

## **Travailler l'oral en français de spécialité: Quelles approches? Quelles stratégies?**

**English Translation (Title):** Developing speaking skills in French language for specific purposes: Approaches and Strategies

*<sup>1</sup>Lagat C. Clara, <sup>2</sup>Chokah M. Mudeizi, <sup>1</sup>Muteba I. Kazadi*

*<sup>1</sup>Masinde Muliro University of Science & Technology / University of Kabianga,*

*<sup>2</sup>Kenyatta University*

**Abstract:** The main objective of teaching and learning languages for professional purposes is to develop competences in oral communication, which is absolutely necessary in carrying out professional tasks. To achieve this goal, the use of effective strategies, including finding the most appropriate teaching methodologies to meet the language needs of learners in oral expression would be necessary. The acquisition of oral competence among the learners of French for tourism and hospitality in Kenyan public universities is a challenge. The main objectives of this study were: to examine classroom practices, teaching methodologies and assessment strategies used by the lecturers and to determine the extent to which these promote the acquisition of oral skills among the learners. We adopted a descriptive approach, employing both quantitative and qualitative methods of data collection. The results of this research reveal that the teaching and assessment methodologies used by the lecturers do not fully contribute to the acquisition of oral skills. For lecturers to effectively adopt a wide variety of strategies necessary for oral language instruction, more effort would be required at two fronts: continuous teacher training and the application or transfer of theoretical knowledge acquired during training into operational actions in the teaching-learning practices.

**Keywords:** Communicational approach, French for tourism and hospitality, Kenya, oral competence, socio-constructivism, teacher-training

**Résumé:** L'objectif primordial de l'enseignement-apprentissage des langues à des fins professionnelles est de faire s'approprier la compétence orale, fondamentale dans la réalisation de tâches professionnelles. Pour réaliser cet objectif, il s'avère nécessaire de mettre en œuvre des stratégies efficaces, y compris trouver les méthodologies les plus appropriées pour satisfaire les besoins immédiats des apprenants, en communication en général, et en expression orale en particulier.

Les apprenants du français du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration au niveau supérieur du système éducatif kenyan, rencontrent des problèmes quant au développement de la compétence orale. Cette étude a comme objectifs principaux d'examiner les pratiques de classe, les méthodologies, voire les stratégies d'enseignement et d'évaluation, adoptées par les enseignants du français de spécialité (FS) et en deuxième lieu, de déterminer dans quelle mesure celles-ci favorisent l'acquisition des compétences orales chez les apprenants de ladite langue. Nous avons adopté une approche descriptive, employant des méthodes quantitatives et qualitatives de recueil des données. Les résultats de cette recherche révèlent que les méthodologies d'enseignement et d'évaluation utilisées par les enseignants du FS ne se prêtent pas à l'appropriation des compétences orales chez les apprenants concernés. Or, il est important que les enseignants soient capables de mettre en œuvre une grande variété de stratégies visées à l'enseignement efficace de l'oral. Pour ce faire, il serait demandé plus d'efforts de la part des enseignants du FS, et ce sur deux niveaux : poursuite de

formations continues et continuées et application ou transfert de savoirs théoriques acquis lors de formations suivies en actions opérationnelles dans leurs pratiques enseignantes.

**Mots clés:** Approche communic-actionnelle, formation des enseignants, français de spécialité, Kenya, l'oral, , socio-constructivisme.

***How to Cite this Article:***

---

Lagat, C., C., Chokah, M., M., & Kazadi, I. M. (2022). Travailler l'oral en français de spécialité: Quelles approches? Quelles stratégies? *Journal of Linguistics, Literary, and Communication Studies*, 1(1), 19-32.

## **Introduction**

La finalité de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est notamment la compétence de communication, qui permettrait les apprenants de se débrouiller dans différentes situations de communication. Il s'agit de l'appropriation de la « compétence communicative », concept se référant à « la capacité d'un locuteur à produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent » (Hymes, 1984). Le CECRL (2001), indique qu'il y a trois composantes de la compétence communicative : compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Au fait, l'acquisition de cette compétence nécessite l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ; voire l'appropriation des moyens linguistiques et non linguistiques, pour agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication.

Dans l'enseignement-apprentissage du français de spécialité, la formation cible l'acquisition de compétences linguistiques chez l'apprenant qui lui permettraient d'accomplir des actions professionnelles du domaine de spécialité. Dans ce contexte, l'apprentissage du français se définit par une double finalité : la compétence de la communication et l'utilité de la langue. Dans ce cas, l'apprentissage vise la satisfaction des besoins d'apprenants mais aussi ceux du monde du travail où la compétence orale est la plus recherchée. Pour ce faire, il faudrait adopter une approche pragmatique déclinée en actions placées au sein de processus de communication professionnelle, dans lesquels il faut parler non pas d'objectifs linguistiques mais d'objectifs communicatifs servis des contenus linguistiques. Il s'avère nécessaire donc que l'enseignant soit capable d'appliquer certaines méthodologies et approches visées à la réalisation de cet objectif principal.

