

Ils sont 35 dans leur classe.

Q. What motivated you to do french?

A : I did because it a requirement for students doing tourism.

B : It is a passion for me, I just love the language.

C : There was no other foreign language.

D : Me too, when I enrolled for bachelor of tourism, we were told we have to do French.

Q.2. what were your expectations

B : I was so excited at the thought of learning French .I expected to enjoy learning French.I expected to find lab, audio and video materials.

D : I expected to be able to talk in French at least by the end of the first academic year!

F : I expected French to be very interesting-with time we found challenges, they have been changing lectures and when new ones come they don't understand us.

A: To be able to express myself in French within a short time, only to find that we only have a course called oral French in fourth year ... Before that ...writing , writing ,grammar ,grammar! I expected lecturers who would understand us: that we were doing French for the first time not just coming to give us things to write that we hardly understand ... Its boring writing all the time.

G: I expected to be able to be taught in such a way that when I go to the field, I would be able to express myself well.

E: personally I had very high expectations, but now I feel like am in a pit now ...I don't know how to get out... But I will go to Alliance francaise after this ...

Q. Do you mind telling me more about your opinions on how far your expectations have been met?

E : Personally I am disappointed as I have explained.

D : Yes, Lecturers teach according to ... I don't know what ... I think according to some course outline they use...and they have to follow. I don't see any link with what I am learning with what I'll be required to do out there at the job market.

F : Another challenge we have is we are only taught French one day in a week for three hours...There's no time even to process all the information and to practice ...We end up trying to memorize !

A : We even have a hospitality lab, why don't we go there with French lecturer, we talk about equipment there in French...things like that.

Q. Anyone with another opinion?

B : I believe it's a general feeling of dissatisfaction...even if you were to ask the others out there, there's a general feeling of in satisfaction.

Q : And what do you think should have been done in order to meet your expectations

F : Our learning should be able to prepare us to really communicate.

G : Students need to be exposed to what really happens out there. I believe we need more to be able to speak ...yes to communicate ...

C : I think our French is too basic ...they must be speaking fast in real life.

E : Yes, I agree, I think we need to be exposed to more spoken French so that we'll be able to understand when French speaking people talk.

D : In my experience during attachment, I was with a student also from Moi, we didn't have even in the confidence to face francophone clients.

A: I think lecturers should change how to teach...taking notes is boring...I don't think we'll be talking notes in French out there...it's also time wasting since we don't know how to write most of the French words . Testing only grammar, comprehension and composition also is not a good idea.

B: There should be more pronunciation exercises ...reading aloud exercises. Evaluation: this would have helped us develop confidence in speaking French. On exams, I think it's unfair to bring compositions that students have not learnt, I remember being asked to write a CV, something we had not learnt. I think it's also better

to introduce other foreign languages...It's also demotivating to be in the same class to be with students who are not interested in the language at all.

C : We should have been thought more how to read in order to access materials from Internet ...more vocabulary like what we find in menus and of course more practice on speaking.

Q : In what way do you hope to use it in future?

C; I hope to start my own tourism agency...I believe I will be meeting tourists who will be communicating with me in French.

B: I hope to be a tour consultant...So I will need French to speak with tourists who don't understand English.

D : I hope to be able to talk with clients ... about food, and other services in the hotel.

G : I will work in the hotel industry. I believe I might meet clients who speak French and I might be required to speak with them about the services in the hotel.

A: I hope to be a tour guide, I believe I will need to do explaining to tourists ... talk about tourist attractions and others.

E: I hope to work at the airport and I believe I will meet many foreigners who do not speak English or Swahili.

Q. Can you comment further on the mode of teaching and learning here in your university?

D :Most of the time, it is writing and once in a long while some bit of videos.

B : But even with the few videos, it's with inappropriate equipment and also the few videos we have watched, we don't understand them ...

Q. What makes them difficult to understand?

C : I think she means they are not well exploited, we have no idea of the objectives...we don't get to understand them.

B : I think it has to do also with the experience...You see, if it's a video of what happens in France in ordinary life , it's not easy to understand since we have never been to France. The lecturer should take time to give background ...also they should be played bits by bits ... not a long video at ago.

Q: Anything else on the mode of teaching and learning?

A : Yes ... We do a lot of grammar exercises and it's boring.

F : I agree. This idea of teaching just to finish the syllabus... it's too much in a day ... we need things like singing -any songs, they can help us in pronunciation.

C: I agree. We don't feel confident to even say words that we have learnt in French. It is only now in fourth year that we have a unit called « oral French » we are now trying to do orals, it doesn't make sense.

E: we once had one lecturer at least who used to try and involve us, in pronunciation exercises, we discuss the objectives with him. We were able to see the importance of what we were learning.

A: Yes I remember him ... he was able to even use real life examples , he used to come to class at least twice a week-end, his work was well structured, step by step, we would do Reading aloud, listening ,dialogues ,but he taught us only for a semester ...

Q; Tell me about the learning resources that you have been using

G :We don't use any ... We don't have books.

A :We have no idea even which books the lecturers use.

Q; No learning resources at all?

Recently the lecturer gave us some websites for French but I think it's now too late ... the interest is hardly there, I don't bother checking.

D: There's of course the video and audio that we mentioned but they are very rare.

Ent.n°5

Traduction

Entretien avec 7 étudiants dans leur dernière année de licence à l'université Kabianga. Ils sont 35 en classe. Chacun d'eux a déjà effectué un stage dans un entreprise ou hôtel.

Interviewés le 12 octobre

Q. Quelles sont vos motivations d'apprendre le français?

A : Je l'ai fait parce que c'est une exigence pour les étudiants qui font du tourisme.

B : C'est une passion pour moi, j'adore la langue.

C : Il n'y avait pas d'autre langue étrangère.

D : Moi aussi, quand je me suis inscrite dans la filière de tourisme, on nous a dit que nous devions faire le français.

Q.2. quelles étaient vos attentes

B : J'étais tellement enthousiaste à l'idée d'apprendre le français. Je m'attendais à aimer. Apprendre le français. Je m'attendais à trouver un laboratoire du français... du matériel audio et vidéo.

D : J'espérais parler français au moins avant la fin de la première année scolaire !

F : Je pensais que le français serait très intéressant, mais au cours du temps nous avons trouvé des défis, ils changent toujours les enseignants et quand des nouveaux viennent, ils ne nous comprennent pas.

R : Pour moi, je croyais que je pourrais m'exprimer en français en peu de temps. Je me suis rendu compte que nous n'avons qu'un cours appelé « français oral » en quatrième année...

Avant cela... c'était l'écriture, l'écriture, la grammaire...

C : Moi je m'attendais à rencontrer des enseignants qui comprendraient que nous faisons le français pour la première fois, et non, ceux qui nous donnent des choses à écrire tout le temps... des choses que nous comprenons à peine... Écrire tout le temps est ennuyeux.