## **Problématique**

L'acquisition de la compétence orale pragmatique constitue un objectif fondamental de l'enseignement des langues de spécialité telle que le français du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration. Elle constitue l'enjeu principal des cours de langue qui préparent des spécialistes dans un certain domaine, dans un milieu de travail où se réalisent des interactions sociales et des tâches professionnelles. Plusieurs chercheurs ont abordé la problématique de l'enseignement de l'oral et s'accordent pour dire que l'acquisition de la compétence orale en langue étrangère est un grand défi pour les apprenants (Alrabadi, 2011 ; Makhloufi, 2016 ; Aydoğu et al 2017 ; Zeroual et al 2019).

À partir des recherches antérieures, nous reconnaissons quelques défis dans la didactique de l'oral : La dominance de l'écrit sur l'oral dans beaucoup de programmes scolaires et universitaires, des situations où les enseignants se focalisent sur l'écrit plus que sur l'oral, insuffisance du temps accordé à la pratique de l'oral ainsi qu'à son évaluation, la surcharge des classes de langues et le manque de ressources pédagogiques.

Dans le contexte universitaire kenyan, nous avons constaté ces mêmes défis. Pire encore c'est le fait qu'après environ 300 heures de cours en français du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration, la compétence orale chez les apprenants reste à un niveau très bas. Or, il est supposé qu'à la fin de leur cursus universitaire, les diplômés seraient capables de s'exprimer oralement en français et auraient la capacité de communiquer et interagir avec efficacité dans leurs milieux de travail. Partant de ces constats, le but primordial de notre recherche consistait à aborder la problématique de l'enseignement de l'oral. La question principale à la base de cette étude était celle-ci : Les carences et l'inadéquation des compétences en communication orale seraient-elles parmi les retombées de l'inadéquation de formation des enseignants ? À cette question principale nous tenterons de proposer aussi des réponses aux questions suivantes : Les enseignants possèdent-ils les compétences

nécessaires pour la mise en œuvre d'approches et stratégies efficaces de l'enseignement de l'oral ? Quelles sont les pratiques de classe et activités proposées pour travailler l'oral ?

Nous partons de l'hypothèse selon laquelle les pratiques enseignantes pourraient être soit freins ou leviers de l'acquisition de la compétence orale chez les apprenants et que la mise en œuvre de l'approche communicative, voire l'approche actionnelle, par tâches, pourrait s'avérer efficace dans ce processus.

Nous croyons que le présent article va susciter des réflexions sur les compétences à privilégier chez les enseignants par rapport à l'acquisition de la compétence orale chez les apprenants du français de spécialité.

### **Concept de « la compétence orale »**

L'oral est reconnu par ses deux composantes : L'expression orale, qui s'accompagne du non-verbal (gestes, posture du corps, silences, pauses, sourires, regards...) et la compréhension orale (l'écoute). Alors que la compréhension orale s'agit de la capacité d'accéder au sens à partir de l'écoute, d'un énoncé ou d'un document sonore, l'expression orale s'agit de celle de parler, voire produire des énoncés; c'est un échange oral entre deux ou plusieurs interlocuteurs qui nécessitent aussi la compréhension du message transmis.

La compétence de communication orale se subdivise en trois composantes à savoir la compréhension orale, la production orale et l'interaction. Un individu possède la compétence orale s'il est capable d'utiliser la langue dans un contexte donné, comprendre et produire à l'oral des énoncés répondant à une situation de communication. L'interaction se réfère à la relation émetteur-destinataire accompagnée d'une production orale dans un contexte donné de communication. Notons que la compréhension orale et production orale sont deux habiletés complémentaires et indissociables dans toute situation de communication.

### **Cadre théorique**

Dans le cadre de cette étude, nous faisons converger trois cadres théoriques complémentaires : L'approche communicative et l'approche actionnelle dans la didactique des langues et la théorie de socioconstructivisme.

### **L'approche communicative**

Dans cette approche, la langue est appréhendée comme étant un moyen de communication nécessaire pour des actions sociales. Dans cette perspective, l'enseignement des langues vise le développement de la compétence communicative chez l'apprenant. Les fondements de cette approche impliquent l'adaptation des formes linguistiques à la situation et l'intention de la communication, voire la considération de normes contextuelles et situationnelles ; une focalisation sur la transmission du sens ; l'usage de documents authentiques, de dialogues et textes «authentiques» ; l'intégration de diverses compétences et la centration sur l'apprenant et la prise en compte de ses besoins de communication. La langue est présentée à l'apprenant à partir des actes de parole qui correspondent aux savoir-faire langagiers et de notions générales et spécifiques. À partir de situations cadre (au restaurant, dans un parc national, à l'aéroport, etc.), l'enseignant propose des activités d'apprentissage et d'expression y compris des jeux de rôles et simulations. Dans ce cas, l'enseignant prend le rôle de conseiller, personne-ressource, facilitateur ou guide. Un autre principe le plus important c'est la prise en compte des aspects sociaux et pragmatiques de la communication.

Dans cette perspective, les publics ou les apprenants vont déterminer les objectifs d'apprentissage, les contenus, supports ainsi que les démarches et stratégies méthodologiques de l'enseignement-apprentissage.

En ce qui concerne la didactique de l'oral en français de spécialité, nous adoptons ces postulats de l'approche communicative: le retour au sens, un enseignement orienté vers l'action, la centration sur l'apprenant en tant que sujet actif et acteur principal impliqué dans le processus de l'apprentissage ; une prise en compte des acquis antérieurs ainsi que des aspects sociaux et pragmatiques dans la communication; l'utilisation de documents authentiques et l'intégration de diverses compétences.

### **L'approche actionnelle**

Alors que dans l'approche communicative l'agir de référence est « un agir sur l'autre » par la langue, dans l'approche actionnelle il s'agit d'un « agir avec l'autre » (Puren, 2006). Dans cette perspective, la communication est au service de l'action et lie l'apprentissage à l'usage. Autrement dit, c'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage. L'objectif principal de l'enseignement-apprentissage de langues c'est « former des personnes capables d'agir dans une, voire plusieurs langues » (Ollivier, 2019 : 6).

Le processus de l'enseignement-apprentissage est donc de type actionnel où l'apprenant est considéré comme acteur social qui se sert de la langue pour réaliser des actions sociales. Ainsi, les tâches orientées vers un but social constituent un moteur de l'appropriation langagière et amènent l'apprenant à mobiliser des compétences langagières afin d'atteindre ce but.

Dans cette approche, l'enseignement implique la centration sur le groupe plutôt que sur l'individu (l'enseignement-apprentissage collaboratif, la dimension collective) ; le retour à des situations de communication authentiques et l'évaluation qui s'effectue selon le critère d'accomplissement de tâches. La « tâche » est appréhendée comme étant « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECR, 2001).

### **Le socioconstructivisme (L. S Vygotsky, 1978)**

Cette théorie de l'apprentissage a été développée par Lev Semionovitch Vygotsky. Le socioconstructivisme met l'accent sur la dimension sociale et relationnelle de l'apprentissage et le rôle des interactions sociales multiples dans la construction de savoirs. En autres termes, la construction de savoirs, s'effectue dans un cadre social par le biais des échanges et de collaboration : l'apprentissage est un fait collectif ; l'apprenant apprend avec et par les autres membres du groupe, en échangeant et en confrontant les idées. Le rôle de l'enseignant dans cette perspective consiste à favoriser les situations interactionnelles et semblables à celles de la vie courante.

### **Méthodologie**

Portant sur les enseignants comme les apprenants, le travail de terrain a eu lieu dans les universités publiques kenyanes. La population cible était composée d'enseignants et d'apprenants du français de spécialité.

En nous servant des méthodes d'échantillonnage non aléatoires, nous avons construit deux échantillons. Le premier était composé des enseignants du français du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration. Au total il y a eu seize (16) participants en provenance de dix (10) universités publiques. Le deuxième était composé d'étudiants de troisième et quatrième années d'études universitaires et inscrits dans les trois filières. Nous avons analysé les données en provenance d'un échantillon de 354 apprenants répartis dans 7 universités publiques kenyanes.

Nous avons eu recours à la triangulation ou nous avons construit une grille d'observation et deux questionnaires. Ces trois outils avaient comme thématiques communes : les méthodologies de

l'enseignement et les activités d'apprentissage et les attitudes des répondants envers l'objet langue de spécialité et son enseignement-apprentissage.

La visée principale de notre observation directe, non-participante était de rendre compte les pratiques enseignantes et le déroulement d'activités en classe du français du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration. Il s'agissait de confronter les pratiques déclarées dans l'enquête via les questionnaires, aux pratiques effectivement réalisées en classe de la langue.

Pour objectiver l'observation des cours, nous avons construit une grille d'observation tout en ayant recours à l'échelle Likert. Nous avons effectué nos observations dans cinq (5) universités. Nous avons fait une analyse quantitative et qualitative des données recueillies. Cette analyse s'est centrée notamment sur les actions réalisées par l'enseignant en rapport à la proposition d'activités d'apprentissage et le travail de l'oral.

Nous avons fait le traitement et l'analyse descriptive des données issues des questionnaires. Les résultats sont présentés sous forme de tableaux, graphiques et analyses statistiques.

### **Résultats**

Rappelons qu'à travers cette étude, nous cherchions à déduire si les méthodologies d'enseignement et d'évaluation adoptées par les enseignants du français du tourisme de l'hôtellerie se concordent avec les démarches jugées efficaces dans la didactique des langues de spécialité et si celles-ci se prêtent à l'appropriation des compétences orales chez les apprenants. Nous présentons par la suite les données issues des questionnaires adressés aux apprenants et de la grille d'observation des classes.

### **Compétence orale**

À travers le questionnaire adressé aux apprenants nous avons voulu faire ressortir les activités d'apprentissage fréquemment proposées par leurs enseignants et savoir s'ils se sentaient capables de communiquer en français. Les résultats indiquent que la majorité des apprenants affirme leur incapacité de communiquer en français de façon efficace.