G : Je m'attendais à pouvoir être enseigné d'une telle manière que quand je vais sur le terrain, je serais capable de m'exprimer

E : personnellement, j'avais de très grandes attentes, mais maintenant je me sens comme si je suis dans une fosse... je ne sais pas comment en sortir... Mais je vais aller à l'alliance française après. Je crois...

Q : De quelle manière espérez-vous utiliser le français à l'avenir ?

C : J'espère établir ma propre agence de tourisme... Je crois que je rencontrerai des touristes qui communiqueront avec moi en français

B : J'espère devenir conseiller touristique... J'ai donc besoin de français pour parler avec des touristes qui ne comprennent pas l'anglais.

D : J'espère pouvoir parler avec les clients... de la nourriture, et d'autres services dans l'hôtel.

G : Je compte travailler dans le secteur d'hôtellerie. Je crois que je rencontrerais des clients qui parlent français et je serais obligé de parler avec eux des services dans l'hôtel.

A : J'espère être un guide, je crois que je vais devoir expliquer des choses aux touristes. Parler des attractions touristiques et d'autres.

E : J'espère travailler à l'aéroport et je crois que je rencontrerais beaucoup d'étrangers qui ne parlent pas anglais ou swahili

Q. Pourriez-vous me parler davantage de comment enseignement a répondu ou n'a pas répondu à vos attentes?

E : Personnellement je suis déçu comme j'ai déjà expliqué.

D : Oui, les enseignants enseignent en fonction de... je ne sais pas quoi... Je pense que selon un cours ou un curriculum qu'ils utilisent... et ils doivent le suivre. Je ne vois aucun lien entre ce que j'apprends et ce que je ferai après mes études.

F : Un autre défi que nous avons est que nous apprenons le français un jour par semaine pendant trois heures... Nous n'avons même pas le temps de digérer toutes les informations et de pratiquer... Nous finissons par essayer de mémoriser!

R : Nous avons même un laboratoire de restauration, pourquoi ne pas y aller avec le professeur de français, nous pouvons y aller pour apprendre des choses comme des équipements de la cuisine en français... des choses comme ça.

Q. Y a-t-il quelqu'un avec un autre avis?

B : Je crois que c'est un sentiment général d'insatisfaction... même si vous demandiez aux autres qui ne sont pas ici, il y a un sentiment général de l'insatisfaction.

Q. Et selon vous, que devrait-on faire pour répondre à vos attentes?

F : Notre apprentissage devrait être capable de nous préparer à communiquer vraiment.

G : Les étudiants doivent être exposés à ce qui se passe vraiment là-bas... (Dans le monde professionnel) Je crois que nous avons besoin de pouvoir parler... oui pour communiquer...

C : Je pense que notre français est de niveau trop base... on devrait parler vite dans la vie réelle.

E : Oui, je suis d'accord, je pense que nous devons être exposés au français parlé afin que nous puissions comprendre quand les francophones parlent.

D : J'ai eu une expérience... lors de mon stage... J'étais avec un étudiant de l'université de Moi. Nous n'avions même pas la confiance de servir les clients francophones.

R : Je pense qu'on devrait changer la façon d'enseigner... prendre des notes est ennuyeux... Je ne pense pas que nous allons prendre beaucoup de notes en français là-bas (au travail) ... c'est aussi perdre du temps puisque nous ne savons pas écrire la plupart des mots français par ailleurs, tester seulement la grammaire, la compréhension et la rédaction pendant l'examen n'est pas une bonne idée.

B : Il devrait y avoir plus d'exercices de prononciation... lire des exercices à voix haute. Cela nous aurait aidé à développer la confiance en parlant français.

A : Je pense qu'il est également préférable d'introduire d'autres langues étrangères. Il est démotivant d'être dans la même classe avec des étudiants qui ne sont pas du tout intéressés par la langue.

C : J'aurais mieux apprécié apprendre davantage à lire pour avoir accès à des documents sur internet... apprendre plus de vocabulaire comme ce qu'on trouve dans les menus et bien sûr plus de pratiquer l'orale... pour parler.

Q. Pouvez-vous commenter davantage le mode d'enseignement et d'apprentissage ici dans votre université?

D : La plupart de temps, c'est de l'écriture et quelques fois par moyen de vidéos.

B : Mais même avec les quelques vidéos, c'est avec des équipements inappropriés et aussi les quelques vidéos que nous avons regardés, nous ne les comprenons pas.

Q. Qu'est-ce qui les rend difficiles à comprendre?

C : Je pense qu'elle veut dire qu'ils ne sont pas bien exploités...

Nous n'avons aucune idée des objectifs... nous n'arrivons pas à les comprendre...

B : Je pense que c'est à cause de l'expérience... Vous voyez, si c'est une vidéo de ce qui se passe en France dans la vie quotidienne, ce n'est pas facile à comprendre puisque nous n'avons jamais été en France... Les enseignants devraient prendre le temps de parler du contexte... aussi il serait mieux si on les regarde petit à petit... pas une longue vidéo à la fois.

Q : Y a-t-il autre chose sur le mode d'enseignement et d'apprentissage à ajouter?

A : Oui... Nous faisons beaucoup d'exercices de grammaire et c'est ennuyeux.

F : Je suis d'accord. Cette idée d'enseigner juste pour finir le syllabus... c'est trop... nous avons besoin des choses comme chanter n'importe quelles chansons, elles peuvent nous aider dans la prononciation.

C : Je suis d'accord. Nous ne sommes pas sûrs de prononcer même les mots que nous avons appris en français. Ce n'est que maintenant, en quatrième année que nous avons un cours appelé «oral french» que nous essayons de faire l'orale, cela n'a pas de sens.

E : Nous avons une fois, au moins un professeur qui essayait de nous impliquer : dans les exercices de prononciation, nous discutons les objectifs avec lui... nous pouvions voir l'importance de ce que nous apprenions.

R : Oui, je me souviens de lui... il pouvait même utiliser des exemples de la vie quotidienne, il venait en classe deux fois par semaine, son travail était bien structuré, pas à pas, on lisait à haute voix, on faisait des exercices de compréhension orale, on préparait des dialogues... mais il nous a enseigné seulement pendant un semestre.

Q; Parlez-moi des ressources d'apprentissage que vous utilisez.

G : Nous n'utilisons aucun... Nous n'avons pas de livres.

R : Nous ne savons pas même quels livres le professeur utilise.

Q; Pas de ressources d'apprentissage du tout?

Récemment l'enseignant nous a donné quelques sites internet de français, mais je pense qu'il est maintenant trop tard... l'intérêt n'est plus là, je ne me soucie pas de les visiter.

D : Il y a bien sûr les vidéos et l'audio que nous avons mentionnés, mais ils sont très rares.

Ent.n°6

Entretien avec un tour opérateur

Q Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît?

Je suis un tour opérateur. Mon entreprise s'appelle Chacal expéditions et j'habite à Mombasa.

Q. En quoi consiste votre travail?

À Chacal expéditions, nous organisons des safaris pour les régions différentes du Kenya... pour des parcs nationaux, euh à Nairobi... Maasai Mara, Amboise, Naivasha... selon les demandes des clients... des excursions aussi. Nous avons aussi des programmes pour des sites historiques, pour des lieux religieux comme des temples, des églises... visites des villes... Nous organisons des transferts et donc des transports. *We do costing of safaris, ticketing (calcul du coût, billetterie)*. Nous concevons des programmes... des réservations.

Q : C'est à dire votre travail consiste surtout à organiser?

Oui, mais pas seulement ça. Quelquefois, j'accompagne aussi les touristes dans leurs visites, je fais des exposés pour eux, des attractions touristiques, je parle de l'histoire... je réponds à leurs questions, j'explique les règlements dans les parcs... des conseils de sécurité... euh... et d'autres informations pratiques.

Q. Quelle forme de français utilisez-vous?

Quand vous avez affaire aux francophones, l'oral est une nécessité... on ne peut pas faire autrement... on peut survivre si on ne sait pas écrire en français dans ce secteur... L'écrit n'est pas quelque chose à produire immédiatement... je ne sais pas si vous comprenez... pour écrire un e-mail par exemple, je peux le faire en anglais puis le traduire grâce aux logiciels de traduction... Il ne suffit qu'avoir des notions du français écrit... pour reconnaître les fautes et les corriger. Oui, quelques connaissances à l'écrit, mais pas l'exactitude, pour être conscient des erreurs...

Q : Dans votre entreprise, avez-vous d'autres personnels qui parlent français?

J'ai un chauffeur, mais vous savez, notre travail consiste à préparer des voyages en collaboration avec d'autres agences de voyages ou avec des clients directement.

Q : Où avez-vous appris le français?

À un institut gouvernemental CIT (*Technical institute*) à Voi pendant 3 ans. J'ai étudié un peu à l'Alliance française, mais j'ai appris beaucoup en pratiquant...

Q. Pourquoi avez-vous trouvé nécessaire de poursuivre vos études à l'alliance française?

Après mes études, j'ai essayé de travailler comme guide touristique free-lance, j'ai rencontré des touristes français, puis je me suis rendu compte que j'avais besoin de polir mon français. Cet endroit-là, Alliance française, est très agréable pour apprendre le français.

Là-bas, il y a des matériels, la télévision, les débats, des musiciens euh... activités culturelles en générale... Vous voyez... un environnement convenable... et on apprend beaucoup grâce à rencontrer plusieurs visiteurs, et la majorité des apprenants ont déjà la motivation personnelle.

Q : Que pensez-vous qu'on devrait faire pour bien préparer les étudiants pour un emploi comme le vôtre.

C'est nécessaire d'organiser des sorties scolaires, pour aller rencontrer des personnels sur le terrain pour la motivation ou inviter les professionnels à parler avec les étudiants. Les Français en particulier aiment leur langue, même s'ils savent parler l'anglais... mais ils l'évitent jusqu'au moment de se plaindre, ça, c'est quand vous allez découvrir qu'ils parlent anglais. Donc euh... c'est nécessaire d'avoir de membres de personnel qui parlent et comprennent le français dans les entreprises touristiques et

hôtelleries. Il faut motiver les étudiants, le tourisme est un secteur porteur... il y a la nécessité de personnel parlant le français, c'est nécessaire d'obtenir un permis de conduire, et c'est facile de trouver un emploi dans ce secteur. Enseigner aux étudiants les compétences de parler français... je connais des amis qui parlent allemand et français, mais ne peuvent pas écrire ! Quand ils parlent, les touristes leur demandent «avez-vous déjà été en France»? La meilleure façon d'apprendre est d'écouter... il y a différents accents, il faut exposer les étudiants à la langue parlée... C'est nécessaire de faire beaucoup de compréhension orale avec des supports variés. Cela aiderait les étudiants à comprendre les accents différents des francophones finalement lorsqu'ils travailleront.

ENTRETIEN N°7

Entretien avec les étudiants de première année de l'université Maasai Mara

Q : What motivated you to learn French?

G : I just like learning languages and French is one of the languages.

H : It is one of the requirements in tourism.

I : I dream of working in a francophone country.

J : I believe it will give me an upper hand in the job market ... French apart from English is widely spoken worldwide.

Q. For how long have you been doing French?

G : Two months.

Q : How do you find learning French?

K : It's interesting.

J : we have learnt a lot of new things ... greetings, numbers, talking about myself ...

L : It's fun pronouncing some new words - even laughing at our mistakes in pronunciation.

I : Yes, it's like discovering another world.

Q : What are your expectations?

H : on my part, I hope to be fluent in talking French.

K : To enjoy learning the new language. I also know some friends who have won competitions like in drama, debates and other French activities and they were sponsored to visit francophone countries. I hope to also to take part before the end of my four years here.

L : To learn more about French way of living, to learn things like songs ...

I : I hope to pursue my masters later outside Kenya so, I hope to be able to pursue my studies without difficulties in French language abroad.

Q. Tell me more about what you hope to do after fourth year.

G : I dream of working in hospitality, industry, starting my own business in making pastries.

K : I hope to employ myself by starting my own travel agency.

H : Find a job in government, maybe in ministry of tourism.

I : I hope to be tour operator.

L : I hope to start my own restaurant.

J : Hope to enrol in masters in a francophone country.

Q : What form of French do you think you'll need to carry out your job?

L : I think spoken is more important ... Yea ... will be interacting with people.

J : To pursue my studies, I think I'll need to be able to understand information.

G : Uh...Since I hope to be serving customers, oral French is more important Knowing French as a whole is necessary.

L : I too think when dealing with customers, talking and understanding visitors is important.

K : In the travel agency too,I think some communications might be in writing, but dealing directly with visitors when they arrive will require mostly understanding them and talking.

Q :What are the most common activities in your class?

H : speaking, we make short conversations with our friends.

I : we also uhm ... answer questions.

J : We copy what we learn from the board.

K : We do grammar exercises.

Q : Anything else to add on the activities in your class?

G : Um ... no, I think that all...we haven't started reading, I hope we will, I think knowing how to read is important.

Q : Which learning materials do you use?

L : we don't have books.

I : we use internet...out of our own initiative.

H : Yeah, we search in google for beginners' French.

Q : Have you done any exams yet?

K : Yeah ... we have done CAT 1.

Q : What type was it? Listening, comprehension...?

J : uhmm ... It was grammar, I think.

I : Yes it was grammar.

Ent. n°7

Traduction – Entretien collectif avec les étudiants de première année : Université Maasai Mara

Interviewés le 17 Octobre 2017

Q : Qu'est-ce qui vous a motivé à apprendre le français?