La majorité des apprenants enquêtés (soit 52,0%) ont affirmé que leur compétence en expression orale était élémentaire. Il n'y en avait que 5 (1,4%) qui se sont estimés courant en français. Le tableau 1 indique ces résultats.

**Tableau 1: Niveau de compétence en expression orale**

	<b>Fréquences</b>	<b>Pourcentages</b>
Très élémentaire	184	52,0 %
Élémentaire	140	39,5 %
Assez courant	25	7,1%
Courant	5	1,4%

D'après ces mêmes répondants, les enseignants assurant cours dans le cadre du français de spécialité « ne leur facilitent pas l'acquisition de compétences en compréhension et expression orale ». Il y'en avait 237 (66,9 %) à ne pas répondre en affirmative à la question « vos professeurs de français facilitent-ils l'acquisition de compétences en compréhension et expression orale en classe ? ».

### **Pratiques de classe et activités d'apprentissage**

D'après les répondants, c'est la lecture à voix haute qui vient la première, comme indiquent 40,4% de répondants, suivie de dialogues (35,0%), activités de groupe (34.7%) et compréhension orale

(34,2%) dans cet ordre-là. Nous récapitulons par le tableau 2 ci-dessous, les fréquences des activités d'apprentissage proposées par les enseignants.

**Tableau 2 : Fréquences des activités d'apprentissage**

Fréquence des activités d'apprentissage	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Moyenne
Dialogues/Conversations	124 (35,0%)	121 (34,2%)	21 (5,9%)	88 (24,9%)	2,79
Compréhension orale	121(34,2%)	91 (25,7%)	23 (6,5%)	119 (33,6%)	2,60
Jeux de rôles	68 (19,2%)	108 (30,5%)	26 (7,3%)	152 (42,9%)	2,26
Simulations	46 (13,0%)	87 (24,6%)	23 (6,5%)	198 (55,9%)	1,95
Lecture à voix haute	143 (40,4%)	92 (26,0%)	21 (5,9%)	98 (27,7%)	2,79
Activités de groupe	123 (34,7%)	107 (30,2%)	21 (5,9%)	103 (29,1%)	2,71

Les analyses indiquent que les simulations et les jeux de rôles sont les activités les plus rares. Les moyennes de 1,95 et 2,26 nous illustrent ce propos. Un écart-type de 1,265 révèle que la proposition d'activités de compréhension orale n'était pas commune à tous les enseignants.

D'après les analyses de données issues des grilles d'observation de classes, seulement une séance, parmi tous les cours observés, avait le jeu de rôle.

D'après les données issues de questionnaires adressés aux enseignants, nous remarquons que 56,3% de répondants ne sont pas d'accord que c'est possible d'avoir les jeux de rôles ou les simulations en classe du français du tourisme de l'hôtellerie et de restauration (désormais FTH). Force est de constater que 11 répondants, soit 68,8% des enquêtés, affirment que l'enseignement de l'oral doit être privilégié dans les cours du FTH, alors que 56,3% sont plutôt en désaccord que « c'est facile de faire une évaluation régulière de l'expression / production orale ».

**Tableau 3 : Opinions des répondants concernant le travail de l'oral**

PROPOS	TFD	PA	IND	PD	PTD
C'est possible d'avoir des jeux de rôles ou des simulations en classe du FTH	2(12,5%)	2(12,5%)	2(12,5%)	9(56,3%)	1(6,3%)
C'est facile de faire une évaluation régulière de l'expression orale	0 (0,0%)	2(12,5%)	3(18,8%)	9(56,3%)	2(12,5%)
L'enseignement de l'oral doit être privilégié dans les cours du FTH	11(68,8%)	3(18,8%)	1(6,3%)	1(6,3%)	0(0,0%)

TFD =Tout à fait d'accord

IND= Indécis PD=Plutôt en désaccord

PA=Plutôt d'accord

PTD=Pas du tout d'accord

### L'enseignement de l'oral : Quelles approches?

Comme nous l'avons signalé précédemment, nous avons comme objectif primordial de savoir si les enseignants mettaient en œuvre les méthodologies et stratégies d'enseignement selon les principes de l'approche communicative, l'approche actionnelle et ceux en rapport avec les démarches de l'enseignement du français de spécialité.

Force est de constater qu'il manquait la mise en œuvre de l'approche actionnelle, car les activités proposées n'étaient pas orientées vers la réalisation de tâches et il n'y avait pas d'interactions dans la majorité des cas. D'ailleurs, il manquait la cohérence quant au déroulement de l'unité didactique : Normalement, dans la structuration d'une unité didactique, la compréhension orale précède la production orale, mais nous avons eu des instances où il n'y avait pas d'amorce, ni document déclencheur, ni supports pédagogiques pour assurer la cohérence d'activités de l'enseignement-

apprentissage de l'oral. Les résultats dans le tableau 4 indiquent que l'engagement des apprenants dans l'enseignement-apprentissage n'était pas optimal.