G : J'aime apprendre les langues et le français est l'une des langues.

H : C'est une exigence pour les étudiants en filière du tourisme.

I : Je rêve de travailler dans un pays francophone.

J : Je crois que cela va me donner un avantage sur le marché du travail... le français à part l'anglais est largement parlé dans le monde entier.

Q. Depuis combien de temps faites-vous le français?

G : Deux mois.

Q. Comment trouvez-vous le français?

K : C'est intéressant.

J : nous avons appris beaucoup de nouvelles choses... des agendas, des chiffres... en parlant de moi-même...

L : C'est amusant de prononcer de nouveaux mots même en riant de nos erreurs de prononciation.

I : Oui, c'est comme découvrir un autre monde.

Q. quelles sont vos attentes

H : De mon côté, j'espère parler couramment le français.

K : M'amuser en apprenant la nouvelle langue. Je connais aussi des amis qui ont participé à des concours comme dans des festivals de théâtre, des débats et d'autres activités en français et qui ont gagné des prix pour visiter des pays francophones. J'espère également y participer avant la fin de mes quatre années ici.

L : Apprendre plus sur le mode de vie à la française, apprendre des choses comme des chansons.

I : J'espère poursuivre mes études de master plus tard hors du Kenya alors, j'espère pouvoir poursuivre mes études sans difficulté en français à l'étranger.

Q. Parlez – moi davantage de ce que vous espérez faire après la quatrième année :

G : Je rêve de travailler dans l'hôtellerie, de fonder ma propre entreprise des pâtisseries.

K : J'espère créer ma propre agence de voyages.

H : Euh... trouver un emploi comme fonctionnaire..., peut-être au ministère du Tourisme.

I : J'espère être tour-opérateur.

L : J'espère établir mon propre restaurant.

J : J'espère m'inscrire pour le master dans un pays francophone.

Q : Quelle forme de français auriez-vous besoin pour accomplir vos tâches ?

I : Je pense que parler est plus important... Oui, je vais interagir avec les gens.

J : Pour poursuivre mes études, je pense que je vais devoir être capable de comprendre l'information...

G : Euh... Puisque j'espère servir les clients, le français oral est plus important ... Mais le français dans son ensemble est nécessaire.

L : Moi aussi je pense que quand on parle avec clients, parler et comprendre les visiteurs est important.

K : Dans l'agence de voyages aussi, je pense que certaines communications peuvent être écrites, mais interagir directement avec les visiteurs à leur arrivée nécessitera surtout de les comprendre et de parler.

Q : Quelles sont les activités les plus courantes dans votre classe ?

H : Nous faisons de courtes conversations avec nos amis.

I : Nous avons aussi – euh... des questions-réponses.

J : Nous copions ce que nous apprenons du tableau.

K : Nous faisons des exercices de grammaire.

Q : Y a-t-il autre chose à ajouter aux activités de votre classe ?

G : Eh... non, je pense que c'est tout... nous n'avons pas commencé à lire, j'espère que nous le ferons, je pense que savoir lire est important.

Q : Quels supports d'apprentissage utilisez-vous ?

L : nous n'avons pas de livres.

I : nous utilisons Internet... de notre propre initiative.

H : Oui, nous cherchons dans Google pour le français pour les débutants.

Q : Avez-vous déjà passé des examens ?

K : Ouais... nous avons fait CAT 1.

Q : De quel type s'agissait-il? Compréhension d'écoute...?

J : Uhhh... c'était de la grammaire, je pense.

I : Oui c'était la grammaire.

ENTRETIEN N°8

Entretien avec un enseignant

I am a lecturer, I teach French for tourism, hotel and hospitality management. Before I came here, I was teaching masters students majoring in French language.

Q : Tell me about your experiences in teaching French tourism, hotel and hospitality management.

Now where do I start ... When I came here, I felt quite lost. I didn't expect to come and start teaching ABC, or one, two three at the university... you see...I mean, I felt I was being wasted.

I am now trying to adjust...

It would have been easier, if we had proper orientation when a new lecturer comes, some kind of training ...yes I believe that would somehow help ...and of course a properly structured curriculum with clear objectives

Q :But this was not the case for you...

No. I came in when the lecturer who was here had left. The head of the department understands very little to do with this French... And as for the curriculum, it is something else... it doesn't help much

Q: Do you mind explaining a little about the curriculum bit?

Let me give you an example of a course I am teaching this semester...what I have is a list of some actes de paroles and a lot of grammar. But at least after seminar organized by Bureau linguistique, I have an idea of how I should do things...so I am retraining myself now.

Q :What is this idea like?

The bit about starting with picturing the work situation. Then the tasks...then from there the tools needed.

Q : Will your curriculum allow you to adjust that?

Err...that's another problem. But on the other hand, at the university ,I , as the lecturer have some flexibility ...by the end of the day, I am the one who sets and marks the exams .The procedures of course are subject to scrutiny but I believe, there's a way to balance.

Traduction

Ent.n°8

Entretien avec une enseignante

Q : Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît?

Je suis chargé de cours de français pour l'hôtellerie et la restauration. Avant d'arriver ici, j'enseignais des étudiants de maîtrise en langue française.

Q. Parlez-moi de vos expériences d'enseignement du français pour hôtellerie et restauration

Euh... Où dois-je commencer... Quand je suis arrivée ici, je me suis senti tout à fait perdu... Je ne m'attendais pas à venir enseigner ABC, ou un, deux trois à l'université... vous voyez...

Je suis en train d'essayer de m'adapter.

Cela aurait été plus facile, si nous avions une bonne orientation lorsqu'un nouvel enseignant arrive, une sorte de formation... oui je crois que cela aiderait d'une certaine façon... et bien sûr un programme correctement structuré avec des objectifs clairs

Q : Vous voulez dire que ce n'était pas le cas quand vous êtes arrivé...

Non. Je suis entrée quand le professeur qui était là était parti. Le chef du département comprend très peu de choses sur ce français... Et comme pour le programme... c'est autre chose... ça n'aide pas beaucoup.

Q : Pouvez-vous me parler un peu du programme?

Oui... Permettez-moi de vous donner un exemple d'un cours que je donne ce semestre... ce que j'ai, c'est une liste de quelques actes de paroles et beaucoup de grammaire. Mais au moins, après un séminaire organisé par le Bureau linguistique, j'ai une idée de comment je devrais faire les choses... donc je suis en train de me reformer maintenant.

Q : De quoi s'agit-il, cette idée?

L'idée de commencer à visualiser la situation de travail... et puis les tâches... puis à partir de là, les outils langagiers nécessaires.

Q : Votre programme vous permettra-t-il de faire des ajustements ?

Euh... c'est là où réside un autre problème... mais d'un autre côté, à l'université, moi, en tant qu'enseignant, j'ai une certaine flexibilité... à la fin du compte, c'est moi qui prépare et corrige les examens. Bien sûr, ils sont soumis à des contrôles, mais je crois, il y a un moyen de régler des choses.

Ent. n°9

Avec le Responsable d'innovation pédagogique et partenariats dans la Chambre de commerce et industrie de région de Paris – ile de France (CCIP). Son travail comprend l'animation des ateliers et des conférences ainsi que la formation des formateurs en français sur objectifs spécifiques et de spécialité

Rendez-vous le 19 décembre 2017.

Q : Selon votre expérience, quel est l'état des lieux par rapport à l'enseignement de français de spécialité ?

Le français de spécialité c'est avant tout l'ingénierie de formations, et il n'y a pas beaucoup de recherche actuellement là-dessus...

L'objectif principal dans l'enseignement de français de spécialité est de rendre les étudiants les plus opérationnels le plus rapidement possible...

Donc, avec le français de spécialité, on doit partir sur la logique de besoin. Il faut se demander qu'est-ce que le professionnel fait au quotidien... si je suis ménager : dans quelles situations vais-je utiliser le français ? ... quand je rencontre des collègues de pays

francophones, quand je représente le Kenya lors d'un salon dans un pays francophone, quand je réponds à un client...

Vous avez donc ces trois tâches et il faut mettre là-dedans les savoir-faire nécessaires... comment vous faites pour représenter votre pays dans un salon? D'abord, je me présente, je demande si la personne connaît le Kenya, je pose les questions sur ses besoins, ses types de voyages, sur son budget, s'il voyage seul, s'il voyage en famille, s'il aimerait faire un tourisme expérientiel, un tourisme industriel, un tourisme gastronomique, je lui fais des propositions... vous voyez... en décortiquant la situation professionnelle vous avez les savoir-faire... Il faut savoir saluer, se présenter... Bonjour, je suis... c'est le français scolaire... Bonjour x, je vous présente x, mon collègue...

Q. A votre avis, et en fonction de votre interaction avec les acteurs concernés, quels sont les défis auxquels est confronté l'enseignement du français de spécialité?

En ce qui concerne cet enseignement et du français sur objectifs spécifiques en générale, il faut renverser la vapeur. On a eu pendant des années des enseignements de la langue française qui partent sur une logique du niveau... le CECR.... niveau A1, A2, B1, le niveau débutant, etc. ou je ne sais pas quels niveaux vous avez dans votre pays... ou des contenus grammaticaux, lexicaux... Qu'il faut apprendre le passé composé, le subjonctif même si les Français ne l'utilisent presque jamais et on ne le sait plus utiliser... des phrases complexes!

On devrait mettre l'accent au-delà de la compétence en langue, l'objectif premier en français de spécialité doit être de les outiller (apprenants) pour leurs futurs métiers...

Et là, on travaille la motivation aussi... Vous voyez : quel est l'intérêt de travailler la grammaire, la littérature et les cours complètement déconnectés avec ses besoins futurs en tant que professionnels?

On peut trouver ces connaissances autrement que par l'enseignement, par exemple à l'internet. L'enseignant devrait apporter autre chose : la passion... donner le goût, l'envie d'apprendre...aller à l'essentiel... leur montrer le français pratique, qui leur permettra de communiquer le plus rapidement.

Vous voyez... il faut toujours s'interroger... est-ce que ça fait sens ce que j'enseigne... par exemple. J'ai vu les manuels à l'étranger où l'on met métro dans les manuels, on aborde le tourisme à Paris alors qu'on ne forme pas les étudiants pour travailler en France ou à l'étranger...

Il y a des enseignants qui font travailler à l'écrit la carte postale... mais pourquoi? J'ai demandé... de nos jours, on écrit rarement des cartes postales... On utilise plutôt les e-mails ...

Eh bien, les enseignants là trouvaient utile, car ça permet de parler de climat, des activités touristiques... très bien... Mais ce sont typiquement des choses qu'on dit à l'oral, peut-être avec des amis... Pourquoi les faire travailler à l'écrit? Donc, il faut se demander... est-il authentique? Demander d'écrire une carte postale vers les parents qui ne savent pas lire le français! La tâche est bien rigolo !

Alors, il faut interroger la notion d'authenticité contextuelle

Est-ce que c'est authentique ce que je fais faire les étudiants en classe?

Il faut toujours avoir en tête... toujours... À quoi ça sert? ... toujours questionner ce qu'on fait... Est-ce que c'est grave si je n'enseigne pas le subjonctif? Faut-il toujours enseigner le passé composé avant le présent? Pourquoi toujours commencer avec le présent tout de suite?... Moi, je trouve le passé composé plus facile que le présent. C'est une question de savoir conjuguer les verbes être et avoir au présent + le participe passé... très facile à transformer. Alors que le présent, les verbes en premier groupe,

deuxième, troisième groupe....et puis, première base, deuxième base, troisième base... les terminaisons... pas si facile... Si les étudiants ont besoin du présent tout de suite, d'accord, vous commencez avec. Donc, il faut donner du sens à l'apprentissage.

On a cru que la langue a besoin d'être décortiquée, de la comprendre complètement or dans la langue Courante... rien

Pourquoi enseigner toutes ces connaissances alors qu'on a affaire aux étudiants qui n'ont plus envie de découvrir la littérature française?

Pourquoi apprend-on le français? Ce n'est pas pour apprendre la grammaire, la grammaire c'est un outil. C'est pour permettre aux étudiants de réaliser des tâches professionnelles en français : d'interagir avec des touristes francophones à l'oral ou à l'écrit dans un cadre professionnel, de comprendre, de produire peut être des documents professionnels, de comprendre son environnement professionnel, peut-être d'agir au sein de l'équipe avec des clients multiculturels...

Les étudiants disent que le passé composé est compliqué peut-être, car on enseigne de point de vue grammatical... on présente toujours les exceptions, l'accord avec être et puis l'accord avec avoir..... Les réflexifs...

Pourquoi apprendre le passé composé? Peut-être pour expliquer l'histoire du Kenya, ex il y a eu une guerre pendant cette époque... il y a eu cette dynastie... le présent pour décrire... Vous avez les big five, nous avons le lion... il est le roi...

Dans le français de spécialité, il faut d'abord savoirs quels sont les métiers... Qu'est-ce qu'ils font faire comme métier. Il faut penser à la variété des métiers. Il peut y avoir la restauration... des serveurs... l'hôtellerie et donc : l'accueil des clients, orientation du client... à l'hôtel on peut vendre davantage des prestations touristiques supplémentaires aux clients... Il faut trouver les tâches transversales... les tâches communes, par exemple

entre un serveur, réceptionniste, un agent d'accueil, une hôtesse de l'air, un steward... premier, c'est l'accueil : Pour accueillir, qu'est-ce qu'il faut savoir faire? Saluer, contenu linguistique... Bonjour, bonsoir... comment faire acquérir les connaissances pour qu'elles soient accessibles et motivantes pour mes étudiants. Ce qui est intéressant dans le français de spécialité, on se base sur les connaissances des étudiants...l'enseignant n'est pas spécialiste... le français c'est l'enseignant et le tourisme c'est l'étudiant.