**Tableau 4: Méthodologies de l'enseignement**

	TàD'ac	PA	PDés	TàDés	Moy	É-t
i) Recours à des stratégies visant l'appropriation des compétences à communiquer langagièrement ; (apprentissage situé)	0(0,0%)	1(14,3%)	6(85,7%)	0(0,0%)	2,143	,378
ii)Centration sur l'apprenant, participation des apprenants	2(28,6%)	5(71,4%)	0(0,0%)	0(0,0%)	3,286	,488
iii) Approche communicative, actionnelle, par compétences, par tâche.	3(42,9%)	3(42,9%)	1(14,3%)	0(0,0%)	2,714	1,25

TàD'ac =Tout à fait d'accord, PA=Plutôt d'accord, PDés =Plutôt en désaccord

PtD'ac =Pas du tout d'accord, É-t= Écart type

### L'enseignement de l'oral : Quelles activités ?

Lors de ces observations de classes, nous avons remarqué que la majorité d'enseignants ne privilégiaient pas les activités d'entraînement à l'expression orale. L'usage de la stratégie de « questions-réponses » était fréquent et c'est seulement en faisant les exercices de grammaire que les apprenants étaient actifs.

**Tableau 5: Activités de classe**

	TàD'ac	PA	PDés	TàDés	Moy	É-t
i) L'enseignant a privilégié les activités d'entraînement à l'expression orale	2(28,6%)	0(0,0%)	5(71,4%)	0(0,0%)	3,286	,488
ii) Le choix d'activités était en adéquation avec la tâche visée	0(0,0%)	3(42,9%)	2(28,6%)	2(28,6%)	2,143	,900
iii) Les activités étaient contextualisées, thématiques	0(0,0%)	3(42,9%)	3(42,9%)	1(14,3%)	2,286	,756
iv) Les activités proposées ont incité à parler	1(14,3%)	4(57,1%)	2(28,6%)	0(0,0%)	2,857	,690

TàD'ac =Tout à fait d'accord, PA=Plutôt d'accord, PDés =Plutôt en désaccord

PtD'ac =Pas du tout d'accord, É-t= Écart type

### L'enseignement de l'oral : Quels supports?

En ce qui concerne les supports et matériels didactiques, nous avons remarqué que la majorité des enseignants (57,1%), n'ont pas mis à disposition des apprenants, ni document déclencheurs, ni documents sonores, voire audiovisuels. Cependant, dans les cours de deux enseignants observés, il y a eu des séances où les apprenants faisaient l'écoute et exercices de la compréhension orale par le biais de radio et téléphone portable. Sinon, les classes étaient dépourvues d'outils numériques.



**Tableau 6: Matériel, supports didactiques**

Manifestations	TàD'ac	PA	PDés	TàDés	Moy	É-t
i) L'enseignant a exploité les supports didactiques et documents pertinents	1(14,3%)	0(0,0%)	2(28,6%)	4(57,1%)	1,714	1,113
ii) L'enseignant a intégré et l'usage des TIC	0(0,0%)	1(14,3%)	3(42,9%)	3(42,9%)	1,714	,756

TàD'ac =Tout à fait d'accord, PA=Plutôt d'accord, PDés =Plutôt en désaccord

PtD'ac =Pas du tout d'accord, É-t= Écart type

### L'évaluation de l'oral

L'évaluation des productions des apprenants était formative et positive dans toutes les classes observées, mais force est de constater qu'il manquait la composante pragmatique dans les exercices proposés. Il va de soi que l'apprentissage de contenus (lexique, expressions, grammaire) n'étant pas situé, les productions n'étaient pas contextualisées dans des situations de communication réelle professionnelle.

**Tableau 7: Évaluation des apprenants**

	TàD'ac	PA	PDés	TàDés	Moy	É-t
i) Les productions des apprenants s'inscrivaient dans une situation de communication réelle, précise et plausible (composante pragmatique-accomplir des tâches	1(14,3%)	2(28,6%)	1(14,3%)	3(42,9%)	2,143	1,215
ii) L'enseignant a adopté des techniques et stratégies pour mettre en œuvre une évaluation positive et formative	2(28,6%)	3(42,9%)	2(28,6%)	0(0,0%)	3,000	,817

TàD'ac =Tout à fait d'accord, PA=Plutôt d'accord, PDés =Plutôt en désaccord

PtD'ac =Pas du tout d'accord, É-t= Écart type

### Discussion

Nous proposons par la suite de synthétiser les principaux éléments issus de nos résultats et discuter leurs implications à l'égard de la mise en œuvre de stratégies visées au développement de la compétence orale.

### Compétences des enseignants du français de spécialité

D'après les résultats obtenus du questionnaire adressé aux enseignants, nous notons que 6 (37,5%) des répondants se sentaient adéquatement formés pour enseigner le français du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration, alors que plus de la moitié desdits répondants (soit 62,5%), s'estimaient capables de mettre en œuvre les méthodologies appropriées de l'enseignement et la didactique du Français de spécialité. Néanmoins, il arrive qu'il y ait 93,8% des enseignants enquêtés affirmant qu'ils rencontrent des difficultés dans la réalisation des objectifs fixés.