Il faut encourager les l'auto évaluation du professeur, donner des questionnaires de satisfaction de temps en temps

En gros, il faut la capacité à» analyser les besoins, à créer un programme, à décortiquer une tâche professionnelle pour ressortir la langue... le contenu, quels types de documents : des e-mails, des menus, des conseils sécurité... les règles comme :

- ne prenez pas des photos
- ne sortez pas les bras
- il faut, trouver un bon document... il faut trouver de bons documents qui suscitent l'intérêt : qui permettent de connecter la langue avec les besoins réels.

Entretien N°10

Entretien avec un stagiaire comme guide touristique

Q. Kindly tell me about yourself

I am a student of Moi University pursuing a degree program in tourism.
I am on attachment here as a tour guide.

Q. Please tell me a little about Gedi ruins

Gedi ruins is an archaeological- historical site in the Kenyan coast. It was a medieval Swahili settlement- a stone walled town.

Q. Tell me about your work

It consists of talking or explaining to tourists the history of the ruins. So I have to explain who the inhabitants were, talk about their culture ...the poetry, the beads etc. I also need to talk about the architecture of the buildings in the ruins...how the mosques, the palace etc. were constructed. The materials...etc.

Q. How do you find the tasks in French?

Err...they haven't entrusted me alone fully the task of guiding the Francophones by myself...In fact when I started the attachment, I realized the French we learnt did not prepare me adequately for this kind of job?

Q : What do you mean by that?

We didn't learn so much about talking about historical sites...de plus, we didn't practice so much speaking and listening which are very essential to faire un tel exposé and to reply to the visitors' questions...In fact we have never done any listening up to now...we do some speaking but since it's never examined, we students are never motivated to really learn it -until when now in the field, we realise it's a necessity.

Q : What is normally evaluated?

Hmm...It's normally grammar and reading comprehension.

Q : From your observation and experience here, is there any need of any written French?

Eer...Not really.....no, I don't think so.

Q : Do you have anything else to add that might be useful in our research?

I would say that, to be able to work comfortably, the French that we learn at the university, as it is now, is not adequate. Learning for one day in a week is not enough. Also there's a necessity of easy accessibility to resources like radio.

Ent.n°10

Entretien avec un stagiaire-guide touristique

Q. Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît

Je suis un étudiant de l'université de Moi poursuivant un programme de diplôme en tourisme. Je suis stagiaire ici en tant que guide touristique, ici à *Gedi ruins*.

Q. S'il vous plaît, parlez-moi un peu de *Gedi Ruins*

Les ruines de Gedi sont un site archéologique historique sur la côte kenyane. C'était une habitation des Swahilis médiévale – une ville fortifiée en pierre.

Q. Parlez-moi de votre travail

Il consiste à parler ou à expliquer aux touristes l'histoire des ruines. Je dois donc expliquer qui étaient les habitants... parler de leur culture... de la poterie, des perles, etc. J'ai aussi besoin de parler de l'architecture des bâtiments dans les ruines... comment les mosquées, le palais, etc. ont été construits... les matériaux... etc.

Q. Comment trouvez-vous les tâches en langue française?

Euh... on ne m'a pas confié la tâche de guider les francophones tout seul... En fait quand j'ai commencé le stage, je me suis rendu

compte que le français que nous avons appris ne me préparait pas adéquatement pour ce genre de travail...

Q : Ah bon? Que veux-tu dire par là?

Nous n'avions pas vraiment appris à parler de sites historiques... De plus, nous n'avions pas pratiqué pour autant le français parlé et écouté... Ces compétences sont très indispensables pour faire un tel exposé et répondre aux questions des visiteurs... En fait nous n'avions jamais fait la compréhension orale jusqu'à maintenant... nous avons eu des conversations, mais comme on ne l'examine jamais, les gens ne les prennent pas au sérieux à l'apprendre – C'est quand nous sommes sur le terrain, que nous constatons que c'est une nécessité.

Q : Qu'est-ce qui est normalement évalué donc à l'université?

Euh... C'est normalement la grammaire et la compréhension écrite.

Q : D'après votre observation et votre expérience ici, avez-vous besoin d'un français écrit?

Euh... l'écrit? Pas vraiment... non, je ne pense pas.

Q : Avez-vous quelque chose à ajouter qui pourrait être utile dans notre recherche?

Je dirais que, pour pouvoir travailler confortablement, le français que nous apprenons à l'université, comme c'est le cas actuellement, n'est pas adéquat. Apprendre seulement un jour dans une semaine ne suffit pas. Il y a aussi une nécessité d'accessibilité facile aux ressources comme la radio.

Entretien N° 11

**Entretien avec les étudiants de quatrième année à l'université
Maasai Mara**

Q :What are your motivations for learning French?

A : I would like to be able to interact with other people who don't understand English or Swahili .Secondly it is relevant to my career in hospitality.

B : I like the language...I have role models I admire who speak French and have been to France .Secondly, I would like to do masters in linguistics. It increases also my possibility of working elsewhere apart from Kenya.

C : I always wanted to be a tour guide and I believe French is necessary since we receive visitors also who are francophone.

D: I dream of working with a tour firm and I know French is a requirement.

E : I admire when I hear people talk French, it sounds interesting.I just want to be able to speak French.

F : I only got to learn that I was going to do french when I was registering for the courses ...That it is a requirement.

Q: What kind of French in your opinion is needed in your career?

E : I think, to show that I have mastery of French, I have to be able to speak, to express myself...Anybody can write any language.

A :I believe spoken is required more and a little writing and reading too.... In booking for example, one has to be able to read the request for booking by clients and to be able to reply to the requests.

D: If there will be writing, I believe it will be minimal...I imagine giving clarification, briefing visitors or clients ... that requires more of spoken French than writing.

Q: What were your expectations concerning the learning of French in Maasai Mara?

B :For me, I did French in high school and I expected to learn more than what I had learnt there. I was surprised to learn they were taking me back to form 1 work...being brought back to a lower level. Now that we are learning about tourism, I expected to learn things like how to go about communicating with tourists - more of exposes ...how to converse with others.

F: I didn't have much expectations since I didn't even know I was going to do it, so I was ready to learn anything I was taught.

A : I expected a different kind of French from what I had learnt in high school...a lot more to do with French needed to deal with things to do with hospitality : I mean something more specialized ,if you know what I mean...Then I come and find it 's imperfect tenses ,subjunctive ...again If I had another chance, I would do a different language because, they are even teaching less than what I know already.

C : I expected learning to be more fun...to learn even through songs, poems ... to be able to speak even with my fellow students with confidence. But right now, I don't have any confidence, I still doubt even what I have learnt...It's only in class time that we do french.

D : I was really excited at first...I expected to be able to speak and understand French after one year...In fact I had a movie with sub titles in French, I kept re watching to see if I could understand some words but nothing! I mean, I had lots of expectations ...to learn more regularly, not just once a week, I expected more exposure.

E: I learn more French from my friends in French club than what I learn from the teacher.

To make it worse, what we are examined in, is sometimes different from what we learn in class. I expected to see a French room, and more resources in the library.

Q: And what do you think should have been done in order to meet your expectations

B : The main problem in our university is the inconsistency in lecturers. I think most of them are part timers. The turnover of lecturers is high...This makes it hard for them to understand our abilities or what we know already or do not know... sometimes ,one comes to repeat what we have been taught, and other times, another one assumes that we have been taught some things

E: there should be more support in attending francophone days and other events ...Looks like it is not valued in the university.

F: Effort should be made to test what was is taught... I remember, there was a lecturer who was very keen on pronunciation of bonjour and we spend time on repeating... to say it correctly, yet exams never tests pronunciation.

C: Yes I agree, like I remember being asked to write itinerary yet we were not taught.

B: Lecturers should be more available to answer our questions and guide us...they are rarely available outside class.

Q : What kind of learning activities do you normally have in your French classes?

A : we do a lot of grammar, even most of the exams are grammar things like...conjugation.

E :we do a little bit of listening and speaking also, but in exams, it is only written.

D :we learn more from social media, through WhatsApp with other French speaking friends.

B : There's reading comprehension in exams, yet there's none in class...

Q : Which learning resources do you normally use?

F : The lecturer uses her own books to teach us.

D : we sometimes through our own initiative look for materials in the internet.

Q : Anything else on the learning resources?

B : There are few old books in the library.

Q : Do you have anything else to add concerning the teaching/learning of French in your university?

B : There seems to be a problem with the curriculum, or I don't know-course outline ...now that there is a huge turnover of lecturers... it is a problem when the lecturer comes and is not sure what we have done ...and you see sometimes students are not necessarily sincere...some will say, we have not done this or that, just because they did not understand it.

A : Yes I concur, there is need for something clear to follow.

D : We need regular lecturers, who are more dependable.

E : Organizing events like French day in the university would be very good opportunity to practice and motivate students...We also need to be informed of what is going on concerning other francophone events so that we organize to attend.

F: We need a French room. We can make our own charts we place there, we organize even our own songs we listen to ... we be meeting there.

C: I think we need more of practical French...I mean I don't see myself needing to write a lot of correct French ...or well conjugated verbs...You see, I try to see myself as a tour guide or running a tour firm... I am not interested...probably like err say someone here who would like to pursue masters in French.

Traduction

Ent. n°11

Entretien avec les étudiants de quatrième année à l'université Maasai Mara

Q : Quelles sont vos motivations pour apprendre le français?

A : J'aimerais pouvoir interagir avec d'autres personnes qui ne comprennent pas l'anglais ou le swahili. Deuxièmement, il est pertinent pour ma carrière dans l'hôtellerie.

B : J'aime la langue... J'ai des modèles qui m'inspirent qui parlent français et qui ont été en France. Deuxièmement, je voudrais faire poursuivre des études de masters en linguistique.

Cela augmente aussi ma possibilité de travailler ailleurs, hors le Kenya.

C : J'ai toujours voulu être guide et je crois que le français est nécessaire puisque nous recevons aussi des visiteurs francophones.

D : Je rêve de travailler dans une agence de voyages et je sais que le français est une exigence.

E : J'admire quand j'entends les gens parler français, ça semble intéressant. Je veux juste pouvoir parler français

F : J'ai seulement appris que j'allais faire le français quand je m'inscrivais aux cours en première année... Que c'est une exigence.

Q : Selon vous, quel genre de français est nécessaire dans votre carrière?

E Je pense que, pour montrer que j'ai la maîtrise du français, je dois pouvoir parler, m'exprimer... Tout le monde peut écrire n'importe quelle langue.

B. je crois que le français parlé est requis plus et un peu d'écriture et de lecture aussi... En réservation par exemple, il faut être capable de lire la demande de réservation par les clients et de pouvoir répondre aux demandes.

D : S'il y a de l'écriture, je crois que ce serait minimal... J'imagine par exemple : pour donner des explications, pour informer les visiteurs ou des clients.....cela nécessite plus de français parlé qu'écrit.

Q.2. Quelles étaient vos attentes concernant l'apprentissage du français à Maasai Mara?

B Pour moi, j'ai fait du français au lycée et je m'attendais à apprendre plus que ce que j'avais appris là-bas. J'ai été surpris d'apprendre qu'ils me ramenaient au travail de première année au lycée... à un niveau inférieur. Maintenant que nous poursuivons des études en tourisme, je m'attendais à apprendre des choses comme comment communiquer avec les touristes – plus des exposés... comment converser avec les autres.

F : Je n'avais pas beaucoup d'attentes puisque je ne savais même pas que j'allais le faire, alors j'étais prêt à apprendre tout ce qu'on m'allait m'enseigner.

A : Je m'attendais à un français différent de ce que j'avais appris au lycée... beaucoup plus un français relatif à l'hôtellerie – je veux dire quelque chose de plus spécialisé, si vous comprenez ce que je veux dire... Alors je viens et trouve que c'est encore l'imparfait, le subjonctif...

Si j'avais une autre chance, je ferais une autre langue car, ils enseignent même moins que ce que je sais déjà.

C : Je m'attendais à m'amuser... à apprendre même à travers des chansons, des poèmes... pouvoir parler avec mes camarades de classe en toute confiance... mais pour le moment, je n'ai aucune confiance, je continue à douter même de ce que j'ai appris... c'est seulement en classe que nous faisons français.

D : J'étais vraiment enthousiaste au début... Je m'attendais à pouvoir parler et comprendre le français dans un an... En fait, j'avais un film avec des sous-titres en français, j'ai continué à regarder pour voir si je pouvais comprendre certains mots, mais... rien!

Je veux dire, j'avais beaucoup d'attentes... apprendre plus régulièrement, pas seulement une fois par semaine, je m'attendais à plus d'occasions de mettre en pratique la langue, de l'utiliser..., d'échanges...

E : J'apprends plus de français de mes amis dans le club français que ce que j'apprends de l'enseignant. Pour aggraver la situation, ce qu'on examine est parfois différent de ce que nous apprenons en classe. Je m'attendais à voir une salle de français, et plus de ressources dans la bibliothèque.

Q : Quelles améliorations auriez-vous souhaitées pour répondre à vos attentes?

B : Le problème principal dans notre université est l'insuffisance des enseignants. Je pense que la plupart d'entre eux enseignent à temps partiel.