En effet, il est affirmé par les enseignants comme par les apprenants que la compétence orale n'est pas acquise. Alors que les enseignants enquêtés affirment (d'après les données issues du questionnaire), que l'enseignement de l'oral doit être privilégié, nous avons remarqué, lors de nos observations de cours, que les instances d'activités pour travailler la compétence orale étaient rares avec une fréquence de 2(28,6%). Nos constatations se confirment dans les résultats obtenus du questionnaire adressé aux apprenants démontrant que les jeux de rôles, les simulations et activités de groupe étaient presque absentes. En effet, 56,3% des enseignants avaient jugé impossible d'avoir des jeux de rôles ou des simulations en classe.

Comme indiquent les apprenants enquêtés, il s'avère que les dialogues soient les activités d'apprentissage les plus fréquentes. De notre part, nous avons observé que « ces » dialogues s'agissaient, la plupart de temps, des échanges verbaux entre l'enseignant et l'apprenant sous forme de questions-réponses. Ce type d'échanges n'a pas favorisé les interactions en classes car les dialogues entre l'enseignant et l'apprenant est assez limité et ne place pas du tout l'apprenant dans des situations concrètes de la vie future professionnelle.

Nous pouvons donc conclure que la majorité des enseignants ont recours, le plus souvent, au modèle transmissif de l'enseignement. Au fait, nous avons observé les exercices de grammaire en classe ont fait de la langue l'objet d'enseignement au lieu d'en faire un moyen de communication.

Il est préconisé de sortir de l'interaction enseignant-apprenant en trouvant des activités (tâches) qui susciteraient des interactions apprenant-apprenant. Selon les principes d'approches actionnelles et communicatives, les activités d'apprentissage devraient être orientées vers les actes de paroles et la construction de tâches. Nous appréhendons le concept de « tâche d'apprentissage » comme constituante d'activités visées à la réutilisation, voire l'application du lexique, d'expressions et des connaissances apprises, dans un contexte de communication particulier (disons actes de parole situés ou apprentissage situé). L'apprentissage de la grammaire « dans le vide » n'aurait pas sa place ; il s'agirait de simulation de situations d'usage de la langue où la tâche d'apprentissage et tâche sociale sont liées.

Dans le cadre du français du tourisme de l'hôtellerie et de la restauration, s'agissant du contexte de la communication professionnelle, les activités proposées devraient être les plus proches que possible aux situations réelles de communication dans ces domaines, aussi authentiques que possible. Pour ce faire, il faudrait faire appel aux simulations globales et aux jeux de rôles.

Le fait de ne pas adopter la pédagogie par tâches, ni proposer des activités de groupe et d'apprentissage qui engendraient la prise de parole, pourrait être la raison de la déficience en compétence orale chez les apprenants. D'ailleurs, le déficit d'élaboration des démarches pédagogiques appropriées de l'enseignement de l'oral, l'usage de l'anglais au lieu de la langue cible et la dominance de la prise de parole par les enseignants, sont à être considérés comme facteurs contribuant à ce phénomène.

Il nous semble que l'adoption des approches et démarches appropriées ne s'opère pas automatiquement. Les enseignants enquêtés tous affirment les propos selon lesquels il faudrait prioriser les activités interactives, privilégier l'oral dans tous les cours et évaluer régulièrement, pour faciliter l'appropriation de la compétence orale. Pourtant ces stratégies ne s'observent pas en classes de langue. Or, la majorité de sujets interrogés dans cette étude se croient dotées de compétences nécessaires à l'enseignement du FS.

Les enseignants interrogés ont cité le manque de ressources et matériels pédagogiques (91,7%) ainsi que le manque de motivation chez les apprenants (75,0%) comme étant parmi les obstacles à l'enseignement efficace de la langue. Ces raisons laissent supposer que les enseignants sont dépourvus de stratégies nécessaires pour motiver les apprenants. D'ailleurs il nous semble qu'il manque de techniques pour se procurer des ressources pédagogiques et matériel didactique. Nous

avons remarqué dans le repérage des compétences acquises par les enseignants, que le taux de fréquences sur les compétences informatiques était bas (25%). D'ailleurs, sauf l'usage de radio et téléphone portable pour faire écouter des documents sonores, nous n'avons pas vu l'usage des TICE dans les classes. Force est à constater également qu'un grand nombre d'enseignants expriment leur besoin en formation sur l'usage de TICE et l'intégration du numérique en classe de langue (66,7%); ainsi que sur la création de ressources pédagogiques pour l'enseignement du FS (66,7%).

Quant aux supports et ressources pédagogiques de l'enseignement de l'oral, nos enquêtés ont souligné leur insuffisance. Nous sommes d'avis qu'il existe de multiples possibilités de se trouver des ressources en ligne. L'intégration des outils numériques facilite l'enseignement-apprentissage de la compétence orale à travers les documents audiovisuels authentiques et un éventail très large de ressources. Grâce à ceux-ci, il y a cette possibilité de faire entrer l'authenticité de l'apprentissage de la langue de spécialité, puisque les apprenants auront l'occasion de visionner les tâches professionnelles en deux perspectives: le « pourquoi » et le « comment faire ». C'est à partir de celles-ci que les simulations et jeux de rôles sont rendus plus faciles à effectuer.