Le taux de roulement des enseignants est très élevé... Cela rend difficile pour eux de comprendre nos capacités ou de savoir ce que nous savons déjà ou ce que ne savons pas... parfois, ils répètent ce qu'on nous a enseigné, et d'autres fois, un autre suppose que nous avons appris certaines choses que nous n'avons pas apprises en réalité.

E : Il devrait y avoir plus de soutien pour assister aux journées francophones et autres événements... On dirait que le français n'est pas valorisé à l'université.

F : Il faut faire un effort d'évaluer ce qui est enseigné... Je me souviens, il y avait un professeur qui aimait beaucoup mettre l'accent sur la prononciation de "bonjour" et nous passions beaucoup de temps à le répéter... pour le dire correctement, pourtant les examens ne testent jamais la prononciation.

C : Oui, je suis d'accord... je me souvenais qu'on nous avait demandé une fois d'écrire un itinéraire, mais on ne nous a pas enseigné pendant le semestre.

B : Les professeurs devraient être plus disponibles pour répondre à nos questions et nous guider. Ils sont rarement disponibles en dehors des cours.

Q : Quel genre d'activités d'apprentissage sont fréquentes dans vos cours de français?

A : nous faisons beaucoup de grammaire, même la plupart des examens sont des choses de grammaire comme conjugaisons.

E : nous faisons un peu compréhension orale et d'expression orale aussi, mais pendant les examens, c'est écrit seulement.

D nous apprenons plus dans les réseaux sociaux, à travers WhatsApp avec d'autres amis francophones.

B : Il y a de la compréhension écrite dans les examens, mais il n'y en a pas pendant les cours.

Q : Quels supports utilisez-vous habituellement ?

F : L'enseignante utilise ses propres livres pour nous enseigner.

D : nous cherchons parfois, de notre propre initiative, matériels sur l'internet.

Q : Y a-t-il d'autres choses à ajouter par rapport aux ressources d'apprentissage ?

B : Il y a quelques vieux livres dans la bibliothèque.

Q : Avez-vous chose à ajouter concernant l'enseignement et l'apprentissage du français dans votre université ?

B : Il semble y avoir un problème avec le programme, ou je ne connais pas le contenu de cours... puisqu'il y a un taux élevé de roulement de professeurs... c'est un problème quand un professeur arrive et n'est pas sûr de ce que nous avons appris... et vous voyez parfois les étudiants ne sont pas sincères... certains diront que nous n'avons pas fait ceci ou cela, pour la seule raison qu'ils ne l'ont pas compris...

A : Oui, je suis d'accord, il y a une nécessité d'un programme plus clair à suivre.

D : Nous avons besoin d'enseignants plus réguliers, qui sont plus accessibles.

E : Organiser des événements comme la journée française à l'université serait une opportunité pour pratiquer et motiver les étudiants.

B : Oui, nous devons également être informés de ce qui se passe concernant d'autres événements francophones afin que nous y assistions.

F : Nous avons besoin d'une salle de français. Nous pouvons faire nos propres posters que nous plaçons là, nous organiserons même nos propres chansons que nous y écouterons... nous y changerons.

C : Je pense que nous avons besoin de plus de français pratique... Je veux dire que je ne m'imagine pas être obligé d'écrire beaucoup de français correct... ou de verbes bien conjugués .. Vous voyez, j'essaie de me voir comme un guide touristique ou dirigeant une agence de voyages... je ne suis pas intéressé... probablement comme euh... comme quelques-uns de mes Co étudiants qui voudraient poursuivre des études de masters en français.

Ent.n°12

Entretien avec ancienne professeure a l'école de guides et enseignante vacataire dans une université kenyane

Q : Bonjour. Pouvez-vous présenter s'il vous plait ?

R : Je suis ancienne professeure de langue française à l'école de guides Koiyaki à Maasai Mara. Également j'ai enseigné à temps partiel à une université kenyane.

Q : En quoi consistait exactement votre travail ?

R : J'étais tache d'élaborer un programme d'enseignement du français pour les futurs guides touristiques dans leur domaine de spécialité. J'enseignais aussi le français aux guides touristiques.

Q : Parlez-moi davantage de l'établissement pour lequel vous avez travaillé.

R : Koyaki se trouve à Naboisho qui est l'un des centres de conservation de la faune sauvage du Kenya. Il abrite un certain nombre d'agences de protection de la faune ainsi que des camps touristiques et des hôtels. Koyaki est une école communautaire qui forme des jeunes des communautés pastorales et nomades pour qu'ils

deviennent de futurs guides. Ces jeunes guides ont déjà une bonne connaissance de l'environnement et de la faune. La plupart des diplômés de cet établissement sont ensuite employés dans les hôtels et les camps qui se trouvent dans la conservation ainsi que dans d'autres services de conservation.

Q : Comment avez-vous trouvé votre travail en tant qu'enseignant?

R : Euh, c'était intéressant, mais avec quelques défis.

Q : Quels genres de défis?

R : Manque de matériel didactique adapté à l'enseignement du français aux guides touristiques... par exemple, des livres non adaptés au contexte par exemple le tourisme.com. Je me souviens d'avoir parlé de choses comme le métro, le tramway et des étudiants ont demandé pourquoi ils avaient besoin d'apprendre de telles choses... Vous voyez, leur travail consiste principalement à expliquer aux touristes la faune et la flore, l'écosystème...

Q : Comment vous y êtes-vous pris? Tout d'abord, j'ai trouvé nécessaire d'accompagner les élèves dans leurs safaris, d'avoir une idée claire de ce dont ils parlent exactement. Puis j'ai décidé qu'il fallait changer de stratégie. J'ai fabriqué mon propre matériel et l'ai adapté au contexte, j'ai commencé à utiliser des jeux de rôle, etc.

Q : Quelles sont les compétences les plus demandées chez un guide touristique?

R : Être capable de parler de la faune, les aptitudes à la communication.

Q : Y a t - il des choses à écrire?

Pas vraiment. Les étudiants communiquent principalement avec les touristes en français parlé. Uhm... peut-être des fractures, des coordonnées personnelles...

Q : Ayant été chargé de cours à temps partiel dans une université kenyane et ayant l'expérience de l'enseignement des guides touristiques, quels conseils donneriez-vous aux universités kenyanes ?

R : Il est nécessaire d'investir dans la formation des enseignants, il ne suffit pas de maîtriser la langue : les programmes de formation relatifs au domaine du tourisme ou du guidage peuvent être très bénéfiques pour les enseignants de langues dans ce domaine. Cela leur donnera une bonne idée des compétences réellement requises pour qu'ils puissent enseigner des compétences pratiques. Une autre chose, encourager les forums et les programmes d'échange entre les institutions qui offrent une formation similaire afin de fournir aux enseignants et aux apprenants une plateforme pour partager leurs opinions, leurs idées, leurs défis et comment améliorer l'enseignement afin de rendre l'apprentissage plus intéressant.