L'enseignement-apprentissage de l'oral se passe mieux au moyen d'activités d'écoute (la compréhension orale) et de production (expression orale) conduites à partir de textes sonores authentiques. Les documents sonores authentiques quand ils sont utilisés permettent la prise de contact avec la langue cible, parlée par différents locuteurs natifs, ou non natifs.

La mise en place de l'approche par tâches et l'apprentissage collaboratif est rendu possible par l'utilisation judicieuse des TIC et la mise à la disposition des apprenants un grand nombre de ressources visés à la co-construction de connaissances et savoir-faire. Quant à la motivation des apprenants, nous supposons que les ressources numériques seraient avantageuses.

Toutefois, nous avons constaté que la majorité des enseignants enquêtés n'ont pas démontré leurs capacités à mettre en œuvre les méthodologies appropriées de l'enseignement et la didactique et l'enseignement de l'oral. Peut-être qu'ils se sentaient incapables de le faire. Si la majorité des enseignants jugent qu'il n'est pas facile d'enseigner l'oral, ne s'agit-il pas de manque du sentiment d'auto-efficacité et croyances qui auraient des conséquences néfastes?

Selon Bandura (2007), le sentiment d'auto efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle est la croyance d'un individu relative à sa capacité à réaliser une tâche avec succès. La qualité des interventions des enseignants est ainsi liée au sentiment d'efficacité personnelle puisque celui-ci influence la pensée, la motivation et le comportement, peu importe les aptitudes ou le niveau de compétence réel. De ces constats, nous pouvons déduire qu'il manque d'innovation chez la majorité d'enseignants en ce qui concerne les stratégies à mettre en œuvre (gestion de grands groupes-classes, création de ressources pédagogiques, etc.).

## **Conclusion et recommandations**

À travers le questionnaire adressé aux apprenants nous avons voulu faire ressortir les activités d'apprentissage fréquemment proposées par leurs enseignants et savoir s'ils se sentaient capables de communiquer en français. Les résultats indiquent que la majorité des apprenants affirme leur incapacité de communiquer en français de façon efficace. Les résultats révèlent que pendant les trois heures par semaine de cours, il manque d'activités qui soutiendraient le travail de l'oral. Les apprenants indiquent que les dialogues sont les plus fréquents alors que la compréhension orale, les simulations, les jeux de rôles, les exposés et la lecture à voix haute sont rares. Nos observations des classes ont confirmé et ont validé ces propos. En effet, selon les données issues du questionnaire, les enseignants affirment que l'enseignement de l'oral doit être privilégié. Mais contrairement à cette proposition, plus de la moitié des enseignants enquêtés ont jugé impossible d'avoir des simulations et

jeux de rôles en classe. D'ailleurs, lors de nos observations de cours, nous avons remarqué que les instances d'activités pour travailler la compétence orale étaient rares et les exercices de grammaire étaient fréquents. Même si tous les enseignants avaient privilégié le lexique et les structures grammaticales portant sur les domaines du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration, ils n'ont pas pu les contextualiser ni mettre en place l'apprentissage situé qui se fonde sur l'approche par tâches. En somme, les pratiques de classes observées ne s'accordent pas avec les principes de socioconstructivisme de savoirs et compétences, ni à ceux de la perspective actionnelle et communicationnelle. Nous avançons donc que les méthodologies d'enseignement et d'évaluation adoptées ne sont pas en adéquation de stratégies à mettre en œuvre qui visent l'acquisition de compétences langagières en général et l'acquisition de compétence orale chez les apprenants du FS en particulier. Cette situation s'expliquerait entre autres, par un manque ou insuffisance de formations initiales et continues des enseignants concernés.

Quant au développement de compétence orale chez les apprenants du FS, force est de constater qu'un travail important reste à faire étant donné que c'est une compétence qui s'acquiert d'une manière progressive. Il va de soi que sa pratique en classe du FS exige le recours à différentes stratégies et activités langagières en fonction des paramètres des situations authentiques de la communication. Cela exige la capacité des enseignants de mettre en œuvre de savoir-faire et savoir-être convenables.

L'adoption de l'approche actionnelle et l'utilisation de documents authentiques audio- visuels sont parmi des stratégies efficaces pour la didactique de l'oral. Le recours aux tâches actionnelles enrichies par les outils numériques permettrait aux apprenants d'activer leur apprentissage et d'interagir dans des situations réelles ou proches de la vie réelle. Par cette approche, les apprenants sont amenés à travailler la compétence orale à partir de vraies tâches ou des tâches proches de la vie réelle. De cette façon, l'oral ne se limiterait plus aux exercices de questions-réponses ou expressions vocales sans but mais serait fondé des activités rationalisées et qui feraient appel à une plus grande participation de la part des apprenants.

Nous ne pouvons pas attribuer à ces stratégies la capacité d'améliorer les apprentissages et l'acquisition de compétences langagières sans tenir compte le rôle important que joue l'enseignant, car celui-ci est la pierre angulaire de la réussite. Nous recommandons des formations aux méthodologies efficaces de la didactique de l'oral et qui fournissent des pistes pour la mise en œuvre de celles-ci. D'autres formations visant l'acquisition de compétences transversales en lien avec les innovations techno pédagogiques seront aussi utiles. À titre d'exemple, à travers une formation à l'intégration des TIC, les enseignants seront amenés non seulement à créer et utiliser de façon judicieuse des ressources mais aussi à puiser les caractéristiques motivationnelles des TICE. Ainsi, l'intégration des outils numériques dans les classes de langue devient un levier pour l'acquisition de compétences langagières chez les apprenants. Pour ce faire, la formation continue (et continuée) dont l'objectif premier est d'accroître l'efficacité des enseignants du français, ne devrait donc pas être négligée.

Il est important à ce stade, d'indiquer les limites de notre étude. Ce travail de recherche répond à quelques questionnements relevant de l'enseignement de l'oral. Nous avons voulu observer plusieurs séances des cours mais les visites des universités ainsi que l'observation de classes étaient impossibles, faute de la crise sanitaire et le confinement. Nous pensons qu'il faudrait avoir plusieurs observations de séances des cours pour permettre d'appréhender plus finement les pratiques de classes, les choix pédagogiques et démarches qu'opèrent les enseignants ainsi que les activités d'apprentissage proposées régulièrement.

Nous recommandons la réalisation des études avec des échantillons plus larges qui permettraient la généralisation de résultats. Nous reconnaissons qu'à part du manque de formation adéquate chez

les enseignants, d'autres facteurs entravant l'appropriation de la compétence orale voire l'enseignement-apprentissage efficace du français de spécialité, pourraient exister dans les universités publiques kenyanes.

### Références

- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- Altet, M., Mhereb, M. T. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe: recherche et formation. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1196-1223.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.
- Chebbah, O., Boulemchek, H. (2017). L'apport des TICE dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale dans une classe de FLE: cas de la première et quatrième année moyenne (Thèse de Doctorat, Université de Béjaia).
- Chokah, M.M. (2013 b) "Training teachers of French in Kenya: Redefining the needs of an increasingly demanding context". *International Journal of Education and Research*. Vol 1No. 9 September 2013.
- Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement: L'exemple de l'enseignement explicite. *Communication (TIC) en éducation*.
- Conseil de l'Europe, (2001a). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1er éd. 1996, 2ème éd. corr. 1998; Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cros F. (2004). « La formation initiale des enseignants et la formation tout au long de la vie. Une étude comparative internationale ». *Ville-École-Intégration, Enjeux*, N° 136, Mars 2004 (pp 174-186).
- Dumais, C. (2015). L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement. *Québec français*, (175), 6-8.
- Escobar Ramírez, É. A. (2018). *Le développement de la production orale à travers l'implémentation de tâches*.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier CREDIF.
- Karsenti, T. (2009). *Intégration pédagogique des TIC en Afrique: stratégies d'action et pistes de réflexion* // *Pedagogical use of ICT in Africa: teaching and reflecting strategies*.
- Kazadi, I. M. (2006). « Raisons conduisant les étudiants kenyans à poursuivre l'apprentissage du français à l'université ». In *Research on French Teaching in Eastern Africa: opportunities and challenges*, ed. Frederick K. Iraki (éd), 14-22. Nairobi: USIU, 2006.
- Kewagamang, P. (2018). *La formation des enseignants de FLE à l'enseignement de l'oral dans un contexte multilingue: le cas du Botswana* (Doctoral dissertation, Aix Marseille).
- Kim, H. K. (2014). *Travailler l'oral à travers l'utilisation d'un téléphone portable et d'Internet* (Doctoral dissertation, Université de Grenoble).
- Koske, L. C. (2019). *La pragmatique de l'écrit en français de spécialité: cas du français pour le tourisme, hôtellerie et restauration dans les universités kenyanes* (Doctoral dissertation, Université de Lorraine).
- Kucharczyk, R. (2012). *Construire un discours oral, oui... mais comment? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères*. *Synergies Canada*, (5).
- Kuduz, E. (2019). *L'Utilisation des Tâches dans l'Enseignement du FLE*.

- Lagat, C., & Kazadi, I. M. (2021). Enhancing teacher education and training for effective teaching and learning of French for vocational purposes. *Research Journal in Modern Languages and Literatures*, 2(2), 91-103.
- Puren, C. (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Les langues modernes*. [http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN\\_agir\\_social\\_v\\_site\\_APLV.pdf](http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_agir_social_v_site_APLV.pdf).
- Rosen, É. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Canadian modern languagereview*, 66(4), 487-498.
- Russo, M. S. (2013). Langue de spécialité, approche par tâches, contexte de travail : un enseignement/apprentissage propédeutique à l'insertion professionnelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 10 (0-2).